UNIVERSIDADE ABERTA

DIREITOS DO ALUNO EM CONTEXTO ESCOLAR

Um Estudo numa Escola Secundária no Concelho de Odivelas

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

Volume I

MARIA FILOMENA GONÇALVES SOBRAL

ORIENTADORA

Professora Doutora Lídia da Conceição Grave-Resendes

Lisboa 2007

AGRADECIMENTOS

Neste espaço, destinado a prestar homenagem a quem contribuiu para a concretização deste meu trabalho, os meus votos de agradecimento para a minha orientadora, Professora Doutora Lídia Grave-Resendes, que me incentivou a enveredar por este tema, tão importante para as crianças e jovens alunos deste país. Grata por acreditar em mim e espero que tenha estado ao alcance das suas expectativas.

Agradeço a todos os alunos do 10º e 12º anos de escolaridade, do ano lectivo 2006/2007, que responderam aos inquéritos e a quem dedico este estudo, desejando que o mesmo vá contribuir para a melhoria da educação que lhes é proporcionada na escola. Os meus votos de um futuro risonho.

Os meus votos de agradecimento à Vice-Presidente do Conselho Directivo e à Coordenadora dos Directores de Turma do Ensino Secundário, pela sua disponibilidade e boa disposição que manifestaram nas entrevistas, e que me permitiram desenvolver esta investigação.

Ao meu marido, por ter prescindido de mim em tantos momentos, pelo apoio que sempre me facultou e por ter partilhado comigo este projecto de vida.

À minha família que, não podendo contar comigo em tantos momentos de alegria e de saudade, sempre me prestou o apoio necessário.

Um agradecimento especial à minha amiga, Maria de Lurdes Dias, que "deixou" a sua vida tranquila para partilhar comigo estes dois anos de aventura, de lágrimas e de sorrisos. Sem ela, tudo teria sido mais difícil. A minha gratidão eterna pela amizade e apoio que sempre me manifestou.

Aos meus verdadeiros amigos, Adelaide Almeida, José Carvalho, Emília Gil, Domingos Valente e Luísa Esteves, que nas horas de dificuldade sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me e contribuindo para que este meu sonho se concretizasse. A amizade é um bem precioso, que sempre se revela nas horas difíceis – a eles, os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

A investigação por nós desenvolvida enquadra-se na temática dos direitos dos alunos, e teve como finalidade retratar, a este nível, a situação específica dos alunos do ensino secundário de uma escola do concelho de Odivelas.

Considerando a importância da escola como instituição educativa, nomedamente no assegurar do respeito pelos direitos dos alunos - condição fundamental para a formação de jovens, futuros cidadãos activos de uma sociedade democrática -, procurámos conhecer as percepções dos alunos sobre os seus direitos, procurando descortinar se os mesmos eram ou não respeitados.

A revisão da literatura obedeceu às áreas conceptuais por nós delineadas e que se traduziram nos princípios gerais de direito internacional, consignados na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, e à luz dos quais todos os direitos nela constantes devem ser interpretados: o princípio da não-discriminação, o princípio do interesse superior da criança, o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento, e o princípio do respeito pelas opiniões da criança. Por outro lado, a legislação portuguesa relacionada com os direitos dos alunos, também, foi por nós revista neste estudo, nomeadamente o Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior.

Para a concretização dos objectivos propostos, desenvolvemos um estudo de caso, recorrendo a uma abordagem metodológica predominantemente quantitativa, com recurso a técnicas variadas, designadamente a do inquérito por questionário. A análise dos resultados obtidos permitiu-nos concluir que, embora para a maioria dos alunos inquiridos os seus direitos sejam respeitados na escola, ainda existem certos tipos de direitos que não se encontram completamente assegurados, sobretudo, os direitos de participação a nível meso.

Não podendo o estudo ser generalizável, parece-nos que ainda existe um caminho a percorrer pela comunidade educativa, no sentido das escolas passaram a considerar os alunos como sujeitos de direitos, reconhecendo-lhes o direito de nelas participarem activa e

plenamente, num clima democrático, que favoreça a plena igualdade de oportunidades a todos os alunos.

ABSTRACT

The investigation that we have undergone deals with students' rights. Its aim was to cast some light upon the specific situation of secondary school students in a particular school in Odivelas, a council located in the outskirts of Lisbon.

Considering school as an important teaching institution, namely in what concerns the respect for students' rights – a vital condition when forming youngsters, future citizens with an active role in a democratic society - we aimed at learning how students perceived their rights, and tried to understand how far the latter were respected.

The literature chosen reflected the conceptual areas we had initially drawn – the general principles of International Law, consigned in the U.N. Convention on the Rights of the Child of 1989, under which every right expressed on it must be interpreted: the principle of non-discrimination, the principle of the best interests of the child, the right to life, to survival and development and the principle of respect for the views of the child. On the other hand, we have also revised Portuguese legislation concerning students' rights, specifically the Statute of Non-University Students.

In order to achieve the goals we had set, we decided for a case study approach. We used a mainly quantitative methodological approach with resort to varied techniques, namely inquest by questionnaire. The analysis of the results let us conclude that, although the majority of the inquired students considered that their rights were respected at school, certain rights are not completely assured, specially the rights of participating on a meso level.

Though this study can not be generalized, it seems school community has still got a long way to go, to consider students as subjects with rights, and to acknowledge them the right to actively and fully participate in school, in a democratic environment, thus yielding an absolute equality of opportunities to all students.

ÍNDICE

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO 1

1. Objecto da Investigação 3

1.1. O Problema da Investigação 3

1.2. Questões da Investigação 6

1.3. Justificação do Estudo 7

1.4. Limitações do Estudo 10

2. Organização do Estudo 11

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA 13

1. O Paradigma da Criança como Sujeito de Direitos 14

1.1. O Estatuto Social da Criança nos Séculos XVIII e XIX 18

1.2. O Século XX e as Declarações dos Direitos da Criança 20

2. A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 29

2.1. O Conceito de Criança 32

2.2. Tipologia de Direitos 33

2.3. Princípios Gerais 40

2.3.1. Princípio da Não Discriminação 42

2.3.2. Interesse Superior da Criança 70

2.3.3. Direito à Vida, à Sobrevivência e ao Desenvolvimento 78

2.3.3.1. Desenvolvimento da personalidade, talentos e aptidões mentais e físicas na medida das potencialidades da criança 84

2.3.3.2. Desenvolvimento do respeito pelos direitos humanos....89

2.3.3.3. Desenvolvimento do respeito pelos pais e pela identidade cultural 95

2.3.3.4. Preparação para assumir responsabilidades numa sociedade livre, dentro de um espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade....96

2.3.3.5. Desenvolvimento do respeito pelo ambiente 104

2.3.4. Respeito pelas Opiniões da Criança 105

2.3.4.1. A importância da educação para a participação....113

2.3.4.2. A escola e os direitos de participação....114

3. A Educação e os seus Objectivos.... 118

3.1. Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia 119

3.2. Educação para o Desenvolvimento.... 122

CAPÍTULO III - OS DIREITOS DO ALUNO NO ORDENAMENTO JURÍDICO PORTUGUÊS.... 124

1. A Constituição da República Portuguesa, de 2 de Abril de 1976.... 125

1.1. A Democratização da Educação 127

1.2. Liberdade de Ensino.... 128

1.3. Sistema de Ensino 129

1.4. Participação Democrática no Ensino 130

1.5. Acesso ao Ensino Superior.... 131

1.6. Gratuitidade do Ensino.... 132

2. A Lei de Bases do Sistema Educativo 133

3. O Estatuto do Aluno do Ensino não Superior 134

3.1. Introdução 134

3.2. Os Motivos da Apresentação da Proposta de Lei 17/IX/1 2002.06.29 136

3.3. Os Direitos do Aluno no Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior 139

4. Os Direitos do Aluno no Regulamento Interno da Escola 151

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DO ESTUDO 154

1. Descrição do Contexto Geral do Estudo 154

1.1. Caracterização do Meio Envolvente da Escola 155

1.1.1. Concelho de Odivelas 155

1.1.2. A Freguesia 158

1.2. Caracterização da Escola 159

1.2.1. Caracterização Física 161

1.2.2. Recursos Humanos 161

1.2.3. Os Alunos 162

1.2.4. Actividades 163

2. Opções Metodológicas 164

2.1. Natureza do Estudo 164

2.2. População em Estudo e Justificação da sua Escolha 169

2.3. Técnicas de Investigação e Instrumentos de Pesquisa Utilizados 171

2.3.1. A Entrevista 172

2.3.1.1. Análise de conteúdo 176

2.3.2. Inquérito por Questionário 177

2.3.3. Análise Documental 180

2.4. Validade Interna e Fiabilidade do Estudo 181

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS 182

1. Análise de Conteúdo das Entrevistas 182

1.1. Categoria: Caracterização da Escola e das Relações entre os Actores Educativos 183

1.2. Categoria: Mecanismos de Defesa e Protecção dos Direitos do Aluno 189

1.3. Categoria: Princípio da Não Discriminação 193

1.4. Categoria: Interesse Superior do Aluno 203

1.5. Categoria: Direito à Vida, à Sobrevivência e ao Desenvolvimento..... 213

1.6. Categoria: Respeito pelas Opiniões do Aluno 236

2. Análise dos Resultados dos Dados dos Questionários 246

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES 410

BIBLIOGRAFIA..... 418

NETOGRAFIA..... 426

LEGISLAÇÃO 428

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Idade..... 247

Figura 2. Género..... 248

Figura 3. País de nascimento. 249

Figura 4. Há quantos anos os alunos estrangeiros vivem em Portugal. 250

Figura 5. Ano de escolaridade. 251

Figura 6. Curso frequentado pelos alunos. 253

Figura 7. Anos de frequência da Escola. 254

Figura 8. Ciclo de ensino que os alunos iniciaram na Escola. 255

Figura 9. Cargos exercidos na Escola. 256

Figura 10. A Escola dá a conhecer os direitos aos alunos. 257

Figura 11. Meios utilizados pela Escola para dar a conhecer aos alunos os seus direitos. 258

Figura 12. Conhecimento que os alunos têm sobre os seus direitos. 259

Figura 13. Existência de discriminação na Escola. 260

Figura 14. Factores de discriminação. 261

Figura 15. Factores de discriminação. 263

Figura 16. Existência de alunos que se sentiram discriminados na Escola. 264

Figura 17. Existência de alunos que se sentiram discriminados na Escola – Género. 265

Figura 18. Existência de alunos que se sentiram discriminados na Escola 266

Figura 19. Existência de alunos que se sentiram discriminados na Escola 267

Figura 20. Fontes de discriminação na Escola. 268

Figura 21. Opinião dos alunos sobre os meios oferecidos pela Escola 269

Figura 22. Opinião dos alunos sobre a dificuldade que aqueles que sofrem 271

Figura 23. Opinião dos alunos em relação às condições oferecidas pela Escola aos alunos..... 272

Figura 24. Opinião dos alunos sobre os meios oferecidos pela Escola aos alunos 274

Figura 25. Opinião dos alunos sobre o apoio dado pela Escola aos alunos..... 275

Figura 26. Opinião dos alunos sobre a integração na Escola..... 276

Figura 27. Igualdade de tratamento dos géneros. 278

Figura 28. Razões que levam ao abandono escolar. 279

Figura 29. Razões que levam ao abandono escolar - País de nascimento. 281

Figura 30. Razões que levam ao abandono escolar / Discriminação..... 284

Figura 31. Temas que são ensinados aos alunos na Escola. 286

Figura 32. Adequação da educação proporcionada aos alunos para ganharem a vida..... 288

Figura 33. Contributo da educação proporcionada pela Escola, para a compreensão..... 289

Figura 34. Contributo da educação proporcionada pela Escola, para a compreensão..... 290

Figura 35. Interesse que as decisões que são tomadas na Escola têm em consideração, . 291

Figura 36. Interesses que os professores procuram salvaguardar em primeiro lugar:..... 292

Figura 37. Opinião dos alunos sobre a sua segurança na Escola. 293

Figura 38. Opinião dos alunos sobre a matéria que é dada na Escola. 294

Figura 39. Opinião dos alunos sobre a Escola como lugar onde se criam amizades..... 295

Figura 40. Opinião dos alunos sobre a existência de disciplina na Escola. 296

Figura 41. Opinião dos alunos sobre a adequação dos edifícios da Escola 297

Figura 42. Opinião dos alunos sobre a adequação dos edifícios da Escola 298

Figura 43. Opinião dos alunos sobre a adequação dos edifícios da Escola 299

Figura 44. Opinião dos alunos sobre o número de alunos de cada turma..... 300

Figura 45. Opinião dos alunos sobre os recursos existentes no Centro de Recursos (livros). 301

Figura 46. Opinião dos alunos sobre os recursos existentes no Centro de Recursos 302

Figura 47. Opinião dos alunos sobre o número de salas equipadas com computadores... 303

Figura 48. Opinião dos alunos sobre os equipamentos existentes nas salas de aula 304

Figura 49. Opinião dos alunos sobre o funcionamento dos computadores..... 305

Figura 50. Conhecimento dos alunos sobre os procedimentos a terem..... 306

Figura 51. Opinião dos alunos sobre o seu horário escolar. 307

Figura 52. Opinião dos alunos sobre os interesses que o Conselho Executivo tem..... 308

Figura 53. O que a Escola ensina aos alunos. 310

Figura 54. Faculdades dos alunos que são desenvolvidas pela Escola. 311

Figura 55. Opinião dos alunos sobre a consideração que os professores têm deles. 313

Figura 56. Opinião dos alunos sobre a consideração que os funcionários têm deles. 315

Figura 57. Opinião dos alunos sobre a consideração que os colegas têm deles. 316

Figura 58. Reconhecimento e valorização dos alunos pela Escola. 317

Figura 59. Modo como a Escola reconhece e valoriza a dedicação aos estudos..... 318

Figura 60. Quem estimula os alunos a dedicarem-se aos estudos. 319

Figura 61. Quem estimula os alunos a dedicarem-se aos estudos. 320

Figura 62. Quem estimula os alunos a dedicarem-se aos estudos (colegas) – Género..... 321

Figura 63. Quem estimula os alunos a dedicarem-se aos estudos (professores) – Género. 322

Figura 64. Quem estimula os alunos a dedicarem-se aos estudos (director de turma)..... 323

Figura 65. Quem estimula os alunos a dedicarem-se aos estudos (pais) – Género. 324

Figura 66. Quem estimula os alunos a dedicarem-se aos estudos (outros) – Género..... 325

Figura 67. Importância dada pelos professores aos alunos. 326

Figura 68. Desenvolvimento nos alunos do respeito pelos direitos humanos,..... 328

Figura 69. Respeito dos alunos pela cultura do seu país 330

Figura 70. Incentivo sentido pelos alunos, a transmitirem aos pais/pessoas 331

Figura 71. Quem incentiva os alunos a transmitirem aos pais/ pessoas com quem vivem, ... 333

Figura 72. Direito dos alunos a serem ouvidos, na aplicação de sanções disciplinares. .. 335

Figura 73. Modo como os alunos são tratados pelos actores educativos..... 336

Figura 74. Comportamentos que são tolerados aos professores e proibidos aos alunos. . 337

Figura 75. Exemplos de comportamentos que são tolerados aos professores 339

Figura 76. Regras de conduta e disciplina existentes na Escola respeitadoras dos alunos..... 340

Figura 77. Actos de violência de que os alunos foram vítimas na Escola. 341

Figura 78. Responsáveis pelos actos de violência de que os alunos foram vítimas. 343

Figura 79. Alunos vítimas de agressão física – Género..... 345

Figura 80. Responsáveis pelos actos de agressão física de que os alunos foram vítimas 346

Figura 81. Alunos vítimas de agressão verbal – Género. 348

Figura 82. Responsáveis pelos actos de agressão verbal de que os alunos foram vítimas 349

Figura 83. Alunos vítimas de violência sexual – Género. 350

Figura 84. Responsáveis pelos actos de violência sexual de que os alunos foram vítimas 351

Figura 85. Alunos vítimas de humilhações – Género..... 352

Figura 86. Responsáveis pelos actos de humilhação de que os alunos foram vítimas 353

Figura 87. Alunos vítimas de roubo – Género. 354

Figura 88. Responsáveis pelos roubos de que os alunos foram vítimas – Género..... 355

Figura 89. Alunos vítimas de perseguição – Género..... 356

Figura 90. Responsáveis pelos actos de perseguição de que os alunos foram vítimas..... 357

Figura 91. Alunos vítimas de ameaças– Género. 359

Figura 92. Responsáveis pelas ameaças de que os alunos foram vítimas – Género. 360

Figura 93. Alunos vítimas de assédio sexual – Género. 362

Figura 94. Responsáveis pelos actos de assédio sexual de que os alunos foram vítimas. 363

Figura 95. Alunos vítimas de agressão física /Opinião dos alunos 365

Figura 96. Responsáveis pelos actos de agressão física de que os alunos foram vítimas/ 366

Figura 97. Alunos vítimas de agressão verbal/ Opinião dos alunos..... 368

Figura 98. Quem praticou os actos de agressão verbal de que os alunos foram vítimas/. 370

Figura 99. Alunos vítimas de violência sexual/ Opinião dos alunos..... 372

Figura 100. Quem praticou os actos de violência sexual de que os alunos foram vítimas/ 373

Figura 101. Alunos vítimas de humilhações/ Opinião dos alunos 374

Figura 102. Quem praticou os actos de humilhação de que os alunos foram vítimas/..... 375

Figura 103. Alunos vítimas de roubo/ Opinião dos alunos sobre a sua segurança na Escola. 377

Figura 104. Quem praticou os actos de roubo de que os alunos foram vítimas/..... 378

Figura 105. Alunos vítimas de perseguição/ Opinião dos alunos 380

Figura 106. Quem praticou os actos de perseguição de que os alunos foram vítimas/ 381

Figura 107. Alunos vítimas de ameaças/ Opinião dos alunos..... 383

Figura 108. Quem praticou as ameaças de que os alunos foram vítimas/ 384

Figura 109. Alunos vítimas de assédio sexual/ Opinião dos alunos..... 386

Figura 110. Quem praticou o assédio sexual de que os alunos foram vítimas/ 387

Figura 111. Actos de vandalismo praticados pelos alunos na Escola..... 389

Figura 112. Participação activa dos alunos na sala de aula. 391

Figura 113. Disciplinas em que os professores mais encorajam os alunos 392

Figura 114. Informações dadas aos alunos na Escola, sobre o curso e as disciplinas. 393

Figura 115. Informações dadas aos alunos sobre as normas de utilização 394

Figura 116. Informações dadas aos alunos sobre o funcionamento 395

Figura 117. Consulta dos alunos sobre as medidas/regras que devem constar..... 397

Figura 118. Críticas ao funcionamento da Escola e sugestões alternativas..... 398

Figura 119. Consideração dada pelos órgãos de gestão às sugestões alternativas..... 399

Figura 120. Direito dos alunos a serem ouvidos pelos actores educativos,..... 400

Figura 121. Apoio dado pelo Conselho Executivo à Associação de Estudantes. 401

Figura 122. Participação dos alunos na eleição do Conselho Executivo..... 402

Figura 123. Razões dos alunos para não votarem nas eleições para o Conselho Executivo. 403

Figura 124. Participação dos representantes dos alunos nas reuniões..... 404

Figura 125. Informação fornecida aos representantes dos alunos,..... 406

Figura 126. Peso das opiniões dos representantes dos alunos nas decisões que são tomadas. 408

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

O estudo dos direitos do aluno em contexto escolar afigura-se-nos de considerável importância, sobretudo, quando o paradigma da educação dos deveres domina o panorama educativo, em Portugal.

Por ser da maior importância reavivarmos o discurso dos direitos, uma vez que o seu respeito determina o tipo de educação proporcionada às crianças e aos jovens que frequentam o sistema formal de ensino, modelando o tipo de pessoas e de cidadãos que vão conduzir os destinos da nossa sociedade, resolvemos efectuar este estudo, numa escola do ensino secundário da periferia de Lisboa, com o objectivo de conhecer as opiniões dos alunos sobre a promoção dos seus direitos em contexto escolar.

Na verdade, a educação é de primordial importância, não só para os indivíduos em particular, como para a sociedade em geral. Os pais desejam que os seus filhos atinjam um nível de educação que os prepare para terem êxito na sua vida futura. Por outro lado, também esperam que o sistema educativo lhes transmita os seus próprios valores e a sua cultura, traduzindo-se, assim, num mecanismo de preservação das suas convicções e da sua identidade. Para a sociedade em geral, a educação permite, por um lado, a preparação de mão-de-obra qualificada, imprescindível ao desenvolvimento da economia e, por outro, a promoção da coesão e integração social.

Após séculos em que não eram reconhecidos quaisquer direitos às crianças, consideradas como objectos de mera protecção da autoridade parental, a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, veio alterar o estatuto social da criança, passando-a a considerar como um sujeito de direitos. Para Lansdown (1998) " *La Convención nos ofrece el marco de principios generales dentro del cual se deben llevar a cabo los esfuerzos para asegurar que la educación promueva los derechos del niño*" (p. 59).

No entanto, não bastam os diplomas legislativos para alterarem uma visão enraizada na sociedade durante séculos. Com efeito, as instituições educativas têm aqui um papel primordial, contribuindo de uma forma ímpar, através da educação das gerações mais

jovens, para uma mudança de mentalidades, possibilitando encarar as cianças e os jovens como sujeitos de direitos, a par dos adultos.

Conforme refere Lansdown (1998), é necessário que a educação proporcionada aos jovens pelos sistemas educativos, promova os direitos dos alunos. Só assim a sociedade pode contar com jovens, futuros cidadãos, que detenham as competências imprescindíveis, para poderem participar civicamente numa sociedade democrática. Por outro lado, a educação também poderá contribuir para a concretização dos desejos dos pais de verem os seus filhos realizados a nível pessoal, ao mesmo tempo que assegura o respeito pela sua cultura e os seus valores.

No entanto, é necessário uma mudança de atitude nas instituições educativas, não só a nível macro, como também a nível dos orgãos de gestão das escolas e dos professores, sendo necessária uma nova filosofia, no que toca ao papel dos alunos no sistema educativo e à sua participação na vida da escola.

Deste modo, procuramos que o nosso estudo contribua para uma reflexão em torno deste tema, chamando a atenção para a importância da promoção dos direitos dos alunos nos estabelecimentos de ensino, e para uma mudança de atitude por parte dos actores educativos, que assumem um papel relevante na formação das crianças e dos jovens, que serão os obreiros da sociedade futura.

Vamos descrever, de seguida, o objecto da investigação que nos propusemos desenvolver.

1. Objecto da Investigação

Iremos abordar, de seguida, o problema da investigação, as questões de investigação, às quais procuraremos dar resposta no decurso do nosso estudo, as razões que o justificam e, finalmente, as limitações com que nos deparámos durante o processo.

1.1. O Problema da Investigação

Com a entrada em vigor em Portugal, da Convenção sobre os Direitos das Crianças, em 21 de Outubro de 1990[1], o Estado português assumiu o compromisso de adaptar a legislação interna aos princípios estatuídos naquele instrumento de direito internacional, e as autoridades judiciais e administrativas obrigaram-se a respeitar e a fazer cumprir os direitos que a comunidade internacional considerou traduzirem uma filosofia que respeita as crianças e os jovens como seres humanos, reconhecendo-os como seres cujos interesses e necessidades devem ser sempre salvaguardadas.

Importa, assim, averiguar se a nova filosofia implícita na Convenção sobre os Direitos da Criança, se traduziu numa mudança no sistema educativo português, mais especificamente, a nível meso, procurando descortinar se as escolas passaram a considerar os alunos como sujeitos de direitos, reconhecendo-lhes o direito de nelas participarem activamente.

Na verdade, esta filosofia é contrária às tradições culturais e educativas da maior parte dos países do mundo, sendo as escolas ainda caracterizadas, em muitos desses países, pelo autoritarismo e por conceberem os alunos como destinatários passivos do ensino e da experiência que os professores lhes transmitem.

Em Portugal, apesar de se viver há trinta e três anos sob um regime democrático, ainda perduram hábitos e atitudes cimentadas ao longo de séculos e reforçadas sob os auspícios do regime autoritário do Estado Novo, que perdurou durante quarenta e um anos. Tal facto é constatado pela pouca relevância que os direitos dos alunos assumiam no sistema educativo português, como é demonstrado no facto da legislação relativa aos alunos, até ao ano de 1998, ser completamente omissa em relação aos seus direitos, estabelecendo única e

[1] Publicada no D.R. de 12 de Setembro de 1990, I Série, nº 211, Suplemento;

exclusivamente as normas do procedimento disciplinar e alguns deveres a que os alunos estavam sujeitos, normas essas insertas em diplomas reguladores de matérias que não eram exclusivamente dedicadas aos alunos, tais como o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário[2] e o diploma que estabelecia o regime de matrícula e de frequência no ensino básico, para as crianças e jovens em idade escolar[3].

Só em 1998, é aprovado o primeiro Estatuto dos Direitos e Deveres dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário[4] onde, pela primeira vez, se reconhecem expressamente os direitos dos alunos, consagrando-se uma secção inteira a esta matéria.[5]

Contudo, este Estatuto só vai vigorar durante cerca de quatro anos, pois em 20 de Dezembro de 2002, procedeu-se à sua revogação, com a entrada em vigor do actual Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior[6].

Constatando-se uma degradação progressiva do ambiente escolar e a deterioração da autoridade dos professores, o Ministro da Educação do XV Governo Constitucional aponta como factor que contribuiu para essa situação, a sobrevalorização que se efectuou dos direitos que, no seu entender, apesar de positiva, levou à subalternização dos deveres. Para David Justino "… *as sociedades que sobrevalorizam os direitos tendem rapidamente para o laxismo e a anarquia; as que apenas destacam os deveres raramente escapam à ameaça totalitária*" (DAR, I série, Nº 27/IX/1, 2002.07.04, p. 1043).

Esta afirmação do Ministro da Educação suscita-nos por um lado, o pensamento de que o segredo se encontra no equilíbrio e, por outro, a preocupação de que, ao privilegiar-se a segurança, se restrinja o valor da justiça e do respeito pelos direitos dos alunos. Talvez a via adequada seja interiorizarmos a importância da educação dos direitos e da criação de ambientes educativos democráticos, onde os direitos dos alunos sejam respeitados. Para esse efeito, parece-nos essencial os agentes educativos interiorizarem estas ideias e adequarem as suas atitudes a esta filosofia, inspirada na Convenção sobre os Direitos da

[2] Portaria 679/77, de 8 de Novembro, arts. 4º a 6º;
[3] Decreto Lei 301/93, de 31 de Agosto;
[4] Decreto-Lei 270/98, de 1 de Setembro;
[5] Secção I, arts. 4º a 6º do Decreto-Lei 270/98, de 1 de Setembro;
[6] Lei 30/2002, de 20 de Dezembro;

Criança. Todavia, não somos ingénuos ao ponto de considerarmos que a escola, por si só, pode atingir estes objectivos, sem o contributo empenhado das famílias, da sociedade e do Estado.

Nesta linha, procurámos averiguar, através da análise documental da exposição de motivos, efectuada pelo XV Governo Constitucional para apresentar a proposta de lei 17/IX/1 2002.06.29, à Assembleia da República (DAR, II série A, Nº 17/IX/1, 2002.06.29, pp. 546-557), bem como da discussão na generalidade desta proposta, efectuada pelos deputados dos grupos parlamentares com assento neste orgão legislativo (DAR, I série, Nº 27/IX/1, 2002.07.04, pp. 1043-1063), e das disposições ínsitas no Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, se o legislador português traduziu neste diploma, a filosofia subjacente à Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989.

Com este propósito, analisámos o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior e o Regulamento Interno da Escola, objecto do nosso estudo, à luz dos quatro princípios constantes da Convenção, com base nos quais se deve interpretar os direitos nela contemplados, e que servem de orientação para a implementação e avaliação dos progressos dos programas nacionais de cada Estado Parte da Convenção.

Esses princípios são: o princípio da não discriminação[7], o princípio do interesse superior da criança[8], o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento[9] e o respeito pelas opiniões da criança[10] (direito de participação), dos quais daremos conta posteriormente.

No domínio da organização escolar e das práticas educativas, entendemos ser importante averiguar se a evolução operada a nível legislativo, no campo dos direitos dos alunos, teve correspondência na realidade do contexto sócio-educativo, de acordo com os princípios gerais da Convenção, que faz parte integrante do direito interno português.[11]

Nesse sentido, decidimos realizar a nossa investigação numa escola do ensino secundário, com terceiro ciclo, situada no Concelho de Odivelas, com o objectivo de conhecer as

[7] Art. 2º da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989;
[8] Ibid., art. 3º;
[9] Ibid., art. 6º;
[10] Ibid., art. 12º;
[11] Art. 8º, nº 2 da Constituição da República Portuguesa, de 1976;

percepções dos alunos sobre os seus direitos, pelo que partimos da seguinte questão principal " **Quais as percepções dos alunos do ensino secundário sobre os seus direitos, num estabelecimento da rede pública de ensino, do Concelho de Odivelas?"**

Tendo em vista responder a esta pergunta de partida, formulámos diversas perguntas derivadas, que vamos enunciar de seguida.

1.2. Questões da Investigação

Tal como já referimos, o objectivo principal do nosso estudo é responder à pergunta de partida, anteriormente formulada " **Quais as percepções dos alunos do ensino secundário sobre os seus direitos num estabelecimento da rede pública de ensino, do Concelho de Odivelas?"**

Para alcançarmos esse objectivo, formulámos as seguintes perguntas derivadas, cujas respostas procuraremos obter no decurso do nosso estudo:

- Os alunos têm conhecimento de que são titulares de direitos?
- Os alunos exercem os seus direitos em condições de plena igualdade e sem qualquer discriminação?
- O interesse superior do aluno é a primordial consideração que a Escola tem em conta, em todos os assuntos que lhe dizem respeito?
- O direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento dos alunos são garantidos na Escola?
- A opinião dos alunos é tida em consideração, em todos os assuntos que lhes dizem respeito?

Com a formulação destas perguntas, pretendemos saber se, na Escola onde desenvolvemos o nosso estudo, os direitos dos alunos são respeitados, de acordo com as quatro dimensões atrás descritas, correspondentes aos quatro princípios gerais constantes da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989.

Iremos, de seguida, explicitar as razões que nos levaram a escolher a problemática que nos propusemos investigar.

Com a formulação destas perguntas, pretendemos saber se, na Escola onde desenvolvemos o nosso estudo, os direitos dos alunos são respeitados, de acordo com as quatro dimensões atrás descritas, correspondentes aos quatro princípios gerais constantes da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989.

1.3. Justificação do Estudo

O estudo que vamos desenvolver sobre os direitos dos alunos em contexto escolar, resulta do nosso reconhecimento da importância que tem o respeito dos seus direitos como alunos, para o seu desenvolvimento integral. Na verdade, enquanto seres humanos, o desenvolvimento pleno das suas competências e das suas capacidades só é possível se as crianças e os jovens forem respeitados em todas as suas dimensões, e se lhes for dada a oportunidade para usufruírem, plenamente, de todos os seus direitos.

Sendo o direito à educação, um direito constitucionalmente conferido pela nossa lei fundamental, é primordial que seja assegurado na sua plenitude, porforma a permitir o desenvolvimento integral das criança e dos jovens. Mas tal só acontece se existir igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares, condições de igualdade no processo de ensino-aprendizagem, se se respeitar a integridade moral e física dos alunos, se lhes dermos instalações e equipamentos adequados e dignos, para se desenvolverem integralmente e de uma forma saudável; se se assegurar que eles têm o direito de compreensão crítica dos conteúdos programáticos, dando-lhes, por exemplo, direito ao debate, bem como o direito ao acesso a todos os meios de comunicação e informação, em igualdade de oportunidades e direito de participação democrática na tomada de decisões.

De facto, através da educação, promove-se o aperfeiçoamento individual e social do ser humano, sendo fundamental a prática dos direitos na escola, dando oportunidade aos alunos de participarem activamente no processo pedagógico, preparando-os para a vida em sociedade, de modo a tornarem-se cidadãos activos, integrados, permitindo assim, a

continuidade da sociedade e a sua evolução. Na verdade, a educação dos alunos baseada no respeito pelos seus direitos, vai permitir a existência de sociedades democráticas e a criação de um mundo mais coeso e pacífico.

Por outro lado, numa escola que se quer de qualidade, o respeito dos direitos dos alunos é condição primordial para a promoção da qualidade educativa, pois só poderemos melhorar o processo de ensino-aprendizagem se reconhecermos aos alunos o direito de participação activa nesse processo, e se os encararmos, não como objectos de deveres, mas como sujeitos de direitos.

Este tema despertou o nosso interesse porque, somente em 1998, com a aprovação da Convenção sobre os Direitos da Criança, ocorreu uma mudança no estatuto social das crianças e dos jovens, após terem decorrido cerca de 40 anos sobre a aprovação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, após séculos em que as crianças foram tratadas como objectos.

No entanto, na prática, apesar da ratificação da Convenção por um número alargado de Estados, e apesar de estarmos no século XXI, constantemente somos confontados com notícias sobre violações dos direitos humanos, nomeadamente sobre violações dos direitos das crianças e jovens, direitos estes cujo respeito é condição essencial para a preservação e defesa da dignidade do ser humano, conferindo-lhe todo o seu significado.

Assim, é para nós fundamental abordarmos o tema dos direitos dos alunos, numa altura em que a nossa sociedade é conturbada pela ocorrência de situações, em que os direitos das crianças e jovens são violados de um modo chocante, inclusivamente, em contexto escolar.

Apesar de nos situarmos na era do conhecimento, marcada por uma evolução científica e tecnológica acelerada, verifica-se que as crianças ainda não são tratadas de uma forma isenta, sendo utilizadas, muitas vezes, ao sabor de interesses económicos, bélicos e de devaneios de comportamentos desviantes, pelo que é necessário darmos mais relevância às mesmas, no sentido de serem tratadas com respeito e dignidade, como seres humanos que são.

Por outro lado, considerámos também importante tratar este tema, devido ao facto de, numa pesquisa exploratória efectuada por nós, recentemente, termos encontrado somente um trabalho sobre os direitos dos alunos, em Portugal. Este estudo, desenvolvido por Veiga (2003), teve como objectivo conhecer as representações dos alunos do 3º Ciclo sobre a existência dos direitos psicossociais na escola, com base no estudo coordenado por Hart, Zeidner e Pavlovic (1996) nos Estados Unidos da América, denominado **"** *Children's Rights, Cross-national Research on Perspectives of Children and their Teachers*" e desenvolvido em diversos países. Contudo, este trabalho de investigação baseou-se num quadro conceptual específico, tendo como modelo a teoria da hierarquia das necessidades de Maslow e o seu paralelismo com os direitos psicossociais.

Assim, face às lacunas existentes na investigação educativa, em Portugal, no domínio dos direitos dos alunos, pareceu-nos pertinente desenvolver o nosso trabalho nesta área, num contexto escolar específico.

Por todas as razões que descrevemos, desejamos que o nosso estudo contribua para enriquecer o conhecimento na área dos direitos dos alunos, no sistema educativo português.

Esperamos, deste modo, dar um contributo para elucidar a comunidade em geral e a educativa, em particular, sobre a situação das nossas escolas relativamente a esta matéria. Procuramos, também, incentivar os principais agentes educativos a uma reflexão sobre esta temática, tendo em vista a alteração de algumas práticas, e consequentemente, a melhoria do bem-estar dos alunos e da qualidade educativa.

Finalmente, escolhemos desenvolver esta temática, pela sua ligação à nossa formação científica, na área do Direito.

Após termos descrito as razões que nos levaram a abordar o tema dos direitos do aluno, vamos, de seguida, enunciar as limitações com que nos defrontámos, no percurso que seguimos para atingir os nosso objectivos.

1.4. Limitações do Estudo

No desenvolvimento da nossa investigação, defrontámo-nos com diversas limitações.

Aquela que se revestiu para nós, de maior relevo, foi a limitação temporal na conclusão do estudo, na medida em que nos impôs limites ao nível do aprofundamento do mesmo.

A limitação de carácter temporal condicionou, por sua vez, o objecto de estudo, pois só nos permitiu desenvolver a investigação numa escola e com enfoque somente nas percepções dos alunos sobre a temática escolhida, não abrangendo as percepções dos professores sobre a mesma, o que nos permitiria um maior aprofundamento da temática, uma vez que poderíamos comparar as percepções dos docentes com as dos discentes.

Para além das limitações relacionadas com o tempo disponível para desenvolver o estudo e das relacionadas com o objecto, deparámo-nos com a existência de poucos estudos sobre o tema realizados em Portugal, uma vez que o estudo de Veiga (2003), além de único, não se desenvolve dentro do mesmo quadro conceptual por nós seleccionado.

Deste modo, a existência de reduzida literatura de autores portugueses sobre a temática em estudo, assumiu-se como outra condicionante, que foi entretanto ultrapassada, através da nossa pesquisa em literatura de autores estrangeiros.

Por outro lado, defrontámos também com limitações de ordem pessoal. Na verdade, o facto de termos tido que conciliar a investigação com o exercício da nossa actividade profissional, apresentou-se como um condicionalismo ao aprofundamento do tema em estudo.

Outra limitação de carácter pessoal, foi a nossa inexperiência nas lides investigativas, o que nos provocou, por vezes, grande angústia e ansiedade, por pensarmos não estarmos a seguir o rumo certo.

Após termos descrito as limitações com que nos deparámos ao longo da nossa investigação, vamos de seguida, descrever o modo como estruturámos a sua apresentação.

2. Organização do Estudo

A narrativa desta investigação encontra-se distribuída por dois volumes. O conteúdo do primeiro volume encontra-se estruturado em sete capítulos, e o segundo volume contém o conjunto de anexos utilizados durante o processo da mesma.

O primeiro volume inicia-se com a apresentação do nosso estudo no primeiro capítulo, onde procuramos definir a importância do estudo do tema, o problema a investigar, os objectivos que pretendíamos atingir, as razões que justificam a nossa preocupação pela problemática e as limitações com que nos defrontámos ao efectuar o presente estudo.

No segundo capítulo, procedemos a uma revisão da literatura existente sobre o tema, que nos serviu de base para o quadro conceptual, a partir do qual desenvolvemos o nosso estudo. Este capítulo encontra-se dividido em três pontos, a saber: a evolução do estatuto da criança, desde o século XVIII; a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 e seus princípios; objectivos e metas da educação traçados pela comunidade internacional, emergentes das últimas décadas do século XX: a " Educação para a paz, os direitos humanos e a democracia" e a " Educação para o desenvolvimento".

No capítulo terceiro, dividido em quatro pontos, analisamos os direitos dos alunos no ordenamento jurídico português, nomeadamente o direito à educação constante da Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976, na Lei de Bases do Sistema Educativo, no Estatuto do Aluno do Ensino não Superior e ainda os direitos do aluno previstos no Regulamento Interno da Escola onde realizámos a investigação.

No capítulo quarto, designado por "metodologia do estudo", efectuamos a fundamentação da metodologia utilizada no desenvolvimento da nossa investigação. Este capítulo divide-se em dois pontos, dedicando-se o primeiro à contextualização do estudo e caracterização da escola, e o segundo, à descrição das opções metodológicas.

No capítulo quinto, procedemos à apresentação e interpretação dos dados obtidos através das duas entrevistas que efectuámos a duas responsáveis pela gestão da escola, e do questionário aplicado aos alunos.

No capítulo sexto, descrevemos as conclusões a que chegámos, após a análise e interpretação dos dados.

No segundo volume, encontra-se o conjunto de anexos utilizados na realização do nosso estudo, considerados úteis e pertinentes, tanto para nós como para possíveis esclarecimentos dos leitores.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

De acordo com o objectivo que delineámos para o nosso estudo, e que se consubstancia no conhecimento das percepções dos alunos sobre os seus direitos, em contexto escolar, considerámos ser importante descobrir por que razão a questão dos direitos ainda se afigura um tabu, na sociedade dos inícios do Século XXI.

Assim, considerámos pertinente começar por analisar, num primeiro ponto, o estatuto social das crianças ao longo dos tempos, desde a época em que eram consideradas como objecto do dever legal de protecção dos seus pais, até ao momento de viragem, que ocorreu com a aprovação da Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, marco importante para a mudança do estatuto social da criança como sujeito de direitos.

Traduzindo uma mudança que a comunidade internacional quis impulsionar no campo do papel da criança nas sociedades contemporâneas, entendemos ser de primordial importância debruçarmo-nos, num segundo ponto, sobre a Convenção dos Direitos da Criança de 1989, o que fizemos, através da análise de diversas disposições. Assim, procurámos determinar os sujeitos a quem se aplica, os tipos de direitos nela previstos e os grandes princípios gerais que iremos utilizar como quadro conceptual, com base no qual desenvolvemos o nosso estudo: o princípio da não discriminação, o princípio do interesse superior da criança, o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento e o respeito pelas opiniões da criança.

Por entendermos ser também importante perceber qual a importância que a educação assume para a comunidade internacional, nos primórdios do presente século, apresentamos a análise efectuada em diversos instrumentos internacionais, sobre os objectivos e as metas da educação definidos para o século XXI.

É neste quadro, que vamos abordar os três pontos em que desdobramos este segundo capítulo.

1. O Paradigma da Criança como Sujeito de Direitos

Num passado não muito distante, as crianças não eram titulares de direitos, vivendo subjugadas ao poder familiar.

Conforme refere Monaco (2004, p.103), para defender a condição humana das crianças, chegou a ser necessário recorrer às leis de protecção dos animais, sob o argumento de que as crianças eram seres vivos que pertenciam ao reino animal, por oposição ao reino vegetal, como ocorreu no ano de 1874, em Nova Iorque, quando uma assistente social encontrou uma menina acorrentada a uma cama, doente, subnutrida e vítima de maus-tratos. Na ausência de leis que limitassem o poder paternal e protegessem as crianças dos abusos e dos maus tratos cometidos pelos pais, não era possível impedir os abusos de que aquela criança era vítima. Os defensores da menina tiveram de recorrer à lei da protecção dos animais, com o argumento que esta lei proibia os maus - tratos cometidos contra quaisquer seres vivos pertencentes ao reino animal.

Era assim negado às crianças, o poder de determinar e defender a sua vida. Para Verhellen (1992) " *Powerlessness is the principal characteristic of their situation: they do not have the right to control their lives freely, as is the case with slaves*" (p. 80).

O Século XVIII apresenta-se como uma fronteira entre um período em que a criança foi objecto de desprezo e de desvalorização por parte dos adultos e um período em que a criança começa a ser reconhecida como sujeito de direitos, passando "*... a ser tida em conta, quer nos processos educativos, quer na protecção social e jurídica*". (Fernandes, 2004, p. 23)

Depois de uma evolução que se desenrola ao longo dos séculos XVIII e XIX, aparecem já no século XX, declarações de direitos das crianças que vieram consolidar a posição das crianças como sujeitos de direitos, embora na prática, continue a persistir a ideia de que as crianças são vulneráveis e carecem de protecção, adiando-se assim, o momento em que elas podem exercer a sua autonomia e os seus direitos de participação.

Na verdade, a questão do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos ainda se reveste de grande actualidade, como é comprovado pela existência de diversas correntes a

que Verhellen (1992, p. 80) se refere como o *'children's rights movement'*. Os autores que se enquadram nestas correntes, defendem a necessidade de se reconhecer autonomia às crianças, assim como o seu direito à autodeterminação como pessoas jurídicas de pleno direito. Baseiam a sua posição no princípio da igualdade de todas as pessoas, independentemente da sua idade. Para Verhellen (1992) " *...the ideia is not to treat children as adults, but to guarantee children that they can be themselves*" (p. 80).

A sociedade actual tem o hábito de sobreproteger as crianças, afastando-as de todas as situações que representem um perigo para elas ou nas quais não possam satisfazer as suas necessidades. Verhellen (1992) encara esta atitude como contraproducente e defende que é preferível resolver essas situações de perigo ou providenciar para que as necessidades das crianças sejam satisfeitas, desde que se assegure que elas estejam presentes e que os seus direitos de liberdade e enquanto pessoas sejam respeitados. Segundo o autor (1992), " *The children's rights movement is therefore strongly convinced that the liberation of children will have a liberating effect on all members of society*" (p. 80).

Outro aspecto de grande importância para o *'children's rights movement'* é a defesa do reconhecimento dos direitos de participação das crianças, reconhecendo-se que se devem dar às crianças as condições para que elas possam exercer esses direitos.

Segundo Verhellen (1992), é consensualmente aceite que as crianças devem ser titulares de direitos. Contudo, hoje, ainda é objecto de discussão a seguinte questão: - as crianças têm ou não capacidade para exercer os seus direitos pessoal e livremente? Para o autor, a questão-chave desta discussão é a noção de *competência* (Verhellen, 1992, p. 81).

O argumento constantemente aduzido para negar autonomia às crianças e não reconhecer os seus direitos, é a alegada falta de competência para tomarem decisões com conhecimento de causa. Os partidários desta opinião consideram que as crianças são, não só física, como intelectualmente e emocionalmente imaturas.

Para aquele autor, a discussão em torno da competência das crianças deve ser resolvida em termos de se considerar que o reconhecimento da autodeterminação das crianças é essencial para se tornarem mais competentes. Entende o autor que não é pelo facto de elas

gradualmente adquirirem mais competências, que o seu direito à autodeterminação deve ser gradualmente reconhecido (cfr. Verhellen, 1992, p. 81).

A propósito da discussão em torno do conceito de competência, Verhellen (1992, pp. 81-82) refere a existência de diversas posições dos autores que se agrupam em três tendências, que passamos a descrever:

1- *A tendência reformista* - para os defensores desta tendência, a alegada falta de competência das crianças, que serve de fundamento para se negar o seu direito à autodeterminação, configura um argumento válido, mas estão convictos de que a nossa sociedade subestima a competência das crianças para tomarem decisões racionais e com conhecimento de causa. Esta tendência acredita que as crianças adquirem competência numa idade muito mais precoce do que convencionalmente é aceite, e que esse processo é gradual. Estes argumentos são o fundamento da sua defesa para a redução da idade em que as crianças atingem legalmente a maioridade e para lhes serem reconhecidos gradualmente os seus direitos.

2- *A tendência radical* - os seus defensores partem do princípio da igualdade de todos os seres humanos, para condenar qualquer discriminação baseada na diferença de idades, discriminação essa que consideram imoral. Para eles, a única solução possível é reconhecer a todas as crianças todos os direitos humanos e civis, tal como são reconhecidos aos adultos.

3- *A tendência pragmática* - os adeptos desta tendência defendem o princípio do direito das crianças ao gozo de todos os seus direitos, à excepção de certas situações. Acreditam que não existem razões práticas para não se reconhecerem direitos civis às crianças, e para não puderem exercer esses direitos com independência, à excepção de situações em que a incompetência de uma criança para exercer os seus direitos, for claramente demonstrada e sem objecção de qualquer entidade.

Para Verhellen (1992), a vantagem desta última abordagem é retirar dos ombros das crianças o ónus de demonstrarem que têm competência.

Este autor defende que, actualmente, o que fragiliza as crianças é o ónus que sobre elas recai, de terem de provar que têm direito à autodeterminação. A esta realidade corresponde o princípio de que as crianças não gozam de direitos, excepto em certas situações. Segundo o mesmo autor, este princípio explica porque é que muitos direitos das crianças são transformados em obrigações, como é o caso do direito à educação e do direito a frequentarem a escola, que se torna numa educação compulsiva, o que é traduzido literalmente na 'escolaridade obrigatória' (cfr. Verhellen, 1992, pp. 81-82).

Por sua vez, Soares (2002, p.1) considera o paradigma da criança como sujeito de direitos *um discurso decorativo e quimérico*. *Decorativo* porque, no entender da autora, é *politicamente correcto* fazer-se *o discurso dos direitos para a infância*, pois é um discurso progressista e que agrada às pessoas. É *quimérico*, porque aqueles que falam nos direitos das crianças, na realidade, não os consideram relevantes, nem possíveis de concretizar no dia - a - dia das crianças.

Para aquela autora, a atribuição de direitos às crianças tem tido um difícil percurso, devido a duas ordens de razões: em primeiro lugar, pelo facto do processo de consciencialização da sociedade relativamente à necessidade da atribuição de direitos às crianças, ter sido lento e, em segundo lugar, pela existência de contextos culturais diferentes e de épocas históricas distintas, que tornam difícil a interpretação e aplicação dos direitos das crianças.

Apesar de ter ocorrido uma evolução no estatuto social da criança, não só a nível social, como jurisdicional, bem como na doutrina a nível jurídico, na prática, as crianças ainda são vistas como seres que carecem de protecção dos adultos e ainda são vítimas de graves abusos da parte dos titulares do poder paternal e daqueles a quem incumbe o dever da sua guarda e protecção.

Vamos, seguidamente, analisar o estatuto social da criança, desde o Século XVIII ao Século XX, referindo os factores que levaram ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

1.1. O Estatuto Social da Criança nos Séculos XVIII e XIX

Na sociedade europeia, as crianças foram encaradas, ao longo dos séculos, como objectos de direitos e como propriedade dos adultos. Para Fernandes (2004), o Século XVIII é :

> *... o século fronteira que separa um período anterior de desprezo ou desvalorização da criança do período posterior onde a personalidade da criança vai ser crescentemente tida em conta, quer nos processos educativos, quer na protecção social e jurídica.* (p. 23)

Segundo Sarmento (2002), " *...paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio*" (p. 3). A consciencialização da sociedade de que as crianças deviam assumir um estatuto social e ter uma autonomia relativamente aos adultos, fortalece-se a partir do Século XVIII. Isso deveu-se, no entender do autor, à conjugação de diversos factores: *a criação da escola, o recentramento do núcleo familiar no cuidado dos filhos, a produção de disciplinas e saberes periciais, a promoção da administração simbólica da infância* (Sarmento, 2002, pp. 3-6):

- ***A criação da escola*** – a criação da escola pública e a sua expansão como escola de massas, leva a que as crianças sejam libertas do trabalho que prestavam nas oficinas familiares e nas fábricas, para frequentarem a escola, o que foi alargado a todas as crianças com a escolaridade obrigatória. Dá-se, assim, segundo Ramirez, citado por Sarmento (2002), a " *institucionalização educativa da infância*" (p.4), assumindo o Estado a protecção das crianças perante as famílias, durante a parte do dia em que frequentam a Escola, ao mesmo tempo que inculca *exigências e deveres de aprendizagem.*
- ***O recentramento do núcleo familiar no cuidado dos filhos*** – As crianças que outrora eram votadas aos cuidados das amas e das aias, não assumindo um lugar de relevo na vida diária das famílias, passam a assumir um papel central na vida destas famílias, ao passarem a ser o centro do seu afecto e destinatárias de um dever especial de cuidados de protecção e de estímulo ao seu desenvolvimento,

bem como a serem os veículos de *mobilidade social ascendente*, através da formação escolar, por parte das classes populares.

- ***A produção de disciplinas e saberes periciais*** – O desenvolvimento de saberes sobre as crianças vai dar lugar ao aparecimento de disciplinas como a Pediatria, a Psicologia do Desenvolvimento e a Pedagogia, que contribuem para o desenvolvimento de uma *reflexividade social sobre a criança*, que se vai reflectir nos cuidados familiares e nas práticas das instituições e organizações que têm a seu cargo as crianças. Para Sarmento (2002), esses saberes desenvolveram-se em torno de duas ideias conflituais da infância, que vão dar origem a diversas orientações e abordagens interpretativas do mundo das crianças e das prescrições comportamentais e pedagógicas. Refere-se o autor às concepções antagónicas rousseaunianas e montaigneanas da criança, ao construtivismo e ao comportamentalismo, que vão influenciar as representações sociais sobre as crianças.
- ***A promoção da administração simbólica da infância –*** A criação de um conjunto de normas e de prescrições comportamentais criadas em relação às crianças, nem sempre assumindo a forma escrita, vão delinear e condicionar a vida das crianças na sociedade. Sarmento (2002) refere-se a atitudes que a sociedade espera das crianças, como a frequência ou não de certos lugares, o tipo de alimentação, entre outras, bem como a definição de áreas que só dizem respeito aos adultos, como a produção e o consumo, o espaço social erudito e a acção cívico-política, e aquilo a que Sarmento (2002), citando Chamboredon e Prévout, apelida de " *ofício de criança*", querendo referir-se à actividade escolar.

Fernandes (2004, p.26) salienta, ainda, a aprovação da Declaração Francesa dos Direitos do Homem de 1789, como estimuladora e legitimadora dos movimentos de defesa e protecção dos cidadãos com necessidades especiais de protecção, onde se incluem as crianças. Aquela declaração torna-se um pilar dos Estados democráticos modernos, que assentam as suas bases e estabelecem os seus limites de actuação em torno dos direitos individuais. Com

efeito, os Estados democráticos da Europa e os Estados Unidos da América vão consagrar nas suas Constituições políticas, os direitos individuais, tendo como modelo inspirador a Declaração de 1789 e as Declarações que lhe sucederam.

Todos estes factores contribuíram, segundo Sarmento (2002), para fortalecer a consideração da criança como sujeito de direitos.

Também, Fernandes (2004) aponta o aparecimento no século XIX, de diversas disposições legais que tinham como finalidade a educação, protecção e desenvolvimento das crianças, tais como a educação escolar assegurada pelo Estado a todas as crianças, independentemente da sua origem social ou crença religiosa, a abolição da escravatura, onde se incluíam as crianças e as leis de protecção das crianças relativas ao trabalho fabril. Estas disposições, segundo o mesmo autor, revelam uma nova concepção da criança, iniciada no Século XVIII, quando defendem"... *a dignidade da criança e a necesidade de uma protecção jurídica especial para elas devido à sua fragilidade e dependência"* (Fernandes, 2004, p. 27).

Verifica-se, assim, que no Século XVIII, começa a ocorrer uma viragem no estatuto social da criança, iniciando-se um novo período em que esta passa a ser considerada como sujeito de direitos, conforme vamos de seguida analisar.

1.2. O Século XX e as Declarações dos Direitos da Criança

Ao longo do século XX, começou a assistir-se a uma mudança nas concepções relativas às relações entre pais e filhos. Para Lansdown (1994), tal deveu-se a dois factores: um deles reporta-se ao reconhecimento de que os direitos dos pais sobre os seus filhos não são invioláveis, o que implica a necessidade do Estado intervir na relação parental e assumir a protecção das crianças; o outro factor relaciona-se com a constatação dos pais serem capazes de abusar e de fazerem mal aos seus filhos (cfr. Lansdown, 1994, p. 33).

O reconhecimento desta necessidade de se proteger as crianças e da possibilidade de se criarem mecanismos para proteger aquelas que fossem vítimas de abusos, leva a que no século XX, emergissem as declarações sobre os direitos das crianças.

A primeira declaração surgiu no seio da Sociedade das Nações, a Declaração dos Direitos da Criança da Sociedade das Nações, aprovada pela Assembleia Geral, em 24 de Setembro de 1924, em Genebra, que enuncia em cinco artigos, direitos das crianças, sem carácter vinculativo.

Posteriormente, surgiu a primeira Declaração Universal dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas, aprovada pela Assembleia Geral, em 20 de Novembro de 1959, consagrando em dez princípios, também sem carácter vinculativo, os direitos e liberdades fundamentais da criança.

Em 20 de Novembro de 1989, surge a Convenção sobre os Direitos das Crianças, aprovada pela Assembleia Geral da ONU, contendo 54 artigos, com carácter vinculativo para os Estados que a ratificaram.

Em 25 de Maio de 2000, foram aprovados pela Assembleia Geral das Nações Unidas, dois Protocolos Facultativos à Convenção sobre os Direitos das Crianças de 1989: o Protocolo Facultativo relativo ao Envolvimento de Crianças em Conflitos Armados, e o Protocolo Facultativo relativo à Venda de Crianças, Prostituição e Pornografia Infantis.

A Convenção sobre os Direitos da Crianças, de 1989, serviu de estímulo para que, a nível regional, fossem adoptados instrumentos jurídicos para a defesa dos direitos das crianças.

Assim, em África, a Organização da Unidade Africana aprovou em 1991, a Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança, onde se dispõe que a criança ocupa uma posição única e privilegiada na sociedade africana.

Entretanto, na Europa, o Conselho da Europa aprovou a Convenção Europeia sobre o Exercício dos Direitos da Criança de 1996, que contém um conjunto de medidas processuais, que se destinam a permitir às crianças reinvindicaram o respeito pelos seus direitos e a garantir-lhes a participação em todos os procedimentos que lhes digam respeito.

Esta Convenção entrou em vigor em 1 de Julho de 2000, após o depósito do terceiro instrumento de ratificação pela Eslovénia.

Para além destes tratados internacionais com eficácia regional, diversas organizações e Estados desenvolveram acções no sentido de defenderem os direitos das crianças, criando diversos instrumentos jurídicos internacionais destinados à protecção dos direitos das mesmas.

Salientamos a Organização Internacional do Trabalho, criada em 1919, que aprovou diversas Convenções de defesa das crianças na área laboral, nomeadamente a Convenção sobre a Idade Mínima de Admissão ao Emprego. Também, a ONU entre 1959 e 1989, aprovou o Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966) e o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966), em que os direitos das crianças, também, são objecto de regulação. Em 1985, são aprovadas as Regras de Beijing, em que são estabelecidas normas para aplicação de justiça a menores. Em 1990, a ONU, também aprovou os Princípios Orientadores de Riade, para a Prevenção da Delinquência Juvenil e as Regras para a Protecção de Menores Privados de Liberdade.

É de salientar que a Convenção sobre os Direitos das Crianças de 1989, tem servido de fonte de inspiração para a aprovação pela comunidade internacional de diversos instrumentos jurídicos internacionais, onde se têm protegido os direitos das crianças, como é o caso da Convenção de Haia de 1993, sobre a Protecção das Crianças e a Cooperação em matéria de Adopção Internacional, que vem completar os princípios constantes da Convenção sobre os Direitos das Crianças de 1989 e da Convenção nº182, para a Eliminação Imediata das Piores Formas de Trabalho Infantil, aprovada em 1999 pela OIT, onde são identificadas diversas situações de exploração das crianças, que não deverão ser permitidas.

Também têm sido realizadas diversas conferências internacionais, nomeadamente a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, efectuada em Jomtien, em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, em 1994, e a Conferência Internacional contra o Trabalho Infantil, realizada em Oslo, em 1997, onde foram discutidos diversos temas relacionados com a defesa dos direitos das crianças (cfr. Fernandes, 2004, pp. 28-29).

As declarações sobre os direitos das crianças consolidaram a posição das crianças como sujeitos de direitos, embora na prática, continue a persistir a ideia de que as crianças são vulneráveis e carecem de protecção, adiando-se, assim, o momento em que elas podem exercer a sua autonomia e os seus direitos de participação.

Debruçando-se sobre a questão da vulnerabilidade das crianças, Lansdown (1994, pp. 34-36) aponta duas ordens de vulnerabilidade: a *vulnerabilidade inerente e a vulnerabilidade estrutural*.

A *vulnerabilidade inerente* relaciona-se com *a debilidade física, a imaturidade, a falta de conhecimento e experiência da criança, que a torna dependente da protecção do adulto* (cfr. Lansdown, 1994, p. 34). *A vulnerabilidade estrutural relaciona-se com a falta de poder político e económico e com a falta de direitos civis da criança, na sociedade* (cfr. Lansdown, 1994, p. 35). Segundo esta autora, a vulnerabilidade estrutural é *uma construção social e política que deriva de atitudes históricas e de presunções acerca da natureza da infância e da própria sociedade* (p. 35). A este propósito, a mesma salienta que:

> *Children have, in general no access to money, no right to vote, no right to express an opinion or be taken seriously, no acess to the courts, no rights (…) to challenge decisions made on their behalf, no right to make choices about their education, within families they have no legal right to physical integrity – parents are the liberty to hit them if doing so falls within the boundaries of ' reasonable chastisement' – and they have no formal voice in society at all.* (Lansdown, 1994, p. 35)

Para Soares (2002, p. 3) há uma tendência para se valorizar em demasia a *vulnerabilidade inerente*, não se tentando compreender os factores de carácter sócio-estrutural que tornam invisível o estatuto político-social da criança. No mesmo sentido, Lansdown (1994) refere que:

> *The relationship between inherent and structural vulnerability is obviously heavily determined by cultural attitudes. I would argue that there is a tendency to rely to heavily on a presumption of children's biological and psychological vulnerability in developing our law, policy and practice, and insufficient focus on the extent to wchich their lack of civil status creates that vulnerability.* (p. 35).

Segundo a autora, para se alterar o estatuto social da criança é necessário que se dê uma mudança na atitude como as sociedades encaram as crianças, que tem de ser acompanhada por uma mudança nas leis, nas políticas e nas práticas. Neste contexto, a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, assume uma importância de relevo.

Para Soares (2002, p. 4) a Convenção sobre os Direitos da Criança é o instrumento mais poderoso, que veio contribuir para se encarar a criança como um sujeito de direitos. Considera-a, assim, *um momento de viragem na compreensão dos direitos da criança*, devido à sua *natureza* e devido à sua *substância* (cfr. Soares, p. 4). Devido à sua *natureza*, e pelo facto de ser uma convenção ratificada por um conjunto amplo de Estados, sendo estes obrigados a integrar os princípios nela constantes, na sua ordem jurídica interna, e a assegurar o seu respeito universal, terá um grande impacto na vida das crianças desses Estados. Esse forte impacto também é devido à sua *substância*, pelo facto da Convenção vir reconhecer às crianças um conjunto amplo de direitos.

Para Fernandes (2004), também, a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 é um marco importante na evolução verificada no campo dos direitos da criança. Segundo o autor:

> *Desde a primeira declaração de 1924 até à Convenção de 1989 há um percurso evolutivo que revela uma consciência cada vez mais clara dos direitos da criança, o alargamento progressivo da sua abrangência e o esforço por tornar efectiva a aplicação dos direitos da criança entre os estados membros.* (Fernandes, 2004, p. 29)

Para o mesmo autor, a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 constitui um progresso enorme em relação às declarações anteriores. Isso deve-se a um conjunto de razões por si apontadas e que passamos a descrever (cfr. Fernandes, 2004, pp. 30-31):

1- ***A sua extensão*** - A Convenção tem cinquenta e quatro artigos, sendo quarenta com conteúdos relativos aos direitos da criança e catorze com conteúdos relativos às instituições fiscalizadoras e regras de adesão dos Estados à Convenção. A Declaração dos Direitos da Criança da Sociedade das Nações tinha cinco artigos e a Declaração Universal dos Direitos da Criança da ONU, de 1959, tinha dez artigos. Denota-se, assim, da parte dos Estados signatários, a grande preocupação

e ênfase dada aos direitos da criança. Por outro lado, também, é criado o Comité dos Direitos da Criança, com a função de acompanhar a aplicação da Convenção pelos Estados membros.

2- ***O carácter vinculativo da Convenção*** - Ao contrário da Declaração dos Direitos da Criança da Sociedade das Nações e da Declaração Universal dos Direitos da Criança da ONU de 1959, que continham princípios que os Estados eram livres de adoptar ou não nas suas ordens jurídicas internas, a Convenção tem carácter vinculativo, o que implica que, uma vez ratificada pelos Estados, torna-se vinculativa e, como tal, de aplicação obrigatória dentro dos seus territórios. Fernandes (2004) considera que a Convenção se tornou norma imperativa de carácter universal, uma vez que foi aprovada por 159 Estados membros da ONU, ao contrário da Declaração de 1959, que além de não ter carácter vinculativo, só foi assinada por 78 Estados.

3- ***A evolução da natureza dos direitos que são reconhecidos à criança*** – Ocorre, desdo logo, uma evolução da Declaração de 1924, onde se considera a criança como objecto de direitos, à Declaração de 1959, em que a criança já é considerada, também, sujeito de direitos. A Convenção de 1989 vem considerar a criança como sujeito de direitos, alargando o leque de direitos subjectivos que lhe são atribuídos. Ocorre, assim, uma evolução na consideração da criança, ao reconhecer-se a sua autonomia para exercer pessoalmente os seus direitos e não apenas a qualidade de beneficiária da protecção jurídica de direitos, cujo conteúdo e aplicação é da competência exclusiva dos adultos, sendo atribuição do Estado a sua definição e a sua activação. Para Fernandes (2004), trata-se de "*...um direito subjectivo, cujo exercício depende da maturidade da crianças e que não exclui o direito à protecção da sua personalidade e da sua vida e ao apoio ao seu desenvolvimento físico, intelectiual e moral por parte do Estado*" (p. 30).

4- ***A ratificação plena da Convenção por parte de vários Estados*** – Apesar de vários Estados terem suscitado reservas a diversos artigos da Convenção, como é o caso dos Estados Unidos da América, relativamente à proibição da

aplicabilidade da pena de morte a menores de 18 anos, ou o não reconhecimento de validade jurídica de certos artigos da Convenção, como é o caso da recusa de vários países mulçumanos relativamente ao artigo referente à liberdade religiosa, à excepção da Somália e dos Estados Unidos da América, a maior parte dos países efectuou a ratificação plena da Convenção. Portugal aprovou a Convenção em 8 de Junho de 1990, através da Resolução 20/90 da Assembleia da República[12], sendo sujeita a ratificação do Presidente da República, através do Decreto 49/90, de 12 de Setembro[13]. Assim, a Convenção passou a fazer parte integrante do ordenamento jurídico português[14], obrigando-se o Estado português a aplicá-la no seu território e a aprovar a legislação complementar necessária para a sua execução. Deste modo, qualquer cidadão pode accionar judicialmente o Estado português sobre o incumprimento por acção ou omissão das normas constantes da Convenção.

Monteiro (2002, pp. 113-114) aponta diversas razões que o levam, também, a considerar a Convenção sobre os Direitos das Crianças de 1989, um instrumento que permite a universalização, o reforço e o desenvolvimento dos direitos da criança, pelas seguintes razões:

- Reúne no mesmo texto direitos que se encontravam dispersos por mais de 80 textos de direito internacional, universal e regional; reforça alguns e adita outros.
- O carácter universal da Convenção permite dar mais relevância e salvaguardar direitos que até aí eram somente reconhecidos a nível regional ou pela jurisprudência, exemplificando com o direito da criança a ser ouvida nos processos judiciais ou administrativos a ela respeitantes.
- Consagra a obrigatoriedade de normas que até aí eram simples recomendações, como o caso das garantias em caso de adopção e os direitos das crianças com deficiências.

[12] D.R. nº 211, Suplemento, I Série, de 12/9/1990;
[13] Ibidem;
[14] Art. 8º, nº 2 da Consituição da República Portuguesa;

- A imposição de novas obrigações aos Estados, como a abolição de práticas tradicionais contrárias aos direitos da criança e a tomada de medidas relativamente a crianças vítimas.
- Reforça a proibição da discriminação.
- Propõe o reconhecimento de direitos novos, tal como o direito à preservação da identidade e da cultura natal.
- Cria um Comité responsável pela fiscalização da aplicação da Convenção pelos Estados.

Verifica-se, assim, que desde a Declaração de Genebra de 1924, até à Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, deu-se um percurso relevante na caminhada para o reconhecimento da criança, enquanto sujeito de direitos, revelando uma mudança na perspectiva da sociedade no modo de encarar a criança, e no esforço em assegurar a aplicação efectiva pelos Estados dos direitos da criança.

Para Fernandes (2004, p. 32) as declarações de direitos da criança são relevantes, enquanto *ponto de chegada* e *ponto de partida*. Na verdade, enquanto *ponto de chegada* revelam o grau de consciencialização que a sociedade atingiu sobre a dignidade das crianças, o estatuto que elas devem assumir na sociedade e a necessidade desses imperativos de carácter moral se consubstanciarem em normas jurídicas obrigatórias para toda a sociedade. Para o autor, elas resultam da evolução das *concepções filosóficas, éticas e religiosas* que foram interiorizadas e que, após um percurso, tornaram-se em imperativos políticos de todas as sociedades democráticas. Enquanto *ponto de partida*, Fernandes (2004) considera que o facto dos direitos da criança estarem consubstanciados num tratado, permite a denúncia e a fundamentação jurídica de todas as situações em que esses direitos sejam violados, quer por parte de pessoas, instituições ou dos próprios Estados. Por outro lado, são inspiradoras de movimentos e correntes de opinião de defesa dos direitos da criança, bem como um motor de transformação de mentalidades, instituições e serviços, onde os direitos devem ser aplicados e desenvolvidos.

Assim, para o mesmo autor, as declarações, convenções e normas jurídicas são um importante instrumento "*...no desenvolvimento de uma consciência social empenhada no bem estar da criança e para a criação de instrumentos com vista à protecção efectiva dos seus direitos e da sua personalidade*" (Fernandes, 2004, p. 32).

A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 é o ponto mais importante daquela viragem, assumindo os Estados o dever de assegurarem o respeito pelos direitos das crianças por parte dos Estados que a ratificaram, e a assegurarem o seu exercício permitindo, assim, o pleno desenvolvimento das suas capacidades.

Para Verhellen (2001, p.183), a Convenção sobre os Direitos da Criança fecha o período de mera protecção da criança e abre o período da protecção legal dos seus direitos, traduzindo a evolução na perspectiva de encarar a criança, de um objecto para um sujeito de direitos. Para o autor, a protecção legal dos direitos da criança implica a verificação de cinco requisitos: devem ser reconhecidos os direitos das crianças; as crianças devem ser informadas dos direitos de que são titulares; devem poder exercer os seus direitos; devem poder fazer valer os seus direitos; e deve existir uma comunidade interessada na defesa dos direitos das crianças. Estes cinco requisitos são interdependentes. Se um deles não for observado, a protecção dos direitos da criança estará comprometida.

Pela importância que a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 assume na defesa dos direitos da criança e pela sua posição como fonte de direito interno, com aplicabilidade e força obrigatória geral na ordem jurídica interna do Estado português[15], vamos, de seguida, analisar a Convenção dos Direitos da Criança e a nova atitude ética em relação às crianças que lhe está subjacente.

[15] Art. 8º, nº 2 da Constituição da República Portuguesa;

2. A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989

A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 é o tratado de direito internacional que obteve o mais amplo consenso no seio das Nações Unidas. Foi ratificada por 191 Estados, à excepção da Somália e dos Estados Unidos da América, como foi referido anteriormente.

Os Estados-Partes comprometeram-se a adoptar os princípios constantes da Convenção na sua ordem jurídica interna, constituindo esta um instrumento através do qual se podem aferir os progressos alcançados por cada Estado no campo da protecção dos direitos da criança.

Para Monteiro (2002), a Convenção sobre os Direitos da Criança *proclama uma nova Ética da Infânci,* pois é "*... a expressão mais espectacular do aprofundamento e universalização da Ética dos direitos do homem, da Revolução dos Direitos do Homem"* (pp. 164-166). O autor considera ainda que a Convenção marca o terceiro momento da Revolução dos Direitos do Homem enunciada por Bertrand Russell, cujo início é marcado pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, seguindo-se-lhe a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, considerada o segundo momento dessa Revolução.

Jean-Pierre Rosenczveig, magistrado francês, refere que a Convenção:

> *... consagra um avanço dos direitos do Homem que marcará as próximas décadas, em benefício da cada criança e não certamente dos tiranos domésticos, escolares ou políticos. (...) O professor de amanhã, como o pai ou a mãe, será respeitado pelas crianças se for credível e não por ser instituído.* (citado por Monteiro, 2002, p. 165)

Por nova Ética da Infância, entende Monteiro (2002), uma "*Ética do primado do interesse superior da criança, justificada pelo facto das crianças serem seres particularmente vulneráveis e indefesos, por serem seres humanos em desenvolvimento e por serem o futuro das sociedades e da Humanidade"* (p. 167). Para o autor, esta *Ética da Infância* legitima a protecção da criança pela família, face a sistemas que entendem que o Estado deve assumir a defesa total das crianças de forma absoluta e totalitária e, ao mesmo tempo, legitima a protecção da criança pelo Estado contra o risco da família pretender assumir a total protecção da criança, ficando esta numa posição vulnerável perante eventuais

situações de conflito de interesses e de violação dos seus direitos. Esta ética reflecte a realidade da criança enquanto ser humano, que deve ser respeitado na sua dignidade e que é consubstanciada na afirmação de Mendel, de que " *a criança não pertence à sua família, nem ao Estado, pertence a si própria*" (citado por Monteiro, 2002, p. 169).

Também para Pais (1999, pp.5-6), encontra-se plasmada, na Convenção sobre os Direitos da Criança, uma nova atitude ética perante as crianças. Na verdade, a criança é encarada não como mera destinatária de um dever legal de protecção por parte das suas famílias ou dos Estados, mas como sujeito de direitos. Para a autora, há que respeitar a individualidade das crianças e a sua capacidade de participação nas decisões que lhes dizem respeito.

A autora constata ainda que, a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança, os Estados passaram a aceitar a necessidade de tomarem em consideração as opiniões das crianças, na definição das políticas e nas decisões que as envolvam. Assim, os Estados passaram a assumir a obrigação e a responsabilidade de assegurarem o respeito pelos direitos das crianças.

O reconhecimento dos direitos das crianças implica que as crianças passaram a ter direito a uma protecção e assistência especial da parte do Estado, da sociedade e das famílias; o direito a serem informadas dos seus direitos, de acordo com as suas capacidades de compreensão; a desenvolverem a sua personalidade, habilidades e talentos dentro das suas potencialidades e a crescer num ambiente de felicidade, amor e compreensão (cfr. Pais, 1999, p. 6).

Mais refere aquela autora, que o reconhecimento dos direitos das crianças não se deve resumir à aprovação de leis onde esses direitos venham consagrados, devendo implicar a criação de condições para que as crianças possam usufruir realmente dos seus direitos (cfr. Pais, 1999, p. 6).

Para além disso, reconhecer direitos às crianças, implica também, no entender daquela autora, reconhecer a sua capacidade para exercerem os seus direitos e efectuarem queixas contra acções ou omissões que ponham em causa esse exercício. Para Pais (1999), o exercício dos direitos pelas crianças está relacionado com a sua idade e maturidade, sendo diferentes as suas capacidades, desde a infância até à adolescência. Como tal, a criança tem

direito a uma crescente autonomia e a uma capacidade progressiva de intervenção, tornando-se progressivamente menos dependente da direcção, assistência ou intervenção dos adultos (cfr. Pais, 1999, p. 6).

Ser titular de direitos impõe também um dever geral de respeito por parte de todas as pessoas, incluindo o Estado, que se devem abster da prática de acções ou omissões que possam impedir o seu gozo e exercício. Segundo Pais (1999):

> *Any measure designed, for example, to exclude children belonging to a minority from accessing school, to prevent girls from having equal opportunities in education or nutrition, to induce or engage children in prostitution, to unlawfully deprive children of liberty, to traffic in children, or to deliberately retard or halt the progressive realization of the right to health or education, constitutes a violation of children's right.* (p.6)

No entender de Pais (1999), o objectivo fundamental da Convenção sobre os Direitos da Criança é conseguir que os Estados reconheçam e garantam o respeito de todos os direitos, a todas as crianças, dando particular atenção àquelas que careçam de protecção acrescida, por viverem em condições difíceis, devendo tomar medidas para diminuir as disparidades sociais, económicas e geográficas existentes. Assim, para esta autora:

> *It is necessary to adress younger children as well as adolescents, girls as well as boys; children in rural and urban areas, including those living in the poor peripheric areas; children placed in institutions and children belonging to minority or indigenous groups, asylum seekers and refugee children.* (Pais, 1999, p. 7)

A UNICEF tem um papel primordial na defesa dos direitos das crianças, fazendo relembrar aos Estados o compromisso que assumiram ao ratificarem a Convenção dos Direitos da Criança.

Após termos analisado a posição de diversos autores sobre a Convenção dos Direitos da Criança, na qual esta é reconhecida como sujeito de direitos, devendo os Estados garantir o respeito de todos os direitos a todas as crianças, vamos, de seguida, analisar os sujeitos a quem a Convenção se aplica, a tipologia de direitos nela previstos e os princípios orientadores subjacentes.

2.1. O Conceito de Criança

A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 aplica-se a todos os seres humanos menores de 18 anos, incluindo crianças e adolescentes.

A Convenção utiliza o conceito de criança, referindo-se a todo o ser humano menor de 18 anos, salvo nos casos dos países em que a maioridade se atinja mais cedo, vigorando, nesses casos essa idade como limite[16]. Assume-se, assim, o critério da maioridade legal como definidor do limite da condição de criança e não o da maturidade física ou psicológica da criança.

Tanto a Declaração de Genebra de 1924, como a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 não definiam o princípio, nem o fim dessa protecção.

A Convenção não faz referência ao momento do início em que a protecção deve ser dada à criança: se no nascimento, na concepção ou em qualquer outro momento. Se tal tivesse acontecido, teria sido muito difícil conseguir uma ratificação universal da Convenção por parte dos Estados, uma vez que teriam que assumir uma posição sobre questões como o aborto e o planeamento familiar, pelo que se abstiveram de tomar posição sobre esse aspecto, assumindo, assim, uma solução de compromisso face à diversidade da legislação dos diversos Estados, deixando a cargo destes estabelecerem nas suas legislaçãos, a definição do momento em que deve ser dada protecção às crianças.

No entanto, a Convenção de 1989, no seu preâmbulo, faz alusão à Declaração dos Direitos da Criança de 1959, que refere que“ *a criança, por motivo da sua falta de maturidade física e intelectiual, tem necessidade de uma protecção e cuidado especiais, nomeadamente de protecção jurídica adequada, tanto antes como depois do nascimento*”.

Apesar disso, a maioria dos artigos da Convenção só são aplicáveis após o nascimento das crianças. Contudo, os Estados assumiram expressamente que reconhecem à criança o direito inerente à vida e asseguram, na máxima medida possível, a sobrevivência e o desenvolvimento da criança.[17] Alguns Estados também fizeram questão de efectuarem

[16] Art. 1º da Convenção dos Direitos da Criança de 1989;
[17] Ibid., art. 6º;

declarações ou reservas relativamente à protecção a dar à criança antes do seu nascimento, como foi o caso da Argentina, que efectuou uma declaração no sentido de considerar como criança todo o ser humano desde o momento da concepção até à idade de 18 anos. A Santa Sé considerou que o facto do Preâmbulo da Convenção fazer referência à protecção devida à criança antes do nascimento, era reveladora do espírito sob o qual o resto da Convenção devia ser interpretada. O Reino Unido fez uma declaração em que interpretava a Convenção no sentido dela ser só aplicável após o nascimento, com vida. Outros Estados fizeram declarações no sentido de interpretarem o conceito de criança em conformidade com as legislações nacionais.

Em Portugal, a maioridade é atingida aos 18 anos. [18] Até essa idade, a criança beneficia de legislação especial que lhe é aplicável, distinta da aplicável aos adultos, e que lhe atribui todo um cojunto de direitos pessoais, sociais, económicos e culturais, cuja defesa compete à família e ao Estado, enquanto último guardião e protector da criança, quando a família ou as instituições descuram a protecção e violam os direitos das crianças.

Tendo-se definido o conceito de criança constante da Convenção sobre os Direitos das Crianças de 1989, vamos passar, de seguida, à análise da tipologia dos direitos nela consagrados.

2.2. Tipologia de Direitos

Pais (1999, p.7) entende que os direitos constantes da Convenção dos Direitos da Criança, são direitos fundamentais inerentes à dignidade de todo o ser humano, pelo que os enquadra na categoria dos direitos humanos e não numa categoria especial de direitos.

A autora refere também que a Convenção não estabelece uma categorização dos direitos, nem uma hierarquia entre eles. Salienta que todos os direitos estão interrelacionados, são universais, indivisíveis, sendo todos fundamentais e com igual importância para a dignidade da criança.

[18] Art. 122º do Código Civil Português;

Tal não significa para a autora, que os Estados não devam estabelecer prioridades na implementação das medidas necessárias à realização dos direitos. De facto, de acordo com a realidade de cada país e atendendo às circunstâncias específicas de cada situação, é essencial identificar as acções prioritárias destinadas a assegurar a realização dos direitos das crianças e impedir a sua violação, garantindo, assim, a eficácia da intervenção do Estado e o uso adequado dos recursos existentes (cfr. Pais, 1999, pp.8-9).

A Convenção contempla todos os direitos e liberdades fundamentais da criança, sendo inovadora ao não categorizar os direitos, de acordo com a tradicional divisão entre direitos civis e políticos e direitos económicos, sociais e culturais. Contudo, a Convenção prevê todos os tipos de direitos e liberdades fundamentais enquadráveis naquelas tipologias, tais como *a liberdade de expressão, de religião, de associação; direitos civis, como o direito ao nome e à nacionalidade; direitos económicos e sociais, incluindo o direito à saúde e à segurança social e direitos culturais, incluindo o direito à educação e à cultura* (Pais, 1999, p. 8).

Canotilho (2003) define direitos civis como os "...*reconhecidos pelo direito positivo a todos os homens que vivem em sociedade*" (p. 364), enquanto os direitos políticos "...*só são atribuídos aos cidadãos activos*". Sieyés (citado por Canotilho, 2003, p. 364), define direitos civis como aqueles que " *devem beneficiar todos os indivíduos"; pelo contrário, nem todos têm o direito a tomar parte activa na formação dos poderes públicos, beneficiando de direitos políticos,* referindo-se, neste caso, aos direitos políticos.

Os direitos sociais (direitos económicos, sociais e culturais) são definidos por Canotilho (2003, p. 403) como direitos a prestações ou actividades do Estado, podendo ser também de particulares.

Atendendo ao objecto e conteúdo, Cunha (2000) refere que os direitos pessoais ou civis "... *inscrevem-se no quadro de uma liberdade restritamente considerada, sem interferência dos negógios do Estado e sem qualquer veleidade à reinvindicação prestativa de índole social*" (p. 242). São, assim, direitos situados no âmbito da autonomia privada da pessoa. Por outro lado, os direitos políticos implicam, segundo o mesmo autor, "...*a participação dos cidadãos no poder*" (Cunha, 2000, p. 242). Os direitos sociais, onde se enquadram os

direitos económicos, sociais e culturais, " *compreendem a dimensão social dos direitos e da liberdade...*" (Cunha, 2000, p. 242).

Atendendo à estrutura daqueles direitos, Cunha (2000, p. 243) refere que os direitos civis e políticos são *direitos de autonomia, participação e cidadania*, enquanto os direitos sociais são *direitos de integração que visam permitir uma igualdade de oportunidades de base mínima a todos*, principalmente àqueles que vivem *abaixo do limite mínimo de usufruto dos bens sociais, económicos e culturais*. Segundo Cunha (2000, p. 244), os direitos sociais necessitam da adopção de políticas e medidas legislativas de carácter social, que tenham como objectivo proporcionar condições para a efectivação da dignidade social.

Segundo Miranda (2000, pp. 91-92), atendendo a um prisma valorativo, os direitos civis ligam-se à *autonomia, à liberdade e à segurança da pessoa*; os direitos sociais *decorrem da sociabilidade* da pessoa, tendo em vista *objectivos de promoção, de comunicação e de cultura*; os direitos políticos estão ligados à *ideia de participação*.

Acerca da distinção daquelas duas categorias de direitos, na Convenção sobre os Direitos da Criança, Pais (1999, p.7) faz referência a dois argumentos que são utilizados para se proceder à sua diferenciação. Um desses argumentos diz respeito ao modo de implementação dos direitos e outro diz respeito à afectação dos recursos disponíveis na realização de cada uma das categorias desses direitos.

O argumento utilizado para distinguir cada uma das categorias dos direitos, atendendo ao modo da sua implementação, é de que os direitos económicos, sociais e culturais seriam implementados de forma progressiva, ao contrário dos direitos civis e políticos, que seriam implementados de imediato.

Para a autora, este critério não permite efectuar qualquer distinção entre os dois tipos de direitos, uma vez que os Estados estão obrigados a adoptar, de imediato, *todas as medidas legislativas, administrativas e outras necessárias à realização de todos os direitos reconhecidos pela Convenção*[19], independentemente da tipologia em que se enquadram. Apesar da Convenção prever que as medidas relativas aos direitos económicos, sociais e

[19] Art. 4º da Convenção sobre os Direitos da Criança;

culturais devem ser tomadas no limite máximo dos recursos disponíveis pelos Estados [20], para a autora isso não pode ser interpretado no sentido dos Estados poderem adiar a tomada de medidas destinadas a realizar os direitos das crianças, nem pode ser interpretado no sentido de que só quando um Estado atinja um determinado nível de desenvolvimento económico, é que esses direitos podem efectivamente ser realizados (cfr. Pais, 1999, p.7).

Para Pais (1999, p. 7) a realização progressiva dos direitos económicos, sociais e culturais deve ser interpretada no sentido de que a total e universal implementação desses direitos não pode ser alcançada num curto período de tempo, requerendo uma atitude activa por parte dos Estados, no sentido de desenvolverem continuadamente esforços, para melhorarem as condições em que as crianças podem exercer esses direitos.

Em relação ao segundo argumento referido por Pais (1999), utilizado para se proceder à distinção entre direitos civis e políticos e direitos económicos, sociais e culturais, está na dimensão dos recursos disponíveis por parte dos Estados, afectos à adopção das medidas necessárias à realização dos direitos pelas crianças. A Convenção refere que, para se alcançar a realização dos direitos económicos, sociais e culturais, os Estados devem tomar as medidas necessárias para a realização dos direitos reconhecidos pela Convenção, até ao limite máximo dos seus recursos disponíveis[21].

Na opinião da autora, este argumento não permite distinguir as duas tipologias de direitos, uma vez que os direitos civis e políticos, também, carecem de recursos para serem implementados.

Entende ainda a autora que, independentemente do desenvolvimento económico de um país, os recursos disponíveis devem destinar-se primordialmente e até ao seu máximo limite, a assegurar a realização dos direitos económicos, sociais e culturais das crianças.

Esta interpretação é consentânea com o princípio do interesse superior da criança, que deve orientar todas as decisões que a envolvam.

Lansdown (1994, p. 36), agrupa os direitos constantes da Convenção de 1989 em três categorias, as chamadas 3-P's a que se refere Verhellen (2001, pp- 180-181):

[20] Art. 4º;
[21] Art. 4º;

- ***Direitos de provisão*** – onde se englobam os direitos sociais das crianças, tais como os ligados à defesa da sua saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio, cultura e repouso-
- ***Direitos de protecção*** – relacionam-se com a necessidade de protecção da vulnerabilidade e da dependência da criança. Estas fragilidades devem ser garantidas pelo direito à protecção, face às escolhas e ao poder dos adultos, de todos os actos e práticas que lhe possam causar mal. Incluem-se aqui direitos, tais como o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento, bem como os direitos da criança relacionados com a sua protecção relativamente à discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito.
- ***Direitos de participação*** – Esta categoria engloba um conjunto de direitos que reconhecem à criança o direito de ela própria fazer escolhas e de transmiti-las aos adultos, que as devem ter em consideração. Englobam-se aqui os direitos civis e políticos, tais como o direito ao nome e identidade, o direito a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito.

Para Verhellen " *These participation rights bring children back into society by recognizing them as 'meaning-makers' – by recognizing their citizenship*." (2001, p. 181)

Soares (2002, p. 4) salienta que, relativamente aos direitos de provisão e protecção, o discurso é consensual, o que não acontece com os direitos de participação, que têm sido objecto de controvérsias. Na verdade, não existe culturalmente o hábito de ouvir as crianças.

Lansdown (1994) refere que " *It is that third set of principles, which, if fully respected, would represent a significant shift in the recognition of children as participants in society and which pose a substancial threat to the traditional boundaries between adults and children*" (p. 36).

Outra questão que se levanta, é a de saber se ao reconhecer-se os direitos às crianças na Convenção, se se trata de atribuir o gozo ou o gozo e o exercício dos direitos simultâneamente.

Na verdade, estamos no campo da capacidade jurídica ou de gozo de direitos, quando atendemos à quantidade de direitos e vinculações de que cada sujeito é titular e a que pode estar adstrito, enquanto a capacidade de exercício de direitos consiste na medida de direitos e vinculações, que um sujeito pode exercer por si, pessoal e livremente, ou mediante um representante voluntário.

Monteiro (2002, p. 123) cita o Relatório sobre a Introdução no Direito Francês da Convenção sobre os Direitos da Criança, elaborado pelo Alto Conselho da População e da Família, que põe a questão de saber o que é que a Convenção entende sempre que reconhece um direito à criança. A este propósito, refere-se no Relatório que:

> *reconhecer um direito em benefício da criança pode significar três coisas, pelo menos:*
>
> *a) ou se reconhece à criança apenas o gozo desse direito, cabendo o seu exercício ao representante legal;*
>
> *b) ou se reconhece à criança o gozo desse direito e o respectivo exercício, sob reserva de que ela o exerça com o concurso do seu representante legal;*
>
> *c) ou se lhe reconhece pura e simplesmente o gozo e o exercício desde direito.* (Monteiro, 2002, p.123)

Assim, o Alto Conselho afirma que nem sempre a Convenção é clara na redacção dos artigos que estabelecem os direitos da criança, não se sabendo exactamente se a Convenção, ao atribuir um direito à criança, atribui o seu gozo e exercício pela criança ou se atribui o seu gozo, reservando o exercício ao seu representante legal ou à criança em concurso com o seu representante. Mais salienta o Alto Conselho que não foi criado nenhum mecanismo pela Convenção para resolver os conflitos que possam surgir entre as crianças e os seus representantes, quando a criança tenha somente o gozo dos direitos, sendo o seu exercício reservado ao seu representante ou da criança com o concurso do seu representante (cfr. Monteiro, 2002, p. 124).

Também, segundo Monteiro (2002, p. 124), o Alto Conselho refere que a Convenção contemplou três métodos para regulamentar os direitos da criança:

a) *Primeiro método: a regulamentação directa e completa do direito reconhecido à criança*: é o caso daqueles artigos que reconhecem um direito à criança, sem permitir que lhe sejam impostas limitações pelos Estados, como é o caso do direito à vida[22];

b) *Segundo método*: *a regulamentação directa e parcial do direito reconhecido à criança*: é o caso dos artigos que regulam um direito, mas permitem que os Estados estabeleçam certas restrições e limitações, como é o caso do direito à liberdade de expressão.[23]

c) *Terceiro método: a regulamentação indirecta do direito reconhecido à criança:* é o caso de um artigo que, não atribuindo directamente um direito à criança, limita-se a estabelecer uma obrigação a cargo do Estado, de reconhecer um direito à criança e de adoptar disposições destinadas a salvaguardar esse direito. Este é o método com maior flexibilidade e o mais utilizado[24].

Por sua vez, Fernandes (2004, pp. 33-37) considera os direitos subjectivos, que a criança pode exercer por si, e os direitos que requerem a intervenção do Estado. Exemplo daquela primeira categoria são: o direito à audição, o direito à petição, o direito à liberdade de pensamento, de consciência, de crença e de expressão, o direito à liberdade de associação e participação e o direito à liberdade de circulação. Segundo o autor (2004, p.33), estes direitos podem ser exercidos directamente pela criança, ficando a cargo dos seus representantes legais ou do Estado criar as condições para que a criança possa efectivamente exercê-los por si. Na categoria dos direitos que requerem a intervenção do Estado, considera o autor aqueles direitos cuja garantia tem de ser prestada, à partida pelo Estado, secundando ou mesmo substituindo a família. O autor enquadra, nesta categoria, os direitos relativos a crianças sem família, crianças maltratadas, abandonadas ou

[22] Art. 6º;
[23] Art. 13º;
[24] Art. 34º;

exploradas, crianças com pais em situação económica que não lhes possam prestar os devidos cuidados e, em geral, a crianças que vivam em situações de risco.

Após abordarmos as diversas tipologias de direitos constantes na Convenção, vamos, de seguida, descrever os princípios gerais dos direitos da criança, que se encontram subjacentes em todo o articulado da Convenção.

2.3. Princípios Gerais

Fernandes (2004, p. 38) considera a existência de princípios gerais dos direitos da criança, constantes na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, e que são objecto de consenso generalizado por parte da comunidade internacional:

- *Princípio da igualdade* – relaciona-se com a não discriminação da criança por razões étnicas, religiosas ou linguísticas.
- *Princípio da diferenciação e diversificação* – relaciona-se com o respeito devido às culturas das crianças de diferentes origens étnicas e às suas convicções, crenças religiosas e orientações éticas.
- *Princípio da discriminação positiva* – diz respeito à necessidade de conceber medidas específicas e de dar tratamento mais favorável às crianças que, pela sua idade e menor desenvolvimento físico, intelectual e moral, necessitem de protecção.
- *Princípio da inclusão social e cultural* – começando por ter como objectivo a protecção das crianças deficientes ou com necessidades educativas especiais, destina-se a todas as crianças que, devido à sua diferença, possam vir a ser excluídas da vida social.

Por seu turno, Hammarberg (1977, p. 8) faz referência aos princípios gerais consagrados pelo Comité das Nações Unidas, considerados como princípios basilares que norteiam a interpretação da Convenção, que devem guiar os programas nacionais de todos os Estados, e que são os seguintes:

- *Princípio da não discriminação*[25] - Todas as crianças devem ter os mesmos direitos, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança ou dos seus pais ou representantes legais, da sua origem nacional, ética ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer outra situação. Este princípio abrange o direito à igualdade de oportunidades, que deve ser dada tanto a rapazes como raparigas. Também às crianças refugiadas ou crianças pertencentes a grupos autóctones ou de minorias, devem ser atribuídos os mesmos direitos que a todas as crianças. As crianças deficientes ou diferentes devem ser sujeitas a medidas de discriminação positiva, de modo a terem as mesmas oportunidades das outras crianças.
- *Interesse superior da criança*[26] - Todas as decisões relativas a crianças devem ter como consideração primordial o interesse superior da criança.
- *Direito da criança à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento*[27]– Este direito é um direito amplo, pois abrange não só o direito à vida, como o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento físico, mental, afectivo, cognitivo, social e cultural, numa concepção global, abrangendo a dimensão da qualidade de vida.
- *Respeito pelas opiniões da criança*[28] – As crianças devem livremente expressar as suas opiniões em todos os assuntos que lhes digam respeito, devendo as suas opiniões serem levadas em consideração, atendendo à sua idade e maturidade. Prevê-se, especificamente, o direito das crianças a serem ouvidas nos processos judiciais e administrativos que lhes digam respeito, abrangendo-se também todas as decisões respeitantes a crianças, quer no campo da educação, saúde, entre outros.

Atendendo aos quatros princípios gerais, referidos por Hammarberg (1977), à luz dos quais se estruturou a Convenção, e que devem nortear a interpretação que se efectua dos direitos

[25] Art. 2º;
[26] Art. 3º;
[27] Art. 6º;
[28] Art. 12º;

constantes do seu articulado, vamos proceder, de seguida, à análise e interpretação de cada um deles.

2.3.1. Princípio da Não Discriminação

O princípio da não discriminação tem sido considerado pelo Comité dos Direitos da Criança como um princípio fundamental na implementação da Convenção. De acordo com este princípio, os Estados comprometem-se a proteger as crianças "*...contra todas as formas de discriminação ou de sanção decorrentes da situação jurídica, de actividades, opiniões expressas ou convicções de seus pais, representantes legais ou outros membros da família*."[29]

Contudo, a Convenção não define o que entende por não discriminação. Mas o Comité dos Direitos Humanos propôs que o termo fosse entendido no sentido de que não deve ser efectuada qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em qualquer factor como a raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou de qualquer outra situação que tenha o propósito ou efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício por todas as pessoas, em pé de igualdade, de todos os direitos e liberdades (cfr. Hodgkin e Newell, 1998, p. 19).

Para Verheyde (2006, p. 37) as categorias de discriminação enquadráveis no termo inserto na Convenção "*... qualquer outra situação*"[30], são somente aquelas que são similares às enumeradas pelo legislador. O autor fundamenta esta sua posição no facto do Comité dos Direitos Humanos e o Comité das Nações Unidas para os Direitos Económicos, Sociais e Culturais terem interpretado, do mesmo modo, as disposições equivalentes nas respectivas Convenções.

Também o Comité dos Direitos da Criança identificou diversos motivos que podem integrar a noção de " *qualquer outra situação*": orientação sexual, lugar de residência (

[29] Art. 2º, nº 2;
[30] Art. 2º, nº 1;

distinção entre diferentes províncias/regiões, sem abrigo, zonas rurais, abandonados, deslocados, etc.), crianças envolvidas em problemas de justiça, em conflitos armados, entre outros (cfr. Verheyde, 2006, p. 37).

O Comité dos Direitos da Criança também enfatiza que, para além da proibição de acções que impliquem discriminação baseada nos motivos acima descritos, o princípio da não discriminação implica acções de discriminação positiva por parte dos Estados, legitimando tratamentos diferenciados, para diminuir ou eliminar condições que causem ou perpetuem a discriminação, o que também é realçado pelo Preâmbulo da Convenção, onde se refere " *Reconhecendo que em todos os países do mundo há crianças que vivem em condições particularmente difíceis e que importa assegurar uma atenção especial a essas crianças*" (cfr. Verheyde, 2006, p. 38).

No campo educativo, a Unesco, na Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, adoptada em Paris, a 14 de Dezembro de 1960[31], define *discriminação* como *toda a distinção, exclusão, limitação ou preferência que, com fundamento na raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição económica ou de nascimento, tenha a finalidade ou efeito de destruir ou alterar a igualdade de tratamento no domínio da educação*[32]. A Convenção pretende em especial erradicar todas as formas de exclusão de pessoas ou grupos do acesso à educação, limitar qualquer pessoa ou grupo a um nível inferior de educação, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para as pessoas ou grupos, ou colocar uma pessoa ou um grupo em situações incompatíveis com a dignidade humana[33].

Segundo Verheyde (2006, p. 38), o Comité das Nações Unidas para os Direitos Económicos, Sociais e Culturais considera como não discriminatórias a existência de acções de discriminação positiva, bem como a existência de sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para certos grupos, em determinadas circunstâncias como está previsto na Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino. Na verdade,

[31] Aprovação para ratificação: Decreto nº 112/80, de 23 de Outubro, publicado no Diário da República, I Série, nº 246/80; Entrou em vigor em Portugal em 8 de Abril de 1981;
[32] Ibid., art. 1º;
[33] Ibidem;

este diploma considera como "não discriminatória" a existência de sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para ambos os sexos, por razões de ordem religiosa ou linguística, bem como a existência de estabelecimentos de ensino privados[34].

Para Verheyde (2006, p. 36), historicamente, os Estados têm utilizado o sistema educativo para perpetuar a discriminação contra certos grupos considerados vulneráveis, como as mulheres, as pessoas de raça negra e os grupos pertencentes a minorias étnicas, religiosas e linguísticas. De facto, para aquele autor " *Education indeed proved to be an effective means to retain inequality. It could, however, also be a means to eliminate inequality*" (Verheyde, 2006, p. 36).

Conscientes de que a educação pode promover aqueles dois propósitos contraditórios, os países que aprovaram a Convenção sobre os Direitos da Criança, reforçaram o princípio da igualdade na educação, ao reconhecerem que os Estados deverão assegurar o direito das crianças à educação a ser atingido de uma forma progressiva, na base da igualdade de oportunidades.[35]

Para Verheyde (2006) o princípio da "não discriminação" implica as seguintes obrigações para os Estados partes da Convenção:

> *(1) to respect the equality principle in public schools, in legislation, policy and practice as to the several aspects of education (e.g. accessibility, free primary education, content/quality, etc.); (2) to take protective measures in order to prevent or combat discrimination in education by third parties; and (3) to undertake an active policy in order to guarantee substantive equality.* (p. 39)

A Convenção sobre os Direitos da Criança estabelece um conjunto de medidas que os Estados devem levar a cabo, progressivamente, com o fim de assegurar o direito à educação, na base da igualdade de oportunidades:

> *a) tornam o ensino primário obrigatório e gratuito para todos;*
>
> *b) encorajam a organização de diferentes sistemas de ensino secundário, geral e profissional; tornam estes sistema públicos acessíveis a todas as crianças e*

[34] Ibid., art. 2º;
[35] Ibidem;

tomam medidas adequadas, tais como a introdução da gratuitidade do ensino e a oferta de auxílio financeiro em caso de necessidade;

c) tornam o ensino superior acessível a todos, em função das capacidades de cada um, por todos os meios adequados;

d) tornam a informação e a orientação escolar e profissional públicas e acessíveis a todas as crianças;

e) tomam medidas para encorajar a frequência escolar regular e a redução das taxas de abandono escolar.[36]

Estas medidas deverão ser aplicadas com base na igualdade de oportunidades, afloramento do princípio geral da não discriminação[37], um dos princípios gerais da Convenção.

Em primeiro lugar, a Convenção dispõe que os Estados devem tomar estas medidas de forma progressiva, reconhecendo, assim, que elas exigem tempo para serem tomadas.

O problema da igualdade de oportunidades no acesso à educação tem a ver não somente com os recursos de que os países dispõem, mas também com a forma como eles se encontram distribuídos.

De acordo com o entendimento anteriormente descrito, sobre a definição do termo "não discriminação", os Estados devem assegurar a todas as crianças o acesso à educação, numa base de igualdade de oportunidades. No entanto, devem os Estados aplicar medidas de discriminação positiva, para assegurarem a oportunidade de terem acesso à educação a determinada categoria de crianças.

No Encontro da Cúpula do Milénio, realizado em Setembro de 2000, foram traçados os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio, constantes da Agenda do Milénio, onde se traça uma estratégia para proteger a infância nos primeiros anos do século XXI. O segundo Objectivo de Desenvolvimento do Milénio é alcançar a educação primária universal, estabelecendo-se como meta para 2015 que todos os meninos e meninas concluam a educação primária (cfr. Unicef, 2005, p. 2). Este objectivo enquadra-se no espírito da Agenda do Milénio, que é chamar a atenção dos governos para a necessidade de focalizarem a sua atenção nas crianças que podem estar excluídas da escola.

[36] Art. 28º nº 1;
[37] Art. 2º;

Na verdade, segundo a Unicef (2005, p. 8), principalmente nos países menos desenvolvidos, bem como nas famílias mais pobres dos países desenvolvidos, as crianças têm menos hipóteses de frequentar a escola regularmente. Enquadram-se nesta situação as crianças que vivem em áreas rurais, aquelas que vivem em zonas afectadas por conflitos, crianças pertencentes a minorias étnicas e linguísticas que, neste caso, têm que desenvolver um esforço acrescido para aprenderem o idioma oficial do país onde vivem.

Assim, os governos têm não só de garantir que estas crianças se matriculem na escola, como também garantir que frequentam a escola regularmente e que concluam os estudos.

Lansdown (2001a, p. 41) identifica as seguintes quatro categorias de crianças que ainda são excluídas da educação ou que não têm acesso a ela nas mesmas condições de igualdade que as outras crianças: crianças pobres, raparigas, crianças deficientes e crianças pertencentes a minorias.

Saleh (2001, p.121), faz ainda referência às crianças com necessidades educativas especiais, incluindo nesta categoria todas as crianças que tenham dificuldades de aprendizagem, e não somente as crianças com dificuldades de ordem física, sensorial, intelectual ou emocional. De facto, aquelas crianças também enfrentam o perigo da exclusão e das desigualdades sociais e económicas.

Deverão, assim, as crianças pertencentes a grupos vulneráveis ser objecto de particular atenção, conforme defende Verheyde " *The type of education offered to these children should be geared to their specific educational needs. In other words, education has to be 'adaptable' to these children*" (2006, p. 40).

Vamos, de seguida, descrever a situação destas categorias de crianças, no que concerne às suas condições de acesso à educação.

- **Crianças Pobres**

A pobreza é considerada uma das maiores barreiras no acesso à educação. Em muitos países, as famílias não conseguem suportar os custos inerentes à educação dos seus filhos. Por outro lado, muitas dessas crianças trabalham para ajudar no orçamento familiar, pelo que, mesmo nos países em que a educação é gratuita, as famílias não suportam a perda dos ganhos auferidos pela criança.

Lansdown (2001a, p. 42) salienta que, para além da pobreza afectar o acesso à escola, também afecta a qualidade do ambiente em que a criança cresce, a maioria das vezes com consequências devastadoras para o seu desenvolvimento físico, intelectual e emocional. A autora refere um estudo efectuado pela Universidade da Harvard, que concluíu que a pobreza é o factor mais determinante no desenvolvimento da criança. A mesma salienta que não é conhecido se os danos causados pelas condições sócio-ambientais de pobreza em que a criança vive no início da sua vida, podem ser reversíveis.

O Comité dos Direitos da Criança refere que a discriminação baseada em qualquer dos motivos constantes do artigo 2º da Convenção, pode debilitar e, inclusivamente, destruir a capacidade da criança de beneficiar das oportunidades da educação (Unicef, 2006, p. 11).

Se os danos causados não forem reversíveis, a criança é incapaz de beneficiar de qualquer investimento que se possa fazer na sua educação, pondo-se, assim, em causa o seu direito à educação. A pobreza e as privações têm que ser combatidas para dar às crianças reais oportunidades de acederem à educação. Para Lansdown (2001a, p. 42), o direito a um padrão de vida adequado ao seu desenvolvimento, o direito a uma vida saudável e ao acesso a cuidados de saúde, bem como o direito a brincar são direitos fundamentais incluídos na Convenção sobre os Direitos da Criança, com influência directa na capacidade da criança beneficiar da educação que lhe é proporcionada. Segundo aquela autora, se estes aspectos da pobreza não forem atacados, será negado o direito à educação das crianças em situação de pobreza.

- **Raparigas**

Em muitos países, as meninas têm menores oportunidades de frequentarem a escola do que os rapazes, sobretudo, nos graus mais elevados de educação.

O terceiro Objectivo de Desenvolvimento do Milénio é promover a igualdade de género e capacitar a mulher, propondo-se eliminar a disparidade de género nas educações primária e secundária até 2005 e em todos os níveis educacionais até 2015 (Unicef, 2005, p.2). Estes objectivos pretendem garantir que rapazes e raparigas tenham oportunidades iguais para desenvolverem todas as suas potencialidades (cfr. Unicef, 2005, p. 8).

Embora, desde 1980, tenha havido uma diminuição nas diferenças de género na instrução primária, muitos países ainda não alcançaram este objectivo, sendo essas diferenças mais acentuadas na escola secundária.

Ainda segundo Lansdown (2001a, p. 42), o princípio da igualdade de direitos de rapazes e raparigas no acesso à educação, continua a ser um objectivo a atingir ainda distante. A autora, reportando-se a dados da UNICEF, de 1998, refere que, de 130 milhões de crianças sem acesso à educação primária ou secundária, 2/3 são raparigas. Estas disparidades são maiores em África, Sul da Ásia e no Médio Oriente. Em termos de literacia, a situação ainda é mais grave, pois segundo a mesma autora, dos 900 milhões de pessoas que são iliteradas, 700 milhões são mulheres.

Aquela autora (2001a, p. 43) salienta que o Comité dos Direitos da Criança identificou os seguintes factores que levam a esta situação:

- as atitudes tradicionais levam a que tenha falhado o reconhecimento da importância da educação das raparigas;
- as expectativas de que as raparigas desenvolvam as tarefas domésticas, acabam por ser incompatíveis com a exigência de uma educação a tempo inteiro;
- o número inferior de professoras, que pode levar a uma inibição do envolvimento das raparigas;

- a resistência a permitir que as raparigas sejam educadas juntamente com os rapazes.

Na Conferência Mundial de Mulheres, de Beijing, em 1995, além daqueles factores, foram ainda identificados outros como responsáveis pela disparidade existente no acesso das raparigas à educação face aos rapazes, assim como pelo fraco desempenho escolar e pelo abandono escolar precoce, e que passamos a descrever (cfr. Hodgkin e Newell, 1998, p. 375):

- trabalho infantil;
- casamentos precoces;
- falta de meios e de facilidades no acesso à escola;
- gravidez na adolescência;

Lansdown (2001a, p. 43) ainda refere outros motivos apontados pela UNICEF, como o receio das raparigas serem molestadas ou abusadas. A escola é também, muitas vezes, uma experiência negativa para as raparigas, pois os professores frequentemente são homens, a cultura da escola é agressiva, dominada pelo sexo masculino, e as aulas e os livros escolares estão cheios de mensagens sobre a superioridade dos rapazes.

Entretanto, na Conferência Pan-Africana de Ouagadougou, no Burkina Faso, realizada em 1993, os ministros da educação de mais de 40 países entenderam que a educação das raparigas era uma prioridade nacional e definiram estratégias para melhorar as oportunidades de acesso à educação daquelas e melhorar a qualidade de ensino. Essas estratégias incluíram:

- localizar as escolas junto das comunidades;
- tornar as escola mais seguras no que respeita aos ambientes de aprendizagem;
- fazer mais esforços para desenvolver as facilidades culturais apropriadas;
- abastecer as áreas rurais de água canalizada, fazer estradas e instalar electricidade para diminuir a quantidade de trabalho das mulheres e das raparigas;

- dar mais formação aos professores para serem sensíveis ao género e recrutar mais mulheres como professoras;
- aumentar a participação das comunidades locais na gestão e melhoria das escola locais;
- delinear sistemas que suportem as necessidades das estudantes femininas, como facilidades de instalações de água e sanitárias, horários flexíveis, monitorização baseada no género e um currículo de interesse para raparigas e às suas aspirações.

- **Crianças deficientes**

O direito à educação é reconhecido pela Convenção, às crianças portadoras de deficiência física ou mental, tendo em vista a sua integração social, tão completa quanto possível e o seu desenvolvimento pessoal[38]. Estes objectivos devem ser interpretados à luz do princípio da não discriminação, que determina que as crianças deficientes não devem sofrer qualquer discriminação[39], devendo o Estado reconhecer-lhes o direito de beneficiarem de cuidados especiais, tendo em vista assegurar a concretização dos seus direitos.

Esta preocupação da comunidade internacional pela não discriminação das crianças que sofram de deficiências e a consciência da necessidade da adopção de medidas especiais de protecção pelos Estados, destinadas a assegurar os direitos destas crianças, vêm também prevista nas Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, adoptadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1993[40]. Com efeito, no seu Preâmbulo, é feita referência a *"...um firme compromisso moral e político da parte dos Estados, no sentido de adoptarem medidas destinadas a garantir a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiências*".

[38] Art. 23º;
[39] Arts. 28º e 2º;
[40] Resolução 48/96, de 20 de Dezembro de 1993;

As Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências vieram efectuar a distinção entre *incapacidade* (*disability*) e *desvantagem* (*handicap*). Assim, o Preâmbulo das Regras Gerais enquadra no termo *incapacidade* "*...as limitações funcionais que se verificam em todas as populações de todos os países do mundo, em resultado de uma deficiência de natureza física, intelectual ou sensorial, de um estado que requeira intervenção médica ou de doenças mentais.*" Estas deficiências, estados ou doenças, podem ter carácter transitório ou permanente.

Já o termo *desvantagem* (*handicap*) é utilizado para significar "*... a perda ou a limitação das possibulidades de tomar parte da vida da comunidade em condições de igualdade em relação aos demais cidadãos*". Este termo é aplicado para descrever a situação da pessoa com deficiência na sua relação com o meio, sendo utilizado "*...para realçar os defeitos de concepção do meio físico envolvente e de muitas actividades organizadas no seio da sociedade, tais como, por exemplo, a informação, a comunicação e a educação, que impedem as pessoas com deficiências de nelas participar em condições de igualdade*."

Esta distinção de conceitos reflecte a consciencialização por parte dos Estados, da necessidade de terem em conta, não somente as necessidades individuais, tais como a reabilitação das pessoas e a obtenção de recursos técnicos que as auxiliem, como também a necessidade de actuar sob as deficiências existentes no meio social, de modo a que as pessoas que sofram de deficiência possam usufruir dos seus direitos em condições de igualdade de oportunidades às dos outros cidadãos.

Segundo Hodgkin e Newell (1998, p. 306), o Comité dos Direitos da Criança tem manifestado preocupação pelo reduzido número de crianças portadoras de deficiências que frequentam a escola, o que acontece também nos países desenvolvidos. Lansdown (2001a, p. 44) refere que nos países desenvolvidos, somente dois por cento das crianças portadoras de deficiência têm acesso à escola. A autora refere ainda que o Comité atribui esta situação à falta de sensibilidade, por parte da sociedade, para com as necessidades especiais e a situação específica destas crianças.

Por outro lado, o Comité recomenda aos Estados a adopção de medidas legislativas que assegurem os direitos básicos de todas as crianças, em particular o direito à educação,

manifestando também a sua preocupação pelas desvantagens das crianças portadoras de deficiências no acesso a serviços básicos como, por exemplo, a educação (cfr. Lansdown, 2001a, p. 44).

O Comité também enfatiza, em diversos relatórios efectuados sobre a situação de diversos países, a importância de se reconhecer o direito dessas crianças à total inclusão nas escolas regulares e não em instituições especializadas, como forma de promover a sua integração social, devendo os Estados desenvolver medidas que promovam a inclusão dessas crianças nas escolas (cfr. Landown, 2001a, p. 44).

O Relator Especial que supervisiona a aplicação das Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, no Relatório que efectuou em 1996, concluiu que as crianças portadoras de deficiência, com necessidades educativas especiais, encontram-se predominantemente segregadas em instituições especializadas, e que a percentagem de crianças matriculadas em escolas regulares ainda é muito baixa em muitos países (Hodgkin e Newell, 1998, p. 307).

Nas Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, estatui-se que os Estados devem reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades de ensino nos níveis primário, secundário e superior para as crianças, os jovens e os adultos com deficiências, em ambientes integrados, devendo a educação dessas pessoas constituir parte integrante do plano do sistema de ensino a nível nacional, da elaboração de planos curriculares e da organização escolar. Também se dispõe que as escolas regulares devem prestar serviços de apoio adequados a essas crianças e jovens, bem como garantir condições adequadas de acessibilidade em função das necessidades de pessoas com diversos tipos de deficiência.[41]

Naqueles Estados onde o sistema geral de ensino não consiga responder às necessidades das pessoas com deficiências, considera-se, também, nas Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, a possibilidade de criação do ensino especial, como meio de preparar os alunos para a integração no sistema geral de ensino, devendo a qualidade de ensino seguir os mesmos padrões do sistema do ensino em geral, e

[41] Regra 6, das Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências;

disporem da mesma percentagem de recursos educativos, que são atribuídos aos estudantes que não são portadores de deficiências. Contudo, recomenda-se a integração gradual do ensino especial no ensino geral.

Em 1994, na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, 92 países aprovaram a Declaração de Salamanca, onde se reafirma que as crianças com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, constituindo estas *"... os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos."*[42].

A Declaração incita ainda, todos os governos a darem prioridade à adopção de medidas políticas e orçamentais destinadas a promover a inclusão de todas as crianças no sistema educativo, independentemente das suas diferenças ou dificuldades individuais, bem como a adoptar o princípio da educação inclusiva.[43]

Segundo Lansdown (2001a, p. 45), em 1997, o Comité dos Direitos da Criança identificou os seguintes factores impeditivos do acesso das crianças com deficiências, à educação inclusiva:

- preconceitos das autoridades e dos professores, dos pais das outras crianças e até mesmo dos pais das crianças portadoras de deficiência, que a encaram como um estigma ou punição, servindo o isolamento dessas crianças para perpetuar esses mitos;
- falta de compreensão sobre as potencialidades de todas as crianças se desenvolverem, se lhes for providenciado um ambiente adequado;
- a existência de leis discriminatórias, falhando o objectivo de defesa da igualdade de oportunidades no acesso à educação para as crianças portadoras de deficiência;
- a persistência da abordagem médica e clínica de deficiência, segundo a qual as pessoas deficientes são definidas como um problema, ignorando os impedimentos da sociedade envolvente e das atitudes;

[42] Art. 2º da Declaração de Salamanca, sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, aprovada em 10.06.1994;
[43] Ibid., art. 3º;

- O não reconhecimento das potencialidades económicas e dos benefícios sociais para a sociedade decorrentes da educação inclusiva.

O Comité efectuou, também, recomendações no sentido de se melhorar os direitos das crianças com deficiência. Assim, muitos países têm desenvolvido iniciativas para promoverem a educação inclusiva.

Para a mesma autora, enquanto as barreiras do preconceito e da ignorância perdurarem em torno das crianças deficientes, pouco irá mudar (cfr. Lansdown, 2001a, p. 46). A autora (2001a, p. 46) aponta as medidas a seguir indicadas, que deverão ser adoptadas pelos países para alterarem a situação:

- realização de reformas legislativas que assegurem os direitos das crianças;
- necessidade dos Estados promoverem uma mudança de atitudes e práticas discriminatórias em relação às crianças portadoras de deficiência, o que pode ser efectuado através da educação nas escolas públicas;
- apoiar as famílias, encorajando-as a reconhecerem a importância da educação para as crianças portadoras de deficiência;
- formar professores para trabalharem com crianças portadoras de deficiência;
- compromisso em torno de políticas para a desinstitucionalização das crianças e procura de alternativas dentro das comunidades locais.

- **Crianças pertencentes a minorias**

A Convenção sobre os Direitos da Criança impõe aos Estados a obrigação de respeitarem os direitos das crianças pertencentes a minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, ou pessoas de origem indígena, nomeadamente, a terem a sua própria vida cultural, professarem e praticarem a sua própria religião e a utilizarem a sua própria língua.[44]

[44] Art. 30º ;

Este direito à preservação da sua identidade cultural, religiosa e linguística é reconhecido pela Convenção como direito individual e não como um direito colectivo de um grupo.

A Convenção prevê que o direito ao uso do próprio idioma implica que os Estados devem tomar medidas para assegurarem a integração dos alunos, através do ensino da língua local. Contudo, se tal se afigurar necessário, deve ensinar-lhes a sua língua materna, podendo, inclusivamente, o ensino ser efectuado na língua materna dos alunos (cfr. Hodgkin e Newell, 1998, p. 413).

Aquelas dimensões estão explícitas na Convenção Internacional sobre a Protecção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias[45], onde se prevê que os Estados devem prosseguir políticas no sentido de facilitarem a integração dos filhos dos trabalhadores migrantes no sistema local de escolarização, facilitando o ensino da sua língua materna e o acesso à cultura de origem, assegurando, também, sistemas especiais de ensino na língua materna destes alunos (cfr. Hodgkin e Newell, 1998, p. 413).

A necessidade de protecção do direito das minorias à educação e, ao mesmo tempo, a necessidade de preservação dos seus direitos culturais, tem levado, segundo Lansdown (2001a, p. 47), a um intenso debate em torno da adopção de medidas de segregação ou de integração desses grupos, a nível da educação.

A favor da segregação na educação, pode-se argumentar o facto dela proporcionar oportunidades para as crianças serem educadas, utilizando a sua própria língua e de acordo com as crenças filosóficas dos seus pais. Como desvantagens, é apontado o facto da segregação poder gerar desigualdades e perpetuar preconceitos e estereótipos.

Lansdown (2001a, p. 47) refere que as escolas destinadas somente a grupos minoritários são muitas vezes caracterizadas pelo facto dos professores terem menos qualificações e proporcionarem uma educação de menor qualidade, e serem escolas com poucos recursos. A autora refere o exemplo de Israel, onde existem duas estratégias educacionais, uma de integração destinada aos Judeus, independentemente da sua origem étnica, e uma estratégia de separação para os Árabes, o que tem gerado uma desigualdade para a comunidade

[45] Art. 45º, nºs 2, 3 e 4, da Convenção adoptada pela Resolução 45/158 da Assembleia Geral da ONU, de 18 de Dezembro de 1990;

árabe, que lhe tem trazido desvantagens a nível da obtenção de empregos e acesso ao ensino superior, devido ao seu fraco domínio da língua hebraica e ao facto dos professores árabes terem, muitas vezes, uma preparação inadequada.

Por seu turno, a integração também acarreta problemas, pois muitas vezes pode servir a estratégia da cultura dominante para impôr os seus valores às crianças pertencentes aos grupos minoritários. A este respeito Lansdown (2001a, pp. 47-48) refere que forçar as crianças a efectuarem as suas aprendizagens na língua oficial do país e a adoptarem os valores dominantes, pode destruir a cultura das comunidades minoritárias, na medida em que a educação que lhes é dada nas escolas, não lhes proporciona os conhecimentos sobre a sua história, a sua língua, religião e cultura, o que contribui para o desaparecimento das culturas minoritárias.

Ultimamente, tem havido um reconhecimento crescente de que as políticas de assimilação que procuram impor a homogeneidade cultural, já não são moralmente aceitáveis, nem dão resultado. Nalguns países como em Itália, França e Índia, tem havido uma insistência na educação secular, na qual não é dada prioridade a um conjunto de crenças individuais. Noutros países, procuraram introduzir a educação multicultural, embora muitas vezes surjam críticas a este tipo de educação, no sentido de contribuir para diluir a cultura dominante, sendo também objecto de crítica por parte dos grupos minoritários, que acusam de ser uma iniciativa controlada pelos políticos, simplesmente focada na cultura minoritária como um objecto de estudo (cfr. Lansdown, 2001a, p. 48).

Para se respeitar o direito das minorias a terem um ensino ministrado nas suas próprias línguas, seriam necessários grandes recursos, o que se traduz numa tarefa difícil, segundo Lansdown (ibidem). Para a autora, devem ser promovidas políticas pluralistas que permitam a perservação de culturas distintas, enquanto se procura criar igualdade de oportunidades de educação para todas as crianças (cfr. Lansdown, 2001a, p. 48).

No entender daquela autora (2001a, p. 48), a lei internacional, apesar de prever estes direitos, não oferece soluções fáceis para a sua implementação. De facto, essas soluções implicavam, da parte dos governos, o desenvolvimento de sistemas educacionais que promovessem a integração social, respeitando a diversidade das culturas. Para isso, é

necessário que as crianças sejam reconhecidas como sendo, elas próprias, sujeitos de direitos, e que sejam tidos em consideração os seus desejos e sentimentos relacionados com a educação.

Constatando que as soluções não são fáceis, Lansdown (2001a, p. 49) propõe alguns desafios para promover uma educação apropriada para as crianças pertencentes a grupos minoritários:

- Adaptação dos currículos, em termos destes serem mais significativos para as crianças dos grupos minoritários.
- Aulas após o fim do horário normal da escola ou no fim-de-semana, para ajudar as crianças a conseguirem acompanhar o ritmo dos seus pares.
- Melhoramentos na formação de professores, para reduzir os preconceitos relacionados com as culturas minoritárias.
- Recrutamento e formação de professores pertencentes às minorias.
- Descentralização das estruturas educativas, para permitir que os locais tenham uma intervenção na educação dessas minorias.
- Envolvimento e participação dos pais das crianças pertencentes às minorias e às crianças nos processos de tomada de decisão nas escolas.

- **Crianças com necessidades educativas especiais**

Saleh (2001, p. 120) dá particular relevância às crianças com necessidades educativas especiais que, segundo a autora, não atingem uma preparação educacional adequada ou são marginalizadas e excluídas.

Considerando que cada ser humano é único, e que existe uma grande diversidade entre as crianças, nos ambientes em que vivem e em que aprendem, tal diversidade implica a necessidade de se adaptar a educação às necessidades de cada criança (cfr. Saleh, 2001, p. 120).

Refere a autora (2001, p. 121) que, embora tradicionalmente na categoria de crianças com necessidades educativas especiais, se incluíssem aquelas crianças com dificuldades de ordem física, sensorial, intelectual ou emocional, actualmente, naquela categoria são incluídas todas as crianças que, por qualquer razão, tenham dificuldades de aprendizagem.

Segundo a mesma autora (2001, p. 121), estudos empirícos têm revelado que os factores responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem não têm a ver somente com os alunos, mas também com o ambiente em que as crianças vivem. Nos países em vias de desenvolvimento, condições tais como a pobreza, malnutrição, trabalho infantil, falta de abrigo, institucionalização, violência e abuso continuam a afectar milhões de crianças. Para outras crianças, a linguagem utilizada em casa e o nível de educação é diferente e não tem qualquer relação com o nível de educação exigido na escola, ou então, por variadas razões, a escola e o ambiente existentes na comunidade em que a criança vive, não são propícios à aprendizagem. Segundo a autora (2001, p. 121), as razões mais significativas que impedem uma educação inclusiva, são as atitudes negativas e os hábitos que ainda prevalecem dentro das escolas e nos sistemas educativos.

A mesma autora constata ainda que, na era actual, caracterizada como era do conhecimento, a educação constitui um requisito fundamental de defesa contra a exclusão. Na verdade, a falta de conhecimento gera desigualdades sociais e económicas. Torna-se, assim, crucial que os Estados providenciem a todas as crianças uma educação adequada, de modo a que elas possam participar, de pleno direito, na sociedade. Para a autora, se não forem tomadas medidas, no sentido de serem ultrapassadas as dificuldades de aprendizagem das crianças, logo na sua idade precoce, corre-se um sério risco dessas dificuldades se converterem em factores de desvantagem social e económica, que vão afectar esses indivíduos e a sociedade como um todo. Para Saleh (2001, p. 121), qualquer sociedade que deseje tornar-se ou permanecer democrática, participativa e inclusiva, tem que ultrapassar aqueles obstáculos.

As medidas que a mesma autora aponta no sentido das escolas proporcionarem uma educação inclusiva, criando-se, assim, uma escola para todos, em que todos sejam aceites pelos seus pares e pelos outros membros da comunidade escolar, são as seguintes:

- **Envolvimento dos pais na educação dos filhos** - esta obrigação dos pais envolve o seu dever de tomarem conta, protegerem e promoverem o bem-estar e o desenvolvimento dos seus filhos. Para tal, os pais devem ter um papel mais activo na educação dos filhos dentro da escola, o que implica que devem fornecer informações sobre as necessidades, aspirações, desejos e receios, habilidades e desafios, e dar sugestões sobre a educação dos filhos. Os pais devem, assim, ser parceiros na educação das crianças. Para isto ser possível, os pais devem ser envolvidos na planificação, no desenvolvimento das aprendizagens e no processo de avaliação dos seus filhos. Para isso, deve a escola ajudar os pais a desenvolverem as suas capacidades para uma ampla participação na educação dos seus filhos, inclusivamente, dando-lhes o apoio de técnicos especializados, que lhes dêm orientação nas decisões relativas a assuntos de particular importância para os seus filhos. Os pais, também devem participar e promover as actividades das Associações de Pais, no sentido de melhorarem a educação dos seus filhos (cfr. Saleh, 2001, p. 126-127).
- **Envolvimento dos professores** - as crianças com necessidades educativas especiais deverão frequentar a escola em classes normais, com os mesmos professores dos outros alunos, podendo estes ser auxiliados na sala de aula, por outros professores que sejam especialistas em educação especial. Nunca estes professores devem assumir o papel de principais responsáveis pela educação destas crianças, pois isso tem contribuido para retardar a sua inclusão real. Nesse sentido, os professores devem adquirir conhecimentos sobre como trabalhar com diferentes turmas, como encorajar a participação, como ajustar o currículo e adequar o processo de ensino-aprendizagem aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

  Os professores devem consciencializar-se que todas as crianças devem beneficiar de uma educação especial, no sentido de que, sendo as crianças todas diferentes, o processo de ensino-aprendizagem deve ser adaptado às necessidades de cada criança. Para isso, tanto a formação inicial dos professores, como a sua formação contínua devem prepará-los para encararem positivamente as diferenças dos

alunos, para trabalharem com turmas diferenciadas, para saberem avaliar as necessidades dos alunos, utilizando diferentes métodos de ensino-aprendizagem, adaptarem o currículo, fazerem uso da moderna tecnologia e assegurarem a defesa dos interesses da criança e da sociedade. Para além disso, as escolas devem também desenvolver o espírito do trabalho cooperativo entre os professores, pais e a comunidade (cfr. Saleh, 2001, pp. 128-129).

- **Organização da escola e liderança** - é necessário que a escola assuma a inclusão como um objectivo comum da comunidade escolar, devendo para isso proporcionar todo o apoio aos alunos e professores, para que a aprendizagem e o ensino sejam atingidos com sucesso. As escolas que têm promovido a inclusão com sucesso, têm serviços especializados de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, providenciando, também, para que esses alunos se integrem completamente no contexto social e de aprendizagem dos seus pares.

  É, pois, fundamental dar mais importância à qualidade do que à quantidade de serviços de apoio existentes. Torna-se, assim, necessário existirem professores especializados que trabalhem com os professores das turmas, para desenvolverem abordagens que capacitem esses alunos a serem incluídos nas actividades normais da turma.

  Também esses serviços de apoio devem ser organizados de forma a que os directores das escolas e os professores façam um uso flexível dos recursos pessoais e materiais existentes, criem novos recursos, dêem um apoio individualizado a cada criança e promovam o envolvimento dos pais no desenvolvimento e aprendizagem dos filhos.

  Nesta perspectiva, é necessário que o director da escola transmita, explícita e implicitamente, essa filosofia e tome as suas decisões no sentido de facilitar o desenvolvimento do clima necessário, em torno de uma educação inclusiva. Este objectivo deve ser assumido como um propósito comum a toda a comunidade escolar, em que todos se devem empenhar para o atingir.

Para a mesma autora, os pressupostos e crenças que devem ser partilhados por todos os membros da comunidade escolar em torno de uma educação inclusiva, são os seguintes: todas as crianças podem aprender; o empenho é de todos para capacitar cada criança a aprender; a abertura para novas formas de aproximação, mesmo que se corra o risco de não terem sucesso; a consciencialização de que não são só os alunos que precisam aprender, mas também os professores e o sistema como um todo; o empenhamento na excelência e no esforço continuado de aperfeiçoamento dos professores e da participação (cfr. Saleh, 2001, pp. 129-130).

- **Curriculum -** para fazer face aos desafios de uma educação inclusiva, o curriculum deve permitir que os alunos sigam os seus próprios ritmos de aprendizagem. Assim, os alunos com mais capacidade de aprendizagem ou com talentos devem seguir o seu ritmo de aprendizagem, diferente dos alunos que têm um ritmo mais lento de aprendizagem. Os alunos com dificuldades específicas de aprendizagem devem ser ajudados através apoios específicos, que permitam maximizar o seu sucesso.

  Saleh (2001, pp. 130-131) também refere que deve ser efectuada uma avaliação contínua das aprendizagens com a participação dos alunos e dos seus pais. Nalguns casos, essa avaliação pode ser reforçada através do uso preferencial de portfólios do que através dos exames tradicionais, uma vez que permite verificar o progresso dos alunos rumo aos objectivos que foram estabelecidos.

- **Envolvimento da comunidade** - a mobilização e a participação da comunidade é um importante factor na promoção da educação inclusiva**.**

  Segundo a autora, a comunidade é o lugar onde os alunos vivem, onde passam grande parte do seu tempo e onde procuram o seu futuro. Como tal, a sociedade tem a obrigação moral de ajudar a promover as escolas inclusivas, defendendo a diversidade e a igualdade, com o objectivo de desenvolver uma sociedade inclusiva.

  Esse apoio pode consistir no envolvimento de organizações não governamentais e outras que o possam proporcionar, pois possuem conhecimentos especializados,

que podem usar para incentivar a inclusão e a participação de todos na defesa dos direitos das crianças. Também podem desenvolver programas comunitários criados e apoiados pela comunidade, destinados a promover os direitos daquelas. De facto, a descentralização e os planos locais aumentam o envolvimento das comunidades na criação de condições que são proporcionadas às crianças no seu dia-a-dia (cfr. Saleh, 2001, pp. 131-132).

- **Envolvimento do Governo** - os governos têm a responsabilidade de desenvolverem políticas e disponibilizarem os meios necessários para que todos os cidadãos tenham acesso à educação, de acordo com a sua condição e necessidades. As escolas e as comunidades devem ter uma participação activa, na definição dos tipos de assistência a ser assegurada pelos Governos e na avaliação dos seus resultados. Por seu lado, os Governos devem desenvolver políticas que favoreçam e estimulem o desenvolvimento da autonomia das escolas e a participação dos pais e de organizações pertencentes à comunidade no processo educativo (cfr. Saleh, 2001, pp. 132-133).

- **Afectação dos recursos** - os recursos são essenciais para o desenvolvimento da educação e para a promoção de uma escola inclusiva.

  Para a autora, esses recursos não devem ser atribuídos especialmente para uma certa categoria de crianças com necessidades educativas especiais, pois isso ajudaria a perpetuar a sua exclusão, limitando a acção da escola e dos professores. A mesma refere que, se queremos que as escolas sirvam uma comunidade heterogénea de alunos, os recursos devem ser distribuídos pelas entidades locais, pois só estas têm um conhecimento mais profundo bem como um contacto mais directo com a escola, possibilitando, deste modo, que a afectação desses recursos se faça de acordo com os objectivos traçados e de acordo com as necessidades sentidas (cfr. Saleh, 2001, p. 133).

- **Ajuda da comunidade internacional** - constatando a autora que os países com o maior número de crianças fora do sistema educativo, são os mais pobres, defende a necessidade de ajuda da comunidade internacional no apoio a estes países, ajuda

> essa que pode passar pela troca de experiências, conforme a Declaração de Salamanca dispõe, de modo a que os progressos efectuados num país no âmbito da educação inclusiva, possam beneficiar os outros países (cfr. Saleh, 2001, p. 133-134).

Para além dos grupos acima mencionados, Verheyde (2006, pp. 40-46) considera ainda, dentro dos grupos vulneráveis que carecem de especial protecção por parte dos Estados, as crianças que vivem em zonas rurais, as crianças deslocadas dentro de um Estado, as crianças refugiadas, os filhos de imigrantes, as crianças afectadas por conflitos armados, os delinquentes juvenis, as crianças de rua, as crianças trabalhadoras e as crianças afectadas pelo HIV/SIDA.

Na verdade, as crianças que vivem em zonas rurais ainda têm dificuldade para exercerem o seu direito à educação de forma plena. Segundo Verheyde (2006, p. 41), essa dificuldade deve-se a diversos factores, como os custos administrativos e a dificuldade do Estado servir áreas remotas, a existência de poucos professores dispostos a viver em zonas rurais, a dependência das famílias de camponeses do trabalho das crianças e a aparente irrelevância dos currículos escolares para a vida rural. Nesse sentido, o Comité dos Direitos das Crianças tem feito recomendações aos Estados para darem especial atenção à educação desta categoria de crianças.

O Comité dos Direitos das Crianças também manifestou a sua preocupação aos Estados-Partes da Convenção sobre os Direitos das Crianças, acerca das crianças deslocadas dentro de um Estado, das crianças refugiadas e dos filhos de imigrantes, recomendando a adopção de medidas que assegurem protecção especial a estas categorias de crianças (cfr. Verheyde, 2006, p. 43).

Em relação às crianças afectadas por conflitos armados, o Comité dos Direitos das Crianças defende que os Estados devem garantir a sua educação, mesmo em tempo de guerra, quer nas zonas rurais, quer nas zonas urbanas. Deve, assim, assegurar que estas crianças sejam reintegradas no sistema educativo, quer através de programas de educação não formais, quer através da reabilitação dos edifícios escolares e da concessão de maiores facilidades para estas regiões. Também para as crianças soldado, o Comité avisou os Estados de que

devem criar programas de reabilitação e de reintegração dessas crianças (cfr. Verheyde, 2006, pp. 43-44).

Relativamente aos delinquentes juvenis ou aquelas crianças que estejam sob suspeita, acusadas ou condenadas por terem infringido a lei penal, a Convenção sobre os Direitos da Criança obriga os Estados a adoptarem programas de educação geral e profissional[46], de modo a garantir que as crianças que se encontrem privadas de liberdade, tenham *de facto* acesso à educação (cfr. Verheyde, 2006, p. 45).

A mesma garantia de acesso à educação, deve ser dada pelos Estados às crianças de rua, conforme é aconselhado pelo Comité dos Direitos da Criança, devendo os currículos escolares serem adaptados a esta categoria de crianças (cfr. Verheyde, 2006, p. 45).

Relativamente às crianças que trabalham, a Convenção dos Direitos da Criança acentua a obrigação dos Estados-Partes de garantirem que o trabalho infantil não interferira com a educação das crianças. Com este objectivo, tem sido recomendado aos Estados pelo Comité dos Direitos da Criança, que previnam e eliminem o trabalho infantil e estabeleçam uma idade mínima para admissão das crianças a um emprego, devendo esta ser correspondente à idade para completar escolaridade obrigatória. O Comité dos Direitos da Criança aconselha ainda, os Estados a adoptarem programas educativos adaptados às crianças que trabalham (cfr. Verheyde, 2006, pp.45-46).

Para as crianças portadoras de HIV/ SIDA, o Comité dos Direitos das Crianças recomenda aos Estados-Partes a adopção de disposições que assegurem a frequência da escola por aquelas crianças, bem como a inclusão do tema do HIV/ SIDA nos currículos escolares (cfr. Verheyde, 2006, p.46).

As categorias de crianças pertencentes aos grupos vulneráveis, ainda são excluídas da educação ou não têm acesso a ela, nas mesmas condições de igualdade que as outras crianças, contribuindo, em larga escala, para a existência de problemas crescentes de absentismo, abandono e exclusão escolar – situações que estão a afligir os países, mesmo os mais desenvolvidos.

[46] Art. 40º, nº 4;

Efectivamente, no ano de 2004, no mundo inteiro, 121 milhões de crianças não frequentavam a escola, sendo 65 milhões de raparigas e 56 milhões de rapazes (cfr. Bellamy, 2004, p. 7).

Estas crianças, uma vez fora do sistema de ensino, dificilmente voltam a entrar nele, com a consequente perda de qualificações e risco de desemprego, envolvimento em actividades criminosas, pobreza e precariedade de condições de saúde (cfr. Lansdown, 2001a, p. 49).

Lansdown (2001a, pp. 49-50) refere que os padrões de exclusão existentes nos países desenvolvidos, indicam a existência de discriminação relativamente a alguns grupos de crianças, revelando que a exclusão da escola funciona como uma sanção. A autora dá o exemplo de Inglaterra, em que os rapazes afro-caribenhos estão sujeitos a serem excluídos quatro vezes mais, do que os outros alunos. Também as crianças ao cuidado das autoridades locais e as crianças com necessidades educativas especiais, estão representadas em grande número entre os excluídos.

Para Hammarberg (1977, pp. 12-13), as principais razões que levam às elevadas taxas de abandono e absentismo escolar, são as seguintes:

- ***A atitude dos pais*** - os pais não reconhecem valor à educação, muitas vezes pelo facto das suas próprias experiências escolares terem sido negativas. Segundo o autor, hoje é reconhecido que uma atitude favorável dos pais é um factor determinante para que as crianças frequentem a escola com prazer.
- ***Custos directos elevados*** - apesar de teoricamente a educação ser gratuita, na realidade envolve custos directos elevados, como por exemplo, o pagamento de propinas, uniformes escolares, livros e outros materiais pedagógicos, que não são fornecidos pela escola, assim como a própria alimentação das crianças, que certas famílias não podem suportar.
- ***Custos indirectos*** - para as famílias, pode ser mais vantajoso que a criança tenha um trabalho ou se ocupe das tarefas domésticas, enquanto os pais trabalham. É o que os economistas chamam de " *custo de substituição*". Existe aqui um conflito entre as necessidades financeiras da família e o direito da criança a frequentar a

escola. De facto, torna-se extremamente pesado para as crianças conciliarem o trabalho com a frequência da escola.

- ***A ausência de apoios para as crianças que trabalham*** - muitas vezes, a distância entre o local de trabalho das crianças e a escola é grande. Muitas vezes, as escolas não adequam o horário escolar, de modo a ficar compatível com o horário de trabalho das crianças. Assim, o Comité dos Direitos das Crianças determinou que na planificação do ano escolar, as escolas deviam prever períodos de férias, nas alturas em que os pais necessitam da ajuda das crianças, como no período das sementeiras ou das pastagens.
- ***A discriminação*** - na maior parte dos sistemas escolares, existem formas de discriminação das crianças, que levam a que estas se desmotivem e abandonem a escola, como é o caso do racismo e da xenofobia, o caso dos alunos pertencentes a grupos minoritários, que não entendem a língua local em que lhes é ministrado o ensino, das raparigas vítimas de discriminação e das crianças deficientes, que não têm os apoios necessários na escola para poderem usufruir das mesmas condições de acesso e da aprendizagem das outras crianças.
- ***Condições de acesso à escola desfavoráveis e instalações deficientes***- Determinadas condições de acesso à escola desencorajam a frequência regular da mesma pelas crianças, como é o caso da escola estar distanciada da casa de morada de família, bem como a insegurança existente no caminho para a escola e no interior desta. Factores como os edifícios escolares degradados, instalações sanitárias deficientes, a ausência de cantinas escolares e de assistência na saúde, também são factores apontados como responsáveis pelo absentismo e abandono escolar.
- ***Violência*** - os castigos corporais ou outras formas de violência praticadas pelos adultos sobre as crianças, são factores apontados como principais responsáveis pelo absentismo e abandono escolar. A violência entre os alunos na escola ou no caminho para a escola, são também factores muito referenciados.

- ***A competição escolar*** - nas escolas em que existe muita competição entre os alunos relativamente aos resultados escolares, a obtenção de maus resultados levam ao abandono escolar. Refere o autor que estudos efectuados em determinados países sobre o suicídio de crianças, revelam que a competição escolar tem um grande peso na vida de um grande número de crianças.
- ***Inadequação da educação que é ministrada e a sua má qualidade*** - para muitas crianças, as aprendizagens que recebem na escola não têm para elas qualquer interesse, nem utilidade. Os programas das disciplinas estão desadaptados da sua realidade actual e futura. Também os métodos de ensino-aprendizagem são inadequados às necessidades de cada criança. Tudo isto contribui para que as crianças não vejam qualquer interesse e utilidade em frequentarem a escola.
- ***Conflitos e crises*** - no caso das crianças que vivem em zonas afectadas por guerras ou por conflitos, são privadas da educação e as infraestruturas escolares funcionam como um lugar de refúgio.

Para Hammarberg (1977, p. 14) todos estes factores contribuem para as elevadas taxas de absentismo e abandono escolares, provocando efeitos discriminatórios relativamente às crianças. Para o autor, as crianças pobres sofrem desvantagens relativamente às crianças ricas; as raparigas sofrem desvantagens relativamente aos rapazes, num grande número de países, e as crianças deficientes têm desvantagens relativamente às outras que não o são.

As crianças que não vão à escola, pertencem, geralmente, às classes mais pobres e vivem sobretudo em zonas rurais (cfr. Hammarberg, 1977, p. 14).

Na realidade, em muitos países, principalmente naqueles que têm sido assolados por guerras e conflitos armados, o acesso à educação está longe de ser um direito para todas as crianças.

Saleh (2001, p.119) refere que o problema não está no facto dos Estados não reconhecerem às crianças o direito à educação, uma vez que, em abstracto, todos o fazem. O problema está no facto dos governos, as sociedades, as comunidades, as famílias e os indivíduos

ignorarem as suas obrigações, no sentido de tomarem as medidas necessárias que permitam às crianças exercerem os seus direitos.

Lansdown (2001a, p. 50) defende que, para além dos Estados aprovarem legislação que reconheça direitos às crianças, torna-se necessária a adopção de políticas que ponham em prática o que consta da legislação, a existência de recursos para implementarem essas medidas e a adopção de estratégias que assegurem às crianças vulneráveis igualdade de oportunidades de acesso à educação. Para isso é necessário o envolvimento activo dos países desenvolvidos, das instituições financeiras internacionais e das agências especializadas da ONU. Só, assim, a autora considera ser possível que o direito à educação seja um objectivo atingível por todas as crianças.

A Convenção sobre os Direitos da Criança impõe uma obrigação aos Estados-Partes para que tomem as medidas necessárias "*...para encorajar a frequência escolar regular e a redução das taxas de abandono escolar*"[47]

Para Verheyde (2006) este princípio é inovador, pois prevê uma obrigação a cargo dos Estados, que não se encontra em qualquer outro instrumento de direito internacional relativo aos direitos humanos. Segundo o autor, aquele princípio" *... specifies that it is not enough to have children merely registered at school, States Parties should also make sure that children de facto receive education by getting them and keeping them into school*" (Verheyde, 2006, p. 34).

No entendimento de Verheyde (2006 pp. 34-35), as medidas que os Estados-Partes devem tomar para encorajar a frequência escolar regular e a redução das taxas de abandono escolar, devem ter carácter positivo. Refere o autor que o Comité dos Direitos das Crianças tem aconselhado os Estados a adoptarem as medidas adequadas de acordo com as causas subjacentes ao absentismo e ao abandono escolar. Assim, se a causa for a pobreza, o Comité tem recomendado aos Estados-Partes para que façam, por exemplo, uma análise às causas da pobreza infantil, bem como providenciem o fornecimento de refeições e cuidados médicos nas escolas. Em relação às raparigas, em que existe uma tendência para abandonarem os estudos mais facilmente do que os rapazes, por diversas razões, como o

[47] Art. 28º, nº 1, al) e);

casamento precoce, gravidez na adolescência, a tradição, a violência e o assédio sexual, o Comité recomenda a inclusão da educação sexual no currículo escolar, e a criação de oportunidades às adolescentes grávidas para que completem os seus estudos, e o desenvolvimento de programas educativos especiais para elas. Se a causa para o absentismo e para o fraco desempenho escolar das raparigas, for a violência e o assédio sexual, o Comité salienta a necessidade de as escolas serem locais onde os alunos se sintam seguros e confiantes. Relativamente ao abandono escolar de crianças pertencentes às minorias, pode ser resolvido com diversas medidas, tais como a educação multilingue, a adaptação dos programas e a criação de escolas móveis para as crianças nómadas.

Também para Verheyde (2006), o abandono escolar pode ser causado por currículos escolares irrelevantes e desadaptados, por incompetência dos professores ou por um sistema disciplinar repressivo. Para solucionar estes problemas, o Comité dos Direitos das Crianças aconselha os Estados-Partes a promoverem a participação activa dos alunos, da comunidade e dos pais, sobretudo os das minorias étnicas, no cenário educativo. Outro meio para aumentar a relevância do currículo e, consequentemente, combater o abandono escolar é, segundo Verheyde (2006), providenciar a existência de bons cursos de educação vocacional.

Todas estas medidas deverão ser tomadas pelos Estados-Partes ao nível da educação primária e secundária, tendo em vista, afinal, o acesso de todos à educação, em condições de igualdade de oportunidades, salvaguardando, assim, o respeito pelo princípio da não-discriminação, tão precioso para a Convenção sobre os Direitos das Crianças e para as nações civilizadas.

Após termos analisado o princípio da não discriminação, no que respeita à definição do conceito, os grupos considerados mais vulneráveis à discriminação, e os motivos que, no entender dos autores, levam ao abandono escolar, vamos seguidamente abordar o princípio do interesse superior da criança.

2.3.2. Interesse Superior da Criança

Outro princípio constante da Convenção sobre os Direitos da Criança é o princípio do interesse superior da criança[48]. Este princípio determina que todas as decisões tomadas pelas autoridades de um Estado e que afectem crianças, devem ter como consideração primordial o interesse superior da criança. Este princípio aplica-se às decisões tomadas por instituições públicas ou privadas de protecção social, tribunais, autoridades administrativas, orgãos legislativos e pela família da criança, que deverão sempre ter o interesse superior da criança como uma preocupação primordial.

Para Pais (1999), o facto deste princípio constar da Convenção, veio cristalizar a concepção da criança como um ser autónomo. Conforme refere a autora " *It has placed the child at the centre ot the equation, on behalf of whom and because of whom decisions must be taken and taken in a particular direction"* (Pais, 1999, p. 11).

O princípio do *interesse superior da criança* é um princípio geral de direito e, como tal, é uma fonte de interpretação do Direito Internacional, conforme consta no Estatuto do Tribunal Internacional de Justiça (cfr. Monteiro, 2002, p. 146)[49].

Para Monteiro (2002), já na Declaração de Genebra de 1924, existia um embrião deste princípio ao proclamar-se que *" A criança deve ser a primeira a receber socorro em tempo de perigo"*[50]. Contudo, é na Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da ONU de 1959, que, pela primeira vez, vem expresso este princípio, ao referir-se que *" A criança gozará de protecção especial (...). Na instituição das leis visando este objectivo levar-se-ão em conta, sobretudo, os melhores interesses da criança"*[51].

Na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, o princípio ganha uma particular acuidade, traduzindo o relevo dado pela Convenção à criança, sendo o seu interesse superior, considerado sempre um guia de referência.

[48] Art. 3º;
[49] Art. 38º, al) e);
[50] Art. 3º;
[51] Art. 2º;

Para Alston (1994, pp. 15-16) a previsão do princípio do *interesse superior da criança* na Convenção sobre os Direitos da Criança, tem três funções: a primeira função é, conjuntamente com outras disposições insertas na Convenção, a de apoiar, justificar ou esclarecer determinadas abordagens de certas questões à luz da Convenção. Neste sentido, Alston (1994) refere que " *In this context, it is an aid to construction as well an element which needs to be taken fully into account in implementing other rights" (p. 16)*; a segunda função é a de servir de princípio orientador na resolução de conflitos de interpretação que ocorram entre diferentes direitos; a terceira função é a de servir de instrumento de avaliação das leis, das decisões administrativas e das práticas existentes nos Estados que ratificaram a Convenção.

Qualquer interpretação do conceito do " *interesse superior da criança*" tem que ser feita no espírito da Convenção, tendo em conta o facto de se considerar a criança como um indivíduo, dotado de autonomia, com ideias e sentimentos próprios e na consideração de que a criança é um sujeito titular de direitos civis e políticos, bem como do direito a uma protecção especial.

Alguns autores realçam o facto do conceito do "*interesse superior da criança"* poder ser interpretado à luz de um certo relativismo cultural. Nesse sentido, Monteiro (2002) refere que o princípio do *interesse superior da criança* " *Poderá, pois, servir de cavalo de Tróia do relativismo e preconceitos culturais*" (p. 149). Pretende o autor dizer com esta afirmação, que na interpretação daquele princípio, os Estados poderão atender às tradições culturais existentes no seio das suas sociedades e ao modo como elas encaram as crianças, podendo desvirtuar a sua aplicação. O autor reforça esta ideia do relativismo cultural na interpretação do conceito, com o facto do Preâmbulo da Convenção salientar "... *a importância das tradições e valores culturais de cada povo para a protecção e o desenvolvimento harmonioso da criança*".

Alston (1994) salienta que, em muitos países, são usados argumentos de carácter cultural para justificar a rejeição dos direitos das crianças. Com efeito, para o autor:

> *They include arguments designed to defend the full range of practices relating to female circumcision, to justify the non-education of lower class or caste children,*

> *or to justify the exclusion of girls from educational and otther opportunities which would make them less sought after in marriage*. (Alston, 1994, p. 20)

Contudo, os Estados não podem interpretar o princípio de uma forma relativista, atendendo às suas tradições e princípios culturais, e à forma como a sua sociedade encara as crianças, não podendo deixar de reconhecer e assegurar os direitos que são reconhecidos pela Convenção (cfr. Hodgkin e Newell, 1998, p. 40).

O princípio deve ser interpretado, tendo em conta os restantes princípios da Convenção como um conjunto. Contudo, pela redacção do princípio constante da Convenção, depreende-se que o interesse superior da criança não deverá ser o único requisito a ser tido em conta, na tomada de decisões que lhe digam respeito. Segundo Hodgkin e Newell (1998), podem ocorrer situações em que diferentes direitos humanos entrem em conflito, como por exemplo, entre duas crianças, entre diferentes grupos de crianças ou entre crianças e adultos. Neste caso, os interesses da criança devem ser ponderados. Segundo aqueles autores, " *It needs to be demonstrated that children's interests have been explored and taken into account as a primary consideration"* (Hodgkin e Newell, 1998, p. 40).

O Comité dos Direitos da Criança considera que os Estados, quando adoptarem as *medidas legislativas, administrativas e outras necessárias à realização dos direitos reconhecidos na Convenção*[52], deverão ter sempre em conta o princípio do interesse superior da criança. O mesmo deverá ocorrer na tomada de decisões que afectem as crianças, na afectação dos recursos materiais e humanos e na adopção das políticas a nível da administração central e local, destinadas a implementar os direitos das crianças (cfr. Hodgkin e Newell, 1998, p. 41).

Nesta perspectiva, deverão ser desenvolvidos mecanismos para avaliar o impacto sobre as crianças, das acções do governo, devendo os resultados dessa avaliação serem tidos em conta nas diversas opções políticas tomadas pelos Estados.

Também o Comité dos Direitos da Criança refere que os Estados deverão preparar um plano nacional com medidas destinadas às crianças, em que os princípios gerais da

[52] Art. 4º da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989;

Convenção estejam implícitos, considerando que esta deve ser uma tarefa prioritária (cfr. Hodgkin e Newell, 1998, p. 41.

No orçamento dos Estados, bem como das entidades locais, devem estar previstas o máximo de receitas que se possam disponibilizar, destinadas a implementar programas e a disponibilizar serviços destinados às crianças, tendo-se sempre em conta na afectação dessas receitas, o princípio do *interesse superior da criança*. O Comité recomenda que essas receitas devem destinar-se a áreas prioritárias como a educação e a saúde, devendo ser dada especial atenção às crianças pertencentes a grupos mais vulneráveis, que deverão ser objecto de medidas de discriminação positiva (cfr. Hodgkin e Newell, 1998, p. 41).

O Comité dos Direitos das Crianças ainda recomenda que os Estados devem tomar medidas no sentido de diminuir os efeitos adversos das políticas económicas e sociais que possam afectar as crianças, principalmente as pertencentes aos grupos mais vulneráveis (cfr. Hodgkin e Newell, 1998, p. 41).

Atendendo ao facto de que o conceito de *interesse superior da criança* é um conceito de difícil definição, o Comité considera que os Estados, ao tomarem opções políticas e no processo de tomada de decisões, devem analisar previamente o impacto dessas diversas opções nas crianças, antes delas serem tomadas. É o chamado ' *child-impact analyses'*, que diversos Estados têm implementado, em ordem a assegurar a defesa dos direitos das crianças (cfr. Hodgkin e Newell, 1998, p. 42).

O princípio do *interesse superior da criança* deve estar, assim, sempre presente no processo de tomada de decisões, nas políticas dos governos e na legislação aprovada pelos parlamentos de cada Estado.

O princípio do *interesse superior da criança* deve, assim, estar expresso na legislação interna de cada Estado, podendo ser invocado nas decisões tomadas pelos tribunais. A este respeito, o Comité dos Direitos da Criança salienta que o princípio está previsto na lei interna dos Estados em aspectos relacionados com decisões que digam respeito às crianças consideradas individualmente, como é o caso da adopção, divórcio, entre outras. Relativamente a políticas relacionadas com o desenvolvimento das crianças, o mesmo deveria constar nas áreas da educação, saúde ou segurança social, por exemplo mas, na

maioria das vezes, nada é referido expressamente na legislação quanto ao princípio do interesse superior da criança, havendo, assim, necessidade de colmatar tais lacunas (cfr. Hodgkin e Newell, 1998, p. 42).

O Estado assume uma posição de garante, assegurando que toda a protecção e os cuidados necessários para assegurar o bem-estar das crianças, lhes são prestados pelos pais, pelos seus representantes legais ou outras pessoas que as tenham a seu cargo[53]. Na verdade, estes é que têm a seu cargo a guarda e a protecção da criança, funcionando o Estado como fiscalizador de que a criança está protegida e que o seu bem-estar está assegurado por quem as tem a seu cargo, tomando as medidas que se revelem necessárias, se se verificar alguma violação dos seus direitos.

Contudo, existem determinados deveres de protecção, que não podem ser assegurados pelos pais ou por outras entidades, mas tão-somente pelo Estado, como é o caso de proteger a criança contra a poluição, contra desastres ambientais, contra a guerra, entre outros. Nestes casos, o Estado é o responsável pela garantia da segurança e bem-estar das crianças. O mesmo ocorre com as crianças que vivem na rua, desamparadas pelos pais, em que o Estado tem o dever de as proteger e de lhes assegurar o seu bem-estar.

Existem situações em que o dever do Estado e dos pais na protecção e promoção do bem-estar das crianças está interrelacionado, como por exemplo, o dever do Estado assegurar a instrução primária a todas as crianças e o dever dos pais em assegurarem a sua educação, de acordo com o seu interesse superior.

O Estado, também, tem que assegurar a existência de instituições, serviços e estabelecimentos, que tenham a seu cargo as crianças, bem como o seu bem-estar e segurança, velando para que as normas estabelecidas pelas autoridades competentes sejam respeitadas, em especial no domínio da saúde, segurança, no número de recursos humanos que têm ao seu dispôr e na existência de fiscalização adequada.[54] Também o Estado tem de garantir que todas as outras disposições da Convenção são respeitadas, como a não-discriminação, o *interesse superior da criança*, que as opiniões das crianças sejam ouvidas

[53] Art. 3º, nº 2 da Convenção sobre os Direitos da Criança;
[54] Ibid., art. 3º, nº 3;

e tidas em consideração, que sejam respeitados todos os seus direitos e que sejam protegidas contra todas as formas de violência e exploração. Esta responsabilidade do Estado existe, quer essas instituições sejam públicas ou privadas, devendo inspeccionar e acompanhar as actividades dessas instituições regularmente.

Nesta perspectiva, o Estado deve dar uma atenção especial às crianças institucionalizadas, chamando o Comité dos Direitos da Criança a atenção, para que estas devam, de preferência, estar em famílias de acolhimento, monitorizando-se o seu acompanhamento, em ordem a protegê-las contra todos os abusos a que possam estar sujeitas. O Estado deve, também, assegurar que o pessoal destas instituições tenha uma formação especializada, salientando-se a necessidade destas pessoas saberem salvaguardar a dignidade das crianças e protegê-las contra maus-tratos, abusos e negligência. O Estado, deve ainda, procurar avaliar a formação das pessoas que trabalham com estas crianças (cfr. Hodgkin e Newell, 1998, pp. 45-46).

A educação, que é proporcionada às crianças, deve sempre ter em vista o seu interesse superior. Analisando-se os objectivos da educação constantes da Convenção[55], verifica-se que a educação deve centrar-se na criança, respeitando-se, assim, aquele princípio.

Assim, a educação deve ter como principal objectivo o desenvolvimento da personalidade de cada criança, dos seus dotes naturais e das suas capacidades. Neste âmbito, deve ter-se em conta que cada uma é diferente, cada uma tem características e capacidades próprias, pelo que os métodos de ensino-aprendizagem devem respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem da cada criança e as suas diferentes capacidades. Só assim, se pode respeitar o *interesse superior da criança*.

De acordo com Hammarberg (1977), para os alunos desenvolverem a sua personalidade, os seus dons e as suas capacidades físicas e psíquicas, dentro da medida das suas potencialidades:

> *Il est indispensable (...) que les programmes scolaires soient en prise sur la vie quotidienne des enfants et abordent ce qui compte pour eux: leurs relations*

[55] Art. 29º, nº 1;

> *sociales, la nourriture, l'hygiène et le milieu. L'école doit absolument être pertinente pour l'enfant, pour son présent comme pour son avenir.* (pp. 18-19)

Deste modo, os programas das disciplinas devem ter uma relação com as referências sociais, culturais, ambientais e económicas dos alunos, procurando satisfazer as suas necessidades presentes e futuras, em termos de os prepararem para a vida activa, devendo cada aluno, antes de deixar a escola, estar preparado para enfrentar todas as dificuldades que vai enfrentar na vida real. Ou seja, os curricula devem preparar os jovens alunos para que, no futuro, possam tomar todas as decisões necessárias à resolução de todas as situações que vão enfrentar: resolver conflitos, levar uma vida saudável, desenvolver relações sociais amistosas, assumir responsabilidades, desenvolver o seu sentido crítico, a sua criatividade, bem como atitudes adequadas, adquirindo, assim, todas as ferramentas de que necessitam para levarem a cabo as suas opções de vida (cfr. UNICEF, 2006, p.11).

Segundo Hammarberg (1977, p. 19), a falta de motivação dos alunos, factor que vai condicionar o seu aproveitamento escolar, deve-se ao facto das matérias que são leccionadas na Escola serem de carácter teórico, olvidando-se os aspectos práticos. Por outro lado, os professores estão mais preocupados com a avaliação e os exames, do que propriamente com as aprendizagens. Os alunos, ao sentirem que as matérias leccionadas não têm utilidade para a sua vida activa, alheiam-se e desmotivam-se. Assim, a educação proporcionada aos alunos nas escolas, deve ser pertinente para a vida dos alunos, pois é na escola que eles adquirem as aprendizagens para assumirem uma vida responsável na sociedade.

Na Quinta Conferência Internacional sobre a Educação dos Adultos, realizada em Hamburgo, de 14 a 18 de Julho de 1997, aprovou-se a *Agenda Pour L'Avenir*, na qual se realçam as profundas mudanças que têm vindo a ocorrer no mundo e a nível local, como *a globalização, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a estrutura etária das populações, a mobilidade das populações, a emergência de uma sociedade fundada no conhecimento e no saber, a alteração na estrutura do emprego, a crise ecológica, as tensões sociais ligadas às diferenças culturais, étnicas e religiosas, à divisão de papéis*

entre os sexos. Para fazer face a estas mudanças, salienta-se a necessidade da educação acompanhar os desafios deste mundo em constante evolução.

Na verdade, a educação deve acompanhar aquelas mudanças, preparando os alunos para enfrentarem as novas tensões que se apresentam no século XXI, entre *o global e o local*, entre *o universal e o singular*, entre *tradição e modernidade*, entre *as soluções a curto e a longo prazo*, entre *a competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades*, entre *o desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação do homem*, entre *o espiritual e o material* (Delors et al., 1996, pp. 14-15).

Para fazer face a todos estes desafios, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI propôs o conceito de *educação para toda a vida*, educação essa que vai permitir que o ser humano, progressivamente e durante toda a sua vida, vá construindo a sua personalidade e a sua pessoa, através da aquisição de novos saberes e experiências, desenvolvendo as suas aptidões e capacidades, tomando consciência da sua pessoa e do meio que o rodeia, e ter um papel interventivo na sociedade, como trabalhador e como cidadão (Delors et al., 1996, pp. 14-15). Só, assim, o ser humano fica capacitado para enfrentar este mundo em constante mudança.

Por outro lado, a educação formal deve proporcionar ao indivíduo uma educação de qualidade que o prepare para aqueles desafios, transmitindo-lhe " ...*o gosto e prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, a curiosidade intelectual*" (Delors et al., 1996, p. 18). Só, assim, cada um ficará apto a aproveitar todas as possibilidades de *aprender e de se aperfeiçoar* (Delors et al., 1996, p. 18).

A propósito das mudanças que se apresentam à sociedade no século XXI, Hammarberg (1977), também, faz referência ao programa da Unicef para o Médio Oriente sobre a '*Educação Global'*, cujo objectivo é desenvolver projectos educativos concebidos sob a perspectiva de desenvolver uma educação global. Segundo o autor, *" L'accent est placé sur les aptitudes essentielles à la vie courante, sur le lien avec la communauté locale et sa vie quotidienne, mais aussi sur la relation avec le monde. Les racines locales et historiques sont considérées dans une optique tournée vers l'avenir*" (Hammarberg, 1977, p. 19).

Assim, só uma educação cujos programas incorporem aquela noção de educação global, pode preparar os alunos para os desafios que vão enfrentar no século XXI, preparando-os para assumir as responsabilidades na vida activa, tanto no presente, como no futuro.

Nesta medida, só quando os responsáveis pela educação conceberem programas educativos que proporcionem aos jovens uma educação que os prepare para enfrentarem os desafios com que se deparam as sociedades do século XXI, é que estarão a considerar *o interesse superior da criança* como um factor primordial na concepção das políticas educativas.

Tendo sempre em conta aquele princípio, Hammarberg (1977, p. 20) defende que a escola deve ter uma maior ligação com o mundo do trabalho. Essa ligação passa pelas escolas serem mais flexíveis na adaptação dos horários escolares, aos horários de trabalho dos estudantes trabalhadores. As escolas devem, assim, estabelecer ligações com o mercado de trabalho, possibilitando aos alunos uma formação profissional realizada directamente nas empresas e não somente na escola, em contexto de sala-de-aula.

Deste modo, o autor defende uma maior ligação entre as aprendizagens escolares e o mundo do trabalho, pois só desse modo, os alunos adquirirão os conhecimentos e a experiência necessários para enfrentarem o mundo real.

Outro princípio inter-relacionado com o princípio do *interesse superior da criança* é o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento, considerado um princípio universal dos direitos humanos, e que a Convenção adopta como princípio crucial na interpretação e implementação de todos os direitos nela reconhecidos. Vamos, assim, de seguida, desenvolver os aspectos fundamentais que caracterizam este princípio.

2.3.3. Direito à Vida, à Sobrevivência e ao Desenvolvimento

O direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento é um dos quatro princípios gerais da Convenção sobre os Direitos da Criança.

O direito à vida é o mais importante dos direitos humanos e pertence aos direitos de primeira geração.

Na Convenção, além de se consagrar o direito à vida, reconhece-se o direito da criança à sobrevivência e ao desenvolvimento, que devem ser assegurados pelos Estados, na máxima medida possível[56]. Assim, a protecção do direito à vida vai para além da protecção da sobrevivência da criança, englobando a protecção do seu desenvolvimento, reconhecendo-se, assim, o carácter indivisível destes direitos.

Salientando a importância do direito à vida, Nowak (2005) refere que " *Without the respect and adequate protection and fulfilment of the right to life, all the other rights of the Convention become meaningless"* (p. 1).

O reconhecimento pelos Estados do inerente direito à vida da criança, não deve ser entendido de uma maneira restritiva, no sentido de que os Estados não devem interferir arbitrariamente no direito à vida, significando, antes, que aqueles devem adoptar medidas de carácter legislativo, administrativo, judicial e todas as medidas positivas necessárias para assegurarem a realização desse direito (cfr. Nowak, 2005, p.p. 17-18). Tais medidas terão como objectivo a redução da *mortalidade infantil* e o aumento da *esperança de vida das crianças*, o que passa pela eliminação da *malnutrição* e pela prevenção das *epidemias* (cfr. Hodgkin e Newell, 1998, pp. 87; Nowak, 2005, p. 36).

Para Nowak (2005, p.18), a formulação do direito à vida como um direito inerente, implica, também, que se trata de um direito indisponível, mesmo em caso de guerra ou em situações de emergência pública, sendo um indicador para o seu reconhecimento como *jus cogens* pelo direito internacional.

Para o mesmo autor (2005, p. 2), o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento, sendo considerado, simultaneamente, um direito do homem e um princípio geral da Convenção sobre os Direitos da Criança, deve ser interpretado em conjugação com outros direitos constantes da Convenção, tais como o direito à saúde[57], o direito à educação[58], o direito a um nível de vida adequado, incluindo a alimentação, vestuário e alojamento[59], o

[56] Art. 6º;
[57] Art. 24º;
[58] Arts. 28º e 29º;
[59] Art. 27º;

direito a beneficiar de segurança social[60] e o direito ao repouco, ao lazer e ao divertimento[61]. A protecção do direito à vida implica, também, a proibição da pena de morte[62], a protecção da criança em conflitos armados[63] e a proibição do recrutamento para as forças armadas[64].

O direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento implica, também, a obrigação dos Estados protegerem a criança contra homicídios, infanticídios, suicídios, prevenção da mortalidade infantil, protecção contra práticas tradicionais, tais como a mutilação genital feminina, contra a violência, a exploração, o trabalho infantil, o tráfico de crianças, a prostituição e pornografia infantis, como se encontra previsto em diversos normativos da Convenção[65], assim como no Primeiro Protocolo Adicional à Convenção (cfr. Nowak, 2005, pp. 2-3; United Nations, 1997, p. 425).

A consagração na Convenção do direito à sobrevivência adveio da constatação de que existem muitas crianças que morrem de causas que podem ser evitadas. Para além disso, também muitas delas vivem em condições vulneráveis, pelo que se entendeu acrescentar o direito da criança ao desenvolvimento.

A interligação entre a sobrevivência e o desenvolvimento realça a necessidade de se assegurar o crescimento saudável da criança, através da adopção de medidas de protecção da saúde, incluindo a prevenção de doenças, bem como a disponibilização de informação sobre nutrição, higiene e cuidados sanitários. Para além deste plano material, o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento, envolve, também, a necessidade de se assegurar o desenvolvimento da criança a nível espiritual, moral e social, desempenhando a educação, neste aspecto, um papel fundamental.

No conceito de "desenvolvimento", abrange-se, assim, não somente a saúde física, mas também o desenvolvimento mental, emocional, cognitivo, social e cultural da criança.[66]

[60] Art. 26º;
[61] Art. 31º;
[62] Art. 37º, al) a);
[63] Art. 38º;
[64] 2º Protocolo Adicional à Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989;
[65] Arts. 19º, 32º, 33º, 34º, 35º, 36º;
[66] Art. 27º da Convenção sobre os Direitos da Criança;

Segundo Nowak (2005, p. 2), o Comité dos Direitos da Criança interpreta o conceito de desenvolvimento como um *conceito holístico*, tal como vem definido na Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento, de 1986. "Desenvolvimento" é definido nesta Declaração, como um processo, através do qual é assegurado a todo o ser humano, a plena realização dos seus direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais.

Deste modo, os Estados estão obrigados a assegurar, na máxima medida possível, a sobrevivência e o desenvolvimento da criança[67]. Para aquele autor, isto significa que:

> *...States shall create an environment which enables all children under their jurisdiction to grow up in a healthy and protected manner, free from fear and want , and to develop their personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential consistent with their evolving capacities.* (Nowak, 2005, p. 2)

Assim, para além de se assegurar a saúde física da criança, procura-se garantir o desenvolvimento da sua personalidade, dos seus talentos e das aptidões, na medida das suas potencialidades, preparando a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, assegurando-lhe " *the essential feeling of belonging to a world made of solidarity where is no place for indifference or passivity*" (cfr. United Nations, 1997, p. 426). Todas estas dimensões devem ser asseguradas através da educação da criança.

A educação desempenha, assim, um papel crucial no desenvolvimento da criança a nível espiritual, moral e social.

A Convenção reconhece o direito à educação, devendo os Estados assegurarem esse direito na base da igualdade de oportunidades. Deste modo, os Estados-Partes obrigaram-se a tornar o ensino primário obrigatório e gratuito para todos, a garantir a acessibilidade a todas as crianças ao ensino secundário, geral e profissional, através da gratuitidade do ensino e da oferta de auxílio financeiro em caso de necessidade. O ensino superior também deve ser acessível a todos, em função das capacidades de cada um. Os Estados devem, assim, tomar as medidas necessárias para encorajar a frequência escolar regular e a redução das taxas de abandono escolar. Os Estados, obrigam-se, por outro lado, a tomar as medidas

[67] Art. 27º da Convenção sobre os Direitos da Criança;

adequadas para que a disciplina escolar seja assegurada de forma compatível com a dignidade humana da criança.[68]

Para promover o direito à educação, os Estados acordaram na Convenção sobre os Direitos da Criança, que a educação das crianças deve destinar-se[69]:

- Ao desenvolvimento da sua personalidade, talentos e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades.
- A desenvolver na criança o respeito pelos direitos humanos.
- A desenvolver o respeito pelos seus pais e pela sua identidade cultural.
- A preparação da criança para assumir responsabilidades numa sociedade livre, dentro de um espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade.
- A desenvolver o respeito pelo ambiente.

O conceito de "educação" aqui subjacente, vai ao encontro da definição constante da "Recomendação relativa à Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos do Homem e às Liberdades Fundamentais" adoptada pela Conferência Geral da UNESCO, na 18ª Sessão, em 19 de Novembro de 1974, onde a "educação" é definida como

> *...the entire process of social life by means of which individuals and social groups learn to develop consciously within, and for the benefit of, the national and international communities, the whole of their personal capacities, attitudes, aptitudes and knowledge. This process is not limited to any specific activities.*

Também para Homem (2005), o conceito de "educação" está ligado ao conceito de "dignidade humana":

> *A chave para entender o conteúdo da educação nos modernos Estados de Direito reside na associação entre educação e dignidade humana, fundamento de outros conceitos como o de " pleno desenvolvimento da personalidade humana", a que se refere a Declaração Universal dos Direitos do Homem, o " sentido da sua*

[68] Art. 28º da Convenção sobre os Direitos da Criança;
[69] Art. 29º;

> *dignidade", segundo o Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais, o " desenvolvimento harmonioso", de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Crianças.* (p. 8)

Por sua vez, Verheyde (2006) define o conceito de "educação", no duplo sentido constante dos instrumentos jurídicos internacionais:

> *Usually, international legal instruments use the term 'education' in a double sense: a) education as the provision of basic skills, and b) education as the development of the intellectual, spiritual, and emotional potential of the young person or in other words the broader development of his or her personality. Article 28 (1) undoubtedly refers to education in both senses.* (p.10)

A Convenção sobre os Direitos da Criança assimilou este conceito de educação referido por Verheyde (2006), delineando objectivos que foram aceites pelos Estados que a ratificaram, e que se destinam a promover e a defender os valores instituídos pela Convenção, assim como a satisfazer a necessidade de desenvolvimento da criança e das suas capacidades.

Assim, o conceito de "educação" constante da Convenção[70], deve ser entendido como o processo através do qual se promove o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus talentos e aptidões mentais e físicas; o desenvolvimento do respeito da criança pelos direitos humanos, das liberdades fundamentais e pela manutenção da paz, o respeito pelos pais, pelos valores do seu país e de outras civilizações; o desenvolvimento da capacidade da criança para participar numa sociedade livre, num espírito de tolerância mútua; e o desenvolvimento na criança do respeito por outras civilizações, culturas, religiões e pelo ambiente (cfr. Verheyde, 2006, p. 12).

Este conceito integra assim, os objectivos acima descritos constantes do conceito holístico de desenvolvimeno da criança, referido por Nowak (2005, p. 2).

Vamos, então, de seguida, analisar os conteúdos subjacentes a cada um dos objectivos da educação, definidos pela Convenção sobre os Direitos da Criança, e que consubstanciam as diversas dimensões de que se compõe o direito ao desenvolvimento da criança[71].

[70] Art. 28º, nº 1;
[71] Art. 6º;

2.3.3.1. Desenvolvimento da personalidade, talentos e aptidões mentais e físicas na medida das potencialidades da criança

A educação era tradicionalmente vista como um sistema formal de instrução académica, ligada à transmissão de conhecimentos.

A Convenção sobre os Direitos da Criança vem alterar esta visão e, embora não venha definir o conceito de educação, dá-lhe uma conotação mais ampla.

A Convenção vem descrever o tipo de educação que os Estados se comprometem a assegurar, garantindo que é da responsabilidade das escolas, desenvolver não só a capacidade mental das crianças, como desenvolver os seus talentos, por exemplo, no domínio da arte, da representação, artes manuais e noutras vocações; desenvolver as aptidões físicas, realizando actividades no âmbito do desporto e desenvolver a personalidade das crianças.

Para se atingir estes objectivos, torna-se necessário que os programas educativos contenham matérias relacionadas com a vida quotidina das crianças, que lhes permitam adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências necessárias e adequadas, para enfrentarem a vida real e resolverem os seus problemas diários.

Como já foi referido, um dos objectivos da educação constantes da Convenção dos Direitos da Criança, é o desenvolvimento da personalidade das crianças. Hans Eysenck definia personalidade como a " *a organização mais ou menos firme e durável do carácter, do temperamento, da inteligência e da dimensão física de um sujeito; tal organização determina a sua singular adaptação ao meio"* (citado por Hansenne, 2004, p. 23).

A personalidade abarca, assim, as dimensões do carácter, do temperamento, do intelecto e do físico da pessoa. O carácter identifica-se com as condutas voluntárias do indivíduo e que são o resultado da interiorização que este faz das normas sociais. O temperamento relaciona-se com as emoções e os comportamentos afectivos. O intelecto reporta-se ao comportamento cognitivo, à inteligência (cfr. Esteves, s.d., p. 272)

A personalidade integra comportamentos e atitudes mentais. Neste âmbito, Esteves (s.d.) realça " *a ideia que o indivíduo tem de si próprio (auto-conceito) e a ideia que os outros têm da pessoa em causa*" (p. 272).

Considerando que a personalidade é fruto da *simbiose entre a hereditariedade e o meio*, Esteves (s.d., p. 273) assinala a importância que a escola assume no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, nas fases da infância e da adolescência, uma vez que é aqui que as crianças passam a maior parte do seu tempo.

Saliente-se que as crianças não são receptoras passivas dos estímulos provenientes do ambiente que as rodeia, antes inter-actuam activamente com esse ambiente, construindo o seu próprio conhecimento.

A Convenção sobre os Direitos das Crianças refere que o desenvolvimento da personalidade, dos talentos e das aptidões mentais e físicas da criança, deve ser efectuado na medida das suas potencialidades.

Para Vygotsky existem dois níveis de desenvolvimento: um *real*, que a criança já possui e que vai determinar o que ela é capaz de fazer por si própria, e um *potencial*, que é a capacidade de aprender com outras pessoas.

Este pedagogo refere que existe um hiato entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial da criança, ou seja, entre aquilo que a criança é capaz de fazer por si própria e aquilo que é capaz de fazer com a intervenção de um adulto. É a chamada *zona proximal,* que corresponde à potencialidade para aprender e que varia de sujeito para sujeito.

É na *zona proximal* que o professor desenvolve um papel importante, ao ajudar os alunos a desenvolverem as suas competências (cfr. Lansdown, 2005, p. 32). As competências são desenvolvidas num processo de interacção, em que as crianças trabalham com os professores e com os seus pares, em que cada um se torna um recurso dos outros, num processo de interacção constante, cada um *assumindo diferentes papéis e responsabilidades em função das suas capacidades, conhecimentos e experiências*

pessoais (cfr. Lansdown, 2005, p. 33). A educação surge, assim, como uma oportunidade privilegiada para as crianças realizarem as suas potencialidades.

Contudo, a autora (2005, p. 33) refere que, em muitas escolas, a maioria dos professores entende o ensino como um processo de transferência de conhecimentos e experiências do professor para o aluno

Na verdade, as escolas têm tendência a dar prioridade à aprendizagem cognitiva. No entanto, cada vez há mais consciência de que as crianças são dotadas de múltiplas inteligências, que interferem no seu desenvolvimento e que não são valorizadas como deviam.

Antunes (2004) dá a seguinte definição de inteligência:

> *A inteligência é ... um fluxo cerebral que nos leva a escolher a melhor opção para solucionar uma dificuldade e que se completa como uma faculdade para compreender, entre opções, qual a melhor; ela também nos ajuda a resolver problemas ou até mesmo a criar produtos válidos para a cultura que nos envolve*. (pp. 9-10).

A identificação por Binet, no início do século XX, da existência de duas inteligências, a lógico-matemática e a linguística ou verbal, teve como consequência que o seu modelo fosse considerado para a formação dos currículos escolares, que davam prevalência ao desenvolvimento da linguagem e da matemática.

Na década de 80, Gardner (2005, pp. 42-50) vem defender que, para além das duas inteligências identificadas por Binet, todo o indivíduo possui outras inteligências: a *espacial*, a *musical*, a *corporal-cinestésica*, a *naturalista* e as inteligências pessoais, a *interpessoal* e a *intrapessoal*. São estas inteligências que caracterizam o que Gardner (2005) chama de *inteligências múltiplas*.

As *inteligências múltiplas* correspondem a diferentes áreas do cérebro humano, que correspondem a diferentes formas de cognição, responsáveis por diferentes competências e diversas formas de processamento de informações. Segundo Antunes (2004) " *...existe o consenso de que possam, cada uma delas, expressar uma forma diferente de inteligência,*

isto é, de se responsabilizar pela solução específica de problemas ou criação de 'produtos' válidos para uma cultura" (p. 21).

A *inteligência linguística* é a habilidade para utilizar a linguagem de maneira criativa, utilizando-a com clareza e objectividade. É importante para convencer, agradar, estimular, para transmitir ideias, sendo característica dos poetas, escritores, professores, jornalistas, etc (cfr. Gardner, 2005, p 42).

A *inteligência lógico-matemática* é a habilidade para efectuar raciocínios lógico-dedutivos e para reconhecer problemas e resolvê-los. É a inteligência característica dos matemáticos e dos cientistas (cfr. Gardner, 2005, pp. 42-44).

A *inteligência musical* manifesta-se na habilidade para apreciar, compor e reproduzir peças musicais, de forma criativa. É a que mais está associada à ideia de talento. É característica dos músicos e compositores (cfr. Gardner, 2005, pp. 44- 45).

A *inteligência espacial* é a habilidade para se situar no espaço, de reproduzir por desenho, situações reais ou mentais, de organizar harmoniosamente elementos visuais. É típica dos artistas plásticos, dos engenheiros e dos arquitectos (cfr. Gardner, 2005, pp. 45-46).

A *inteligência corporal-cinestésica* é a habilidade para utilizar o corpo para expressar as ideias ou sentimentos. Inclui habilidades como a coordenação, o equilíbrio, a força, a velocidade e a destreza. É importante para os atletas, bailarinos, entre outros (cfr. Gardner, 2005, pp. 46-47).

A *inteligência naturalista* é a capacidade de se fazer discriminações consequenciais no mundo natural: entre uma planta e outra, entre um animal e outro, entre configurações de mares, entre formações rochosas, entre outras. É útil para nos permitir fazer escolhas na sociedade de consumo em que vivemos: para distinguir entre diferentes marcas de automóveis, de roupas, de telemóveis e de outros artigos. Permite-nos escolher aquilo que é bom para nós e afastar-nos daquilo que representa um perigo. É, assim, importante no mundo dos negócios (cfr. Gardner, 2005, pp. 47-48).

Por se turno, a *inteligência interpessoal* é a habilidade para compreender e interagir com as outras pessoas, interpretando os seus sentimentos, desejos, motivações, com uma maior

grau de sensibilidade e de percepção. É importante para os políticos, terapeutas, professores, entre outros (cfr. Gardner, 2005, p. 49).

A *inteligência intrapessoal* é a habilidade para conhecer-se a si próprio e de estar bem consigo mesmo. É a capacidade de conhecer os seus próprios sentimentos, os seus sonhos e ideias e a habilidade para utilizá-los na solução dos seus próprios problemas pessoais e profissionais. Esta inteligência, como é pessoal, só é observável através das manifestações simbólicas das outras inteligências, ou seja, através das manifestações linguísticas, musicais ou cinestésicas. Inclui a disciplina, a auto-estima e a auto-aceitação. Esta inteligência é importante em todas as profissões (cfr. Gardner, 2005, p. 49).

Gardner (2005) defende que todas estas inteligências estão inter-relacionadas e que todos os indivíduos as possuem, embora em diferentes graus de desenvolvimento.

A teoria das inteligências múltiplas de Gardner (2005) vem dar um importante contributo ao ensino, pois chama a atenção para a necessidade do aluno desenvolver diversas actividades, de modo a desenvolver as suas aptidões, o que deve ser feito de um modo individualizado, tendo em conta as reais aptidões de cada um. Assim, cada aluno deve receber a educação adequada ao desenvolvimento do seu potencial, de modo a ficar apto a resolver problemas e a desenvolver tarefas relacionadas com a vida da comunidade em que está inserido. A este propósito, Antunes (2004) refere-se à escola como " *central estimuladora da inteligência*", salientando que a crianças necessitam de ir à escola para "*aprender a aprender, desenvolver as suas habilidades e estimular as suas inteligências"* (p. 11). O professor também assume outro papel, que não o de mero *agente transmissor de informações*, para passar a ser, no entender do autor, o de *estimulador da inteligência* e *agente orientador da felicidade* (cfr. Antunes, 2004, p. 11).

A este propósito, Gardner realça que a sociedade ocidental não estimula o desenvolvimento das diversas inteligências das crianças, porque não as entende nem as valoriza devidamente. Salienta, assim, que deve ser questionado não só como são realizadas as aprendizagens, como também o que se aprende (cfr. Lansdown, 2005, p. 38).

Daqui decorre a necessidade de se alterarem os métodos de ensino-aprendizagem, os currículos e os métodos de avaliação utilizados, que não são adequados à medição das diversas inteligências que os alunos possuem.

O Comité dos Direitos da Criança manifesta a sua preocupação pelo facto das instituições educativas de muitos países, com sistemas educativos muito competitivos, estarem mais preocupadas com o sucesso nos exames, privilegiando as aprendizagens cognitivas dos alunos, descurando os objectivos da educação traçados na Convenção, nomeadamente o desenvolvimento da criança, na medida das suas potencialidades, dos talentos e a preparação das mesmas para assumirem responsabilidades numa sociedade livre (cfr. Hodgkin e Newell, 1998, pp. 396).

Tendo os Estados assumido o compromisso de que a educação devia desenvolver a personalidade, os talentos e as aptidões das crianças, também reconheceram que a promoção do respeito pelos direitos humanos, através da educação, era um aspecto fundamental no desenvolvimento da criança, assim como para a própria sociedade.

Vamos, assim, descrever a importância que este objectivo educativo tem para a promoção dos direitos da criança e para o seu desenvolvimento.

2.3.3.2. Desenvolvimento do respeito pelos direitos humanos

A Organização das Nações Unidas (1999) define "direitos humanos" como os " ... *direitos que são inerentes à natureza humana e sem os quais não podemos viver como seres humanos*." (p. 19)

Para a Organização das Nações Unidas (1999), o respeito pelos direitos humanos permite-nos desenvolver as nossas qualidades e capacidades, sendo um meio através do qual o homem vai ao encontro da sua humanidade e da sua essência:

> *Os direitos humanos e as liberdades fundamentais permitem-nos desenvolver e utilizar plenamente as nossas qualidades humanas, a nossa inteligência, os nossos talentos e a nossa consciência e satisfazer as nossas necessidades*

> *espirituais e de outra natureza. Baseiam-se na crescente procura por parte da Humanidade de uma vida na qual a dignidade e o valor inerentes a qualquer ser humano mereçam respeito e protecção."* (p. 19)

Lansdown (2001, a) salienta que num mundo em que ocorrem conflitos étnicos e em que aumenta a violência, " *there is a overwhelming imperative to educate children in tolerance, respect for others and for peace and democracy*" (p. 55).

O Comité dos Direitos da Criança tem insistido com os Estados, na necessidade de inserirem a matéria dos direitos humanos, nos currículos escolares, incluindo a Convenção dos Direitos da Criança.

Países como a Bélgica, Colômbia, Finlândia, Guatemala, Islândia, Itália, Nicarágua, Líbano, República da Coreia, Nicarágua, Nigéria, Noruega, Portugal, Ucrânia e o Reino Unido, têm sido chamados à atenção pelo Comité, pelo facto de não incluírem a matéria dos direitos humanos nos currículos escolares (cfr. Hodgkin e Newell, 1998, pp. 397; Lansdown, 2001a, p. 55).

Lansdown (2001a) advoga que a introdução dos direitos humanos nos currículos não pode ser imediata, sendo necessário que os Estados introduzam previamente mudanças nos seus sistemas educativos. Para a autora " *...if we are committed to promoting democracy, respect and tolerance of all peoples, as well as the fulfillment of children's potential, they are changes which must be made to happen*" (Lansdown, 2001a, p. 56).

Para desenvolver nos alunos o respeito pelos direitos humanos, a autora aponta as seguintes mudanças a implementar nos sistemas educativos:

- É necessário que exista um ambiente democrático na escola, em que seja incentivada a participação dos alunos nos processos decisórios, quer através, por exemplo, dos códigos de comportamento que são transmitidos pelos professores aos alunos, pelos métodos de ensino-aprendizagem utilizados, pelas políticas da escola, entre outros. Só depois de se cultivar e promover este espírito democrático dentro da escola, é possível incluir a promoção dos direitos humanos nos currículos escolares. E acrescenta: "*Democracy cannot be taught in an undemocratic environment"* (Lansdown, 2001a, p. 55).

- Por outro lado, a inclusão dos direitos humanos no currículo, não deve concentrar-se numa disciplina específica, devendo ser abordados, de um modo transversal em todas as disciplinas. A autora sugere, como exemplos, o caso da Geografia, na exploração do tema da desigualdade de acesso ao recursos; da Biologia, em que se pode abordar o tema dos testes genéticos e o direito à vida dos bebés que sofrem de deficiências; da Quimíca, em que se pode abordar o tema do impacto da poluição ambiental e o direito à saúde. Sugere, também, que devem ser desenvolvidos materiais pedagógicos que ajudem os professores no seu trabalho com os lunos (cfr. Lansdown, 2001a, p. 56).
- Os professores necessitam de formação na área dos direitos humanos e têm de aprender como devem ensiná-los aos alunos. Isto implica a compreensão, por parte dos professores, de que os seus comportamentos devem ser respeitadores dos direitos do homem e das liberdades fundamentais, em ordem a transmitirem aos alunos um espírito democrático. Para a autora " *Abusive and violent attitudes towards children cannot be accepted in a school seeking to promote tolerance, understanding and respect for others"* (Lansdown, 2001a, p. 56).

No Plano de Acção para 2005/2007, aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 14 de Julho de 2005, e inserido no Programa Mundial para a Educação dos Direitos Humanos, consta que a educação para os direitos humanos inclui duas dimensões: i) a " *human rights* ***through*** *education*", pela qual se assegura que todo o processo educativo – englobando os curricula, os materiais pedagógicos, os métodos e a formação - conduz à aprendizagem dos direitos humanos; e ii) a dimensão " *human rights in education*", através da qual se assegura que os direitos humanos de todos os elementos da comunidade educativa são respeitados (cfr. United Nations, 2006, p. 2).

No referido Plano de Acção, foram identificados cinco factores responsáveis pelo sucesso da integração da educação para os direitos humanos nas escolas primárias e secundárias, a saber (cfr. United Nations, 2006, pp. 2-3):

- ***As políticas educativas*** - os governos devem expressamente assumir o compromisso, através de legislação, planos de acção, curricula, políticas de

formação, entre outros, de promover a educação para os direitos humanos, implementando, assim, o ensino dos direitos humanos através de todo o sistema educativo e em todos os ambientes de ensino-aprendizagem. Estas políticas devem ser desenvolvidas com a participação de todos os interessados, assumindo os Estados o compromisso da educação para os direitos humanos, não só como um objectivo, como também como um critério para aferir da qualidade da educação.

- ***Implementação das políticas*** - para as políticas se tornarem efectivas, é necessária a adopção de estratégias que as implementem, como a atribuição de recursos e a criação de mecanismos de coordenação, que assegurem a coerência, a monitorização e a responsabilização. Estas estratégias deverão ter em conta a multiplicidade de todos os que participam no processo, desde a nível nacional, como a nível local, envolvendo-os a todos para que as políticas possam ser postas em prática.
- ***O ambiente educativo*** - para que o ensino dos direitos humanos tenha sucesso, é necessário que os direitos humanos sejam praticados na escola e façam parte do dia-a-dia de todos os elementos da comunidade educativa. A aprendizagem dos direitos humanos não se efectua somente através do seu ensino, através da aprendizagem cognitiva, mas também, através do desenvolvimento social e emocional de todos os que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Um ambiente onde os direitos humanos sejam respeitados e onde se promova esse respeito por parte de todos os elementos da comunidade educativa, caracteriza-se pela compreensão mútua, pelo respeito e pela responsabilidade. Assim, permite-se aos alunos manifestarem as suas opiniões livremente e a participarem na vida escolar, proporcionando-lhes oportunidades para interagirem com a comunidade.
- ***Ensino-aprendizagem*** - para introduzir ou para melhorar a educação para os direitos humanos, é necessário que o ensino e a aprendizagem reflictam os valores que estão consubstanciados nos próprios direitos humanos. Os conceitos dos direitos humanos e as respectivas práticas devem fazer parte, o mais cedo

possível, da educação. Por exemplo, os conteúdos e os objectivos constantes dos currículos devem assentar nos direitos, assim como as metodologias utilizadas deverão ser democráticas, os materiais e os manuais devem ser consistentes com os valores inerentes aos direitos humanos.

- ***A educação e a formação profissional dos agentes educativos*** - para a escola servir de modelo à aprendizagem e à prática dos direitos humanos, todos os professores e os funcionários da escola devem estar aptos a transmitirem e a serem modelos dos valores inerentes aos direitos humanos. Para tal, a educação e a sua formação profissional devem proporcionar-lhes os conhecimentos necessários para assumirem o compromisso, para os motivar e para aprenderem a agir de acordo com os valores inerentes aos direitos humanos. Também, como titulares de direitos, os agentes educativos necessitam de trabalhar e ensinar num contexto de respeito pela sua dignidade e pelos seus direitos.

O Plano de Acção para 2005/2007, salienta a necessidade dos sistemas educativos incluírem, no ensino primário e secundário, o ensino dos direitos humanos. Esse Plano de Acção, realça que:

> *A comprehensive education in human rights not only provides knowledge about human rights and the mechanisms that protect them, but also imparts the skills needed to promote, defend and apply human rights in daily life. Human rights education fosters the attitudes and behaviours needed to uphold human rights for all members of society.* (cfr. United Nations, 2006, p. 1)

Na verdade, a transmissão dos valores aos alunos processa-se não somente, através do currículo formal, mas também através do currículo oculto, no qual se podem estimular as atitudes e os comportamentos adequados na promoção do respeito pelos direitos humanos. Com efeito, o objectivo "*...is not simply to teach children ' human rights', in terms of the content of human rights treaties, the aim is ' the development of respect for human rights'*" (Hodgkin e Newell, 1998, p. 398). Esse respeito pode ser desenvolvido através do currículo oculto, nomeadamente através das políticas da escola, dos códigos de comportamento dos professores e dos métodos de ensino-aprendizagem, que servem como modelos na transmissão do respeito pelos direitos humanos, reflectindo-se nas atitudes e

nos comportamentos dos alunos, tanto na sala de aula, como fora dela (cfr. Hammarberg, 1977, p. 20; Hodgkin e Newell, 1998, p. 398).

Todas as escolas têm um conjunto de regras de conduta e disciplina a que todos os elementos da comunidade educativa se devem submeter. Para Lansdown (1998, pp. 62-63) estas normas, que fazem parte do funcionamento da escola, vão condicionar o ambiente em que todos vão conviver, bem como a qualidade de vida de todos os elementos da comunidade educativa. Para a autora, é essencial que as regras se apliquem de modo igual a todos os alunos e a todos os adultos. Refere, ainda, que se não se admite que os alunos injuriem os professores, não se deve permitir que os professores injuriem os alunos. Se se permite que os alunos não podem fumar dentro da escola, também não se deve permitir aos professores que o façam. É importante que as escolas adoptem estas políticas democráticas, em que se defende o valor da justiça, tão importante para a formação de qualquer ser humano.

Por outro lado, a escola deve criar um ambiente seguro para os alunos, de modo a que eles se sintam seguros, ao denunciarem a prática de qualquer acto de injustiça, de discriminação ou de abuso, quer o seu autor seja um professor ou um aluno. Os professores devem reconhecer também a importância de tratarem os alunos de modo justo e equitativo. Para Lansdown (1998, p. 64), a finalidade destes procedimentos não é diminuir a autoridade dos professores, mas tão somente, difundir uma cultura de respeito pelos direitos de todos os elementos da comunidade educativa.

No Plano de Acção para 2005/2007 adoptado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 14 de Julho de 2005, inserido no Programa Mundial para a Educação dos Direitos Humanos, os Estados consideram que o ensino dos direitos humanos nas escolas, vai permitir que os sistemas educativos procedam a reformas, tendo os direitos humanos como princípios orientadores, tornando aqueles sistemas mais eficazes, para responder aos desafios que actualmente as sociedades enfrentam. Por outro lado, esse ensino vai ter repercussões no desenvolvimento económico, social e político dos Estados (cfr. United Nations, 2006, p. 3). Estes objectivos são conseguidos através das seguintes medidas:

- Da criação de escolas centradas nas crianças, nas quais se praticam métodos de ensino-aprendizagem em que os alunos devem desempenhar um papel activo - a educação para os direitos humanos melhora a qualidade do ensino.
- Da promoção de ambientes de aprendizagem inclusivos, em que é reconhecido e assegurado a todas as crianças o exercício dos seus direitos, independentemente da sua situação particular; em que se promove a igualdade de oportunidades, a diversidade e a não discriminação - a educação para os direitos humanos incentiva o acesso e a participação dos alunos na vida escolar.
- Do apoio ao desenvolvimento social e emocional da criança e da promoção dos valores democráticos - a educação para os direitos humanos contribui para a coesão social e para a prevenção de conflitos.

Em suma, é fundamental que os Estados e os sistemas escolares promovam a educação para os direitos humanos como uma prioridade nacional, em benefício dos alunos e da própria sociedade.

De seguida, vamos analisar outro objectivo da educação, previsto na Convenção sobre os Direitos da Criança, que se integra no seu direito ao desenvolvimento e que é o desenvolvimento do respeito pelos pais e pela identidade cultural.

2.3.3.3. Desenvolvimento do respeito pelos pais e pela identidade cultural

Para Hodgkin e Newell (1998, p. 398), a menção na Convenção sobre os Direitos da Criança, do desenvolvimento do respeito pelos seus pais, deve-se ao facto de historicamente, todas as culturas terem afirmado que os filhos desrespeitam os pais, pelo que se sentiu a necessidade de afirmar este objectivo na Convenção.

Nesta medida, as crianças devem ser ensinadas a respeitar todas as pessoas, inclusivamente as outras crianças. Contudo, o desenvolvimento nos alunos, do respeito pelos seus pais é fundamental, desempenhando a Escola um importante papel. Segundo aqueles autores, a

identidade das crianças está intimamente ligada aos seus pais. Assim, se os professores forem desrespeitosos no tratamento que dão aos pais, ou se não os envolverem na vida escolar dos filhos, poderão provocar graves danos na auto-estima destes.

Também os sistemas educativos devem preocupar-se em promover nos alunos, o respeito pelos valores e cultura do seu país e, também, pelos valores e cultura dos outros países, dando especial atenção aos alunos imigrantes e aos alunos pertencentes a culturas minoritárias.

Para Hodgkin e Newell (1998), o respeito implica mais do que tolerância e compreensão " *It means acknowledging the equal worth of peoples of all cultures, without condescension*" (p. 398). Segundo Hammarberg (1977), a escola tem um papel importante na prevenção de comportamentos xenófobos, ao desenvolver uma melhor compreensão das minorias, dos povos autóctones, dos refugiados e dos emigrantes.

Assim, no ensino dos valores estão subjacentes os princípios do desenvolvimento do espírito de compreensão, da paz, da tolerância e da amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena, que a seguir vamos abordar.

2.3.3.4. Preparação para assumir responsabilidades numa sociedade livre, dentro de um espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade

A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, considera a preparação da criança para assumir responsabilidades numa sociedade livre, um dos objectivos cruciais da educação[72].

Com efeito, Hodgkin e Newell (1998) consideram aquele objectivo "*...a vital aim of education, in that it emphasizes the importance of teaching the less 'academic' subjects such as health and sex education, politics, budgeting, citizenship and social relationships"* (p. 399).

[72] Art. 29º, nº 1, al) d);

O Comité dos Direitos da Criança partilha da preocupação manifestada por diversos Estados de que, por vezes, os currículos escolares estão desfasados da realidade social e cultural, considerando que é uma necessidade premente a inclusão de temas que preparem as crianças para a vida real.

Segundo aqueles autores, para as crianças poderem assumir uma vida responsável, numa sociedade livre " *implies the teaching of social responsability and active participation in the process of democracy. This is not easily taught to children if it is not practised at the same time*" (Hodgkin e Newell, 1998, p. 399). Deste modo, é necessário que a educação proporcionada aos alunos nas escolas, os prepare para participarem na vida social e da comunidade; para expressarem as suas opiniões, através do desenvolvimento de atitudes e comportamentos de participação dos alunos na vida escolar, como também é necessário que os professores e todos os profissionais, que trabalham com os alunos, sejam formados para desenvolverem neles atitudes de participação.

A ONU, no Manual on Human Rights Reporting, 1997, exemplifica diversas situações onde as crianças pode desenvolver a sua capacidade de participação: " *...either through an ongoing process of consultation and exchange within family life, by intervening in school councils for matters relating to their education, or by influencing life at the community level through their participation in local councils*" (p. 429).

Para Konterllnik (1998, p.36), a adolescência é um momento em que se efectua uma reestruturação na construção da identidade, e em que ocorre uma maior identificação com o "outro", distinto dos pais. Segundo a autora, essa afirmação como um ser distinto dos pais, advém de uma necessidade de diferenciação. Os grupos de pares tornam-se uma referência importante na construção da identidade adolescente, o que se reflecte na necessidade de pertença, de pertencer a algo, que é sentida pelos adolescentes.

A adolescência é, assim, uma fase em que ocorrem mudanças importantes na identidade e nas relações com os outros indivíduos, em que nascem outros vínculos e em que o jovem se insere noutros espaços de sociabilidade, diferentes do espaço familiar. De facto, os adolescentes sentem necessidade de despegar-se dos laços familiares, de fazer algo por si mesmo, de se expressarem. Contudo, muitas vezes deparam-se com limitações impostas

pelos adultos e pelas instituições. As decisões são tomadas pelos adultos e eles têm que se sujeitar a essas decisões, *tornando-se consumidores das situações em que se vêem envolvidos, mais do que produtores* (cfr. Konterllnik, 1998, p. 43). Para a autora, a sociedade civil, através das suas diversas organizações, como as igrejas, o voluntariado social, entre outras, e o Estado, através das escolas, dos municípios, da justiça, das forças de segurança, entre outros, devem ser para os adolescentes espaços de aprendizagem e de exercício da cidadania. Na sua opinião " ...*las instituciones deben escuchar y abrir el juego en las decisiones que afectan la vida y futuro de los adolescentes*" (Konterllnik, 1998, p. 43). Deste modo, desenvolve-se nos jovens a capacidade de participação.

Por outro lado, os países confrontados com problemas de guerras civis, tensões raciais, terrorismo e violência, vêem-se também confrontados com a emergência de atitudes de xenofobia e racismo, que urge enfrentar e combater.

Nesse sentido, em 16 de Novembro de 1995, foi aprovada em Paris, na 28ª Conferência Geral da UNESCO, realizada entre 25 de Outubro a 16 de Novembro de 1995, a Declaração de Princípios sobre a Tolerância, destinada a promover a tolerância na sociedade, condição necessária e considerada pelos Estados, para promover a paz e o progresso económico e social de todos os povos.

Naquela Declaração, define-se "tolerância" como "... *o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos*" [73].

Consideram os Estados signatários daquela Declaração de Princípios sobre a Tolerância, que esta " ... *é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz.*"[74] A tolerância é considerada "...*o sustentáculo dos direitos humanos, do pluralismo (inclusive o pluralismo cultural), da democracia e do Estado de Direito*" [75].

[73] Art. 1º, 1.1.;
[74] Ibidem;
[75] Art. 1º, 1.3.;

A escola pode assumir aqui um importante papel, educando os jovens a combater essas atitudes de racismo, xenofobia, anti-semitismo e intolerância, através do ensino dos direitos humanos.

O Comité dos Direitos da Criança considerou que a dimensão da preparação dos alunos para assumirem uma vida responsável numa sociedade livre, dentro de um espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade, devia fazer parte integrante dos currículos escolares. Os materiais escolares deviam, também, ser concebidos para educarem os alunos dentro do espiríto da tolerância e atenderem à existência de diferentes culturas e civilizações (cfr. Hodgkin e Newell, 1998, p. 400).

Segundo Monaco (2004, p. 222), a educação das crianças num espírito de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, implica pô-las a par do que acontece na realidade. Segundo o autor, isso só é possível " ... *por meio da antítese e da conscientização dos problemas que a falta de compreensão, a intolerância, a inimizade entre os povos podem causar no sentido de não garantir nem a paz, nem a fraternidade universal*" (Monaco, 2004, p. 222). Para o mesmo autor, só desta forma se pode proporcionar às crianças os meios necessários para que possam compreender o mundo onde vivem.

Também, nos países em que existe discriminação no acesso à educação das raparigas e elevadas taxas de abandono escolar, como acontece no seio de alguns grupos étnicos, urge tomar medidas para promover o princípio da igualdade entre os sexos. A escola e os currículos podem desempenhar aqui um importante papel, desincentivando as atitudes de discriminação entre rapazes e raparigas. Para Hodgkin e Newell (1998):

> *Once in school, it is important that the curriculum be as relevant to female life; that girls are encouraged in traditionally "male"subjects of maths, science, engineering and computing; that schools do not act in a sexist or discriminatory manner; and that the particular needs of girls are met*. (p. 400)

Para o Comité dos Direitos da Criança, a educação assume especial importância no desenvolvimento harmonioso e esclarecido da criança, permitindo-lhe adquirir a confiança e as competências necessárias para efectuar livres escolhas nas suas vidas e agir num

contexto de igualdade dos géneros, tanto a nível profissional, como familiar (cfr. Hodgkin e Newell, 1998, p. 400).

Por outro lado, a educação deve desenvolver nas crianças o espírito de paz. Para tal, as escolas devem dar particular atenção ao uso de métodos não violentos na aplicação da disciplina escolar.

Para Hammarberg (1977, pp.22-23) deve ser desenvolvida na escola uma pedagogia democrática, o que implica que as relações desenvolvidas no seio da Escola sejam marcadas pelo respeito mútuo e pela não violência.

A este propósito, Lansdown (1998) salienta a importância de se desenvolver na escola, um clima de respeito mútuo, ao referir que:

> *Las escuelas deben crear una atmósfera de trabajo en la cual los niños se sientan respetados y apreciados como individuos, en la cual se reconozca la importancia de sus opiniones, de sus convicciones, de su vida privada y de su religión, y la escuela debe desempeñar un papel activo en la aceptación y el desarrollo de un ambiente en el qual los niños adquieran autoestima y amor proprio en su calidad de individuos miembros de la comunidade escolar*" (p. 64).

Segundo aquela autora (1998, p. 64), nos modelos das escolas eficazes, os alunos devem ser considerados como companheiros de trabalho, como colaboradores activos e criativos.

Lansdown (1998, p. 65) afirma, também, que a Convenção sobre os Direitos da Criança difunde não só uma cultura de não violência relativamente às crianças, como também, exige que as regras de disciplina nas escolas respeitem a dignidade dos alunos.[76] Para isso, os alunos devem ser protegidos contra todas as formas de violência física ou mental, injúrias e abusos. As escolas devem promover uma cultura de não-violência, em conformidade com o que a Convenção sobre os Direitos da Criança assinala como sendo um dos objectivos da educação: a preparação das crianças para viverem em sociedade, num espiríto de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e amizade entre todas as pessoas.[77] Nesse sentido, o Comité dos Direitos da Criança tem-se insurgido contra os

[76] Art. 28º, nº 2;
[77] Art. 29º, nº 1, al) d);

governos, que ainda admitem que sejam aplicados castigos corporais aos alunos na escola. Actualmente, todos os países da Europa proibem a aplicação de castigos corporais aos alunos.

Outras práticas que atentam contra a dignidade das crianças, são as humilhações públicas. Hodgkin e Newell (1998, pp. 384) dão como exemplos, a proibição dos alunos contactarem com os pais ou colegas, a proibição dos alunos fazerem intervalos, de terem tempos livres ou que os proíbam de usar a sua língua ou os seus usos culturais.

No mesmo sentido de que as regras de disciplina (na escola) devem respeitar a dignidade dos aluno, Verheyde (2006) refere que:

> *Schools may not impose measures, which would impede the contact with the parents, which would interfere with the child's participation to his or her culture or use of his or her language, which would disproportionately hinder the exercise of the participation rights and their right to rest and leisure or which would breach the child's right to food. (* p. 62)

Todas as práticas atrás referidas atentam contra a dignidade dos alunos como seres humanos e vão contra o espírito da Convenção sobre os Direitos da Criança.

Para além da necessidade das regras de funcionamento e de disciplina na Escola defenderem os alunos contra os actos de violência praticados pelos professores, também devem defendê-los dos actos de violência praticados pelos seus próprios pares. Para Lansdown (1998, p. 65), a intimidação, seja através de agressões físicas, verbais ou qualquer outra forma de intimidação, pode causar grande sofrimento aos alunos.

Konterllnik (1998, p. 42) salienta que o recurso à violência supõe por um lado, a intenção de eliminar o outro, aquele que é diferente, aquele que não pensa do mesmo modo e, por outro, supõe o exercício de um poder, em muitos casos, ilegítimo. Segundo a autora,

> *En el caso de las acciones violentas por parte de los adolescentes (entre si o en relación con su entorno), la violencia pareceria reflejar la palabra no dicha, la acción a cambio del diálogo, un intento de imponer la propia verdad en el contexto de relgas que pusieron otros y, en fin, una impugnación a veces primitiva a la negación de su consideración como sujetos de derechos por parte de las instituciones sociales y del mundo adulto en general.* (Konterllnik , 1998, p. 42)

Segundo a autora, a violência que redunda em conflitos não é independente do contexto social, cultural, político e económico em que os adolescentes estão inseridos. Elias refere:

> *No es la agressividad la que dispara el conflicto sino que son los conflictos los que disparan la agresividad. Nuestros hábitos de pensamiento generan la expectativa de que todo lo que buscamos explicar sobre la gente puede ser explicado en términos de individuos aislados. Es evidentemente difícil ajustar nuestro pensamiento y, por lo tanto, las explicaciones de cómo la gente está interconectada en grupos: esto es, por medio de estructuras sociales.* (citado por Konterllnik, 1998, p. 42)

É, assim, necessário ter em conta não só o indivíduo considerado isoladamente, como também, o contexto onde ele se encontra inserido.

Para resolver o problema da violência nas escolas, torna-se necessário demonstrar aos alunos que existem outros meios de resolver os conflitos, sem recorrer à violência.

Para Hammarberg (1977, pp. 22-23) é necessário transmitir aos alunos os instrumentos necessários, para que estes possam desenvolver uma cultura de paz e de resolução pacífica dos conflitos. Para isso, Hammarberg (1977) considera ser essencial que os professores nunca tenham comportamentos violentos para com os alunos, e que as medidas disciplinares aplicadas aos alunos nunca envolvam castigos corporais, como ainda acontece em certos países.

Hammarberg (1977) refere ainda que a violência que ocorre entre as crianças é um problema " *...en partie caché, dont la partie apparente est effrayante, notamment dans les pays industrialisés"* (p. 23). Segundo o autor, os actos de violência entre as crianças ocorrem, de forma sistemática, no seio de um grande número de escolas. O autor faz referência à intimidação que os alunos mais fortes exercem sobre os mais fracos, ao assédio sexual de que as raparigas são vítimas, e ao assédio psicológico, que pode ter efeitos muito graves, difíceis de identificar e de tratar.

Para Hammarberg (1977) " *L'école devrait être une zone libre de toute violence. Il est parfaitment inacceptable que des enfants se rendent à l'école la peur au ventre*" (p. 23). Assim, para o autor, as escolas devem adoptar planos de prevenção contra a violência, e os seus responsáveis devem tomar medidas imediatas contra os agressores, logo que estes

cometam actos de violência. Inclusivamente, o autor defende que cada escola deve ter um plano específico de luta contra a violência, em cuja elaboração e aplicação, os alunos devem ter uma participação activa. Também os pais e a colectividade devem fazer parte desse plano, pois só assim ele poderá ser eficaz. Na verdade, a violência, o vandalismo e a falta de disciplina nas escolas podem provocar efeitos muito nefastos na comunidade em que estão inseridas (cfr. Hammarberg, 1977, p. 23).

Para este autor, a escola desempenha um papel muito importante no desenvolvimento da criança, pois nela a criança desenvolve todo um conjunto de relações sociais, servindo como estrutura de apoio e um lugar de segurança, principalmente para aquelas crianças que vivem em países envolvidos em conflitos armados ou em países onde existe grande agitação social. Por sua vez, naqueles países onde existe paz, a escola é um meio social, que vai completar o papel desempenhado pelas famílias, proporcionando a estabilidade que as crianças necessitam e contribuindo para a formação de jovens, em ordem a criar uma sociedade melhor e mais equilibrada. No entanto, Hammarberg (1977, p. 24) refere que muitos países europeus têm descurado esta valência da Escola, uma vez que têm vindo a reduzir os meios financeiros atribuídos às escolas, tendo como consequência o facto destas terem reduzido precisamente o pessoal especializado no apoio social aos alunos. Como tal, esta falta de investimento vai ter como consequência um contributo limitado da escola, na construção de uma sociedade melhor e mais solidária.

Verificamos, assim, a importância da preparação das crianças e dos jovens para assumirem responsabilidades numa sociedade livre, através da inclusão nos currículos escolares de temas que os preparem para a vida real, desenvolvendo-lhes a capacidade de participação, preparando-os para combaterem as atitudes de intolerância, promovendo o espírito de paz, através das relações marcadas pelo respeito mútuo, pela nãoviolência, sendo fundamental que as regras da escola respeitem a dignidade dos alunos.

Outro dos objectivos da educação, definidos pela Convenção sobre os Direitos da Criança e que se integra no seu direito ao desenvolvimento, é o desenvolvimento do respeito pelo ambiente, que vamos seguidamente abordar.

2.3.3.5. Desenvolvimento do respeito pelo ambiente

A consagração na Convenção sobre os Direitos da Criança, do desenvolvimento do respeito pelo ambiente, como um dos objectivos da educação[78], revela a preocupação que os Estados têm, na actualidade, com a protecção do meio ambiente.

Na "Declaração do Rio de Janeiro sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento", aprovada na Conferência das Nações Unidas, realizada no Rio de Janeiro, de 3 a 14 de Junho de 1992, os Estados realçaram a importância da consciencialização de todas as pessoas, incluindo as crianças, para a necessidade do desenvolvimento sustentável e do cuidado a ter com o meio ambiente. De facto, o Princípio 21, da Declaração do Rio, refere que " *The creativity, ideals and courage of the youth of the world should be mobilized to forge a global partnership in order to achieve sustainable development and ensure a better future for all*". Este princípio reflecte a preocupação, aliás, contida em toda a Declaração do Rio, de garantir um desenvolvimento sustentável global, na defesa do equilíbrio ecológico do planeta e na preocupação com as gerações futuras. Para se atingir esse objectivo, é necessário o envolvimento de todas as pessoas, inclusivamente, das gerações mais jovens.

Na Agenda 21, documento que resultou da Conferência do Rio de 1992, em que se estabelece a importância da colaboração de cada país no estudo de soluções para os problemas sócio-ambientais, propõe-se que as autoridades competentes apoiem as escolas, na elaboração de planos de trabalho sobre actividades ambientais, planos esses que devem ser elaborados, também, com a participação dos alunos. Também se salienta a importância das escolas estimularem os alunos a participarem nos estudos locais e regionais sobre saúde ambiental[79]. Também na Agenda 21, se prevê que os Governos devem estabelecer procedimentos que permitam aos jovens de ambos os sexos participarem no processo de tomada de decisões relativas ao meio ambiente. Por outro lado, sugere-se ainda a constituição de uma *task-force*, composta por jovens e organizações juvenis não-governamentais, para desenvolverem programas de ensino e de consciencialização

[78] Art. 29º, nº 1, al) e) ;
[79] Capítulo 36.5, al) e));

dirigidos sobretudo à juventude, devendo ser utilizados métodos educacionais e não-educacionais para atingirem o número máximo de pessoas[80].

Constata-se, deste modo, que o desenvolvimento nos jovens de uma consciencialização da necessidade de protecção do ambiente, constitui uma dimensão fundamental na educação dos jovens, imprescindível para a protecção do planeta e das gerações vindouras, procurando, assim, garantir um futuro para todos.

Após termos abordado as diversas dimensões que configuram o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento, vamos analisar outro princípio fundamental, constante da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989 e que é o respeito pelas opiniões da criança.

2.3.4. Respeito pelas Opiniões da Criança

O quarto princípio geral constante da Convenção sobre os Direitos da Criança, é o respeito pelas opiniões da criança[81], considerado de fundamental importância na implementação da Convenção e para a interpretação de todos os outros artigos.

Para Hodgkin e Newell (1998, p. 145), este princípio implica os seguintes pressupostos:

- Toda a criança capaz de formar uma opinião, tem o direito de a expressar livremente, em todos os assuntos que a afectem.
- As opiniões das crianças devem ser tidas em consideração, atendendo à sua idade e maturidade.

A aplicação do princípio do respeito pelas opiniões da criança, implica uma mudança no estatuto da criança e da natureza da relação entre os adultos e as crianças, conforme salienta Lansdown (2001b):

[80] Capítulo 25.9, als) a) e f));
[81] Art. 12º;

> *Il demande que nous commencions à écouter ce que disent les enfants et à les prendre au sérieux. Il demande que nous reconnaissions la valeur de leur expérience, de leurs opinions et de leurs soucis spécifiques. Il demande également que nous interrogions sur la nature des responsabilités des adultes à l'égard des enfants*. (p. 1)

Segundo aquela autora, para se interpretar correctamente o princípio contido na Convenção sobre os Direitos das Crianças, há que atender não só às situações que o legislador pretendeu abranger, como também às situações que o legislador não pretendeu enquadrar no referido princípio. Assim, o princípio não confere às crianças o direito de autonomia. Também, não confere às crianças o direito de controlarem todas as decisões, sem terem em conta as implicações, quer para elas próprias, quer para as outras pessoas. Também, não dá às crianças o direito de desprezarem os direitos dos pais. De qualquer modo, tal direito atribui um estatuto às crianças, totalmente oposto ao que tinham anteriormente, no qual, não eram ouvidas nos assuntos que lhes diziam respeito (cfr. Lansdown, 2001b, p. 1).

Por outro lado, a Convenção não estabelece um limite mínimo de idade para que as crianças possam exercer o seu direito de participação. Assim, todas as crianças têm o direito de exprimirem a sua opinião em todos os assuntos que lhes digam respeito (cfr. Hodgkin e Newell, 1998, p. 149). Em relação às crianças muito novas e às crianças deficientes, que podem ter dificuldade em exprimirem as suas opiniões através do discurso oral, podem ser encorajadas a fazê-lo através do desenho, da poesia, dos jogos, da escrita, dos computadores ou através de signos (cfr. Lansdown, 2001b, p. 2). Na verdade, para Lansdown (2005, p. 20), o princípio tal como está consignado na Convenção, não limita a expressão das opiniões à linguagem verbal, podendo ser utilizada qualquer forma de comunicação, mesmo a não verbal.

Para se respeitar as opiniões das crianças, é necessário assegurar que elas sejam capazes de exprimirem as suas opiniões livremente. Deste modo, os Estados devem assegurar, sem quaisquer limites e condicionalismos, essa liberdade às crianças. A este propósito, Hodgkin e Newell (1977) salientam que " *this emphasizes that there is no área of traditional parental or adult authority – the home or school for example – in which children views have no place* " (p.149). Qualquer limitação de idade imposta pelos Estados, ao direito das

crianças serem ouvidas nos assuntos que lhes digam respeito, não tem suporte legal na Convenção, mesmo que os Estados aleguem estar a agir de acordo com o princípio do interesse superior da criança, para deixarem de cumprir as obrigações a que estão obrigados pela Convenção.

Para permitir que as crianças expressem livremente as suas opiniões, a Convenção impõe aos adultos a obrigação de habilitarem as crianças a exprimirem as suas opiniões em todos os assuntos que lhes digam respeito e a encorajá-las para que o façam. No entanto, as crianças não devem ser obrigadas a exprimirem as suas opiniões se não o desejarem (cfr. Lansdown, 2005, p. 20; Hodgkin e Newell, 1998, p. 149). Segundo Hodgkin e Newell (1998) " *'Freely' implies without either coercion or constraint*" (p. 149).

O mesmo entendimento de que as crianças não devem ser forçadas a exprimir as suas opiniões e a tomar decisões contra a sua vontade, é partilhado por Lansdown (2005) "*Respecto al deseo de asumir responsabilidades por cuenta propia, cabe destacar que no se debe obligar a los niños a tomar, contra su voluntad, decisiones para las cuales no se sientan preparados o que, simplemente, no quieran tomar*" (p. 20).

Para se poder habilitar as crianças a exprimirem as suas opiniões, é necessário, segundo Holden e Clough (2005, p.14), ajudá-las a adquirir as competências necessárias para participarem activamente e a proporcionar-lhes oportunidades para participarem na comunidade como cidadãos activos.

Para Verheyde (2006), os pais e a comunidade têm um papel a desempenhar no desenvolvimento, nas crianças, das competências necessárias à realização dos direitos de participação. Com efeito, em sua opinião:

> *They should create the opportunities for children to participate; they should give appropriate direction, guidance or advice to the child so that it increasingly assumes responsibilities, becomes active, tolerant and democratic, without being manipulative. In this way an appropriate climate for participation at school can be created.* (Verheyde, 2006, p. 59)

Segundo Holden e Clough (2005, p.14), para adquirirem tais competências, é fundamental as crianças interiorizarem um conjunto de valores, nos quais baseiem as suas decisões e

expressem as suas opiniões. Os autores aconselham que sejam ensinados às crianças os valores subjacentes aos princípios constantes da Declaração Universal dos Direitos do Homem, o que incluí a aprendizagem da justiça social e da responsabilidade para com a sociedade.

Segundo aqueles autores:

Education for participation thus becomes education for values-based participation, and involves children:

1.Developing and understanding of

- *the significance of individual and collective action*
- *their own values and the relationship of these to behaviour and action*
- *democratic systems and the individual's role within these*
- *contemporary events and controversial issues*
- *the causes of social and environmental to the present/future.*

2. Being encouraged to

- *explore issues of justice, rights and responsabilities within the taught curriculum*
- *voice their own needs and concerns within a responsive framework*
- *develop the skills of critical relection through discussion*
- *address the implications of their own behaviour with respect to social and environmental problems*
- *participate in decision making and action at school, community or global level.* (Holden e Clough, 2005, p. 14)

Desenvolvendo a participação das crianças com base nos valores, preenche-se as necessidades das crianças de se sentirem envolvidas, informadas e preparadas para tomarem responsabilidades na sociedade.

A ONU, no Manual on Human Rights Reporting, 1997, sublinha o direito das crianças a serem ouvidas em todos os assuntos que lhes digam respeito: " *It should apply in all questions, even those that might not be specifically covered by the Convention, whenever those same questions have a particular interest for the child or may affect his or her life*." (p. 428). Assim, aquele direito deve ser entendido de forma a abranger todas as acções e

decisões que afectem a vida das crianças, seja no seio da família, da escola, da comunidade local e ao nível da política nacional. Engloba, deste modo, não só as decisões que digam respeito às crianças consideradas individualmente, como também as decisões a nível da política governamental e legislativa, que tenham impacto na vida de todas as crianças (cfr. Lansdown, 2005, p. 20). No Manual referido anteriormente, a ONU salienta que " *The intention is therefore to ensure that the views of the child are a relevant factor in all decisions affecting him or her and to stress that no implementation system may be carried out and be effective without the intervention of children in the decisions affecting their lives*" (p. 428).

Por outro lado, o princípio em questão implica que as opiniões das crianças devem ser levadas seriamente em consideração, nas decisões que são tomadas e que lhes digam respeito. Para Lansdown (2005) "*...cela ne veut pas dire que l'on doive acquiescer à tout ce que dit l'enfant, mais simplesment quón accorde à son opinion une juste considération*" (p. 20)

O peso que deve ser dado à opinião das crianças, num determinado assunto, deve ter em conta, segundo Hodgkin e Newell (1998, p. 150), o duplo critério da idade e da maturidade. Para aqueles autores " *age on its own is not the criterion; the Convention on the Rights of the Child rejects specific age barriers to the significant participation of children in decision-making*" (Hodgkin e Newell, 1998, p. 150).

Para Lansdown (2005, p. 40), a Convenção não estabelece uma idade a partir da qual as crianças podem exercer os seus direitos. Aliás, a Convenção exige que se reconheçam e se respeitem as faculdades individuais de cada criança em relação a cada um dos seus direitos.[82] Para aquela autora, o princípio constante do art. 5º da Convenção sobre os Direitos da Criança, constitui um desafio para aqueles que defendem que as crianças só adquirem a competência necessária para exercerem os seus direitos, quando atingem os dezoito anos de idade. Segundo Lansdown (2005):

> *Existe una consiguiente obligación, que incumbe a los padres y, en medida correspondiente, al Estado, de permitir que los niños asumam gradualmente la*

[82] Art. 5º;

> *responsabilidad de las decisiones que desean tomar, por su competência, están en condiciones de hacerlo.* (p. 40)

As capacidades, faculdades ou competências abarcam um conjunto de qualidades (morais, sociais, cognitivas, físicas e emocionais), cujo desenvolvimento não se processa de um modo igual e rígido. Na verdade, o processo de desenvolvimento das capacidades não ocorre de um modo uniforme e de acordo com etapas rígidas, dependendo de inúmeros factores como o contexto social, o tipo de decisões, a experiência da criança e o apoio dado pelos adultos, que influenciam a capacidade das crianças de compreenderem os assuntos que lhes dizem respeito.

Assim, o peso a dar à opinião das crianças deve ter em conta o seu nível de compreensão relativamente aos assuntos que estejam em causa. Para Lansdown (2005), isto não implica automaticamente que deva ser dado menos importância às opiniões das crianças muito novas. Na verdade, a autora afirma que existem muitos assuntos para os quais as crianças muito pequenas têm capacidade para compreenderem e darem opiniões muito sensatas:

> *...cuando se trata de determinar cuánto peso se há de conceder a las opiniones del niño, es necesario aplicar un umbral de competencias más elevado. En este sentido, el artículo 12 estabelece explícitamente que cuanto mayores son la edad y la capacidad del niño, tanto más atentamente deben ser consideradas sus opiniones.* (Lansdown, 2005, p. 20).

Lansdown (2005, p. 20) identifica quatro níveis de participação no processo de decisão:

- *ser informado;*
- *expressar uma opinião informada;*
- *conseguir que a opinião seja tomada em consideração;*
- *ser o principal responsável ou corresponsável na tomada de decisões.*

Segundo a autora, o princípio do respeito pelas opiniões da criança constante da Convenção sobre os Direitos da Criança, prevê que todas as crianças capazes de expressarem as suas opiniões, têm direito de participar nos três primeiros níveis. Mais refere a autora que, embora explicitamente, a Convenção não tenha disposições que contenham o direito à

informação, entende que esse direito está implícito na obrigação que recai sobre os adultos, de garantirem o direito às crianças de se expressarem livremente. No entanto, o direito de participação na tomada de decisões em todos os assuntos que lhes dizem respeito, previsto na Convenção, não abrange o quarto nível referido por Lansdown, entendendo a autora que os adultos são sempre os responsáveis pela tomada de decisões, que pressupõem sempre a informação e a influência das opiniões das crianças (cfr. Lansdown, 2005, p. 20).

Na opinião de Lansdown (2005, p.20), os adultos responsáveis pelas crianças devem orientá-las para que elas possam exercer os seus direitos, de acordo com a evolução das suas faculdades. À medida que as crianças vão desenvolvendo as suas competências e, consequentemente, a vontade de assumirem a responsabilidade pelas suas decisões, os adultos devem transferir essa responsabilidade para as próprias crianças.

Contudo, os diversos estudos que têm sido realizados, neste âmbito, demonstram que as capacidades das crianças têm sido subestimadas. Para Eriksson (2001) " *They can make choices, express opinions and understand relevant information an early age*" (p. 221). Segundo o autor, a aprendizagem dos princípios e das práticas democráticas deve iniciar-se antes das crianças entrarem para a escola, nomeadamente, nas creches e nos jardins de infância. A partir dos três a quatro anos de idade, podem ensinar-se às crianças os princípios da participação democrática, ensinando-as a assumirem responsabilidades dentro dos grupos formais ou informais a que pertencem. Contudo, estas competências desaparecem, muitas vezes, quando as crianças atingem os dez anos de idade. Segundo aquela autora, tal deve-se ao facto dos educadores de infância terem aprendido a trabalharem mais no desenvolvimento das competências das crianças, enquanto os professores das escolas secundárias aprenderam mais sobre os conhecimentos que têm de transmitir às crianças e sobre os métodos de ensino-aprendizagem. Para Eriksson (2001, p. 221), a formação dos professores tem que ser alterada, em termos de garantirem uma continuidade no desenvolvimento das competências de participação das crianças.

De acordo com Fredriksson (2001, p. 68), as escolas devem assumir a obrigação de se organizarem, de modo a darem oportunidades aos alunos para que possam exprimir as suas opiniões. Contudo, é necessário treinar a capacidade dos alunos para poderem exprimir as

suas opiniões. Para aquele autor " *...schools have an important task to teach children how to express an opinion, both orally and in writing, and how to participate in a discussion*" (Fredriksson, 2001, p. 68).

É, assim, importante, não só que as crianças aprendam a ler e a escrever, mas também que aprendam a analisar a informação de uma forma crítica. As crianças não devem ser forçadas a pensar e a acreditar somente de uma certa forma, devendo promover-se o desenvolvimento do seu espírito crítico. Para Fredriksson (2001) " *Important objectives for education therefore are to develop the skills necessary to compile and work with information, to make judgements and to express opinions*" (p. 68).

Nesta perspectiva, as opiniões, as crenças e as convicções dos alunos devem ser respeitadas. No entanto, isto não significa que os professores devam aceitar sempre, as crenças e as convicções das crianças. Os professores podem discutir e argumentar com os alunos, mas de modo a respeitar o direito da criança a ter as suas próprias crenças e convicções.

Por outro lado, também deve ser dado o direito às crianças de formarem as suas próprias associações de estudantes. Para Fredriksson (2001, p. 68), este direito não depende da idade das crianças, embora considere que as diferenças de idade devem ser tidas em consideração.

Para Flekkoy (2001), o direito de associação das crianças nas escolas é importante, pois no seu entender " *They can learn the rules for democratic decision-making or debate, as well as get information about the views and values of the group. On the other hand some groupings will conflict with values of the society*" (p. 175).

Porém, nos países com regimes autoritários, não há interesse em implementar o direito de participação e de associação das crianças, pois se estas forem encorajadas a expressarem livremente as suas opiniões, podem futuramente alterar o clima político (cfr. Fredriksson, 2001, p. 69).

Uma vez analisados os aspectos fundamentais do princípio do respeito pelas opiniões da criança, vamos de seguida, abordar a questão da importância da educação das crianças para a participação.

2.3.4.1. A importância da educação para a participação

A educação das crianças para a participação afigura-se fundamental por diversas razões.

Holden e Clough (2005, p.15), referindo-se a Hicks e Holden, sublinham que as investigações que têm sido realizadas, demonstram que as crianças estão preocupadas com a degradação do meio ambiente, com o crescimento da criminalidade, com a violência e com a desigualdade social, tanto a nível local, como a nível global. Para além disso, desejam ter um papel activo na melhoria das condiçõe sociais e ambientais. Para tal, Holden e Clough (2005) entendem que" *facilitating values-based participation answers the needs of children to feel involved, informed and prepared for taking responsabilities. It is thus of benefit to the child"* (p. 15).

Na opinião de Rudduck, citado por aqueles autores, não ter em consideração a opinião das crianças é característico de uma atitude tradicional e ultrapassada de que as crianças não teriam capacidade de reflectir sobre os assuntos que lhes dizem respeito. Para além disso, o mesmo autor considera que existe uma desadequação entre o *curriculum* e o ambiente da escola e a maturidade que as crianças têm hoje em dia (cfr. Holden e Clough, 2005, p. 15).

Nesse sentido, Griffith, referido por Holden e Clough (2005), alerta para o perigo dos conteúdos curriculares não estarem adequados aos interesses dos alunos (cfr. Holden e Clough, 2005, p. 15).

Outro argumento referido por Holden e Clough (2005), a favor da educação das crianças para a participação, é o benefício que daí decorre para a sociedade. Na verdade, essa educação vai permitir o reforço do poder das sociedades democráticas, uma vez que vai permitir a formação de cidadãos que possam intervir activamente na sociedade.

Beck, referido por Holden e Clough (2005, pp-15-16), salienta a necessidade e a importância de existirem cidadãos competentes, capazes de avaliarem criticamente os progressos científicos e tecnológicos, considerando não só os riscos como os benefícios envolvidos. Também Griffith relembra a importância da dimensão moral que está incluída nessa competência, uma vez que, do seu ponto de vista, envolve a responsabilidade, que é manifestada numa preocupação moral pela justiça social (cfr. Holden e Clough, 2005, p. 16). Assim, para Holden e Clough (2005) " *A curriculum which develops the skills of critical reflection and assists values-based participation can begin to meet the identified needs of both children and society*" (p. 16).

Considerando a importância da educação das crianças para a participação, vamos de seguida, analisar a escola como veículo de implementação dos direitos de participação.

2.3.4.2. A escola e os direitos de participação

O Comité dos Direitos da Criança reconhece que, para implementar o princípio do respeito das opiniões das crianças, é necessário mudar atitudes e práticas, no seio da família, da escola e da comunidade.

Nesse sentido, o Comité dos Direitos da Criança apontou diversas estratégias para implementar o princípio do respeito dos direitos da criança, incluindo a educação, programas de informação e formação contínua de todas as pessoas que lidam com as crianças (cfr. Hodgkin e Newell, 1998, p. 153).

As escolas devem desenvolver um ambiente democrático, propício ao desenvolvimento nos alunos, das competências necessárias para o exercício do direito de participação.

Também para Hammarberg (1977) " *L'école est naturellement un lieu important pour l'éxercice de ce droit*" (p. 24).

Para efectivar o direito de participação das crianças, é necessário educá-las nesse sentido, o que envolve o desenvolvimento de competências sociais, comunicacionais e do espírito

crítico, bem como proporcionar oportunidades para que as crianças possam praticar e desenvolver essas competências.

Para este efeito, torna-se necessário que as escolas reconsiderem as suas práticas em relação à participação dos alunos, e que os professores se envolvam na reavaliação do seu papel.

Referindo-se ao papel dos professores, Holden e Clough (2005) salientam que " *There are implications for teachers in terms of the values they hold, the freedom and autonomy they give their pupils, and the choices they make within the curriculum*" (p. 16).

Debruçando-se sobre a educação que é proporcionada aos alunos nas escolas, Lansdown (1998) salienta que:

> *se concebe la educación como un proceso inidireccional. No se abre ningún horizonte a la relación dinâmica entre el enseñante y el alumno. Cuántas son las escuelas en todo el mundo que hacen preguntas a los niños sobre lo que se les enseña, lo que les gustaría de aprender, como habría que enseñar y qué métodos de aprendizage les interesan? Cuántos gobiernos entablan el diálogo com los niños cuando elaboran los programas nacionales de estúdio* (1998, p. 61)?

Para aquela autora, as escolas e os governos, ao ignorarem as opiniões dos alunos, estão a violar o direito de participação previsto na Convenção sobre os Direitos da Criança.

Refere ainda a autora que os alunos podem contribuir, com as suas opiniões, a sua experiência e a sua criatividade, para a elaboração dos programas escolares. De facto, os programas escolares, ao serem elaborados pelos governos, não deixam margem para a introdução de novas ideias que os alunos expressam nas aulas, nem para introduzir temas sobre os quais eles gostariam de obter respostas.

Atendendo ao descontentamento e desinteresse pela escola, manifestados pelos alunos em todo o mundo, bem como ao aumento das taxas de abandono escolar, os governos deviam procurar a colaboração dos alunos na elaboração dos programas escolares (cfr. Lansdown, 1998, p. 62).

A mesma autora (1998, p. 62) sublinha que os alunos deviam participar nos debates sobre os efeitos das políticas educativas dos governos e nas estratégias a adoptar para a obtenção

de uma maior eficácia na escolarização. Salienta ainda, a existência, em certos países europeus, de redes regionais de estudantes que têm um papel importante no contributo que dão ao governo, sobre as questões educativas, ao transmitir-lhes o ponto de vista dos alunos sobre diversas questões. Também nas escolas existem estruturas democráticas, onde os alunos podem discutir os seus pontos de vista.

Lansdown (1998, p. 62) realça o exemplo da Áustria, país que tem dado grande importância à contribuição das crianças, criando legislação que atribui aos alunos o direito de participarem activamente no funcionamento das escolas. Os alunos têm direito a participar na organização das aulas, na selecção dos materiais didácticos, na redacção de revistas escolares, nas visitas a instituições públicas e na escolha das personalidades convidadas a efectuarem conferências na escola. Também, criaram a Assembleia de Representantes de Alunos, onde participam os representantes de cada turma, para discutir as diversas questões que são de interesse para os alunos. Também os alunos elegem os membros dos órgãos de gestão das escolas. Estes também intervêm nas reuniões em que se decide a aplicação de sanções disciplinares aos alunos, tais como a expulsão e transferência de escola. No final do ano escolar, os representantes das escolas de cada região elegem uma Representação Provincial de Alunos, para o ano escolar seguinte. Esta organização representa os interesses dos alunos de cada região, perante as autoridades escolares, a inspecção e o parlamento. Dão, assim, um importante contributo, dando pareceres sobre questões importantes em matéria de educação e ensino, formulando recomendações sobre anteprojectos de lei, apresentando pedidos, formulando queixas e contribuindo para a planificação e organização das actividades educativas.

Por outro lado, Lansdown (1998) refere que " *La organización de las escuelas y las estructuras que en ellas se ocupan de tomar decisiones por lo general son jerárquicas, formales y poco democráticas*" (p. 62).

Na verdade, constata-se que a forma de organização da maioria das escolas leva, na maioria dos casos, a que os alunos não sejam ouvidos, não se tendo em conta as suas opiniões nas decisões que são tomadas. Ora, a Convenção sobre os Direitos da Criança obriga os governos a adoptarem legislação que preveja a adopção de estruturas

democráticas dentro das escolas, criando oportunidades para que os alunos possam manifestar as suas opiniões e intervenham nas decisões que são tomadas. Para Lansdown (1998) " *es necesario que existan estructuras democráticas tales como hors de debate, consejos escolares y mecanismos de representación en los organismos administrativos, de manera que se asegure la participación activa de los niños*" (p. 62).

Realça a autora que, no entanto, deve assegurar-se que essas estruturas, em que os alunos participam, tenham um poder real de intervenção, pois a maior parte das vezes, são inúteis e não têm um poder efectivo, pois não têm qualquer influência nas decisões que são tomadas no seio da escola (cfr. Lansdown, 1998, p. 62).

Por outro lado, os alunos também deviam participar na elaboração das normas de funcionamento e disciplina da escola. Salienta Lansdown (1998) que é necessário estabelecer um ambiente democrático dentro da escola, onde os alunos sintam que se respeita o valor da justiça. Assim, para a autora, as regras devem aplicar-se de igual modo para todos, sejam para adultos ou para as crianças, e os comportamentos que sejam proibidos às crianças não devem ser permitidos aos adultos. Só assim, se pode criar um ambiente democrático dentro da escola. Por seu turno, na aplicação de sanções disciplinares, deve ser dada sempre a possibilidade de o aluno ser ouvido.

No que respeita aos métodos de ensino-aprendizagem utilizados pelos professores, a autora refere que, tradicionalmente, o ensino é um processo unidirecional e não interactivo, constituindo um condicionalismo, pois os alunos são dissuadidos de fazer perguntas e de manifestarem a sua curiosidade.

Nesta perspectiva, a autora propõe o seguinte:

> *…hace falta que se consulte a los niños, invitándolos a tomar parte en la exploración de métodos didácticos eficaces, sino que además debería hacerse un esfuerzo por crear en la clase una atmósfera en la cual se aliente a los niños a ser curiosos, a discutir, a desafiar, a ser creativos, a buscar y descubrir, a ser escuchados y respetados.* (Lansdown, 1998, p. 65)

Torna-se, assim, necessário os governos e os agentes educativos empenharem-se no desenvolvimento de um modelo educativo mais participativo, contribuindo para o

desenvolvimento de escolas mais eficazes, centradas nas crianças, respeitando o espírito da Convenção sobre os Direitos da Criança.

Uma vez analisados os quatro princípios gerais da Convenção, consideramos ser importante fazer um levantamento dos objectivos que a comunidade internacional, nas últimas décadas do Século XX, delineou para a educação, pelo que, de seguida, vamos fazer uma apreciação sobre este tema.

3. A Educação e os seus Objectivos

À medida que as sociedades vão enfrentando, cada vez mais, desafios de ordem política, económica, social e cultural, a comunidade internacional aposta na educação, delineando-lhe objectivos como via para tentar ultrapassar os problemas que afligem a humanidade.

Já nos anos 90 do século XX, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na Conferência realizada de 5 a 9 de Março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, apontava a existência de uma deficiência na aprendizagem proporcionada aos jovens, salientando a necessidade de se reverem os objectivos da educação, orientando-os para a aquisição de aprendizagens úteis, competências de raciocínio, aptidões e valores, centrando-se, assim, a preocupação da educação básica na aquisição das aprendizagens e em resultados efectivos[83].

Os objectivos e metas da educação traçados pela comunidade internacional, emergentes das últimas décadas do século XX, podem agrupar-se à volta de dois temas: "Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia" e a " Educação para o Desenvolvimento", que passamos a descrever.

[83] Art. 4º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos;

3.1. Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia

Após o mundo ter sido assolado pela Segunda Guerra Mundial, as nações preocupadas em evitar que novos acontecimentos pudessem eclodir e que fossem fatais para a civilização, fundaram a Organização das Nações Unidas. Assumiram-na como um fórum onde os governantes de todos os Estados pudessem discutir, pacificamente, diversos temas e chegassem a consensos internacionais, evitando guerras e tentando garantir a paz para toda a humanidade.

Fruto dessa preocupação foi a adopção da Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de Dezembro de 1948, apontada como ideal comum a atingir por todas as nações e por todos os povos, onde se consagram os direitos do homem, considerados fundamentais para a criação de um Estado de Direito e como meio para a humanidade se defender contra actos de barbárie como os que tinha sofrido sob o regime nazi.

Um dos direitos fundamentais consagrados na Declaração Universal dos Direitos do Homem é o direito à educação, apontando-se como seus principais objectivos: i) o " *reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais*"; ii) a promoção da " *compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos"* e iii) "*o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz."*[84]

Após a Declaração Universal dos Direitos do Homem, diversos instrumentos normativos e programas de acção que se lhe seguiram, são reveladores de que a educação é uma via relevante apontada pela comunidade internacional para resolver os grandes problemas que a preocupam.

Nas décadas que se seguiram, os Estados, preocupados com a Guerra Fria e com a luta pela libertação do colonialismo, não investiram na troca de experiências, apostando na educação mais em termos quantitativos do que qualitativos. A grande preocupação passou a ser "...*o*

[84] Art. 26º, nº 2;

alargamento do acesso à educação a todos os níveis de ensino e o ajustamento das estruturas, conteúdos e métodos educativos para a sua implementação" [85] (cfr. Unesco, 2000, p. 113).

Com efeito, nas Conferências Internacionais sobre Educação Pública, que se realizaram nos vinte anos seguintes à proclamação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, só duas vezes os objectivos da educação nela constantes foram o principal objecto de debate (cfr. Unesco, 2000, 113).

A Convenção contra a Discriminação no Campo do Ensino, adoptada em 15 de Dezembro de 1960, vem retomar os objectivos da educação, que foram delineados na Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Em 1974, a Recomendação relativa à Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos do Homem e às Liberdades Fundamentais, adoptada pela Conferência Geral da Unesco, em 19 de Novembro de 1974, vem delinear os objectivos e conteúdos da educação, segundo a orientação dada pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, dando especial ênfase à educação para a compreensão, a cooperação e paz mundiais, e à educação relacionada com os direitos humanos e liberdades fundamentais. De acordo com aquela Recomendação, pretendia-se que esta influenciasse os países a adoptarem, nas suas políticas educativas, medidas que reforçassem a dimensão internacional nos conteúdos educativos[86].

Em 1995, da Conferência Internacional de Educação, ocorrida em Genebra, resulta a Declaração sobre a Educação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia, em que se considera que a educação se deve basear em "*... princípios e métodos que contribuam para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, estudantes e adultos que respeitem os seus semelhantes e estejam determinados em promover a paz, os direitos humanos e a democracia*" (cfr. Unesco, 2000, p. 118). Esta Declaração vem usar o termo "democracia", o que é uma inovação relativamente à Recomendação de 1974, mas que já constava da

[85] Relatório Mundial sobre a Educação, 2000
[86] & 4º;

Declaração Universal dos Direitos do Homem[87], no Preâmbulo do Acto Constitutivo da Unesco e na Declaração do Congresso Internacional sobre Educação para os Direitos Humanos e Democracia (Montreal, 1993), e em 1993, em Viena, na Declaração adoptada na Conferência sobre os Direitos Humanos[88] (cfr. Unesco, 2000, p. 114).

Na sequência das Declarações de Montreal e de Viena, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclama em 1994, um período de dez anos, com início em 1 de Janeiro de 1995, como a " Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos", proclamando o ano de 1995, como o " Ano das Nações Unidas para a Tolerância" (cfr. Unesco, 2000, p. 114).

Em 1995, é adoptada a Declaração de Princípios sobre a Tolerância, pela Conferência Geral da Unesco, e em 1999, é adoptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a Declaração sobre uma Cultura de Paz, em que se considera a educação como uma das vias para se desenvolver uma cultura de paz, o que se obtém *"...através da difusão de valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida conducentes à promoção da paz entre os indivíduos, os grupos e as nações."*[89] E acrescenta-se que " *A educação, a todos os níveis, é um dos meios principais para a construção de uma cultura da paz. Neste contexto, a educação para os direitos humanos reveste-se de especial importância*".[90]

Para além dos tratados e recomendações adoptados pela comunidade internacional, revestiu-se de grande importância na difusão dos objectivos da educação, o aparecimento de diversas actividades por parte das instituições educativas, na área da educação cívica ou educação para a cidadania, e de materiais de ensino-aprendizagem criados na área da História, Geografia e Estudos Sociais, destinados a desenvolver os ideais contidos na Carta das Nações Unidas e na Declaração Universal dos Direitos do Homem. Também se promoveram diversas conferências internacionais, seminários e simpósios, assim como diversos projectos entre escolas de diferentes países, que têm desenvolvido intercâmbios educativos, proporcionando a troca de conhecimentos e a partilha de experiências entre

[87] Art. 29º, nº 2;
[88] & 79;
[89] Art. 2º da Declaração e Programa de Acção para uma Cultura de Paz, Resolução A/53/243 da Assembleia Geral, Nova Iorque, Nações Unidas, 1999;
[90] ibid, art. 4º;

profissionais de diversas instituições educativas, no âmbito daquelas áreas de interesse (cfr. Unesco, 2000, pp. 117-121).

Para além da Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, a comunidade internacional considera a Educação para o Desenvolvimento outro grande desafio para a comunidade educativa e para a sociedade em geral. Nesse sentido, vamo-nos debruçar, seguidamente, sobre este objectivo que se traduz, juntamente com o que acabamos de analisar, num legado das gerações presentes para as gerações vindouras.

3.2. Educação para o Desenvolvimento

Outro objectivo da educação, considerado de grande importância para a comunidade internacional, é a Educação para o Desenvolvimento, quer a nível individual, como é defendido na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, quer a nível da sociedade, como no caso do Programa de Acção adoptado pela Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento, realizda entre 3 a 14 de Junho de 1992, no Rio de Janeiro. Ultimamente, aqueles dois níveis foram reconhecidos de forma interdependente.

Já na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, se delineava aquele objectivo para a educação, abrangendo as duas dimensões, individual e societária, que se interpenetram. Na verdade, afirma-se que " *A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentias*[91] e " *O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade*."[92] Já no Preâmbulo da Carta das Nações Unidas, se refere que os povos das Nações Unidas "*... se declararam resolvidos a favorecer o progresso social e a instaurar melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla*". Propugna-se, assim, que o pleno desenvolvimento da personalidade individual só poderá efectuar-se dentro da comunidade, respeitando os limites impostos pelo exercício dos direitos e das liberdades fundamentais dos outros cidadãos.

[91] Art. 26º, nº 2 da Declaração Universal dos Direitos do Homem;
[92] ibid, art. 29º, nº 1;

A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, vem reforçar a dimensão individual do desenvolvimento da personalidade humana, não descurando, contudo, a dimensão societária desse desenvolvimento. Na verdade, orientando-se pelo primado do princípio do interesse superior da criança, afirma-se que a educação da criança deve ser orientada para " *promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos, na medida das suas potencialidades*"[93]. Refere-se, contudo, que a criança deve ser educada para respeitar os direitos humanos e liberdades fundamentais, que a educação deve preparar a criança para assumir responsabilidades da vida numa sociedade livre, respeitando os povos diferentes do seu, num espírito de tolerância, compreensão e amizade, devendo também, promover o respeito da criança pelo ambiente natural.[94]

Assumindo, assim, a educação para o desenvolvimento diversas dimensões, nomeadamente a dimensão do crescimento económico, a partir da década de 80, do século XX, a dimensão humana assumiu a primazia no objectivo do desenvolvimento.

Concluimos assim, que só a" educação para a paz, direitos humanos e democracia" e a " educação para o desenvolvimento" vêm possibilitar a existência de um mundo, onde seja possível o desenvolvimento pleno e livre da personalidade humana, onde se reconheça o respeito pela dignidade humana e pelo direitos inalienáveis de todo o ser humano.

Tendo-se analisado o papel que a educação desempenha na sociedade e os objectivos que a comunidade internacional para ela delineou, vamos de seguida, apresentar uma perspectiva sobre os direitos dos alunos no ordenamento jurídico português, analisando as diversas fontes de direito onde os mesmos se encontram consagrados.

[93] Art. 29º, nº 1, al) a) da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989;
[94] Ibid., art. 29º, nº 1 als) b), d) e e);

CAPÍTULO III - OS DIREITOS DO ALUNO NO ORDENAMENTO JURÍDICO PORTUGUÊS

Para Gomes (2002, p. 98), os alunos estabelecem uma relação jurídica com a Administração escolar, assumindo um conjunto de direitos e deveres. Segundo a autora, nessa relação jurídica, os alunos têm o direito de exigirem ao Estado:

> *...o acesso e e a frequência de aulas em estabelecimentos destinados a esse fim, leccionadas por profissionais qualificados, com carácter continuado e de acordo com determinados padrões de qualidade. Por outro lado, investe-o na responsabilidade de aproveitar, o mais utilmente possível e na medida das suas capacidades, as prestações fornecidas, correspondendo ao investimento feito pelo Estado (e, normalmente, também, pelos pais) na sua formação.* (Gomes, 2002, p. 98)

Os direitos e deveres que são atribuídos aos alunos encontram-se previstos em diversos diplomas legislativos, pelo que se torna útil no âmbito da nossa investigação, procedermos à análise dos direitos insertos nesses mesmos diplomas.

Seguindo o critério da hierarquia das fontes de direito, vamos analisar os direitos dos alunos na Constituição da República Portuguesa de 1976, na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Estatuto do Aluno do Ensino Superior, não olvidando que a Convenção sobre os Direitos da Criança, tendo sido ratificada pelo Estado português, faz parte integrante do seu direito interno, ocupando o segundo lugar na hierarquia das leis, a seguir à sua lei fundamental, a Constituição da República, que vamos analisar de seguida, no âmbito do direito à educação nela consagrado.

1. A Constituição da República Portuguesa, de 2 de Abril de 1976

A Constituição da República Portuguesa, de 1976, consagra, desde logo, o direito dos alunos à educação e ao ensino. [95]

Para Gomes (2002) tratam-se de dois direitos diferentes. Para a autora (2002, pp. 100-101), educação é sinónimo de socialização e identifica-se com a *preparação para a vida adulta*, desempenhando aqui os pais um importante papel, uma vez que transmitem aos filhos modelos de comportamento que são fundamentais para a formação da sua personalidade.

Por seu turno, o ensino está ligado ao saber técnico, especializado. Segundo Gomes (2002),

> *O direito ao ensino pressupõe um processo de aquisição de conhecimentos técnicos, orientado para a construção de uma formação intelectual específica. Como tal, assenta num determinado grau de educação e contempla o seu desenvolvimento, acrescentando-lhe gradualmente uma componente técnica.*" (p. 100)

Esta autora salienta que o processo educativo inicia-se com a educação pré-escolar, sendo *acompanhada da transmissão de saber cada vez mais especializado*, à medida que se avança do ensino básico. Esta transmissão de saber, que se identifica com o ensino, é sempre acompanhada pela componente educativa. Para a autora " *O processo educativo é paralelo e complementar do processo instrutivo*" (Gomes, 2002, p. 100). Assim sendo, o ensino tem sempre uma componente educativa.

Por outro lado, Monteiro (2004) considera que a educação se elevou à categoria de direito do homem, ganhando o estatuto de um direito com consagração jurídica individualizada. O autor estabelece a distinção entre educação e direito à educação. Assim, a educação passou a ser um *direito individual, fundamental, universal e obrigatório de todo o ser humano, independentemente da sua idade e da sua situação institucional*, deixando assim, de ser um reflexo do direito de educação dos pais e dos Estados; por outro lado, Monteiro (2004) considera que o direito à educação é *uma Ética cujo valor e responsabilidade é o pleno desenvolvimento da personalidade humana*; a Ética do direito à educação *prevalece sobre*

[95] Arts. 73º, 74º e 75º;

outros valores e tradições; finalmente, o autor considera o *primado do interesse superior do educando a quinta-essência do novo direito à educação* (cfr. Monteiro, 2004, pp. 30-31).

De salientar que a Constituição da República Portuguesa consagra o direito à educação como um direito fundamental, inserindo-o na parte I, no capítulo dos direitos, liberdades e garantias pessoais e no capítulo dos direitos económicos, sociais e culturais.

Nesta Constituição, o direito à educação é, assim, um direito misto, sendo considerado, por um lado, um direito civil, de primeira geração e, por outro lado, um direito cultural, de segunda geração.

Na verdade, a previsão da liberdade de aprender e ensinar[96], constante do capítulo dos direitos, liberdades e garantias pessoais, exige da parte de terceiros e da colectividade uma garantia de respeito, sem intervenção do Estado e sem o intuito de qualquer reivindicação de índole social, pelo que faz do direito à educação um direito civil, segundo a definição de Cunha (2000, p. 242).

Por outro lado, as diversas disposições insertas no capítulo dos direitos e deveres culturais[97], visam uma igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, carecendo da intervenção do Estado, através de políticas e legislação diversas, com o fim de levar a cabo a efectivação da dignidade da pessoa humana, enquadra, assim, o direito à educação, também, na categoria de direito cultural, de segunda geração, conforme o define Cunha (2000, pp. 243-244).

Vamos, de seguida, analisar o conteúdo das diversas disposições relativas ao direito à educação constantes da Constituição da República Portuguesa de 1976, atendendo aos diversos princípios que garantem aquele direito, como a democratização da educação, a liberdade de ensino, o sistema de ensino, a participação democrática no ensino, o acesso ao ensino superior e a gratuitidade do ensino.

[96] Ibid., art. 43º;
[97] Ibid., arts. 73º, 74º, 75º, 76º e 77º;

1.1. A Democratização da Educação

A democratização da educação pressupõe que todos têm direito à educação[98], quer a educação formal proporcionada pela escola, quer a educação não formal proporcionada pelos pais.[99] Para Canotilho e Moreira (1993, p. 362), o direito ao ensino é uma garantia fundamental do direito à educação e traduz-se na educação formal por via da escola.

Este direito universal visa, em primeiro lugar, o direito de acesso à escola e, em segundo lugar, a igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar (cfr. Canotilho e Moreira , 1993, pp. 364-365).

O ensino deve contribuir para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, para o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.[100]

Procura-se, assim, que o sistema escolar impeça a formação de desigualdades sociais. Segundo Canotilho e Moreira (1993), o preceito constitucional que prevê o direito ao ensino " *parece pôr em causa todas as formas de organização de ensino susceptíveis de trazerem consequências discriminatórias ao nível dos estatutos sociais das pessoas*" (p. 365).

Num Estado de direito democrático, a escola desempenha a função de formar cidadãos livres, activos e solidários, o que se manifesta nas diversas funções que a Constituição prevê para o ensino.

A democratização da educação pressupõe o princípio da liberdade de ensino, previsto na Constituição da República Portuguesa e que vamos, de seguida, analisar.

[98] Ibid., art. 73º, nº 1 e 2;
[99] Ibid., art. 36º, nº 5, 67º, nº 2, al) c), 68º;
[100] Ibid., art. 73º, nº 2;

1.2. Liberdade de Ensino

Esta Constituição consagra o princípio da liberdade de ensino, na dupla vertente dos que recebem educação, a liberdade de aprender e dos que ministram educação, a liberdade de ensinar.

A liberdade de ensino decompõe-se em quatro aspectos:

1) *Liberdade de escolha da escola* - este direito compreende o direito de acesso a qualquer escola verificados os requisitos prescritos na lei, sem impedimentos, nem discriminações;[101] o direito de escolha da escola mais adequada ao projecto educativo que o jovem pretende adoptar, nomeadamente, da escola mais adequada à formação moral, religiosa, filosófica, intelectual ou cívica que os pais pretendam dar aos filhos;[102] para além da escolaridade obrigatória, o direito de escolha da escola ou do curso, correspondente à formação pessoal que se queira obter segundo as capacidades de cada um, salvas as restrições legais impostas pelo interesse colectivo.

2) *Direito de criação de escolas distintas das do Estado* - as escolas particulares e cooperativas, permitindo-se, assim, a concretização de projectos educativos, com um certo grau de liberdade, dependendo da capacidade económica das entidades que pretendam desenvolver esses projectos.

Para que haja liberdade de escolha da escola, o Estado não pode deixar, contudo, de assegurar a existência de escolas públicas que cubram as necessidades de toda a população[103]. O direito à escola pública é não só um direito económico, social e cultural, mas também um direito, liberdade e garantia.

3) *Igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar*[104] - compreende, por um lado, a garantia da existência de condições para que todos tenham acesso à educação, o que envolve a existência de escolas próximas, transportes, gratuitidade, subsídios, etc., e, por outro, a garantia de igualdade de oportunidades de êxito escolar, o que envolve a

[101] Ibid., arts. 13º e 74º, nº 1;
[102] Ibid., arts. 43º, nº 1, 36º, nº 5 e 41º;
[103] Ibid., art. 75º, nº 1;
[104] Ibid., art. 74º, nº 1;

generalização do ensino pré-escolar, diferenciação dos métodos pedagógicos, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem, intervenção nos métodos de avaliação, apoio social escolar, apoios e complementos educativos, entre outros (cfr. Canotilho e Moreira, 1993, p. 365).

4) *Liberdade de professores e alunos na escola* - esta liberdade traduz-se na liberdade dos professores ensinarem de acordo com a sua orientação científica e pedagógica, e o direito do aluno à compreensão crítica dos conteúdos do ensino. Na verdade, o Estado não pode programar o ensino segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas, propugnando-se a não confessionalidade do ensino público. As escolas particulares podem optar por qualquer directriz filosófica, estética, política, ideológica ou religiosa[105]. Existem, no entanto, limites à liberdade de ensinar, que se traduzem no respeito pelos princípios constitucionais, no respeito pela personalidade dos alunos e no dever de cumprimento dos programas impostos pelo Estado.

Após termos descrito as diversas dimensões em que a liberdade de ensino se traduz, vamos de seguida, analisar o sistema de ensino previsto na lei fundamental.

1.3. Sistema de Ensino

O sistema de ensino não se confunde com sistema público de ensino, pois compreende não só as escolas públicas, mas também as privadas e cooperativas, que são reconhecidas e fiscalizadas pelo Estado.[106]

O sistema público de ensino que compreende as escolas públicas, é universal, pois abrange todos os tipos e áreas de ensino e é geral, pois tem que responder às necessidades de todos.

O ensino particular e cooperativo funciona como situação alternativa e complementar da solução dada pelo ensino público. Ele é reconhecido pelo Estado e não simplesmente consentido. É fiscalizado pelo Estado, existindo, assim, um controlo administrativo, pressupondo que as escolas particulares e cooperativas estão obrigadas ao cumprimento de

[105] Ibid., art. 43º, nº 2 e 3;
[106] Ibid., arts. 43º, nº 4 e 75º, nº 3;

certos requisitos constantes da lei, tais como, instalações e equipamentos adequados, nível pedagógico e científico, aprovação de planos de curso, entre outros.

Após termos descrito sumariamente o sistema de ensino programado pela Constituição da República Portuguesa, vamos de seguida, analisar o princípio da participação democrática no ensino, previsto na lei fundamental.

1.4. Participação Democrática no Ensino

Este princípio é um corolário do princípio da democracia participativa.

A participação democrática no ensino apresenta duas vertentes de participação, uma nas escolas e outra na definição da política de ensino.

Nas escolas, a participação é assegurada aos professores e alunos, individualmente considerados.[107] Na definição da política de ensino, participam as associações de professores, de alunos, de pais, as comunidades locais, culturais e religiosas e as instituições de carácter científico.[108] Assim, os professores e alunos *participam na gestão* das escolas e as associações, comunidades e instituições participam na *definição da política de ensino* (cfr. Miranda, 2000, p. 443).

O direito de participação dos alunos e professores na gestão das escolas pressupõe que a gestão da Escola compete a órgãos próprios da mesma, eleitos pela colectividade escolar, com participação de professores e alunos. De notar que a Constituição não estabelece nessa participação um princípio de paridade, nem veda a participação de outros grupos, tais como pessoal não docente, pais e encarregados de educação e representantes da comunidade em que a escola se insere.

O direito de participação de professores existe em todos os graus de ensino e, também, nas escolas particulares e cooperativas, embora a lei não o possa impor nos mesmos termos em

[107] Ibid., art. 77º, nº 1;
[108] Ibid., art. 77º, nº 2;

que o faz para as escolas públicas. A participação dos alunos circunscreve-se ao ensino secundário e superior e não já ao ensino básico.[109]

Por sua vez, na definição da política de ensino, o direito de participação cabe às associações, às comunidades e às instituições. Os objectivos deste direito são a inserção das escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais, [110] a participação de todas as categorias sociais ligadas à escola, para além dos grupos profissionais, como forma de integração social.

Após termos analisado as diversas vertentes em que o princípio da participação democrática no ensino se desdobra, vamos de seguida, descrever o que a Constituição da República Portuguesa prevê, relativamente ao acesso ao ensino superior.

1.5. Acesso ao Ensino Superior

No acesso ao ensino superior, por aplicação do princípio da igualdade[111], ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado do direito de acesso ao ensino superior ou isento de qualquer dever em razão da ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social.

As limitações existentes ao exercício deste direito, respeitam ao acesso segundo as capacidades[112], considerando que o ensino superior não é universal. O acesso ao ensino superior, também, tem em conta as necessidades do país em quadros qualificados[113]. De salientar que ninguém deve ser impedido de aceder ao ensino superior por falta de meios económicos.

[109] Art. 45º, nº 4 e 5 da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei 115/97, de 19 de Setembro;
[110] Art. 74º, nº 2, al) f) da Constituição da República Portuguesa, de 2 de Abril de 1976.
[111] Ibid., art. 13º, nº 2;
[112] Ibid., art. 74º, nº 2 al) d);
[113] Ibid., art. 76º, nº 1;

Uma vez, descrito o que a lei fundamental prevê no que toca o acesso ao ensino superior, vamos analisar a gratuitidade do ensino, como meio previsto para atingir os fins enunciados para a educação, na Constituição da República Portuguesa.

1.6. Gratuitidade do Ensino

A gratuitidade progressiva de todos os graus de ensino[114], surge como meio para o Estado atingir os fins enunciados da educação, de contribuir para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva[115].

O ensino básico é inteiramente gratuito, já o ensino superior ainda não o é, mas será progressivamente gratuito. Na verdade, o ensino básico é obrigatório e universal, tendo acesso a ele, todos os cidadãos. Já o ensino superior não o é, pelo que se justifica o princípio.

Verifica-se, assim, que a Constituição impõe uma meta a atingir, a realização progressiva de gratuitidade integral de todos os graus de ensino, de acordo com as disponibilidades económicas do erário público, estabelecendo-se, assim, prioridades para os primeiros graus de ensino, porque obrigatórios, concedendo-se nos restantes apoio aos alunos mais desfavorecidos, através de isenções, totais ou parciais de propinas e da concessão de bolsas de estudo.

Uma vez analisado o conteúdo de diversas disposições programáticas constantes da Constituição da República Portuguesa, de 1976, relativas ao direito à educação, vamos, seguidamente, verificar o modo como as leis ordinárias desenvolveram os princípios gerais constantes da lei fundamental, no que se reporta ao direitos do aluno.

[114] Ibid., art. 74º, nº 2, al) e);
[115] Ibid., art. 73º, nº 2;

Deste modo, vamos começar por analisar os direitos do aluno, na Lei de Bases do Sistema Educativo.

2. A Lei de Bases do Sistema Educativo

Desenvolvendo os princípios gerais constantes da Constituição da República Portuguesa de 1976, a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei 46/86, de 14 de Outubro e alterada pela Lei 115/97, de 19 de Setembro, vem dedicar algumas disposições aos direitos do aluno.

Conforme referem Homem, Atanásio e Carvalho (2003), a Lei de Bases do Sistema Educativo, prevê que este deve estar organizado de modo a[116]:

- *Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da sua personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico.*
- *Assegurar a formação cívica e moral dos jovens.*
- *Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;*
- *Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma forma específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidade e vocação. (*pp. 7-8)

Partindo dos os objectivos gerais constantes da Lei de Bases do Sistema Educativo, o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior vem reconhecer diversos direitos ao aluno, que vamos, de seguida, analisar.

[116] Art. 3º, als) b), c), d) e e);

3. O Estatuto do Aluno do Ensino não Superior

3.1. Introdução

Portugal assinou a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 26 de Janeiro de 1990, tendo entrado em vigor no nosso país, em 21 de Outubro daquele ano[117].

Como resultado da entrada em vigor da Convenção em Portugal, a nível do direito interno, houve uma mudança relativamente aos direitos reconhecidos às crianças e aos jovens, nomeadamente, na sua condição de alunos.

Até 1998, na legislação portuguesa era dada primazia à noção de dever, de acordo com a educação tradicionalista, que seguia o postulado da *educação dos deveres.* Reflexo desta concepção é a legislação relativa aos alunos, completamente omissa em relação aos direitos, estabelecendo única e exclusivamente as normas do procedimento disciplinar e alguns deveres a que os alunos estavam sujeitos, normas essas insertas em diplomas reguladores de matérias que não eram exclusivamente dedicadas aos alunos, tais como o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário[118] e o diploma que estabelece o regime de matrícula e de frequência no ensino básico para as crianças e jovens em idade escolar[119].

Como resultado da mudança de atitude e de perspectiva face aos direitos das crianças, podemos constatar em 1998, a aprovação do primeiro Estatuto dos Direitos e Deveres dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário[120] onde, pela primeira vez, se reconhecem expressamente os direitos dos alunos, consagrando-se uma secção inteira a esta matéria[121]. Este Estatuto foi revogado pelo actual Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior[122], actualmente em vigor, onde se estabelecem os direitos e os deveres dos alunos.

Estando ainda em vigor o Estatuto dos Direitos e Deveres dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário, durante a quarta legislatura, o Partido Social Democrata, então na oposição,

[117] Publicada no D. R. de 12 de Setembro de 1990, I Série, nº 211, Suplemento;
[118] arts. 4º a 6º da Portaria 679/77, de 8 de Novembro;
[119] Decreto Lei 301/93, de 31 de Agosto;
[120] Decreto-Lei 270/98, de 1 de Setembro;
[121] Secção I, arts. 4º a 6º do Decreto-Lei 270/98, de 1 de Setembro;
[122] Lei 30/2002, de 20 de Dezembro;

apresentou um projecto de resolução onde apresentava medidas para combater o clima de indisciplina e de violência que se vivia no seio das escolas, projecto que foi aprovado pela unanimidade dos Deputados.

Alguns meses depois o Conselho Nacional de Educação, também apresentou uma recomendação ao Governo para se proceder a uma alteração do Estatuto dos Alunos dos Estabelecimentos Públicos do Ensino Básico e Secundário.

Estes dois documentos não suscitaram da parte do Governo, a adopção de quaisquer medidas que fossem ao encontro da preocupação manifestada.

O XV Governo Constitucional, na 1ª sessão legislativa da quinta legislatura, veio apresentar a proposta de lei 17/IX/1, 2002.06.29, em que propunha a aprovação de um novo estatuto, que segundo David Justino, então Ministro da Educação, continha "… *uma nova filosofia, uma nova estrutura, novas soluções e uma maneira diferente de entender a escola e as responsabilidades que cabem a cada um dos agentes educativos*" (DAR, I série, Nº 27/IX/1, 2002.07.04, p. 1043).

Esta proposta encontra-se estruturada de modo a conter o código de conduta dos alunos, onde incluem os direitos e deveres dos alunos, o regime de assiduidade e o regime disciplinar.

Considerando a importância das razões invocadas pelo XV Governo Constitucional para proceder à revogação do Estatuto dos Alunos dos Estabelecimentos Públicos do Ensino Básico e Secundário, que só vigorou pelo período de quatro anos, vamos de seguida, fazer a análise documental da exposição de motivos, efectuada pelo XV Governo Constitucional para apresentar a proposta de lei 17/IX/1 2002.06.29, à Assembleia da República (DAR, II série A, Nº 17/IX/1, 2002.06.29, pp. 546-557), bem como da discussão na generalidade desta proposta efectuada pelos deputados dos grupos parlamentares com assento na Assembleia da República (DAR, I série, Nº 27/IX/1, 2002.07.04, pp. 1043-1063).

3.2. Os Motivos da Apresentação da Proposta de Lei 17/IX/1 2002.06.29

O XV Governo Constitucional assumiu no seu Programa, em matéria de educação, o reforço da autoridade dos professores e o aperfeiçoamento do exercício da disciplina na escola.

Apesar de se tratar de uma matéria para a qual o Governo tinha competência legislativa, decidiu apresentar uma proposta de lei à Assembleia da República, na 1ª sessão legislativa, para que fosse esta a discutir e aprovar uma lei sobre uma matéria a que dava um significado nacional e que entendia dever ser sujeita a uma grande reflexão pública, querendo assim salientar a importância que a ela conferia.

Na exposição dos motivos da sua proposta de lei, começa o Governo por constatar que a sociedade portuguesa sofreu um processo de modernização nas últimas três décadas, que não foi acompanhado pela escola, havendo necessidade de desenvolver reformas que traduzissem as mudanças de carácter social e cultural sentidas na sociedade portuguesa.

Entendendo que o processo educativo deve cuidar da formação global da pessoa, nas suas diversas dimensões, o Governo observa que o sistema educativo descurou os objectivos do aprender a conviver e do aprender a ser, dando uma preponderância ao aprender a conhecer e ao aprender a fazer, provocando, assim, um desiquilíbrio nas finalidades que o processo educativo deve procurar atingir na formação integral do indivíduo, enquanto pessoa e enquanto cidadão.

Defendia o Governo, que as políticas educativas devem preocupar-se com a melhoria do ambiente escolar e o fomento do exercício dos valores como o respeito, a tolerância e a liberdade, no quadro dos princípios consagrados na Constituição da República Portuguesa.

Constata que a sociedade portuguesa sofreu transformações, com a mudança operada nas estruturas familiares, na evolução dos meios de comunicação social, em especial a televisão, na diferenciação cultural e social, acentuada pelas crescentes comunidades imigrantes, a massificação do ensino, o aumento da escolaridade obrigatória para nove anos e a existência de grupos sócio-culturais cada vez mais diferenciados, colocando à

escola desafios que esta tem de saber enfrentar, tendo de assumir mais responsabilidades para as quais não se encontrava preparada.

Como consequência dessa impreparação, aponta o Governo a degradação progressiva do ambiente escolar e a deterioração da autoridade dos professores. Salienta ainda a sobrevalorização que foi dada aos direitos, que apesar de positiva, levou à subalternização dos deveres. Segundo David Justino, "*… as sociedades que sobrevalorizam os direitos tendem rapidamente para o laxismo e a anarquia; as que apenas destacam os deveres raramente escapam à ameaça totalitária*" (DAR, I série, Nº 27/IX/1, 2002.07.04, p. 1043). Segundo o Governo, a ocorrência de muitos actos de indisciplina, provocando sentimentos de insegurança e de impunidade, provocou uma perturbação do ambiente escolar.

Aponta-se o desiquilíbrio existente entre o direito à educação garantido pelo Estado e o dever cívico que cabe aos cidadãos de participarem no processo educativo, nomeadamente através da obrigatoriedade de frequência do ensino básico e no dever de assiduidade que não estava a ser cumprido, como demonstravam as elevadas taxas de abandono da escolaridade básica, não assumindo, assim, os alunos e as famílias e encarregados de educação, o dever que lhes incumbia.

Salienta o Governo a existência de uma nova dimensão axiológica plasmada na sua proposta de lei, assente na valorização da responsabilidade dos parceiros educativos, como consequência da autonomia das escolas, consubstanciada no princípio da contratualização, através da sua participação na elaboração e aplicação do regulamento interno das escolas e dos projectos educativos, acentuando o compromisso e responsabilidade dos parceiros para com a comunidade educativa, comprometendo-se esta, por sua vez, na prossecução dos objectivos constates do projecto educativo de escola.

A filosofia subjacente à proposta de lei apresentada pelo Governo à Assembleia da República, traduz-se no envolvimento dos parceiros educativos na construção de um ambiente escolar que propicie o sucesso escolar e a realização individual dos alunos, professores, encarregados de educação e profissionais não docentes. Esse envolvimento levará a uma maior responsabilização e, consequentemente, a um compromisso de todos no sucesso dos objectivos da escola, evitando, assim, o recurso ao procedimento disciplinar.

Como aspectos inovadores da sua proposta de lei, aponta o Governo a criação de centros de apoio social escolar, constatando que os comportamentos de indisciplina dos alunos são consequência da desestruturação dos ambientes familiares. Reconhece-se, assim, a necessidade da intervenção de instituições especializadas e da comunidade local, na resolução de problemas para os quais os professores não estão vocacionados.

Salienta-se, também, a existência "*…de um novo enquadramento jurídico, em termos axiológicos, em termos de finalidades, em termos de instrumentos jurídicos e em termos de sistema externo*" (DAR, II série A, Nº 17/IX/1, 2002.06.29, p. 547).

Revelador desta novidade, é a consagração dos princípios da autonomia e da responsabilidade insertos no início do diploma e que traduzem a filosofia subjacente ao mesmo, com uma especial relevância dada ao papel dos pais e encarregados de educação.

Efectuando uma reponderação dos direitos e deveres dos alunos, dá-se uma especial relevância aos deveres de frequência e assiduidade, como manifestação da responsabilidade e do dever que cabe aos alunos, pais e encarregados de educação, como contrapartida da garantia assegurada pelo Estado do direito à educação.

No que toca à matéria disciplinar, descreve-se o que se entende por infracção disciplinar, procedendo-se a uma reorganização das medidas disciplinares aplicáveis. Distinguiu-se entre medidas disciplinares que, para além de uma finalidade sancionatória, têm uma finalidade preventiva e integradora, das medidas disciplinares que têm exclusivamente um fim cautelar, preventivo e de integração. Pretende-se, assim, tornar o aluno responsável pelos seus comportamentos, assumindo a escola o seu papel de reabilitação e de integração desses alunos.

Com o modelo de medidas disciplinares e da competência disciplinar consagrado na proposta de lei, pretende-se, também, reabilitar a autoridade dos professores, *pilar estruturante da vivência escolar e das boas aprendizagens* (DAR, II série A, Nº 17/IX/1, 2002.06.29, p. 547).

Também se alterou o procedimento disciplinar em termos de o tornar mais célere, assegurando, contudo, as garantias do aluno destinadas ao total apuramento da verdade e a

audição do aluno arguido e do seu encarregado de educação. Houve uma preocupação de acompanhar o aluno durante a execução das medidas disciplinares, salientando-se, assim, o objectivo reabilitador das medidas disciplinares.

Após, levantamento dos motivos que, segundo o XV Governo Constitucional, tornavam necessária a aprovação de um novo estatuto dos alunos, vamos proceder à análise dos direitos do aluno constantes do Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, aprovado pela Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro.

3.3. Os Direitos do Aluno no Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior

O conceito de educação plasmado no Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior, enquadra-se no duplo sentido constante dos instrumentos jurídicos internacionais, a que se refere Verheyde (2006, p.10), abrangendo não só o desenvolvimento das competências básicas como, também, o desenvolvimento da personalidade dos alunos, envolvendo o desenvolvimento intelectual, espiritual e emocional das crianças e jovens[123].

Por outro lado, o conceito de educação constante da Convenção sobre os Direitos da Criança[124], também está reflectido, parcialmente, na previsão do legislador português, pois este ao referir que a educação deve desenvolver no aluno *os valores nacionais, uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da pessoa humana, da democracia, do exercício responsável, da liberdade individual e da identidade nacional*[125], vai de acordo com os objectivo constantes da Convenção, de que o ensino e a educação proporcionados pela escola, desenvolva nos alunos o respeito pelos direitos humanos, pela identidade cultural, por uma cultura de cidadania, pela democracia, pelo desenvolvimento da capacidade dos alunos para participarem numa sociedade livre, de uma forma responsável.

É assinalável a aposta do legislador, manifestada no Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior, na afirmação do papel da escola na formação e educação das crianças e dos jovens, assumindo-a como uma *matriz de valores e princípios de afirmação da*

[123] Art. 13º, al) b) do Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, aprovado pela Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro

[124] Art. 28º;

[125] Art. 12º do Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior;

Humanidade.[126], realçando, deste modo, a importância que reconhece à educação dos alunos para os direitos humanos.

O Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior, vem dedicar três disposições aos direitos dos alunos[127], reconhecendo-lhes os seguintes direitos[128] (cfr. Homem, 2003, p. 19):

- Usufruir do ensino e de uma educação de qualidade.
- Usufruir do ambiente e do projecto educativo que proporcionem as condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico, para a formação da sua personalidade e da sua capacidade de auto-aprendizagem e de crítica consciente sobre os valores, o conhecimento e a estética.
- Ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação, e o esforço no trabalho e no desempenho escolar.
- Ver reconhecido o empenhamento em acções meritórias, em favor da comunidade em que está inserido ou da sociedade em geral.
- Usufruir de um horário escolar adequado ao ano frequentado.
- Usufruir de uma planificação equilibrada das actividades curriculares e extra-curriculares, nomeadamente as que contribuem para o desenvolvimento cultural da comunidade.
- Beneficiar dos serviços de acção social escolar.
- Beneficiar de outros apoios específicos, através dos serviços de psicologia e orientação ou de outros serviços especializados de apoio educativo.
- Ser tratado com respeito e correcção pelos demais membros da comunidade educativa.

[126] Art. 12º;
[127] Arts. 12º, 13º e 14º;
[128] Art. 13º;

- Ver salvaguardada a sua segurança na escola e respeitada a sua integridade física e moral.
- Ser assistido em caso de acidente ou doença súbita.
- Ver garantida a confidencialidade dos elementos e informações constantes do seu processo individual, de natureza pessoal ou familiar.
- Participar, através dos seus representantes, nos orgãos de administração e gestão da escola, na criação e execução do respectivo projecto educativo, bem como na elaboração do regulamento interno.
- Eleger os seus representantes para os orgãos, cargos e demais funções de representação no âmbito da escola.
- Ser eleito para os orgãos, cargos e demais funções de representação no âmbito da escola.
- Apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola.
- Ser ouvido pelos professores, directores de turma e orgãos de administração e gestão da escola, em todos os assuntos que justificadamente forem do seu interesse.
- Organizar e participar em iniciativas que promovam a formação e ocupação de tempos livres.
- Participar na elaboração do regulamento interno da escola, conhecê-lo e ser informado sobre todos os assuntos que justificadamente sejam do seu interesse.
- Participar nas demais actividades da escola.

O actual Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior elenca, assim, diversos direitos dos alunos que não estavam previstos no anterior Estatuto dos Direitos e Deveres dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto Lei nº 270/98, de 1 de Setembro.

A grande novidade constante deste Estatuto, em relação à matéria dos direitos dos alunos, é a sua aposta na qualidade do ensino e da educação[129] prestados na Escola, o que deve ser feito através da colaboração e empenho de todos os intervenientes no processo educativo. Esta preocupação do legislador é manifesta, pelo facto de ter elencado este direito em primeiro lugar, direito este que não constava do anterior Estatuto.

Outro direito que não estava incluído no anterior Estatuto, é o direito do aluno usufruir de um ambiente educativo saudável, e de um projecto educativo adequado a proporcionar as *condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico, para a formação da sua personalidade e da sua capacidade de auto-aprendizagem e de crítica consciente sobre os valores, o conhecimento e a estética*[130], salientando, assim, a importância das escolas criarem ambientes e projectos educativos adequados ao desenvolvimento não só da capacidade mental dos alunos, como ao desenvolvimento dos seus talentos, das aptidões físicas, da sua personalidade, do desenvolvimento do espiríto de cidadania, bem como ao desenvolvimento do espiríto crítico, com o objectivo de prepararem os alunos para participarem na vida social e da comunidade e expressarem as suas opiniões, assumindo as suas responsabilidades numa sociedade livre.

Também o direito do aluno a ver *reconhecidos e valorizados o mérito, dedicação e esforço demonstrados no trabalho e no desempenho escolar*[131] e pelo empenhamento em *acções meritórias em favor da comunidade em que está inserido ou da sociedade em geral, praticadas na escola ou fora dela*[132], é uma novidade que não se encontrava no anterior Estatuto. O legislador manifesta, deste modo, a sua preocupação em que os alunos sejam valorizados, não somente ao nível das competências do saber e do saber-fazer, mas também, ao nível do mérito e no empenho e esforço demonstrados ao nível do seu desempenho escolar, como também ao nível da solidariedade que manifestem, quer para com os seus pares, quer para com as outras pessoas, seja dentro da escola, como fora dela.

[129] Art. 13º , al) a);
[130] Art. 13º, al) b);
[131] Art. 13º, al) c);
[132] Art. 13º, al) d);

Salienta-se ainda a necessidade dos seus educadores deverem estimular os alunos nesse sentido[133].

Outra novidade deste Estatuto é a previsão do direito do aluno a usufruir de *um horário escolar adequado ao ano frequentado e a uma planificação equilibrada das actividades curriculares e extra-curriculares*[134]. Revelam estes dois direitos, a preocupação do legislador pela estruturação das actividades escolares de uma forma equilibrada, tendo em vista o desenvolvimento harmonioso e equilibrado da personalidade dos alunos.

Procuramos analisar os direitos do aluno constantes do Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, à luz dos princípios consignados na Convenção sobre os Direitos da Crianças, de 1989, ou seja, de acordo com o princípio da não discriminação, do interesse superior do aluno, do direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento e do direito ao respeito pelas opiniões do aluno, bem como à luz dos objectivos do Governo, enunciados na proposta de lei 17/IX/1 2002.06.29.

Convém salientar que, cada uma das disposições que regulam diferentes direitos constantes do Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, pode ser interpretada à luz de mais do que um dos princípios gerais acima referidos.

Procedendo-se à análise dos direitos do aluno constantes do Estatuto do Aluno do Ensino não Superior, à luz dos princípios gerais consignados na Convenção sobre os Direitos da Criança, verificamos que o princípio da igualdade de oportunidades, corolário do princípio da não discriminação, encontra-se subjacente no direito dos alunos terem acesso ao *ensino e a uma educação de qualidade, em condições de efectiva igualdade de oportunidades de acesso*[135], bem como na previsão de acções de discriminação positiva ao conceder o direito aos alunos que tenham *carências de tipo sócio-familiar, económico ou cultural que dificultem o acesso à escola ou o processo de aprendizagem*, possam beneficiar de apoios no âmbito dos serviços de acção social escolar[136]. Também o direito dos alunos a beneficiarem de *apoios específicos, necessários às suas necessidades escolares ou às suas*

[133] Art. 13º, als) c) e d);
[134] Art. 13º, al) e);
[135] Art. 13º, nº 1, al) a);
[136] Art. 13º, al) f);

aprendizagens[137], vai ao encontro da necessidade de apoio aos alunos, que por diversos motivos, têm dificuldades de aprendizagem, havendo, assim, necessidade do reforço do apoio educativo, para que tenham as mesmas oportunidades de sucesso educativo que os outros alunos.

Encontra-se também subjacente nos direitos previstos no Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior, a preocupação pelo respeito do interesse superior do aluno como guia de referência, nomeadamente na previsão do direito a usufruirem *de um horário escolar adequado ao ano frequentado*[138], do direito a *uma planificação equilibrada das actividades curriculares e extracurriculares*[139] e do direito à salvaguarda da segurança dos alunos na escola[140].

A previsão do direito dos alunos usufruirem de um ambiente e de um projecto educativo que lhes dê *condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico, a formação da sua personalidade e a capacidade de auto-aprendizagem e de crítica consciente sobre os valores, o conhecimento e a estética*[141], denota que o legislador defende uma filosofia de educação centrada na criança e nos jovens, respeitando, desse modo, o princípio do interesse superior da criança, consignado na Convenção sobre os Direitos da Criança e que faz parte integrante do direito interno português.[142] Com a enunciação daqueles objectivos pretende o legislador que, através do ensino e da educação que lhes são proporcionados na escola, os alunos adquiram as ferramentas necessárias para poderem enfrentar o mundo real, preparando-os para tomarem as decisões necessárias à resolução dos problemas que vão enfrentar, para saberem resolver os conflitos, levarem uma vida saudável, desenvolverem relações sociais amistosas, assumirem responsabilidades, desenvolverem o seu sentido crítico, a sua criatividade, desenvolverem atitudes e efectuarem, de uma forma esclarecida, as suas opções de vida (cfr. UNICEF, 2006, p.11).

[137] Art. 13º, al) g);
[138] Art. 13º, al) e);
[139] Art. 13º, al) e);
[140] Art. 13º, al) i);
[141] Art. 13º, al) a);
[142] Art. 8º, nº 2 da Constituição da República Portuguesa de 1976;

O direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento, também, se encontra subjacente no direito dos alunos beneficiarem de apoio dos serviços de acção social escolar, *que lhes permitam superar as carências de tipo sócio-familiar, económico ou cultural que dificultem o acesso à escola ou o processo de aprendizagem*[143]; na protecção da saúde dos alunos, ao prever-se o direito dos alunos a serem assistidos, *de forma pronta e adequada, em caso de acidente ou doença súbita, ocorrida ou manifestada no decorrer das actividades escolares*[144]; no direito dos alunos ao respeito pela sua integridade física e moral; no direito a serem tratados *com respeito e correcção por qualquer membro da comunidade educativa*[145]; no direito à privacidade, ao se contemplar o direito dos alunos a verem garantida *a confidencialidade dos elementos e informações constantes do seu processo individual, de natureza pessoal ou familiar*[146].

Também o direito dos alunos a *usufruirem do ensino e de uma educação de qualidade*[147], o direito de *usufruirem do ambiente e do projecto educativo que proporcionem as condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico, para a formação da sua personalidade e da sua capacidade de auto-aprendizagem e de crítica consciente sobre os valores, o conhecimento e a estética*[148], o direito de verem *reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação, e o esforço no trabalho e no desempenho escolar*[149] e o direito de verem *reconhecido o empenhamento em acções meritórias, em favor da comunidade em que está inserido ou da sociedade em geral*[150], traduz a perspectiva que o legislador tem relativamente ao tipo de desenvolvimento e de educação que pretende que os alunos beneficiem e pelos quais, a escola tem uma responsabilidade inquestionável.

Salienta-se o facto do legislador português ter realçado a importância da educação dos alunos para os valores, afirmando assim, a importância de desenvolver nos alunos o respeito dos direitos humanos, ao estatuir que se deve desenvolver nos alunos os valores

143 Art. 13º, al) f) do Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior;
144 Ibid., art. 13º, al) j);
145 Ibid., art. 13º, al) h);
146 Ibid., art. 13º, al) k);
147 Ibid., art. 13º, al) a);
148 Ibid., art. 13º, al) b;
149 Ibid., art. 13º, al) c);
150 Ibid., art. 13º, al) d);

nacionais e uma cultura de cidadania capaz de fomentar *os valores da pessoa humana, da democracia, do exercício responsável da liberdade individual e da identidade nacional*. Para prosseguir estas finalidades, prevê-se que os alunos *têm o direito e o dever de conhecer e respeitar activamente os valores e os princípios fundamentais constantes da Constituição da República Portuguesa, a Bandeira e o Hino, como símbolos Nacionais, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Convenção sobre os Direitos da Criança, enquanto matriz de valores e princípios de afirmação da humanidade*[151]

O desenvolvimento dos alunos implica que lhes seja inculcado o respeito pelos direitos humanos, preocupação que, também, o legislador português manifestou ao promover a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos, reconhecendo a todas as crianças o exercício dos seus direitos, independentemente da sua situação, promovendo a igualdade de oportunidades, a diversidade e a não discriminação, incentivando, deste modo, o acesso e a participação dos alunos na vida escolar[152]. Também o desenvolvimento nos alunos do respeito pelos direitos humanos é manifesto nos direitos que têm em vista o desenvolvimento social e emocional dos alunos e a promoção dos valores democráticos, contribuindo, deste modo, para a coesão social e para a prevenção de conflitos, tendo no final, repercussões no desenvolvimento económico, social e político do Estado[153]. Seguiu-se assim, as orientações constantes do Plano de Acção para 2005/2007, adoptado pela Assembleia das Nações Unidas, em 14 de Julho de 2005, no âmbito do Programa Mundial para a Educação dos Direitos Humanos, relativo aos meios a utilizar para alcançar o desenvolvimento económico, social e político dos Estados, através do ensino dos direitos humanos nas escolas (cfr. United Nations, 2006, p. 3).

Verifica-se, também, que é uma preocupação manifestada pelo legislador português, o desenvolvimento nos alunos do respeito pela sua identidade cultural, através do respeito pelos valores e cultura do seu país[154].

[151] Ibid., art. 12º, al) b);
[152] Ibid., art. 13., al) a), f) e g);
[153] Ibid., arts. 12º e 13º, als) b), c) e d);
[154] Ibid., art. 12º;

A preparação dos alunos para assumirem responsabilidades numa sociedade livre, também, é um dos objectivos delineados no Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior, ao referir-se que o aluno deve exercer, de uma forma responsável, a liberdade individual e a identidade nacional[155].

Apesar do legislador português não prever expressamente no Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior, o desenvolvimento nos alunos do respeito pelos pais, pelos valores de outras civilizações, nem o respeito pelo ambiente, tais dimensões encontram-se implícitas no diploma, uma vez que se prevê *o direito e o dever dos alunos conhecerem e respeitarem activamente os valores e os princípios fundamentais da Declaração Universal dos Direitos do Homem, da Convenção Europeia dos Direitos do Homem e da Convenção sobre os Direitos da Criança*[156], onde tais objectivos se encontram explícitos, para além destes instrumentos jurídicos fazerem parte integrante do direito interno português[157] e, como tal, serem directamente aplicáveis no território português.

O princípio do respeito pelas opiniões da criança, encontra-se plenamente previsto no Estatuto do Aluno no Ensino Não Superior, de acordo com os quatro níveis de participação nos processo de decisão identificados por Lansdown (2005, p. 20), o que se traduz numa inovação relativamente à interpretação efectuada pela autora, do princípio constante da Convenção sobre os Direitos da Criança[158]

Assim, o Estatuto prevê o direito dos alunos à informação, ao estabelecer que os alunos têm o direito de serem informados, *em termos adequados à sua idade e ao ano frequentado, sobre todos os assuntos que justificadamente sejam do seu interesse*[159]. O legislador exemplificou diversas informações que devem ser transmitidas aos alunos, nomeadamente, *o modo de organização do plano de estudos ou curso, o programa e objectivos essenciais de cada disciplina ou área disciplinar, os processos e critérios de avaliação, bem como sobre matrícula, abono de família e apoios sócio-educativos, normas de utilização e de segurança dos materiais e equipamentos e das instalações, incluindo o*

[155] Ibidem;
[156] Ibidem;
[157] Art. 8º da Constituição da República Portuguesa de 1976;
[158] Art. 12º;
[159] Art. 13º, al) p);

plano de emergência e, em geral, sobre todas as actividades e iniciativas relativas ao projecto educativo da escola.[160]. Para além destas informações que o legislador enumerou, devem ser transmitidas aos alunos todas as informações sobre todos os assuntos que *justificadamente sejam do seu interesse*[161].

Há que reparar, no entanto, que o legislador ao prever o direito dos alunos à informação, foi mais cuidadoso e restritivo, do que no anterior Estatuto aprovado pelo Decreto Lei nº 270/98, de 1 de Setembro. Na verdade, enquanto neste último diploma se estipula que o aluno tem direito *a ser informado sobre todos os assuntos que lhe digam respeito*[162], no actual Estatuto expressamente se refere que o aluno tem o direito a ser informado sobre todos os assuntos que *justificadamente sejam do seu interesse.* O emprego do advérbio de modo *justificadamente*, poderá ser utilizado como fundamento para as escolas justificarem, em diversas situações, a não transmissão de certo tipo de informações aos alunos, ao invés do que acontecia com a previsão, com um sentido mais amplo, constante do anterior Estatuto. Não será alheia a esta diferença de redacção constante dos dois preceitos, os factores que levaram à revogação do anterior Estatuto, que vigorou somente cerca de quatro anos e que, no entender do Governo, sobrevalorizava os direitos dos alunos, levando à subalternização dos deveres (cfr. DAR, I série, Nº 27/IX/1, 2002.07.04, p. 1043).

O nível de participação, a que Lansdown (ibid, p. 20) refere como o direito a expressar uma opinião informada, está consignado no actual Estatuto, no direito do aluno *a apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola* e no direito *a ser ouvido pelos professores, directores de turma e orgãos de administração e gestão da escola em todos os assuntos que justificadamente forem do seu interesse*[163]. Mais uma vez se emprega o advérbio de modo *justificadamente*, ao contrário do que se estabelecia no anterior Estatuto aprovado pelo Decreto Lei nº 270/98, de 1 de Setembro, onde se previa o direito do aluno a *ser ouvido em todos os assuntos que lhe digam respeito*,[164] omitindo-se o

[160] Ibidem;
[161] Ibidem;
[162] Art. 4º, nº 2 do Estatuto dos Direitos e Deveres dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo DL 270/98, de 1 de Setembro;
[163] Art. 13º, al) n) do Estatuto do Aluno do Ensino não Superior;
[164] Art. 4º, nº 1, al) h) do Estatuto dos Direitos e Deveres dos Alunos do Ensino Básico e do Ensino Secundário;

emprego do referido advérbio, no nosso entender pelas mesmas razões que já apontamos anteriormente.

O direito dos alunos a expressarem as suas opiniões, também se encontra subjacente no direito à eleição dos *seus representantes para os orgãos, cargos e demais funções de representação no âmbito da escola*, assim como no direito de *serem eleitos*[165].

Finalmente, o direito dos alunos participarem na tomada de decisões relativas aos assuntos que lhes digam respeito, está previsto no direito de participação *nos orgãos de administração e gestão da escola, na criação e execução do projecto educativo e na elaboração do regulamento interno*[166]. De salientar que este direito é exercido pelos alunos, de uma forma indirecta, através dos seus representantes.

A participação dos alunos nos orgãos de administração e gestão da escola, ocorre na Assembleia de Escola[167] e no Conselho Pedagógico[168] circunscrevendo-se ao ensino secundário.

Esta participação que se identifica com o quarto nível de participação no processo de decisão identificado por Lansdown (2005, p. 20) – ser corresponsável na tomada de decisões - é uma inovação relativamente à interpretação efectuada pela autora, do direito de participação contemplado na Convenção sobre os Direitos da Criança, pois no entender desta, este nível não está contemplado no princípio contante da Convenção.

Para além disso, os alunos também têm direito de expressarem as suas opiniões nas assembleias de alunos, onde são representados pelo delegado ou subdelegado de turma, tendo estes, também, o direito de solicitarem reuniões da turma, com o respectivo director de turma, *para apreciação de matérias relacionadas com o funcionamento da turma*[169].

---

[165] Art. 13º, al) m), do Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior, aprovado pela Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro e arts. 12º , nº 1 e 13º do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo DL 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril;

[166] Art. 13º, al) l) do Estatuto do Aluno do Ensino não Superior;

[167] Arts. 8º, nº 2 e 9º, nº 4 do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo DL 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril;

[168] Ibid., art. 25º, nº 1;

[169] Art. 14º, nºs 1 e 2 do Estatuto do Aluno do Ensino não Superior;

O direito dos alunos organizarem *iniciativas que promovam a formação e ocupação dos seus tempos livres*[170], bem como o direito de participação *nas demais actividades da escola*[171], também fazem parte do rol de direitos relacionados com o direito de participação dos alunos na vida da escola.

O Estatuto do Aluno do Ensino não Superior releva, assim, a preocupação manifestada pelo Governo português na exposição de motivos da proposta de lei 17/IX/1, 2002.06.29, de que o processo educativo se deve preocupar não só com o aprender a conhecer e o aprender a fazer, mas também com o aprender a conviver e o aprender a ser, ou seja, com a formação integral do indivíduo e enquanto cidadão. Daí o facto de ter consagrado o direito do aluno a usufruir do ensino e de uma educação de qualidade, de usufruir de um ambiente e do projecto educativo que proporcionem condições que possibilitem o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual , moral, cultural e cívico, bem como a formação da sua personalidade e de crítica consciente sobre os valores, o conhecimento e a estética. Também o facto de ter reconhecido como direito dos alunos a valorização do mérito, da dedicação e do esforço no trabalho e no desempenho escolar, demonstra a importância de formar a personalidade dos alunos, preparando-os para enfrentarem as dificuldades do mundo real. Para além disso, a precupação na formação de cidadãos activos e empenhados com o bem estar da sociedade, manifesta-se pelo facto do legislador, também, considerar o direito dos alunos a verem reconhecido e valorizado o empenhamento em acções meritórias, em favor da comunidade em que está inserido ou da sociedade em geral.

Também a filosofia subjacente ao Estatuto de envolvimento dos parceiros educativos na construção de um ambiente escolar que propicie o sucesso escolar e a realização individual dos alunos, manifesta-se no direito dos alunos usufruirem de um ambiente saudável e de um projecto educativo propício para a sua formação integral.

Procedemos, assim, à revisão do conceito de educação implícito no Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior, aprovado pela Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro, à enumeração dos direitos do aluno nele constantes, estabelecemos a comparação com os direitos constantes do anterior Estatuto dos Direitos e Deveres dos Alunos do Ensino Básico e do

[170] Ibid., art. 13º, al) o);
[171] Ibid., art. 13º, al) q);

Ensino Secundário, aprovado pelo DL nº 270/98, de 1 de Setembro, assim como à sua análise de acordo com os princípios gerais constantes da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 e com os objectivos do Governo, subjacentes à apresentação da proposta de lei 17/IX/1 2002.06.29 à Assembleia da República.

Vamos de seguida, comparar os direitos conferidos aos alunos pelo Regulamento Interno da escola onde desenvolvemos o nosso estudo, com os direitos que se encontram previstos no Estatuto do Aluno do Ensino não Superior.

4. Os Direitos do Aluno no Regulamento Interno da Escola

O Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo DL 115-A/98, de 4 de Maio e alterado pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril, vem considerar o regulamento interno, como um dos instrumentos do processo de construção da autonomia das escolas, a par do projecto educativo e do plano anual de actividades[172](cfr. Leite e Melo, 2003, p. 54 e Lemos e Silveira, 2003, p. 33).

O regulamento interno é o documento, onde se estabelece o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus orgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, assim como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar[173].

Para efeitos do Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior, o regulamento interno da escola deve desenvolver as disposições contidas naquele diploma e noutros diplomas de carácter estatutário, no que se refere às regras de convivência e de resolução de conflitos na na respectiva comunidade educativa, nomeadamente[174]:

- Direitos e deveres dos alunos inerentes à especificidade da vivência escolar;
- Adopção de uniformes;

[172] Art. 3º, nº 2;
[173] Art. 3º, nº 2, al) b);
[174] Art. 52º, nº 1 do Estatuto do Aluno do Ensino não Superior;

- Utilização de instalações e equipamentos;
- Acesso às instalações e espaços escolares;
- Reconhecimento e valorização do mérito, da dedicação e do esforço no trabalho escolar[175];
- Reconhecimento do desempenho de acções meritórias em favor da comunidade em que o aluno está inserido ou da sociedade em geral, praticadas na escola ou fora dela[176];

Também o regulamento interno da escola deve conter regras que especifiquem as formas de organização da escola, tais como[177]:

- Realização de reuniões de turma[178];
- Actividades de ocupação dos alunos na sequência da ordem de saída da sala de aula[179];
- Actividades de integração na escola[180].

Procedendo à análise do Regulamento Interno da Escola (cfr. Anexo I), objecto do nosso estudo, no que respeita aos direitos dos alunos nele constantes, verificamos que o mesmo transcreve o articulado inserto no Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior, não adaptando à realidade da escola os preceitos que definem os direitos dos alunos.

Assim, e a título meramente exemplificativo, relativamente aos direitos dos alunos de verem reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação e o esforço no trabalho e no desempenho escolar[181] e o empenhamento em acções meritórias, em favor da comunidade em que está inserido ou da sociedade em geral[182] o Regulamento Interno da Escola, não

[175] Ibid., art. 13º, al) c);
[176] Ibid., art. 13º, al) d);
[177] Ibid., art. 52º, nº 2;
[178] Ibid., art. 14º;
[179] Ibid., art. 30º;
[180] Ibid., art. 31º;
[181] Art. 147º, al) d) do Regulamento Interno da Escola;
[182] Ibid., art. 147º, al) e);

especifica como deveria, o modo como esses direitos na prática deverão ser implementados.

No que respeita ao direito de representação dos alunos, o Regulamento Interno da Escola estabelece que os representantes dos alunos têm o direito de participação nos conselhos de turma não destinados à avaliação dos alunos[183], nos conselhos de turma disciplinar[184], nas reuniões de turma solicitadas pelos delegado e subdelegado[185], na assembleia de delegados[186] e na assembleia de alunos[187]. Para além disso, aos alunos do ensino secundário é reconhecido o direito de participação na Assembleia de Escola, com dois representantes[188] e no Conselho Pedagógico, com um representante[189].

Como o Regulamento Interno da Escola, não traz qualquer novidade de relevo em relação ao Estatuto do Aluno do Ensino Superior, entendemos que as considerações que foram feitas então, a propósito deste diploma, quando procedemos à sua análise, de acordo com os princípios gerais constantes da Convenção sobre os Direitos da Criança, ou seja, o princípio da não discriminação, o princípio do interesse superior do aluno, o princípio do direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento e o princípio do respeito pelas opiniões do aluno, são inteiramente aplicáveis ao Regulamento Interno da Escola, no que se reporta aos direitos dos alunos, pelo que entendemos ser despiciendo repetir o que anteriormente já foi dito.

Consideramos não ser de interesse a análise do projecto educativo da Escola, objecto do nosso estudo, uma vez que o mesmo, tinha o período de vigência para os anos escolares 2001/2004, tendo como tal caducado, não tendo sido substituído por outro. Pelo que, a nosso ver, as medidas nele constantes carecem de actualidade e de interesse para o nosso estudo.

Terminada a apresentação da fundamentação teórica subjacente ao nosso estudo, vamos passar, no capítulo seguinte, para a análise do campo de pesquisa propriamente dita.

[183] Ibid., art. 149, nº 1, al) a);
[184] Ibid., art. 149, nº 1, al) b);
[185] Ibid., art. 149, nº 1, al) c);
[186] Ibid., art. 149, nº 1, al) d);
[187] Ibid., art. 149, nº 1, al) e);
[188] Ibid., art. 149, nº 2, al) a);
[189] Ibid., art. 149, nº 2, al) b);

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DO ESTUDO

Tendo-se concluído a revisão da literatura relativa aos quadros conceptuais imprescindíveis ao nosso estudo, assim como a análise dos diplomas legislativos relativos aos direitos dos alunos em Portugal, vamos, de seguida, iniciar uma nova fase da investigação.

Dividimos este capítulo em duas partes principais. Na primeira parte, procedemos à descrição sumária do contexto geográfico em que se situa o estabelecimento de ensino, onde desenvolvemos a nossa investigação e procedemos à sua caracterização e, no segundo ponto, descrevemos as exigências das opções metodológicas que utilizamos neste estudo.

1. Descrição do Contexto Geral do Estudo

O nosso estudo foi desenvolvido numa escola secundária, com terceiro ciclo, do Concelho de Odivelas.

Optámos por escolher esta escola, devido a diversos factores, que foram devidamente ponderados, traduzindo-se uns em vantagens e outros em desvantagens.

Os factores considerados como vantajosos foram, desde logo, a facilidade concedida para a recolha de informações e o conhecimento da escola, uma vez que exercemos nela funções docentes e, consequentemente, temos algum conhecimento do ambiente educativo e da organização da escola. Tais factores facilitaram-nos a abordagem da temática escolhida e uma maior compreensão do contexto em que a investigação se desenvolveu. Por outro lado, a localização da escola, também, se traduziu num factor positivo que tivemos em conta, pois trata-se de uma escola típica da periferia de Lisboa, como se denota pelos bairros envolventes e pelas características económicas e sócio-culturais da população residente.

Os factores considerados desvantajosos prendiam-se com a falta de objectividade em que poderíamos incorrer, devido à nossa envolvência com o contexto em estudo.

Contudo, entendemos que esse risco era mínimo, até pelo facto de no presente ano lectivo, não estarmos a leccionar na referida escola. Por outro lado, os instrumentos de recolha de dados e o seu cruzamento permitiram purificar e afastar alguma subjectividade, que pudesse ter ocorrido.

Atendendo às vantagens e desvantagens enumeradas, optámos por seguir a nossa escolha, até porque, como diz Afonso (2005, pp. 58-59), nos estudos em que é necessário proceder à recolha de informações, os obstáculos que por vezes se encontram nas negociações para acesso aos sujeitos que possuem a informação, pode revelar-se muito complexa. Assim, considerámos que as vantagens superavam as desvantagens, sendo, aliás, estas últimas pouco significativas e ultrapassáveis.

Entendemos ser de grande importância descrever, de forma sucinta, o Concelho e a Freguesia, onde se situa a escola onde desenvolvemos a nossa investigação. Por outro lado, também iremos efectuar a caracterização deste estabelecimento de ensino.

1.1. Caracterização do Meio Envolvente da Escola

Afigura-se-nos de grande utilidade para o nosso estudo, caracterizarmos o meio envolvente da escola onde realizámos a investigação. Assim, começámos por proceder à caracterização do Concelho e da respectiva Freguesia. Atendendo ao compromisso que assumimos de não identificar a escola, não revelaremos o nome da Freguesia, pois corríamos o risco daquela ser imediatamente identificável.

1.1.1. Concelho de Odivelas

O concelho de Odivelas está localizado no Distrito de Lisboa, sendo composto por sete freguesias: Caneças, Famões, Odivelas, Olival Basto, Pontinha, Póvoa de Santo Adrião e Ramada (Anexo II).

Pertencendo à Área Metropolitana de Lisboa, o Concelho de Odivelas faz fronteira com os Concelhos de Loures, Sintra, Amadora e Lisboa.

O Concelho tem uma área de 26,6 km^2 e uma população de 133 847 habitantes (de acordo com os censos de 2001).

O Concelho de Odivelas é um dos mais novos concelhos de Portugal, tendo si criado em 1998. A primeira Câmara Municipal de Odivelas tomou posse no dia 4 de Janeiro de 2002.

Sendo um território situado na periferia de Lisboa, durante muito anos foi conhecido como um "dormitório", condicionando a evolução empresarial.

No entanto, nos últimos anos, tem ocorrido um crescimento económico do Concelho. Os factores que contribuiram para esse crescimento foram: a construção de grandes infra-estruturas viárias na região, como a CRIL, a CREL e o Eixo Norte/Sul, aliada à execução de obras, de iniciativa municipal, que vieram facilitar as acessibilidades, como a construção das rotundas e dos nós da Ramada e das Patameiras.

Estas infrastruturas contribuiram para uma maior ligação à rede viária nacional e regional, quebrando, assim, o isolamento com que o território se defrontava, criando condições atractivas para a implantação de novas empresas, como foi o caso da instalação do Centro Comercial de Odivelas, que permitiu a criação de 2500 postos de trabalho.

O sector de actividade que predomina no Concelho é o terciário, seguindo-se o sector secundário e depois o sector primário, tendo este último pouco relevo.

O Concelho de Odivelas é um concelho nitidamente urbano, apesar das freguesias de Caneças e Famões apresentarem ainda alguns traços rurais, fruto de uma longa tradição que só se começou a inverter na década de cinquenta do Século XX.

O carácter predominantemente urbano do Concelho é traduzido no facto de ter, actualmente, uma densidade populacional cerca de 46 vezes superior à do Continente e 11 vezes superior à Área Metropolitana de Lisboa.

De acordo com os censos de 2001, residiam no Concelho de Odivelas 133 847 habitantes, sendo 65 197 do sexo masculino e 68 650 do sexo feminino. Entre os recenseamentos de 1991 e 2001, ocorreu um crescimento populacional de 2,95%, embora este crescimento não tenha ocorrido de modo homogéneo em todo o Concelho.

Enquanto as freguesias da Pontinha, Odivelas e Olival Basto, já consolidadas em termos urbanísticos, perderam população, aquelas com uma maior dinâmica urbanística, como Ramada e Famões, sofreram um aumento populacional significativo.

As freguesias da Ramada e da Póvoa de Santo Adrião são aquelas onde se verifica um maior valor da população activa, quase 2% a mais da média do Concelho. Contrariamente, nas freguesias de Olival Basto e Pontinha, há mais idosos e menos pessoas em idade activa.

Conforme se verifica pela análise da pirâmide etária do Concelho (Anexo III), existe uma tendência para o estreitamente da base da pirâmide (0-14 anos), e uma tendência para o progressivo alargamento do topo, o que significa que há uma tendência progressiva para o envelhecimento da população, comum aliás ao resto do país.

Em termos de índice de envelhecimento, o Concelho de Odivelas é um concelho jovem, com um rácio de 81 idosos por cada 100 jovens, em comparação com o que se verifica no resto do país em que, nalguns concelhos, chegam a verificar-se valores de 523 idosos por cada 100 jovens.

O Concelho encontra-se equipado com alguns equipamentos socioculturais, dos quais se destacam, em Odivelas, o Centro de Artes e Ofícios e a Biblioteca Municipal D. Dinis, no Olival Basto, o Centro Cultural da Malaposta e, na Póvoa de Santo Adrião, o Auditório Municipal Póvoa de Santo Adrião e o Conservatório Municipal D. Dinis.

O Concelho de Odivelas integra 48 estabelecimentos de ensino da rede pública, situando-se 5 escolas na freguesia de Caneças, 1 escola na freguesia de Famões, 19 escolas na freguesia de Odivelas, 1 escola na freguesia de Olival Basto, 11 escolas na freguesia da Pontinha, 5 escolas na freguesia de Póvoa de Santo Adrião e 6 escolas na freguesia da Ramada (Anexo IV).

As freguesias com mais escolas são Odivelas e Pontinha, com 19 e 11 estabelecimentos de ensino, respectivamente.

Das escolas existentes no Concelho de Odivelas, 4 são Jardins de Infância, 11 são Escolas Básicas do 1º Ciclo com Jardins de Infãncia, 19 são Escolas Básicas do 1º Ciclo, 8 são

Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclos, 4 são Escolas Secundárias com 3º Ciclo, 1 é uma Escola Secundária e 1 é uma Escola Profissional (Anexo IV).

Em 2001, encontravam-se registados 26 334 indivíduos a frequentar o ensino no Concelho de Odivelas, sendo 49,4% homens e 50,6% mulheres.

De acordo com os Censos 2001, nos últimos dez anos anteriores ao recenseamento, houve um aumento significativo do nível de instrução da população. Segundo dados do recenseamento, 12% da população do Concelho não sabia ler nem escrever, e somente 8% atingiu o nível de ensino superior. A maioria da população atingiu o primeiro ciclo, na ordem dos 28%, seguindo-se o terceiro ciclo, na ordem dos 21% da população. O ensino secundário foi atingido por 17% da população residente (Anexo V).

Uma vez caracterizado o Concelho onde a escola se situa, vamos, de seguida, proceder à caracterização da Freguesia.

1.1.2. A Freguesia

A escola onde desenvolvemos a nossa investigação situa-se na freguesia mais populosa do Concelho de Odivelas.

O povoamento da freguesia é caracterizado por dois períodos distintos. Um período rural, que ocorre durante séculos e que dura até finais da década de 40, princípios da década de 50, do Século XX e um período curto, já do tipo pré-urbano e urbano, que se prolonga ao longo dos últimos 50 anos.

Durante os Séculos XVII a XIX, prosperaram as quintas, propriedade de famílias nobres e membros do clero.

A freguesia sofreu um acentuado crescimento em meados do Século XX, principalmente a partir dos anos 40, do Século XX. Tal crescimento deveu-se à fixação de população provinda do interior do país e que optava por residir na freguesia devido às proximidades de Lisboa. Nas décadas seguintes, o crescimento urbano aumenta acentuadamente devido

ao aumento do êxodo rural, bem como na década de 70, daquele século, à população proveniente dos PALOP.

De zona rural que outrora foi, passou a zona de grande concentração urbanística, com bairros de génese legal e predominantemente ilegal, alguns deles com grandes carências de equipamentos e infra-estruturas. Ultimamente, muitos desses bairros de génese ilegal, têm vindo a ser legalizados, sendo actualmente zonas de expansão e de fixação de novos residentes.

A população da freguesia tem uma estrutura etária jovem. Na sua maioria, tem origem demográfica, em Lisboa, bem como nas regiões da Beira Alta, Trás-os-Montes, Alentejo e, mais recentemente, dos PALOP.

Uma das características típicas da freguesia é ser considerada uma zona "dormitório" da cidade de Lisboa.

Do total da população activa, uma grande parte trabalha no sector terciário, principalmente no comércio, restauração e construção civil. Também se encontram implantadas na freguesia pequenas e médias indústrias no ramo da borracha, metalomecânica, colas, confecções, mármores, tinturarias e produtos congelados.

Uma vez caracterizado o meio envolvente à escola, onde realizámos a investigação, vamos, de seguida, proceder à caracterização da mesma.

1.2. Caracterização da Escola

A Escola é um estabelecimento do ensino secundário, com 3º Ciclo, tendo sido inaugurada há 20 anos.

No primeiro ano lectivo, foram leccionados apenas o 7º e 8º anos de escolaridade, começando a funcionar apenas com 4 pavilhões. No final desse mesmo ano lectivo, foram concluídos mais dois pavilhões. Durante anos, funcionou sem pavilhão gimnodesportivo que foi construído muitos anos depois, funcionando as aulas de educação física, em campo aberto, durante esse período.

No segundo ano lectivo, as aulas foram alargadas aos 9° e 10° anos de escolaridade, estendendo-se até à abertura do 12° ano e dos cursos nocturnos.

Após diversos anos de funcionamento dos cursos nocturnos, estes deixaram de ser leccionados neste estabelecimento de ensino, devido à reorganização da rede escolar, efectuada no início deste século.

Durante muitos anos, a maioria da população escolar concentrava-se, sobretudo no 3° ciclo. No entanto, nos últimos anos, observou-se uma alteração, tendo havido uma maior tendência para a concentração no ensino secundário.

Contudo, no ano lectivo 2006/2007, dá-se, novamente, uma alteração, no sentido de uma tendência para a preponderância dos alunos do ensino básico.

Na verdade, no final do presente ano lectivo, após transferências e anulações de matrícula, encontram-se a frequentar a escola 747 alunos, sendo 381 alunos do ensino básico e 366 do ensino secundário

No ensino básico, os alunos estão distribuídos por 19 turmas, pertencendo 6 turmas ao 7º ano de escolaridade, 7 turmas ao 8º ano, sendo cinco do curso regular, duas dos CEF e seis turmas do 9º ano, sendo 4 do curso regular e duas dos CEF.

No ensino secundário, foram criadas 23 turmas no ensino secundário, pertencendo 9 turmas ao 10º ano de escolaridade, 6 turmas ao 11º ano e 8 turmas ao 12º ano.

No ano lectivo 2006/2007, encontram-se em funcionamento, no ensino secundário, os seguintes cursos: o curso de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Ciências Sociais e Humanas, Artes Visuais, Tecnológico de Acção Social, Tecnológico de Electrotecnia e Electrónica, Tecnológico de Administração e Curso Profissional de Técnico de Contabilidade.

Vamos, de seguida, proceder à caracterização física da Escola, dos recursos humanos existentes e das actividades desenvolvidas.

1.2.1. Caracterização Física

As instalações da Escola são compostas por um total de sete pavilhões, designados por A, B, C, D, E, F e por um pavilhão Gimnodesportivo (Anexo VI).

No Pavilhão A, situam-se os orgãos de gestão da Escola, o Centro de Recursos, os serviços administrativos, as estruturas de orientação educativa, a sala dos directores de turma, a sala de professores e o Posto Médico.

No Pavilhão F, situa-se a papelaria, o refeitório, a Associação de Estudantes, a Sala de Convívio dos alunos, o bufete dos alunos e um auditório.

Nos restantes pavilhões, existem as salas de aula, num total de 41, três salas específicas, quatro laboratórios, gabinetes de trabalho e outras instalações específicas e de apoio, assim como instalações sanitárias em todos os blocos.

No Pavilhão Gimnodesportivo, são leccionadas as aulas de Educação Física e o Desporto Escolar, complementado com diversos campos de jogos exteriores.

Em diversos pontos do recinto escolar, encontram-se alguns espaços verdes.

Uma vez efectuada a caracterização física da escola, vamo-nos debruçar, de seguida, sobre os recursos humanos de que a mesma dispõe.

1.2.2. Recursos Humanos

As actividades desenvolvidas na escola são asseguradas pelo seu corpo docente, por auxiliares de acção educativa e por funcionários administrativos, que passamos a caracterizar.

- **Pessoal Docente**

A escola tem um corpo docente marcado pela estabilidade, encontrando-se a sua maioria a leccionar neste estabelecimento de ensino, há mais de 5 anos.

No ano lectivo de 2006/2007, encontram-se 117 professores a leccionar na escola, pertencendo 113 ao quadro e 4 estão sob contrato.

- **Auxiliares de Acção Educativa**

A Escola tem um corpo de auxiliares de acção educativa, tendo na sua maioria uma idade superior a 40 anos, com predominância do sexo feminino.

Dos 32 funcionários desta escola, 18 pertencem ao quadro da escola, sendo os restantes contratados.

A maioria destes funcionários tem um um baixo nível de escolaridade, e encontra-se a exercer funções na escola há mais de 3 anos.

- **Funcionários Administrativos**

No que se refere a esta categoria, existem 10 funcionários, nove do sexo feminino e um do sexo masculino.

Uma vez descritos os recursos humanos de que a escola dispõe, faremos, de seguida, uma breve análise do corpo discente que frequenta este estabelecimento de ensino.

1.2.3. Os Alunos

A população escolar deste estabelecimento de ensino tem idades compreendidas entre os 11 e os 23 anos, predominando, independentemente do sexo, os alunos entre os 15 e os 17 anos.

No ano lectivo de 2006/2007, inscreveram-se na escola 776 alunos.

No final do ano lectivo, após transferências e anulações de matrícula, encontram-se a frequentar o 3º ciclo do ensino básico um total de 381 alunos, e o ensino secundário um total de 366 alunos.

No 3º ciclo do ensino básico, estão a frequentar o 7º ano, 140 alunos; o 8º ano, 136 alunos, sendo 106 dos cursos regulares e 30 dos CEF; o 9º ano, 105 alunos, sendo 83 dos cursos regulares e 22 dos CEF.

No ensino secundário, estão a frequentar o 10º ano, 115 alunos, o 11º ano, 102 alunos e o 12º ano, 109 alunos.

Após a descrição dos alunos que frequentam a escola, vamos seguidamente abordar as actividades nela desenvolvidas.

1.2.4. Actividades

As actividades realizadas pela Escola, desde a sua fundação, têm abrangido diversas áreas de interesse dos alunos.

No domínio pedagógico, além da prática lectiva quotidiana, muitas outras actividades são desenvolvidas, tais como exposições de trabalhos realizados, visitas de estudo, organização e preparação multidisciplinar de semanas culturais.

Para além da actividade pedagógica, a escola tem desenvolvido uma acção dinâmica de ligação ao meio, procurando o envolvimento de toda a comunidade em que se insere. Assim, têm sido promovidos projectos educativos, corporizando iniciativas e levando a efeito diversas actividades, tais como conferências, exposições, debates sobre temas da actualidade como a Sida, a Toxicodependência, a Saúde Sexual, etc.

Anualmente, é realizada uma Semana Cultural, concentrando actividades disciplinares e interdisciplinares com envolvência de toda a comunidade escolar. Devido à diversidade da proveniência dos alunos, esta Semana torna-se num espelho multicultural dos países de que são originários muitos alunos, a maioria dos PALOP, do Brasil e alguns da Europa do

Leste. Na verdade, muitas actividades e exposições têm sido realizadas, onde os alunos têm dado a conhecer os hábitos e cultura dos seus países de origem, enriquecendo, assim, o universo cultural de todos aqueles que frequentam a escola e a visitam.

Uma vez efectuada a descrição do contexto geral do estudo, vamos passar para o segundo ponto, dedicado às opções metodológicas que efectuámos.

2. Opções Metodológicas

Tendo como horizonte o conhecimento das percepções dos alunos sobre os seus direitos em contexto escolar, desenvolvemos o nosso trabalho de investigação, começando por definir o modelo metodológico a adoptar no nosso estudo, o que se traduziu na opção entre uma abordagem de natureza mais quantitativa ou qualitativa.

Efectuada a escolha, fomos delinear os procedimentos a seguir, de acordo com o advogado por Quivy e Campenhoudt (2003).

Assim, vamos primeiramente, identificar a natureza da abordagem por nós utilizada, para de seguida, expormos o procedimento científico que seguimos, inerente a um trabalho de investigação em ciências sociais, procurando sempre ser fiéis aos princípios fundamentais enunciados por Bachelard " *O facto científico é conquistado, construído e verificado: - Conquistado sobre os preconceitos; - Construído pela razão; - Verificado nos factos.*" (citado por Quivy e Campenhoudt, 2003, p. 25).

2.1. Natureza do Estudo

O objectivo que estabelecemos para o nosso estudo, centrou-se na identificação e descrição das percepções dos alunos sobre os seus direitos, no contexto do estabelecimento de ensino por eles frequentado, concretamente numa escola situada no concelho de Odivelas. Este estudo contribuiu para efectuar um diagnóstico da escola e perceber as suas dinâmicas,

com base num conjunto amplo de dimensões, que são inerentes ao tema dos direitos, englobando assim: a questão do conhecimento que os alunos têm dos seus direitos; a existência ou não de discriminação no estabelecimento de ensino em questão; a atenção que os orgãos de gestão e os agentes educativos dão ao interesse superior dos alunos na organização da escola, no planeamento das actividades desenvolvidas e na selecção dos métodos de ensino-aprendizagem; as condições existentes na escola para a preservação do direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento dos alunos, bem como as diversas dimensões em que esse desenvolvimento se processa; e a participação dos alunos na escola.

Os objectivos que se pretendiam alcançar consubstanciavam-se, assim, no estudo de um determinado fenómeno no seu contexto.

Havia, pois, que enquadrar o nosso estudo dentro do paradigma quantitativo ou qualitativo.

Para Carmo e Ferreira (1998, p. 175), a distinção entre aqueles dois paradigmas é baseada na diferença de métodos utilizados na investigação. Para estes autores " *Cada tipo de método está, portanto, ligado a uma perspectiva paradigmática distinta e única*" (Carmo e Ferreira, 1998, p. 175).

Para aqueles autores a distinção entre métodos quantitativos e métodos qualitativos é feita, atendendo ao processo de recolha de dados, ao modo como são registados e analisados.

O investigador quantitativo deve elaborar um plano prévio estruturado, com os pormenores dos objectivos e procedimentos da investigação, o que pressupõe uma revisão prévia da literatura.

A investigação quantitativa permite efectuar um estudo de uma população mais vasta, obtendo, contudo, resultados menos aprofundados do que na investigação qualitativa.

Segundo Carmo e Ferreira (1998), o objectivo da investigação quantitativa consiste "...*em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias*" (p. 178).

Já Afonso (2005), baseado nas epistemologias positivistas, refere que o modelo quantitativo procura " *explicar e prever o que acontece no mundo social, através da procura de regularidades e relações causais entre os seus elementos constitutivos*" (p. 27).

Por sua vez, para os investigadores qualitativos, a investigação tem como objectivo "... *investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural*" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Segundo estes autores, o objectivo dos investigadores qualitativos não é responder a questões prévias, mas sim compreender os comportamentos, partindo da perspectiva dos sujeitos da investigação. Para isso " *recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais*" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Na verdade, a investigação qualitativa permite efectuar um estudo em profundidade, sobre um reduzido conjunto da população, pois o objecto da investigação qualitativa é o " *modo como as diferentes pessoas envolvidas entendem e experimentam os objectivos. São as realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo*." (Bogdan & Biklen, 1994, p. 62).

Sobre a possibilidade de combinação dos dois métodos, Reichardt e Cook defendem que os investigadores podem optar pela conjugação dos dois métodos, justificando que tal pode decorrer de uma exigência da investigação. Estes autores salientam as vantagens da utilização combinada de métodos diferentes, pois " *pode permitir uma melhor compreensão dos fenómenos, do mesmo modo que a tringulação de técnicas pode conduzir a alcançar resultados mais seguros, sem enviesamentos*" (Carmo e Ferreira, 1998, p. 184)

Atendendo às características do nosso estudo, enveredamos por uma abordagem combinada dos paradigmas quantitativo e qualitativo, mas com uma predominância do primeiro.

Na verdade, confrontados com o elevado número de sujeitos cujas percepções pretendíamos conhecer (266 alunos), entendemos ser conveniente seguirmos uma investigação de tipo quantitativo, embora tal método não nos permita obter um conhecimento tão aprofundado como se utilizassemos uma investigação de tipo qualitativo.

No entanto, afigurou-se-nos necessário efectuar entrevistas de carácter exploratório, à Vice-Presidente do Conselho Executivo e à Coordenadora dos Directores de Turma do estabelecimento de ensino onde desenvolvemos o nosso estudo, tendo em vista a recolha das suas opiniões e a obtenção de informação para construção do instrumento de recolha de informações junto dos alunos. Como só são dois elementos, recorremos ao método qualitativo, o que nos permitiu obter informações mais profundas e abrangentes.

Resulta, assim, da combinação dos dois métodos, a utilização de uma abordagem mista, embora reconhecidamente com a predominância da abordagem de tipo quantitativo.

Como o nosso estudo se desenvolveu somente numa única unidade de análise, recorrendo a diferentes fontes de informação, entendemos seguir a metodologia do estudo de caso.

Definindo o estudo de caso, Yin (2006) refere que:

> *Um estudo de caso é uma investigação empírica que*
>
> - *investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando*
> - *os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.* (p. 32)

Yin (2006, p. 26) refere, ainda, que o estudo de caso é a estratégia utilizada para responder a questões do tipo *" como" ou "porquê"* e quando o investigador não pode exercer controlo sobre os acontecimentos.

Para aquele autor (2006, p. 32), o método de estudo de caso traduz-se numa *estratégia de pesquisa abrangente*, uma vez que abrange a *lógica de planejamento*, as *técnicas de coleta de dados* e as abordagens específicas à análise dos mesmos.

Para Yin (2006), o método de estudo de caso, não se deve confundir com '*pesquisa qualitativa'*. Para o autor "*...podem-se basear os estudos de caso em qualquer mescla de provas quantitativas e qualitativas. Ademais, nem sempre eles precisam incluir observações directas e detalhadas como fonte de evidências*" (Yin, 2006, p. 34).

Já Merriam identifica as seguintes características do estudo de caso:

> ***particular*** *– porque focaliza uma determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno;* ***descritivo*** *– porque o produto final é uma descrição "rica" do fenómeno que está a ser estudado;* ***heurístico*** *– porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado;* ***indutivo*** *– porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo;* ***holístico*** *– porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada uma maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação.* (Carmo e Ferreira, 1998, p.217*)*

Por sua vez, para Ludke e André , o estudo de caso tem em vista:

> *...a descoberta, utiliza um plano de trabalho dinâmico e ajustável ao longo do processo de investigação, visa a interpretação do fenómeno no seu contexto, procura retratar a realidade de forma profunda e abrangente recorrendo a várias fontes de informação, procura salientar os diferentes pontos de vista dentro da organização visto que a realidade integra sempre uma dimensão contraditória e dialéctica e, finalmente, não exige generalizações explícitas uma vez que cabe ao leitor identificar os aspectos que são comuns a outras unidades de análise.* (Quintela, 1944, pp. 135-136)

Já para Afonso (2005, p. 70) é a natureza do objecto de estudo e não a opção metodológica que permite identificar uma pesquisa como um estudo de caso. O autor coloca, assim, a tónica no objecto de estudo que deverá ser específico e único.

Por sua vez, Bassey caracteriza o estudo de caso da seguinte forma:

> *Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema , em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis, sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relacionação com temas da literatura científica de referência.* (citado por Afonso, 2005, p. 70)

Atendendo às características da nossa investigação, já anteriormente referidas, e o defendido por aqueles autores, consideramos que o nosso estudo se enquadra num estudo de caso.

Afigurou-se-nos, assim, que esta metodologia era a apropriada para desenvolvermos a nossa investigação, uma vez que íamos estudar um fenómeno actual no seu próprio contexto, ou seja, pretendíamos averiguar as percepções dos alunos sobre os seus direitos na escola por eles frequentada e no tempo presente. Por outro lado, pelos instrumentos de pesquisa que utilizámos, não era possível exercermos qualquer controlo sobre os acontecimentos.

Os dados recolhidos foram de natureza predominantemente quantitativa e de natureza qualitativa, utilizando-se diversas técnicas, tais como questionários, análise estatística dos mesmos, entrevistas, respectiva análise de conteúdo, bem como análise documental.

Uma vez explicitadas as razões que nos levaram a efectuar uma determinada opção metodológica, vamos de seguida, especificar a população sobre que incidiu o nosso estudo, bem como proceder à enunciação dos motivos que levaram à sua escolha.

2.2. População em Estudo e Justificação da sua Escolha

A nossa investigação teve em vista, a recolha de informações e das percepções dos alunos sobre os seus direitos em contexto escolar.

Tendo em vista aquele objectivo, houve que definir a população sobre a qual iríamos desenvolver a nossa investigação.

Decidimos desenvolver o nosso estudo numa escola do concelho de Odivelas, por ser a escola onde exercemos a nossa actividade docente, pelo que estavamos mais familiarizados com o contexto de proveniência dos alunos e com o ambiente educativo, existindo maior facilidade na recolha dos dados de que íamos necessitar.

Por outro lado, optamos por desenvolver a nossa investigação junto dos alunos do ensino secundário, por ser o ciclo de ensino que leccionamos, havendo, assim, um maior conhecimento e compreensão da sua vivência escolar e dos seus comportamentos e, também, porque os alunos que estão no último ciclo, estão mais familiarizados com a escola que frequentam e atendendo à sua faixa etária, têm uma noção mais formada sobre a

realidade desta, sendo o seu nível de compreensão e de percepção sobre a problemática em questão, mais profundo.

Decidimos, então, escolher a totalidade dos alunos das turmas do 10º e 12º anos de escolaridade, de uma escola da rede pública de ensino, do concelho de Odivelas, num total de 266 alunos, de ambos os sexos, sendo 155 alunos do 10º ano de escolaridade e 109 alunos do 12º ano.

Optou-se por inquirir o universo da população que frequentava dois anos de escolaridade, devido ao facto de só podermos desenvolver a investigação num estabelecimento de ensino, pela limitação de tempo disponível para a conclusão do nosso estudo. Deste modo, decidimos inquirir todos os alunos de dois anos de um ciclo de ensino, para obtermos uma validade interna do estudo, de modo a garantir a correspondência entre os resultados e a realidade.

Por outro lado, optamos pelo 10º ano de escolaridade, porque nas entrevistas exploratórias que efectuamos à Vice-Presidente do Conselho Executivo e à Coordenadora dos Directores de Turma, apercebemo-nos que era o nível de ensino onde se verificavam mais problemas, nomeadamente, na adaptação dos alunos à escola, na adequação dos alunos aos cursos em que se encontravam matriculados, abandono escolar, entre outros. Também, o 12º ano de escolaridade constituiu uma opção, devido ser um ano terminal de um ciclo de ensino, pelo que a maioria dos alunos há muito tempo que frequenta a escola, traduzindo-se tal facto num acréscimo de conhecimento sobre a mesma. Por outro lado, a escolha destes dois anos do ensino secundário, também se relacionou com a condicionante, de só eles terem o direito de representação nos orgãos de gestão da escola, o que não acontece com os alunos do ensino básico.

Com o propósito de obter informações sobre a escola e sobre os alunos, efectuamos entrevistas semi-estruturadas à Vice-Presidente do Conselho Executivo e à Coordenadora dos Directores de Turma, do ensino secundário, que nos foram bastante úteis como fonte de recolha de dados, a partir das quais fomos construir o inquérito que aplicamos aos alunos. Por outro lado, também, serviram para aprofundar e compreender os dados obtidos

através dos inquéritos e da análise documental que efectuámos ao Regulamento Interno da Escola.

Uma vez definida e justificada a escolha da população sobre a qual recaíu o nosso estudo, vamos, seguidamente, descrever as técnicas e os instrumentos de pesquisa que utilizámos, na recolha dos dados necessários para a sua concretização.

2.3. Técnicas de Investigação e Instrumentos de Pesquisa Utilizados

Na escolha da metodologia a utilizar para recolha da informação, optámos pela utilização simultânea de técnicas de tipo quantitativo (predominantes) e de tipo qualitativo, o que nos permitiu a obtenção de resultados mais consistentes, de acordo com o defendido por Reichardt e Cook, referidos por Carmo e Ferreira (1998, p. 176).

Como técnicas de tipo quantitativo, optámos por utilizar o inquérito por questionário, de administração directa, como instrumento de recolha de informação, procedendo-se, depois, à análise estatística dos resultados obtidos.

Como técnicas de tipo qualitativo, recorremos à entrevista semi-estruturada, seguida da análise de conteúdo, pois procurámos inteirar-nos do ambiente educativo existente no estabelecimento de ensino frequentado pelos referidos alunos, o que requeria uma análise mais aprofundada do contexto onde a investigação decorreu, para melhor compreendermos e explicarmos as percepções dos alunos sobre a temática objecto do nosso estudo.

Também recorremos à análise documental, que considemos imprescindível na análise de diversos diplomas legislativos, à luz do quadro conceptual que delineámos para o nosso estudo.

Deste modo, e tendo em conta a aplicação prévia das entrevistas relativamente aos questionários, vamos, de seguida, descrever a técnica da entrevista, para posteriormente descrevermos a técnica dos inquéritos por questionário e, seguidamente, a análise documental.

2.3.1. A Entrevista

Decidimos recorrer à técnica da entrevista, atendendo à conceptualização de Bogdan e Biklen (1994) ao indicarem a sua utilização " *para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo*" (p. 134).

A técnica da entrevista tem a vantagem de permitir obter informações mais aprofundadas, uma vez que permite uma análise mais profunda dos dados recolhidos, para além de permitir um contacto directo com as entrevistadas, o que facilita uma maior percepção dos seus quadros mentais, dos seus valores e da linguagem utilizada.

Considerando os ensinamentos de Quivy e Campenhout (2003), decidimos previamente efectuar entrevistas exploratórias, pelo que solicitámos a colaboração da Vice-Presidente do Conselho Executivo e da Coordenadora dos Directores de Turma, do ensino secundário, da referida escola, como elementos privilegiados que são, ao terem acesso a um maior número de sujeitos e de situações, pois, como referem aqueles autores, podiam "*... revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras*" (Quivy e Campenhout, 2003, p. 69).

Optámos por aqueles dois elementos, pelo facto da primeira ser um elemento de um orgão de gestão, que desempenha as funções relacionadas com os alunos e a segunda, pelo facto de ter um maior *feed-back* de todos os directores de turma do ensino secundário. Entendemos, por isso, serem as duas pessoas que teriam uma percepção mais ampla do ambiente educativo da escola e da problemática relativa ao nosso estudo. Na verdade, conforme refere Yin (2006) "*...respondentes bem-informados podem dar interpretações importantes para uma determinada situação. Também podem apresentar atalhos para se chegar à história anterior da situação, ajudando-o a identificar outras fontes relevantes de evidências*" (p. 118).

Optámos pela utilização das entrevistas semiestruturadas, uma vez que este tipo ia possibilitar a comparação entre os dados recolhidos nas duas entrevistas aos elementos acima referidos.

Na verdade, como consideram Bogdan e Biklen (1994) " *Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos...*" (p. 135).

Previamente à realização das entrevistas, elaborámos um guião de blocos orientadores (Anexo VII), dividido por blocos, objectivos e questões adequadas às metas que se pretendiam alcançar, e encadeadas de acordo com o objectivo da nossa investigação, conforme recomendam Carmo e Ferreira (1998, p. 134). Assim, estruturámos o respectivo guião do seguinte modo:

O Bloco A corresponde à legitimação da entrevista e à motivação das entrevistadas.

O Bloco B pretende efectuar a caracterização das entrevistadas.

O Bloco C visa a caracterização da escola e das relações estabelecidas entre os diversos actores educativos.

O Bloco D procura identificar os mecanismos existentes para a defesa e promoçâo dos direitos dos alunos, o conhecimento que os alunos têm dos seus direitos e os meios utilizados para difundir os direitos junto destes.

Os Blocos E, F, G e H procuram identificar os direitos dos alunos que são respeitados na escola, bem como os mecanismos existentes para a sua defesa e promoção, de acordo com áreas por nós definidas, atendendo ao quadro conceptual seleccionado para o nosso estudo: não-discriminação, interesse superior do aluno, direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento e respeito pelas opiniões do aluno (direito de participação).

O guião das entrevistas (Anexo VIII) é composto por oitenta e três questões, com trinta e seis subquestões, retiradas do guião de blocos orientadores, seguindo a ordem que dele consta.

As perguntas constantes do guião das entrevistas (Anexo VIII) foram ordenadas, atendendo aos seguintes objectivos específicos:

- identificação das entrevistadas;
- conhecer a imagem das entrevistadas sobre a escola;
- conhecer a opinião das entrevistadas sobre as relações entre os diversos actores educativos;
- conhecer a posição dos orgãos de gestão da Escola/ directores de turma relativamente à defesa e promoção dos direitos dos alunos na Escola;
- conhecer os mecanismos efectivos existentes para a defesa e promoção dos direitos dos alunos;
- percepcionar o conhecimento dos alunos, no que concerne aos seus direitos;
- conhecer os meios utilizados para difundir os direitos junto dos alunos;
- conhecer se os alunos podem exercer os seus direitos sem qualquer discriminação;
- conhecer se a educação proporcionada aos alunos permite o desenvolvimento de atitudes de compreensão e tolerância perante todas as pessoas;
- conhecer as medidas adoptadas pela escola para combater o abandono escolar;
- conhecer se a escola adopta medidas de discriminação positiva relativamente aos alunos pertencentes a certos grupos vulneráveis.
- conhecer se a educação que é proporcionada na Escola tem em conta o interesse superior do aluno;
- conhecer se as decisões que são tomadas na Escola têm em atenção o interesse superior do aluno;
- conhecer se os meios materiais existentes na Escola têm em vista o interesse superior do aluno;
- conhecer se a Escola garante o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento dos alunos, com qualidade;
- conhecer os meios utilizados pela Escola para garantir esses direitos aos alunos;

- conhecer se a educação proporcionada aos alunos permite o desenvolvimento da sua saúde física;
- conhecer se os alunos têm direito a expressarem as suas opiniões;
- conhecer se as opiniões dos alunos são tidas em consideração, atendendo à sua idade e ao seu grau de maturidade;
- conhecer os mecanismos utilizados pela Escola, para promover nos alunos atitudes democráticas e críticas;
- conhecer o grau de intervenção dos alunos na gestão da Escola e na planificação das actividades desenvolvidas.

Previamente à realização das entrevistas, contactámos as entrevistadas, de acordo com os objectivos referidos por Carmo e Ferreira (1998, pp. 134-135), explicitando o objectivo da investigação e os motivos pelos quais seleccionámos as entrevistadas em concreto. Solicitámos o seu consentimento explícito, assegurando a confidencialidade da informação recolhida, pela garantia da não identificação da escola. Também foi combinada a data das entrevistas, bem como a hora e o local da realiação das mesmas.

Orientados pelos cuidados, indicados por Carmo e Ferreira (1998, pp. 135-136), a ter durante a realização das entrevistas, procedemos à sua realização individual, em salas da escola, escolhidas para o efeito. Procurou-se assegurar um ambiente tranquilo e seguro, para que as entrevistadas se sentissem à vontade para exprimirem livremente as suas opiniões. Procedeu-se à gravação em cassetes áudio, das entrevistas.

As duas entrevistas obedeceram ao mesmo esquema de perguntas comuns, tendo, contudo, em vista a finalidade de facultarem informação específica ligada ao cargo que cada entrevistada ocupa na escola.

As entrevistadas foram informadas que, após a transcrição das entrevistas, lhes seria facultada uma cópia para confirmarem o seu conteúdo, do que resultou a validação das mesmas.

O tratamento da informação recolhida, através das entrevistas, foi facilitado pelo facto de se poderem organizar os dados segundo os objectivos previamente delineados, os quais se subsumiram a temas, que se assumiram como categorias para a análise de conteúdo, de que a seguir vamos dar conta.

2.3.1.1. Análise de conteúdo

O tratamento da informação recolhida através das entrevistas exigiu, posteriormente, o recurso a outra técnica - a análise de conteúdo - para interpretar os dados recolhidos, cruzando, assim, as informações recolhidas das respostas das entrevistadas.

De acordo com Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005) "*... a análise de conteúdo, trata-se de uma técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para « triangular» os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas*" (p. 144).

Também Berelson define a análise de conteúdo como " *uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações*" (citado por Bardin, 2004, p. 31).

A utilização desta técnica exige o recurso a um conjunto de etapas. Assim, após a recolha das informações, procedemos à organização dos respectivos dados. Começámos por efectuar a transcrição das entrevistas efectuadas à Vice-Presidente do Conselho Executivo e à Coordenadora dos Directores de Turma, cujos protocolos se encontram nos Anexos X e XII, respectivamente. Seguidamente, procedemos à definição de categorias, seguindo-se a definição das unidades de análise e interpretação dos resultados obtidos.

Para facilitar a organização, distinção e localização do seu conteúdo, na categorização de cada entrevista que se encontram nos Anexos XI e XII, respectivamente, distribuimos as unidades de análise de acordo com as seguintes categorias: *caracterização da escola e das relações entre os actores educativos*; *mecanismos de defesa e protecção dos direitos dos*

alunos; *princípio da não discriminação*; *interesse superior do aluno* e *respeito pelas opiniões do aluno*.

A cada unidade de análise, fizemos corresponder um indicador, que sintetiza cada um dos itens contantes do guião das entrevistas. Para uma boa identificação e localização dos respectivos conteúdos, fizemos corresponder a cada indicador a mesma numeração atribuída aos itens constantes do guião de blocos orientadores, do guião das entrevistas e respectivos protocolos.

Uma vez descrito o processo seguido para a elaboração, aplicação e análise de conteúdo das entrevistas efectuadas, vamos descrever a outra técnica de investigação utilizada no nosso estudo, que foi o inquérito por questionário que aplicámos aos alunos.

2.3.2. Inquérito por Questionário

Para a recolha das percepções dos alunos, recorremos ao inquérito por questionário.

Carmo e Ferreira (1998) referem que se recorre a esta técnica de pesquisa, quando se utilizam " *...processos de recolha sistematizada, no terreno, de dados susceptívies de poderem ser comparados*" (p. 123).

Com efeito, a utilização desta técnica de pesquisa permite recolher informação de acordo com uma estrutura que o investigador previamente definiu, proporcionando uma maior facilidade de análise dos dados e uma maior rapidez na recolha da informação.

Para Afonso (2005), o inquérito por questionário "*... é frequentemente utilizado em estudos de caso, por exemplo, quando se pretende ter acesso a um número elevado de actores no seio de uma organização, ou num contexto social específico*" (p. 102).

Tendo em atenção o facto de pretendermos conhecer as percepções de um número vasto de alunos, nomeadamente os alunos do 10º e 12º de escolaridade, de um estabelecimento de ensino, num total de 266 alunos, optámos por utilizar esta técnica de recolha das referidas percepções. Esta técnica de recolha de informação, permitiu-nos, assim, alcançar um maior

grau de representatividade dos resultados obtidos, dado o número mais vasto de sujeitos a inquirir.

Na elaboração do questionário, seguimos as indicações de Carmo e Ferreira (1998, p. 138), tendo o cuidado de organizar as perguntas de modo claro, coerente e lógico, de modo a abranger todos os pontos da problemática a inquirir.

O questionário, constante do Anexo XIV, é constituído por sessenta e três questões, divididas em cento e sessenta e oito subquestões, sendo sete de resposta aberta e as restantes de resposta fechada.

As questões divididas por seis Blocos, foram formuladas de modo a abranger seis dimensões de análise: a primeira destinada a caracterizar os inquiridos; a segunda a percepcionar o conhecimento dos alunos acerca dos seus direitos e conhecer os meios utilizados pela escola para difundir os direitos junto destes; as restantes quatro, destinadas a obter informações sobre as percepções dos alunos relativamente aos seus direitos na escola, seguindo o quadro conceptual por nós delineado. Deste modo, fizemos corresponder cada uma das dimensões a cada um dos seguintes princípios: não discriminação, interesse superior do aluno, direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento e o respeito pelas opiniões do aluno, conforme se descreve:

- Bloco I - caracterização dos inquiridos (questões 1 a 9);
- Bloco II – apreciação do conhecimento que os alunos têm dos seus direitos e dos meios utilizados pela escola para difundir os direitos junto daqueles (questões 10 a 12);
- Bloco III – princípio da não discriminação (questões 13 a 19);
- Bloco IV – princípio do interesse superior do aluno (questões 20 a 30);
- Bloco V - direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento (questões 31 a 48);
- Bloco VI – princípio do respeito pelas opiniões do aluno (questões 49 a 63).

Seguindo os modos de formato das respostas constantes do questionário, identificados por Tuckman, referido por Afonso (2005, pp. 104-105), formulámos diversos tipos de resposta,

atendendo ao tipo de informação que pretendíamos recolher. Na sua maioria, são perguntas de resposta fechada, umas dicotómicas e outras de escolha múltipla. Algumas perguntas implicam respostas de tipo categórico, em listagem e em escala. Por outro lado, também formulámos respostas abertas, de tipo curto.

Nas perguntas com respostas em escala, utilizámos uma escala de Likert, com quatro níveis de intensidade de resposta: concordo totalmente, concordo, discordo e discordo totalmente.

Seguindo as recomendações e os objectivos indicados por Carmo e Ferreira (1998, pp. 145-146), efectuámos um pré-teste do questionário, aplicando-o a uma pequena amostra de sujeitos que não iriam fazer parte da população em estudo, embora com características idênticas aos casos a que aplicámos o inquérito definitivo.

Com base na análise dos resultados obtidos no pré-teste, efectuámos as correcções que se revelaram necessárias e elaborámos a redacção definitiva do questionário.

Após termos garantido a validade interna do mesmo, procedemos à sua aplicação aos sujeitos em estudo.

O questionário definitivo foi aplicado, durante três dias, pela própria investigadora, durantes os períodos de aula dos alunos, a duzentos e vinte e quatro alunos, pertencentes a dezassete turmas, das quais nove são do 10º ano de escolaridade (141 alunos), e oito do 12º ano de escolaridade (83 alunos).

Em relação ao universo da população previamente seleccionada, no total de 264 alunos, 40 alunos não responderam ao inquérito, por não se encontrarem na aula, onde efectuámos a sua aplicação.

Seguidamente, após a aplicação e a recolha dos questionários, procedemos ao tratamento e análise dos dados, através da utilização do programa Excel.

Após termos descrito esta técnica de pesquisa, vamos, seguidamente, descrever outra técnica utilizada, que foi a análise documental.

2.3.3. Análise Documental

No desenvolvimento do nosso estudo, tornou-se pertinente recorrermos a outra técnica de pesquisa, que foi a análise documental.

Chaumier define análise documental como "*...uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referenciação*" (citado por Bardin, 2004, p. 40).

Também Bardin (2004) estabelece a distinção entre análise documental e análise de conteúdo:

> *...- A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação).*
>
> *- A análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação; a análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo.*
>
> *- O objectivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.*" (p. 41)

Recorremos à análise documental para verificarmos se a legislação portuguesa prosseguia a filosofia subjacente à Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, nomeadamente o Estatuto do Aluno do Ensino não Superior. Para isso, tivemos que proceder à análise documental da exposição de motivos, efectuada pelo XV Governo Constitucional para apresentar a proposta de lei 17/IX/1 2002.06.29, à Assembleia da República (DAR, II série A, Nº 17/IX/1, 2002.06.29, pp. 546-557), bem como da discussão na generalidade desta proposta efectuada pelos deputados dos grupos parlamentares com assento na Assembleia da República (DAR, I série, Nº 27/IX/1, 2002.07.04, pp. 1043-1063), e das disposições ínsitas no Estatuto do Aluno do Ensino não Superior.

Também recorremos a esta técnica para analisar as disposições relativas aos direitos dos alunos constantes do Regulamento Interno da Escola.

Após termos efectuado a análise das técnicas de investigação e instrumentos de recolha de dados, utilizados no decorrer da nossa investigação, vamos descrever, seguidamente, o modo como assegurámos a validade interna e a fiabilidade do nosso estudo.

2.4. Validade Interna e Fiabilidade do Estudo

Para assegurar a validade interna do estudo, aplicámos o questionário à totalidade dos alunos do 10º e 12º anos de escolaridade, do estabelecimento de ensino onde desenvolvemos a investigação. Por outro lado, tivemos o cuidado de proceder à triangulação dos dados recolhidos através dos questionários, entrevistas, análise estatística, análise de conteúdo e análise documental. Procedemos, também, à verificação da correspondência entre os resultados obtidos e a interpretação por nós efectuada.

A fiabilidade foi assegurada pela descrição pormenorizada e fiel do modo como a investigação foi realizada, incluindo os pressupostos e a teoria subjacentes ao estudo desenvolvido, a descrição do processo de recolha de dados e do modo como estes foram obtidos, conforme é recomendado por Carmo e Ferreira (1998, p. 218).

Uma vez apresentada a metodologia do estudo, por nós utilizada, vamos, no capítulo seguinte, proceder à apresentação e interpretação dos dados recolhidos através das entrevistas e dos inquéritos aplicados.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Neste capítulo, efectuamos o relato exaustivo da interpretação dos dados recolhidos através das entrevistas e dos inquéritos, o que vai ser apresentado em dois pontos distintos.

No primeiro ponto, vamos apresentar os dados que consideramos mais relevantes constantes das unidades de registo, relativas às entrevistas à Vice-Presidente do Conselho Executivo e à Coordenadora dos Directores de Turma, do ensino secundário. No segundo ponto, vamos analisar os dados recolhidos através do inquérito por questionário aplicado aos alunos do 10º e 12º anos de escolaridade.

1. Análise de Conteúdo das Entrevistas

Conforme já se fez alusão no capítulo precedente, efectuámos duas entrevistas, uma à Vice-Presidente do Conselho Executivo e outra à Coordenadora dos Directores de Turma, do ensino secundário.

Ambas as entrevistadas são do sexo feminino, tendo a Vice-Presidente do Conselho Executivo, 46 anos de idade e a Coordenadora dos Directores de Turma, 59 anos (Anexo IX).

Ambas são licenciadas, a primeira em Línguas e Literaturas Românicas e a segunda em Química (Anexo IX).

Ambas as entrevistadas pertencem ao quadro de nomeação definitiva da escola, tendo a Vice-Presidente do Conselho Executivo, 24 anos de serviço, encontrando-se colocada na escola, há 20 anos. A Coordenadora dos Directores de Turma, tem 29 anos de serviço e encontra-se colocada na escola, há 18 anos (Anexo IX).

A Vice-Presidente do Conselho Executivo encontra-se a exercer o cargo há 6 anos e a Coordenadora dos Directores de Turma, há 12 anos (Anexo IX).

A análise de conteúdo das entrevistas efectuadas implicou a criação das seguintes categorias: caracterização da escola e das relações entre os actores educativos; mecanismos de defesa e protecção dos direitos dos alunos; princípio da não discriminação; interesse superior do aluno e respeito pelas opiniões do aluno.

Vamos, assim, de seguida, proceder à análise de conteúdo das entrevistas realizadas à Vice-Presidente do Conselho Executivo e à Coordenadora dos Directores de Turma, do ensino secundário da escola, de acordo com as categorias acima expostas.

1.1. Categoria: Caracterização da Escola e das Relações entre os Actores Educativos

Vamos, de seguida, proceder à caracterização da escola e das relações entre os diversos actores educativos, efectuada pelas entrevistadas.

- **Caracterização da Escola (8)**

Procedendo à caracterização da Escola, a Vice-Presidente do Conselho Executivo salientou o facto daquela se situar numa zona suburbana, sendo os alunos provenientes duma classe sócio-económica média e média-baixa. Realçou ainda o facto da Escola em termos físicos, se encontrar muito bem equipada, efectuando-se a sua manutenção regularmente.

Na sua opinião, a Escola " *é um local de trabalho agradável, tanto para os professores, como para os alunos*" (Anexo XI).

Para a Coordenadora dos Directores de Turma, a Escola tem tido uma evolução favorável, se comparada com as condições existentes há cerca de dezoito anos: " *A Escola era horrível, eram blocos e cimento à volta, não havia uma árvore plantada*" (Anexo XIII).

Progressivamente, têm sido alteradas as condições, quer a nível dos espaços físicos, quer a nível da diversificação das práticas desenvolvidas com os alunos. Segundo a mesma, para

esta evolução contribuíram todos os Conselhos Directivos/ Executivos que assumiram a gestão da Escola.

Na opinião da entrevistada, os alunos, em temos globais, não sendo brilhantes, são regulares, pois "*no geral, também, não há turmas famosas*" (Anexo XIII).

- **Caracterização das relações entre os elementos da comunidade educativa (9)**

Neste ponto, a Vice-Presidente e a Coordenadora dos Directores de Turma caracterizaram as relações estabelecidas entre os seguintes parceiros educativos:

- Relações entre alunos (9a)

Para a Vice-Presidente do Conselho Executivo, as relações entre alunos são cordiais, típicas de jovens. Refere a existência de alguns problemas, mas sem grande relevância, uma vez que existe um bom relacionamento entre os alunos.

Por seu lado, a Coordenadora dos Directores de Turma diferenciou os alunos do ensino básico dos alunos do ensino secundário.

Segundo a entrevistada, as relações dos alunos do ensino básico são caracterizadas pela agressividade, falta de respeito e consideração, nas suas relações intrapessoais. Isto é mais saliente nos alunos do 7º ano de escolaridade, desvanecendo-se à medida que transitam para o 8º e 9º anos. Para a mesma, estes comportamentos são difíceis de alterar, pois os alunos recusam-se a cooperar.

Contudo, na sua opinião, a partir do 10º ano, os alunos já manifestam um espírito de grupo, de ligação, espírito de trabalho e de inter-ajuda. Para a entrevistada "*...é uma das coisas que eu aprecio como Directora de Turma é, depois, chegar ao final do ano e tu tens ali um grupo que se tentam ajuda, que são amigos e que tentam fazer as coisas em conjunto*" (Anexo XI). Este clima entre os alunos mantém-se no 11º e no 12º anos de escolaridade. Para a entrevistada, este tipo de relações é extremamente importante, inclusivamente, para o aproveitamento dos alunos, pois os melhores ajudam os que têm mais dificuldades, obtendo melhores resultados na avaliação. Para além disso, esse espírito de amizade e de inter-ajuda tem sido importante na formação da personalidade dos alunos, pois proporciona

a partilha das diferentes perspectivas de encarar a realidade que cada aluno tem, o que contribui para o seu desenvolvimento pessoal.

Para a entrevistada, esta diferença de comportamentos entre os alunos do ensino básico e do ensino secundário, deve-se à evolução das capacidades dos alunos, devido à idade e ao trabalho que os professores desenvolvem junto deles, no sentido de trabalharem as atitudes e os comportamentos. Na sua opinião, este trabalho não tem sido desenvolvido junto dos alunos do ensino básico, porque é extremamente difícil, uma vez que os alunos recusam-se a cooperar. Para além disso, a exigência no cumprimento dos programas é mais uma condicionate do trabalho relativamente aos comportamentos, com a exigência que era necessária.

- Relações entre alunos/ professores (9b)

A Vice-Presidente do Conselho Executivo considerou que as relações entre os alunos e professores são cordiais, baseando-se na entreajuda e respeito mútuo. Revelou que ocorrem, por vezes, alguns problemas disciplinares, que provocam um atrito entre professores. Contudo, esses problemas ocorrem, geralmente, aquando da marcação de faltas disciplinares aos alunos, que leva por vezes, à ordem de expulsão da sala de aula. Os alunos sentem-se, por vezes, injustiçados. Estas situações ocorrem tanto com alunos do ensino básico, como com os do secundário, embora, no entender da entrevistada, estes últimos " *são sempre mais contundentes a apresentar as suas razões*" (Anexo XI).

Para a Coordenadora dos Directores de Turma, em algumas turmas, as relações entre alunos e professores são extremamente difíceis. Salientou o caso das aulas de substituição em que, de uma maneira geral, as relações não são fáceis, o que se deve, na sua opinião, ao facto dos alunos não aceitarem o professor, por não ser professor da turma.

- Relações entre alunos/ Conselho Executivo (9c)

Quanto à relação entre alunos e o Conselho Executivo, a Vice-Presidente salientou a existência de um bom clima relacional, revelado no à-vontade com que os alunos, na resolução dos seus problemas, procuram muitas vezes, em primeiro lugar, o Conselho

Executivo, em vez de se dirigirem directamente à Secretaria ou ao Director de Turma. Apesar de chamarem a atenção que devem tentar resolver os seus problemas junto daqueles, o Conselho Executivo mostra-se sempre aberto a solucionar os problemas dos alunos. Entende que isso se deve à não existência de barreiras colocadas aos alunos. A este respeito, a Vice-Presidente realçou que " *depreendo isso, pelo à-vontade com que eles vêm colocar o mais variado leque de problemas*" (Anexo XI).

Para a Coordenadora dos Directores de Turma, existe algum distanciamento entre os alunos e o Conselho Executivo, referindo que os alunos têm receio de ir ao Conselho Executivo, quando têm problemas disciplinares. Salientou que esse distanciamento deve-se ao facto do Conselho Executivo não se dar a conhecer aos alunos e aos pais, revelando as acções que tem desenvolvido, os resultados alcançados, esclarecendo-os sobre os seus objectivos e sobre as metas da Escola. Para a entrevistada, isso seria uma forma de estimular os alunos.

A mesma revelou, contudo que, desde o ano passado, passou a haver essa preocupação, pois começaram a fazer algumas reuniões, principalmente com os alunos do 7º e do 10º ano de escolaridade.

- Relações entre alunos/ funcionários (9d)

No que toca às relações entre alunos e funcionários, a Vice-Presidente realçou a existência de funcionários excelentes na Escola, que estão sempre presentes quando os alunos precisam deles e que os chamam à atenção quando necessário.

Entende não existirem problemas entre alunos e funcionários, à excepção do funcionário da portaria, espaço onde revela existir algum conflito, devido à entrada e saída de alunos e ao controlo das entradas, aquando da apresentação dos cartões pelos alunos, o que nem sempre se verifica.

Por seu turno, para a Coordenadora dos Directores de Turma, existem na Escola três tipos de funcionários: os que são permissivos e permitem tudo aos alunos, o que, no seu entender, não é correcto; outros que têm uma relação de amizade e de inter-ajuda muito

grande com os alunos e apoiam-nos na resolução dos seus problemas e, por último, existem aqueles funcionários que não ligam aos alunos.

- Relações entre professores (9e)

Na caracterização das relações entre professores, a Vice-Presidente referiu que a Escola tem um corpo docente estável, pelo que a maior parte dos professores já se conhece, existindo, entre alguns, para além da relação profissional, uma relação de amizade.

Revelou que já existiram climas mais tensos na Escola, mas que, actualmente, essa situação já foi ultrapassada.

Apesar de entender que existe um bom ambiente na Escola, revelou a existência de alguma *tensão latente,* derivada, na sua opinião, das alterações que têm ocorrido a nível legislativo, apontando, sobretudo, as aulas de substituição, que têm provocado alterações no comportamento e no humor das pessoas, nos últimos dois anos.

Para a Coordenadora dos Directores de Turma, existem professores que não comunicam entre si, havendo uma falta de confiança, devido a problemas que já ocorreram no passado. Mas, por outro lado, existem professores que se estimam muito. Entende, contudo, que na Escola existe um bom clima no relacionamento entre professores.

- Relações entre professores/ Conselho Executivo (9f)

Ao caracterizar as relações entre professores e o Conselho Executivo, a Vice-Presidente deste órgão de gestão salientou a existência de um certo clima de tensão que, no seu entender, está a diluir-se. Como razões que têm provocado tal clima, identificou as alterações introduzidas pelo Ministério da Educação, que têm levado a " *profundas alterações na vivência da escola, dos hábitos das pessoas, que tiveram que ser alterados."* A este respeito, sublinhou que o Conselho Executivo tem que aplicar as leis, afirmando: "*Somos a cara dessas leis que as pessoas não gostam, dessas alterações*" (Anexo XI).

Por seu lado, a Coordenadora dos Directores de Turma mencionou que a maior parte dos professores tem uma boa relação com o Conselho Executivo, existindo, contudo, um grupo que não tem uma relação tão amistosa. Salientou ainda que as alterações que têm

sido introduzidas pelo Ministério da Educação, vieram alterar o tipo de relação entre os professores e o Conselho Executivo, passando de uma relação entre colegas a uma relação de subordinação, entre superior hierárquico e funcionário subordinado: *" Acho que eles assumem, neste momento, muito mais o papel de patrão do que antes, que eram colegas, que tentávamos fazer o melhor possível e as pessoas agora, não sentem um bocado isso"* (Anexo XIII). A entrevistada refere, também, que esta mudança de relacionamento decorre de uma falta de sensibilidade dos membros do Conselho Executivo em relação aos problemas que aquelas alterações têm trazido aos professores, provocando, assim, um afastamento entre ambos. Conforme salienta a entrevistada *" considero que o Conselho Executivo não sente na pele, porque tem menos aulas e, portanto, a eles é-lhes indiferente estar mais tempo na escola*" (Anexo XIII).

Para a entrevistada, vai ser difícil alterar-se o tipo de relacionamento existente: *" Eu, também, entendo que vai ser muito difícil reencontrarmos outra vez esta ligação, porque não entendem os outros e, forçosamente, vai ser difícil entenderem, porque não estão na guerra e não sentem os problemas"* (Anexo XIII).

- Relações entre professores/ funcionários (9g)

Quanto às relações entre professores e funcionários, a Vice-Presidente do Conselho Executivo revelou que neste campo é que existem problemas, havendo queixas da parte dos funcionários, por um lado, e dos professores por outro. Na sua opinião, existem mais problemas a nível dos funcionários administrativos.

Os problemas que existem devem-se sobretudo, a um conflito nas relações de poder entre professores e funcionários, no exercício das funções de cada um deles, quando as mesmas vão interferir no exercício das funções do outro. Neste âmbito, salientou a não aceitação por parte dos professores, de uma vigilância exercida pelos funcionários sobre eles, sobretudo na marcação de faltas por motivo de atraso e nas chamadas de atenção, quando deixam os alunos sozinhos na sala de aula. Realçou ainda o facto dos funcionários actuarem sempre no cumprimento de ordens muito claras, que lhes são dadas pelo

Conselho Executivo. Como refere, a tensão gerada " *advém, pura e simplesmente, do cumprimento das funções a que eles (funcionários) são obrigados*" (Anexo XI).

Segundo a Coordenadora dos Directores de Turma, a relação é boa. Contudo, revelou que existem problemas com os funcionários administrativos, identificando a Secretaria como o serviço que funciona pior, referindo que os respectivos funcionários não têm um espírito de colaboração para com os professores, olhando-os como se estivessem sempre a interferir no seu trabalho e a exigir-lhes demais.

1.2. Categoria: Mecanismos de Defesa e Protecção dos Direitos do Aluno

- Posição dos orgãos de gestão quanto à defesa e promoção dos direitos dos alunos (10)

A Vice-Presidente do Conselho Executivo afirmou estar consciente da importância do respeito dos direitos dos alunos para o funcionamento da Escola e para a prossecução dos objectivos do processo de ensino-aprendizagem. Para ela " *todos os direitos dos alunos estão na base da existência de uma escola*" (Anexo XI). Assim, refere que todos o trabalho é realizado tendo em atenção os interesses dos alunos, assim como todas as decisões que são tomadas, as acções que são desenvolvidas e as transformações que são efectuadas (" sempre feitas em prol dos alunos").

- Posição dos directores de turma quanto à defesa e promoção dos direitos dos alunos (10)

Na opinião da Coordenadora dos Directores de Turma, os direitos dos alunos constituem uma preocupação fundamental para a generalidade dos directores de turma, existindo orientações muito explícitas da parte da entrevistada, como Coordenadora, para salvaguardarem os direitos dos alunos.

- Mecanismos de defesa dos direitos dos alunos (11)

Para a Vice-Presidente do Conselho Executivo não existem atropelos na Escola aos direitos dos alunos, quer na relação pedagógica, quer na relação pessoal, salientando que os direitos dos professores e dos funcionários não se sobrepõem aos dos alunos.

De qualquer modo, referiu que os meios utilizados para assegurarem a defesa dos direitos dos alunos, consistem na divulgação do Regulamento Interno junto de todos os professores, dos funcionários, quer dos administrativos, quer dos auxiliares de acção educativa, com quem o Conselho Executivo reúne todos os anos, dando conta dos direitos e dos deveres dos alunos.

Para a Coordenadora dos Directores de Turma existe uma preocupação da parte dos orgãos de gestão da Escola e da sua parte, enquanto coordenadora dos directores de turma, em melhorar determinadas medidas que foram tomadas para defender os direitos dos alunos, nomeadamente, na melhoria do sucesso das aprendizagens. A actuação passou pela tentativa de criar uma maior ligação dos pais à Escola e por uma sensibilização dos professores da necessidade de motivar os alunos. Deu, como exemplo, o caso do funcionamento das Salas de Estudo, destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos que apresentam dificuldades e que têm falhado, pelo facto de não serem obrigatórias, o que leva à sua falta de comparência. Procuraram sensibilizar os pais para as vantagens da frequência das Salas de Estudo, no sentido de motivarem os alunos a frequentá-las. Para além disso, os departamentos, também, trabalharam junto dos professores, para motivarem os alunos a frequentar estas Salas. Para a entrevistada, tudo passa pela melhoria da qualidade da educação e do ensino, que são prestados aos alunos.

- Medidas constantes do Projecto Educativo destinadas a efectivar os direitos dos alunos (12)

Relativamente a medidas constantes do Projecto Educativo, destinadas a efectivar os direitos dos alunos, a Vice-Presidente referiu a existência de metas que foram estabelecidas, sendo que algumas já foram conseguidas, como as relativas ao espaço físico e à gestão dos recursos materiais.

Por seu turno, a Vice-Presidente do Conselho Executivo considera que o grande objectivo do Projecto Educativo era combater o insucesso escolar que se verifica muito na Escola. Evidenciou a situação do 9º ano de escolaridade, em que se verifica o problema do abandono escolar, e a situação do 10º ano, em que ocorre um grande insucesso escolar. Para combaterem estes problemas, entenderam agir em duas áreas: na literacia do Português e nas Tecnologias de Informação e Comunicação.

Em relação à literacia do Português, criaram, no ano lectivo 2006/2007, um Projecto de Português, à semelhança do Plano de Matemática.

Em relação às Tecnologias de Informação e Comunicação, constatando que os alunos não tinham computador em casa, fizeram um grande esforço para dotar a Escola de mais meios informáticos. O Centro de Recursos também foi alargado com uma componente informática, reforçando-se, também, o equipamento áudio e vídeo. A mesma professora salientou que estas medidas foram tomadas por se entenderem necessárias para resolverem o problema do abandono e insucesso escolares, e não por exigências da alteração do currículo, aquando da introdução das TIC no currículo formal. Para a entrevistada, o Centro de Recursos está muito melhor, cobrindo muitas necessidades dos alunos, embora ainda não tenha alcançado o nível ideal.

Por seu lado, a Coordenadora dos Directores de Turma, embora revelasse ter conhecimento de que foram contempladas medidas no Projecto Educativo da Escola, destinadas a efectivar os direitos dos alunos, não soube, contudo, especificá-las.

- Direitos que a Escola procura garantir aos alunos (13)

Na opinião da Vice-Presidente do Conselho Executivo, preocupam-se em garantir todos os direitos dos alunos, não dando prevalência a nenhuma categoria de direitos. Salientou a defesa dos valores através do currículo oculto e das áreas disciplinares não curriculares (Estudo Acompanhado e Formação Cívica) nas quais, a questão dos valores e dos direitos parecem ser mais trabalhados.

A este propósito, a Coordenadora dos Directores de Turma referiu que se preocupam em garantir todos os direitos dos alunos. No entanto, salientou a preocupação em melhorar a

qualidade de ensino, os direitos de participação e a questão da alimentação. Na sua opinião, a Escola preocupa-se em garantir estes direitos aos alunos, cujos pais têm dificuldades económicas, quer através do SASE, quer através da própria Escola, possibilitando também aos alunos que não têm direito a SASE, tomarem refeições gratuitamente na Escola. Revelou existir menos preocupação na protecção do direito à não discriminação entre os alunos, pois referiu que são atribuídas melhores condições aos alunos dos Cursos de Educação e Formação do que aos outros alunos, nomeadamente a nível dos cacifos, que os alunos dos CEF têm e os dos cursos normais não têm, o que tem gerado um sentimento de tratamento desigual entre os alunos.

- Meios utilizados pela Escola para dar a conhecer aos alunos os seus direitos (14)

Como meios utilizados para dar a conhecer aos alunos os direitos de que são titulares, a Vice-Presidente do Conselho Executivo referiu que, no início do ano lectivo, na apresentação com o Director de Turma, é-lhes entregue a parte do Regulamento Interno onde constam os direitos e os deveres, sendo também entregue aos encarregados de educação. Inclusivamente, referiu que, quando os alunos entram para a Escola pela primeira vez, é solicitado aos encarregados de educação que discutam com os filhos, as questões dos seus direitos e deveres e os comparem com os direitos e deveres dos próprios encarregados de educação.

A Coordenadora dos Directores de Turma, também, referiu que, no início do ano lectivo, é distribuído aos alunos e respectivos pais, a parte do Regulamento Interno da Escola, com os direitos e os deveres dos alunos. Por outro lado, os directores de turma vão sempre chamando a atenção dos alunos para os diversos direitos, esclarecendo-os sempre que surjam dúvidas.

- Consciencialização dos direitos pelos alunos (15)

Segundo o entendimento da Vice-Presidente do Conselho Executivo, os alunos estão muito conscientes dos direitos de que são titulares, uma vez que quando existe algum atropelo aos seus direitos, eles reagem imediatamente, apresentando logo queixa. Sublinhou ainda, que os alunos“ *são muito ciosos dos seus direitos*” (Anexo XI).

No entanto, para a Coordenadora dos Directores de Turma os alunos não estão conscientes dos seus direitos. Na sua perspectiva, os alunos demitem-se de dar opiniões e de reivindicarem os seus direitos. Como razões desta situação, a entrevistada aponta a influência do contexto social e a influência familiar, em que existe uma desmotivação das pessoas de participarem, de darem as suas opiniões e de se envolverem nas questões sociais. Por outro lado, os directores de turma, também, acham que não faz parte das suas atribuições motivar os alunos a serem mais intervenientes.

Mais salientou a entrevistada que a Escola tem procurado alterar esta situação, incentivando os alunos a participarem mais na vida da Escola e a defenderem os seus direitos, o que passou pela criação das Assembleias de Ano, onde os delegados e sub-delegados das turmas do ensino básico e secundário podem expor as suas opiniões e os seus problemas.

1.3. Categoria: Princípio da Não Discriminação

- Medidas utilizadas para assegurar o respeito e garantir o exercício dos direitos a todos os alunos sem qualquer discriminação (16)

Segundo a Vice-Presidente do Conselho Executivo, as medidas utilizadas pela Escola para assegurar que todos os alunos possam exercer os seus direitos sem qualquer discriminação, é feita através do conhecimento do Regulamento Interno, onde constam os direitos e deveres dos alunos. A mesma assegurou que este documento é do conhecimento de todos os professores e funcionários, quer dos administrativos, quer dos auxiliares de acção educativa. Também os encarregados de educação têm conhecimento do Regulamento Interno, onde constam os direitos e deveres dos seus educandos.

Por seu lado, a Coordenadora dos Directores de Turma referiu que não existem medidas concretas, neste âmbito. Contudo, referiu existir um programa de recuperação da Língua Portuguesa para os alunos estrangeiros, " *para lhes dar as mesmas hipóteses de comunicação*" (Anexo XIII). Na sua opinião, a Escola nem sempre tem feito o melhor por

estes alunos. A Escola tem efectuado também um esforço, no sentido de integrar os alunos dos PALOP, tentando divulgar a sua cultura, no período da Semana Cultural.

- Ocorrência de situações de discriminação na Escola (17)

Em relação à ocorrência de situações de discriminação na Escola, apesar da Vice-Presidente começar por dizer que não tem conhecimento da sua existência, acabou por referir a ocorrência de diversas situações de discriminação no espaço escolar. Uma delas parte dos alunos de raça branca em relação aos alunos de raça negra. Refere, contudo, que são casos pontuais e que só ocorrem entre alunos, sendo imediatamente resolvidos.

Outra situação de discriminação de alunos de raça negra, ocorre com o funcionário da portaria que, segundo os alunos, tem um tratamento diferenciado relativamente aos alunos de raça negra. No entender destes, à entrada da Escola, num grupo de diversos alunos, o funcionário escolhe sempre o aluno de raça negra para pedir o cartão, o que leva a que o aluno proteste " *Pois é, porque eu sou preto, se não fosse preto não me chamava, não me pedia o cartão*" (Anexo XI). Os alunos chegam a ir queixar-se ao Conselho Executivo, sendo o funcionário chamado à atenção, e tudo é logo resolvido. Para a Vice-Presidente, na realidade, não existe qualquer discriminação por parte do funcionário, os alunos é que se sentem logo discriminados.

A situação que, na opinião da Vice-Presidente do Conselho Executivo é mais evidente da existência de discriminação, ocorre em relação aos alunos dos Cursos de Educação e Formação. Segundo a mesma refere " *Os CEF são mal vistos na Escola*" (Anexo XI). Na sua perspectiva, existe um preconceito na Escola em relação aos alunos dos CEF, pois estes alunos são o primeiros a serem culpabilizados, perante qualquer situação negativa que ocorra na Escola. Esta atitude é comum quer aos alunos de outros cursos, quer a professores, funcionários e ao próprio Conselho Executivo: " *Qualquer coisa que acontece, a gente pensa logo que é o CEF*" (Anexo XI).

A Vice-Presidente faz mesmo referência a comentários de alguns alunos que, em relação aos dos CEF, afirmam:" *Por que é que a escola abriu esses cursos desses miúdos que*

andam aí só a fazer distúrbios? Esta escola está a piorar desde que tem os CEF" (Anexo XI).

Esta situação provoca naqueles alunos uma baixa auto-estima pois, segundo a entrevistada, " *é os CEF vestirem a camisola dos piores, dos menos inteligentes, dos mais mal-comportados, eles já vestem a camisola*." Esta situação traz problemas, que não sabe muito bem como resolvê-los: " *A grande dificuldade é integrá-los completament, e eles não se sentirem à parte*" (Anexo XI).

A situação mais contundente é a do Curso de Educação e Formação de Electricidade, em que, segundo a Vice-Presidente, " *São só rapazes, porque é electricidade, porque são miúdos fora da escolaridade obrigatória e com um percurso irregular, etc.*" (Anexo XI). Esta situação levou a que, no ano lectivo anterior, fossem destacados dois professores para as aulas de substituição, o que provocava logo uma reacção por parte dos alunos: " *Somos o CEF,(por isso) temos dois professores de substituição*" (Anexo XI). No entanto, no Curso de Educação e Formação de Informática, esta situação não ocorre, devido a um trabalho sistemático do Director de Curso e da Directora de Turma, que têm procurado aumentar a auto-estima desses alunos.

Por fim, a entrevistada sublinhou que a Presidente do Conselho Executivo tem ido às reuniões semanais, que ocorrem com os professores dos diversos cursos dos CEF, de forma a motivar os professores para uma mudança de atitude em relação a estes alunos.

A Coordenadora dos Directores de Turma, também começou por afirmar que não existiam casos de discriminação na Escola. No entanto, acabou por mencionar que há um tratamento preferencial dos alunos dos CEF, relativamente aos outros alunos, uma vez que lhes são atribuídos equipamentos, como cacifos e salas com computadores, que não são atribuídos aos outros alunos. Salientou que estas situação gera um descontentamento da parte dos outros alunos, assim como dos professores. Por outro lado, alguns alunos desses cursos têm comportamentos desviantes, pelo que são olhados com desconfiança.

Os alunos dos CEF também se sentem discriminados. Na verdade, a entrevistada esclareceu que, alguns desses alunos, assumem o papel de marginalizados: " *os alunos*

achavam que eram sempre acusados, não sem razão, era uma forma, também, de eles se defenderem" (Anexo XIII).

A Coordenadora dos Directores de Turma referiu que não existe qualquer tratamento discriminatório relativamente a alunos de raça negra, salientando que os outros alunos os tentam integrar, mas de início, são eles próprios que se tentam isolar. No seu entender, isso é devido a um complexo da parte dos alunos de raça negra. Esclareceu, também, que não existe discriminação por parte dos professores, em relação a esses aos alunos.

Por outro lado, afirmou existirem algumas queixas de alunos relativamente a um tratamento preferencial dado às raparigas relativametne aos rapazes, por parte de alguns professores.

- Igualdade de oportunidades de acesso à frequência da Escola (18)

A Vice-Presidente do Conselho Executivo referiu que todos os alunos têm igualdade de oportunidades de acesso à frequência da Escola, salientando o facto de que um terço dos alunos ou pertence a minorias ou é filho de imigrantes.

A Coordenadora dos Directores de Turma, entende também que todos os alunos têm igualdade de oportunidades de acesso à frequência da Escola. Contudo, referiu que existem alunos que têm dificuldades económicas, pelo que têm apoio da Escola, através do SASE, no que respeita a livros, transportes e material escolar. Relativamente às visitas de estudo, estes alunos têm tido apoio quer por parte da Escola, quer dos próprios colegas e professores. Referiu ainda, existir uma preocupação por parte da Escola, no sentido de possibilitar o acesso a todas as actividades desenvolvidas na Escola ou fora dela, a todos os alunos, independentemente da sua condição económica ou outra razão.

- Medidas destinadas a combater o abandono e insucesso escolar (19 e (9aCDT))

Em relação ao problema do abandono e insucesso escolar, a Vice-Presidente identificou a existência de diversas situações. Uma das situações é a daqueles alunos que vivem em situações de carência, abandonados pelas famílias, e alguns vítimas de violência familiar. São alunos que, segundo a entrevistada, " *começam a enveredar ou, pelo menos, dão*

mostras que estão a enveredar por caminhos menos próprios" (Anexo XI). Os directores de turma e o Conselho Executivo têm despistado várias dessas situações. Estes alunos têm sido acompanhados pelos directores de turma, pelo Conselho Executivo e pela Psicóloga escolar. Têm pedido, também, apoio à Protecção de Menores e ao Apoio à Vítima. Na sua opinião, estes alunos dificilmente mantêm interesse pela escola, acabando, muitas vezes, por abandoná-la.

Outra situação que a Vice-Presidente apontou de insucesso e abandono escolar, é o caso daqueles alunos " *que são desinteressados, que não lhes apetece estudar, não gostam de vir para a escola*" (Anexo XI), mas que a entrevistada diferencia da primeira situação. Para estes alunos, existem os programas de Tutoria, que consiste no acompanhamento regular dos alunos por parte de professores que são nomeados tutores. Todas as semanas, durante 45mn, vêm falar com o tutor. É um programa que tem tido muito sucesso, sentindo os alunos que o tutor "*… é um amigo, que é aquele que ouve, conversam sobre as mais variadas coisas*" (Anexo XI).

A entrevistada referiu, ainda, o elevado insucesso que se verifica no 10º ano. Na sua opinião, esta situação é causada pelo facto do grau de exigência ser maior do que se verifica até ao 9º ano de escolaridade, porque já estão em causa as médias, os exames, a entrada para a vida activa ou para o ensino superior. Outra das causas apontadas, é a escolha errada do curso pelos alunos, por várias razões: "*ou porque seguem a escolha de um amigo, ou porque os pais dizem que aquele curso tem mais saídas profissionais, ou porque não têm jeito para a Matemática e vão para outro curso, no qual não* têm jeito *para determinada disciplina"*.

Para tentar reduzir esse insucesso, no ano lectivo 2005/2006, o Conselho Executivo adoptou uma medida que consistiu na selecção de um conjunto de professores que se dedicasse a esses alunos e que gostasse de trabalhar em cooperação com os outros professores da turma. Esta medida foi mal aceite pelos professores, porque entenderam-na como uma forma de discriminação entre os professores que eram competentes e os que não eram. No entanto, segundo a entrevistada, esta a medida permitiu resultados favoráveis,

pois os professores que leccionaram o 10º ano empenharam-se muito e o insucesso foi muito inferior ao que se verificara anteriormente.

Outra medida tomada relativamente ao 10º ano, consiste no grande acompanhamento, que é feito sobretudo no 1º Período, pelo Director de Turma e pelos Serviços de Psicologia e Orientação escolar, que fazem testes vocacionais aos alunos, reorientando-os quando detectam que não estão bem enquadrados no curso em que se encontram inscritos.

Por seu turno, a Coordenadora dos Directores de Turma salientou que, embora o abandono escolar seja muito elevado no 10º ano de escolaridade, tem vindo a reduzir. A mesma indicou como medidas destinadas a combater o abandono e o insucesso escolar, as seguintes: a comunicação constante que os directores de turma estabelecem com os pais dos alunos, no sentido de os pôr a par do que se passa com os filhos. Contudo, são bem aceites por uns e são mal aceites por outros, que encaram a atitude dos directores de turma como uma interferência na vida dos filhos e como uma censura à sua própria actuação.

Também a Escola tem aplicado programas de recuperação aos alunos, nomeadamente, através das Salas de Estudo. No entender da Coordenadora dos Directores de Turma, esses programas não são muito eficazes, porque tardios, pois relativamente aos alunos do 7º e 10º anos de escolaridade, são aplicados, somente, após o primeiro período, quando na sua opinião, deviam ser implementados logo no início do ano lectivo. Por outro lado, notou existir uma dificuldade em recuperar os alunos, devido à rigidez do próprio sistema. Apontou, como exemplo, o caso das Salas de Estudo que, por não terem carácter obrigatório, não têm meios de obrigar os alunos a frequentá-las. Existe, também, uma demissão dos pais em relação à vida escolar dos filhos pois, na opinião da entrevistada, existe a mentalidade de que, a partir do 10º ano, os filhos devem responsabilizar-se pela sua própria vida.

Por seu lado, a Coordenadora dos Directores de Turma apontou diversas causas para o abandono e insucesso escolar. Uma delas é má preparação dos alunos no ensino básico, o que se vai reflectir nas taxas de insucesso escolar no 10º ano de escolaridade. Por isso, refere: *"... o que eu acho é que a nível do Básico não estamos a conseguir formas de dar*

as ferramentas básicas necessárias para os miúdos conseguirem depois evoluir a nível dos cursos, nem que sejam profissionais" (Anexo XIII).

Na opinião da entrevistada, as razões da má preparação dos alunos no ensino básico, devem-se ao facto das turmas serem muito heterogéneas, compostas por alunos com necessidades educativas especiais, com alunos repetentes e com um desinteresse quase total, a par de alunos interessados em ir mais longe. Os alunos mais desinteressados também manifestam uma falta de colaboração total com os professores, no cumprimento das tarefas que lhes são solicitadas. Esta situação leva a uma indisciplina na sala de aula, o que dificulta as aprendizagens. Por outro lado, devido a esta heterogeneidade, torna-se difícil aplicar estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas, pelo que uns alunos acompanham a matéria e outros não, levando a um desinteresse quase generalizado. A entrevistada indicou ainda outros factores que, na sua opinião, estão na bse desta situação:- o facto dos professores estarem habituados a trabalhar individualmente, tendo dificuldade no trabalho cooperativo; e o facto dos programas serem inadequados às capacidades dos alunos, serem desarticulados, repetindo-se as mesmas matérias nas várias disciplinas, o que ocorre, também, no ensino secundário. Também a carga horária e o excesso de disciplinas, levam a que os alunos tenham uma grande sobrecarga e se desmotivem. Na sua opinião, há necessidade de novas formas de organização das turmas e dos professores aplicarem métodos de ensino-aprendizagem adaptados às diferentes características dos alunos, de modo a desenvolver as diferentes capacidades de cada ume a motivarem os alunos. Considera também que no ensino básico, há falta de exigência dos professores, que no seu entender, " *não corresponde de facto aos alunos terem atingido objectivos concretos, de saberem, de desenvolver determinadas capacidades que lhes são exigidas. É mais a nível das atitudes. Eles cumprem e pronto*" (Anexo XIII). Mesmo nos cursos profissionais, aponta a falta de exigência por parte dos professores, devido às dificuldades que os alunos apresentam. Entende que isso é um factor prejudicial para os alunos pois, mais tarde, terão dificuldade em arranjar emprego no mercado de trabalho, devido à deficiente formação de base. Aponta também a escolha inadequada dos cursos, por parte dos alunos, como causa de insucesso e abandono escolares.

Por outro lado, a entrevistada salientou ainda o facto da mudança que se operou na sociedade, em termos de hábitos e formas de estar, reflectir-se nos alunos, que são muito diferentes dos alunos de há uns anos atrás. Os alunos têm outras motivações e outros interesses, que não encontram na Escola. Por sua vez, os pais não têm tempo disponível para os filhos, devido ao emprego e à vida difícil que têm, o que leva a uma falta de controlo e de atenção em relação à vida dos filhos. E a Escola, na sua opinião, não tem conseguido adaptar-se a todas estas mudanças que ocorrem na sociedade.

Em suma, o percurso escolar dos alunos, já complicado antes de entrarem nesta Escola, os hábitos que já trazem, nomeadamente a falta de rigor, o ambiente familiar, a demissão dos pais, que se manifesta no desinteresse e na falta de controlo sobre os filhos, as companhias dos alunos, a existência de comportamentos desviantes, a falta de motivação e o desinteresse são, na opinião da entrevistada, factores que levam ao insucesso e abanono escolares.

- **Adequação da educação proporcionada aos alunos às suas necessidades, independentemente da sua origem ou língua materna (20)**

Quanto à adequação da educação que é proporcionada aos alunos, às suas necessidades, independentemente da sua origem ou língua materna, a Vice-Presidente do Conselho Executivo referiu que " *dentro da medida do possível...tentamos... ajudá-los a tentar superar as dificuldades e mesmo a inserção*" (Anexo XI). Para isso têm as Salas de Estudo, Planos de Acompanhamento, muitos apoios e o Projecto da Língua Não Materna, para tentarem superar a dificuldade da Língua.

Mas, na opinião da Coordenadora dos Directores de Turma, a educação que é proporcionada aos alunos na Escola, não corresponde às suas necessidades, pois os alunos estrangeiros têm dificuldades de comunicação, devido ao desconhecimento da Língua Portuguesa, não existindo programas que preparem esses alunos a nível da língua, antes de ingressarem na escola normal. Os alunos não conseguem ter sucesso nas aprendizagens, o que leva à falta de integração dos alunos, à desmotivação e à saída da Escola. A Escola desenvolveu um projecto destinado aos alunos estrangeiros, que não dominavam a língua

portuguesa, mas não teve sucesso, porque os alunos não compareciam, a professora faltava e, por outro lado, o nível que lhes era ensinado não correspondia aos conhecimentos da língua que os alunos possuíam, pelo que se desmotivavam. Para deste apoio, não existe nenhuma medida para recuperar estes alunos.

A entrevistada mencionou ainda outro factor de insucesso destes alunos, quando afirma que, decorrente de negociações entre as embaixadas e o Governo português, são dadas equivalências, que não correspondem aos conhecimentos reais que eles possuem. Os alunos são integrados num ano de escolaridade que não corresponde ao nível de conhecimentos que têm, sendo muito difícil recuperar estes alunos, pois era necessário um apoio individualizado a todas as disciplinas, não dispondo a Escola de meios para o fazer. Esta situação ocorre, fundamentalmente, com os alunos dos PALOP.

- Existência de uma educação diferenciada entre rapazes e raparigas (21)

Tanto a Vice-Presidente do Conselho Executivo, como a Coordenadora dos Directores de Turma afirmaram não existir uma educação diferenciada entre rapazes e raparigas na Escola.

- Acções de discriminação positiva desenvolvidas pelos Serviços de Acção Social Escolar, relativamente aos alunos que vivem em condições de dificuldade (22)

Relativamente a acções de discriminação positiva que são desenvolvidas pelos Serviços de Acção Social Escolar, aos alunos que vivem em dificuldade, a Vice-Presidente do Conselho Executivo referiu que é dada ajuda aos alunos a nível de material escolar, dos manuais e de alimentação.

Em relação aos Apoios de iniciativa da Escola, a Vice-Presidente do Conselho Executivo apontou a festa de Natal, dinamizada por uma professora do Clube do Ambiente e que se destina aos alunos que têm apoio do SASE. Nesta festa, fazem uma troca de prendas. O Conselho Executivo também apoia os alunos que beneficiam do SASE, dando um contibuto monetário para as visitas de estudo.

Em relação aos alunos que têm baixos rendimentos, mas não têm direito ao apoio do SASE, a Escola, por sua iniciativa, dá-lhes uma refeição no refeitório. Existem algumas situações destas na Escola, relatando a entrevistada casos de alunos que passam fome e que o Conselho Executivo autoriza que tomem as refeições gratuitamente na Escola.

A Coordenadora dos Directores de Turma salientou que a funcionário do SASE dá um grande apoio aos directores de turma, alertando-os para os problemas dos alunos, uma vez que tem um contacto directo com as famílias, estando a par das suas dificuldades.

Em relação a acções de discriminação positiva do SASE, referiu o apoio em relação ao material escolar, à alimentação e ao transporte. "Mesmo que os alunos não tenham direito ao SASE, a Escola permite que os alunos que têm dificuldades tomem refeições gratuitamente na Escola" - acrescentou.

- Apoios educativos prestados aos alunos com necessidades educativas (23)

Em relação aos alunos com necessidades educativas especiais, a Vice-Presidente do Conselho Executivo referiu que têm apoio individual em certas disciplinas, sobretudo no Português, Matemática e na Língua Estrangeira.

Tanto a Vice-Presidente do Conselho Executivo, como a Coordenadora dos Directores de Turma afirmaram que, para os alunos com mais dificuldades, elaboram planos educativos individuais, que incluem um plano curricular específico para esses alunos, reduzindo-o aos objectivos mínimos, de modo a que consigam concluir a escolaridade obrigatória. Há casos de alunos que têm dificuldade na leitura, pelo que fazem os testes fora da sala de aula, com o apoio de um professor que lhes lê o teste.

A Coordenadora dos Directores de Turma esclareceu que os professores não têm apoio de técnicos especializados. Actualmente, só têm o apoio da Psicóloga, que dá apoio aos alunos e algumas indicações aos professores, sobre as estratégias que devem utilizar com este tipo de alunos.

- Medidas de integração dos alunos que sofrem de incapacidades (24)

A Vice-Presidente do Conselho Executivo revelou que, conforme as necessidades que despistam nestes alunos, vão tomando as medidas adequadas para resolver as situações. Por exemplo, os alunos com cadeira de rodas têm aulas nos pisos térreos. Relatou, também, a situação em que atribuíram um computador portátil a um aluno que tinha dificuldades motoras nos membros superiores. Também referiu o caso de uma aluna hospitalizada, para quem adquiriram um computador portátil, que possibilitou que fossem enviadas todas as informações relativas à matéria que era leccionada, através da Internet. Segundo a Vice-Presidente do Conselho Executivo " *Todos estes problemas vão sendo...resolvidos dentro da medida...das possibilidades da escola*" (Anexo XI).

A Coordenadora dos Directores de Turma afirmou que estes alunos estão integrados nas mesmas turmas da maioria dos alunos. Salientou ainda que a Escola não está adaptada, em termos físicos, para estes alunos. Deste modo, as turmas que têm alunos com problemas motores ou invisuais, têm sempre aulas nos pisos térreos. Por outro lado, referiu que, quer os alunos, quer os professores e os funcionários são muito solidários para com estes alunos, dando-lhes sempre todo o apoio possível.

A Coordenadora dos Directores de Turma realçou, contudo, que a casa-de-banho destinada a estes alunos, está a ser utilizada como sala de arrumações de artigos de limpeza. Referiu também, que os professores não têm nenhum apoio por parte de técnicos especializados que os ajudem a trabalhar com estes alunos.

A entrevistada salientou, no entanto, que estes alunos se sentem perfeitamente integrados na Escola.

1.4. Categoria: Interesse Superior do Aluno

- Conhecimentos que a educação proporciona aos alunos (25)

Neste item, a Vice-Presidente do Conselho Directivo e a Coordenadora dos Directores de Turma deram a sua opinião sobre se a educação que é proporcionada aos alunos na Escola,

lhes proporciona conhecimentos nas áreas da promoção da saúde, saúde sexual, relações sociais, incluindo temas de mediação, negociação e resolução de conflitos, gestão financeira a nível pessoal, leis fundamentais e assumpção de responsabilidades da vida em sociedade e como cidadãos.

- Promoção da saúde (25a)

A Vice-Presidente do Conselho Executivo referiu que a educação proporcionada aos alunos, veicula conhecimentos sobre promoção da saúde, através do currículo formal, nas disciplinas de Biologia e Ciências. Para além disso, desenvolvem acções dinamizadas pelo Núcleo de Sexualidade e Afectos sobre promoção da saúde, doenças sexualmente transmissíveis, SIDA, toxicodependência e programas de vacinação. Existe, também, um Clube de Aptidão e Saúde Física, que tem apoiado alunos com distúrbios alimentares, como a anorexia e obesidade.

A Coordenadora dos Directores de Turma afirmou que na disciplina de Biologia, os programas contêm estas temáticas.

- Saúde Sexual (25b)

A Vice-Presidente do Conselho Executivo afirmou que o Núcleo de Sexualidade e Afectos tem efectuado diversas acções junto dos alunos e dos encarregados de educação sobre saúde sexual.

Por seu lado, a Coordenadora dos Directores de Turma referiu que este tema é tratado nas disciplinas de Biologia e das Ciências da Natureza. A mesma mencionou ainda que nas aulas de tutoria (Direcção de Turma) e nalgumas aulas de substituição, esses temas são abordados por alguns professores. Neste âmbito, salientou que o Núcleo de Sexualidade e Afectos promoveu duas acções de formação destinadas aos alunos e aos encarregados de educação, mas que, no entanto, parece não terem tido grande afluência. Os pais não compareceram e somente alguns alunos participaram. No entanto, os alunos têm a posssibilidade de, individualmente, obterem esclarecimentos junto do referido Núcleo, desconhecendo a entrevistada a percentagem de alunos que frequenta este espaço. A mesma considera que o tema ainda é um tabu para os alunos, que não falam sobre o tema

em casa, manifestando grande inibição quando tal assunto é tratado, não tendo a iniciativa de suscitar questões sobre o tema ou, pura e simplesmente, não aparecem nas acções de formação ou nas aulas de tutoria, em que tal assunto é tratado. Em suma, a entrevistada considera que é um assunto muito difícil de abordar com os alunos.

- Relações sociais, incluindo temas de mediação, negociação e resolução de conflitos (25c)

Relativamente a temas relativos a relações sociais, incluindo temas de mediação, negociação e resolução de conflitos, a Vice-Presidente referiu que esses assuntos são tratados pontualmente, na Formação Cívica e na Área de Projecto. Para além disso, têm um projecto de mediação " Competências de Vida", apoiado pela Câmara Municipal, em que um mediador dos Serviços de Saúde, vai trabalhar com uma turma do 9º ano, na qual têm surgido diversos problemas de comportamentos desviantes. O mediador vai sobretudo tratar de temas como a toxicodependência e comportamentos desviantes.

A Coordenadora dos Directores de Turma afirmou que esse tema é abordado no ensino básico, na Educação Cívica e no ensino secundário, é abordado, de acordo com a disponibilidade dos directores de turma e dos restantes professores. No entanto, acha que é difícil, pois as horas de tutoria não são obrigatórias, não são regulares, e durante as aulas têm que cumprir os programas. Para além disso, acha que, quando surgem situações de conflito nas turmas, são tentadas as melhores soluções para resolvê-los. Na sua opinião, é um tema que devia ser tratado com os alunos.

- Gestão financeira, a nível pessoal (25d)

Em relação à gestão financeira a nível pessoal, a Vice-Presidente referiu que os alunos não são educados nesse domínio.

A Coordenadora dos Directores de Turma considera que é um tema que não cabe à Escola abordar, mas sim aos pais. No entanto, é de opinião que os pais são pouco rigorosos na educação que dão aos filhos nesse domínio, na gestão do seu dinheiro, nomeadamente nas prioridades que estabelecem, dando o exemplo de alguns alunos com dificuldades

económicas e com apoio do SASE, que têm tudo em termos de vestuário e acessórios, como os telemóveis e, contudo, não têm livros, nem material escolar, como livros e cadernos. Pensa, no entanto, que a Escola não deve interferir nesse âmbito.

- Leis fundamentais (25e)

No que diz respeito a leis fundamentais, a Vice Presidente do Conselho Executivo e a Coordenadora dos Directores de Turma afirmaram que tratam desse tema no ensino básico, na área de Formação Cívica.

- Assumpção de responsabilidades da vida na sociedade e como cidadãos (25f)

No que se refere à questão de saber se os alunos são educados sobre assumpção de responsabilidades da vida em sociedade e como cidadãos, refere a Vice-Presidente que esses temas são debatidos na Área de Projecto.

A Coordenadora dos Directores de Turma assinala que esse assunto é abordado transversalmente, no currículo oculto, assumindo os professores o seu papel de formadores, ao trabalharem os comportamentos dos alunos, nas salas de aula.

- Adequação do ensino e educação proporcionada aos alunos, à sua preparação para a vida real, a nível de relações sociais, alimentação, higiene e do meio, e para a compreensão da realidade mundial e local (26)

A Vice-Presidente considera que a Escola proporciona aos alunos uma educação adequada para enfrentarem a vida real e compreenderem a realidade mundial e local. Entende que os alunos saem muito bem preparados, dado o leque de ofertas que a Escola possui, para além da preocupação que têm em preparar os alunos no âmbito da socialização, preparando-os para entrarem na vida activa, também, através do currículo oculto.

A Coordenadora dos Directores de Turma entende que os professores têm a preocupação de prepararem os alunos para enfrentarem a vida real e para compreenderem a realidade local e mundial, e que o ensino não está divorciado do que os alunos vão enfrentar na realidade social e cultural. No entanto, refere que " *os professores confrontam-se é com um*

certo desregramento que vem de fora, porque esta acção entre professores, escola e pais tem que ser combinada..." (Anexo XIII). No seu entender, se não existir esta cooperação entre os pais e a Escola, na educação dos filhos, perde-se um um pouco o efeito útil, daquilo que lhes é ensinado na Escola. Afirma, no entanto, que os pais, por vezes, contestam e desrespeitam o que é ensinado aos filhos pela Escola. Apesar de entender que a Escola prepara os alunos para enfrentarem a vida real, no entanto, considera que os exemplos com que os alunos se confrontam na sociedade e na vida familiar, prejudicam os ensinamentos que lhes são transmitidos pela Escola.

- Adequação dos projectos desenvolvidos com o interesse superior dos alunos (27)

Para a Vice-Presidente todos os projectos da escola são concebidos em função do interesse superior dos alunos.

A Coordenadora dos Directores de Turma tem a mesma opinião, acrescentando que, normalmente, os temas são escolhidos por sugestão dos alunos, resultam sempre de uma negociação, como é o caso dos projectos desenvolvidos na Área de Projecto, no ensino secundário.

- Adequação dos métodos de ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos e aos diferentes ritmos de aprendizagem (28)

A Vice-Presidente entende que existem todos os mecanismos (como o Projecto Curricular de Turma, que tornaram extensível ao secundário, assim como as reuniões intercalares), que permitem aos professores disporem de todas as informações necessárias sobre os alunos, para poderem diferenciar os métodos de ensino-aprendizagem e os adequar às necessidades dos alunos e aos diferentes ritmos de aprendizagem. Contudo, nem sempre isso acontece. Na sua opinião, tudo depende da disponibilidade dos professores, tornando-se, por vezes, difícil fazer essa adequação.

Por sua vez, a Coordenadora dos Directores de Turma entende que são utilizados diferentes métodos de ensino-aprendizagem, dentro daquilo que é posssível. Na verdade, afirma ser muito difícil aplicar diferentes métodos de ensino-aprendizagem adaptados às necessidades

dos alunos e aos diferentes ritmos de aprendizagem, uma vez que as condições em que trabalham, nomeadamente, a necessidade do cumprimento dos programas e a existência de turmas tão heterogéneas, tornam muito complicado a aplicação de diferentes métodos.

- Disponibilização de condições para que a aprendizagem se desenvolva com sucesso (29)

Para a Vice-Presidente, os alunos têm todas as condições para que a aprendizagem se desenvolva com sucesso. Apesar de referir que têm todas condições físicas, salientou, no entanto, a inexistência de aquecimento nas salas de aula. Têm condições em termos materiais, existindo uma actualização anual do material áudio e vídeo do Centro de Recursos. O Centro de Recursos está, no seu entender, muito bem equipado, estando ao dispor dos alunos o dia todo, com o apoio de uma equipa de professores e de coordenadores. Para além disso, salientou a existência de um Laboratório de Ciência ao Vivo, com experiências montadas, onde os alunos gostam muito de estar e onde são dadas aulas de apoio de Físico-Química e de Matemática. Têm, também, um Laboratório de Línguas, com quadros interactivos. Para além dos recursos materiais, salientou que a Escola dispõe de recursos humanos *"... que inclui imensa gente com vontade de trabalhar."* (Anexo XI).

A Coordenadora dos Directores de Turma salientou que todos os professores fazem um esforço para que a aprendizagem dos alunos se desenvolva com sucesso. Como exemplo de condições que são proporcionadas aos alunos para que isso aconteça, referiu a realização de testes diagnóstico aos alunos, com a finalidade de possibilitar aos professores a adaptação dos programas ao nível de conhecimentos e às dificuldades que são detectadas. Para além disso, tentam utilizar estratégias adequadas à recuperação dos alunos, e criam materiais adequados aos problemas identificados.

- Qualidade e adequação dos edifícios e das instalações destinadas aos alunos (30)

No que concerne à qualidade e adequação dos edifícios e instalações destinadas aos alunos, a Vice-Presidente referiu que a escola não é má e que, dentro da medida do possível, tentam garantir uma certa qualidade, através da manutenção dos espaços. Contudo, para

além de não existir aquecimento nas salas de aula, comentou a configuração dos edifícios que, pelo facto de consistirem em diversos pavilhões, separados físicamente uns dos outros, provoca uma dispersão das pessoas que, para si, leva a um sentimento de desunião e de separação: " *há sempre o pavilhão dos miúdos e depois o pavilhão dos mais crescidos*" (Anexo XI). Para além desta situação, referiu que a Escola dispõe de uma sala de alunos e de um auditório, assim como de salas equipadas de acordo com as disciplinas.

A Coordenadora dos Directores de Turma referiu que tem havido sempre uma tentativa de melhorar as condições dos edifícios e das instalações. Contudo, aponta a existência de alguns problemas, salientando a inadequação dos edifícios às condições climatéricas, uma vez que as salas são muito frias no Inverno e demasiado quentes no Verão. Os alunos passam frio no Inverno. Por outro lado, algumas salas, de alguns pavilhões, não têm a dimensão adequada, para que o processo de ensino-aprendizagem se desenrole em condições razoáveis. Sublinhou ainda a falta de manutenção das salas de aula que, também, prejudica o normal funcionamento das aulas.

- **Qualidade e adequação dos serviços destinados aos alunos, como o Bufete, o Refeitório e o Centro de Recuros (31)**

A Vice-Presidente do Conselho Executivo realçou a qualidade do Centro de Recursos, onde os alunos passam muito tempo, porque gostam de ir lá para a Internet e para ler. Segundo a entrevistada, " *eles sentem aquilo como se fosse a sua casa....*" (Anexo XI). Foi, inclusivamente, instituído o Prémio do Melhor Leitor do Mês, como forma de incentivar os alunos para a leitura.

O Bufete é o serviço de que os alunos se queixam mais. Segundo a entrevistada, o espaço físico é exíguo, atendendo ao número de alunos que ali se concentram nos intervalos.

Quanto ao refeitório, os alunos fazem queixas sobre a quantidade de comida que lhes é servida, mas na sua opinião, tal deve-se a um certo preconceito de comer na cantina e ao facto dos alunos não quererem comer a refeição completa. Contudo, etende que a quantidade de comida é suficiente, existindo boas condições de higiene.

Apesar do fornecimento da comida ser um serviço prestado por uma empresa externa, parece existir uma vigilância regular sobre a qualidade do serviço prestado, por parte do Conselho Executivo.

Por seu turno, para a Coordenadora dos Directores de Turma, o Centro de Recursos está razoavelmente equipado.

Também referiu que têm tentado melhorar o Bufete, mas é difícil fazer a sua conversação, porque os alunos provocam muitos estragos.

Relativamente ao Refeitório, entende que está razoavelmente equipado. Quanto às refeições, afirmou que nalguns anos, os alunos e os pais consideram a comida boa, noutros contudo, tem havido queixas de que a comida não é bem confeccionada, como acontece no presente ano lectivo. Contudo, as refeições não são confeccionadas pela Escola, mas por empresas externas, contratadas pelo Ministério da Educação. Sublinhou ainda que a Escola permite a existência de duas máquinas, fora do bar dos alunos, da responsabilidade da Associação de Estudantes, onde eles podem adquirir bebidas, cuja venda o Ministério proibiu, por não serem adequadas à saúde.

- Qualidade e adequação do material escolar e dos equipamentos disponibilizados aos alunos (32)

Quanto à qualidade e adequação do material escolar e dos equipamentos que são disponibilizados aos alunos, no entender da Vice-Presidente, eles são de boa qualidade, embora insuficientes, como é o caso dos computadores, que deviam estar mais actualizados, embora no Centro de Recursos e no Laboratório de Línguas, haja uma maior preocupação de proceder à actualização dos equipamentos.

Para a Coordenadora dos Directores de Turma, existem os computadores que os alunos podem utilizar, quer nalgumas salas de aula, que estão equipadas, quer no Centro de Recursos, onde podem ir acompanhados por professores ou sózinhos.

Salienta, contudo, que não existe material e equipamento adequados para as disciplinas de Química e Física, pois o Ministério da Educação, apesar de ter alterado os programas, não dotou as Escola com o equipamento e o material adequados para os programas serem

aplicados. Por outro lado, a Escola não tem verbas para adquirir esse material e equipamento. Assim, entende que os professores que leccionam, nomeadamente a disciplina de Física, não dispõem dos equipamentos e do material adequado à execução da parte experimental dos programas.

Quanto aos livros, entende que o Centro de Recursos está bem dotado, pois além dos livros existentes, os alunos têm acesso a uma rede de bibioltecas, através da Internet.

- Permissão do uso das instalações pelos alunos (33)

A Vice-Presidente do Conselho Executivo afirmou que os alunos podem utilizar as instalações que lhe são destinadas, bem como as que não lhes são exclusivamente destinadas, desde que tenham autorização.

A Coordenadora dos Directores de Turma afirmou que, de uma maneira geral, os alunos podem circular livremente. Contudo, existem instalações a que os alunos têm acesso, somente acompanhados por professores, como é o caso dos laboratórios e das salas equipadas com computadores. Mas podem frequentar, sozinhos, o Centro de Recursos, sempre que queiram.

- Meios de segurança dos alunos existentes na Escola (34)

A este propósito, a Vice-Presidente fez logo referência à portaria, que considera ser um espçao crucial para a segurança dos alunos e onde, por vezes, surgem pequenos conflitos. Também dispõem de um elemento reponsável pela segurança disponibiliado pelo Ministério da Educação, que faz uma ronda pelos espaços mais problemáticos dentro da Escola, que identificou como sendo atrás de certos pavilhões. Têm uma vedação na Escola, mas que se afigura um problema, pois os alunos saltam a vedação, não sendo possível ao funcionário fazer a vigilância ao longoda mesma. Depois, há os funcionários que estão sempre atentos e vigilantes relativamente aos problemas que possam acontecer com os alunos.

Neste âmbito, a Coordenadora dos Directores de Turma aludiu à existência dos meios de combate a incêndio, como as bocas de incêndio, os extintores, a sinaléctica e as luzes de

presença, referindo também a exitência de um Plano de Emergência da Escola. Salientou ainda que, nesse aspecto, a Escola está bem equipada.

- Eficácia dos meios de segurança dos alunos (35)

Quanto à eficácia dos meios de segurança dos alunos, a Vice-Presidente do Conselho Executivo entende que precisariam de mais funcionários, para existir uma maior eficácia. Contudo, refere que, com os meios de que dispõem, têm conseguido resolver mais ou menos os problemas.

Na opinião da Coordenadora dos Directores de Turma, os meios de segurança existentes na Escola não garantem a segurança dos alunos. Segundo a entrevistada, o Plano de Emergência prevê exercícios para mecanizar comportamentos e verificar a funcionalidade do sistema, exercícios esses que não são efectuados, no seu entender, por falta de vontade e de organização de quem gere a Escola. Tanto os alunos como os professores, em caso de emergência, não estão rotinados para procederem adequadamente. A sinalização tem desaparecido e não é reposta.

Depois, na sua opinião, existe uma dificuldade na circulação dos carros dos bombeiros nos acessos à Escola, demorando muito tempo a lá chegar. A própria entrada da Escola está repleta de carros, assim como a rua que dá acesso à Escola. A Câmara Municipal e a PSP, apesar de avisados, não tomaram nenhumas medidas, no sentido de resolver os erros detectados. Por outro lado, existe dificuldade na disponibilidade da colaboração dos Bombeiros e dos responsáveis da Câmara Municipal, em matéria de segurança.

Para além disso, foram realizadas algumas acções de formação, na Escola, sobre meios de segurança, para funcionários, professores e pais, mas com fraca participação dos professores.

- Critérios utilizados pelos orgãos de gestão na elaboração dos horários dos alunos (36)

Segundo a Vice-Presidente do Conselho Executivo, os horários dos alunos são elaborados de acordo com o que está estipulado legalmente, respeitando o limite de tempos lectivos, o

espaçamento entre as disciplinas, a Educação Física ser leccionada depois de hora e meia após o almoço, etc. Procuram libertar o máximo de tardes aos alunos, concentrando as aulas da parte da manhã, pois entendem que, neste período, eles estão com mais atenção e mais sossegados. Por outro lado, procuram fixar os alunos mais pequenos a uma sala, para não andarem com as mochilas às costas, não tendo hipótese de fazer o mesmo aos mais velhos, pois têm diversas salas específicas, como a sala de Matemática, de Geografia e o Laboratório. Primeiro, são feitos os horários dos alunos e, posteriormente, os dos professores. Embora tenham em atenção, em primeiro lugar, os interesses dos alunos, na medida do possível, procuram conciliar estes com os dos professores, trocando umas disciplinas por outras, em termos destes terem um horário minimamente arrumado, pois no seu entender " *do horário que vamos atribuir ao professor vai depender também, a qualidade, a boa vontade e a disponibilidade e a boa disposição do professor*" (Anexo XI). Reconhece que, por vezes, para melhorar os horários dos professores, dispõem as disciplinas de uma forma concentrada, nos horários dos alunos, o que entende não ser muito positivo.

Segundo a Coordenadora dos Directores de Turma, actualmente os horários dos alunos são feitos tendo em vista os interesses dos alunos e não dos professores, embora em tempos já tenha sido ao contrário. Os horários são elaborados tendo em conta as regras que estão legalmente previstas. Para além disso, fazem os horários, por forma a que a maioria das aulas funcione no turno da manhã, de modo a que os alunos fiquem com as tardes mais disponíveis.

1.5. Categoria: Direito à Vida, à Sobrevivência e ao Desenvolvimento

- Caracterização do ensino e da educação que são proporcionados aos alunos (Qualidade do ensino e educação) (37)

A Vice-Presidente do Conselho Executivo referiu que trabalham todos os dias, para que o ensino e a educação que é proporcionada aos alunos, seja uma educação de qualidade.

Neste aspecto, a Coordenadora dos Directores de Turma assinalou que " *tentamos fazer o melhor possível"* (Anexo XIII). E esclareceu que o Conselho Pedagógico preocupa-se muito, para que a educação e o ensino proporcionados aos alunos, sejam de qualidade. E acrescentou que têm tomado medidas nesse sentido. Entende que é uma Escola normal, embora ainda estejam longe do que seria o ideal. No entanto, em relação ao panorama nacional, a Escola tem tido bons resultados.

Segundo a Coordenadora dos Directores de Turma " *duma maneira geral, os alunos acham que o ensino que lhes é proporcionado é bom, gostam do ambienmte da escola, da relação, das actividades, das condições que a Escola oferece, dos espaços..."* (47,c) (Anexo XIII).

- Adequação da educação ao desenvolvimento dos alunos (38)

Neste item, a Vice-Presidente do Conselho Executivo e a Coordenadora dos Directores de Turma avaliaram se a educação proporcionada aos alunos permite desenvolver a sua personalidade, os seus talentos, as suas aptidões mentais e as suas aptidões físicas.

- Personalidade (38a)

Para a Vice-Presidente do Conselho Executivo, o desenvolvimento da personalidade dos alunos é efectuada através do currículo formal, uma vez que as disciplinas são muito abrangentes. Este objectivo também é tido em conta nas actividades que eles desenvolvem na Escola.

Para a Coordenadora dos Directores de Turma, a Escola tem apreocupação em desenvolver a personalidade dos alunos. Isso é conseguido através dos trabalhos e das visitas de estudo que culminam na Semana Cultural, dos projectos que desenvolvem e até, nas medidas disciplinares que são aplicadas aos alunos. Têm conseguido progressos neste aspecto, exemplificando com o caso dos alunos dos CEF e de outros alunos que chegam à Escola com problemas, mas que têm vindo a melhorar os seus comportamentos, devido a uma preocupação e a uma actuação da Escola nesse sentido.

- Talentos (38b)

Os talentos são desenvolvidos através de actividades realizadas em diversos Clubes, salientando a Vice-Presidente, o Clube das Danças, o Clube da Saúde e Aptidão Física, a Oficina de Teatro e o Laboratório de Ciência ao Vivo. Por outro lado, salientou, a nível do currículo formal, o facto das salas estarem equipadas para eles desenvolverem todos os projectos e a existência do Curso de Artes. O trabalho que os alunos desenvolvem é mostrado à Escola, durante a Semana Cultural que, segundo a Vice-Presidente " *é bem visível do que aqueles miúdos fazem ao longo do ano e o empenho que eles têm*" (Anexo XI).

Na opinião da Coordenadora dos Directores de Turma, este é um aspecto onde " *a Escola falha muito*" (Anexo XIII). Refere que nas aulas, não é possível desenvolver os talentos, uma vez que os professores estão mais preocupados no cumprimento dos programas e em preparar os alunos para os exames. Depois, a Escola não disponibiliza actividades aos alunos que lhes permitam desenvolver as suas capacidades, o que seria, também, uma forma de motivar os alunos e estimular o seu trabalho.

- Aptidões mentais (38c)

A Vice-Presidente afirmou que as aptidões mentais são mais desenvolvidas a nível do currículo formal.

Por seu lado, a Coordenadora dos Directores de Turma salientou que é a área mais privilegiada na Escola.

- Aptidões físicas (38d)

A Vice-Presidente referiu que têm um pavilhão gimno-desportivo e um núcleo de Desporto Escolar muito amplo, pelo que os alunos têm um leque variado de actividades que lhes proporcionam o desenvolvimento das suas aptidões físicas.

A Coordenadora dos Directores de Turma também referiu que a Escola proporciona muitas actividades aos alunos, facultando-lhes o desenvolvimeto das suas aptidões físicas. Desde a disciplina de Educação Física ao Desporto Escolar, proporcionam actividades quer

curriculares, quer extracurriculares, onde os alunos podem desenvolver as suas capacidades. Promovem muitos campeonatos, e no âmbito do Desporto Escolar realizam jogos variadíssimos, desde andebol, basquetebol, futebol, etc. dando, assim, muitas oportunidades dos alunos desenvolverem as suas aptidões físicas. Também efectuam diversos desportos radicais, quer na Escola, quer em visitas de estudo efectuadas para o efeito.

- Medidas constantes do Projecto Educativo, destinadas a proporcionar aos alunos condições que lhes permitam o seu desenvolvimento (39)

Neste item, pretende-se que a Vice-Presidente do Conselho Executivo e a Coordenadora dos Directores de Turma enumerem as medidas constantes do Projecto Educativo da Escola, destinadas a proporcionar condições aos alunos que lhes permitam o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural, cívico, a formação da sua personalidade, a sua capacidade de auto-aprendizagem e a sua capacidade crítica e consciente sobre os valores, o conhecimento e a estética.

A Coordenadora dos Directores de Turma não soube especificar as medidas, embora referisse que o Projecto Educativo procura proporcionar todos os benefícios que permitam o desenvolvimento das capacidades dos alunos.

- Pleno desenvolvimento físico (39a)

Em relação a medidas constantes do Projecto Educativo destinadas a proporcionar aos alunos condições que lhes permitem o seu pleno desenvolvimento físico, a Vice-Presidente saientou a construção do pavilhão gimno-desportivo, bem como a sua manutenção e a dos campos de jogos.

- Pleno desenvolvimento intelectual (39b)

Como medidas constantes do Projecto Educativo, destinadas a proporcionar condições aos alunos que lhes permitam o seu pleno desenvolvimento intelectual, a Vice-Presidente referiu o Projecto Curricular de Turma, que permitiu colocar a tónica na avaliação

diagnóstica e formativa que, no seu entender, se deve sempre sobrepor à avaliação sumativa. Para si, a avaliação diagnóstica e formativa, bem como todos os trabalhos e projectos que os alunos vão desenvolvendo ao longo do ano, são meios essenciais para que estes se desenvolvam no plano intelectual.

- Pleno desenvolvimento moral (39c)

Em relação a medidas constantes do Projecto Educativo destinadas a proporcionar condições aos alunos que lhes permitam o seu pleno desenvolvimento moral, a Vice-Presidente referiu a inclusão de temas a serem trabalhados nas áreas não curriculares, como a Área de Projecto e a de Formação Cívica.

- Pleno desenvolvimento cultural (39d)

Quanto a medidas constantes do Projecto Educativo destinadas a proporcionar condições aos alunos, que lhes permitam o seu pleno desenvolvimento cultural, a Vice-Presidente referiu a promoção do trabalho de grupo, que vai permitir estimular a motivação e o empenho dos alunos nas diversas actividades que têm de desenvolver, quer a nível do currículo formal, quer ao nível de diversos trabalhos que têm de apresentar.

- Pleno desenvolvimento cívico (39e)

No que concerne a medidas constantes do Projecto Educativo destinadas a proporcionar condições aos alunos que lhes permitam o seu pleno desenvolvimento cívico, a Vice-Presidente indicou os temas que estão previstos para serem tratados nas áreas não curriculares e que são a Formação Cívica (no ensino básico) e a Educação para a Cidadania (no ensino secundário).

- A formação da personalidade (39f)

No que toca a medidas constantes do Projecto Educativo destinadas a proporcionar condições aos alunos que lhes permitam a formação da sua personalidade, a Vice-Presidente fez referência às regras que regulam a disciplina na Escola, quer no espaço da sala de aula, quer no exterior.

- A capacidade de auto-aprendizagem (39g)

Em relação a medidas constantes do Projecto Educativo destinadas a proporcionar condições aos alunos que lhes permitam desenvolver a sua capacidade de auto-aprendizagem, a Vice-Presidente sublinhou os métodos de investigação, que devem ser fomentados nos trabalhos que os alunos têm de apresentar, como o trabalho de pesquisa, o trabalho de rua, o inquérito e as entrevistas.

- A capacidade crítica consciente sobre os valores, o conhecimento e a estética (39h)

Como medidas constantes do Projecto Educativo destinadas a proporcionar condições aos alunos que lhes permitam desenvolver a sua capacidade crítica consciente sobre os valores, o conhecimento e a estética, a Vice-Presidente teve dificuldade em identificá-las, acabando por referir que todos esses itens estão englobados em todas as actividades que os alunos desenvolvem nas diversas disciplinas.

- Reconhecimento e valorização do mérito, da dedicação e do esforço no trabalho e no desempenho escolar dos alunos (40)

Para a Vice-Presidente do Conselho Executivo e para a Coordenadora dos Directores de Turma, o reconhecimento e valorização do mérito, da dedicação e do esforço no trabalho e no desempenho escolar dos alunos é efectuado através da avaliação, nas notas que são atribuídas. Afirmam, contudo, que existe desentendimento na escolha dos critérios a ter em conta para instituir o Quadro de Valor e Excelência. Concretamente, a discórdia incide sobre se se deve atender somente ao desempenho escolar ou se, para além deste, devem ser tidas em conta as qualidades pessoais do aluno. Outra dificuldade reside no peso a atribuir a cada uma das componentes. Como resultado, o Quadro de Valor e Excelência não chegou a ser instituído. Para obviar a esta situação, no Ensino Básico, os professores e os funcionários fazem a escolha da melhor turma, atendendo às melhores notas e ao comportamento dos alunos, em termos de simpatia, de colaboração, de cooperação, etc. Por outro lado, a Associação de Pais, também, atribui um prémio anual ao melhor aluno do 12º Ano.

A Coordenadora dos Directores acrescentou ainda, que os alunos que obtêm boas classificações são sempre premiados com oferta de livros e de prémios.

- Estímulos dados aos alunos para aumentarem a dedicação e o esforço no trabalho e no desempenho escolar (41)

A Vice-Presidente do Conselho Executivo referiu que não só nas aulas, como no Centro de Recursos, quer os funcionários quer o Conselho Executivo estimulam os alunos para aumentarem a sua dedicação, o esforço no trabalho e no seu desempenho escolar. Apesar dos Conselhos de Turma fazerem constar nas actas os aspectos negativos dos alunos, ultimamente, devido a chamadas de atenção do Conselho Executivo, já começam a fazer referências de carácter positivo, aos alunos. Estes e os encarregados de educação têm conhecimento do conteúdo das actas, relativamente ao que lhes diz respeito, funcionando como um estímulo à dedicação, ao esforço e à melhoria do desempenho escolar.

Para a Coordenadora dos Directores de Turma, são os professores e os directores de turma que desempenham um papel fundamental no estímulo que dão aos alunos. No entanto, na sua opinião, é muito difícil motivar os alunos, pois, estes, muitas vezes, têm tantas dificuldades no que toca às suas capacidades e conhecimentos, que é muito difícil recuperá-los e, como tal, motivá-los. Segundo a entrevistada, *" é muito difícil estar, às vezes, a motivar alunos, porque não entendem a linguagem sequer"* (Anexo XIII). Indicou as visitas de estudo e algumas actividades que, por vezes, são utilizadas como meios para estimular, um pouco, os alunos.

- Valorização dos alunos que desenvolvam acções meritórias, em benefício comunitário, social ou de expressão de solidariedade na Escola ou fora dela (42)

A Vice-Presidente afirmou que não têm tido casos de alunos que tenham realizado acções meritórias, em benefício comunitário, social ou de expressão de solidariedade, na Escola ou fora dela. Como não instituíram os Quadros de Valor e Excelência, não está prevista nenhuma forma de valorização desse tipo de acções.

Também a Coordenadora dos Directores de Turma referiu não existir nenhuma mecanismo para premiar essas acções. Realçou, no entanto, que tal é devido ao facto dos professores estarem mais ocupados a cumprir os programas e centrados nos exames, uma vez que têm um tempo limitado para o fazer. Para além disso, entende ser uma matéria difícil de avaliar. Ressalvou, contudo, que na avaliação, são valorizados os comportamentos e as atitudes dos alunos.

- Estímulos dados aos alunos para desenvolverem acções meritórias, em benefício comunitário, social ou de expressão de solidariedade na Escola ou fora dela (43)

A Vice-Presidente do Conselho Executivo afirmou que a Escola não estimula os alunos a desenvolverem aquele tipo de acções, pelo menos formalmente, embora admita que, de modo informal, isso possa acontecer.

A Coordenadora dos Directores de Turma referiu não existirem mecanismos para estimular os alunos nesse sentido. Pelo contrário, salientou o facto de existir um tratamento desigual, em termos de condições que são proporcionadas a uns alunos, que não são proporcionadas a outros, como é o caso dos cacifos, com os CEF, e que os alunos encaram como uma injustiça pois, no seu entender, aqueles não são merecedores.

- Desenvolvimento nos alunos de uma compreensão profunda dos direitos do homem e das liberdades fundamentais (44)

O desenvolvimento nos alunos da compreensão dos direitos do homem e das liberdades fundamentais, segundo a Vice-Presidente é efectuado através do currículo formal das disciplinas, apontando o caso da História e das Ciências, no ensino básico e o caso da Filosofia, no ensino secundário. Referiu, também, que esse aspecto é trabalhado na Área de Projecto.

A Coordenadora dos Directores de Turma referiu que em todas as disciplinas, os professores ensinam os alunos a pensar e a agir de acordo com os direitos humanos. É um aspecto que, depois, é tido em conta na própria avaliação. Os directores de turma também se preocupam em desenvolver nos alunos atitudes e comportamentos reveladores do

respeito pelos direitos humanos, principalmente na hora da tutoria, onde procuram fazê-los reflectir, fazerem auto-crítica, corrigindo atitudes e comportamentos.

- **Métodos de ensino-aprendizagem adequados ao desenvolvimento nos alunos de um espírito democrático, respeitador dos direitos do homem e das liberdades fundamentais (45)**

Para a Vice-Presidente do Conselho Executivo, a maioria dos professores utiliza métodos de ensino-aprendizagem adequados ao desenvolvimento nos alunos, de um espírito democrático, respeitador dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Apontou o facto de privilegiarem métodos activos de aprendizagem, desenvolvendo muitos trabalhos de grupo, onde são trabalhados aspectos, como o desenvolvimento nos alunos do espírito de cooperação e o respeito pelo outro.

A percepção da Coordenadora dos Directores de Turma é que os métodos de ensino-aprendizagem, utilizados pela generalidade dos professores, são adequados. No entanto, refere existirem algumas queixas da parte dos alunos e dos pais, relativamente aos métodos utilizados por alguns professores. Acentuou, contudo, que é uma situação, cuja dimensão é difícil de avaliar, pois os alunos, apesar de se queixarem, não formalizam a queixa, com receio dos professores.

- **Códigos de comportamento dos professores adequados ao desenvolvimento nos alunos, de um espírito democrático, respeitador dos direitos do homem e das liberdades fundamentais (46)**

Na opinião da Vice-Presidente do Conselho Executivo, a grande maioria dos professores adopta comportamentos que induzem nos alunos, o desenvolvimento de um espírito democrático, respeitador dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Para a entrevistada " *o professor é um exemplo daquilo que quer que os alunos sejam ou que os alunos sigam ou que consigam apreender*" (Anexo XI). Assim, a maioria dos professores promove o espírito da cooperação, do respeito e da tolerância, junto dos alunos.

Segundo a Coordenadora dos Directores de Turma, existem queixas de alunos, relativamente à exigência por parte de alguns professores sobre o seu comportamento, não dando, eles próprios, o exemplo. Aponta o caso da falta de pontualidade de alguns professores, exingindo estes, por sua vez, que os alunos sejam pontuais. Por outro lado, os alunos queixam-se que, por vezes, há injustiça no modo como certos professores tratam os alunos, dando um tratamento preferencial às raparigas, relativamente aos rapazes, bem como no trabalho deficiente na preparação dos alunos para os testes.

Contudo, na opinião da Coordenadora dos Directores de Turma, todas estes casos são pontuais, pois a generalidade dos professores dá um bom exemplo aos alunos.

- Desenvolvimento nos alunos do respeito pelos pais (47a)

A Vice-Presidente do Conselho Executivo referiu que a Escola desenvolve nos alunos o respeito pelos seus pais, através da comunicação que sempre mantêm com eles, dando-lhes conhecimento de tudo o que se passa com os filhos. Os alunos têm conhecimento de que os pais são sempre avisados do que se passa com eles, que são convocados à Escola sempre que necessário, e que são sempre recebidos. É, assim, uma forma da Escola desenvolver nos alunos o respeito pelos pais.

A Coordenadora dos Directores de Turma afirma, também, que o respeito pelos pais é desenvolvido através da responsabilização dos alunos, pela transmissão das informações sobre a vida escolar dos filhos, principalmente, no ensino secundário. Quando verificam que os alunos não entregam as informações aos pais, os directores de turma contactam directamente os mesmos. Por outro lado, muitas vezes, aos pais dos alunos que têm acompanhamento da Psicóloga ou dos Serviços de Orientação, é-lhes dado conhecimento do que se passa, ocorrendo as sessões em conjunto, quando se afigura necessário. Desta forma, a Escola procura desenvolver nos alunos, o respeito pelos seus pais.

- **Desenvolvimento nos alunos do respeito pela sua identidade cultural e nacional, língua e valores (47b)**

A Vice-Presidente do Conselho Directivo afirmou que os programas das disciplinas de Português, História, Filosofia e Sociologia contemplam esta temática, pelo que há oportunidade de efectuarem debates, proporcionando, assim, oportunidades aos alunos desenvolverem o respeito pela sua identidade cultural e nacional, língua e valores. Além nas áreas não disciplinares, são proporcionadas discussões sobre esta temática. Na opinião da entrevistada, tanto os alunos como os professores sentem que é importante a defesa da identidade, pelo que considera ser de grande pertinência desenvolver nos alunos o respeito pelos aspectos acima referidos.

Para a Coordenadora dos Directores de Turma, o desenvolvimento nos alunos do respeito pela sua identidade cultural e nacional, língua e valores faz-se através dos projectos que são desenvolvidos pelos alunos, e que são divulgados, através de diversas actividades que realizam durante a Semana Cultural, em que procuram divulgar os hábitos, os costumes e a cultura dos seus países de origem. É uma forma de desenvolverem nos alunos o respeito pela sua identidade cultural, pelo seu país, pela sua própia língua e pelos seus valores.

- **Desenvolvimento nos alunos do respeito pelos valores nacionais do país em que vivem (47c)**

Para a Vice-Presidente do Conselho Executivo, a Escola desenvolve nos alunos o respeito pelos valores nacionais do país em que vivem, pois só isso explica a boa integração da grande quantidade de alunos estrangeiros que frequentam a Escola. Segundo a entrevistada, para esta integração tem contribuído o ensinamento dos nossos costumes e modo de vida. Esclareceu, ainda, que os alunos aceitam facilmente as regras e convivem cordialmente com os outros alunos, na Escola e fora dela. O espaço privilegiado para desenvolver nos alunos o respeito por estes valores, são as áreas não disciplinares e os diversos Clubes que existem na Escola, como o Clube de Teatro e o Clube de Dança.

Para a Coordenadora dos Directores de Turma, o desenvolvimento nos alunos do respeito pelos valores nacionais do país em que vivem, é feito através de diversas actividades que

os alunos têm que efectuar, e em que lhes dão a conhecer o país em que vivem. No entanto, não conseguiu concretizar como é que esse respeito é desenvolvido e em que actividades.

- Desenvolvimento nos alunos do respeito pelos valores nacionais do país de origem (47d)

O desenvolvimento nos alunos do respeito pelos valores nacionais do país de origem, segundo a Vice-Presidente do Conselho Executivo, efectua-se através da cooperação e da convivência natural entre os alunos. Atendendo que a Escola é frequentada por muitos alunos estrangeiros, esse respeito decorre do convívio natural que se estabelece entre todos, no quotidiano escolar.

Para a Coordenadora dos Directores de Turma, o que mais é valorizado pela Escola é o desenvolvimento nos alunos do respeito pela sua cultura, através das diversas actividades que realizam ao longo do ano. Salienta, contudo, que não sabe se os professores procuram desenvolver nos alunos, o respeito pelos valores nacionais do seu país de origem, pois os programas são extensos e não existe uma preocupação em tratar desses assuntos. A entrevistada também referiu não tratar desses assuntos, na hora de tutória.

- Desenvolvimento nos alunos do respeito pelos valores de outras civilizações (47e)

Para a Vice-Presidente do Conselho Executivo, o desenvolvimento nos alunos do respeito pelos valores de outras civilizações é feito através do convívio que decorre, naturalmente, da coexistência de alunos de diferentes origens na Escola, assim como, através do incentivo que é dado aos alunos para fazerem trabalhos que são expostos a toda a Escola, designadamente, durante a Semana Cultural, em que os alunos divulgam os seus conhecimentos e saberes referentes a diversas civilizações.

Para a Coordenadora dos Directores de Turma, o desenvolvimento nos alunos do respeito pelos valores de outras civilizações é feito através das diversas actividades que os alunos desenvolvem, em que realizam trabalhos relativos à cultura e aos costumes do seu próprio país, assim como dos outros países de que não são naturais, desenvolvendo, assim, o

conhecimento e o respeito pelos valores de outras civilizações. Referiu, ainda, a entrevistada que não são privilegiados os valores do país dos alunos, relativamente aos dos outros países, desenvolvendo-se, assim, de um modo igual, o respeito pelos valores de todos eles.

- Preparação dos alunos para uma vida responsável, numa sociedade livre (48)

Para a Vice-Presidente do Conselho Executivo existem alunos que ficam preparados para assumir uma vida responsável, numa sociedade livre e outros não, embora a Escola se esforce por despistar e resolver as situações de alunos que apresentam problemas. Como meios utilizados para despistarem essas situações, a entrevistada indicou o Projecto Curricular de Turma, que se inicia pela avaliação diagnóstica, que tenta despistar todas as dificuldades dos alunos. Salientou que a avaliação diagnóstica *" entrou dentro do quotidiano dos professsores..."* (Anexo XI). Para além disso, realçou os programas de tutoria que existem, também, a nível do ensino secundário, bem como as Salas de Estudo, em que são trabalhadas as dificuldades que os alunos apresentam. Depois, para além, do currículo formal, apontou a existência de Clubes, onde são trabalhados os objectivos de socialização, proporcionando aos alunos oportunidades de aprenderem a viver em sociedade.

Como causas para os alunos não conseguirem preparar-se para uma viva responsável numa sociedade livre, a Vice-Presidente apontou a existência de problemas sócio-afectivos, causados pelo quadro familiar em que os alunos estão inseridos, exemplificando com a existência de casos de violência familiar e abuso sexual, que provocam a desestruturação do desenvolvimento dos alunos e a consequente dificuldade da Escola em recuperá-los.

Por seu lado, a Coordenadora dos Directores de Turma tem a percepção de que os professores são vigilantes em relação aos comportamentos dos alunos, às suas atitudes e às relações que estabelecem, assim como à formação do seu carácter, em termos de rigor, de seriedade, etc. Procuram também desenvolver nos alunos o espírito da participação. No entanto, não tem a percepção de que todos os professores o fazem, nem dos resultados que

têm produzido nos alunos. Contudo, tem a percepção que alguns alunos saiem da Escola, preparados para viverem na sociedade de uma forma responsável e participativa.

- Desenvolvimento nos alunos, do espírito de compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as pessoas (49)

Segundo a Vice-Presidente do Conselho Executivo, o desenvolvimento nos alunos do espírito de compreensão, tolerância e amizade entre todas as pessoas, começa por ser feito através da convivência diária na Escola. Especificamente, referiu que esses assuntos são debatidos nas áreas não curriculares. Conforme está previsto no Projecto Educativo, o desenvolvimento do tema da cidadania é feito, fundamentalmente, na Área de Projecto, nomeadamente, no ensino secundário. Para além disso, existem acções dinamizadas por elementos externos à Escola, no âmbito da comemoração, por exemplo, do dia da SIDA, do Dia da Mulher, em que esses temas são debatidos. Ao nível da sala de aula, trabalham os comportamentos dos alunos, incutindo-lhes, desde o princípio, o respeito pelos outros. Apontou, também, o exemplo da Assembleia de Ano, na qual os delegados das turmas se reunem uma vez por período e debatem os problemas relativos ao funcionamento da Escola, o que desenvolve, nos alunos, o espírito de cooperação e participação nas decisões que dizem respeito à Escola.

A Coordenadora dos Directores de Turma afirmou que o trabalho dos directores de turma se desenvolve no sentido de desenvolver nos alunos o espírito de compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as pessoas. E realçou que essa é uma preocupação generalizada de todos os professores. Nota que, no ensino básico, é usual os alunos manifestarem comportamentos de desrespeito, de incompreensão e de intolerância, principalmente nas relações entre colegas. Contudo, esses comportamentos têm sido objecto de trabalho, através da prática do dia-a-dia, dos trabalhos que são desenvolvidos na Área de Projecto e na Formação Cívica, tendo vindo a melhorar. A partir do 9º ano de escolaridade verifica-se uma alteração do comportamento dos alunos, dando-se uma evolução, no sentido de uma melhoria dos comportamentos. A partir do 10º ano de escolaridade, esses comportamentos praticamente não se verificam e, quando ocorrem, são

esporádicos e desaparecem rapidamente, uma vez que os alunos percebem que o espírito comum dos alunos é diferente, pelo que os seus comportamentos são deslocados.

- Desenvolvimento nos alunos do respeito pelo ambiente (50)

Para a Vice-Presidente do Conselho Executivo, o respeito pelo ambiente é desenvolvido, sobretudo, através do Clube do Ambiente e através do próprio currículo formal, em disciplinas como as Ciências, a Física, onde fazem trabalhos de reciclagem e nas Artes.

A Coordenadora dos Directores de Turma esclareceu que o tema do ambiente faz parte do programa de diversas disciplinas, nomeadamente, das Ciências Naturais e da Físico-Química, onde o tema é muito debatido. Por outro lado, no Laboratório de Ciência ao Vivo, são desenvolvidos trabalhos e projectos que tentam promover nos alunos o respeito pelo ambiente. Também aproveitam o dia da Árvore para sensibilizar os alunos para o respeito do ambiente, através de diversas actividades que realizam, como, por exemplo, a plantação de árvores. Para a Semana Cultural, também, são desenvolvidos projectos que englobam essa área.

No entender da entrevistada, existe na Escola uma preocupação de desenvolver nos alunos o respeito pelo ambiente.

- Adequação das regras que regulam a disciplina na Escola, com o respeito da dignidade dos alunos (51)

Na opinião da Vice-Presidente, as regras que regulam a disciplina na Escola são respeitadoras da dignidade dos alunos. A mesma fez referência ao facto de, paralelamente, à aplicação das sanções constantes do Estatuto Disciplinar do Aluno, que estão previstas legalmente e que, na sua opinião, são morosas, aplicam outras medidas que, no seu entender, são mais eficazes e que se destinam a corrigir, de imediato, os comportamentos dos alunos que violem as regras de disciplina na Escola, fazendo-os perceber que têm de respeitar a comunidade em que estão inseridos. Essas medidas passam, por exemplo, pelo apoio aos funcionários, pela manutenção dos espaços, etc. No entanto, estas medidas nunca são aplicadas sem a concordância dos Encarregados de Educação dos alunos, respeitando

sempre a dignidade dos mesmos. Em certos casos, são os próprios pais a solicitar que sejam aplicadas estas sanções alternativas e não as que estão previstas na lei.

Para a Coordenadora dos Directores de Turma, existe um grande cuidado em respeitar os direitos dos alunos no que toca ao procedimento disciplinar. Em síntese, afirmou que todas as regras respeitam a dignidade dos alunos.

- Adequação das regras existentes na Escola com os direitos dos alunos (52)

Neste item, a Vice-Presidente do Conselho Executivo e a Coordenadora dos Directores de Turma manifestam a sua opinião, no que concerne à adequação das regras existentes na Escola, como os direitos dos alunos a terem liberdade de expressão, de pensamento, de consciência e de religião, à liberdade de associação, à privacidade, à protecção contra todas as formas de violência física ou moral; contra injúrias ou abusos, negligência, maus-tratos ou exploração, defendendo-se o direito à sua identidade, cultura, língua, inclusão social e à sua integração.

- À liberdade de expressão, de pensamento, de consciência e de religião (52a)

Segundo a opinião da Vice-Presidente do Conselho Executivo, as regras existentes na Escola respeitam o direito do aluno a ter liberdade de expressão, de pensamento, de consciência e de religião. Isso decorre dos deveres previstos na lei e das regras constantes do Regulamento Interno, que respeitam o que está disposto no Estatuto dos Alunos. Esclareceu que os alunos nunca se coibiram de manifestar as suas opiniões, ideias ou crenças, considerando que a Escola está sempre aberta ao diálogo. Para além disso, referiu que o Conselho Executivo está sempre a ser solicitaddo para disponibilizar espaço físico e materiais para os alunos poderem manifestar aspectos das culturas de origem, como é o exemplo da dança.

Para a Coordenadora dos Directores de Turma, as regras existentes na Escola, também, respeitam o direito dos alunos a terem liberdade de expressão, de pensamento, de consciência e de religião.

- À liberdade de associação (52b)

Também, para a Vice-Presidente do Conselho Executivo as regras existentes na Escola respeitam o direito dos alunos à liberdade de associação, exemplificando com a existência da Associação de Estudantes, a quem o Conselho Executivo presta todo o apoio logístico e com quem podem contar em todos os aspectos.

Para a Coordenadora dos Directores de Turma, também as regras existentes na Escola respeitam os direitos dos alunos à liberdade de associação, dando o exemplo da existência da Associação de Estudantes, cujos direitos são respeitados.

No entanto, na sua opinião, existe uma falta de motivação da parte dos alunos em reunirem-se, revelando que a Associação de Estudantes nem sempre cumpre a sua função. Foi da iniciativa do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico tentar motivar os alunos a reunirem-se para discutirem os seus assuntos. Daí, foram criadas as Assembleias de Ano, de que fazem parte todos os delegados e sub-delegados de todas as turmas do ensino básico e do ensino secundário. Isto motiva os alunos a reunirem-se nas turmas, para manifestarem aos delegados e subdelegados respectivos, a posição que têm relativamente a assuntos, que gostariam ver discutidos nas Assembleias de Ano. Nestas Assembleias, os alunos discutem os seus problemas e apresentam propostas, que a sua representante no Conselho Pedagógico deve apresentar nas reuniões deste orgão. As Assembleias de Ano vão permitir, assim, à representante dos alunos que desempenhe a sua função com maior eficiência no Conselho Pedagógico, uma vez que lhe permitem estar mais a par da posição dos alunos de todas as turmas, através dos delegados e subdelegados de turma, relativamente aos problemas que os preocupam.

- À privacidade (52c)

A Vice-Presidente, também, referiu que respeitam a privacidade dos alunos, pois todos os dados dos mesmos são sigilosos, e todas as confidências pessoais feitas pelos alunos ao Conselho Executivo, aos Directores de Turma ou aos SPOS, são guardadas sigilosamente.

Na opinião da Coordenadora dos Directores de Turma, as regras da Escola, também, respeitam os direitos dos alunos à privacidade.

- À protecção contra todas as formas de violência física ou moral, injúrias ou abusos, a serem negligenciados, maltratados ou explorados (52d)

Para a Vice-Presidente do Conselho Executivo, os alunos são protegidos contra todas as formas de violência física ou moral, injúrias ou abusos, bem como a serem negligenciados, maltratados ou explorados. Todas estas situações estão contempladas no Regulamento Interno da Escola. Esclareceu que, quando os alunos são vítimas de agressão física ou psicológica, os transgressores são imediatamente punidos disciplinarmente, com penas pesadas. No caso da negligência, dos maltratos ou de exploração, o que ocorre a nível familiar, a Escola pede apoio à Segurança Social ou ao Apoio à Vítima.

Para a Coordenadora dos Directores de Turma, quando essas situações ocorrem, os alunos são responsabilizados. E sempre que se afigura necessário, chamam a Escola Segura.

- À identidade, cultura e língua (52e)

Também, no entender da Vice-Presidente do Conselho Executivo e da Coordenadora dos Directores de Turma, as regras existentes na Escola respeitam a identidade, a cultura e a língua dos alunos.

A Vice-Presidente do Conselho Executivo esclareceu que, como a Escola tem um elevado número de alunos estrangeiros, sentem necessidade de os integrarem, de os defenderem e de lhes prestarem todo o apoio. Isso é feito através dos apoios educativos, do reforço da aprendizagem da língua portuguesa e da abertura a iniciativas propostas pelos alunos para divulgarem os seus usos.

- À inclusão social e à reintegração (52f)

Segundo a Vice-Presidente do Conselho Executivo, as regras existentes na Escola respeitam os direitos dos alunos à inclusão social e à reintegração. Mais esclareceu que a inclusão social e a reintegração dos alunos, a nível da escola, não levanta problemas. O

problema situa-se ao nível das carências económicas e da habitação. Aí a Escola procura o apoio externo da Segurança Social, do Tribunal de Menores e do Serviço de Apoio à Imigração.

Para a Coordenadora dos Directores de Turma, existe um esforço da Escola nesse sentido, embora nem sempre seja fácil conseguir alcançar esses objectivos.

- Modo de tratamento dos alunos pelos elementos da comunidade escolar (53)

Apesar da Vice-Presidente do Conselho Executivo começar por afirmar que os alunos são tratados com respeito e correcção por parte dos elementos da comunidade escolar, salientando que o desrespeito existente ocorre mais entre os próprios alunos, acabou por admitir a possibilidade de poderem ocorrer situações de menor tolerância para com os alunos.

A Coordenadora dos Directores de Turma referiu que, na generalidade, os professores e os funcionários tratam os alunos com respeito e correcção. Acentuou, no entanto, que existe um certo abuso de autoridade, por parte de alguns professores, relativamente aos alunos.

- Existência de participações de alunos, por terem sido tratados com falta de respeito e correcção pelos elementos da comunidade escolar (54)

A Vice-Presidente do Conselho Executivo constatou existirem participações de alunos, por terem sido tratados com falta de respeito e correcção por parte de professores e funcionários, mas que, na sua opinião, não são significativas. Exemplificou com o facto dos funcionários, por vezes, levantaram a vassoura aos alunos por estes estarem " *a passar das marcas*" (Anexo XI). No entanto, segundo a entrevistada, sem alguma intenção de lhes baterem. No caso dos professores, fez referência aos alunos sentirem-se injustiçados por terem sido mandados sair da sala de aula - situações que o Conselho Executivo, depois de averiguada a ocorrência, chega à conclusão que o professor teve razão.

A Coordenadora dos Directores de Turma referiu existirem algumas queixas de alunos sobre professores. Geralmente, referem-se ao facto dos professores chegarem atrasados às aulas e marcarem falta aos alunos que não estão presentes, ou por mandarem sair alunos da

sala, sem motivo. Em relação aos funcionários, afirma não existirem participações de alunos.

- Uso de violência por professores ou funcionários sobre alunos (55)

Em relação ao uso de violência por parte de professores e funcionários contra alunos, referiu não existir nenhuma situação desse tipo. Salientou, contudo, que já têm ocorrido situações em que pais entram sem autorização na Escola, e batem em alunos, o que o Conselho Executivo tem resolvido, através de participação à Escola Segura.

A Coordenadora dos Directores de Turma afirmou que não ocorrem actos de violência de professores ou de funcionários sobre alunos.

- Ocorrência de situações de violência entre alunos na Escola (56)

A Vice-Presidente do Conselho Directivo realçou que já têm ocorrido situações de confronto físico entre alunos, geralmente entre raparigas, devido a questões que envolvem namorados.

A Coordenadora dos Directores de Turma, também, confirmou a existência de situações de confronto físico entre raparigas, por causa dos namorados. Para além disso, ocorrem situações de violência física entre namorados, embora sejam casos pontuais.

Para além disso, afirmou existirem casos de roubos de telemóveis, assim como exercício de coacção, através da perseguição e de promessas de agressão física de alunos sobre outros.

- Ocorrência de vandalismo (57)

Em relação a situações de vandalismo, a Vice-Presidente indicou que, somente, existem certos estragos nas carteiras, mas que não considera como situações de vandalismo.

A Coordenadora dos Directores de Turma confirmou a existência de estragos nas carteiras, acrescentando que, também, aparecem computadores estragados pelos alunos propositadamente. Realçou, contudo, que essas situações não são muito frequentes e que que estão mais ou menos controladas na Escola.

- Modo de resolução das situações de violência e de vandalismo (58)

Como meios utilizado para resolver os casos de violência, a Vice-Presidente referiu que comunicam, de imediato, ao encarregado de educação dos alunos e que aplicam a medida de suspensão, pois os casos de violência não se podem " *deixar passar em branco"* (Anexo XI).

A Coordenadora dos Directores de Turma salientou que essas situações são resolvidas através da actuação imediata dos orgãos responsáveis, chamando a atenção dos alunos e efectuando repreensões. Não têm ocorrido expulsões na Escola. Por outro lado, referiu que o sistema que implantaram das saídas controladas das salas de aula, em que os alunos têm que sair com um papel, onde consta o motivo porque não se encontram nas salas de aula e as tarefas atribuídas, tendo que apresentar o resultado dessas tarefas (quando voltam à aula), ajudou muito a resolver essas situações.

- Existência de um plano com medidas de prevenção contra a violência (59)

A Vice-Presidente do Conselho Executivo revelou que a Escola não possui nenhum plano específico com medidas de prevenção contra a violência, o que, também, foi confirmado pela Coordenadora dos Directores de Turma.

- Iniciativas desenvolvidas pela Escola para promover a ocupação dos tempos livres dos alunos (60)

Em relação a iniciativas desenvolvidas pela Escola para ocupar os tempos livres dos alunos, a Vice-Presidente indicou os Clubes, as Salas de Estudo e o Centro de Recursos, onde eles podem jogar, ler e efectuar pesquisas para diversos trabalhos.

A Coordenadora dos Directores de Turma referiu existirem alguns Clubes e o Laboratório de Ciência ao Vivo. No entanto, salientou que têm dificuldades em desenvolver actividades com os alunos, uma vez que estes não têm tempos livres na Escola, dado que têm horários muito densos.

- Iniciativas desenvolvidas pelos alunos para ocupação dos seus tempos livres (61)

Como iniciativas desenvolvidas pelos alunos para ocupação dos seus tempos livres, a Vice-Presidente indicou os torneios semanais inter-turmas de futebol, organizados pela Associação de Estudantes.

A Coordenadora dos Directores de Turma afirmou que não existem condições na Escola para os alunos desenvolverem estas iniciativas, uma vez que não existe tempo disponível, nem alunos que estejam dispostos a isso. Por outro lado, não existem materiais nem espaços disponíveis.

- Acções ou medidas de apoio aos alunos desenvolvidas pelos Serviços de Psicologia e Orientação Escolar e Vocacional, dentro do âmbito da sua área de actividade (62)

A Vice-Presidente do Conselho Executivo referiu que os Serviços de Psicologia e Orientação Escolar e Vocacional têm como alvos prioritários de intervenção, os alunos do 9º e 10º anos de escolaridade. Relativamente aos alunos do 9º ano, orientam-nos na escolha da área que vão frequentar no 10º ano. Em relação aos alunos do 10º ano de escolaridade, ajudam-nos a efectuar novas escolhas e a mudarem de curso, quando detectam que não se encontram bem inseridos nos cursos que estão a frequentar. Também apoiam os alunos do 12º ano de escolaridade, na escolha das disciplinas que vão frequentar.

Para a Coordenadora dos Directores de Turma, os Serviços de Psicologia e Orientação Escolar e Vocacional desenvolvem um trabalho imprescindível na Escola, como afirma " *eu, como Directora de Turma, se não tivesse aquelas pessoas a ajudarem-me, não sabia o que é que eu ía fazer aos alunos"* (Anexo XIII).

Os SPO fornecem aos alunos informações sobre os cursos existentes na Escola e orientam-nos na escolha dos cursos que vão frequentar, quer na Escola quer fora dela. Também, orientam os alunos do 9º ano de escolaridade, na escolha dos cursos que vão frequentar no 10º ano. E orientam os alunos do 12º ano de escolaridade, na escolha dos cursos e das escolas que vão frequentar no ensino superior. Também têm uma influência na constituição das turmas, uma vez que o Conselho Executivo forma as turmas, de acordo com a

informação que foi, entretanto, recolhida pelos SPO, através de inquéritos que fazem, previamente, aos alunos sobre as suas preferências.

A Psicóloga escolar também desenvolve um importante papel, de acompanhamento dos alunos que carecem do seu apoio, na sua opinião.

- Outras actividades e medidas de apoio aos alunos, desenvolvidas pela Escola (63)

Para além das actividades desenvolvidas pelo Núcleo de Sexualidade e Afectos, pelos vários Clubes e pelos Serviços de Psicologia e Orientação Escolar e Vocacional, a Vice-Presidente referiu que não têm outras actividades e medidas de apoio aos alunos.

A Coordenadora dos Direcores de Turma fez referência aos apoios educativos que são prestados aos alunos com necessidades educativas especiais, às salas de estudo e às aulas de recuperação. No início do ano, são detectados os alunos que têm dificuldades de aprendizagem e desenvolvem o Plano Curricular de Turma, onde são incluidos os alunos que precisam de apoio. Contudo, como as salas de estudo não são obrigatórias, os alunos não comparecem. Ultimamente, têm sensibilizado os alunos e os pais para a importância desse apoio, o que tem resultado, uma vez que os alunos começaram a comparecer com mais frequência às Salas de estudo. Segundo a entrevistada, o melhor ou pior funcionamento das Salas de Estudo, também, tem a ver com os professores que as orientam "*... com a forma como as pessoas estão nas coisas, a envolvência, a sensibilização, etc*" (Anexo XIII).

- Meios de que a Escola dispõe para garantir o pronto socorro aos alunos, em caso de acidente ou doença súbita, ocorridos no âmbito das actividades escolares (64)

A Vice-Presidente do Conselho Executivo e a Coordenadora dos Directores de Turma referiram que a Escola dispõe de um posto de primeiros socorros, para acudir aos casos menos graves. Para os casos mais graves, chamam uma ambulância ou um táxi que leva os alunos ao hospital, sempre acompanhados por um funcionário da Escola. Nests casos, avisam, de imediato, os Encarregados de Educação dos alunos.

- Eficácia e suficiência dos meios para garantir a assistência pronta aos alunos (65)

A Vice-Presidente do Conselho Executivo e a Coordenadora dos Directores de Turma entendem que os meios de que a Escola dispõe são eficazes e suficientes para garantir a assistência pronta aos alunos.

1.6. Categoria: Respeito pelas Opiniões do Aluno

- Intervenção activa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (66)

Na opinião da Vice-Presidente do Conselho Executivo, com os métodos de ensino-aprendizagem da escola actual, é impossível que os alunos não intervenham activamente no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, realçou a dificuldade em consciencializar os alunos para intervirem activamente nesse processo, conforme refere " *Sempre que os alunos são chamados a ter um papel verdadeiramente activo no seu processo de ensino-aprendizagem sentem-se perdidos*" (Anexo XI). Constatou ouvir muitas lamentações dos professores pelo facto dos alunos "*... não fazerem as pesquisas que lhes são solicitadas, ou fazê-las atabalhoadamente, de não apresentarem os trabalhos a tempo ou não terem metodologias para a apresentação oral desses mesmos trabalhos*" (Anexo XI). Para a entrevistada, esta constatação é reforçada na Área de Projecto, pois, no seu entender " *o aluno não apreendeu ainda que o professor tem aqui um papel de orientador ao invés de veículo de conhecimento"* (Anexo XI). Os alunos não se sentem autónomos, necessitando da ajuda dos professores, até na escolha dos temas dos trabalhos e na orientação das pesquisas que têm que efectuar.

A Coordenadora dos Directores de Turma não tem percepção dos métodos de ensino-aprendizagem utilizados pelos professores dos outros Departamentos. No Departamento de Física- Química a que pertence, os alunos têm um papel activo e interveniente, na parte experimental do programa. Quando os programas não envolvem aplicação prática das matérias e são extensos, os professores estão mais preocupados com os exames, pelo que utilizam métodos expositivos e menosprezam a aplicação prática das matérias. Para além

disso, a falta de material também dificulta-lhes muito a possibilidade de darem um carácter mais experimental às aulas.

- Informação prestada aos alunos sobre o plano do seu curso, o programa e os objectivos de cada disciplina e sobre os processos e critérios de avaliação (67)

A Vice-Presidente do Conselho Executivo esclareceu que os alunos são informados sobre o plano do seu curso, o programa e os objectivos de cada disciplina e sobre os processos e critérios de avaliação. Essa informação é dada, em primeiro lugar, pelo Director de Turma, na terceira hora da tutoria, onde são transmitidas todas as informações aos alunos. As informações são ainda prestadas aos Encarregados de Educação. Em relação a informações mais urgentes, como inscrições para exames, o Conselho Executivo manda passar comunicados às turmas. Os professores, no primeiro dia de aulas, fornecem aos alunos os critérios de avaliação. Estes, também, se encontram disponíveis num dossier, na Sala dos Directores de Turma, a que os Encarregados de Educação podem ter acesso.

A Coordenadora dos Directores de Turma esclareceu que essas informações são dadas aos alunos pelos professores de cada disciplina, logo na primeira aula. Essas informações também estão disponíveis num dossier, que se encontra na Sala dos Directores de Turma. Qualquer Encarregado de Educação pode, também, ter acesso a toda essa informação, desde que venha à Escola.

- Compreensão pelos alunos da informação que lhes é dada (68)

Na opinião da Vice-Presidente do Conselho Executivo, os alunos, muitas vezes, não entendem a informação que lhes é dada, sobretudo os alunos do ensino secundário e os do 9º ano de escolaridade. Como motivos que explicam essa situação, apontou o facto de lhes ser passada uma grande diversidade de informações e por não estarem interessados nos assuntos, no momento em que a informação lhes é transmitida. Mas quando procuram o Conselho Executivo, todas as informações e dúvidas que manifestam são-lhes esclarecidas.

A Coordenadora dos Directores de Turma tem a percepção de que, muitas vezes, os alunos não entendem as informações que lhes são veiculadas. Aponta como razões para isso, a

terminologia utilizada, que não é perceptível para os alunos, bem como a falta de interesse pelos assuntos no momento em que as informações lhes são transmitidas. Só despertam para os assuntos e tentam compreender as informações, quando estão perante as questões, no final do ano lectivo, altura em que manifestam as suas dúvidas.

- Informações prestadas aos alunos sobre as matrículas, sobre o direito a abono de família e como se podem candidatar a apoios sócio-educativos (69)

A Vice-Presidente referiu, a este propósito, que os alunos são informados sobre as matrículas, sobre o direito a abono de família e como se podem candidatar a apoios sócio-educativos. Em relação aos abonos e auxílios económicos, os alunos são informados através de comunicados, que são lidos às turmas e enviados directamente pela Secretaria e pelo gabinete do SASE. As informações sobre as matrículas são-lhes dadas oralmente, pelo Director de Turma, e estão afixadas num placard grande na Escola. Relativamente a apoios sócio-educativos, o Director de Turma informa, na primeira reunião intercalar, os alunos e os encarregados de educação, das Salas de Estudo, que existem para todas as disciplinas no ensino secundário. Em relação aos Planos de Acompanhamento, chamam o encarregado de educação, que tem de assinar o Plano. Isto é feito no 2º Período.

A Coordenadora dos Directores de Turma esclareceu que essas informações são veiculadas pelos directores de turma, sendo que nos formulários de matrícula, os alunos também têm acesso a todas essas informações. Também, o SASE presta aos alunos todas as informações relativas aos apoios a que os alunos têm direito.

- Informações prestadas aos alunos sobre as normas de utilização e de segurança dos materiais e equipamentos da Escola (70)

A Vice-Presidente afirmou que os alunos também são informados sobre as normas de utilização e de segurança dos materiais e dos equipamentos da Escola. Referiu o caso do pavilhão gimno-desportivo, onde o regulamento e as regras de funcionamento das instalações são dados aos alunos pelo professor de Educação Física. No que diz respeito ao Laboratório de Ciência ao Vivo e ao Laboratório de Línguas, as regras de funcionamento são transmitidas aos alunos pelos respectivos professores, na primeira aula, o mesmo

acontecendo com os equipamentos das salas de Tecnologias de Informação e Comunicação.

A Coordenadora dos Directores de Turma esclareceu que as informações sobre as normas de utilização e segurança dos equipamentos e materiais, que são utilizados em disciplinas específicas e que envolvem alguma perigosidade, são transmitidas pelos professores nas próprias disciplinas, sendo que os próprios programas contém unidades destinadas a essa matéria.

A nível de segurança geral, como é o caso da sinaléctica, a entrevistada refere que existe uma falha na transmissão dessa informação aos alunos, uma vez que, inclusivamente, os alunos deviam estar treinados, através da realização de exercícios para treinarem os comportamentos, o que não é feito.

- Informações prestadas aos alunos sobre as normas de utilização das instalações, como o Centro de Recursos, o Laboratório, o Refeitório e o Bufete (71)

A Vice-Presidente disse que, também, são dadas a conhecer aos alunos as normas de utilização das instalações, como o Centro de Recursos, os Laboratórios, o Refeitório e o Bufete. E esclareceu que, no início do ano lectivo, os directores de turma dão aos alunos todas as informações sobre as normas de utilização das instalações referidas. No caso do Centro de Recursos, os professores responsáveis fazem sessões, no início do ano lectivo, onde esclarecem os alunos sobre as condições de utilização daquele espaço e dos recursos existentes. No caso dos laboratórios, são os próprios professores que dão aos alunos essas informações.

A Coordenadora dos Directores de Turma, também, confirmou que são dadas aos alunos todas essas informações. Mais esclareceu que, em relação ao Centro de Recursos, os directores de turma, no inicío do ano lectivo, vão lá com os alunos na hora de tutoria, onde são dadas acções de formação a todas as turmas, sobre as normas de funcionamento do Centro de Recursos.

- Participação dos alunos na eleição para os orgãos, cargos e outras funções de representação dos orgãos da Escola (72)

Quanto à participação dos alunos na eleição para os orgãos, cargos e outras funções de representação nos orgãos da Escola, a Vice-Presidente informou que os alunos têm um representante efectivo e um representante suplente no Conselho Pedagógico, que são eleitos pelos delegados e subdelegados das turmas do ensino secundário. Estes, por sua vez, são eleitos pelos alunos de cada turma. A Associação de Estudantes nomeia um representante para a Assembleia de Escola.

A Coordenadora dos Directores de Turma referiu que os alunos participam na eleição para os orgãos, cargos e funções, para os quais a lei lhes permite que participem.

- Participação dos alunos eleitos nas actividades inerentes aos orgãos/ cargos (73)

No que respeita à participação dos alunos eleitos nas actividades inerentes aos orgãos/ cargos, a Vice-Presidente distinguiu o caso do representante do Conselho Pedagógico, que vai à primeira e segunda reuniões e depois deixa de ir, desinteressa-se. No seu entender, isso deve-se à longa duração das reuniões, ao seu carácter mensal, ao desinteresse dos alunos, bem como à preocupação da preparação para os exames, que lhes retira o tempo disponível, no fim do ano lectivo. No entanto, referiu que, quando os alunos vão às reuniões, não manifestam muito as suas opiniões. Tal facto deve-se, na sua opinião, por se sentirem inibidos, uma vez que o Conselho Pedagógico é constituído, na sua maioria, por professores. No caso da Assembleia de Escola, o representante da Associação de Estudantes vai regularmente às reuniões.

A Coordenadora dos Directores de Turma esclareceu que os alunos vão aos Conselhos de Turma para que são convocados. Mais informou que, no presente ano lectivo, a representante dos alunos tem comparecido nas reuniões do Conselho Pedagógico, para que é convocada. Contudo, nos anos anteriores, a assiduidade era reduzida. Na opinião da entrevistada, tal devia-se ao facto de o aluno poder não ser devidamente sensibilizado para ir às reuniões e pelo facto destas durarem muitas horas, o que provocava uma desmotivação muito grande nos alunos. Por outro lado, esclareceu que o processo de

eleição do representante dos alunos no Conselho Pedagógico, não era desencadeado pelo Conselho Executivo na altura devida, ou seja, no início do ano lectivo, o que impedia que o aluno eleito pudesse comparecer nas reuniões, desde o início.

Na opinião da Coordenadora dos Directores de Turma, a realização das Assembleias de Ano contribuiram para uma maior responsabilização do representante dos alunos no Conselho Pedagógico, uma vez que tem que apresentar as deliberações tomadas pelos alunos na Assembleia, nas reuniões do Conselho Pedagógico e, posteriormente, tem que dar conta na Assembleia, do que foi decidido naquele órgão. Este é um factor que, na opinião da entrevistada, contribui para uma maior participação dos alunos nas reuniões do Conselho Pedagógico.

Por outro lado, a Coordenadora dos Directores de Turma, também, esclareceu que no presente ano lectivo, a representante dos alunos no Conselho Pedagógico, emite as suas opiniões nas reuniões, havendo, também, a preocupação da parte dos outros membros, de a envolver nos assuntos e de lhe perguntarem a sua opinião.

- Fornecimento aos alunos de toda a informação adequada, para eles poderem contribuir, de forma eficaz nos processos decisórios dentro da Escola (74)

A Vice-Presidente referiu que são dadas informações adequadas aos alunos, para poderem contribuir de forma eficaz, nos processos decisórios da Escola. Por exemplo, nas Assembleias de Ano, que têm lugar uma vez por período, os alunos do ensino básico e do ensino secundário podem expor todos os seus problemas e todos os assuntos, que queiram que sejam discutidos em reunião de Conselho Pedagógico. Também o Conselho Executivo incentiva o representante dos alunos no Conselho Pedagógico, a falar com os outros delegados, além de se disponibilizar para efectuar as convocatórias de reuniões de delegados, para poderem discutir algum tema específico, que queiram que seja levado a reunião daquele órgão Pedagógico.

A Coordenadora dos Directores de Turma mencionou, por seu lado, que são dadas todas as informações aos alunos. Referiu ainda que nas Assembleias de Ano, são discutidos os diversos assuntos, pelo que, os alunos ficam ao corrente de todas as informações. Por outro

lado, esclareceu que o representante dos alunos no Conselho Pedagógico é convocado para as reuniões deste orgão, tendo assim, conhecimento dos assuntos que vão ser tratados. Contudo, desconhece se, para além, da convocatória, é-lhe dado qualquer papel com informações detalhadas sobre os assuntos que vão ser tratados, como acontece com os professores que têm assento no Conselho Pedagógico.

- Relevância das opiniões dos alunos nas decisões que são tomadas (75)

Na opinião da Vice-Presidente do Conselho Executivo, as opiniões dos alunos são tidas em consideração nas decisões que são tomadas. No entanto, revelou que os alunos, raramente manifestam a sua opinião nas reuniões do Conselho Pedagógico, por se sentirem inibidos, uma vez que este orgão é, na sua maioria, constituído por professores.

Para a Coordenadora dos Directores de Turma, as opiniões dos alunos são tomadas em consideração nas decisões que são tomadas. Deu o exemplo das reuniões do Conselho Pedagógico, onde as propostas apresentadas pela representante dos alunos que, mesmo quando não são aprovadas, são devidamente analisadas e ponderadas, o que na sua opinião, revela a consideração que é dada às opiniões dos alunos.

- Participação dos alunos na gestão da Escola (76)

A Vice-Presidente do Conselho Executivo e a Coordenadora dos Directores de Turma referiram que os alunos não participam na gestão da Escola.

- Participação dos alunos na elaboração do Projecto Educativo e do Regulamento Interno da Escola e no acompanhamento da sua execução (77)

No que se refere à participação dos alunos na elaboração do Projecto Educativo e no acompanhamento da sua execução, a Vice-Presidente referiu que auscultam a opinião dos alunos, através de inquéritos, sobre os aspectos positivos e negativos do Projecto Educativo e do que acham que deva ser alterado. Em relação ao Regulamento Interno, os alunos somente participam na sua elaboração, através da Associação de Estudantes, que pode propor alterações ao Regulamento Interno da Escola. Na discussão efectuada no Conselho

Pedagógico e na Assembleia de Escola, sobre as alterações ao Regulamento Interno e ao Projecto Educativo, os representantes dos alunos podem exprimir as suas opiniões.

Na opinião da Coordenadora dos Directores de Turma, os alunos podem dar sugestões para a elaboração do Projecto Educativo e para o Regulamento Interno, embora desconheça se isso tem sido efectuado. Das equipas que são formadas para elaborarem o Projecto Educativo e o Regulamento Interno, a entrevistada esclareceu que nela os alunos não fazem parte.

- **Apresentação pelos alunos de críticas relativamente ao funcionamento da Escola e de sugestões alternativas (78)**

A Vice-Presidente salientou que os alunos apresentam críticas relativas ao funcionamento da Escola, principalmente nos assuntos que tenham a ver com controlo, como é o caso do salvo-conduto que têm que ser portadores quando saiem da sala de aula. Contudo, não apresentam sugestões alternativas de solução para os problemas.

Segundo a Coordenadora dos Directores de Turma, os alunos também apresentam críticas relativas ao funcionamento da Escola, exemplificando o caso das condições de higiene, da necessidade dos cacifos e da questão do salvo-conduto. No entender da entrevistada, os alunos apresentam sugestões alternativas para a resolução dos problemas.

- **Consideração pelos orgãos de gestão das sugestões alternativas apresentadas pelos alunos (79)**

A Vice-Presidente do Conselho Executivo, apesar de no item anterior, ter referido que os alunos não apresentam sugestões alternativas de resolução dos problemas, agora afirma que, quando os alunos apresentam sugestões alternativas, às vezes, elas são tomadas em consideração pelo Conselho Executivo, desde que não violem as normas.

Para a Coordenadora dos Directores de Turma, as sugestões alternativas que são apresentadas pelos alunos, são tomadas em consideração pelos orgãos de gestão.

- Direito dos alunos a serem ouvidos pelos professores, directores de turma e pelos orgãos de administração e gestão em todos os assuntos que lhes digam respeito (80)

A Vice-Presidente referiu que os alunos são ouvidos pelos professores e pelos directores de turma, nos Conselhos de Turma e nas aulas. Maisafirmou que, sempre que vão ao Conselho Executivo, dão-lhes sempre atenção e tentam resolver os seus problemas.

A Coordenadora dos Directores de Turma afirmou que existe a prática do Conselho Executivo ouvir os alunos, pois, é usual ver grupos de alunos no Conselho Executivo a exporem os seus problemas. Também referiu, que é prática dos directores de turma ouvirem os alunos sobre todos os assuntos que lhes digam respeito. Da parte dos professores, tem a percepção que, duma maneira geral, os professores têm essa prática.

- Participação dos alunos na planificação das matérias leccionadas (81)

Segundo a Vice-Presidente do Conselho Executivo, os alunos não participam na planificação das matérias leccionadas.

Também a mesma opinião tem a Coordenadora dos Directores de Turma, que esclareceu não ser possível a participação dos alunos, uma vez que têm os programas para cumprirem e que estes são muito extensos. As planificações são efectuadas a nível dos departamentos e, depois, são adaptadas pelos professores às características dos alunos de cada turma " *de acordo com o rendimento que eles dão*", segundo a entrevistada (Anexo XIII). Não existe qualquer interferência dos alunos nesta matéria.

- Participação dos alunos no seu processo de avaliação (82)

A Vice-Presidente do Conselho Executivo afirmou que os alunos participam no seu processo de avaliação, através da auto-avaliação, que é feita por todos os professores.

A Coordenadora dos Directores de Turma confirmou que os alunos fazem auto-avaliação e hetero-avaliação dos trabalhos dos colegas. Mais esclareceu, que é prática geral de todos os professores, embora admita que, pontualmente, pode haver quem não siga esta prática.

- Apresentação pelos alunos, de listas para a Associação de Estudantes e liberdade de exercício dos seus direitos e do cumprimento dos deveres, como membros da Associação (83)

A Vice-Presidente informou que os alunos podem apresentar listas para a Associação de Estudantes. O Conselho Executivo dá-lhes todo o apoio logístico para o processo eleitoral, antes e após as eleições, fornecendo-lhes todo o equipamento, materiais, o espaço e apoiando todas as iniciativas que a Associação de Estudantes apresenta. Podem exercer, assim, todos os direitos e deveres, como membros da Associação.

A Coordenadora dos Directores de Turma confirmou que os alunos podem apresentar listas para a Associação de Estudantes, não existindo qualquer restrição ao exercício dos seus direitos e deveres, como membros da Associação.

Uma vez efectuada a análise de conteúdo das entrevistas realizadas, vamos de seguida apresentar o resultado da análise dos dados recolhidos nos questionários aplicados aos alunos do 10º e 12º anos de escolaridade da escola, onde efectuámos a nossa investigação.

2. Análise dos Resultados dos Dados dos Questionários

Vamos, neste ponto, proceder à análise dos resultados do questionário aplicado aos alunos.

Para este efeito, é de realçar que a análise de conteúdo efectuada anteriormente, às duas entrevistas (à Vice- Presidente do Conselho Executivo e à Coordenadora dos Directores de Turma), revelou-se bastante útil, pois constituiu uma base de trabalho importante para a análise dos resultados do questionário, contribuindo para uma melhor compreensão dos mesmos.

É de salientar, que os resultados constantes dos gráficos que a seguir apresentamos, reportam-se às respostas dos inquiridos, que foram consideradas validamente expressas.

Para uma melhor leitura dos dados quantitativos constantes dos gráficos, precedemos a sua apresentação, com as questões constantes do questionário aplicado aos alunos, atribuindo-lhes a correspondente numeração, seguindo-se a respectiva análise dos dados.

Questão 1 – Idade ...

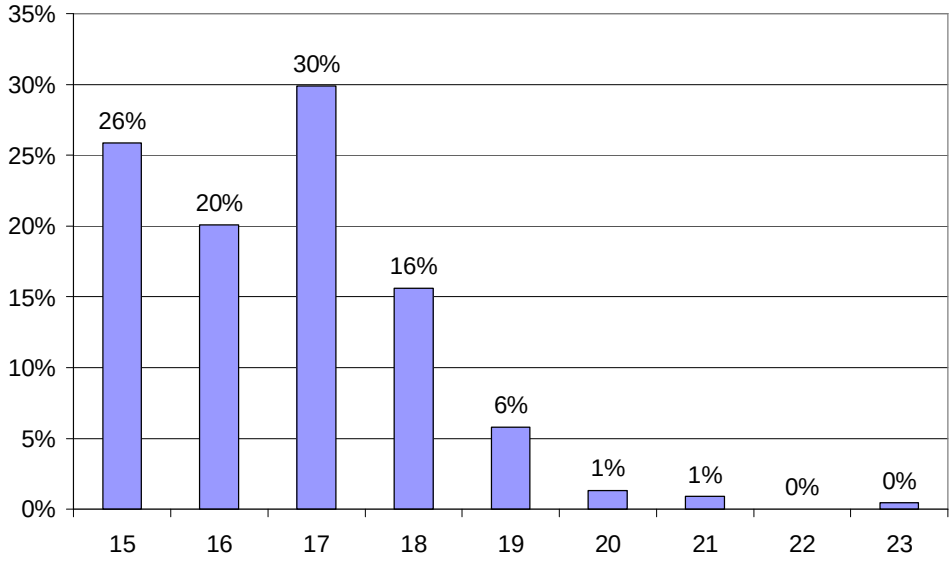


Figura 1. Idade.

A maior percentagem de alunos inquiridos tem entre 15 e 18 anos (90%), dos quais o maior número tem 17 anos (30%), seguindo-se os alunos com 15 anos (26%) e os alunos com 16 anos (20%), conforme demonstra a Figura 1.

Questão 2 – Sexo ...

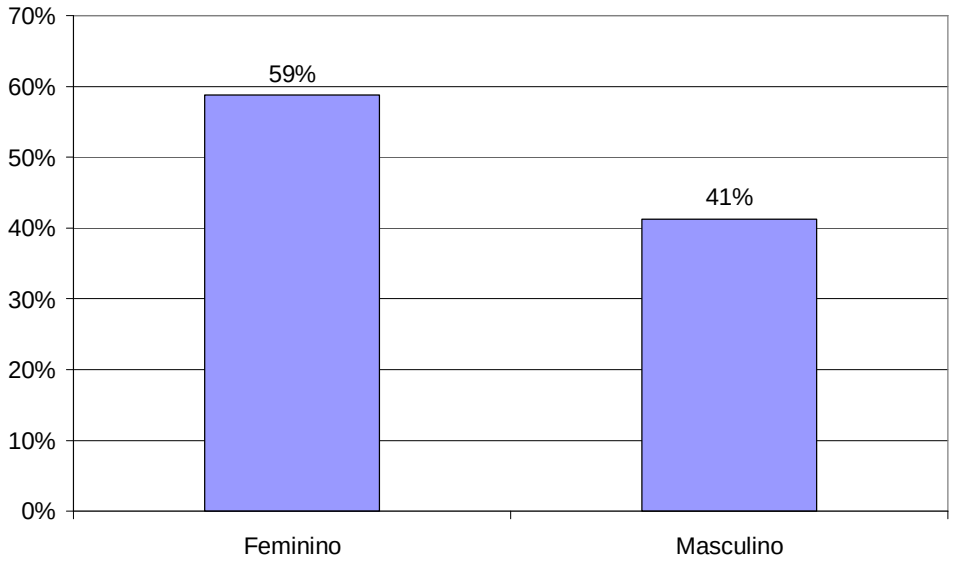


Figura 2. Género.

Os inquiridos são maioritariamente do género feminino (59%), enquanto o género masculino é representado por 41% dos alunos.

Questão 3 - País de nascimento ...

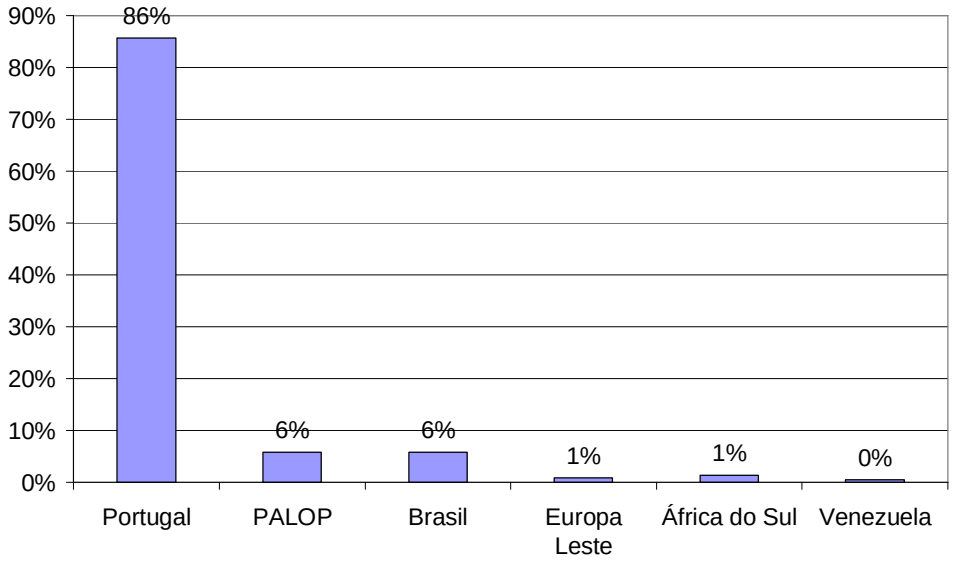


Figura 3. País de nascimento.

A maioria dos alunos inquiridos nasceu em Portugal (86%), enquanto 14% nasceu no estrangeiro.

De entre os alunos que nasceram no estrangeiro, a maioria nasceu nos PALOP (6%) e no Brasil (6%), havendo poucos alunos de outras proveniências, como é o caso da Europa do Leste, África do Sul e Venezuela.

Verifica-se, deste modo, que a maioria dos alunos inquiridos nasceu em Portugal, pelo que os alunos nascidos em países estrangeiros são uma pequena minoria, ou seja, cerca de 32 alunos.

Por outro lado, dos alunos nascidos nos países estrangeiros, 12% nasceu em países de língua oficial portuguesa, pelo que partilham a língua e certos hábitos culturais, existindo assim, pouca diferenciação cultural no espaço escolar.

Questão 4 - Se não nasceste em Portugal, há quantos anos vives cá?

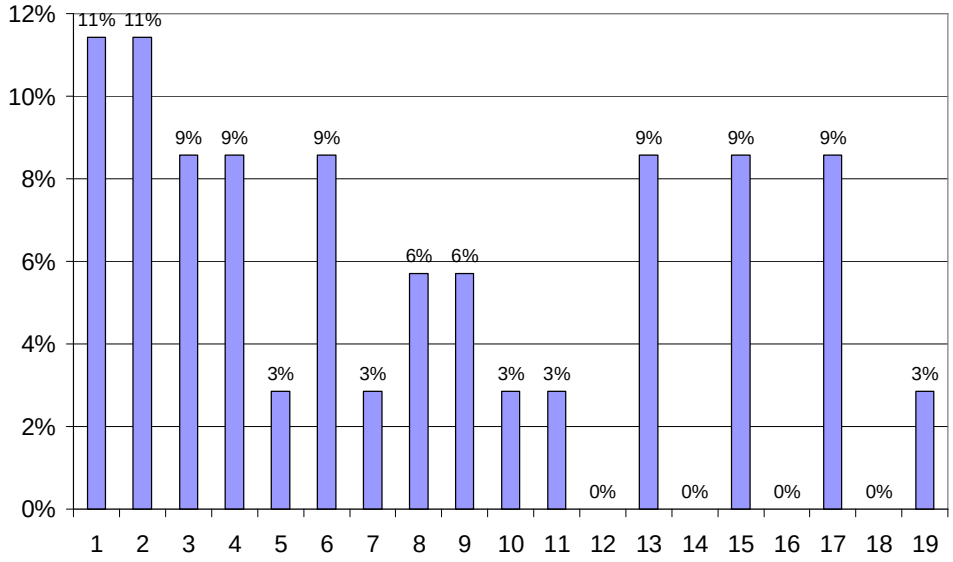


Figura 4. Há quantos anos os alunos estrangeiros vivem em Portugal.

Conforme mostra a Figura 4, a maioria dos alunos estrangeiros vive há seis ou menos anos em Portugal (52%), sendo que 22% vive há menos de dois anos. Por outro lado, 27% dos inquiridos vive no país há mais de doze anos. Um número significativo de alunos (51%) vive em Portugal, entre três e onze anos.

Verifica-se, assim, que a maior parte dos alunos nascidos em países estrangeiros, em média, tem uma permanência em Portugal estável, que já lhes permitiu a criação de laços com a cultura portuguesa e, consequentemente, uma maior integração.

Questão 5 - Ano de escolaridade ...

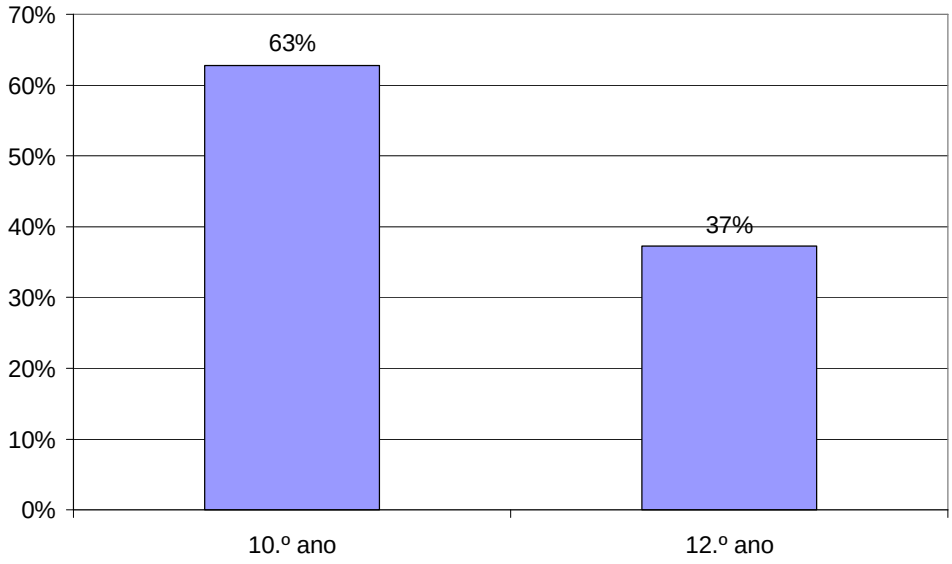


Figura 5. Ano de escolaridade.

A maioria dos alunos inquiridos (63%) frequenta o 10º ano; apenas 37% frequenta o 12º ano de escolaridade.

Constata-se, assim, que a maior parte dos alunos não atinge o 12º ano de escolaridade, devido, principalmente, ao grande insucesso escolar que ocorre no 10º ano de escolaridade, o que leva muitos alunos a abandonarem a escola e a não prosseguirem os seus estudos, conforme nos foi confirmado pela Vice-Presidente do Conselho Executivo. Com efeito, esta referiu que tal insucesso é devido ao maior grau de exigência existente neste ano de escolaridade e à escolha, por vezes, errada dos cursos por parte dos alunos.

A Coordenadora dos Directores de Turma, também, referiu a má preparação que é dada aos alunos no ensino básico, o que se vai reflectir nas taxas de insucesso escolar que ocorrem no 10º ano de escolaridade, pois os alunos não adquirem as competências básicas necessárias que lhes permitam ter sucesso num nível de escolaridade mais exigente. Esta deficiente preparação no ensino básico é devida, no entender da Coordenadora dos Directores de Turma, à heterogeneidade das turmas, onde coexistem alunos com diferentes graus de preparação e com diferentes níveis de motivação pela escola e pelo estudo. Por

outro lado, também, não são aplicadas diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, de acordo com as diferentes necessidades dos alunos, o que provoca, no entender daquela entrevistada, um desinteresse quase generalizado nos alunos. A mesma apontou ainda a falta de trabalho cooperativo por parte dos professores e a falta de exigência por parte destes.

Outros factores foram apontados para explicar esta situação: a inadequação dos programas escolares às capacidades dos alunos; a inexistência de coordenação entre os programas das várias disciplinas, levando à repetição das matérias; a carga horária elevada e o excesso de disciplinas, levam, no entender da Coordenadora dos Directores de Turma, ao insucesso e à desmotivação dos alunos.

A mudança social ocorrida nas últimas décadas, também pode explicar, segundo aquela entrevistada, o abandono precoce da escola pelos alunos, que os leva a não concluírem o ciclo de estudos, pois existem outras motivações e outros aliciantes que os alunos não encontram na escola. Por outro lado, devido à vida profissional dos pais e à alteração do papel social das mulheres, que deixaram de cuidar exclusivamente da casa e da família, para passarem a assumir responsabilidades profissionais, leva a que tenham menos disponibilidade para cuidarem dos filhos, o que leva a uma diminuição do controlo e de atenção que sobre eles é exercido. Por sua vez, os meios de que a sociedade dispõe, nomeadamente as instituições educativas não têm suprido o papel importante que os pais preenchem na vida dos filhos, não acompanhando, assim, as exigências impostas pela mudança social ocorrida.

Questão 6 - Indica o curso que frequentas ...

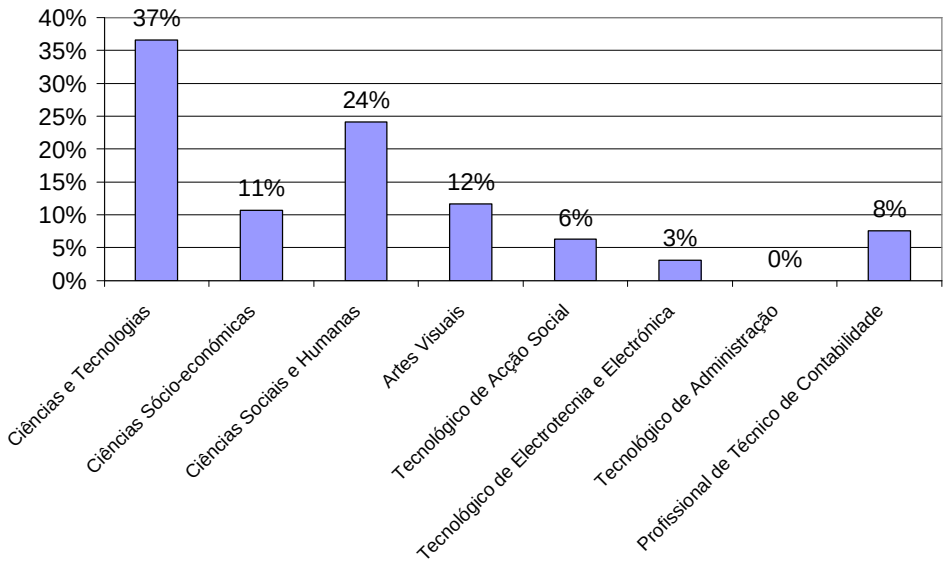


Figura 6. Curso frequentado pelos alunos.

O curso de Ciências e Tecnologias é o mais frequentado (37%), seguido do curso de Ciências Sociais e Humanas (24%), dos cursos de Artes Visuais (12%) e do curso de Ciências Sócio-económicas (11%).

Existe, assim, uma predominância da frequência dos cursos de prosseguimento de estudos, por parte de 84% dos alunos, pois os cursos tecnológicos e profissionais só são frequentados por 17% dos alunos inquiridos, como ilustra a Figura 6.

Questão 7 - Há quantos anos frequentas esta Escola?

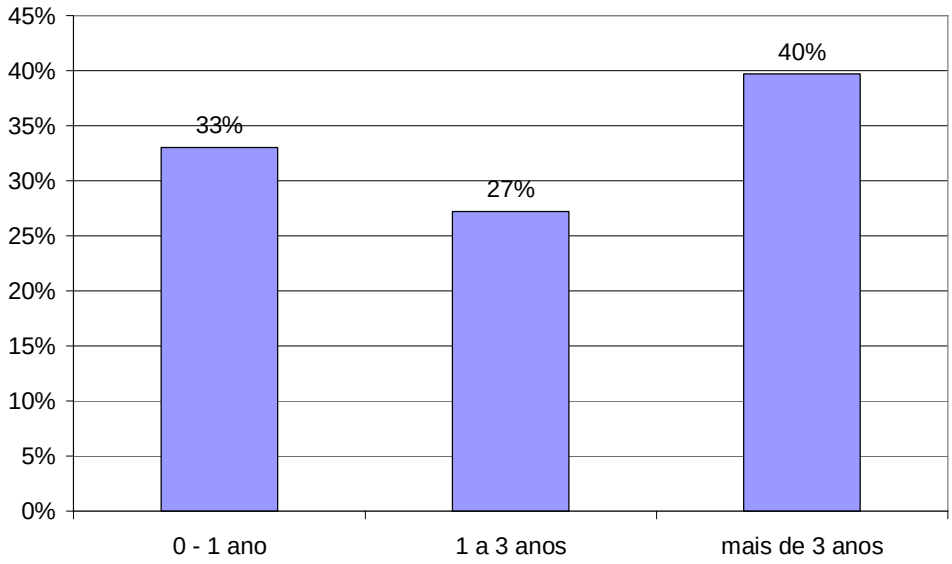


Figura 7. Anos de frequência da Escola.

Tal como demonstra a Figura 7, a maioria dos inquiridos (60%) frequenta a escola há três ou menos anos, sendo que 40% frequenta a escola há mais de três anos.

Dos alunos que frequentam a escola há menos de três anos, 33% frequenta a escola pelo primeiro ano e 27% frequenta a escola entre um a três anos.

Conclui-se, assim, que dos alunos inquiridos, a maioria (67%) já frequentou a escola em anos lectivos anteriores, pois já estão na escola há mais de um ano, pelo que têm um conhecimento mais ou menos profundo e consistente do seu ambiente educativo.

Questão 8 - Estás nesta Escola desde o ...

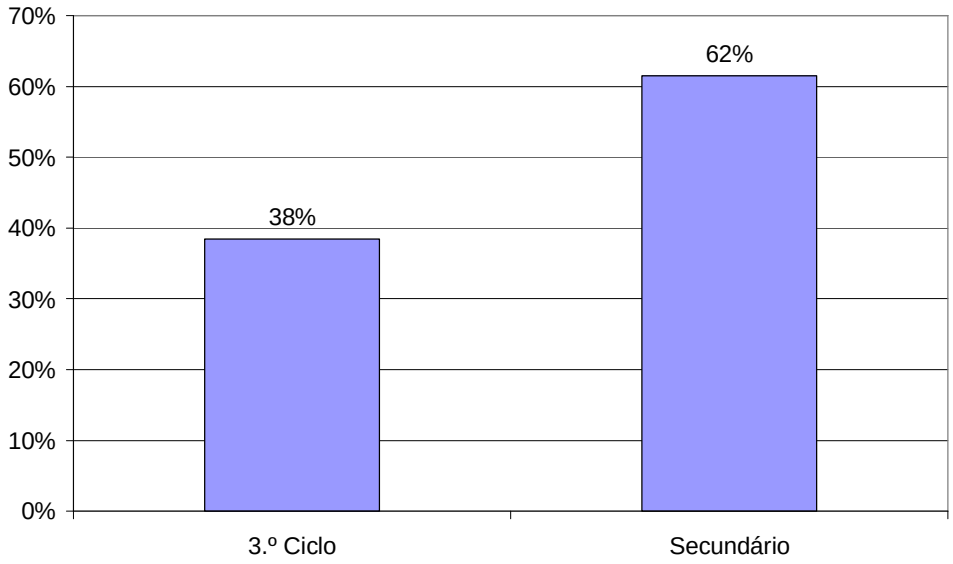


Figura 8. Ciclo de ensino que os alunos iniciaram na Escola.

A maioria dos alunos só está a frequentar esta escola desde o ensino secundário (62%), enquanto 38% frequenta-a desde o início do terceiro ciclo.

Apesar da maioria dos alunos ter começado a frequentar a escola no ensino secundário, uma larga percentagem frequenta-a desde o terceiro ciclo, sendo que a maior parte dos alunos (67%) frequenta a escola há mais de um ano, pelo que estão familiarizados com o ambiente educativo e a cultura da escola.

Questão 9 - Já exerceste algum destes cargos nesta Escola ...

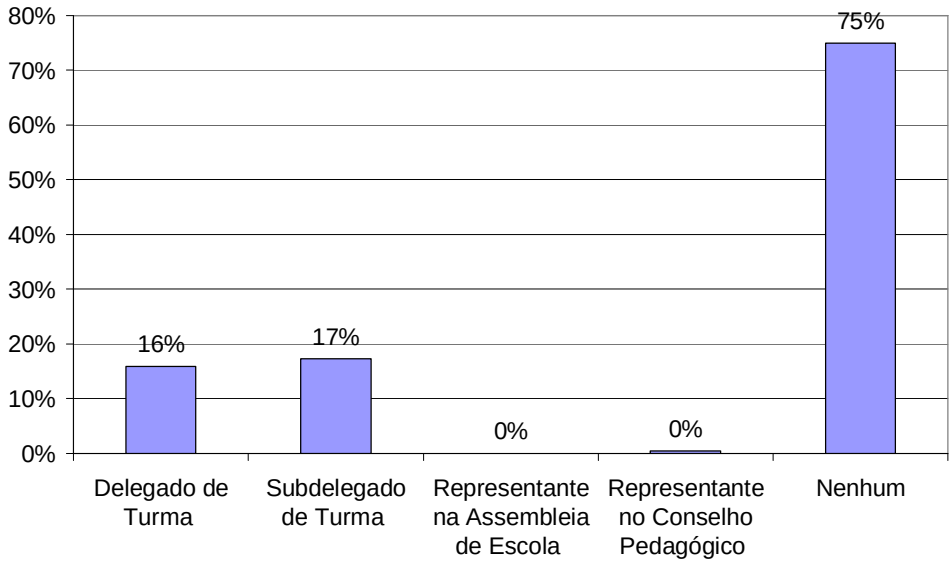


Figura 9. Cargos exercidos na Escola.

Do total de inquiridos, 75% dos alunos nunca exerceu qualquer cargo de representante dos alunos, na Assembleia de Escola, no Conselho Pedagógico, nem nos conselhos de turma. Por outro lado, 17% é ou já foi subdelegado e 16% é ou já foi delegado de turma.

Verifica-se, assim, que a maioria dos inquiridos nunca exerceu qualquer cargo de representação dos alunos na escola, pelo que, a este nível, têm pouca experiência de participação nas decisões que são tomadas a nível dos orgãos de administração e gestão da escola, assim como a nível dos conselhos de turma.

Questão 10 - A Escola dá-te a conhecer os teus direitos como aluno/a?

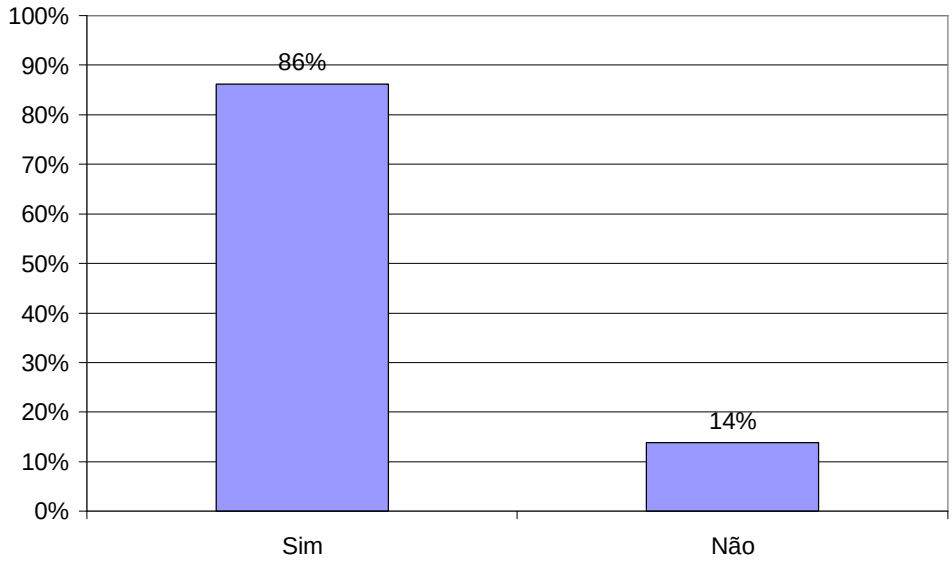


Figura 10. A Escola dá a conhecer os direitos aos alunos.

Como mostra a Figura 10, do total de inquiridos, 86% considera que a escola lhes dá a conhecer os seus direitos. Apenas 14% dos alunos não partilham dessa opinião.

A expressiva maioria de alunos que considera que a escola dá a conhecer os direitos aos alunos, é reveladora de que existe uma preocupação por parte dos orgãos de administração e gestão da escola, em dar a conhecer aos alunos os direitos de que são titulares, o que é um importante mecanismo de defesa por parte destes, pois o conhecimento dos direitos permite-lhes um maior grau de exigência no seu cumprimento.

Questão 11 - De que modo a Escola te dá a conhecer os teus direitos?

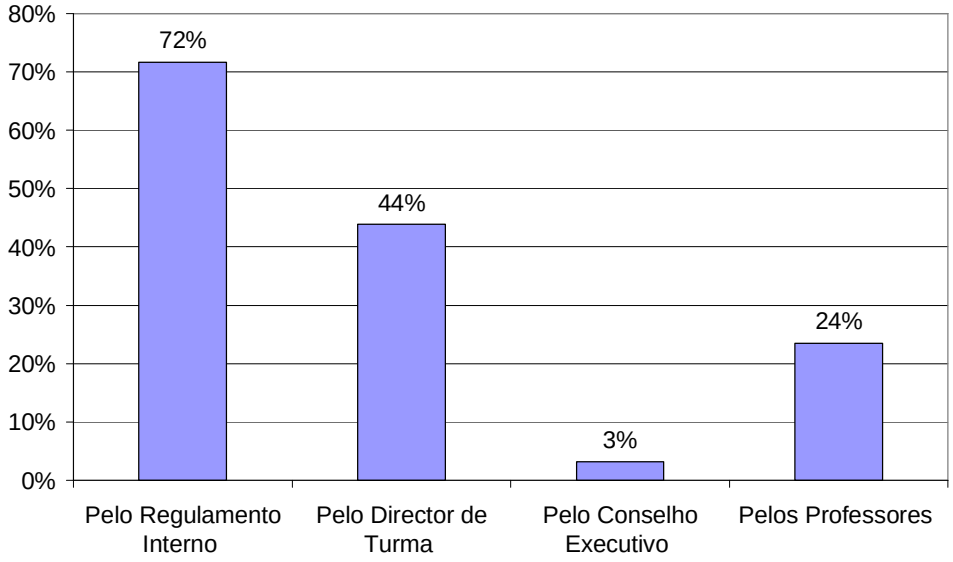


Figura 11. Meios utilizados pela Escola para dar a conhecer aos alunos os seus direitos.

Tal como mostra a Figura 11, é através do Regulamento Interno que 72% dos alunos toma conhecimento dos seus direitos, enquanto 44% considera que essa informação é dada pelo director de turma e 24% que são outros professores que lhes facultaram essa informação. Apenas 3% considera ter tomado conhecimento através do Conselho Executivo (eram aceites múltiplas respostas).

O Regulamento Interno é, assim, o mais importante veículo de transmissão dos direitos aos alunos, assumindo o director de turma um papel importante na divulgação dos direitos junto daqueles. Contudo, parece-nos que, a nível dos professores, já essa divulgação é mais reduzida, parecendo estes não assumirem que cabe nas suas obrigações terem um papel mais activo na educação dos alunos relativamente aos seus direitos, o que configura uma situação desfavorável.

Questão 12 - Sabes quais são os teus direitos como aluno/a?

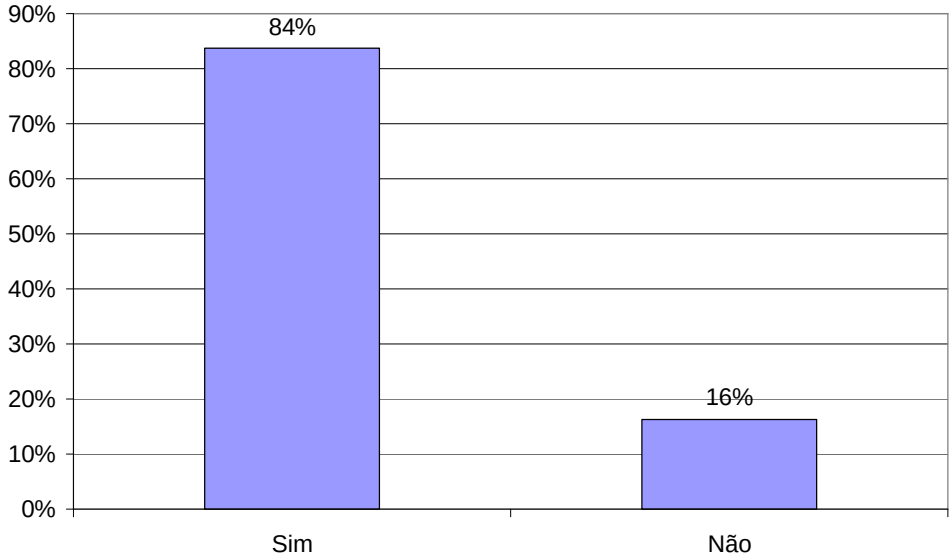


Figura 12. Conhecimento que os alunos têm sobre os seus direitos.

Do total de inquiridos, 84% dos alunos considera que sabe quais são os seus direitos, enquanto 16% considera que não tem esse conhecimento.

Verifica-se, assim, que a maioria dos inquiridos considera ter conhecimento dos direitos de que são titulares como alunos.

A consciencialização dos alunos de que são titulares de direitos afigura-se-nos fundamental, pois é um importante mecanismo de defesa contra violações que possam ocorrer a esses direitos, por parte dos agentes educativos e dos próprios pares.

Questão 13 - Na tua opinião, os alunos são discriminados na tua Escola?

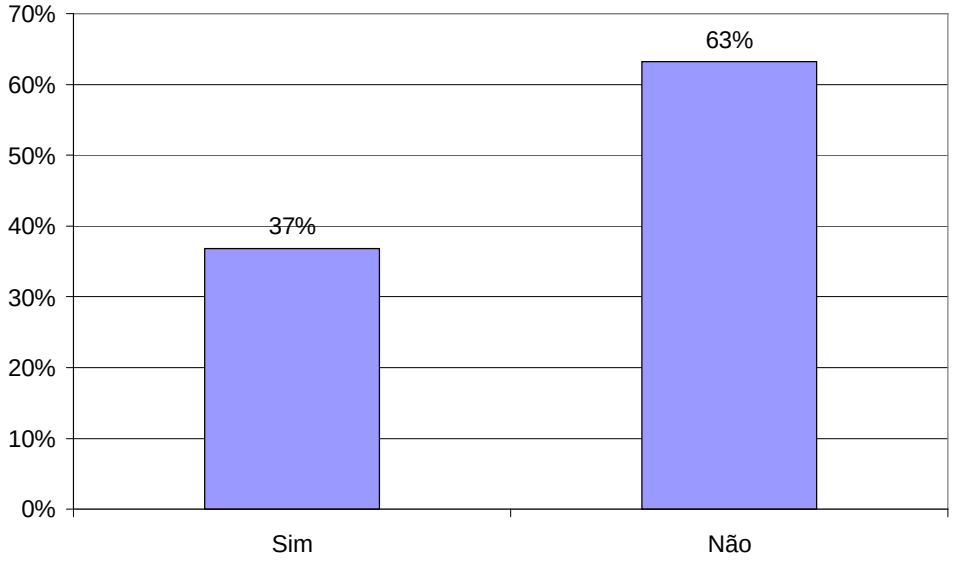


Figura 13. Existência de discriminação na Escola.

Do total de inquiridos, 63% dos alunos considera que não há discriminação na escola, enquanto 37% tem opinião contrária (87 alunos).

Apesar da maioria dos alunos considerar que não há qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em diversos factores, há, contudo, uma percentagem significativa de alunos que tem opinião distinta. Estes resultados apontam para a possível existência de atitudes discriminatórias no contexto escolar, o que é corroborado pela Vice-Presidente do Conselho Executivo da escola.

Questão 14 - Os alunos são discriminados na tua Escola em função da/o ...

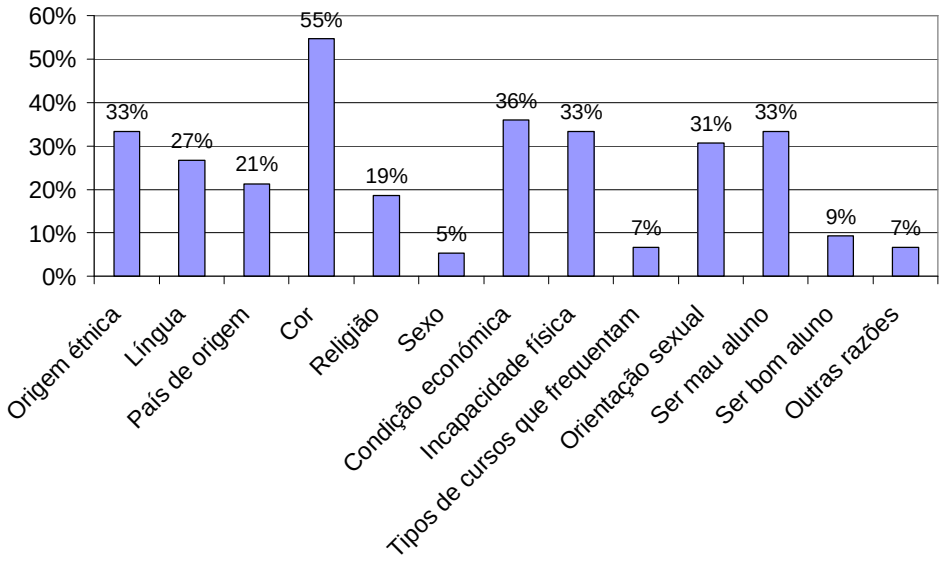


Figura 14. Factores de discriminação.

De acordo com a Figura 14, o principal factor de discriminação apontado pelos alunos inquiridos é a "cor" (55%), seguindo-se a "condição económica" (36%), a "origem étnica" (33%) a "incapacidade física" (33%) e "ser mau aluno" (33%). Por seu turno, a "orientação sexual" foi considerada factor de discriminação por 31% dos alunos, a "língua" por 27%, o "país de origem" por 21% e a "religião" por 19%. Cerca de 9% dos alunos, também considera que "ser bom aluno" é factor de discriminação.

Concluímos, assim, que são os motivos relacionados com preconceitos raciais, que predominam como factores de discriminação, confirmando a constatação da Vice-Presidente do Conselho Directivo, que referiu ser a cor o factor mais referido pelos alunos que se sentem discriminados.

Também, a "condição económica", a "origem étnica" e a "incapacidade física" apresentam percentagens consideráveis como causas de discriminação, parecendo indicar que há um trabalho a realizar a nível da formação dos alunos e dos professores, de combate aos preconceitos e estereótipos, de promoção do diálogo e respeito pela diferença, em suma, de defesa dos direitos humanos e, consequentemente, dos direitos dos alunos.

De salientar, também o aproveitamento escolar como factor considerado motivo de discriminação pelos alunos, levando-nos a reiterar a necessidade de uma acção consistente de formação para os valores, nomeadamente da promoção da cooperação entre os alunos.

Questão 14 - Os alunos são discriminados na tua Escola em função de: Outras razões. Indica quais?

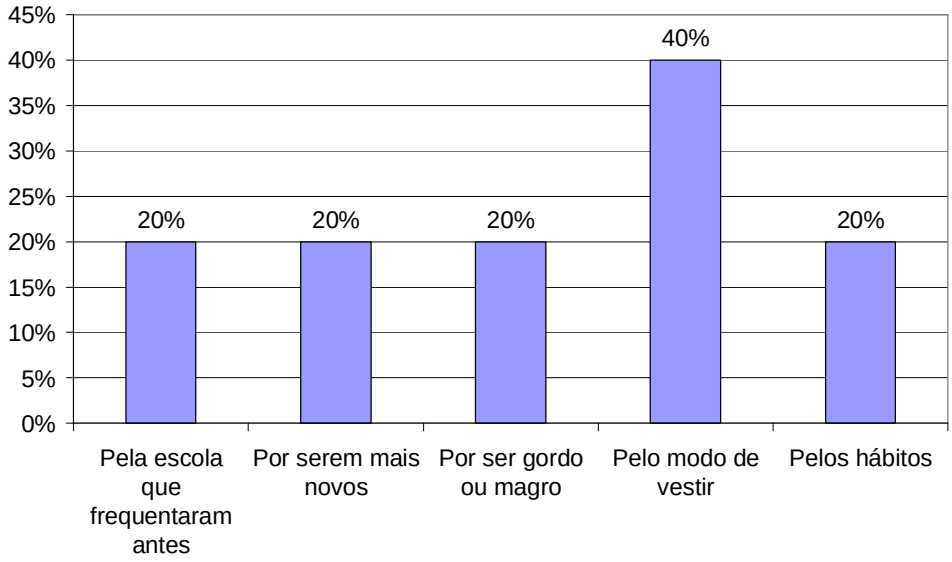


Figura 15. Factores de discriminação.

De entre os outros factores de discriminação apontados por 8% dos alunos, encontramos o "modo de vestir" (40%), enquanto factores como "por serem mais novos", "por ser gordo ou magro", "pelos hábitos" e "pela escola que frequentaram antes" apresentam somente 20% (cada um) dos registos referidos pelos alunos.

Deste modo, concluímos que os motivos de carácter material, ligados ao visual (aparência) e à moda são objecto de maior discriminação dos alunos, embora por um número muito reduzido de alunos e, como tal, pouco significativo.

Questão 15. - Já alguma vez te sentiste discriminado na tua Escola?

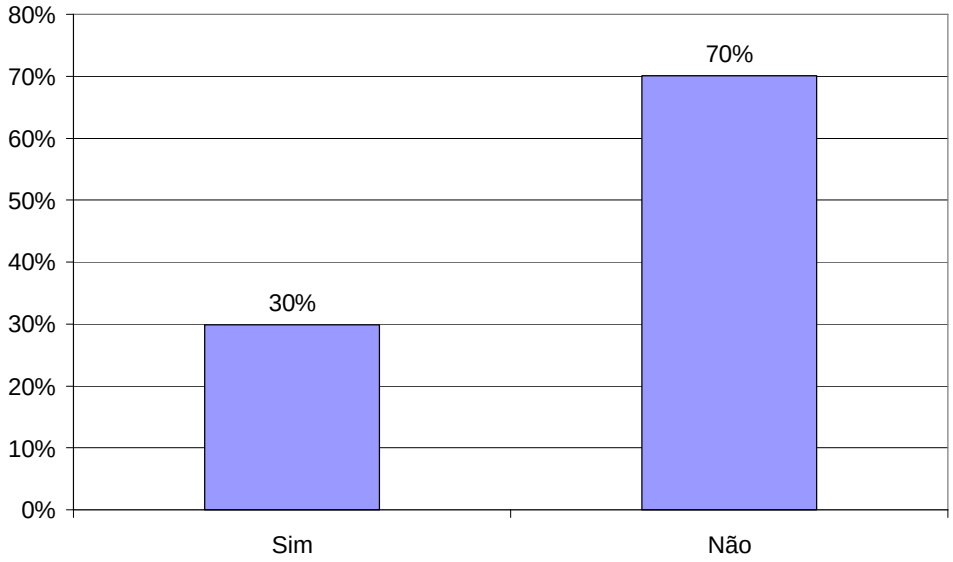


Figura 16. Existência de alunos que se sentiram discriminados na Escola.

Dos 37% de alunos que consideram existir discriminação na escola (87 alunos), 70% nunca se sentiu discriminado na escola (61 alunos), enquanto 30% já o sentiu (26 alunos).

Daqui se conclui que, apesar de muitos alunos nunca se terem sentido discriminados na escola, têm a percepção que existe uma desigualdade de tratamento relativamente a outros alunos, o que vem corroborar as conclusões anteriores, que apontam para a necessidade de haver um trabalho de formação para os valores junto dos alunos.

Questão 15.1. - Já alguma vez te sentiste discriminado na tua Escola?

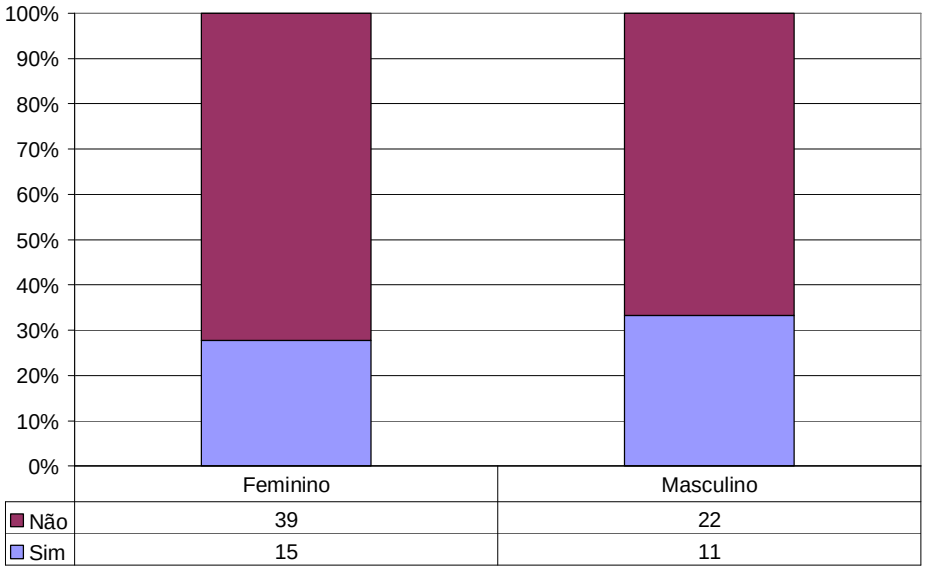
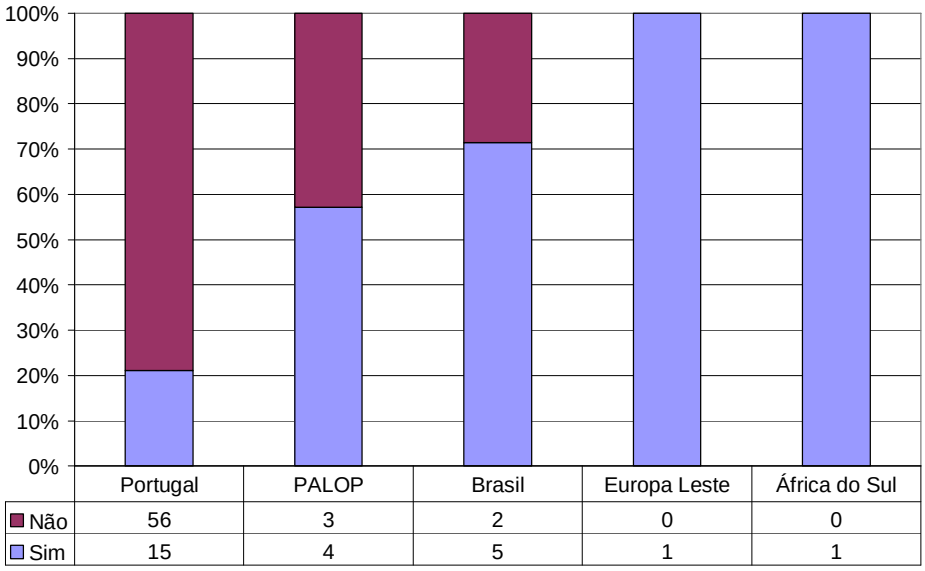


Figura 17. Existência de alunos que se sentiram discriminados na Escola – Género.

De acordo com a Figura 17, dos alunos que referiram existir discriminação na escola (87 alunos), os inquiridos do sexo feminino sentem-se menos discriminados (28%), do que os inquiridos do sexo masculino, que se sentem ligeiramente mais discriminados (33%).

Não existe, contudo, uma diferença significativa, na percepção dos alunos inquiridos sobre a discriminação de que tenham sentido alvo, a nível da variável género.

Questão 15.2. - Já alguma vez te sentiste discriminado na tua Escola?



	Portugal	PALOP	Brasil	Europa Leste	África do Sul
Não	56	3	2	0	0
Sim	15	4	5	1	1

Figura 18. Existência de alunos que se sentiram discriminados na Escola – País de nascimento.

Dos alunos que referiram existir discriminação na escola (87 alunos), são os alunos nascidos em Portugal, os que se sentem menos discriminados, cerca de 21%.

Todos os alunos nascidos na Europa de Leste e na África do Sul já se sentiram discriminados na escola. Dos alunos nascidos nos PALOP, 57% já se sentiu discriminado, enquanto 71% dos alunos nascidos no Brasil, também, já se sentiu discriminado.

Verifica-se, assim, que a variável "país de nascimento" é um factor que vai influenciar a percepção que os alunos têm sobre a discriminação, pois são os alunos nascidos em países estrangeiros que se sentem mais discriminados relativamente aos alunos nascidos em Portugal.

Estas conclusões corroboram outras atrás mencionadas, que apontam para a existência de um possível déficie a nível da educação para a cidadania ou formação para os valores democráticos (direitos humanos, por exemplo).

Questão 15.3. - Já alguma vez te sentiste discriminado na tua Escola?

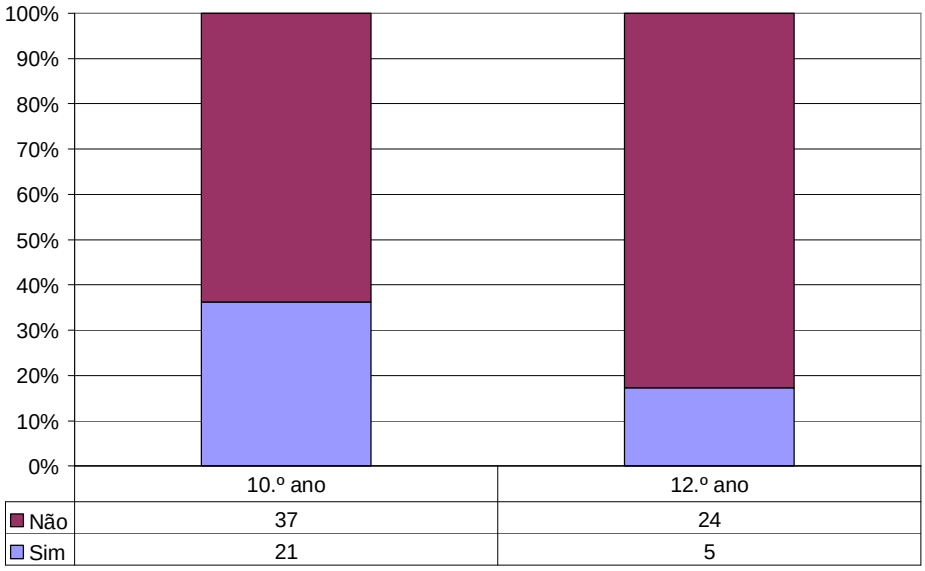


Figura 19. Existência de alunos que se sentiram discriminados na Escola – Ano de escolaridade.

Dos alunos que referiram existir discriminação na escola (87 alunos), os que frequentam o 10º ano de escolaridade sentem-se mais discriminados (36%), do que os alunos que frequentam o 12º ano de escolaridade (17%). Esta diferença de resultados pode explicar-se pelo facto dos alunos do 12º ano estarem há mais tempo na escola, conhecerem-se melhor relativamente aos do 10º ano, sendo, portanto, objecto de menor discriminação.

Questão 16 - Foste discriminado na tua Escola por quem?

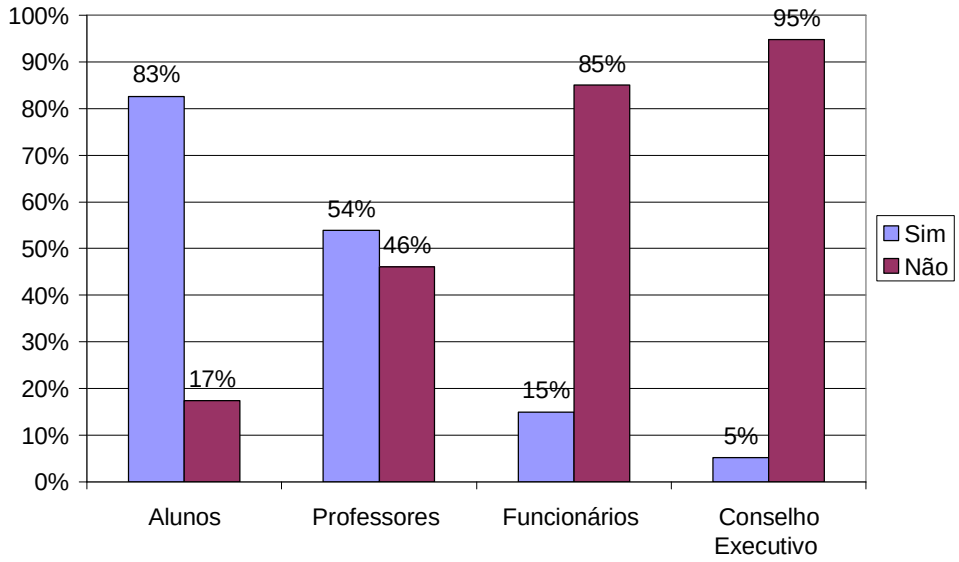


Figura 20. Fontes de discriminação na Escola.

Dos alunos que já se sentiram discriminados (26 alunos), foram-no por outros alunos (83%), sendo estes considerados a principal fonte de discriminação, seguindo-se os professores (54%), os funcionários (15%) e o Conselho Executivo (5%).

Verifica-se, assim, que são os pares a principal fonte de discriminação. Contudo, os professores, também, são apontados pelos alunos como uma fonte de discriminação considerável, o que pode indiciar a necessidade de formação de professores na área de "educação para os valores", também para colmatar o défice mencionado anteriormente, a nível de formação dos alunos.

Questão 17.a.- Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações: A minha Escola oferece meios aos alunos mais desfavorecidos economicamente, para terem as mesmas oportunidades de sucesso escolar, que os alunos com mais recursos económicos.

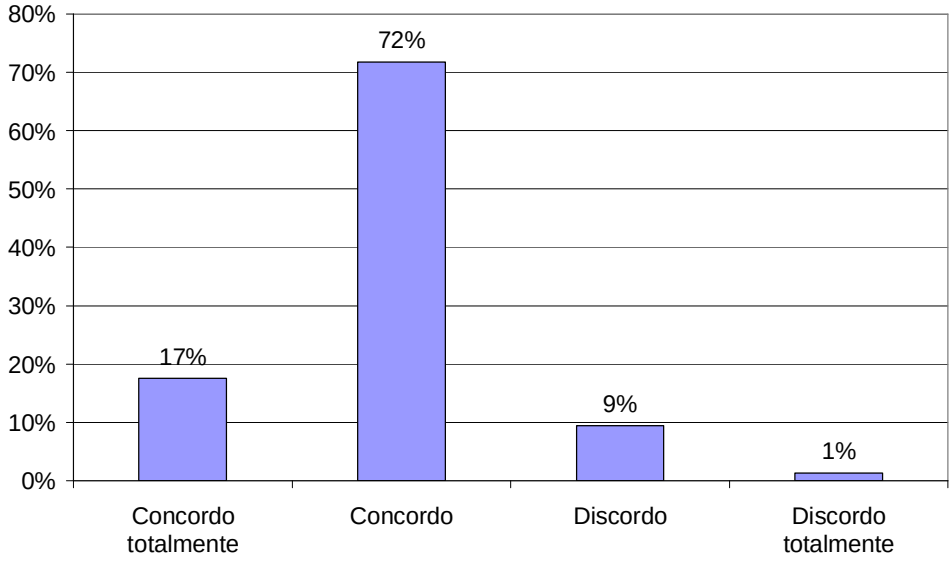


Figura 21. Opinião dos alunos sobre os meios oferecidos pela Escola aos alunos mais desfavorecidos economicamente.

A Figura 21 demonstra que, do total de inquiridos, 89% dos alunos tem opinião de que a "…escola oferece meios aos alunos mais desfavorecidos economicamente, para terem as mesmas oportunidades de sucesso escolar, que os alunos com mais recursos económicos" - (72% concorda/ 17% concorda totalmente), enquanto 10% dos alunos tem opinião contrária (9% discorda/ 1% discorda totalmente).

Assim, a maioria dos alunos considera que a escola adopta medidas de discriminação positiva relativamente aos alunos mais desfavorecidos economicamente, de modo a assegurar o direito à educação, na base da igualdade de oportunidades no acesso à educação, afloramento do princípio da não discriminação.

Na verdade, os alunos mais desfavorecidos economicamente enquadram-se na categoria de crianças e adolescentes que devem beneficiar de acções de discriminação positiva, em

ordem a terem as mesmas oportunidades de acesso e sucesso escolar como os alunos com mais recursos económicos.

Questão 17.b. - Dá a tua opinião em relação a cada uma das seguintes afirmações: Os alunos que sofrem de incapacidades físicas têm mais dificuldade em frequentarem a Escola, que os outros alunos.

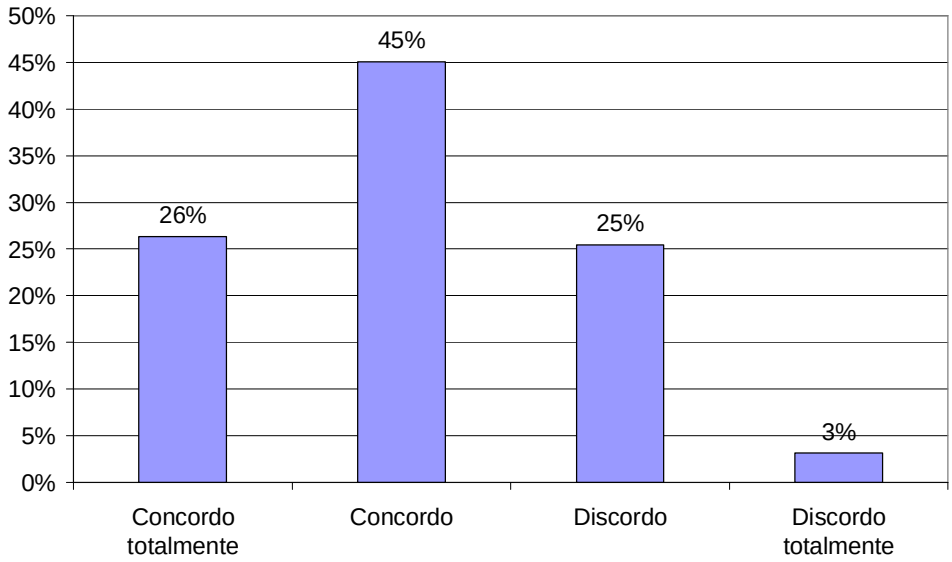


Figura 22. Opinião dos alunos sobre a dificuldade que aqueles que sofrem de incapacidades físicas têm em frequentar a Escola.

Em relação às dificuldades sentidas por alunos com incapacidades físicas, a maioria dos alunos (71%) considera que, efectivamente, esses alunos sentem mais dificuldades em frequentarem a escola (45% concorda/ 26% concorda totalmente), enquanto 28% dos alunos inquiridos não é da mesma opinião.

Conclui-se, assim, que a maioria dos alunos inquiridos considera que os alunos que sofrem de incapacidades físicas têm mais dificuldade em frequentarem a escola do que os outros alunos. Esta conclusão vai ao encontro de outras anteriores que apontavam estes alunos como sendo objecto de discriminação, juntamente com outros de minorias étnico-culturais.

Questão 17.c. - Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações: A minha Escola dispõe de condições que permitem aos alunos que sofrem de incapacidades físicas, terem acesso às mesmas actividades desenvolvidas pelos outros alunos.

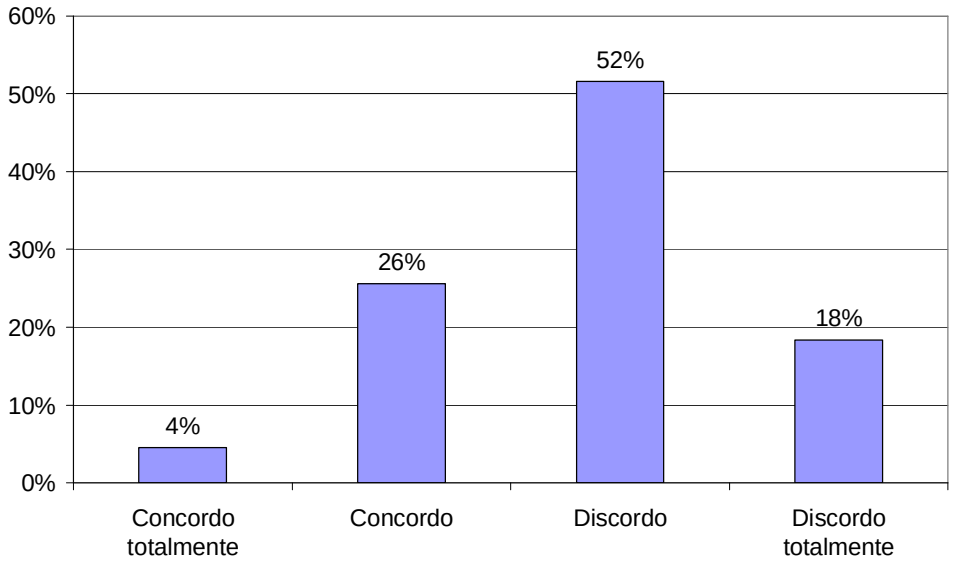


Figura 23. Opinião dos alunos em relação às condições oferecidas pela Escola aos alunos que sofrem de incapacidades físicas, para terem acesso às mesmas actividades desenvolvidas pelos outros alunos.

Relativamente aos alunos que sofrem de incapacidades físicas, 71% dos alunos inquiridos considera que a escola não dispõe de condições que permitam a esses alunos terem acesso às mesmas actividades desenvolvidas pelos outros alunos (52% discorda/ 18% discorda totalmente). Por seu lado, 30% dos alunos considera que a escola dispõe de condições que permitem a esses alunos terem acesso às mesmas actividades desenvolvidas pelos outros alunos (26% concorda/ 4% concorda totalmente).

Em suma, na opinião da maioria dos inquiridos, a escola não dispões de condições que permitam aos alunos, que sofrem de incapacidades físicas, terem acesso às mesmas actividades desenvolvidas pelos outros alunos.

Tal como já referimos, estes alunos têm, assim, uma *desvantagem (handicap)*, pois a escola não lhes oferece condições que lhes permitam totalmente tomar parte de todas as

actividades desenvolvidas pela escola, em condições de igualdade com os outros alunos, limitando-lhes, assim, a possibilidade de tomarem integralmente parte da vida da escola.

Questão 17.d. - Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações: A minha Escola oferece meios aos alunos provenientes de países estrangeiros, para terem as mesmas oportunidades de sucesso escolar, que os alunos portugueses.

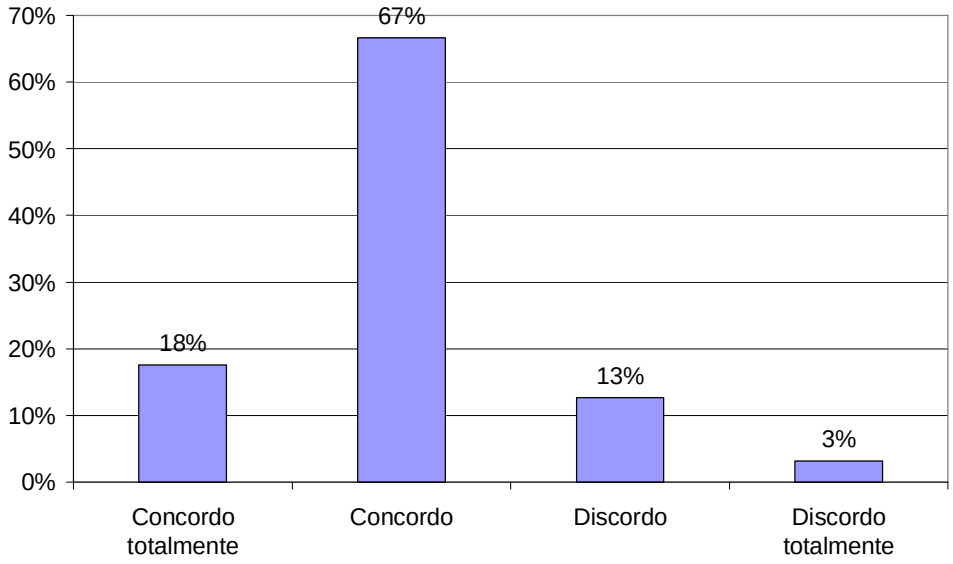


Figura 24. Opinião dos alunos sobre os meios oferecidos pela Escola aos alunos provenientes de países estrangeiros, para terem as mesmas oportunidades de sucesso escolar, que os alunos portugueses.

Do total dos alunos inquiridos, 87% considera que a escola oferece meios aos alunos provenientes de países estrangeiros, para para terem as mesmas oportunidades de sucesso escolar, que os alunos portugueses (67% concorda/ 18% concorda totalmente), enquanto 13% dos alunos têm opinião contrária.

Constata-se, assim, que a maioria dos alunos considera que a escola adopta medidas de discriminação positiva relativamente aos alunos provenientes de países estrangeiros, em ordem a permitir-lhes superar as dificuldades que possam enfrentar, com vista à integração desses alunos.

Questão 17.e. - Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações: A minha Escola dá apoio aos alunos que têm dificuldades de aprendizagem.

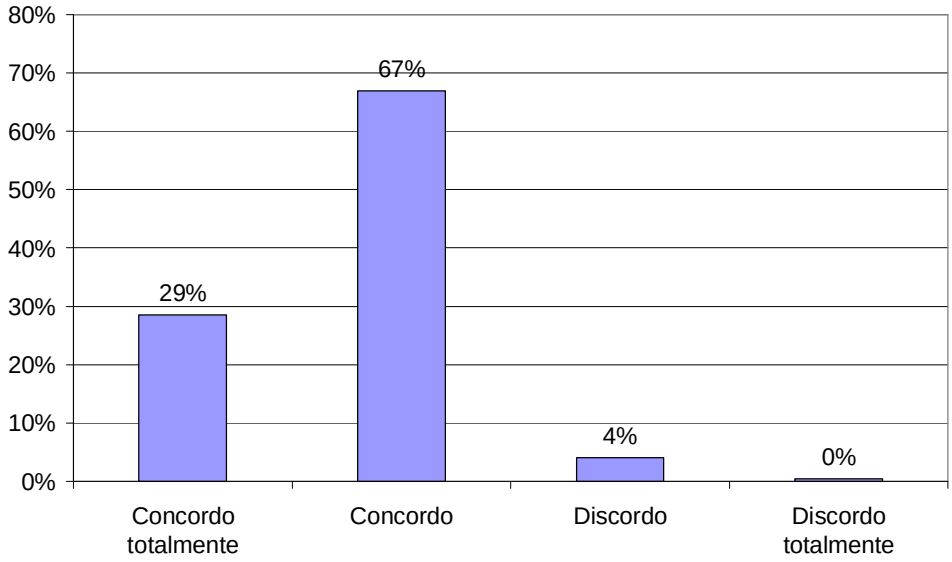


Figura 25. Opinião dos alunos sobre o apoio dado pela Escola aos alunos que têm dificuldades de aprendizagem.

Do total dos alunos inquiridos, apenas 4% dos alunos considera que a escola não oferece apoio aos alunos que têm dificuldades de aprendizagem, pois 96% tem opinião contrária.

Verifica-se, deste modo, que a quase totalidade de alunos considera que a escola proporciona apoios aos alunos que têm dificuldades de aprendizagem, de modo a superá-las, dando-lhes condições para que tenham oportunidades de sucesso escolar. Garante-se, assim, o seu direito à educação, requisito fundamental para evitar a sua exclusão, conforme defende Saleh (2001).

Questão 17.f. - Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações: Os alunos que sofrem de incapacidades físicas sentem-se integrados na minha Escola.

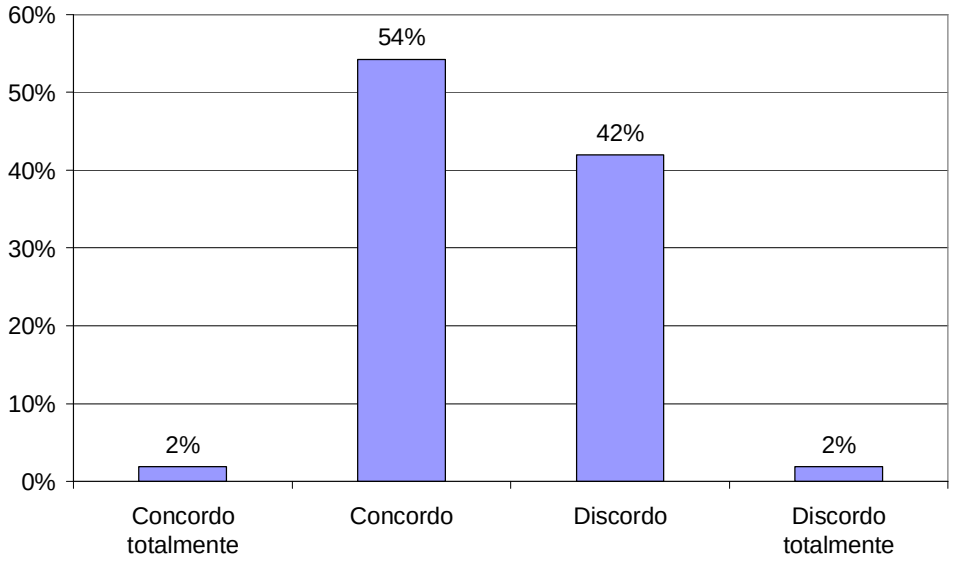


Figura 26. Opinião dos alunos sobre a integração na Escola dos alunos que sofrem de incapacidades físicas.

Em relação aos alunos que sofrem de incapacidades físicas, 56% dos inquiridos considera que esses alunos se sentem integrados na escola (54% concorda/ 2% concorda totalmente), enquanto 44% tem opinião contrária (42% discorda/ 2% discorda totalmente).

Não existe, assim, um consenso generalizado dos alunos inquiridos, sobre o sentimento de integração dos alunos que sofrem de incapacidades físicas, na escola.

Embora a opinião dos inquiridos esteja dividida quanto a esta questão, um pouco mais de metade dos alunos considera que os alunos que sofrem de incapacidades físicas sentem-se integrados na escola.

Conclui-se, assim, que apesar da maioria dos alunos inquiridos considerar que a escola não oferece condições aos alunos que sofrem de incapacidades físicas para terem acesso às mesmas actividades que os outros alunos, a maioria é de opinião que esses alunos se sentem integrados na escola, o que pode resultar da solidariedade que lhes é dada pelos professores, funcionários e pelos outros alunos, que lhes dão todo o apoio, conforme refere a Coordenadora dos Directores de Turma.

No entanto, é de salientar o facto de 44% dos alunos inquiridos considerar que esses alunos não se sentem integrados na escola, o que pode resultar da inexistência de condições que proporcionem a esses alunos o acesso às mesmas actividades desenvolvidas pelos outros alunos, conforme já referimos anteriormente.

Questão 18 - Das seguintes afirmações, assinala a que corresponde à tua opinião ...

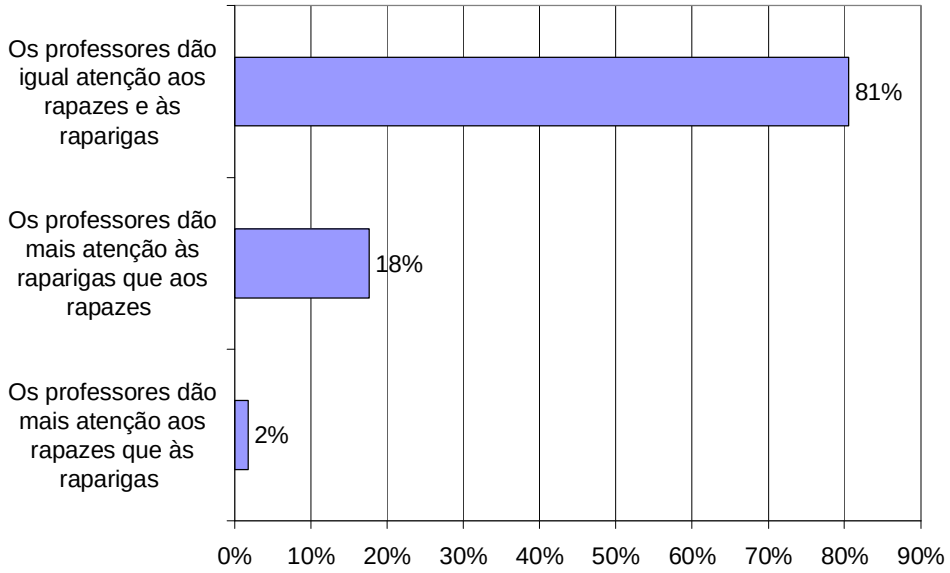


Figura 27. Igualdade de tratamento dos géneros.

Os alunos inquiridos consideram na sua maioria (81%), que não existe na escola, discriminação de tratamento devido ao género, pois são de opinião que os professores dão igual atenção aos rapazes e às raparigas. Somente 18% dos alunos consideram que os professores dão mais atenção às raparigas que aos rapazes, enquanto somente 2% entende que os professores dão mais atenção aos rapazes que às raparigas.

Verificamos, assim, que uma maioria significativa de alunos considera que o género não é factor de discriminação dos alunos, por parte dos professores.

Questão 19 - Na tua opinião, porque é que os alunos abandonam a escola? Das seguintes hipóteses, escolhe as três razões que te pareçam mais importantes ...

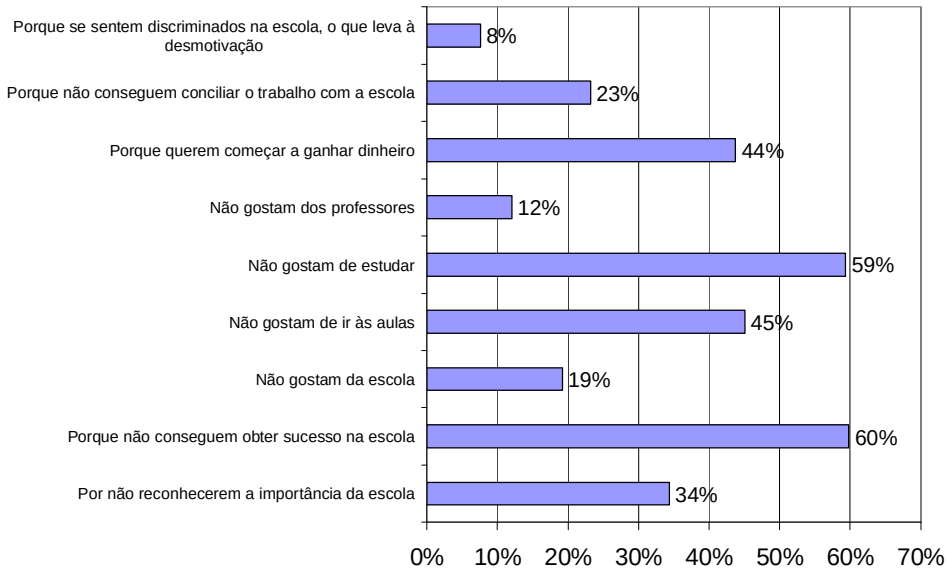


Figura 28. Razões que levam ao abandono escolar.

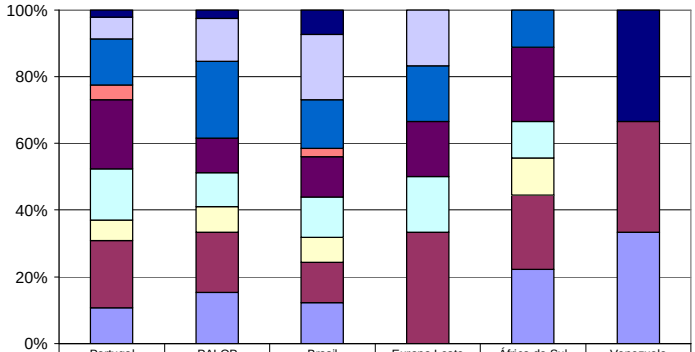
As três razões mais apontadas pelos alunos que, no seu entender, levam ao abandono escolar são "porque não conseguem obter sucesso na escola" (60%), "não gostam de estudar" (59%) e "não gostam de ir às aulas" (45%).

A seguir a estas razões, a mais apontada para o abandono escolar é "porque querem começar a ganhar dinheiro" (44%).

Verifica-se, deste modo, que as três principais razões para o abandono escolar, apontadas pelos inquiridos, estão relacionadas com a competição escolar, referenciada por Hammarberg (1977) e reflectida nestes resultados, pois a obtenção de maus resultados leva ao abandono escolar, conforme é referido por estes alunos. Também para a maioria dos inquiridos, o abandono escolar está relacionado com a inadequação da educação que é ministrada na escola, conforme refere aquele autor, pois os alunos não lhe reconhecem qualquer interesse, nem utilidade, o que os leva a não gostarem de estudar e a não gostarem

de ir às aulas. Deste modo, acabam por abandonar a escola, uma vez que entendem não obter qualquer mais-valia na sua frequência.

Questão 19.1. - Na tua opinião, porque é que os alunos abandonam a escola? Das seguintes hipóteses, escolhe as três razões que te pareçam mais importantes.



	Portugal	PALOP	Brasil	Europa Leste	África do Sul	Venezuela
Porque se sentem discriminados na escola, o que leva à desmotivação	12	1	3	0	0	1
Porque não conseguem conciliar o trabalho com a escola	38	5	8	1	0	0
Porque querem começar a ganhar dinheiro	81	9	6	1	1	0
Não gostam dos professores	26	0	1	0	0	0
Não gostam de estudar	121	4	5	1	2	0
Não gostam de ir às aulas	90	4	5	1	1	0
Não gostam da escola	36	3	3	0	1	0
Porque não conseguem obter sucesso na escola	117	7	5	2	2	1
Por não reconhecerem a importância da escola	63	6	5	0	2	1

Figura 29. Razões que levam ao abandono escolar - País de nascimento.

Atendendo ao país de nascimento, as razões que levam ao abandono escolar, apontadas pelos alunos nascidos nos diferentes países, são varidas, conforme se pode visualizar na Figura 29.

Para os alunos nascidos em Portugal, as três principais razões para o abandono escolar são coincidentes com as apontadas pela maioria dos inquiridos: " não gostam de estudar" (21% de referências - 121 alunos), " porque não conseguem obter sucesso na escola" (20% de referências - 117 alunos) e " não gostam de ir às aulas" (15% de referências - 90 alunos). Os alunos não se identificam com a escola, não gostam de ir às aulas e não conseguem sentir qualquer interesse pelo estudo. A escola não lhes desperta qualquer interesse, pelo que acabam por abandoná-la.

Por outro lado, também, a necessidade de ganharem dinheiro é uma razão apontada por diversos inquiridos (14% de referências – 81 alunos).

Já para os alunos nascidos nos PALOP, as principais razões para o abandono escolar são: " porque querem começar a ganhar dinheiro" (23% de referências – 9 alunos), "porque não

conseguem obter sucesso na escola" (18% de referências – 7 alunos e "por não reconhecerem a importância da escola (15% de referências – 6 alunos).

Verifica-se, assim, que para os alunos dos PALOP as principais razões apontadas para o abandono escolar, estão sobretudo relacionadas com os custos indirectos que a frequência da escola acarreta, conforme refere Hammarberg (1977), pois impede-os de começarem a ganhar dinheiro para ajudar a família nas suas necessidades financeiras. Também a competição escolar é outro motivo para o abandono, pois no entender dos inquiridos, a obtenção de maus resultados escolares leva os alunos à desmotivação, à desistência e à procura de outra ocupação que lhes seja mais útil e que consiga satisfazer, de imediato, as suas necessidades. Não vendo qualquer utilidade na educação que lhes é proporcionada pela escola, não reconhecem a sua importância, acabando por abandoná-la. A educação que é proporcionada aos alunos que abandonam a escola é inadequada às necessidades por eles sentidas.

Para os inquiridos nascidos no Brasil, as três principais razões por eles apontadas para o abandono escolar são: "porque não conseguem conciliar o trabalho com a escola" (20% de referências – 8 alunos), "porque querem começar a ganhar dinheiro" (15% de referências – 6 alunos) e porque " não gostam de estudar" (12% de referências – 5 alunos), " não gostam de ir às aulas" (12% de referências – 5 alunos) e " porque não conseguem obter sucesso na escola" (12% de referências – 5 alunos).

Verifica-se, assim, que para os alunos nascidos no Brasil, a principal razão para o abandono escolar é a incompatibilidade dos horários escolares com os horários de trabalho dos alunos. A necessidade de terem um trabalho impõe-se pelas necessidades financeiras das famílias, conforme Hammarberg (1977) revela, quando se refere aos chamados custos indirectos, o que também leva ao abandono escolar, uma vez que se torna pesado conciliar o trabalho com a escola. Também na opinião dos inquiridos, quando sentem que a educação que lhes é ministrada na escola não lhes desperta qualquer interesse, pois dela não retiram qualquer utilidade, e não satisfaz as suas necessidades, leva-os a não gostar de ir às aulas e a não gostar de estudar. Por outro lado, também, a competição escolar, quando dela resulta a obtenção de maus resultados, leva ao desinteresse e à desmotivação, do que resulta o abandono escolar.

As razões apontadas pelos alunos nascidos na Europa do Leste não diferem das apontadas pelos alunos nascidos nos PALOP e dos alunos nascidos no Brasil. Na verdade, as razões mais apontadas por eles são: " porque não conseguem obter sucesso na escola" (33% de referências - 2 alunos), "porque não conseguem conciliar o trabalho com a escola" (17% de referências - 1 aluno), " porque querem começar a ganhar dinheiro" (17% de referências - 1 aluno), " não gostam de estudar" (17% de referências - 1 aluno) e " não gostam de ir às aulas" (17% de referências - 1 aluno).

Já para os alunos nascidos na África do Sul, as principais razões indicadas são: " não gostam de estudar" (22% de referências – 2 alunos), " porque não conseguem obter sucesso na escola" (22% de referências – 2 alunos) e " porque não reconhecem a importância da escola" (22% de referências – 2 alunos).

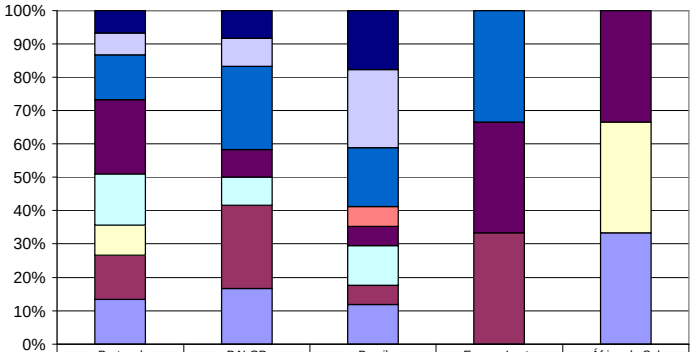
Para o aluno nascido na Venezuela, as razões apontadas são " porque são discriminados na escola, o que leva à desmotivação" (100% de referências – 1 aluno), " porque não conseguem obter sucesso na escola" (100% de referências – 1 aluno) e " porque não reconhecem a importância da escola" (100% de referências – 1 aluno).

Assim, também para estes alunos a inadequação da educação que é ministrada pela escola, não satisfazendo as necessidades por eles sentidas, leva-os a não reconhecerem qualquer utilidade e interesse em frequentá-la. A competição escolar, traduzida na obtenção de maus resultados, também é, no seu entender, motivo que leva ao abandono escolar.

Para o aluno nascido na Venezuela, apesar de ele próprio nunca se ter sentido discriminado, acrescenta às razões que levam ao abandono escolar, já indicadas pelos alunos de outras nacionalidades, a discriminação na escola, que pode levar à desmotivação e ao abandono escolar.

Conclui-se, no entanto que, atendendo ao país do nascimento dos alunos, não existe grande diferença de percentagens entre as razões apontadas pelos diversos inquiridos para o abandono escolar.

Questão 19.2. - Na tua opinião, porque é que os alunos abandonam a escola? Das seguintes hipóteses, escolhe as três razões que te pareçam mais importantes/ Questão 15 - Já alguma vez te sentiste discriminado na tua Escola? = Sim.



	Portugal	PALOP	Brasil	Europa Leste	África do Sul
Porque se sentem discriminados na escola, o que leva à desmotivação	3	1	3	0	0
Porque não conseguem conciliar o trabalho com a escola	3	1	4	0	0
Porque querem começar a ganhar dinheiro	6	3	3	1	0
Não gostam dos professores	0	0	1	0	0
Não gostam de estudar	10	1	1	1	1
Não gostam de ir às aulas	7	1	2	0	0
Não gostam da escola	4	0	0	0	1
Porque não conseguem obter sucesso na escola	6	3	1	1	0
Por não reconhecerem a importância da escola	6	2	2	0	1

Figura 30. Razões que levam ao abandono escolar / Discriminação.

Procurando determinar a influência que a discriminação na escola possa ter no abandono escolar, procurámos saber as razões apontadas pelos alunos, que levam ao abandono escolar, em função dos seus países de origem.

Assim, para os 15 alunos inquiridos nascidos em Portugal, que já se sentiram discriminados na escola, as principais causas para o abandono escolar são: porque "não gostam de estudar" (22% de referências - 10 alunos), seguindo-se " não gostam de ir às aulas" (16% de referências - 7 alunos) e " porque querem começar a ganhar dinheiro" (13% de referências – 6 alunos); " porque não conseguem obter sucesso na escola" (13% de referências – 6 alunos); " por não reconhecerem a importância da escola" (13% de referências – 6 alunos). A razão "porque se sentem discriminados na escola, o que leva à desmotivação" obteve 7% de referências (3 alunos).

Para os 4 alunos inquiridos, nascidos nos PALOP, que já se sentiram discriminados na escola, as principais razões para o abandono escolar são: " porque querem começar a ganhar dinheiro" (25% de referências – 3 alunos), " porque não conseguem obter sucesso na escola" (25% de referências – 3 alunos) e " por não reconhecerem a importância da escola" (17% de referências - 2 alunos). A razão "porque se sentem discriminados na escola, o que leva à desmotivação" obteve 8% de referências (1 aluno).

Para os 5 alunos inquiridos nascidos no Brasil, que já se sentiram discriminados na escola, as principais razões por eles indicadas para o abandono escolar são: " porque não conseguem conciliar o trabalho com a escola" (24% de referências - 4 alunos), seguindo-se "porque se sentem discriminados na escola, o que leva à desmotivação" (18% de referências - 3 alunos) e " porque querem começar a ganhar dinheiro" (18% de referências - 3 alunos).

Para um aluno nascido na Europa do Leste, que já se sentiu discriminado na escola, as razões apontadas para o abandono escolar são: "porque querem começar a ganhar dinheiro" (33% de referências), "não gostam de estudar" (33% de referências) e " porque não conseguem obter sucesso na escola" (33% de referências).

Para um aluno inquirido nascido na África do Sul, que já se sentiu discriminado na escola, as razões por ele apontadas para o abandono escolar, são: "não gostam de estudar" (33% de referências), "não gostam da escola" (33% de referências), e " por não reconhecerem a importância da escola" (33% de referências).

Conclui-se, assim, que o país de origem dos alunos não é um factor que, no entender dos inquiridos que já se sentiram discriminados, seja determinante para o abandono escolar, não existindo diferença entre as razões que, no seu entender, levam os alunos ao abandono escolar.

Questão 20 - Na Escola ensinam-te sobre os seguintes temas ...

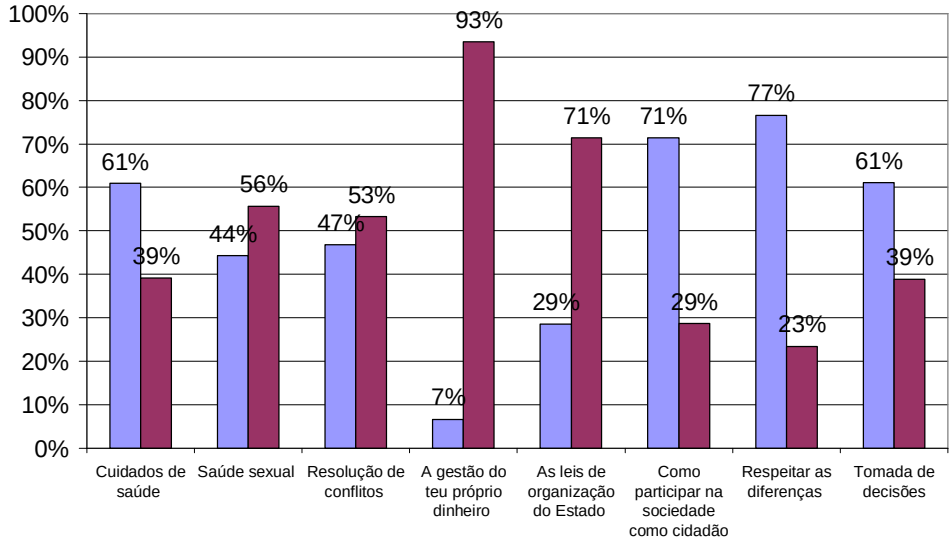


Figura 31. Temas que são ensinados aos alunos na Escola.

Como refere Hammarberg (1977), os programas escolares devem estar relacionados com a vida quotidiana dos alunos, contendo temas que sejam úteis para eles, tais como as relações sociais, a alimentação, a higiene e o meio, devendo ser pertinentes para os alunos, não só relativamente à sua vida presente, como à futura. Neste sentido, verificamos que os alunos inquiridos consideram que os temas mais ensinados na escola são: "Respeitar as diferenças" (77%), "Como participar na sociedade como cidadão" (71%), "Cuidados de saúde" (61%) e "Tomada de decisões" (61%). Por outro lado, "Gestão do próprio dinheiro" (93%), "Leis de organização do Estado" (71%) e "Saúde sexual" (56%) são os temas menos ensinados.

Daqui se conclui que, na opinião da maioria dos inquiridos, são ensinados alguns temas relacionados com aspectos da vida real, como é o caso do respeito pelas diferenças, da cidadania, dos cuidados de saúde e da tomada de decisões.

No entanto, na percepção da maioria dos inquiridos, existem alguns temas para os quais a escola não lhes dá preparação, como é o caso da gestão do orçamento pessoal dos alunos, das leis de organização do Estado e da saúde sexual.

Por outro lado, apesar da maioria dos alunos entender que são ensinados sobre tomada de decisões (61%), já quanto à resolução de conflitos, as opiniões encontram-se divididas (53%, não/ 47%, sim).

Também, não existe coerência no facto da maioria dos inquiridos (71%) considerar que são ensinados sobre como participarem na sociedade como cidadãos, mas, por outro, a mesma percentagem de alunos considera que não são ensinados sobre as leis de organização do Estado.

Em suma, conclui-se que a escola, apesar de ensinar aos alunos alguns temas pertinentes para a sua vida real, não abarca, contudo, um conjunto de temas que também são importantes para os dotarem das ferramentas necessárias para saberem enfrentar os problemas com que se vão defrontar no seu dia-a-dia.

Questão 21.a. - Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações: Com a educação que recebo na Escola, fico preparado para ganhar a vida e ser autónomo e independente.

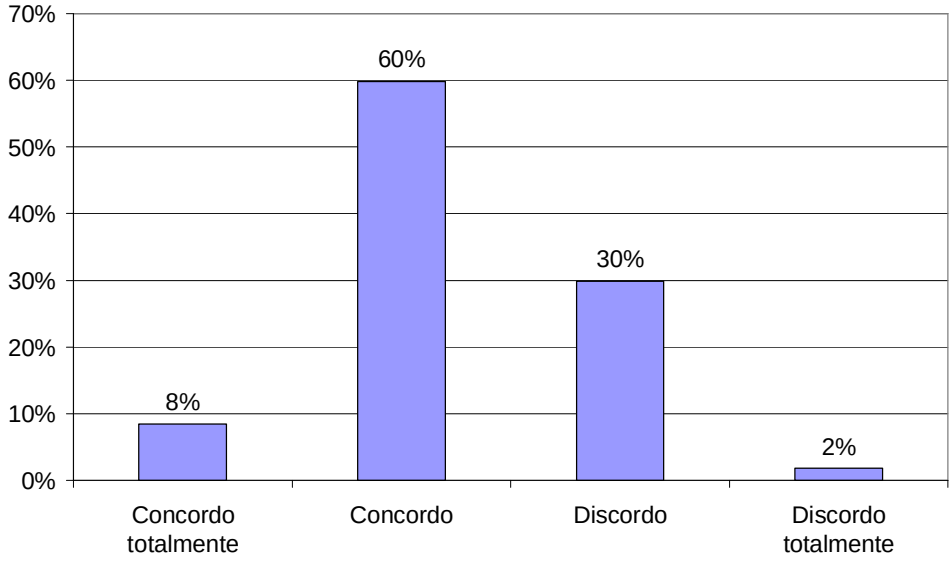


Figura 32. Adequação da educação proporcionada aos alunos para ganharem a vida e serem autónomos e independentes**.**

Do total de inquiridos, 68% dos alunos considera que saem da escola preparados para ganhar a vida e serem autónomos e independentes, enquanto 32% tem opinião contrária.

Deste modo, a maioria dos alunos inquiridos considera que a educação que recebem na escola, prepara-os para assumirem uma vida responsável na sociedade, apesar da maioria entender que a escola não os ensina a gerirem o seu próprio dinheiro, as leis de organização do Estado e sobre saúde sexual (Figura 31).

Questão 21.b. - Dá a tua opinião em relação a cada uma das seguintes afirmações: A educação que recebo na Escola ajuda-me a compreender o que se passa no meu país.

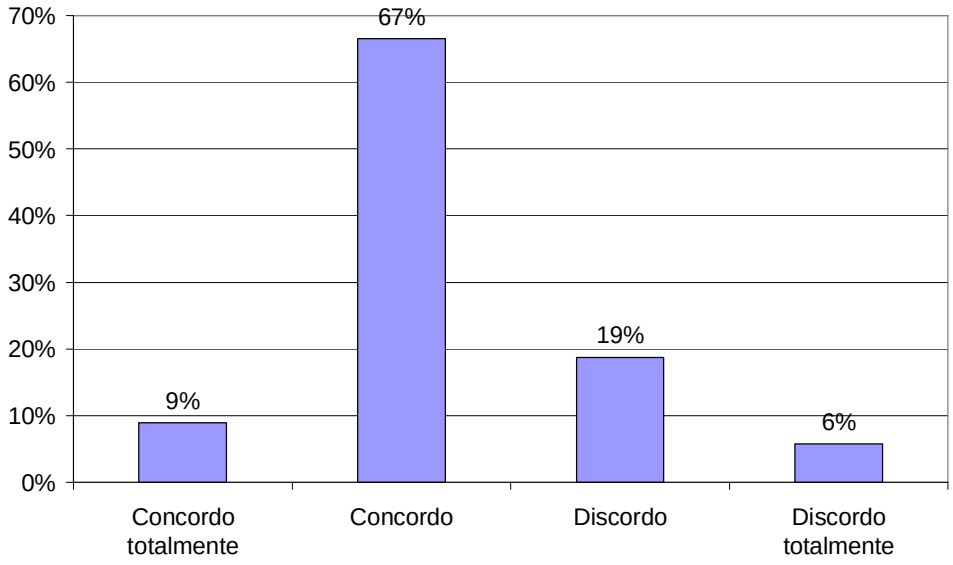


Figura 33. Contributo da educação proporcionada pela Escola, para a compreensão pelos alunos, do que se passa no seu país.

Considerando a importância da preparação dos alunos para assumirem responsabilidades na vida activa, Hammarberg (1977) salienta a importância do desenvolvimento de uma educação cujos programas incorporem a noção de *educação global*. Esta educação engloba o desenvolvimento nos alunos de atitudes essenciais para enfrentarem a vida quotidiana, assim como a compreensão da comunidade local onde estão inseridos e do seu país.

Assim, a maioria dos alunos inquiridos (76%) considera que a educação proporcionada pela escola ajuda-os a compreenderem o que se passa no seu país, enquanto 25% tem opinião contrária.

Conclui-se, assim, que a maioria dos alunos inquiridos considera que a educação que a escola lhes oferece, ajuda-os a compreenderem o que se passa no seu país, o que se revela importante para a inserção destes alunos na vida em comunidade e para o desempenho de um papel na vida social.

Questão 21.c. - Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações: A educação que recebo na Escola, ajuda-me a compreender o que se passa no mundo.

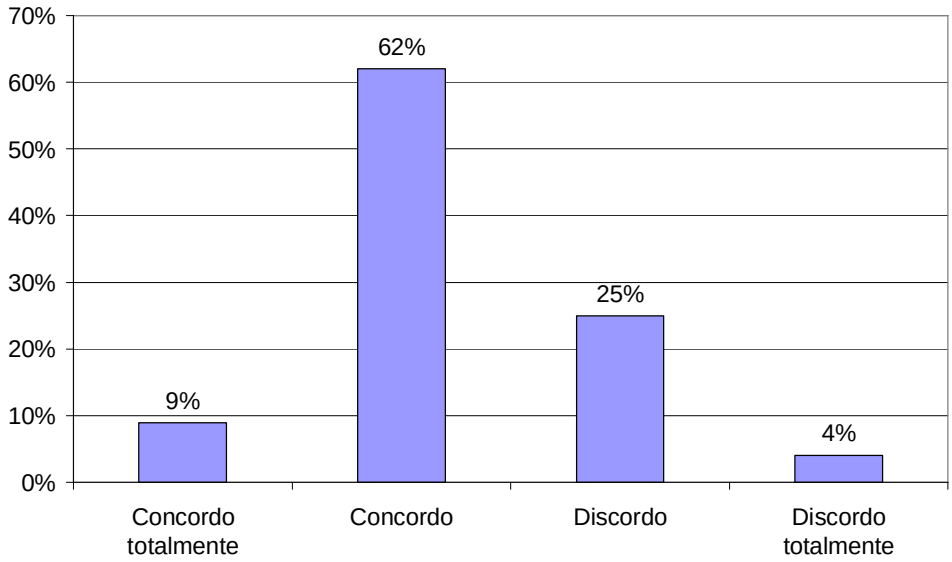


Figura 34. Contributo da educação proporcionada pela Escola, para a compreensão pelos alunos, do que se passa no mundo.

Dentro da noção de educação global, Hammarberg (1977) salienta, também, a importância do desenvolvimento nos alunos da compreensão do mundo que os rodeia.

Verificamos que do total de inquiridos, 71% dos alunos considera que a educação que lhes é proporcionada pela escola ajuda-os a compreender o que se passa no mundo, enquanto 29% têm opinião diversa.

Conclui-se, assim, que a maioria dos inquiridos considera que a educação que recebem na escola ajuda-os a compreender o que se passa no seu país e no mundo, o que é fundamental para o desenvolvimento das atitudes necessárias para enfrentarem a vida quotidiana e os desafios com que as sociedades ir-se-ão deparar no século XXI.

Questão 22 - Na tua opinião, as decisões que são tomadas na Escola têm sempre em consideração, em primeiro lugar, o que é melhor ...

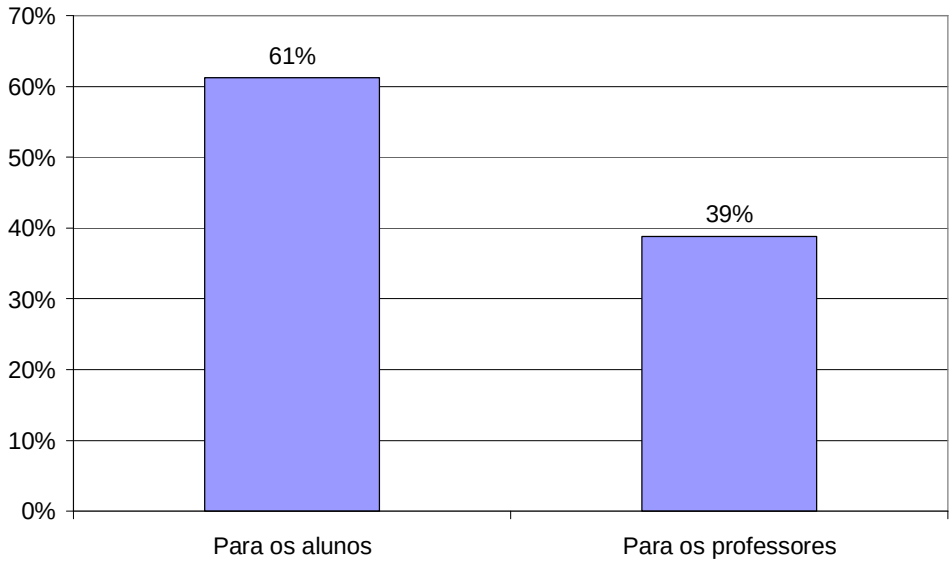


Figura 35. Interesse que as decisões que são tomadas na Escola têm em consideração, em primeiro lugar.

Considerando que o interesse superior dos alunos é a primordial consideração que deve ser tida em conta nas decisões que são tomadas na escola, verificamos que do total de inquiridos, 61% entende que as decisões tomadas na escola têm sempre em consideração em primeiro lugar, o interesse dos alunos, enquanto 39% considera que as decisões têm em consideração, em primeiro lugar, o interesse dos professores.

Conclui-se, assim, que a maioria dos alunos inquiridos entende que o seu interesse é considerado primordialmente na tomada de decisões na escola, embora uma relativa percentagem entenda que o interesse dos professores está em primeiro lugar – facto que não deve ser desvalorizado.

Questão 23 - Das seguintes afirmações, assinala a que corresponde à tua opinião ...

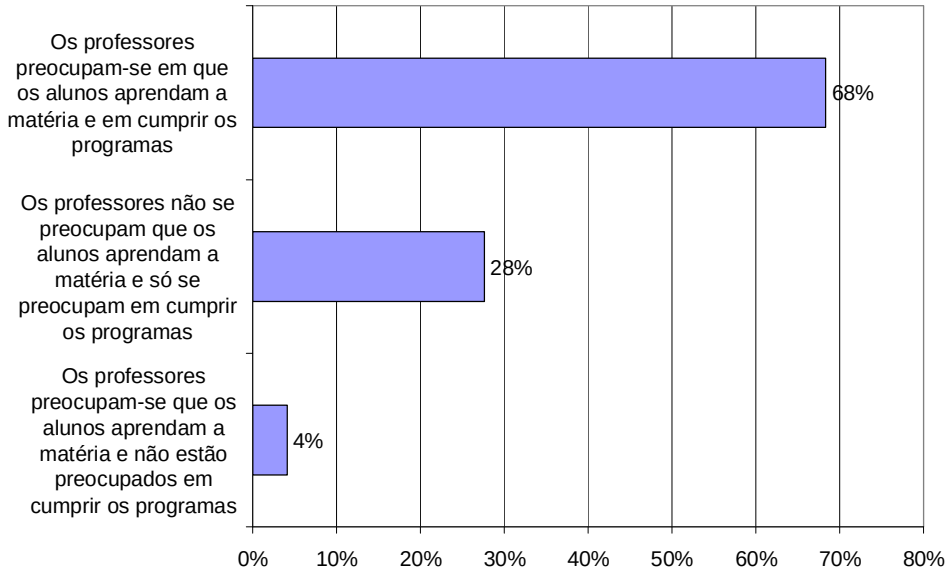


Figura 36. Interesses que os professores procuram salvaguardar em primeiro lugar: cumprimento dos programas e/ou aprendizagem da matéria pelos alunos.

Ainda tendo em consideração a relevância do respeito pelo interesse superior dos alunos, verificamos que do total de inquiridos, 68% considera que "os professores preocupam-se que os alunos aprendam a matéria e em cumprir os programas", 28% entende que " os professores não se preocupam que os alunos aprendam a matéria e só se preocupam em cumprir os programas" e 4% dos alunos considera que ao professores não se preocupam em cumprir o programa, mesmo continuando a preocupar-se em que os alunos aprendam.

Conclui-se, deste modo, que a maioria dos alunos considera que os professores têm em consideração o interesse superior dos discentes, pois sabendo que têm de cumprir os programas, preocupam-se que os alunos aprendam a matéria.

Questão 24.a. - Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações: A minha Escola é um lugar onde me sinto seguro/a.

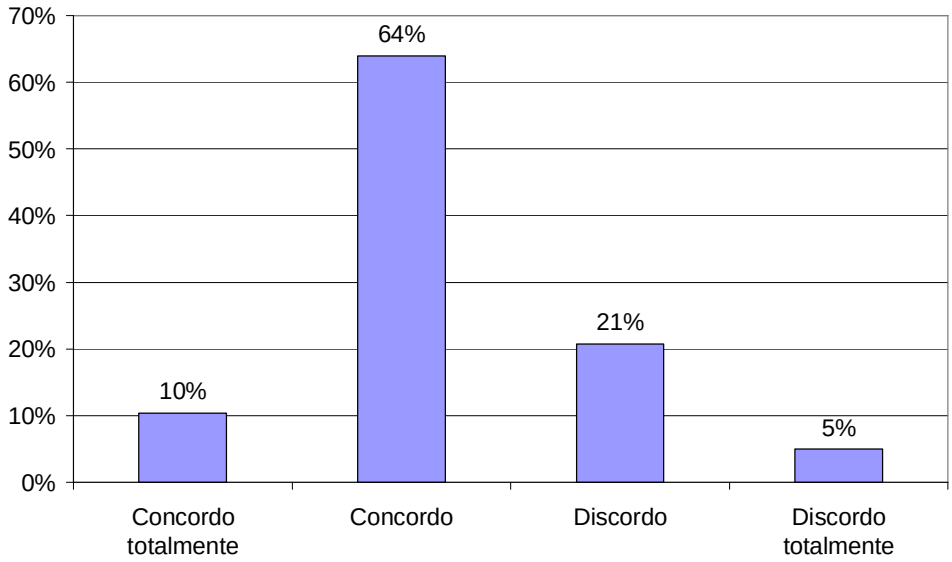


Figura 37. Opinião dos alunos sobre a sua segurança na Escola.

Devendo a escola proporcionar aos alunos um ambiente favorável para o desenvolvimento das suas aprendizagens, importa que seja um lugar onde os alunos se sintam seguros.

Do total de inquiridos, verificamos que 74% dos alunos sente-se seguro na escola, enquanto 26% não se sente seguro na escola.

Conclui-se, assim, que a maioria dos alunos sente-se segura na escola que frequentam.

Questão 24.b. - Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações: A minha Escola é um lugar onde se aprende matéria interessante.

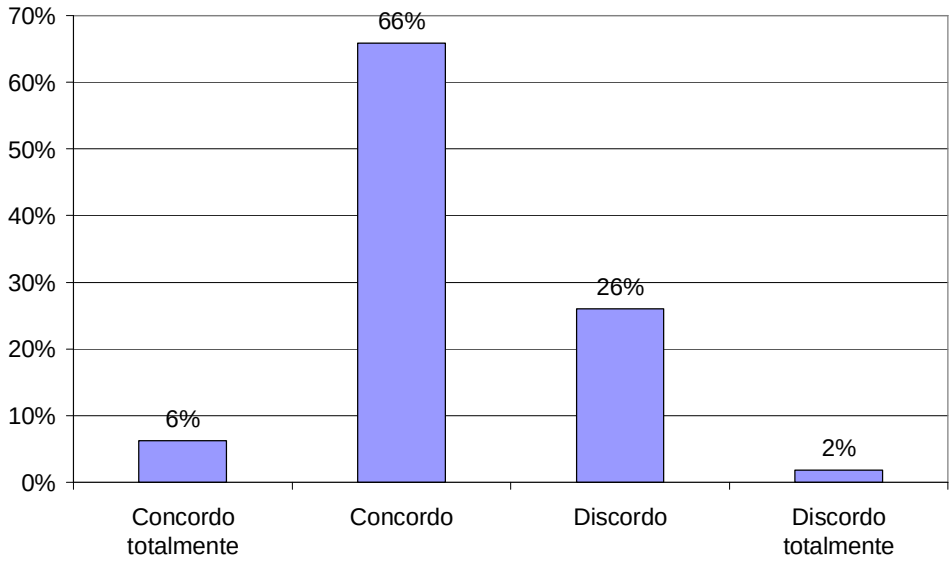


Figura 38. Opinião dos alunos sobre a matéria que é dada na Escola.

Também a escola deve proporcionar aos alunos aprendizagens que eles considerem úteis para a sua vida quotidiana e que contribuam para uma melhor inserção na vida social.

Verificamos, assim, que do total de inquiridos, 72% dos alunos considera que aprendem matéria interessante na escola, enquanto 28% considera que não aprendem matéria interessante.

Conclui-se, assim, que a maioria dos alunos considera que, na escola, aprende matéria interessante, o que pode contribuir para a sua inserção na vida social.

Questão 24.c. - Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações: A minha Escola é um lugar onde se criam amizades.

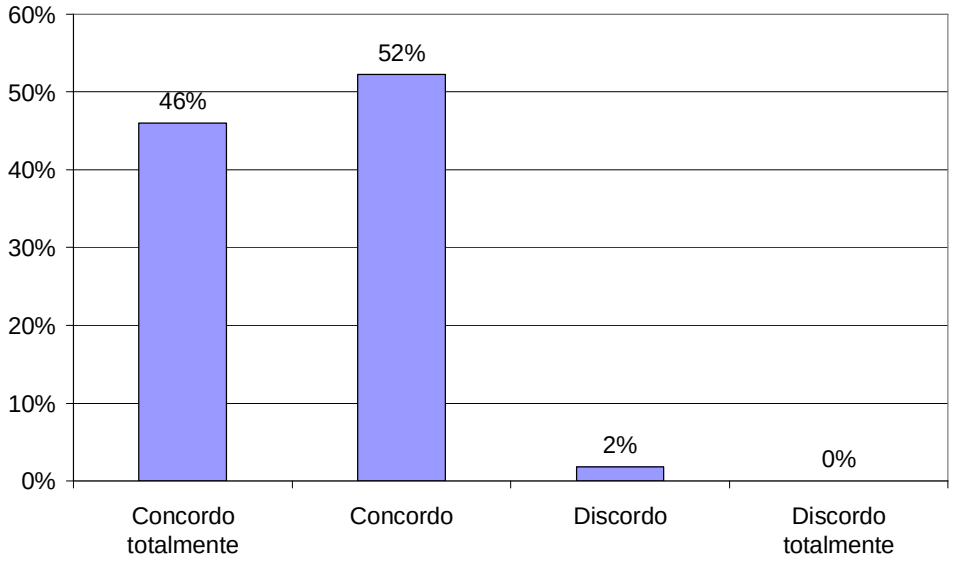


Figura 39. Opinião dos alunos sobre a Escola como lugar onde se criam amizades.

Também para os alunos usufruirem de um ambiente educativo que proporcione condições adequadas ao seu pleno desenvolvimento e à consecussão de aprendizagens bem sucedidas, é fundamental a criação e o fomento de relações de amizade, imprescindíveis à formação da sua personalidade, ao seu equilíbrio emocional e à sua sociabilização.

Verificamos que do total de inquiridos, 98% dos alunos considera a escola como um lugar onde conseguem fazer amizades, enquanto somente 2% dos alunos discorda dessa opinião.

Conclui-se que, para a quase totalidade dos alunos, a escola é um lugar onde desenvolvem laços de afectividade e relações de amizade, assumindo-se, assim, como um importante factor para reforçar a sua auto-estima, sociabilização e, consequentemente, para a formação integral da sua personalidade.

Questão 24.d. - Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações: A minha Escola é um lugar onde existe disciplina.

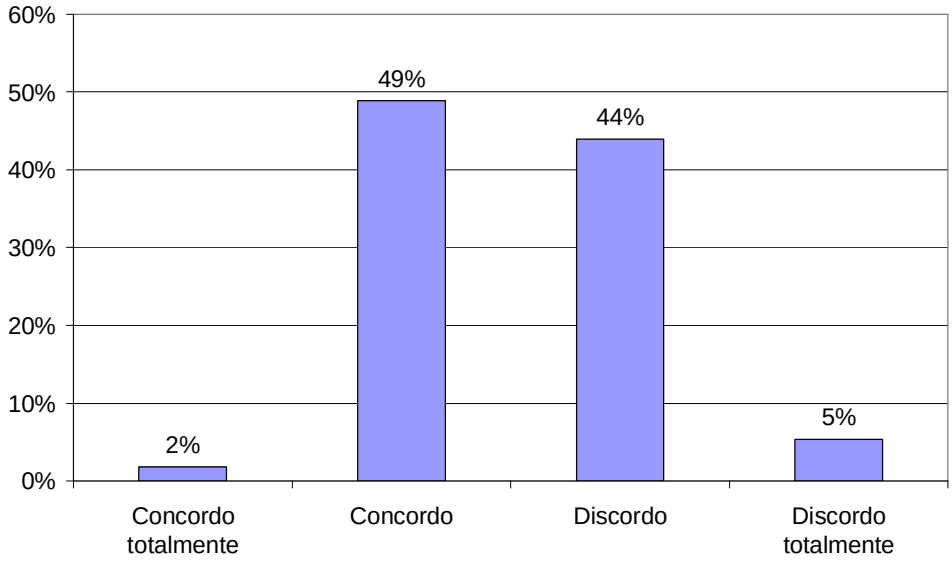


Figura 40. Opinião dos alunos sobre a existência de disciplina na Escola.

Outra condição imprescindível ao desenvolvimento de um ambiente educativo, é a existência de disciplina na escola, pois proporciona condições aos alunos para o seu pleno desenvolvimento e para a consecução de aprendizagens bem sucedidas.

Em relação à disciplina, as opiniões estão divididas, pois 51% dos alunos considera existir disciplina na escola, enquanto 49% não partilha dessa opinião.

Concluimos, assim, que as opiniões dos alunos estão divididas, quando consideram a escola como um lugar onde existe disciplina.

Questão 25.a - Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações: Os edifícios da minha Escola protegem-me da chuva.

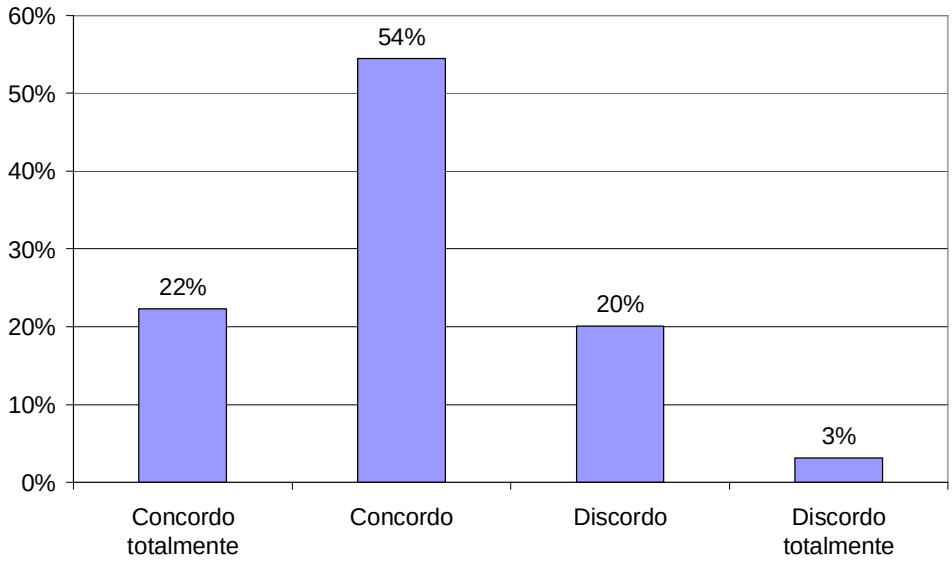


Figura 41. Opinião dos alunos sobre a adequação dos edifícios da Escola às condições climáticas (chuva).

Considerando que um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento das aprendizagens deve contemplar a existência de edifícios escolares que protejam os alunos dos elementos climáticos, tais como a chuva, verificamos que do total dos inquiridos, 76% dos alunos sente-se protegido da chuva, enquanto 23% tem opinião distinta.

Conclui-se, assim, que a maioria dos alunos inquiridos considera que os edifícios escolares protejem-nos da chuva.

Questão 25.b. - Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações: Os edifícios da minha Escola protegem-me do frio extremo.

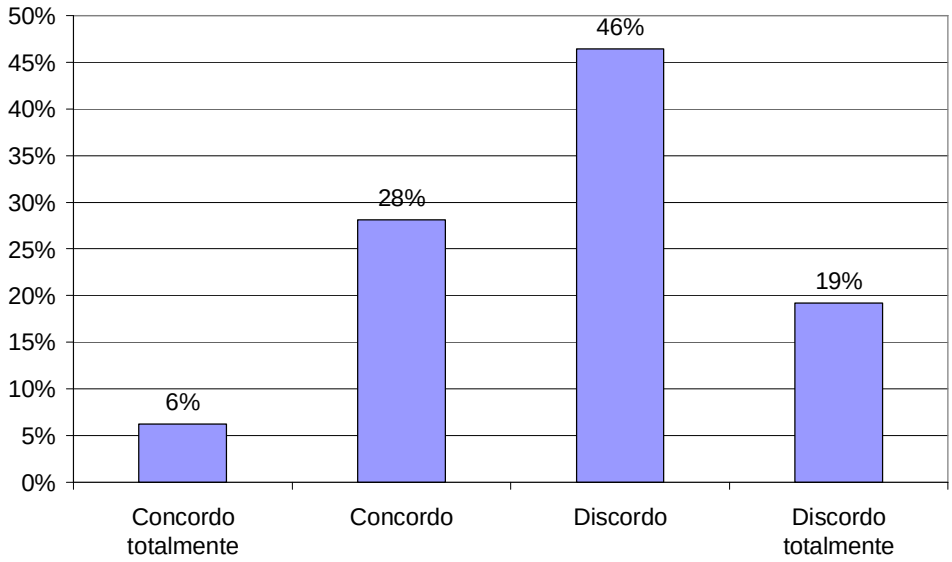


Figura 42. Opinião dos alunos sobre a adequação dos edifícios da Escola às condições climáticas (frio extremo).

Considerando que um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento das aprendizagens deve contemplar a existência de edifícios escolares que protejam os alunos dos elementos climáticos, tais como o frio extremo, verificamos que 34% dos alunos considera-se protegido, mas 65% considera que os edifícios escolares não os protegem do frio extremo.

Conclui-se, assim, que os edifícios escolares não estão construídos de modo a protegerem os alunos do frio extremo, o que é um factor desfavorável ao desenvolvimento das aprendizagens.

Questão 25.c. - Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações: Os edifícios da minha Escola protegem-me do calor extremo.

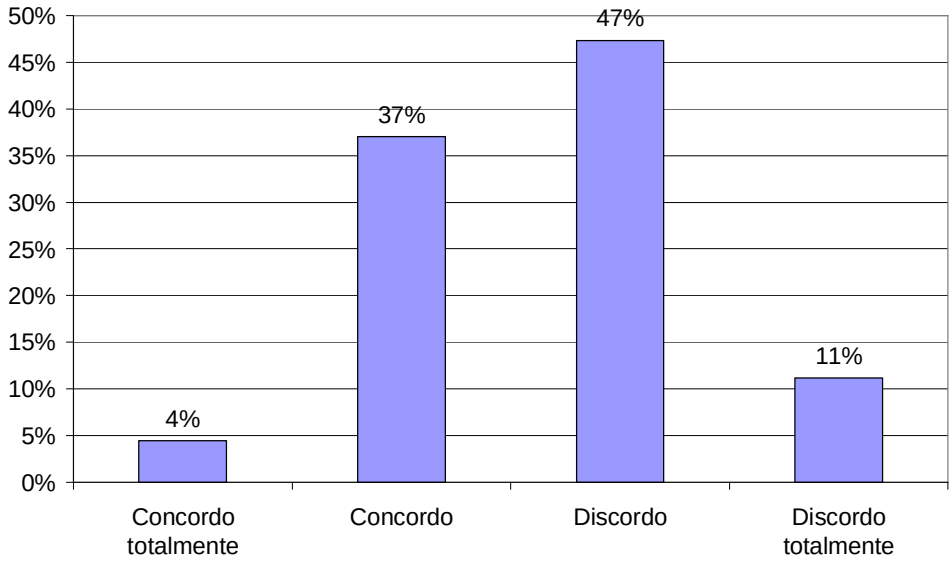


Figura 43. Opinião dos alunos sobre a adequação dos edifícios da Escola às condições climáticas (calor extremo).

Outro condição imprescindível à existência de um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento das aprendizagens, é a existência de edifícios escolares que protejam os alunos do calor extremo.

Verificamos que do total de inquiridos, 41% dos alunos sente-se protegido relativamente aquele elemento climático, enquanto 58% têm opinião oposta.

Deste modo, pode concluir-se que a maioria dos alunos também considera que os edifícios escolares não estão adaptados de modo a protegerem os alunos do calor extremo, embora uma minoria considerável tenha opinião oposta.

Questão 26 - Das seguintes afirmações, assinala a que corresponde à tua opinião ...

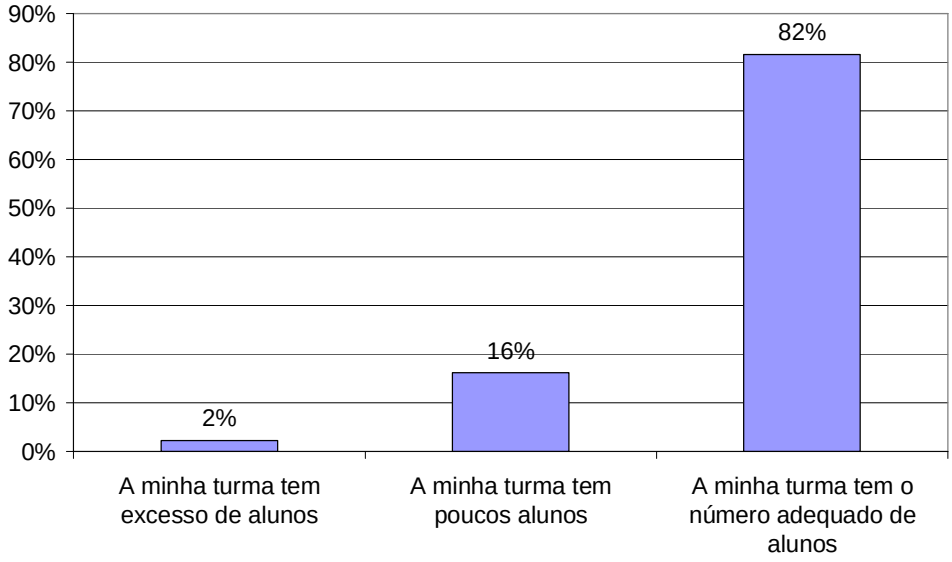


Figura 44. Opinião dos alunos sobre o número de alunos de cada turma.

Também um ambiente educativo que ofereça condições propícias ao desenvolvimento de aprendizagens bem sucedidas, implica que as turmas devam ser compostas por um número adequado de alunos, respeitando-se assim o seu interesse superior.

Do total dos inquiridos, 82% considera que a sua turma tem o número adequado de alunos, 16% considera que tem um número insuficiente e 2% considera haver um número excessivo de alunos na sua turma.

Conclui-se, deste modo, que a percepção dos alunos é de que as turmas a que pertencem estão organizadas de modo a incluirem um número adequado de alunos, o que é um factor bastante importante para o desenvolvimento de aprendizagens bem sucedidas.

Questão 27.a. - Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações: Os livros existentes no Centro de Recursos são suficientes.

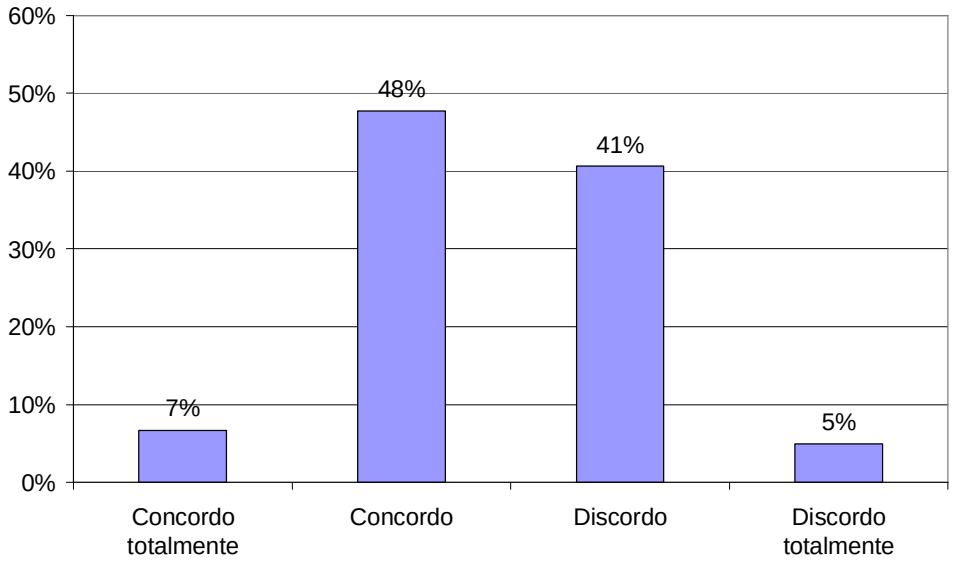


Figura 45. Opinião dos alunos sobre os recursos existentes no Centro de Recursos (livros).

Para os alunos desenvolverem aprendizagens bem sucedidas, a escola deverá dispor de material escolar e de equipamentos adequados à prossecução das actividades escolares.

Verifica-se que, para 55% dos alunos inquiridos os livros existentes no Centro de Recursos são suficientes, sendo insuficientes para 46% dos alunos.

As opiniões dos alunos encontram-se, assim, divididas quanto à suficiência dos livros existentes no Centro de Recursos, destinados a apoiar o desenvolvimento das suas aprendizagens, embora mais de metade dos alunos considere que os livros existentes, no Centro de Recursos, são suficientes.

Questão 27.b. - Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações: Os computadores existentes no Centro de Recursos são suficientes.

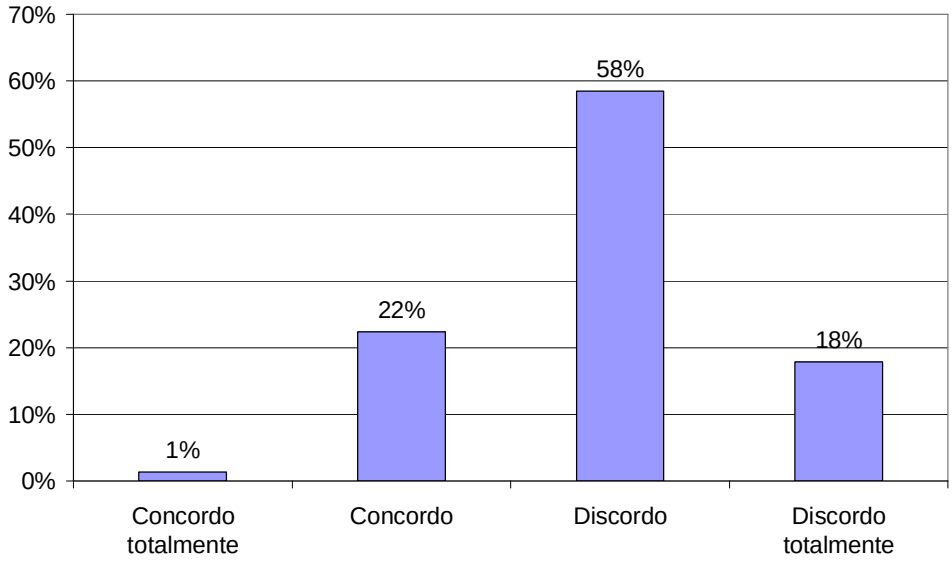


Figura 46. Opinião dos alunos sobre os recursos existentes no Centro de Recursos (computadores).

Relativamente à suficiência dos computadores existentes no Centro de Recursos, destinados a apoiar os alunos no desenvolvimento das suas aprendizagens, do total dos inquiridos, 76% dos alunos considera insuficiente o número de computadores existentes no Centro de Recursos, enquanto 23% considera o seu número suficiente.

Conclui-se, deste modo, que na opinião da maioria dos alunos inquiridos, não existem computadores, no Centro de Recursos em número suficiente para satisfazer as suas necessidades, nomeadamente no desenvolvimento das aprendizagens.

Questão 27.c. - Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações: O número de salas equipadas com computadores é suficiente.

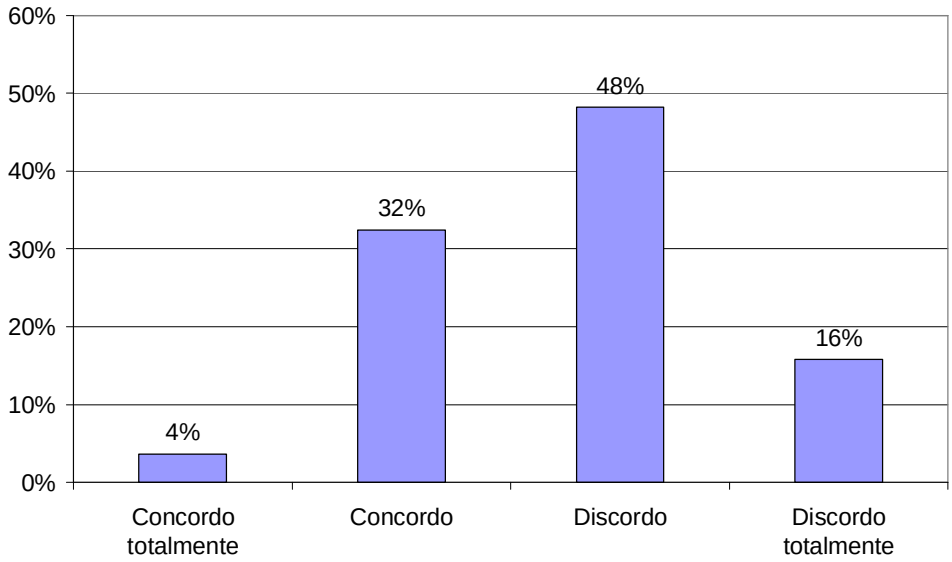


Figura 47. Opinião dos alunos sobre o número de salas equipadas com computadores.

Também em relação ao número de salas equipadas com computadores, do total de inquiridos, 64% dos alunos considera insuficientes o número de salas equipadas com computadores, enquanto 36% considera o seu número suficiente.

Conclui-se, deste modo, que na opinião da maioria dos alunos inquiridos, as salas não estão equipadas com o número suficiente de computadores, como seria desejável para o desenvolvimento suas aprendizagens.

Questão 27.d. - Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações: O número de computadores existente em cada sala é suficiente.

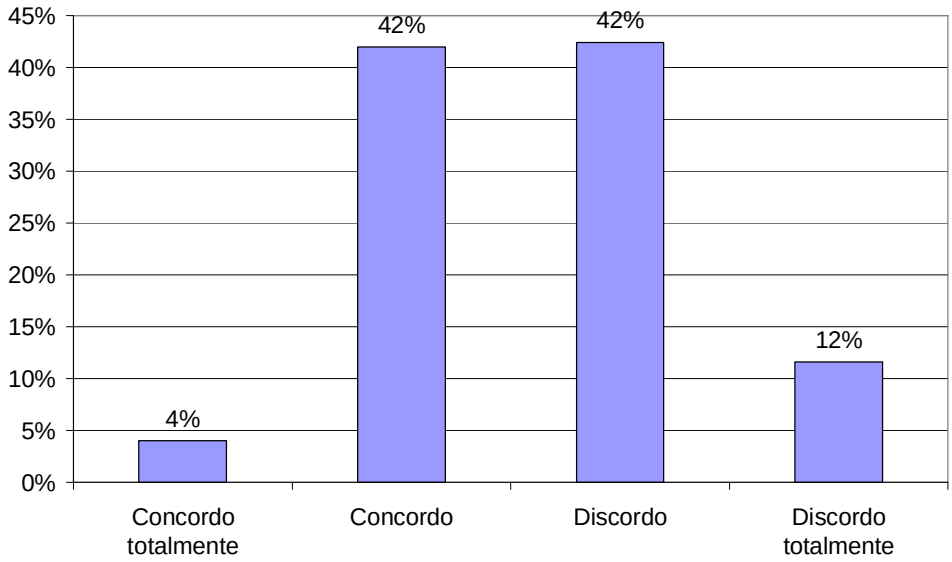


Figura 48. Opinião dos alunos sobre os equipamentos existentes nas salas de aula (computadores).

Em relação ao número adequado de computadores que seria desejável existir em cada sala de aula, as opiniões dos alunos inquiridos estão divididas, pois 54% dos alunos considera o seu número insuficiente, enquanto 46% consideram-no suficiente.

Verifica-se, assim, que as opiniões se encontram divididas, embora a maioria considere que os computadores existentes em cada sala de aula não são suficientes para o desenvolvimento das suas aprendizagens.

Questão 27.e. - Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações: Os computadores existentes na Escola funcionam adequadamente.

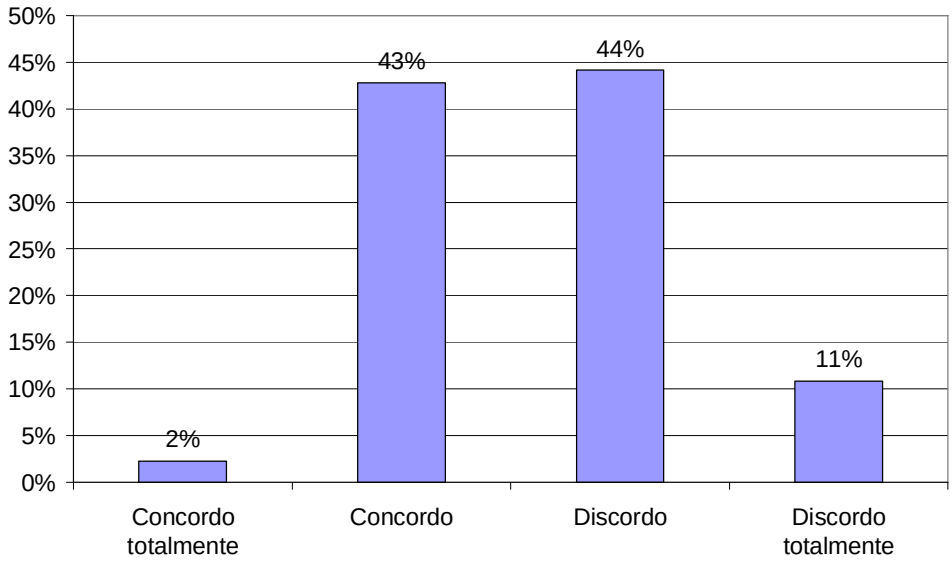


Figura 49. Opinião dos alunos sobre o funcionamento dos computadores existentes na Escola.

No que respeita ao funcionamento dos computadores existentes na escola, as opiniões estão divididas, pois 55% dos alunos considera que os computadores não funcionam adequadamente, enquanto 45% dos alunos considera que os computadores funcionam de forma adequada.

Embora as opiniões dos inquiridos estejam divididas quanto a esta questão, um pouco mais de metade dos alunos considera que os computadores existentes na escola não funcionam adequadamente.

Conclui-se, assim, que a nível de computadores existentes na escola, destinados ao desenvolvimento de aprendizagens bem sucedidas, a opinião da maioria dos alunos inquiridos vai no sentido de que os mesmos não existem em número suficiente e não funcionam adequadamente, pelo que a este nível, o interesse superior dos alunos não está a ser devidamente salvaguardado.

Questão 28 - No caso de ocorrer uma situação de emergência na tua Escola, sabes o que deves fazer?

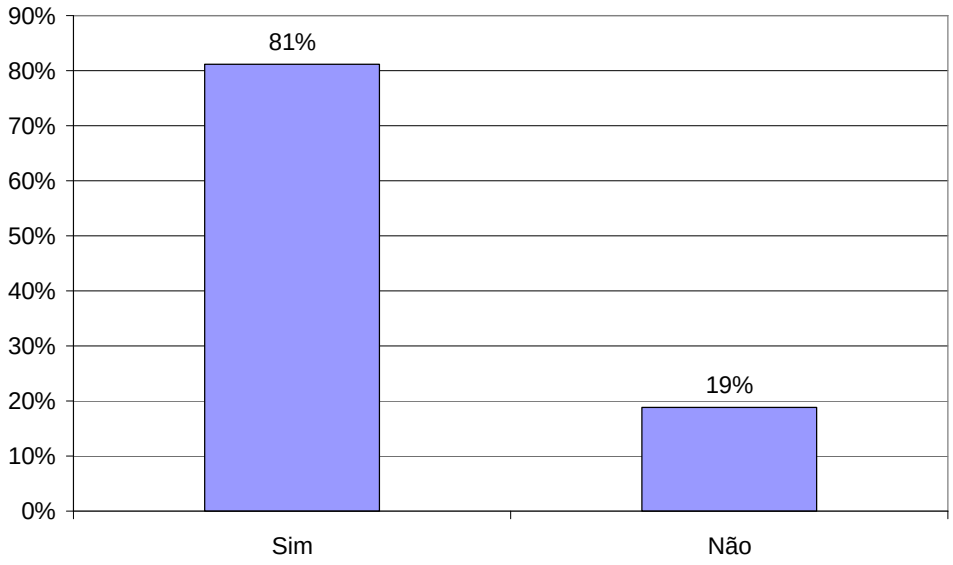


Figura 50. Conhecimento dos alunos sobre os procedimentos a terem em situação de emergência na Escola.

Sendo fundamental garantir a segurança dos alunos na escola, nomeadamente em situação de emergência, verificamos que do total dos inquiridos, 81% considera-se apto a reagir correctamente num caso de emergência, enquanto 19% manifesta opinião distinta.

Conclui-se, assim, que a maioria dos alunos inquiridos considera que sabe agir correctamente em situações de emergência, pelo que segundo a sua percepção, foram-lhes dados a conhecer os procedimentos que deverão seguir nessas situações, sendo uma forma de salvaguardar a sua segurança na escola.

Questão 29 - Das seguintes afirmações, assinala a que corresponde à tua opinião ...

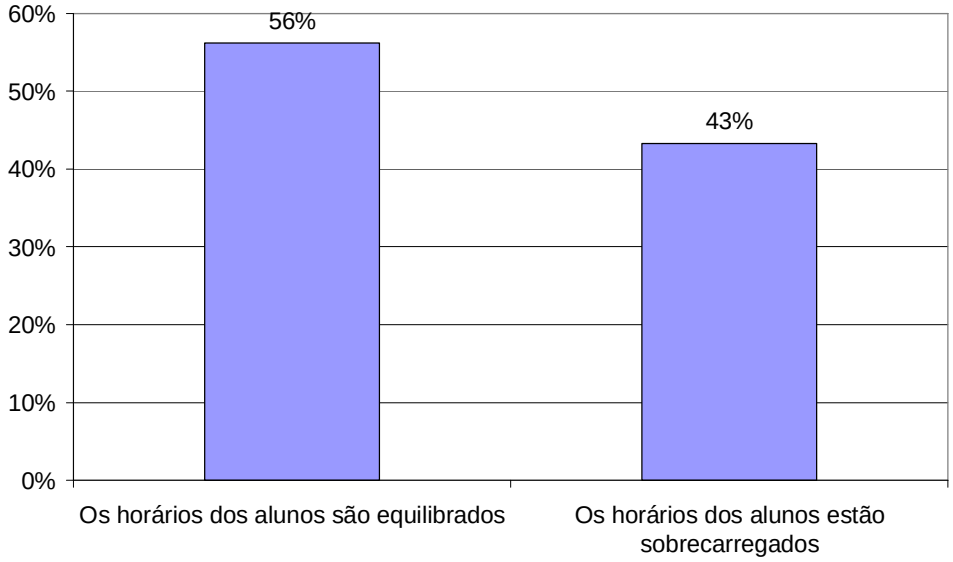


Figura 51. Opinião dos alunos sobre o seu horário escolar.

Sendo um direito dos alunos usufruirem de um horário escolar equilibrado, verificamos que do total dos inquiridos, 56% considera que os seus horários escolares são equilibrados, enquanto 49% considera que estão sobrecarregados.

Embora a opinião dos inquiridos esteja dividida quanto a esta questão, um pouco mais de metade dos alunos considera que os seus horários escolares são equilibrados.

Conclui-se, assim, que embora a maioria considere que esse direito se encontra salvaguardado, um número considerável tem opinião negativa, pelo que há que não desprezar o sentimento desta minoria, que sente que os seus interesses não estão a ser devidamente salvaguardados.

Questão 30 - Na tua opinião, o Conselho Executivo quando elabora os horários dos alunos, tem em primeira consideração ...

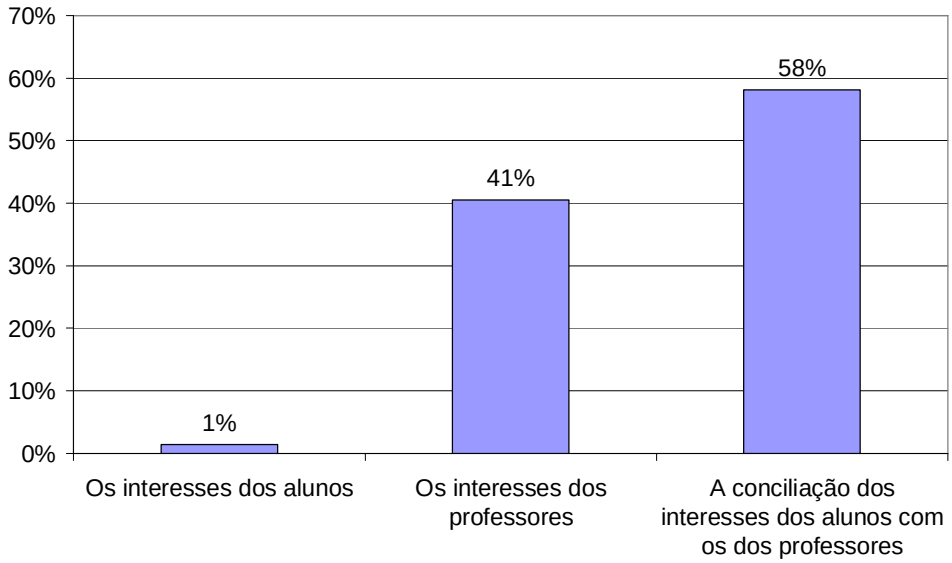


Figura 52. Opinião dos alunos sobre os interesses que o Conselho Executivo tem em primeira consideração, quando elabora os seus horários.

Na organização das actividades escolares, as instituições educativas deverão ter como consideração primordial, o respeito do interesse superior do aluno, devendo sempre salvaguardá-lo, nomeadamente, quando ocorrerem conflitos de interesses entre os docentes e os discentes, como poderá acontecer na elaboração dos respectivos horários. Nestas situações, conforme é defendido por Hodgkin e Newell (1998), os interesses dos alunos devem ser sempre ponderados e tidos em conta, como uma primeira consideração.

Na opinião dos alunos inquiridos, 58% considera que os horários resultam da "conciliação de interesses dos alunos e dos professores", enquanto que para 41% dos alunos os interesses dos professores são prioritários. Por sua vez, 1% dos alunos considera que os seus interesses são os prioritários.

Conclui-se, assim, que para a maioria dos inquiridos, na elaboração dos horários dos alunos, o Conselho Executivo procura conciliar os interesses dos alunos com os dos professores, pelo que estes são ponderados.

No entanto, um número considerável de inquiridos considera que os interesses dos professores são prioritários, pelo que no seu entender o seu interesse superior não é uma consideração primordial pelo Conselho Executivo, na elaboração dos respectivos horários.

Questão 31 - Na tua opinião, a Escola ensina-te a ...

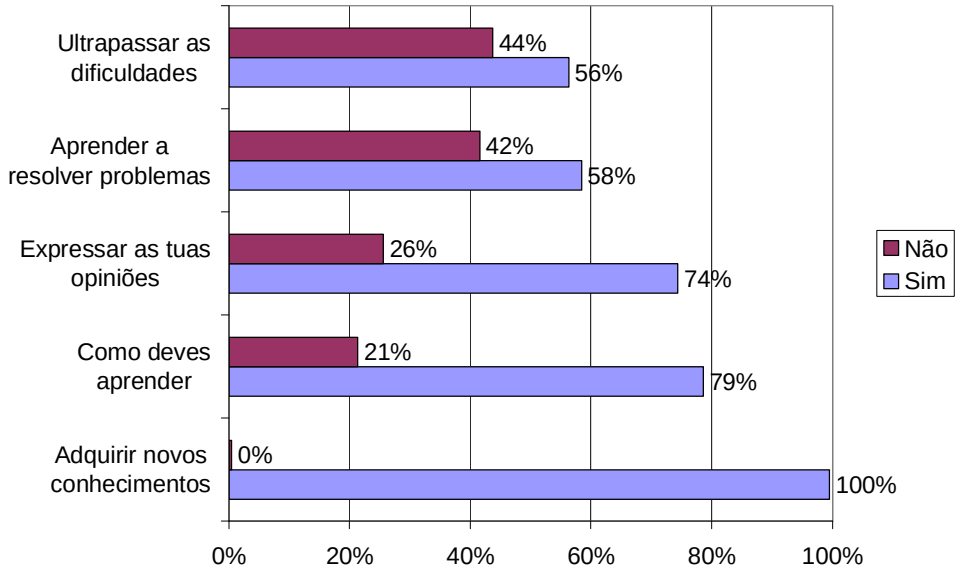


Figura 53. O que a Escola ensina aos alunos.

Um ensino e uma educação de qualidade implicam não só a aquisição de novos conhecimentos, como também, o desenvolvimento de competências de aprendizagem. Os professores deverão, assim, incentivar os alunos a desenvolverem uma atitude crítica e a expressarem as suas opiniões. Os alunos, também, deverão aprender a resolver problemas, a tomar decisões e a superar as suas dificuldades.

Todos os alunos estão de acordo que a escola ensina-os a adquirirem novos conhecimentos (100%). Para 79% dos alunos, a escola, também, lhes desenvolve competências de aprendizagem e para 74% também lhes ensina a exprimirem as sua opiniões. Para 58% dos alunos, a escola ensina-os a resolver problemas e para 56%, ensina-os a ultrapasssar as dificuldades, embora a opinião dos inquiridos esteja dividida, quanto a esta última questão.

Conclui-se, assim, que a maioria dos alunos considera que a educação que lhes é proporcionada pela escola, ensina-os não só a adquirir novos conhecimentos, como também, a desenvolverem competências de aprendizagem e a resolver problemas.

Questão 32 - Na tua opinião, a educação que te é proporcionada na tua Escola permite-te ...

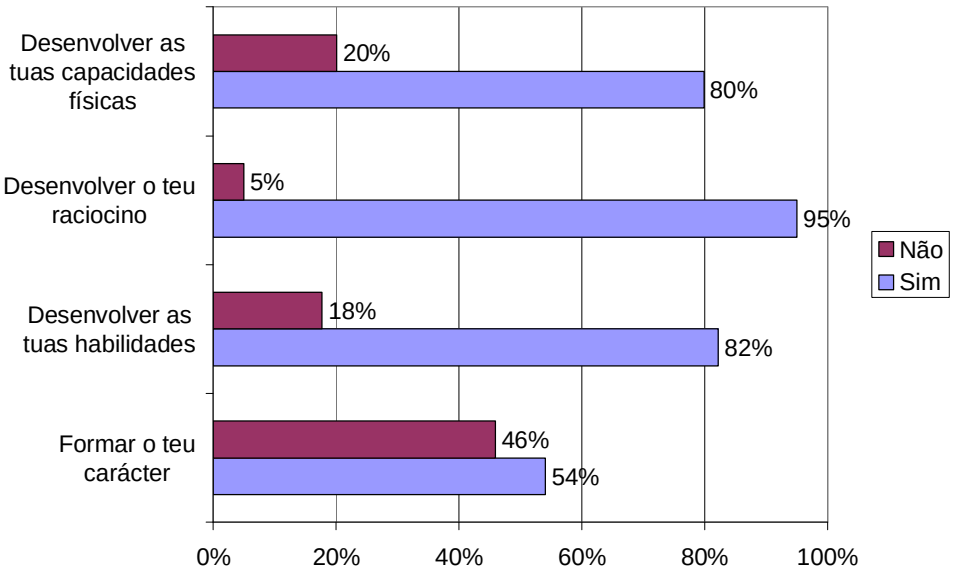


Figura 54. Faculdades dos alunos que são desenvolvidas pela Escola.

A educação que é proporcionada aos alunos pela escola, deve permitir-lhes desenvolverem a sua personalidade, os seus talentos, as suas aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades.

Para a maioria dos alunos inquiridos, a escola proporciona-lhes o desenvolvimento do raciocínio (95%), o desenvolvimento das habilidades (82%) e o desenvolvimento das capacidades físicas (80%). Para 54%, a escola ajuda-os a formarem o seu carácter, embora 46% tenha uma opinião contrária.

Conclui-se, deste modo, que, no entender destes alunos, a educação que lhes é proporcionada pela escola é eficaz, no que respeita ao desenvolvimento dos talentos, das aptidões mentais e físicas.

Contudo, a nível do desenvolvimento da personalidade, existe uma divisão nas opiniões quanto à eficácia da educação neste domínio, especificamente no desenvolvimento do carácter, identificado por Esteves (s.d.) com as condutas voluntárias do indivíduo e que são

o resultado da interiorização que ele faz das normas sociais. Assim, para uma parte considerável dos alunos, existe uma certa ineficácia da escola no seu papel de ajudar os alunos a interiorizarem as normas que regulam a vida em sociedade, o que é revelado através do seu carácter, mormente, através dos comportamentos que têm em sociedade. Esta percepção dos alunos é confirmada pelo facto das opiniões dos alunos inquiridos, também, estar dividida quanto a considerarem a escola um lugar onde existe disciplina, considerando 51% dos alunos existir disciplina na escola, enquanto 49% não partilha dessa opinião (Figura 40).

Na verdade, a possível existência de problemas disciplinares na escola revela que esta não consegue ser plenamente eficaz, no seu papel de educar os alunos no domínio dos valores e atitudes, designadamente na interiorização das normas que regulam a vida em sociedade, o que se vai revelar nos comportamentos perturbadores ocorridos no seio da escola.

Questão 33 - Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações: Na minha Escola sou apreciado pelos professores.

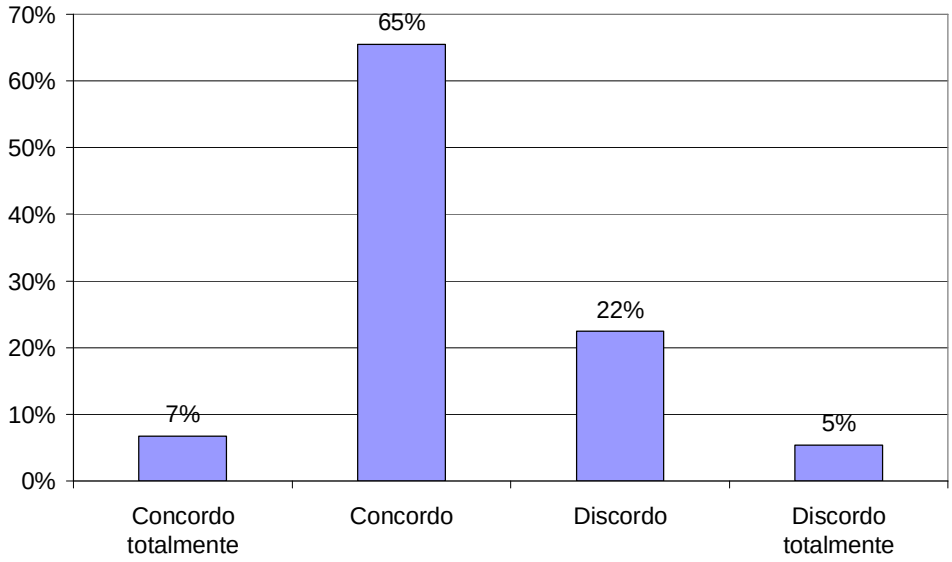


Figura 55. Opinião dos alunos sobre a consideração que os professores têm deles.

Devendo a educação dada aos alunos destinar-se ao desenvolvimento de todos os aspectos da sua personalidade, tal implica que o aluno deva ser considerado como um ser humano completo e não sómente na sua qualidade de estudante. Os alunos devem sentir que a escola lhes dá apoio nas suas preocupações e nos problemas que têm, não só na escola, como noutros âmbitos. O facto de sentirem que são apreciados pelos professores não só como alunos, mas também como pessoas, implica um aumento da sua auto-estima e da confiança que têm em si próprios, ajudando-os a crescerem e a tornarem-se pessoas mais felizes e saudáveis. Por outro lado, o facto dos alunos sentirem que são apreciados e respeitados como indivíduos, contribui, tal como refere Lansdown (1998), para se desenvolver na escola um clima de respeito mútuo.

Verificamos que, do total dos inquiridos, 72% dos alunos considera ser apreciado pelos professores, enquanto 27% dos alunos tem opinião contrária.

Conclui-se, deste modo, que a maioria dos alunos considera que é apreciado pelos professores, o que é extremamente importante para o desenvolvimento da sua auto-estima

e confiança em si próprios, ajudando-os a tornarem-se pessoas mais seguras e felizes, contribuindo, por outro lado, para a criação de um clima de respeito mútuo.

Questão 33 - Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações: Na minha Escola sou apreciado pelos funcionários.

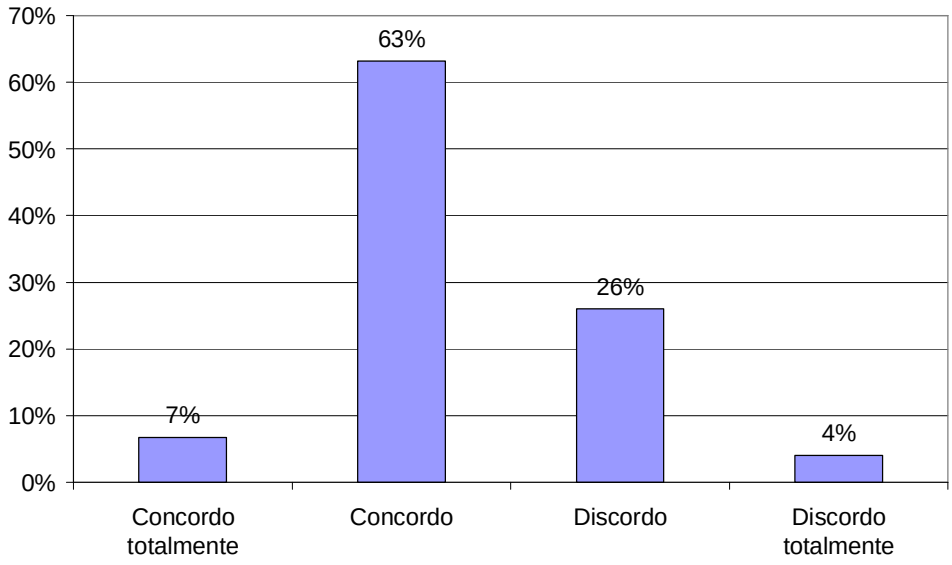


Figura 56. Opinião dos alunos sobre a consideração que os funcionários têm deles.

Do total de inquiridos, 70% dos alunos considera ser apreciado pelos funcionários (63% concorda/ 7% concorda totalmente), enquanto 30% dos alunos tem opinião contrária (26% discorda/ 4% discorda totalmente).

Também aqui, a opinião da maioria dos inquiridos é no sentido de sentirem que são apreciados pelos funcionários, o que é importante para a sua auto-estima e confiança que têm em si próprios e, consequentemente, para o desenvolvimento da sua personalidade, bem como para o desenvolvimento de um clima de respeito mútuo.

Questão 33 - Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações: Na minha Escola sou apreciado pelos meus colegas.

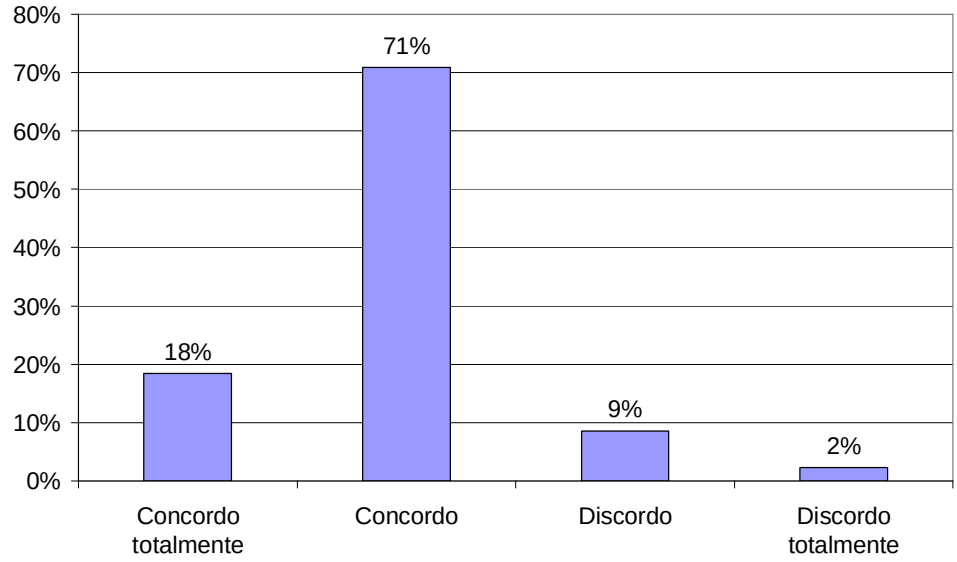


Figura 57. Opinião dos alunos sobre a consideração que os colegas têm deles.

Do total de inquiridos, 89% dos alunos considera-se apreciado pelos seus colegas, enquanto 11% tem opinião contrária.

Conclui-se, assim, que a maioria dos inquiridos considera que é apreciado pelos colegas.

Esta percepção dos alunos é corroborada no facto de, também, a maioria dos alunos inquiridos (98%) considerar que a escola é um lugar onde fazem amizades (Figura 39), o que é um importante contributo para o desenvolvimento da sua personalidade, pois crescem num ambiente favorável ao mesmo.

Questão 34 - A tua Escola reconhece e valoriza os alunos que se destaquem ...

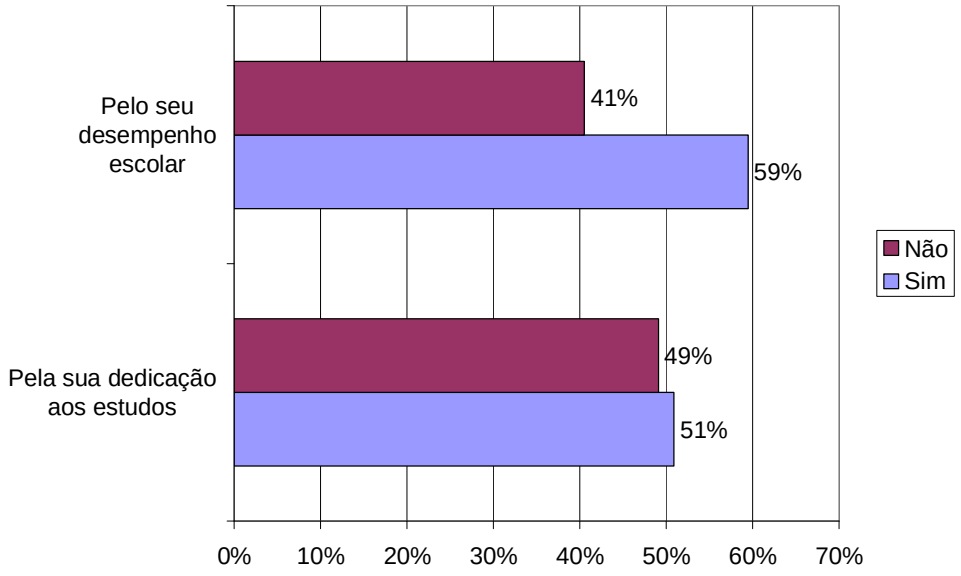


Figura 58. Reconhecimento e valorização dos alunos pela Escola.

Seguindo a orientação de que a escola deve desenvolver a auto-estima e a confiança dos alunos em si próprios, contribuindo, assim, para a formação da sua personalidade, é um direito dos alunos ver reconhecido e valorizado o seu mérito, a dedicação e o esforço no trabalho e no desempenho escolar.

Assim, para 59% dos alunos, o reconhecimento e valorização que a escola lhes dá, deve-se ao seu desempenho escolar, face a 41% que tem opinião contrária. Por outro lado, para 51% dos alunos, a valorização deve-se à sua dedicação aos estudos, enquanto 49% tem opinião distinta, encontrando-se, neste aspecto, as opiniões muito divididas.

Conclui-se, assim, que embora a maioria dos alunos considere que a escola reconhece e valoriza os alunos que se destacam pelo seu desempenho escolar e pela sua dedicação aos estudos, um número considerável de alunos expressa opinião contrária, facto que deve ser tido em conta pela escola.

Questão 35 - Explica o modo como a tua Escola reconhece e valoriza a tua dedicação aos estudos e/ ou o teu desempenho escolar ...

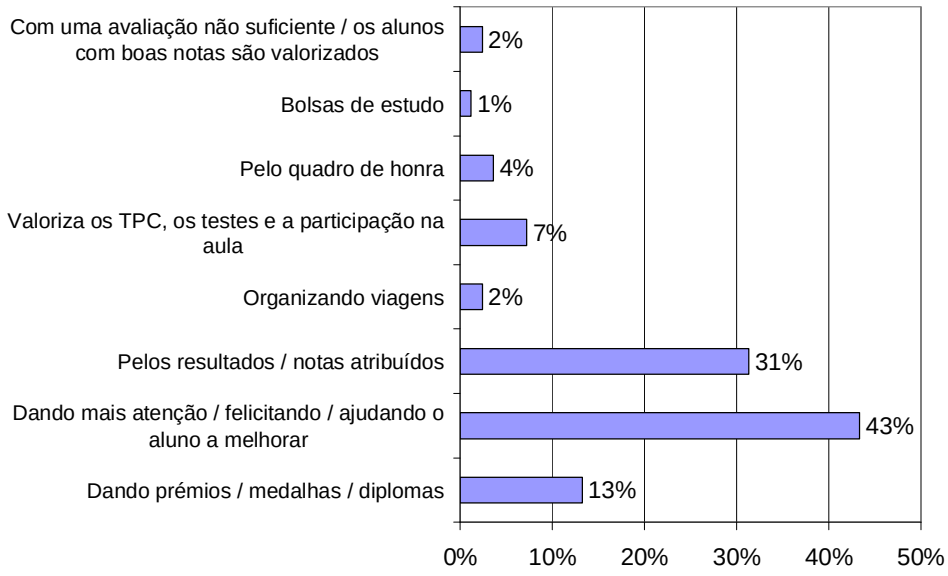


Figura 59. Modo como a Escola reconhece e valoriza a dedicação aos estudos e/ou o desempenho escolar dos alunos.

Dos alunos inquiridos que consideraram que a escola reconhece e valoriza os alunos que se destaquem pela sua dedicação aos estudos e/ ou pelo seu desempenho escolar, 43% considera que a escola valoriza e reconhece o seu percurso escolar "dando mais atenção/ felicitando/ ajudando o aluno a melhorar", enquanto para 31% dos alunos essa valorização e reconhecimento é-lhes facultado "pelos resultados/ notas atribuídas".

Questão 36 - Na tua opinião, quem te estimula a dedicares-te mais aos estudos?

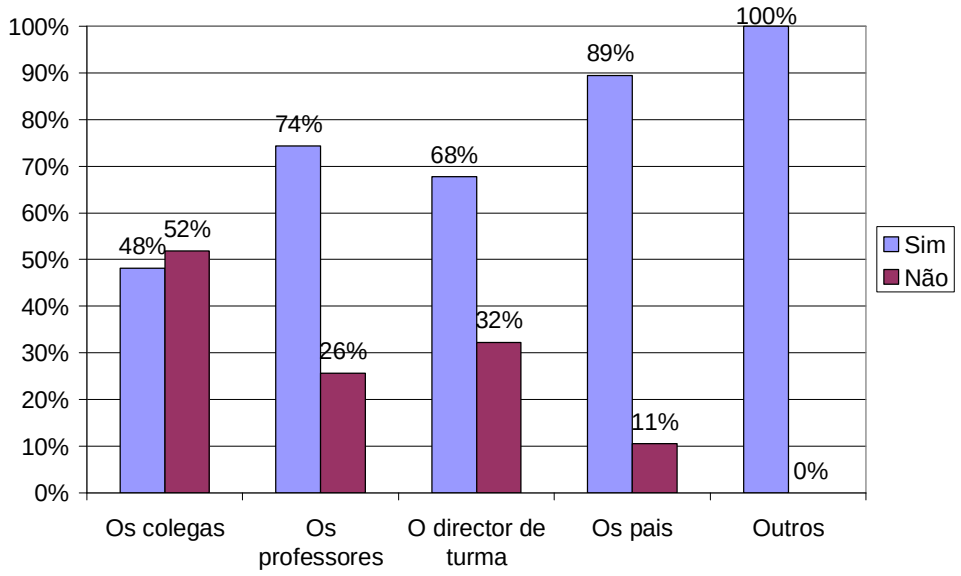


Figura 60. Quem estimula os alunos a dedicarem-se aos estudos.

Os alunos que consideraram que a escola reconhece e valoriza os alunos que se destaquem pela sua dedicação aos estudos e/ ou pelo seu desempenho escolar, indicaram que as pessoas que mais os estimulam são "os pais" (89%), seguindo-se "os professores" (74%) dos alunos e o "o director de turma" (68%).

Já quanto ao estímulo dado pelos "colegas", as opiniões encontram-se divididas, pois enquanto para 52% dos inquiridos, os colegas não os estimulam a dedicarem-se aos estudos, 48 % tem opinião contrária.

Conclui-se, assim, que a seguir aos pais, são os professores e o director de turma quem mais estimula os alunos a dedicarem-se aos estudos.

Questão 36.e.1 - Na tua opinião, quem te estimula a dedicares-te mais aos estudos? Outros. Quem?

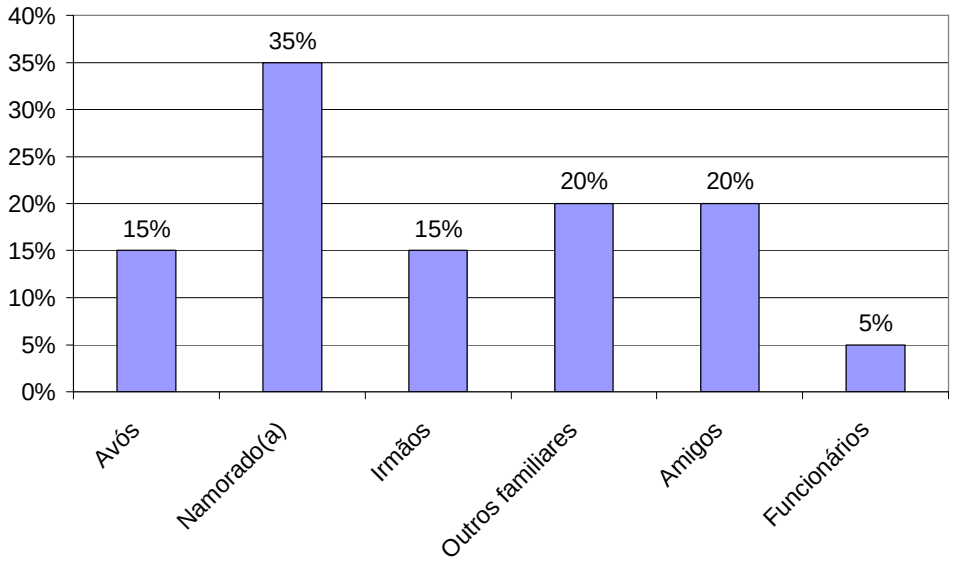


Figura 61. Quem estimula os alunos a dedicarem-se aos estudos.

A seguir aos pais, aos professores, ao director de turma e aos colegas, os inquiridos que responderam validamente a esta questão (22) consideram que quem mais os estimula a dedicarem-se aos estudos, é "o (a) namorado (a)" (35%), seguindo-se "outros familiares" e "amigos" com 20% cada. Os "irmãos " e os "avós" são indicados por 15% dos alunos, relativamente a cada categoria, sendo "os funcionários" indicados por 5% dos alunos.

Questão 36.a. - Na tua opinião, quem te estimula a dedicares-te mais aos estudos? Os colegas.

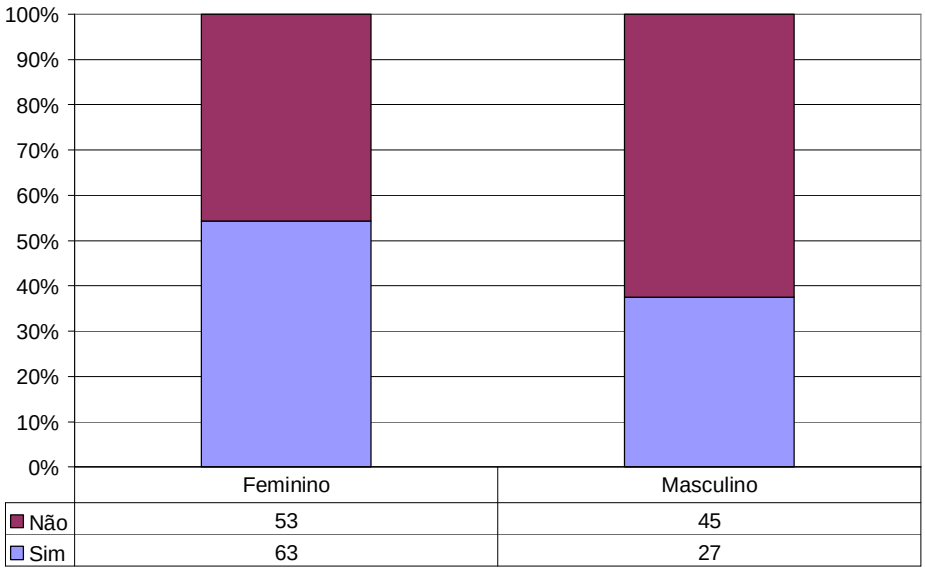


Figura 62. Quem estimula os alunos a dedicarem-se aos estudos (colegas) – Género.

Do total de inquiridos do sexo feminino, 54% considera que os colegas os estimulam a estudar. Por outro lado, 38% dos inquiridos do sexo masculino considera que os colegas os estimulam a estudar.

Verifica-se, assim, que a variável género influencia a opinião dos alunos sobre o incentivo que os colegas lhes dão para estudarem. De facto, existe uma maior percentagem de inquiridos do sexo feminino que considera que os colegas lhes dão mais estímulo para estudarem do que a percentagem de inquiridos do sexo masculino, que partilham da mesma opinião.

Questão 36.b. - Na tua opinião, quem te estimula a dedicares-te mais aos estudos? Os professores.

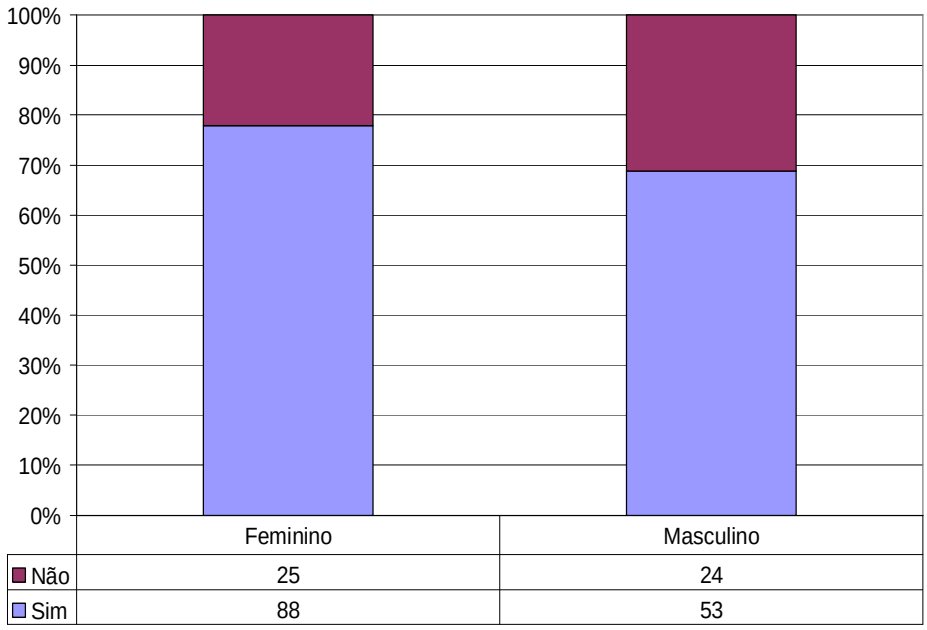


Figura 63. Quem estimula os alunos a dedicarem-se aos estudos (professores) – Género.

Dos inquiridos do sexo feminino, 78% considera que os professores os estimulam a estudar. Por seu lado, dos inquiridos do sexo masculino, 69% considera que os professores os estimulam a estudar.

Verifica-se, assim, que a percentagem de inquiridos de sexo feminino que considera que os professores dão-lhe mais estímulo para estudarem, é ligeiramente superior à percentagem dos inquiridos do sexo masculino que partilha da mesma opinião, embora a diferença seja reduzida.

Conclui-se, assim, que a variável género tem pouca influência na opinião dos alunos sobre o incentivo que os professores lhes dão para estudarem.

Questão 36.c. - Na tua opinião, quem te estimula a dedicares-te mais aos estudos? O director de turma.

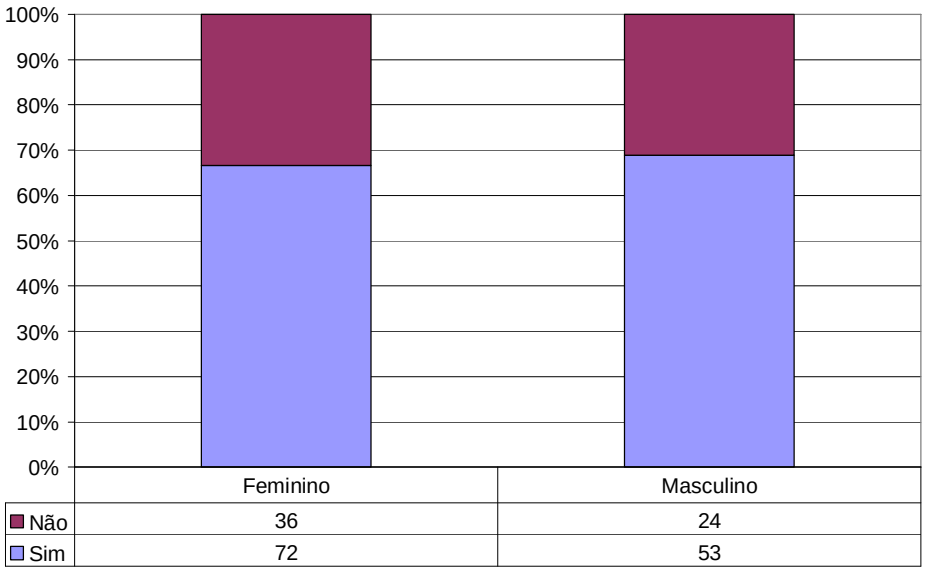


Figura 64. Quem estimula os alunos a dedicarem-se aos estudos (director de turma) – Género.

Do total de inquiridos do sexo feminino, 67% considera que o director de turma os estimulam a estudar. Por seu lado, do total de inquiridos do sexo masculino, 69 % manifesta a mesma opinião.

Deste modo, conclui-se que a variável género não tem influência, relativamente à opinião dos alunos sobre o estímulo dado pelo director de turma, para estudarem.

Questão 36.d. - Na tua opinião, quem te estimula a dedicares-te mais aos estudos? Os pais.

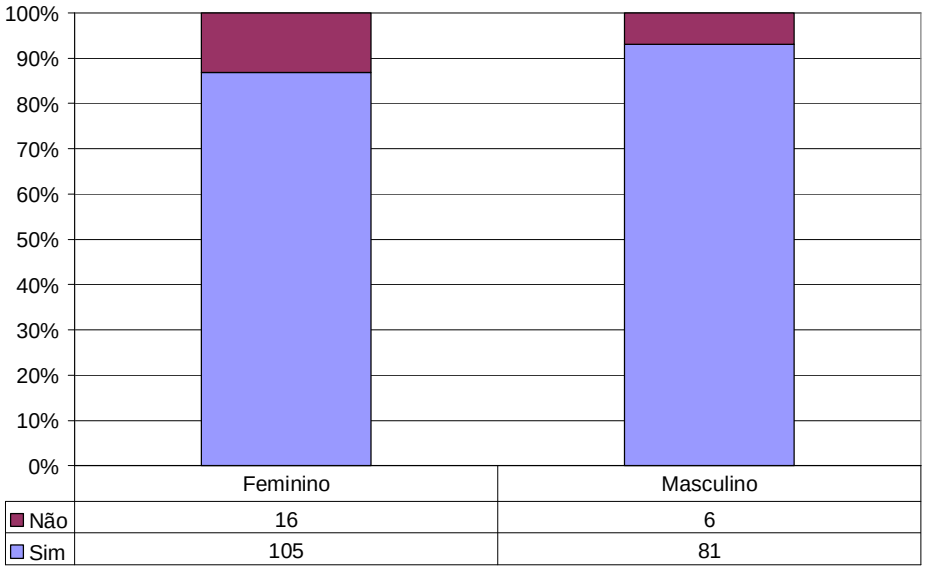


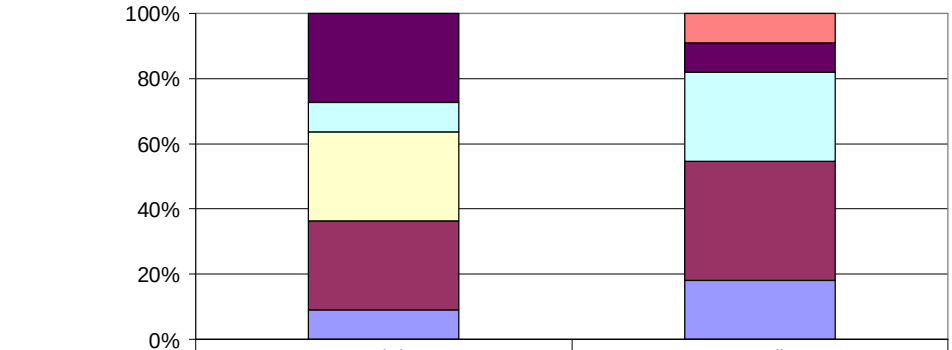
Figura 65. Quem estimula os alunos a dedicarem-se aos estudos (pais) – Género.

Do total de inquiridos do sexo feminino, 87% considera que os pais os estimulam a estudar. Por seu turno, do total de inquiridos do sexo masculino, 93% manifesta a mesma opinião.

Verifica-se, assim, que a percentagem de inquiridos do sexo masculino que considera que os pais dão-lhe mais estímulo para estudarem, é ligeiramente superior à percentagem dos inquiridos do sexo feminino, que partilha da mesma opinião, embora a diferença seja reduzida.

Conclui-se, assim, que a variável género tem pouca influência na opinião dos alunos sobre o incentivo que os pais lhes dão para estudarem.

Questão 36.e.3. - Na tua opinião, quem te estimula a dedicares-te mais aos estudos? Outros. Quem?



	Feminino	Masculino
Funcionários	0	1
Amigos	3	1
Outros familiares	1	3
Irmãos	3	0
Namorado(a)	3	4
Avós	1	2

Figura 66. Quem estimula os alunos a dedicarem-se aos estudos (outros) – Género.

Para os inquiridos do sexo feminino que responderam validamente à questão (11 alunas), 27% afirma que são os amigos, os irmãos e o namorado quem mais os estimula a dedicarem-se aos estudos, enquanto para os inquiridos do sexo masculino (11 alunos) é a namorada quem mais os estimula (36%), seguindo-se outros familiares (27%) (excluindo avós e irmãos).

Verifica-se, assim, que a variável género tem influência na opinião dos alunos inquiridos, sobre quem são os "outros" que mais os estimulam a estudarem, para além dos pais, professores, director de turma e colegas.

Questão 37 - Os professores dão importância às tuas/tua ...

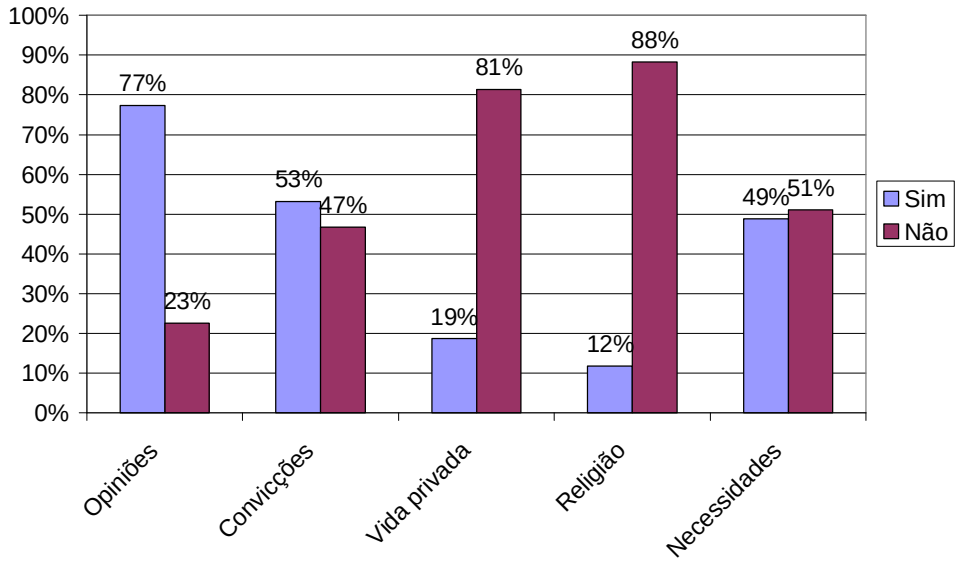


Figura 67. Importância dada pelos professores aos alunos.

Conforme é defendido por Hammarberg (1977), deve ser desenvolvida na escola uma pedagogia democrática, o que implica que as relações desenvolvidas na escola sejam marcadas pelo respeito mútuo e pela não violência. Com efeito, para se desenvolver um clima de respeito mútuo, Lansdown (1998) considera que os alunos devem sentir-se respeitados e apreciados como indivíduos, reconhecendo-se a importância das suas opiniões, das suas convicções, da sua vida privada e da sua religião.

Através da Figura 67, verificamos que para 77% dos alunos, os professores dão principalmente importância às suas opiniões. Já para 88% dos alunos, os professores não dão importância à sua religião, e 81% considera que não dão importância à sua vida privada.

Relativamente às convicções e às necessidades, as opiniões dos alunos encontram-se muito divididas. Na verdade, enquanto 53% dos alunos considera que os professores dão importância às suas convicções, 57% tem uma opinião contrária. Por sua vez, enquanto

51% considera que os professores não dão importância às suas necessidades, 49% tem uma opinião oposta.

Conclui-se, assim, que a maioria dos alunos considera que os professores dão importância às suas opiniões e que não dão importância à sua religião e à sua vida privada.

Verifica-se que a maioria dos inquiridos sente-se apreciada pelos professores (Figura 55), uma vez que estes respeitam as suas opiniões, apesar de não darem importância à religião e à vida privada dos alunos.

Assim, o clima de respeito mútuo, condição primordial para o desenvolvimento de uma pedagogia democrática, não se encontra devidamente salvaguardado.

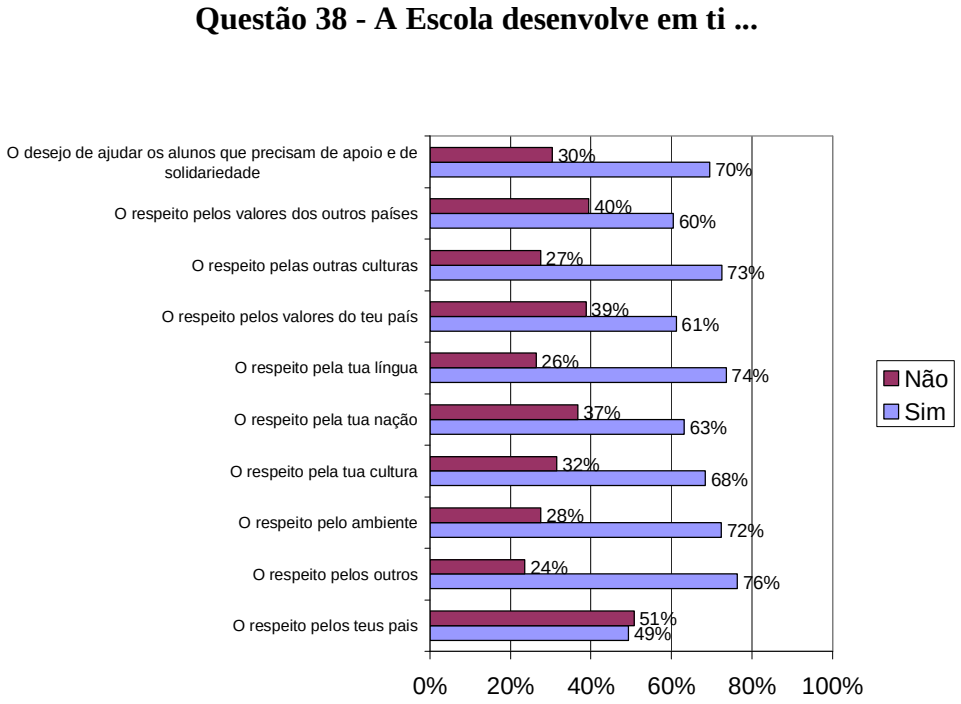


Figura 68. Desenvolvimento nos alunos do respeito pelos direitos humanos, pelos pais e pelo ambiente.

Para Lansdown (2001a) é imperativo, num mundo em que ocorrem conflitos étnicos e em que a violência é crescente, educar as crianças e os jovens para a tolerância, o respeito pelos outros, para a paz e para a democracia. Torna-se, assim, necessária a formação para os valores, sendo fundamental estimular atitudes e comportamentos adequados à promoção do respeito pelos direitos humanos.

Essa educação para os valores/cidadania deve ser preocupação fundamental dos sistemas educativos, pois é crucial a promoção do respeito pelos valores e cultura do seu país e dos outros países, dando-se particular atenção aos alunos imigrantes e aos alunos pertencentes a culturas minoritárias. O respeito por todas as pessoas, incluindo o respeito pelos pais, são importantes dimensões, que devem fazer parte das atribuições das instituições educativas.

Por outro lado, torna-se imprescindível que se desenvolva nas crianças e nos jovens uma consciencialização da necessidade de protecção do ambiente, em ordem a assegurar o futuro das gerações futuras.

A Figura 68 permite-nos afirmar que, para a maioria dos alunos, a escola desenvolve neles, valores como: "o respeito pelos outros" (76%), o " respeito pela língua" (74%), o respeito pelas outras culturas" (73%), "o desejo de ajudar os alunos que precisam de apoio e de solidariedade" (70%), o "respeito pela tua cultura" (68%), "o respeito pela tua nação" (63%), "o respeito pelos valores do teu país" (61%), "o respeito pelos valores dos outros países" (60%).

A maioria dos alunos também considera que a escola desenvolve neles o "respeito pelo ambiente" (72%).

Contudo, as opiniões encontram-se divididas relativamente à promoção do "respeito pelos pais", pois 51% dos alunos considera que a escola não desenvolve neles o respeito pelos pais, enquanto 49% tem opinião contrária.

Conclui-se, assim, que a maioria dos alunos inquiridos considera que a escola lhes desenvolve o respeito pelos direitos humanos, pela identidade cultural e pelo ambiente, embora anteriores resultados tivessem apontado para a existência de um número considerável de alunos que afirma existir discriminação na escola (ver Figura 13).

Questão 39 - Assinala a afirmação que corresponde à tua opinião. Os professores ensinam-te a ...

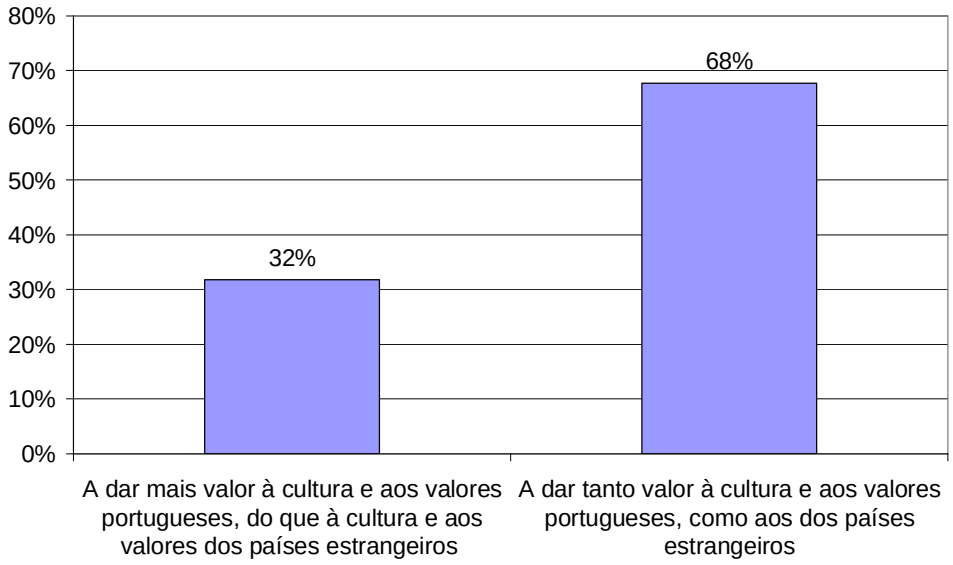


Figura 69. Respeito dos alunos pela cultura do seu país e da cultura dos países estrangeiros.

Para os sistemas educativos educarem as crianças e os jovens para a tolerância, o respeito pelos outros, para a paz e para a democracia, devem preocupar-se em promover nos alunos o respeito pelos valores e cultura do seu país e, também, pelos valores e culturas dos outros países, em ordem a prevenir a ocorrência de comportamentos xenófobos.

Através da Figura 69, verificamos que para 68% dos alunos inquiridos, a escola tanto valoriza a cultura e os valores portugueses como estrangeiros, enquanto para 32% dos alunos a escola dá mais valor à cultura e aos valores portugueses.

Conclui-se, assim, que a maioria dos alunos considera que a escola se preocupa em desenvolver o respeito pela cultura e valores portugueses e pela cultura e valores dos países estrangeiros. Contudo, um número considerável de inquiridos considera que a escola valoriza mais a cultura e valores portugueses – facto que deve merecer especial atenção por parte dos actores educativos.

Questão 40 - Sentes-te incentivado a transmitir aos teus pais/ pessoas com quem vives, tudo o que se relaciona com a tua vida escolar?

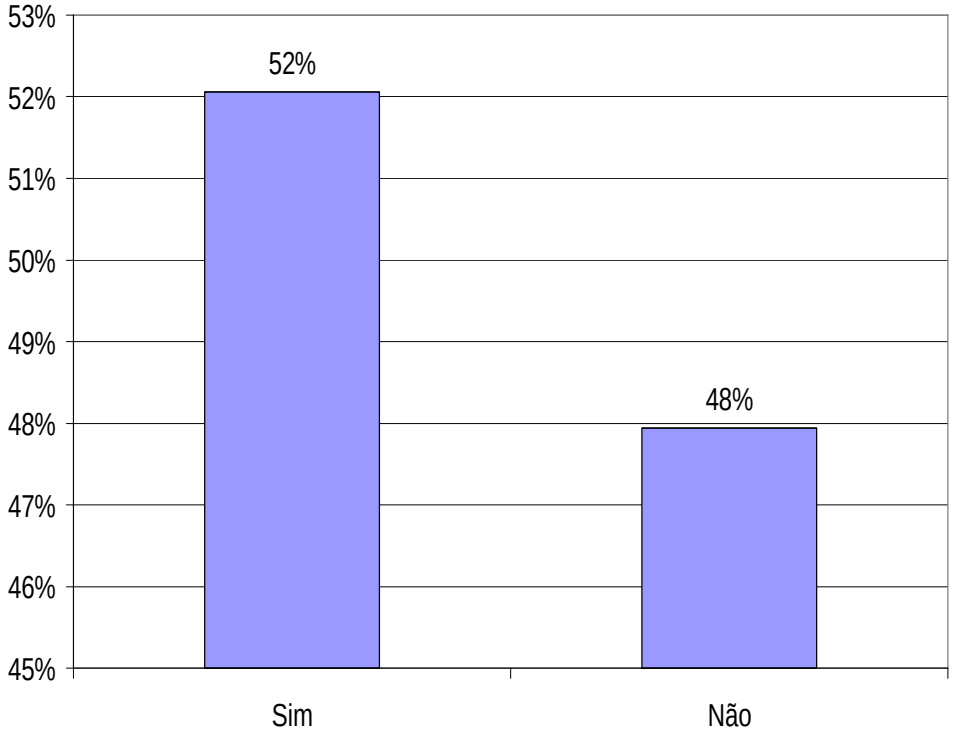


Figura 70. Incentivo sentido pelos alunos, a transmitirem aos pais/pessoas com quem vivem, tudo o que se relaciona com a sua vida escolar.

Para Hodgkin e Newell (1998), a identidade das crianças e jovens está intimamente ligada aos seus pais, podendo o desrespeito dos pais dos alunos pelos professores ou o não envolvimento daqueles na vida escolar dos filhos, provocar graves danos na auto-estima destes. Desempenha, assim, a escola, um importante papel, no desenvolvimento nos alunos, do respeito pelos seus pais. Nesse sentido, devem os alunos ser incentivados a transmitirem aos pais tudo o que ser relacione com a sua vida escolar.

Dos alunos inquiridos, 52% sentem-se incentivados a transmitir ao agregado familiar tudo o que se relaciona com a sua vida escolar, enquanto 48% não o sente.

Verificamos, assim, que as opiniões encontram-se divididas, no que respeita a esta questão, o que é corroborado pela opinião dos alunos manifestada relativamente ao desenvolvimento do respeito pelos pais (Figura 68), em que a opinião dos alunos, também, se encontra muito dividida.

Questão 41 - Indica por quem és incentivado a transmitir tudo o que se relaciona com a tua vida escolar ...

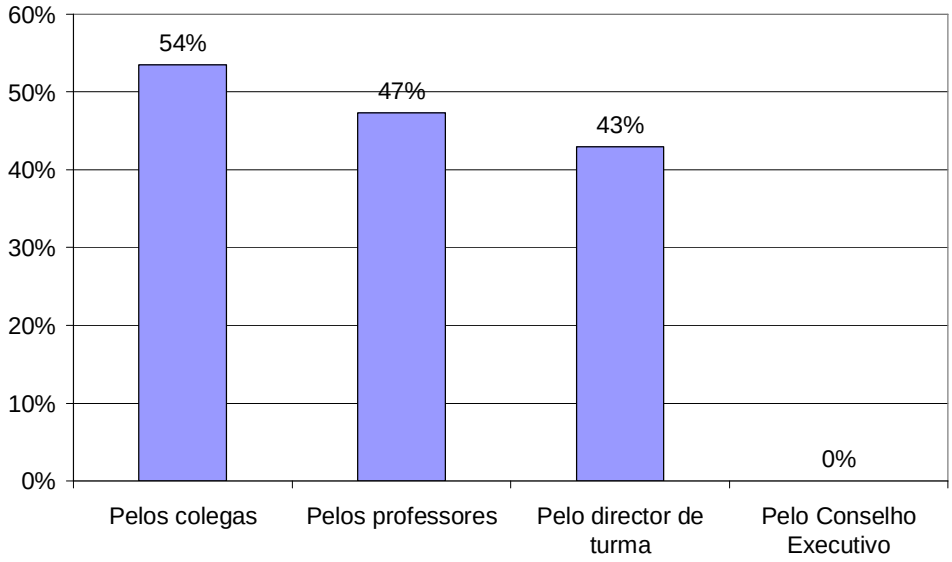


Figura 71. Quem incentiva os alunos a transmitirem aos pais/ pessoas com quem vivem, tudo o que se relaciona com a sua vida escolar.

Considerando a importância da escola em incentivar os alunos a transmitirem aos pais, tudo o que se relacione com a sua vida escolar, como forma de desenvolver neles o respeito pelos pais, afigura-se-nos importante verificar quais os elementos que, dentro da escola, têm assumido esse papel.

Dos alunos inquiridos que consideram que a escola os incentiva a transmitirem aos pais, tudo o que se relaciona com a sua vida escolar, 54% indicou que são os colegas quem lhes dá esse incentivo, 47% indicaram os professores e 43% o director de turma, sendo que o Conselho Executivo não foi indicado por nenhum dos inquiridos.

Concluímos, assim, que a maioria dos alunos considera que são os colegas quem mais os incentiva a transmitirem aos pais tudo o que se relaciona com a sua vida escolar.

No entanto, um número considerável indicou os professores e o director de turma, o que comprova a existência de uma divisão de opiniões, no que respeita ao desenvolvimento nos

alunos pela escola, do respeito pelos seus pais, o que é corroborado pela resposta dos inquiridos constante da Figura 70.

Questão 42 - Na aplicação de sanções disciplinares, os alunos são sempre ouvidos?

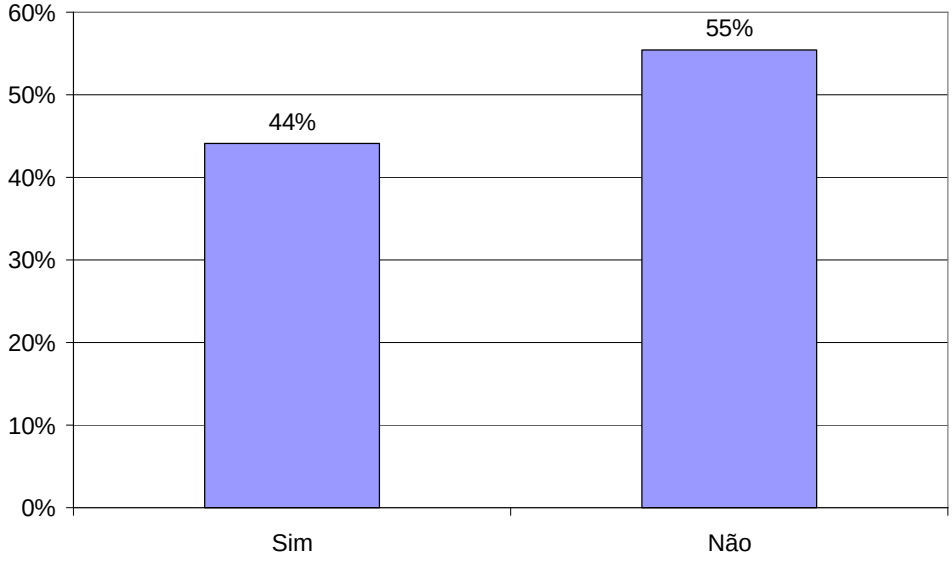


Figura 72. Direito dos alunos a serem ouvidos, na aplicação de sanções disciplinares.

O respeito do direito dos alunos a serem ouvidos na aplicação de sanções disciplinares, é fundamental para desenvolver o sentimento nos alunos de que são tratados de modo justo e equitativo, o que vai condicionar o ambiente em que todos convivem, bem como a qualidade de vida de todos os elementos da comunidade educativa.

Do total de inquiridos, 55% dos alunos considera que nem sempre são ouvidos na aplicação das sanções disciplinares, enquanto 44% considera que sim.

Conclui-se, deste modo, que as opiniões encontram-se divididas, pois apesar de a percepção da maioria dos alunos ser no sentido de que nem sempre são ouvidos na aplicação de sanções disciplinares, um número aproximado tem opinião contrária.

Questão 43 - Os alunos são tratados de uma forma justa ...

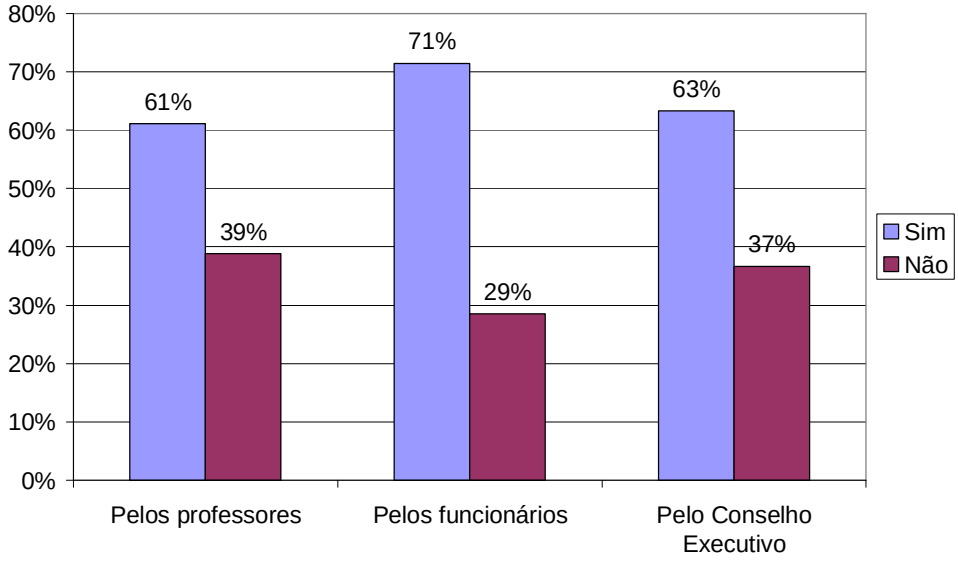


Figura 73. Modo como os alunos são tratados pelos actores educativos.

Sendo importante para a existência de um bom ambiente educativo que os alunos sintam que são tratados de forma justa pelos agentes educativos, verificamos que 71% dos inquiridos considera que os alunos são tratados de forma justa pelos funcionários, enquanto que 63% considera que são tratados, também, de forma justa pelo Conselho Executivo e pelos professores (61%).

Por seu turno, os inquiridos que consideram que os alunos não são tratados de forma justa, indicam que os principais responsáveis são os professores (39%), seguindo-se o Conselho Executivo (37%) e os funcionários (29%).

Deste modo, conclui-se que a maioria dos inquiridos considera que os alunos são tratados de forma justa pelos funcionários, pelo Conselho Executivo e pelos professores.

Para os inquiridos que consideram que os alunos não são tratados de forma justa, são os professores e o Conselho Executivo os principais responsáveis por esse tratamento injusto.

Questão 44 - Na tua Escola existem comportamentos que são tolerados aos professores e proibidos aos alunos?

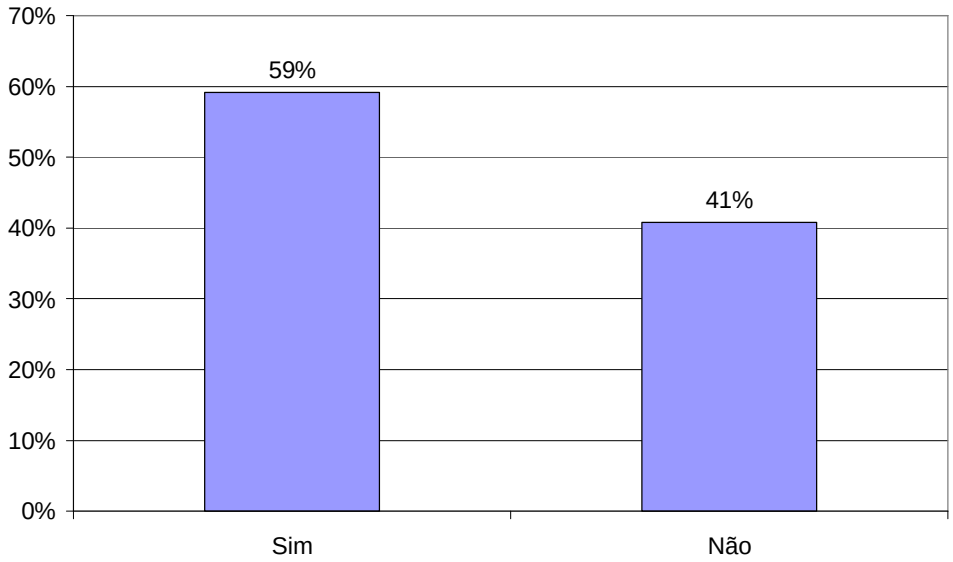


Figura 74. Comportamentos que são tolerados aos professores e proibidos aos alunos.

Conforme defendem Hammarberg (1977) e Hodgkin e Newell (1998), os professores devem servir de modelos aos alunos, na transmissão dos valores, estimulando nestes as atitudes e comportamentos adequados à promoção do respeito pelos direitos humanos. Atendendo a que todas as escolas têm um conjunto de regras de conduta e disciplina a que todos os elementos da comunidade educativa se devem submeter, é essencial segundo Lansdown (1998), que elas se apliquem de modo igual aos alunos e a todos os adultos. Consequentemente, entende a autora que não é admissível a existência de comportamentos que sejam proibidos aos alunos e tolerados aos professores. É importante que as escolas adoptem políticas democráticas, defendendo o valor da jsutiça, tão importante para a formação dos alunos.

A Figura 74 mostra que do total de inquiridos, 59% considera que existem comportamentos que são tolerados aos professores e proibidos aos alunos, enquanto 41% tem opinião oposta.

Conclui-se, assim, que a maioria dos alunos inquiridos considera que as regras de conduta e disciplina existentes na escola não se aplicam de modo igual para alunos e professores, pois, no seu entender, existem comportamentos que são tolerados aos professores e proibidos aos alunos. Nesse sentido, os professores não cumprem integralmente o seu papel de modelos de comportamento para com os alunos, em ordem a incentivar-lhes o desenvolvimento das atitudes e dos comportamentos adequados à promoção do respeito pelos direitos humanos, o que pode condicionar a qualidade do ambiente em que todos vão conviver e a qualidade de vida de todos os elementos da comunidade educativa.

Questão 45 - Dá dois exemplos de comportamentos que são tolerados aos professores e proibidos aos alunos ...

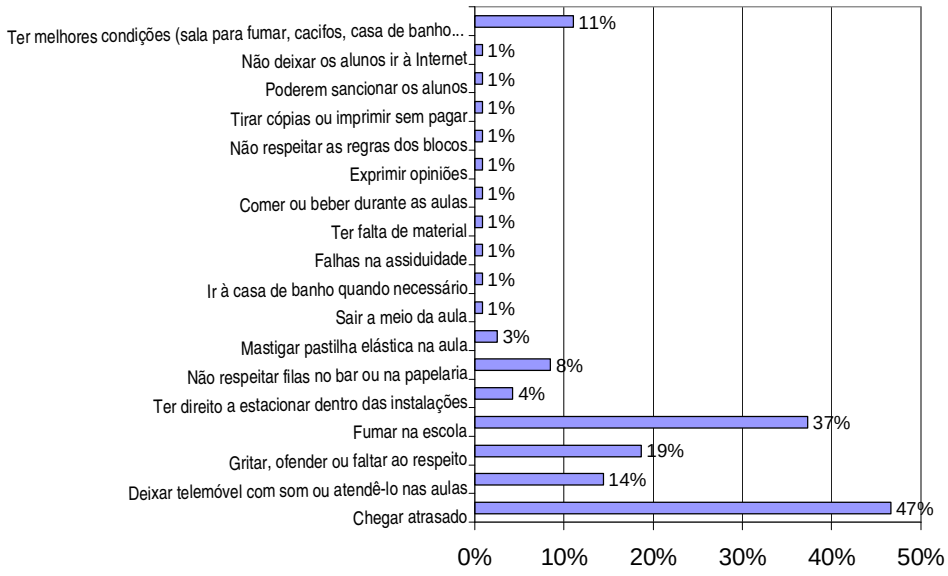


Figura 75. Exemplos de comportamentos que são tolerados aos professores e proibidos aos alunos.

Dos alunos inquiridos que consideram existirem comportamentos que são tolerados aos professores e proibidos aos alunos, 47% apontou como exemplo "chegar atrasado", enquanto 38% mencionou "fumar na escola", 18% apontou "gritar, ofender ou faltar ao respeito", 15% referiu "deixar o telemóvel com som ou atendê-lo nas aulas"; 12% dos alunos considera as melhores condições atribuídas aos professores, como sala para fumar, cacifos e casas de banho, e 8% refere o não respeitarem as filas no bar ou na papelaria.

Questão 46 - As regras de conduta e disciplina existentes na Escola respeitam a tua ...

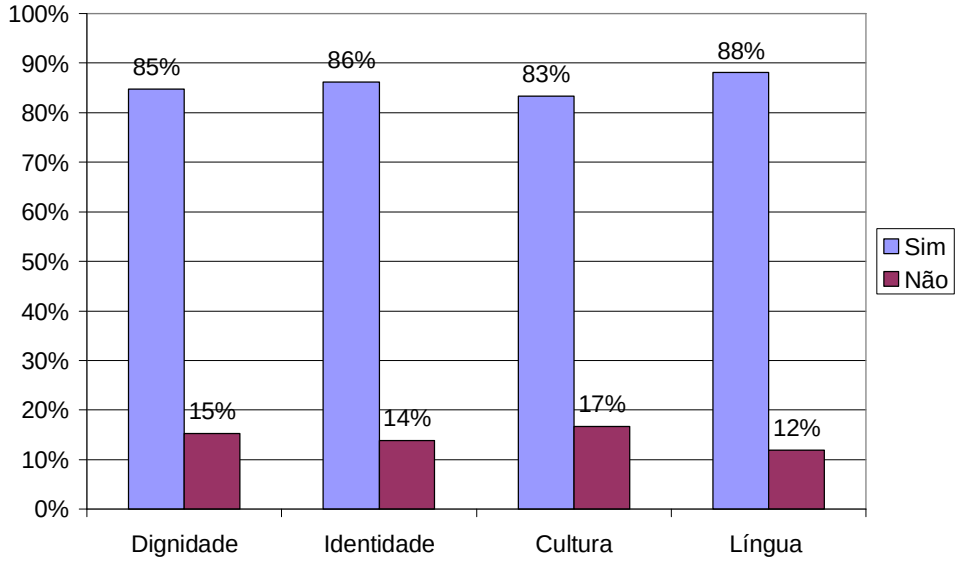


Figura 76. Regras de conduta e disciplina existentes na Escola respeitadoras dos alunos.

As regras de conduta e disciplina existentes na escola devem respeitar a dignidade dos alunos, a sua identidade, cultura e língua.

Os alunos inquiridos consideram que a escola respeita a "língua" (88%), a "identidade" (86%), a "dignidade" (85%) e a "cultura" (83%), dos diversos alunos.

Conclui-se, assim, que a maioria dos alunos considera que as regras de conduta e disciplina existentes na escola, respeitam a sua língua, a sua identidade, a sua dignidade e a sua cultura, o que pode ser revelador do esforço da escola no sentido de desenvolver nos alunos o respeito pela sua identidade cultural e pela sua dignidade.

Questão 47 - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados ...

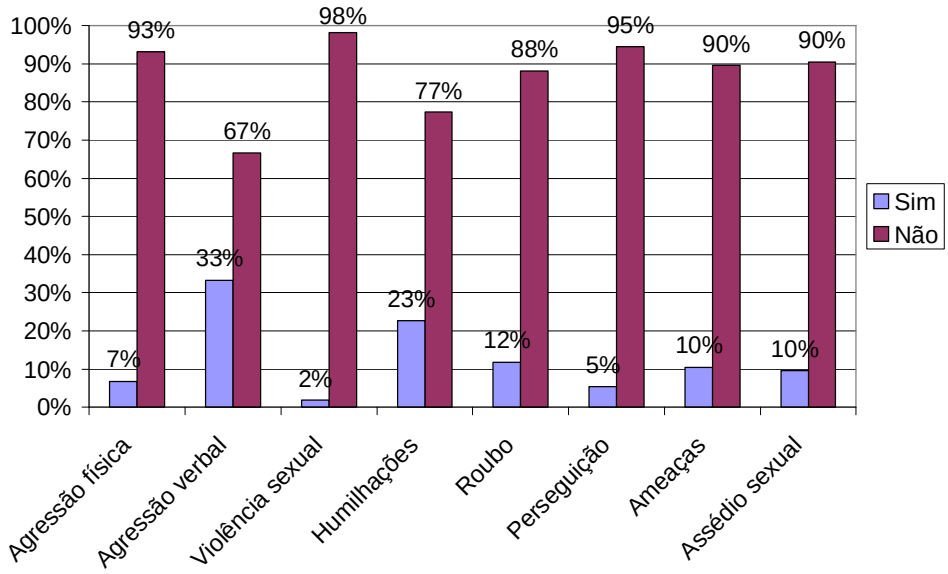


Figura 77. Actos de violência de que os alunos foram vítimas na Escola.

Sendo um dos objectivos da educação, constantes da Convenção sobre os Direitos da Criança, a preparação das crianças para viverem em sociedade, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e amizade entre todas as pessoas, Lansdown (1998) defende que a Convenção difunde não só uma cultura de não violência relativamente às crianças, como também, exige que as regras de disciplina na escola respeitem a dignidade dos alunos e que estes devem ser protegidos contra todas as formas de violência física ou mental, injúrias e abusos.

De acordo com a Figura 77, a maioria dos alunos nunca foi vítima de qualquer acto de violência na escola.

Dos inquiridos que referem já terem sido vítimas de actos de violência, 33% afirma que foi vítima de "agressão verbal", 23% afirma que já foi vítima de "humilhações", 12% afirma que já foi vítima de "roubo", 10% menciona que já foi vítima de "ameaças", 10% afirma ter sido vítima de "assédio sexual", 7% afirma ter sido vítima de "agressão fisica" e 2% refere que já foi vítima de "violência sexual".

Conclui-se, assim, que os actos de que os alunos já foram vítimas são: a agressão verbal (73 alunos), as humilhações (50 alunos), o roubo (26 alunos), as ameaças (23 alunos), o assédio sexual (21 alunos), a agressão física (15 alunos), a perseguição (12 alunos) e a violência sexual (4 alunos).

Apesar de uma larga maioria dos alunos inquiridos referir nunca ter sido vítima de qualquer acto violento, no entanto, os casos de violência física e mental, injúrias e abusos que alguns alunos indicam já terem sido vítimas, revela que na percepção destes, a escola ainda não conseguiu ser totalmente eficaz na promoção de uma cultura de paz e de resolução pacífica dos conflitos.

Questão 47.1 - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados e, em caso afirmativo, quem os praticou ...

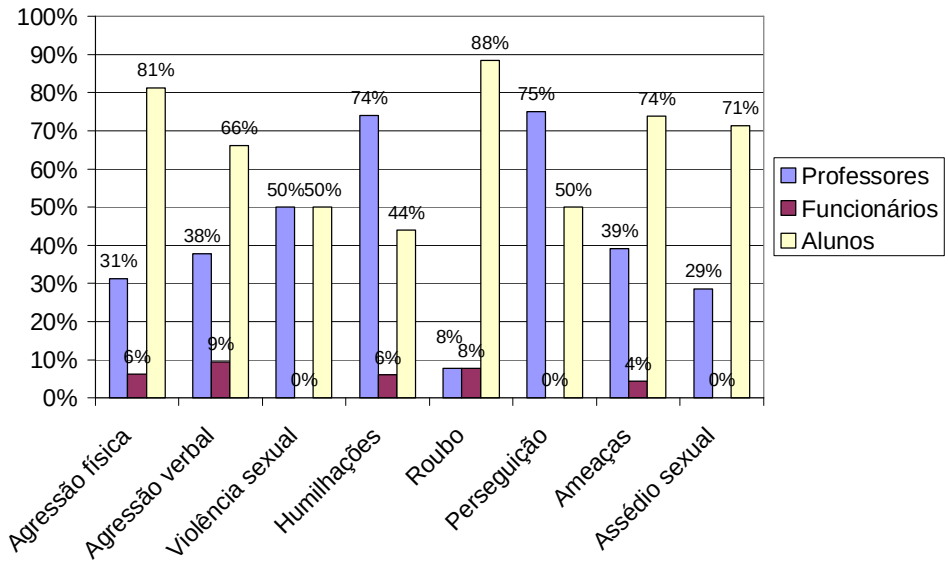


Figura 78. Responsáveis pelos actos de violência de que os alunos foram vítimas.

Defender uma cultura de não-violência implica que as regras de funcionamento e de disciplina na escola defendam os alunos contra os actos de violência praticados pelos seus pares, como também contra os actos praticados por professores e funcionários.

Dos inquiridos que já foram vítimas de actos de agressão física (15 alunos), 81% indicou que esses actos foram praticados por alunos, 31% indicou que foram praticados por professores e 6% indicou que foram praticados por funcionários .

Dos inquiridos que já foram vítimas de actos de agressão verbal (73 alunos), 66% referiu que esses actos foram praticados por alunos, 38% indicou que foram praticados por professores e 9% mencionou que foram praticados por funcionários.

Dos inquiridos que já foram vítimas de actos de violência sexual (4 alunos), 50% apontou que esses actos foram praticados por professores e 50% indicou que foram praticados por alunos.

Dos inquiridos que já foram vítimas de humilhações (50 alunos), 74% indicou que esses actos foram praticados por professores, 44% indicou que foram praticados por alunos (44%) e 6% indicou que foram praticados por funcionários.

Dos inquiridos que já foram vítimas de roubo (26 alunos), 88% indicou que esses actos foram praticados por alunos, 8% indicou que foram praticados por professores e 8% indicou que foram praticados por funcionários.

Dos inquiridos que já foram vítimas de perseguição (12 alunos), 75% indicou que esses actos foram praticados por professores e 50% indicou que esses actos foram praticados por alunos.

Dos inquiridos que já foram vítimas de ameaças (23 alunos), 74% apontou que esses actos foram praticados por alunos, 39% indicou que esses actos foram praticados por professores e 4% por funcionários.

Dos inquiridos que já foram vítimas de assédio sexual (21 alunos), 71% indicou que esses actos foram praticados por alunos e 29% indicou que esses actos foram praticados por professores.

Conclui-se, assim, que estes actos de violência são praticados por alunos, por professores e por funcionários, à excepção dos actos de violência e de assédio sexual, que os alunos referiram serem praticados somente por alunos e por professores.

Por outro lado, verifica-se que dos actos de violência de que os alunos são vítimas, os principais responsáveis pelos roubos, agressões físicas, ameaças, assédio sexual e agressões verbais, são os seus pares.

Os professores são, principalmente, os mais responsáveis pela perseguição e pelas humilhações.

Verifica- se ainda que, tanto alunos como professores foram indicados pelo mesmo número de inquiridos, como responsáveis pelos actos de violência sexual.

Questão 47.a. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados – Agressão física.

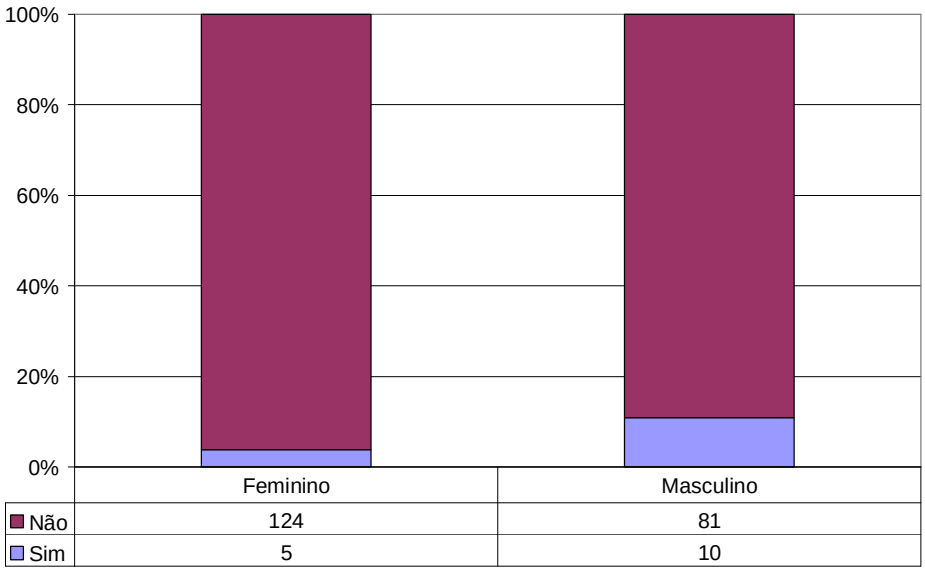


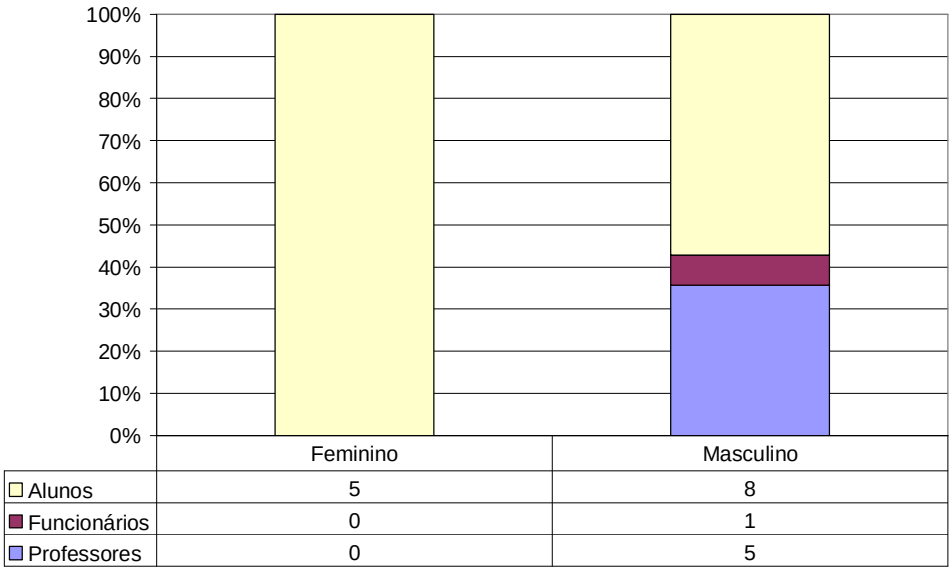
Figura 79. Alunos vítimas de agressão física – Género.

Do total de inquiridos do sexo feminino, 4% referiu que já foi vítima de actos de agressão física na escola (5 alunas). Do total de inquiridos do sexo masculino, 11% referiu que já foi vítima de actos de agressão física na escola (10 alunos).

Verifica-se, assim, que a percentagem de inquiridos do sexo masculino que referiu já ter sido vítima na escola de actos de agressão física, é o dobro da percentagem dos inquiridos do sexo feminino, que referiu já ter sido vítima do mesmo tipo de actos.

Conclui-se, assim, que os alunos do sexo masculino são mais vítimas de actos de agressão física, do que os alunos do sexo feminino.

Questão 47.1.a. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados e, em caso afirmativo, quem os praticou – Agressão física ...



	Feminino	Masculino
Alunos	5	8
Funcionários	0	1
Professores	0	5

Figura 80. Responsáveis pelos actos de agressão física de que os alunos foram vítimas – Género.

De acordo com a Figura 80, os inquiridos do sexo feminino que referiram já terem sido vítimas de actos de agressão física na escola, apresentaram 5 referências a agressores, pelo que nenhum terá sido vítima de mais do que um tipo de agressor. Das 5 referências, 100% dizem respeito a alunos.

Por outro lado, os 10 inquiridos do sexo masculino que referiram já terem sido vítimas de actos de agressão física na escola, apresentaram 14 referências a agressores, pelo que, alguns dos inquiridos terão sido vítimas de mais do que um tipo de agressor. Das 14 referências a agressores, 57% dizem respeito a alunos, 36% dizem respeito a professores e 7% dizem respeito a funcionários.

Conclui-se, assim, que os actos de agressão física de que os inquiridos do sexo feminino foram vítimas, foram exlusivamente praticados por outros alunos, enquanto os inquiridos do sexo masculino são vítimas de actos de agressão física praticados fundamentalmente,

por outros alunos, mas também por professores e por funcionários, embora só um aluno tenha indicado ter sido vítima de actos de agressão física por funcionários.

Questão 47.b. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados – Agressão verbal.

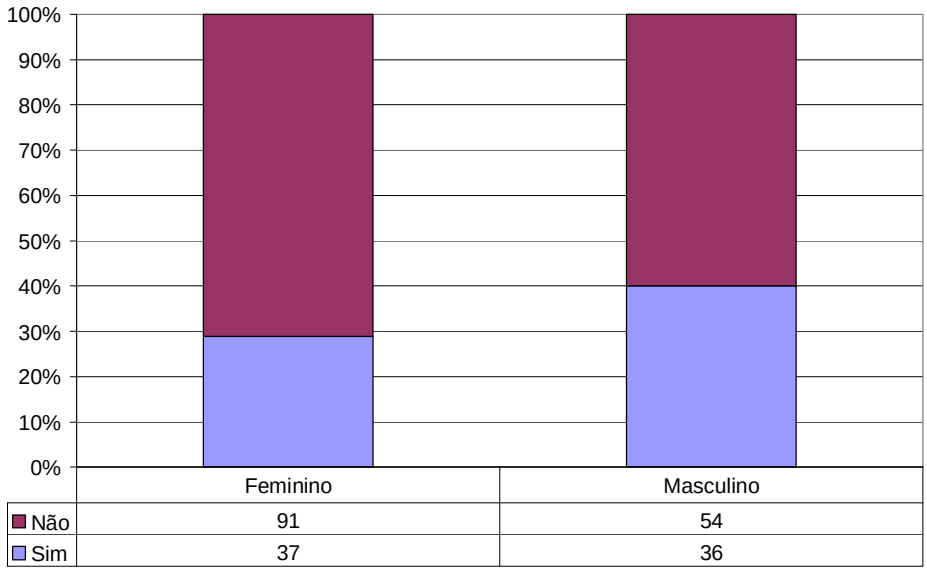


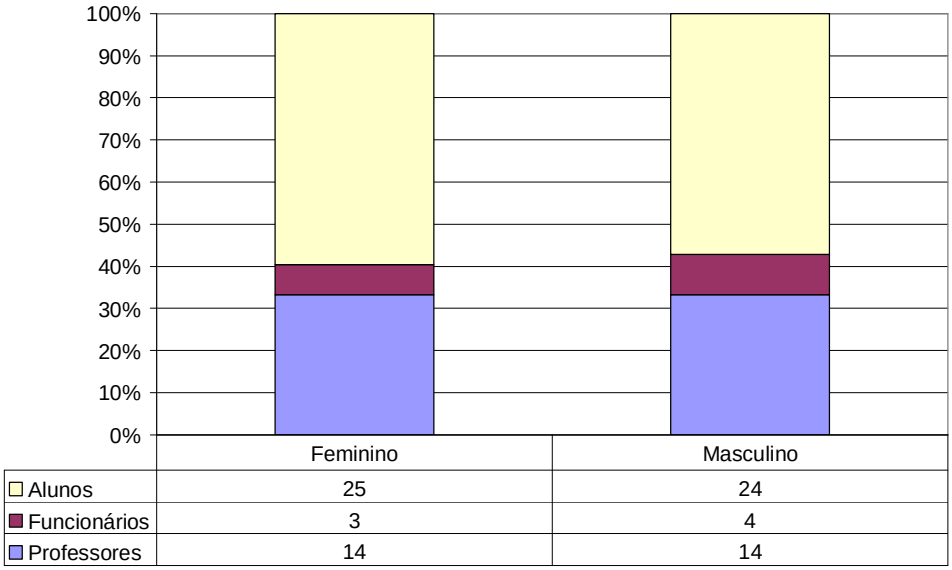
Figura 81. Alunos vítimas de agressão verbal – Género.

A Figura 81 mostra-nos que do total de inquiridos do sexo feminino, 29% referiu que já foi vítima de actos de agressão verbal na escola. Do total de inquiridos do sexo masculino, 40% mencionou que já foi vítima de actos de agressão verbal na escola.

Verifica-se, assim, que a percentagem de inquiridos do sexo masculino que afirmou já ter sido vítima na escola de actos de agressão verbal, é ligeiramente superior à percentagem dos inquiridos do sexo feminino, que referiu já ter sido vítima do mesmo tipo de actos, embora a diferença seja reduzida.

Conclui-se, assim, que não existe grande diferença nos alunos que foram vítimas de actos de agressão verbal, atendendo à variável género.

Questão 47.1.b. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados e, em caso afirmativo, quem os praticou – Agressão verbal ...



	Feminino	Masculino
Alunos	25	24
Funcionários	3	4
Professores	14	14

Figura 82. Responsáveis pelos actos de agressão verbal de que os alunos foram vítimas – Género.

Os 37 inquiridos do sexo feminino que referiram já terem sido vítimas de actos de agressão verbal na escola, apresentaram 42 referências a agressores, pelo que, alguns dos inquiridos terão sido vítimas de mais do que um tipo de agressor. Das 42 referências a agressores, 60% dizem respeito a alunos, 33% dizem respeito a professores e 7% dizem respeito a funcionários.

Os 36 inquiridos do sexo masculino que referiram já terem sido vítimas de actos de agressão verbal na escola, apresentaram 42 referências a agressores, pelo que alguns dos inquiridos terão sido vitímas de mais do que um tipo de agressor. Das 42 referências a agressores, 57% dizem respeito a alunos, 33% dizem respeito a professores e 10 % dizem respeito a funcionários.

Verifica-se, assim, que não existe grande diferença relativamente aos inquiridos do sexo feminino e do masculino, no que respeita às categorias de pessoas que praticaram os actos de que foram vítimas, sendo os alunos os que mais agridem verbalmente os seus pares.

Questão 47.c. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados – Violência sexual.

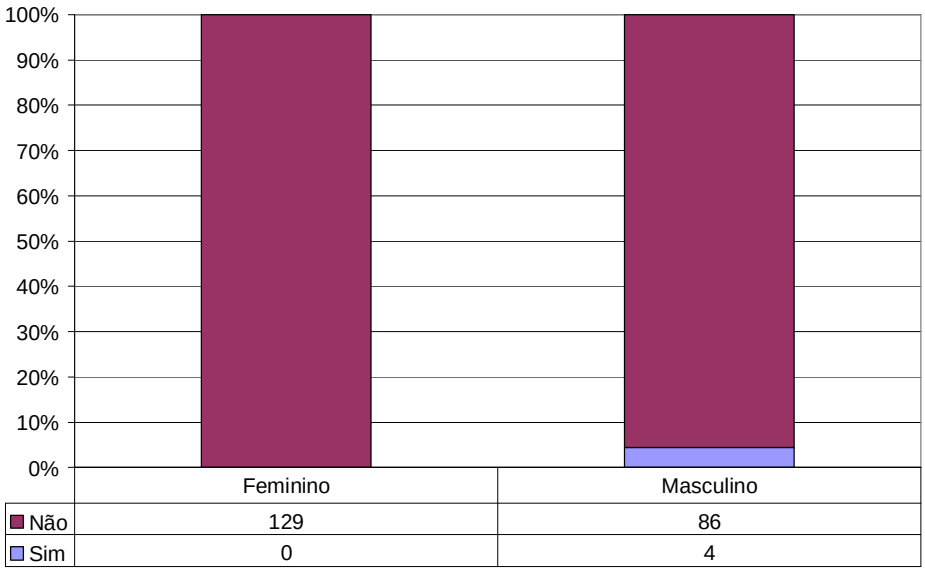


Figura 83. Alunos vítimas de violência sexual – Género.

Conforme mostra a Figura 83, nenhum inquirido do sexo feminino foi vítima de actos de violência sexual. Contudo, dos inquiridos do sexo masculino, 4% referiu já ter sido vítima de actos de violência sexual na escola.

Conclui-se, assim, que somente os inquiridos do sexo masculino foram vítimas de actos de violência sexual na escola.

Questão 47.1.c. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados e, em caso afirmativo, quem os praticou – Violência sexual ...

	Feminino	Masculino
Alunos	0	2
Funcionários	0	0
Professores	0	2

Figura 84. Responsáveis pelos actos de violência sexual de que os alunos foram vítimas – Género.

De acordo com a Figura 84, nenhum dos inquiridos do sexo feminino foi vítima de actos de violência sexual.

Os 4 inquiridos do sexo masculino que referiram já terem sido vítimas de violência sexual na escola, fizeram 4 referências a agressores, pelo que, algum dos inquiridos terá sido vítima de mais do que um tipo de agressor. Das 4 referências a agressores, 50% dizem respeito a alunos e 50% dizem respeito a professores. Nenhum inquirido do sexo masculino foi vítima de actos de violência sexual praticados por funcionários.

Conclui-se, assim, que são unicamente os inquiridos do sexo masculino que são vítimas de actos de violência sexual, que tanto são praticados por alunos, como por professores.

Questão 47.d. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados – Humilhações.

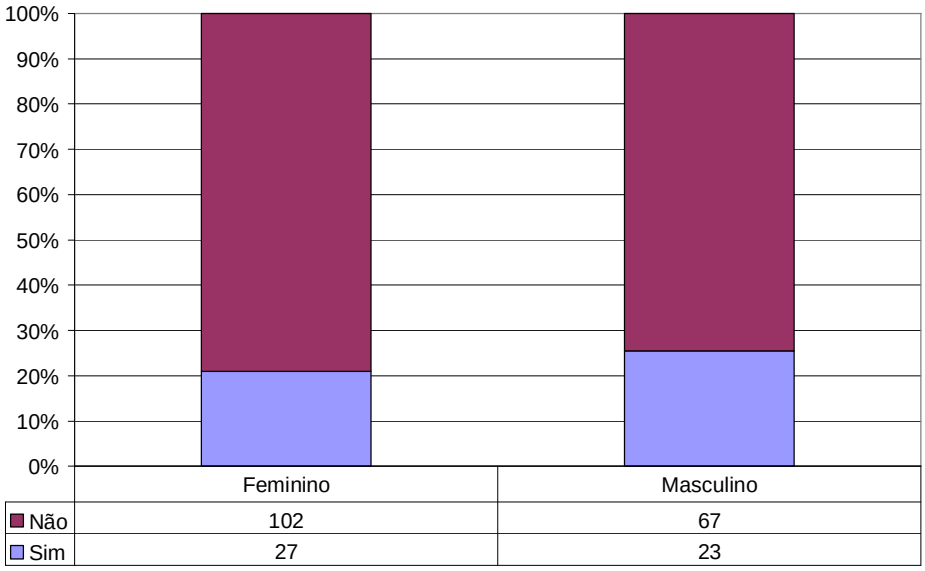


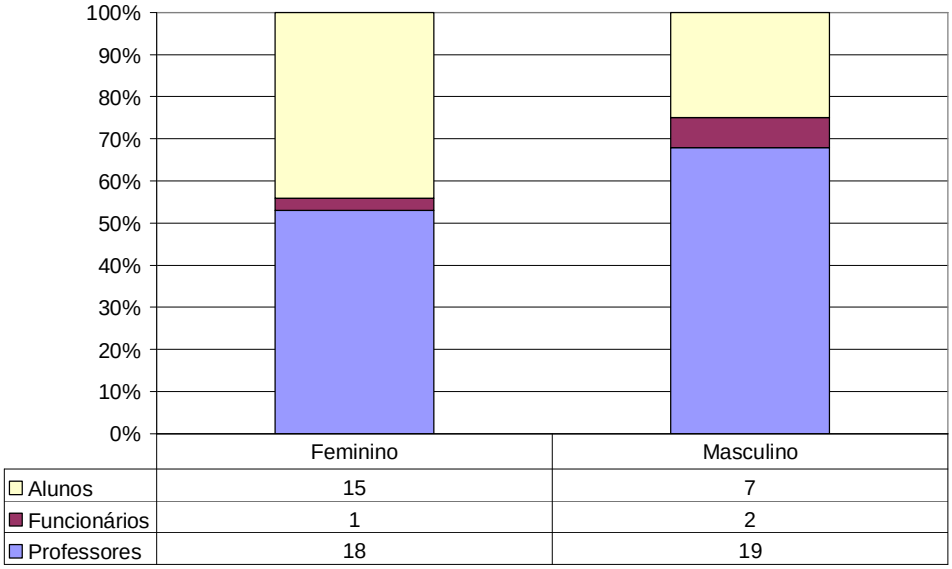
Figura 85. Alunos vítimas de humilhações – Género.

A Figura 85 mostra-nos que, do total de inquiridos do sexo feminino, 21% referiu que já foi vítima de humilhações na escola. Por seu lado, do total de inquiridos do sexo masculino, 26% mencionou que já foi vítima de humilhações na escola.

Deste modo, verifica-se que a percentagem de inquiridos do sexo masculino, que referiu já ter sido vítima na escola de humilhações, é ligeiramente superior à percentagem dos inquiridos do sexo feminino, que referiu já ter sido vítima do mesmo tipo de actos, embora a diferença seja reduzida.

Conclui-se, assim, que não existe grande diferença nos alunos que foram vítimas de humilhações, atendendo à variável género.

Questão 47.1.d. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados e, em caso afirmativo, quem os praticou – Humilhações ...



	Feminino	Masculino
Alunos	15	7
Funcionários	1	2
Professores	18	19

Figura 86. Responsáveis pelos actos de humilhação de que os alunos foram vítimas – Género.

Os 27 inquiridos do sexo feminino, que referiram já terem sido vítimas de humilhações na escola, fizeram 34 referências a agressores, pelo que alguns dos inquiridos terão sido vítimas de mais do que um tipo de agressor. Das 34 referências a agressores, 53% dizem respeito a professores, 44% dizem respeito a alunos e 6% dizem respeito a funcionários.

Os 23 inquiridos do sexo masculino, que referiram já terem sido vítimas de humilhações na escola, fizeram 28 referências a agressores, pelo que alguns dos inquiridos terão sido vítimas de mais do que um tipo de agressor. Das 28 referências a agressores, 69% dizem respeito a professores, 25% dizem respeito a alunos e 7% dizem respeito a funcionários.

Verifica-se que os inquiridos do sexo masculino são mais vítimas de humilhações causadas por professores e por funcionários do que os inquiridos do sexo feminino, embora no caso dos funcionários a diferença seja reduzida.

Por outro lado, os inquiridos do sexo feminino são mais vítimas de humilhações causadas por outros alunos do que os inquiridos do sexo masculino.

Questão 47.e. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados – Roubo.

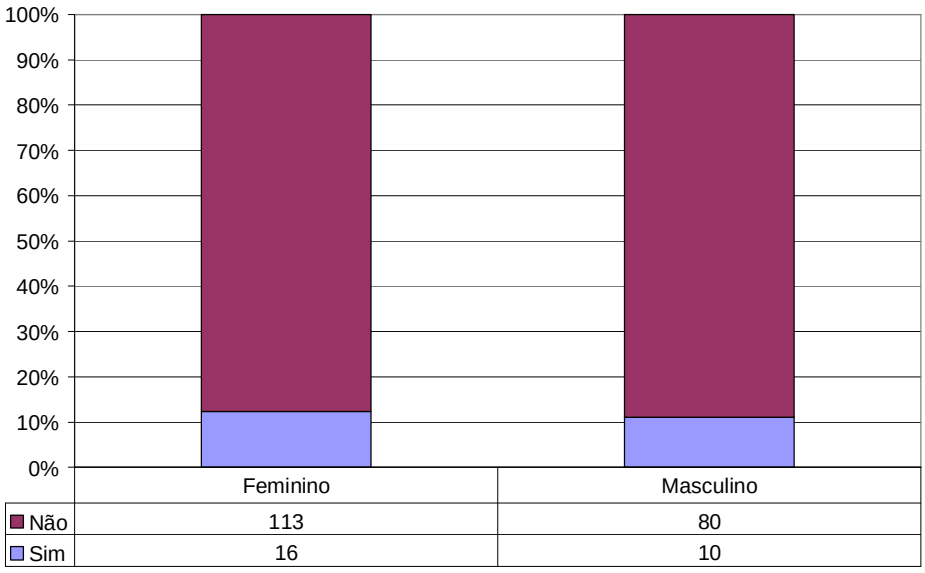
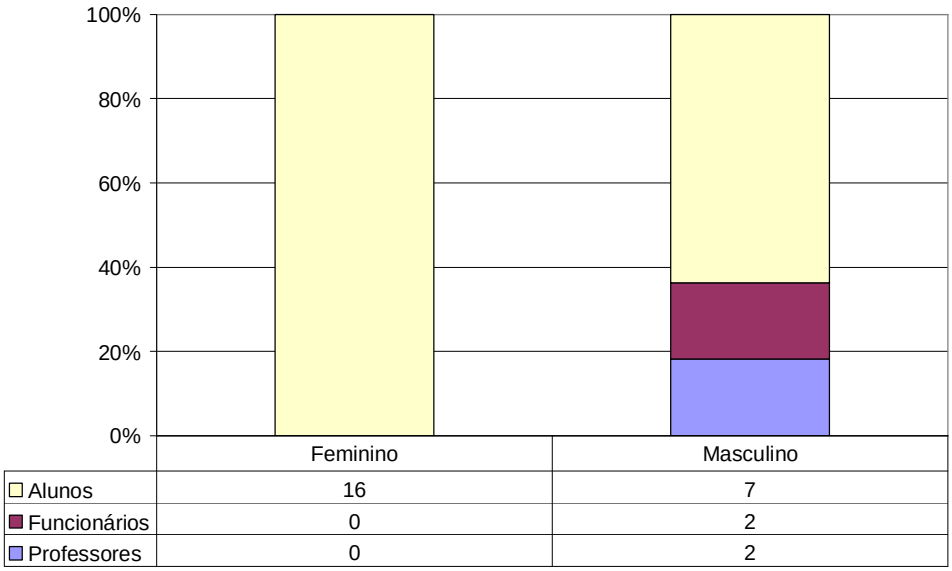


Figura 87. Alunos vítimas de roubo – Género.

Do total de inquiridos do sexo feminino, 12% referiu que já foi vítima de roubo na escola. Por sua vez, do total de inquiridos do sexo masculino, 11% referiu que já foi vítima de roubo na escola.

Verifica-se, assim, que não existe diferença entre os inquiridos do sexo feminino e os inquiridos do sexo masculino, no que respeita aos roubos de que foram vítimas na escola.

Questão 47.1.e. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados e, em caso afirmativo, quem os praticou – Roubo ...



	Feminino	Masculino
Alunos	16	7
Funcionários	0	2
Professores	0	2

Figura 88. Responsáveis pelos roubos de que os alunos foram vítimas – Género.

De acordo com a Figura 88, os 16 inquiridos do sexo feminino que referiram já terem sido vítimas de roubo na escola, fizeram 16 referências a agressores. Das 16 referências a agressores, 100% dizem respeito a alunos.

Os 10 inquiridos do sexo masculino que referiram já terem sido vítimas de roubos na escola, fizeram 11 referências a agressores, pelo que algum dos inquiridos terá sido vítima de mais do que um tipo de agressor. Das 11 referências a agressores, 64% dizem respeito a alunos, 18% dizem respeito a funcionários e 18% dizem respeito a professores.

Verifica-se, deste modo, que os inquiridos do sexo feminino só foram vítimas de roubos praticados por alunos, enquanto os inquiridos do sexo masculino foram vítimas de roubos praticados por alunos, por funcionários e por professores.

Por outro lado, são os alunos que mais roubam os seus pares, sendo os do sexo feminino mais alvo de roubos do que os do sexo masculino.

Questão 47.f. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados – Perseguição.

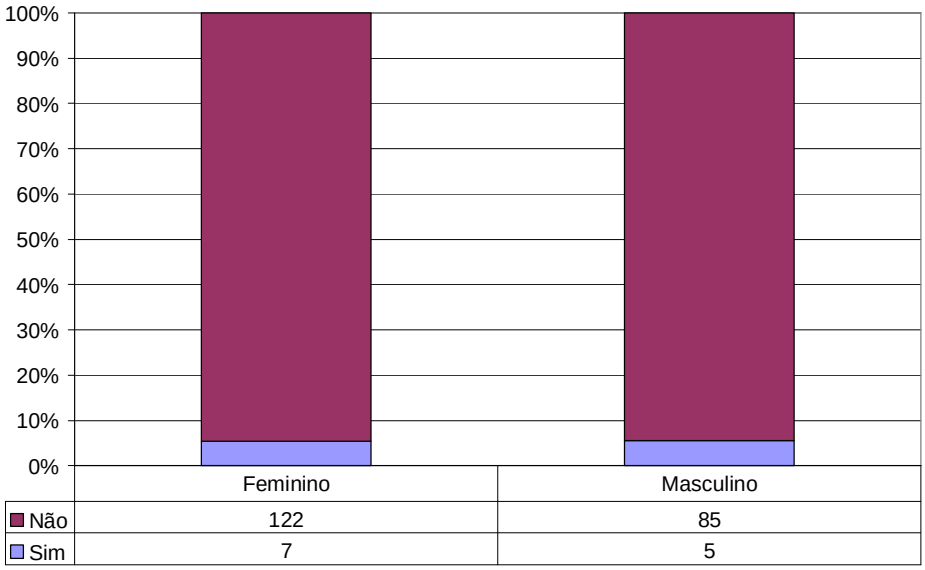
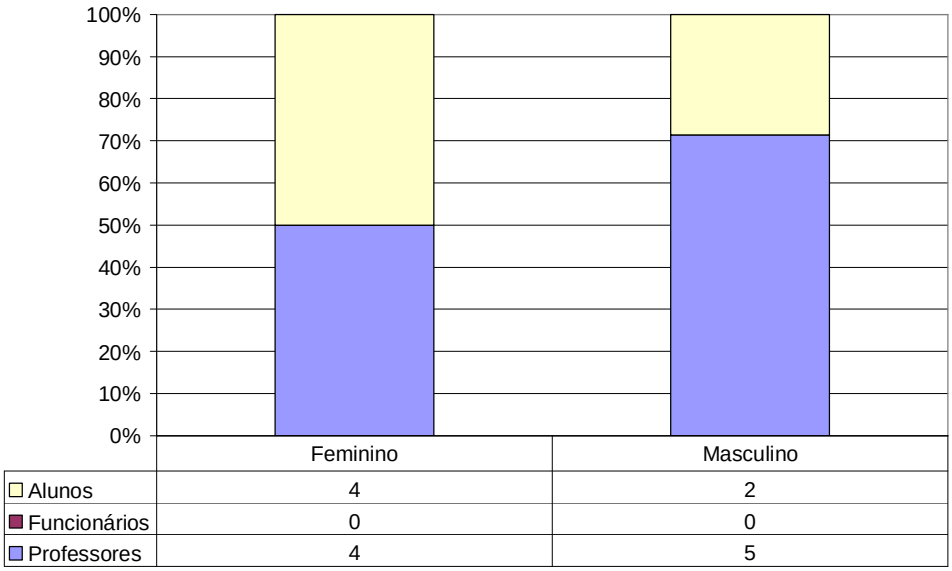


Figura 89. Alunos vítimas de perseguição – Género.

Do total de inquiridos do sexo feminino, 5% referiu que já foi vítima de perseguição na escola. Por seu lado, do total de inquiridos do sexo masculino, 6% referiu que já foi vítima de perseguição na escola.

Verifica-se, assim, que não existe diferença entre os inquiridos do sexo feminino e os inquiridos do sexo masculino, no que respeita aos actos de perseguição de que foram vítimas na escola.

Questão 47.1.f. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados e, em caso afirmativo, quem os praticou – Perseguição ...



	Feminino	Masculino
Alunos	4	2
Funcionários	0	0
Professores	4	5

Figura 90. Responsáveis pelos actos de perseguição de que os alunos foram vítimas – Género.

Os 7 inquiridos do sexo feminino que referiram já terem sido vítimas de perseguição na escola, fizeram 8 referências a agressores, pelo que algum dos inquiridos terá sido vítima de mais do que um tipo de agressor. Das 8 referências a agressores, 50% dizem respeito a alunos e 50% dizem respeito a professores.

Os 5 inquiridos do sexo masculino que referiram já terem sido vítimas de perseguição na escola, fizeram 7 referências a agressores, pelo que alguns dos inquiridos terão sido vítimas de mais do que um tipo de agressor. Das 7 referências a agressores, 71% dizem respeito a professores e 29% dizem respeito a alunos.

Nenhum inquirido, quer do sexo feminino, quer do sexo masculino referiu ter sido perseguido por funcionários.

Verifica-se, deste modo, que os inquiridos do sexo feminino foram mais vítimas de perseguição por parte de alunos, do que os inquiridos do sexo masculino.

Por sua vez, os inquiridos do sexo masculino foram mais vítimas de perseguição por parte dos professores, do que os inquiridos do sexo feminino.

Questão 47.g. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados – Ameaças.

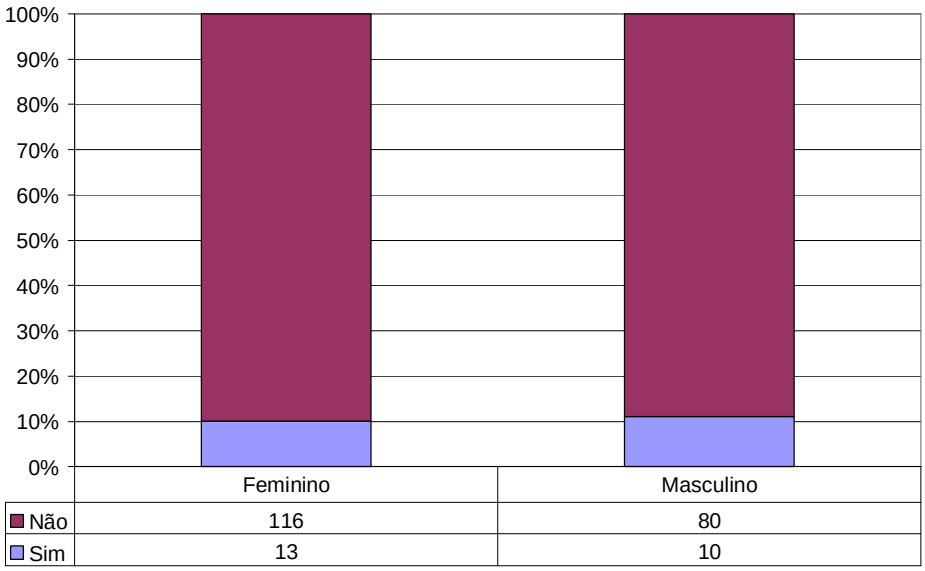
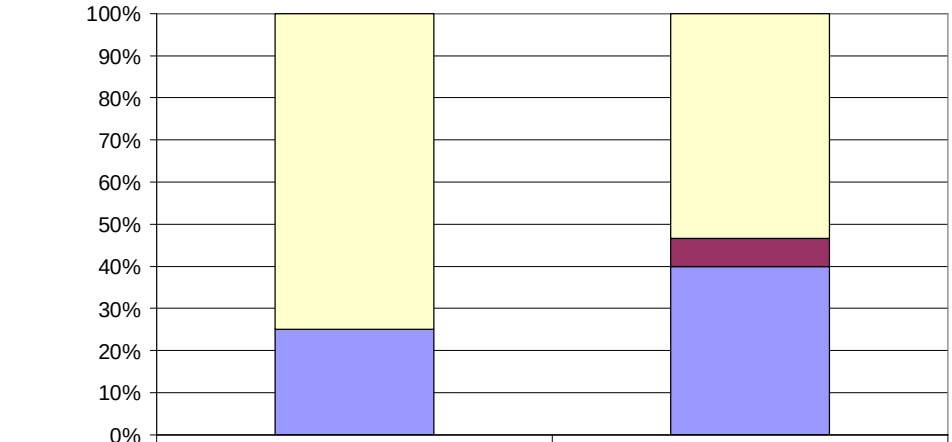


Figura 91. Alunos vítimas de ameaças– Género.

Do total de inquiridos do sexo feminino, 10% referiu que já foi vítima de ameaças na escola. Por seu turno, do total de inquiridos do sexo masculino, 11% mencionou que já foi vítima de ameaças na escola.

Verifica-se, assim, que não existe diferença entre os inquiridos do sexo feminino e os inquiridos do sexo masculino, no que respeita às ameaças de que foram vítimas na escola.

Questão 47.1.g. - Indica se já foste vítima nesta Escola, dos actos abaixo indicados e, em caso afirmativo, quem os praticou – Ameaças ...



	Feminino	Masculino
Alunos	9	8
Funcionários	0	1
Professores	3	6

Figura 92. Responsáveis pelas ameaças de que os alunos foram vítimas – Género.

Os 13 inquiridos do sexo feminino que referiram já terem sido vítimas de ameaças na escola, fizeram 12 referências a agressores, pelo que algum dos inquiridos não terá indicado o tipo de agressor de que foi vítima. Das 12 referências a agressores, 75% dizem respeito a alunos e 25% dizem respeito a professores.

Nenhum dos inquiridos do sexo feminino referiu ter sido vítima de ameaças por parte de funcionários.

Os 10 inquiridos do sexo masculino que referiram já terem sido vítimas de ameaças na escola, fizeram 15 referências a agressores, pelo que alguns dos inquiridos terão sido vítimas de mais do que um tipo de agressor. Das 15 referências a agressores, 53% dizem respeito a alunos, 40% dizem respeito a professores e 7% dizem respeito a funcionários.

Verifica-se que os inquiridos do sexo feminino são mais vítimas de ameaças por parte dos alunos, do que os inquiridos do sexo masculino.

Por outro lado, os inquiridos do sexo masculino são mais vítimas de ameaças por parte dos dos professores e dos funcionários do que os inquiridos do sexo feminino, embora no caso dos funcionários não seja significativo (1 aluno).

Questão 47.h. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados – Assédio sexual.

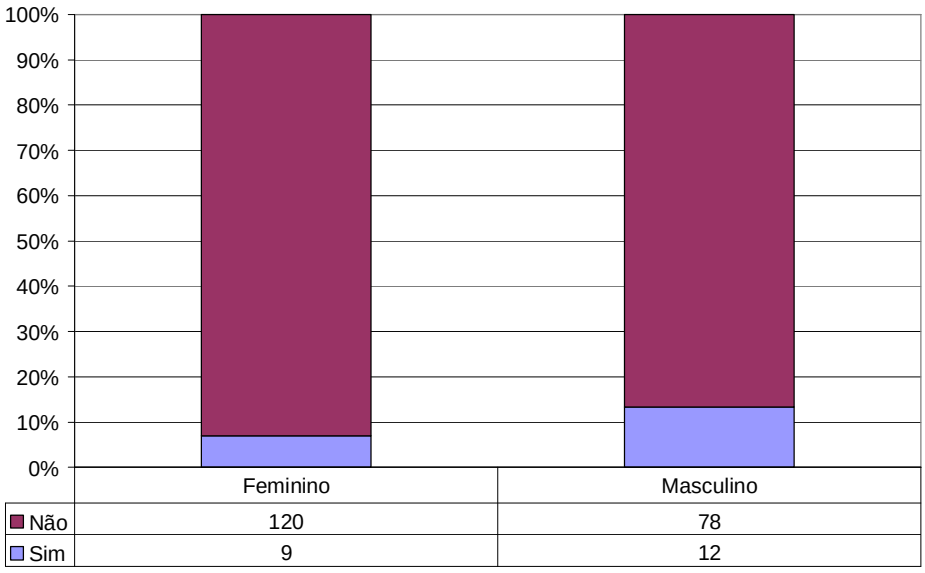


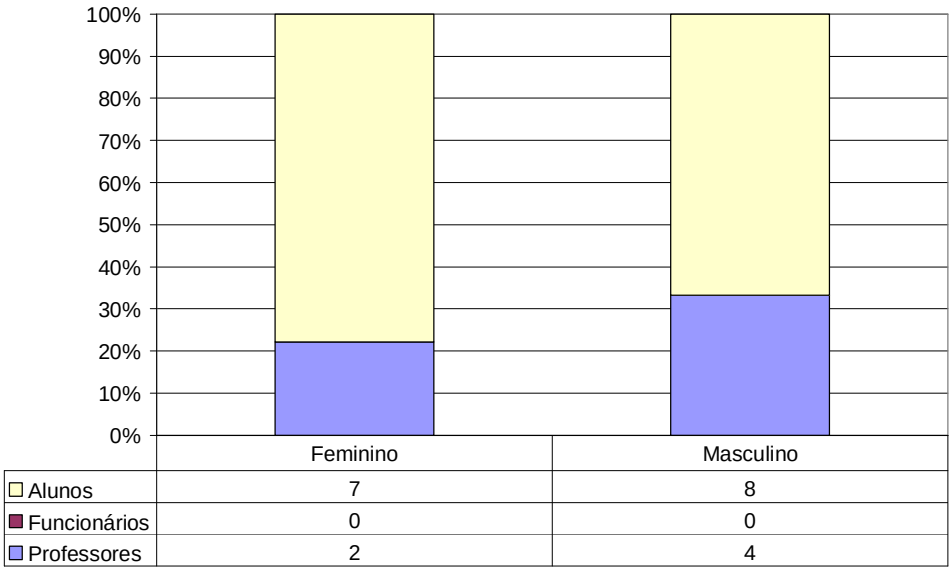
Figura 93. Alunos vítimas de assédio sexual – Género.

Do total de inquiridos do sexo feminino, 7% referiu que já foi vítima de assédio sexual na escola. Do total de inquiridos do sexo masculino, 13% referiu que já foi vítima de assédio sexual na escola.

Verifica-se, assim, que a percentagem de inquiridos do sexo masculino, que referiu já ter sido vítima na escola de assédio sexual, é ligeiramente superior à percentagem dos inquiridos do sexo feminino, que referiu já ter sido vítima do mesmo tipo de actos, embora a diferença seja reduzida.

Conclui-se, assim, que a variável género não tem grande influência relativamente aos alunos vítimas de assédio sexual.

Questão 47.1.h. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados e, em caso afirmativo, quem os praticou – Assédio sexual ...



	Feminino	Masculino
Alunos	7	8
Funcionários	0	0
Professores	2	4

Figura 94. Responsáveis pelos actos de assédio sexual de que os alunos foram vítimas – Género.

Os 9 inquiridos do sexo feminino que referiram já terem sido vítimas de assédio sexual na escola, fizeram 9 referências a agressores, pelo que nenhum dos inquiridos terá sido vítima de mais do que um tipo de agressor. Das 9 referências a agressores, 78% dizem respeito a alunos e 22% dizem respeito a professores.

Os 12 inquiridos do sexo masculino, que referiram já terem sido vítimas de assédio sexual na escola, fizeram 12 referências a agressores, pelo que nenhum dos inquiridos terá sido vítima de mais do que um tipo de agressor. Das 12 referências a agressores, 67% dizem respeito a alunos e 33% dizem respeito a professores.

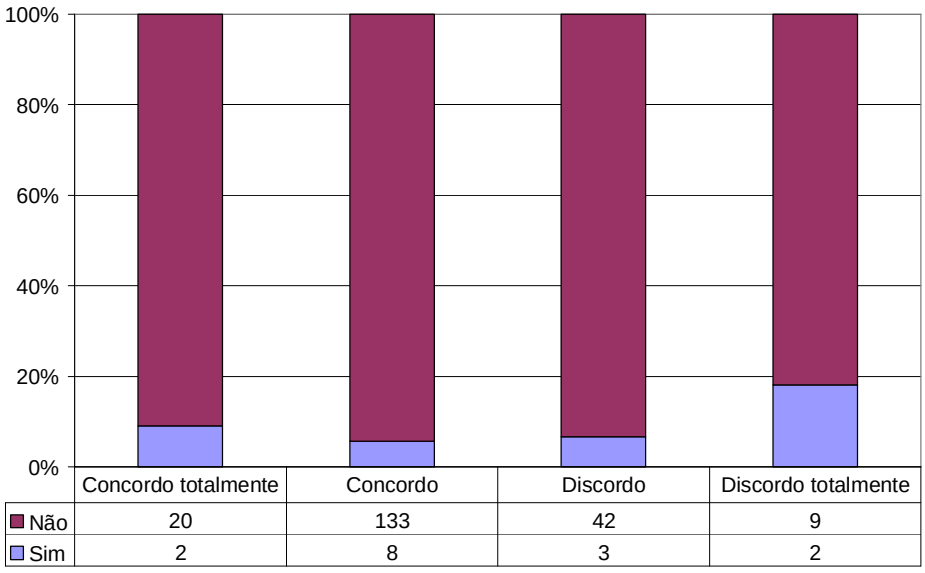
Do atrás exposto, conclui-se que nenhum inquirido do sexo feminino e do sexo masculino referiu ter sido vítima de assédio sexual por parte de funcionários.

Verifica-se, assim, que os inquiridos do sexo feminino são mais vítimas de assédio sexual por parte dos alunos, do que os inquiridos do sexo masculino, embora a diferença seja relativamente pequena.

Por sua vez, os inquiridos do sexo masculino são mais vítimas de assédio sexual por parte dos professores, do que os inquiridos do sexo feminino, embora a diferença seja relativamente diminuta.

Em suma, pode concluir-se que a variável género não tem grande influência relativamente aos responsáveis pelos actos de assédio sexual, de que os alunos foram vítimas.

Questão 47.a. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados: Agressão física/ Questão 24.a - A minha Escola é um lugar onde me sinto seguro/a.



	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Não	20	133	42	9
Sim	2	8	3	2

Figura 95. Alunos vítimas de agressão física /Opinião dos alunos sobre a sua segurança na Escola.

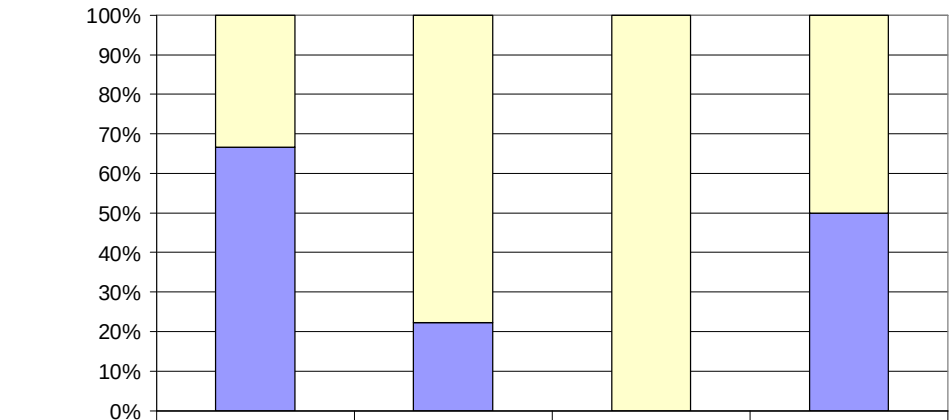
Procurando determinar se existe alguma relação entre a opinião dos alunos sobre a sua segurança na escola e o facto de já terem sido vítimas de actos de agressão física, conclui-se que, dos alunos que se sentem seguros na escola (163), 6% já foi vítima de actos de agressão física. Por sua vez, dos alunos que não se sentem seguros na escola (56), 9% já foi vítimas de actos de agressão física.

Verifica-se, assim, que a maioria dos alunos que se sente seguro na escola, nunca foi vítima de actos de agressão física (94%).

Por outro lado, a maioria dos alunos que se sentem inseguros na escola, nunca foi vítima de actos de agressão física (91%).

Conclui-se, então, que a insegurança sentida pelos alunos, na escola, não se deve ao facto de terem sido vítimas de actos de agressão física.

Questão 47.a.1. – Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados e, em caso afirmativo, quem os praticou – Agressão física/ Questão 24.a – A minha Escola é um lugar onde me sinto seguro/a.



	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Alunos	1	7	4	1
Funcionários	0	0	0	0
Professores	2	2	0	1

Figura 96. Responsáveis pelos actos de agressão física de que os alunos foram vítimas/ Opinião dos alunos sobre a sua segurança na Escola.

Dos alunos que se sentem seguros na escola e que já sofreram actos de agressão física (10), 80% foi vítima de actos praticados por alunos, e 40% foi vítima de actos praticados por professores.

Dos alunos que se sentem inseguros na escola e que já sofreram actos de agressão física (5), 100% foi vítima de actos praticados por alunos e 20% foi vítima de actos praticados por professores.

Tanto os alunos que se sentem seguros na escola, como os que se sentem inseguros nunca foram vítimas de actos de agressão física praticados por funcionários.

Os alunos que se sentem seguros na escola e que já foram vítimas de actos de agressão física, são fundamentalmente vítimas de actos praticados por alunos, seguindo-se os actos praticados por professores.

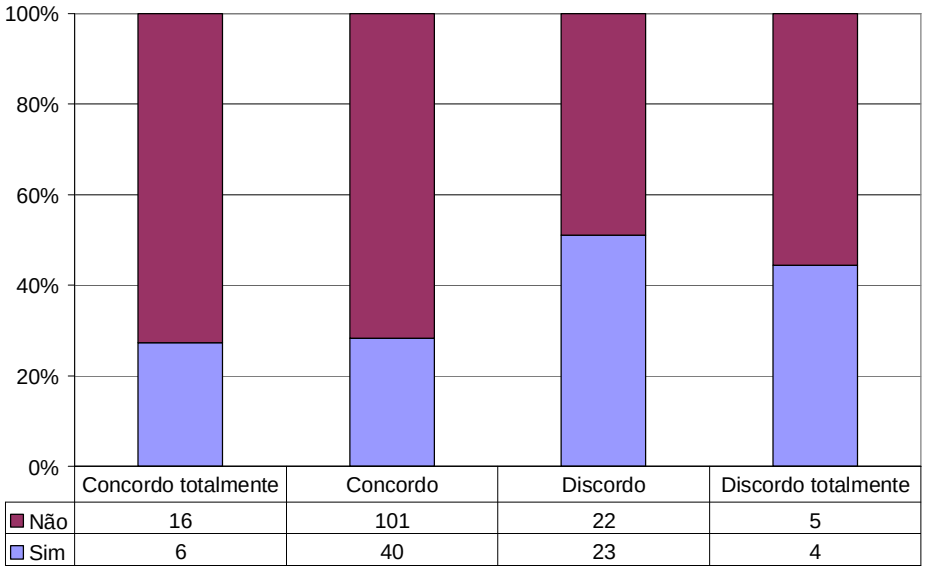
Os alunos que se sentem inseguros na escola são todos vítimas de actos de agressão física praticados por alunos, que são os seus principais agressores, seguindo-se os professores.

Os alunos que se sentem inseguros na escola são mais vítimas de actos de agressão física por parte de alunos, do que os que se sentem seguros na escola.

Os alunos que se sentem seguros na escola são mais vítimas de actos de agressão física por parte de professores, do que os que se sentem inseguros.

Conclui-se, assim, que os alunos se sentem inseguros na escola, quando agredidos pelos seus pares. Por outro lado, os alunos quando agredidos por professores, já não se sentem tão inseguros.

Questão 47.b. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados: Agressão verbal/ Questão 24.a - A minha Escola é um lugar onde me sinto seguro/a.



	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Não	16	101	22	5
Sim	6	40	23	4

Figura 97. Alunos vítimas de agressão verbal/ Opinião dos alunos sobre a sua segurança na Escola.

Procurando determinar se existe alguma relação entre a opinião dos alunos sobre a sua segurança na escola, e o facto de já terem sido vítimas de actos de agressão verbal, conclui-se que, dos alunos que se sentem seguros na escola (163), 28% já foi vítima de actos de agressão verbal. Por sua vez, dos alunos que não se sentem seguros na escola (54), 50% já foi vítimas de actos de agressão verbal.

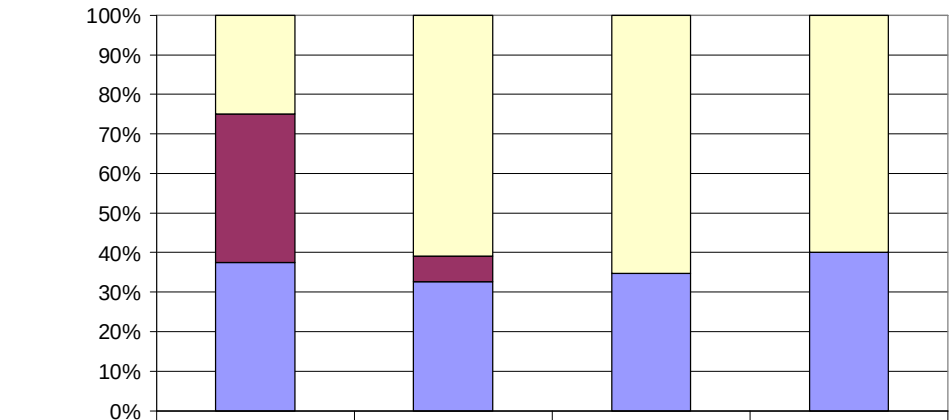
Verifica-se, assim, que a maioria dos alunos, que se sente segura na escola, nunca foi vítima de actos de agressão verbal (72%).

Por outro lado, metade dos alunos que se sentem inseguros na escola, já foi vítima de actos de agressão verbal (50%).

Para além disso, a percentagem de alunos que se sente insegura na escola, e que foi vítima de agressão verbal, é superior à percentagem de alunos que se sente segura e que, também, já foi vítima de actos de agressão verbal.

Conclui-se, então, que a insegurança que os alunos sentem na escola é devida, em parte, ao facto de serem vítimas de actos de agressão verbal.

Questão 47.b.1. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados e, em caso afirmativo, quem os praticou – Agressão verbal/ Questão 24.a - A minha Escola é um lugar onde me sinto seguro/a.



	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Alunos	2	28	15	3
Funcionários	3	3	0	0
Professores	3	15	8	2

Figura 98. Quem praticou os actos de agressão verbal de que os alunos foram vítimas/ Opinião dos alunos sobre a sua segurança na Escola.

De acordo com a Figura 98, dos alunos que se sentem seguros na escola e que já sofreram actos de agressão verbal, 65% foi vítima de actos praticados por alunos, 39% foi vítima de actos praticados por professores e 13% foi vítima de actos praticados por funcionários.

Por sua vez, dos alunos que se sentem inseguros na escola e que já sofreram actos de agressão verbal, 67% foi vítima de actos praticados por alunos e 37% foi vítima de actos praticados por professores.

De acordo com a Figura 98, dos alunos que se sentem seguros na escola e que já sofreram actos de agressão verbal, 65% foi vítima de actos praticados por alunos, 39% foi vítima de actos por professores e 13% foi vítima de actos praticados por funcionários.

Os alunos que se sentem inseguros na escola nunca foram vítimas de actos de agressão física praticados por funcionários, ao contrário dos alunos que se sentem seguros.

Os alunos que se sentem seguros na escola e que já foram vítimas de actos de agressão física, são fundamentalmente vítimas de actos praticados por alunos, seguindo-se os professores, o mesmo acontecendo com os alunos que se sentem inseguros, vítimas do mesmo tipo de actos.

A percentagem de alunos que se sente seguro na escola, e que foi vítima de actos de agressão verbal praticada por alunos, é idêntica à percentagem dos que se sentem inseguros e que também foram vítimas de actos praticados por alunos, o mesmo ocorrendo à percentagem relativa aos actos praticados por professores.

Conclui-se, assim, que a categoria do agressor não tem influência no sentimento de segurança ou insegurança dos alunos vítimas de agressão verbal.

Questão 47.c. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados: Violência sexual/ Questão 24.a - A minha Escola é um lugar onde me sinto seguro/a.

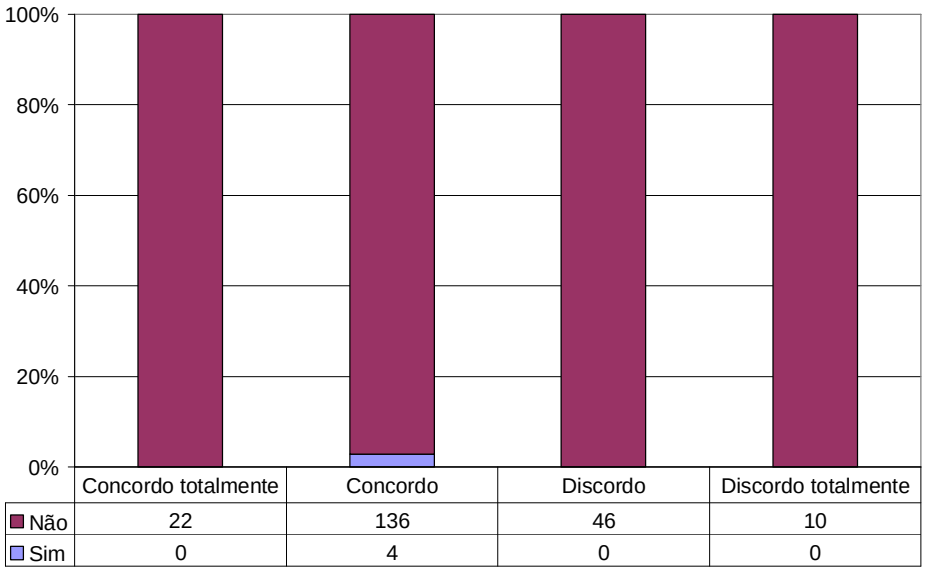


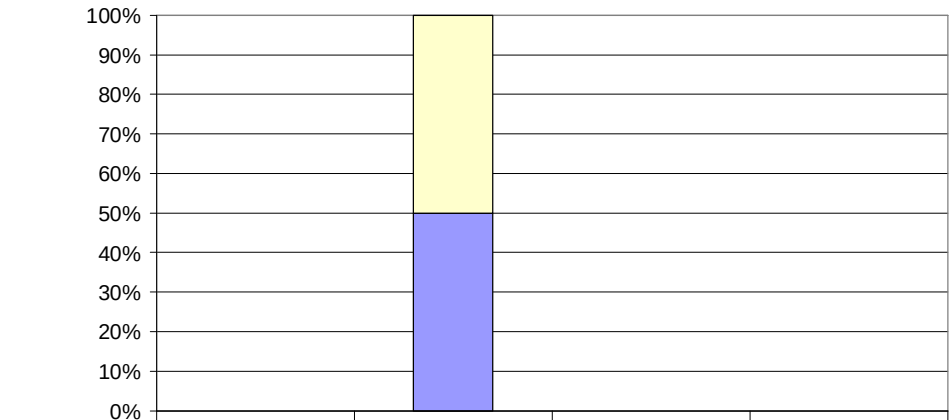
Figura 99. Alunos vítimas de violência sexual/ Opinião dos alunos sobre a sua segurança na Escola.

Procurando determinar se existe alguma relação entre a opinião dos alunos sobre a sua segurança na escola e o facto de já terem sido vítimas de actos de violência sexual, conclui-se que, dos alunos que se sentem seguros na escola (162), 2% já foram vítimas de actos de violência sexual. Por sua vez, dos alunos que não se sentem seguros na escola (56), nenhum foi vítima de violência sexual.

Verifica-se, assim, que a maioria dos alunos que se sente seguro na escola, nunca foi vítima de violência sexual (98%) e, dos alunos que se sentem inseguros, nenhum foi vítima desses actos.

Podemos, assim, concluir que o facto dos alunos terem sido vítimas de violência sexual não tem qualquer influência na sua opinião sobre a segurança na escola, pois consideram que a escola é um lugar seguro.

Questão 47.c.1. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados e, em caso afirmativo, quem os praticou – Violência sexual/ Questão 24.a - A minha Escola é um lugar onde me sinto seguro/a.



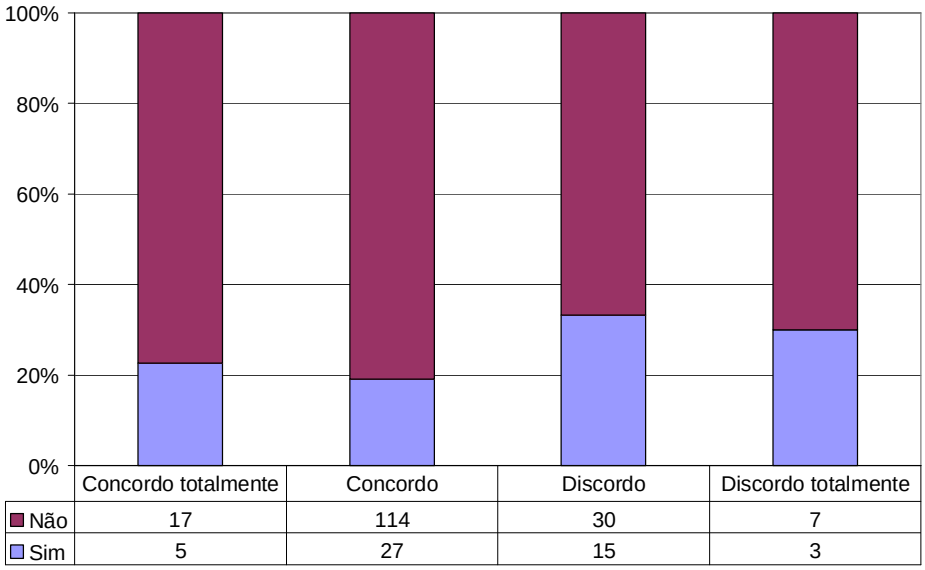
	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Alunos	0	2	0	0
Funcionários	0	0	0	0
Professores	0	2	0	0

Figura 100. Quem praticou os actos de violência sexual de que os alunos foram vítimas/ Opinião dos alunos sobre a sua segurança na Escola.

Dos alunos que se sentem seguros na escola e que já sofreram actos de violência sexual (4), 50% foi vítima de actos praticados por alunos e 50% foi vítima de actos praticados por professores. Dos alunos que se sentem inseguros na escola, nenhum foi vítima de actos de violência sexual.

Conclui-se que, apesar dos inquiridos serem vítimas de violência sexual, não só por parte de alunos como também da parte de professores, esse facto não tem qualquer influência na opinião dos alunos, uma vez que continuam a considerar que a escola é um lugar seguro.

Questão 47.d. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados: Humilhações/ Questão 24.a - A minha Escola é um lugar onde me sinto seguro/a.



	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Não	17	114	30	7
Sim	5	27	15	3

Figura 101. Alunos vítimas de humilhações/ Opinião dos alunos sobre a sua segurança na Escola.

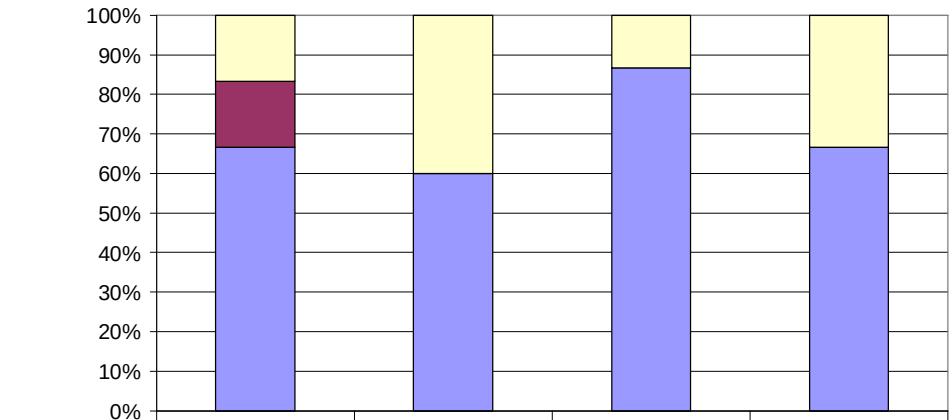
Procurando determinar se existe alguma relação entre a opinião dos alunos sobre a sua segurança na escola e o facto de já terem sido vítimas de humilhações, conclui-se que, dos alunos que se sentem seguros na escola (163), 20% já foi vítima de humilhações. Por sua vez, dos alunos que não se sentem seguros na escola (55), 33% já foram vítimas de humilhações.

Verifica-se, assim, que a maioria dos alunos que se sente seguro na escola, nunca foi vítima de humilhações (80%), o mesmo acontecendo com os alunos que não se sentem inseguros na escola (67%).

Apesar dos alunos que se sentem inseguros, serem mais vítimas de humilhações do que os que se sentem seguros, a diferença da percentagem não é relevante.

Conclui-se, então, que o facto dos alunos terem sido vítimas de humilhações tem pouca influência na opinião dos alunos, que consideram a escola um lugar seguro.

Questão 47.d.1. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados e, em caso afirmativo, quem os praticou – Humilhações/ Questão 24.a - A minha Escola é um lugar onde me sinto seguro/a



	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Alunos	1	12	2	1
Funcionários	1	0	0	0
Professores	4	18	13	2

Figura 102. Quem praticou os actos de humilhação de que os alunos foram vítimas/ Opinião dos alunos sobre a sua segurança na Escola.

Dos alunos que se sentem seguros na escola e que já foram vítimas de humilhações (32), 41% foi vítima de actos praticados por alunos, 69% foi vítima de actos praticados por professores e 3% foi vítima de actos praticados por funcionários.

Dos alunos que se sentem inseguros na escola e que já foram vítimas de humilhações (18), 17% foi vítima de actos praticados por alunos e 83% foi vítima de actos praticados por professores. Nenhum dos alunos que se sente inseguro na escola, foi vítima de humilhações praticadas por funcionários.

Os alunos que se sentem inseguros na escola, nunca foram vítimas de actos de agressão física praticados por funcionários, ao contrário dos alunos que se sentem seguros.

Os alunos que se sentem seguros na escola e que já foram vítimas de actos de agressão física, são mais vítimas de actos praticados por professores, seguindo-se os actos

praticados por alunos, o mesmo acontecendo com os alunos que se sentem inseguros, vítimas do mesmo tipo de actos.

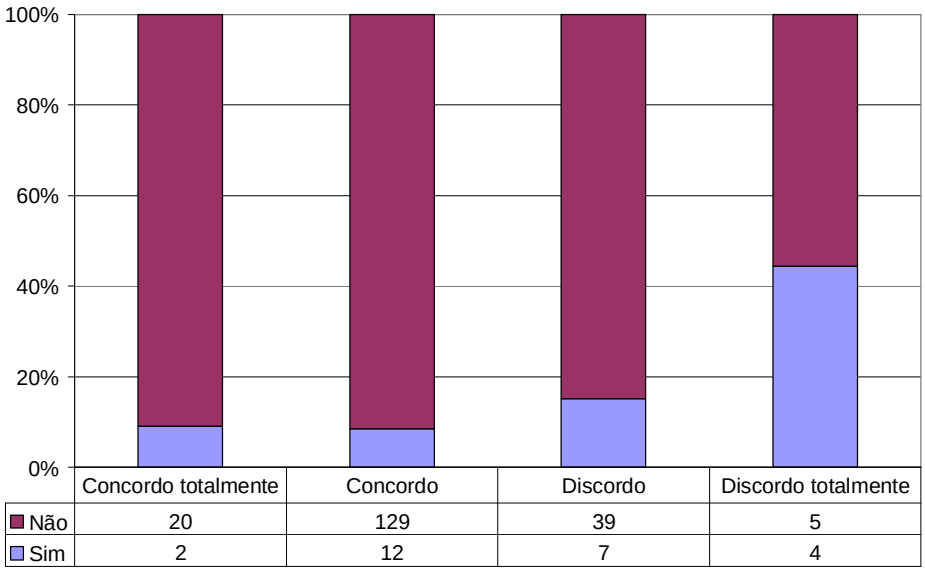
A percentagem de alunos que se sentem seguros na escola e que foram vítimas de humilhações praticada por alunos é superior à percentagem dos que se sentem inseguros e que também foram vítimas de actos praticados por alunos, o que revela que o facto dos alunos se sentirem humilhados pelos seus pares não tem influência no facto de se sentirem seguros na escola.

Por outro lado, a percentagem de alunos que se sente inseguro na escola e que foi vítima de humilhações por parte de professores é superior à dos alunos que se sentem seguros na escola, vítimas dos mesmos actos por parte dos professores, embora a diferença seja relativamente pequena.

Os actos de humilhação são maioritariamente causadas por professores, o que não altera a sentimento maioritário de que a escola é um lugar seguro, por parte dos alunos.

Conclui-se, assim, que a categoria do agressor tem pouca influência no sentimento de segurança ou insegurança dos alunos vítimas de humilhações.

Questão 47.e. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados: Roubo/ Questão 24.a - A minha Escola é um lugar onde me sinto seguro/a.



	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Não	20	129	39	5
Sim	2	12	7	4

Figura 103. Alunos vítimas de roubo/ Opinião dos alunos sobre a sua segurança na Escola.

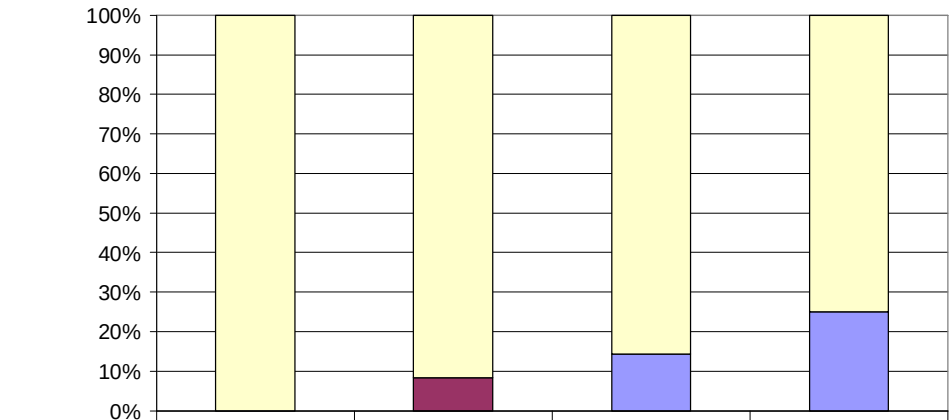
Procurando determinar se existe alguma relação entre a opinião dos alunos sobre a sua segurança na escola e o facto de já terem sido vítimas de roubo, conclui-se que dos alunos que se sentem seguros na escola (163), 9% já foi vítima de roubo. Por sua vez, dos alunos que não se sentem seguros na escola (55), 20% já foi vítima de roubo.

Verifica-se, assim, que a maioria dos alunos que se sente seguro na escola, nunca foi vítima de roubo (91%), o mesmo acontecendo com os alunos que se sentem inseguros na escola (80%).

Apesar dos alunos que se sentem inseguros serem mais vítimas de roubo, do que os que se sentem seguros, a diferença da percentagem não é significativa.

Conclui-se, então, que a insegurança sentida pelos alunos na escola tem pouco a ver com o facto de terem sido vítimas de roubo.

Questão 47.e.1. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados e, em caso afirmativo, quem os praticou – Roubo/ Questão 24.a - A minha Escola é um lugar onde me sinto seguro/a.



	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Alunos	2	11	6	3
Funcionários	0	1	0	0
Professores	0	0	1	1

Figura 104. Quem praticou os actos de roubo de que os alunos foram vítimas/ Opinião dos alunos sobre a sua segurança na Escola.

A Figura 104 mostra que, dos alunos que se sentem seguros na escola e que já foram vítimas de roubo (14), 93% foi vítima de actos praticados por alunos e 7% foi vítima de actos praticados por funcionários. Nenhum dos alunos que se sentem seguros foi vítima de roubo por parte dos professores.

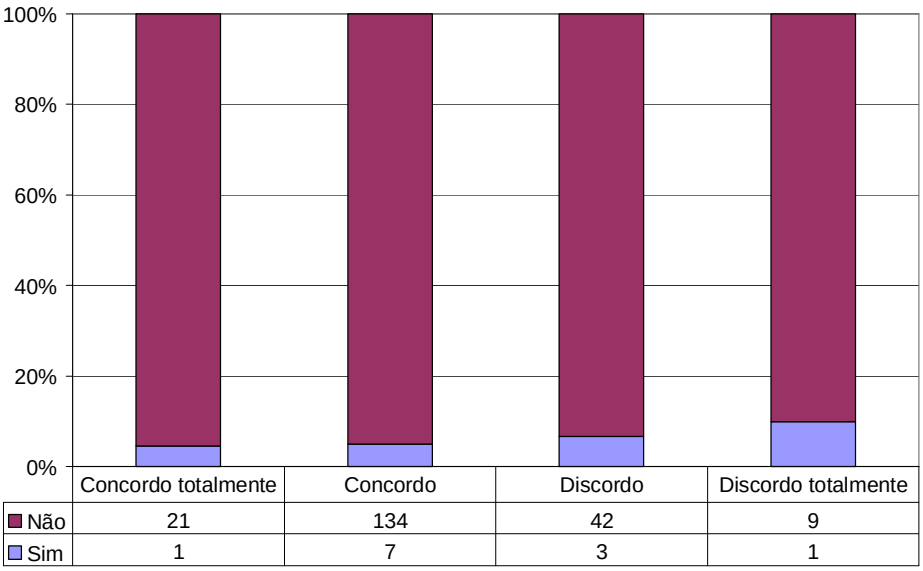
Dos alunos que se sentem inseguros na escola e que já foram vítimas de roubo (11), 81% foi vítima de actos praticados por alunos e 18% foi vítima de actos praticados por professores. Nenhum dos alunos que se sente inseguro na escola, foi vítima de roubo praticado por funcionários.

Tanto os alunos que se sentem seguros na escola, como os que se sentem inseguros são, fundamentalmente, vítimas de roubos praticados por alunos.

A percentagem de alunos que se sente seguro na escola, e que foi vítima de roubo praticado por alunos, é superior à percentagem dos que se sentem inseguros e que, também, foram vítimas de actos praticados por alunos, embora a diferença seja relativamente pequena.

Conclui-se, assim, que a categoria do agressor não tem influência no sentimento de segurança ou insegurança dos alunos vítimas de roubo.

Questão 47.f. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados: Perseguição/ Questão 24.a - A minha Escola é um lugar onde me sinto seguro/a.



	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Não	21	134	42	9
Sim	1	7	3	1

Figura 105. Alunos vítimas de perseguição/ Opinião dos alunos sobre a sua segurança na Escola.

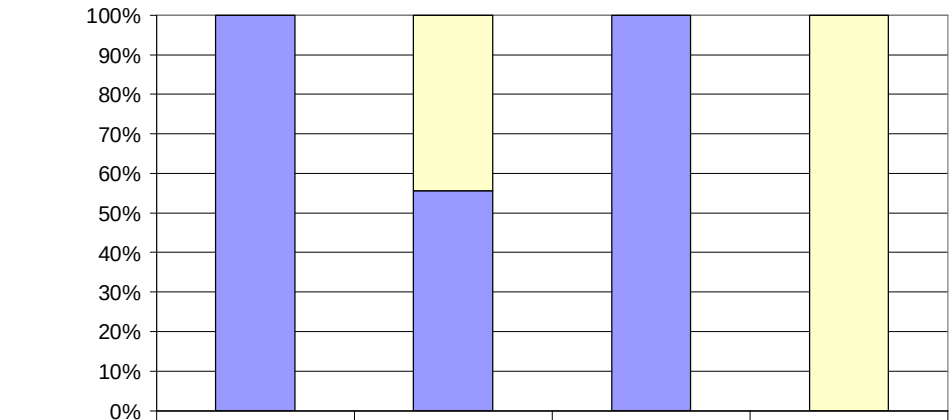
Procurando determinar se existe alguma relação entre a opinião dos alunos sobre a sua segurança na escola e o facto de já terem sido vítimas de perseguição, conclui-se que dos alunos que se sentem seguros na escola (163), 5% já foi vítima de perseguição. Por sua vez, dos alunos que não se sentem seguros na escola (55), 7% já foi vítima de perseguição.

Verifica-se, assim, que a maioria dos alunos que se sente seguro na escola nunca foi vítima de perseguição (95%), o mesmo acontecendo com os alunos que se sentem inseguros na escola (93%).

Não existe diferença entre a percentagem de alunos que se sente seguro e que não foi vítima de perseguição, relativamente aos que se sentem inseguros e que não foram vítimas do mesmo tipo de actos.

Conclui-se, então, que a insegurança sentida pelos alunos na escola não tem a ver com o facto de terem sido vítimas de perseguição.

Questão 47.f.1. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados e, em caso afirmativo, quem os praticou – Perseguição/ Questão 24.a - A minha Escola é um lugar onde me sinto seguro/a.



	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Alunos	0	4	0	1
Funcionários	0	0	0	0
Professores	1	5	3	0

Figura 106. Quem praticou os actos de perseguição de que os alunos foram vítimas/ Opinião dos alunos sobre a sua segurança na Escola.

A Figura 106 mostra-nos que, dos alunos que se sentem seguros na escola e que já foram vítimas de perseguição (8), 75% foi vítima de actos praticados por professores e 50% foi vítima de actos praticados por alunos.

Dos alunos que se sentem inseguros na escola e que já foram vítimas de perseguição (4), 75% foi vítima de actos praticados por professores e 25% foi vítima de actos praticados por alunos.

De salientar que, tanto os alunos que se sentem seguros na escola, como os que se sentem inseguros, não foram vítimas de perseguição por parte dos funcionários.

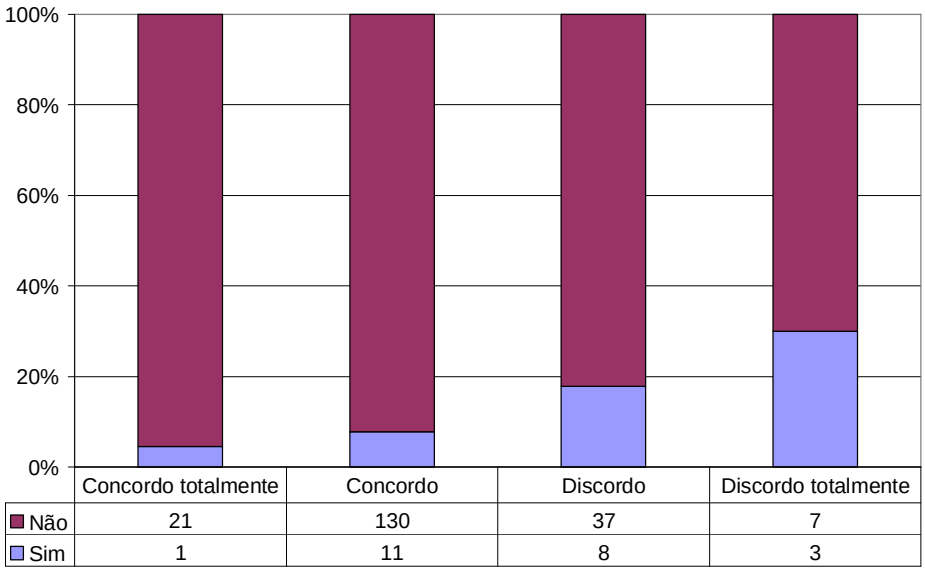
Por outro lado, tanto os alunos que se sentem seguros na escola, como os que se sentem inseguros, são fundamentalmente vítimas de perseguição por parte dos professores.

A percentagem de alunos que foi vítima de perseguição por parte de professores é a mesma dos alunos que se sentem seguros e dos que se sentem inseguros.

A percentagem de alunos que se sente seguro na escola e que foi vítima de perseguição por outros alunos é o dobro da percentagem de alunos que se sente inseguro e que foi vítima do mesmo tipo de actos, por parte dos outros alunos.

Conclui-se, assim, que a categoria do agressor não tem influência no sentimento de segurança ou insegurança dos alunos vítimas de perseguição.

Questão 47.g. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados: Ameaças/ Questão 24.a - A minha Escola é um lugar onde me sinto seguro/a.



	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Não	21	130	37	7
Sim	1	11	8	3

Figura 107. Alunos vítimas de ameaças/ Opinião dos alunos sobre a sua segurança na Escola.

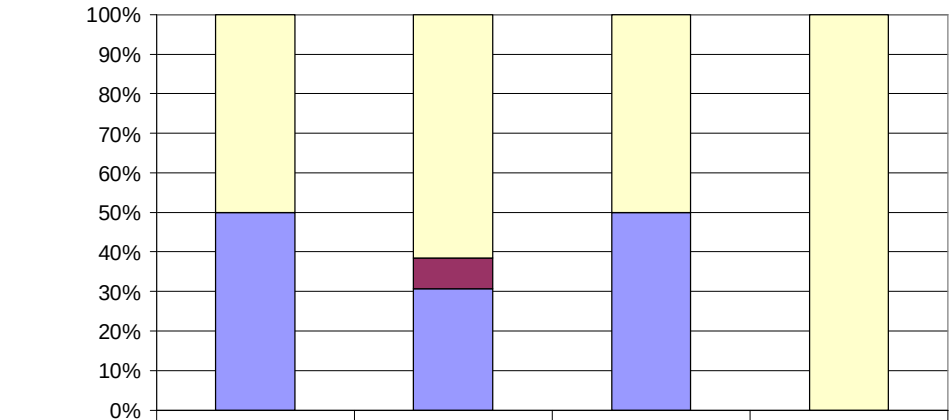
Procurando determinar se existe alguma relação entre a opinião dos alunos sobre a sua segurança na escola e o facto de já terem sido vítimas de ameaças, conclui-se que, dos alunos que se sentem seguros na escola (163), 7% já foi vítima de ameaças. Por sua vez, dos alunos que não se sentem seguros na escola (55), 20% já foi vítima de ameaças.

Verifica-se, assim, que a maioria dos alunos que se sente seguro na escola, nunca foi vítima de ameaças (93%), o mesmo acontecendo com os alunos que se sentem inseguros na escola (80%).

Apesar dos alunos que se sentem inseguros serem mais vítimas de ameaças, do que os que se sentem seguros, a diferença da percentagem não é significativa.

Conclui-se, então, que a insegurança sentida pelos alunos na escola está pouco relacionada com o facto de terem sido vítimas de ameaças.

Questão 47.g.1. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados e, em caso afirmativo, quem os praticou – Ameaças/ Questão 24.a - A minha Escola é um lugar onde me sinto seguro/a.



	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Alunos	1	8	4	3
Funcionários	0	1	0	0
Professores	1	4	4	0

Figura 108. Quem praticou as ameaças de que os alunos foram vítimas/ Opinião dos alunos sobre a sua segurança na Escola.

A Figura 108 mostra-nos que, dos alunos que se sentem seguros na escola e que já foram vítimas de ameaças (11), 75% foi vítima de actos praticados por alunos, 42% foi vítima de actos praticados por professores e 8% foi vítima de actos praticados por funcionários.

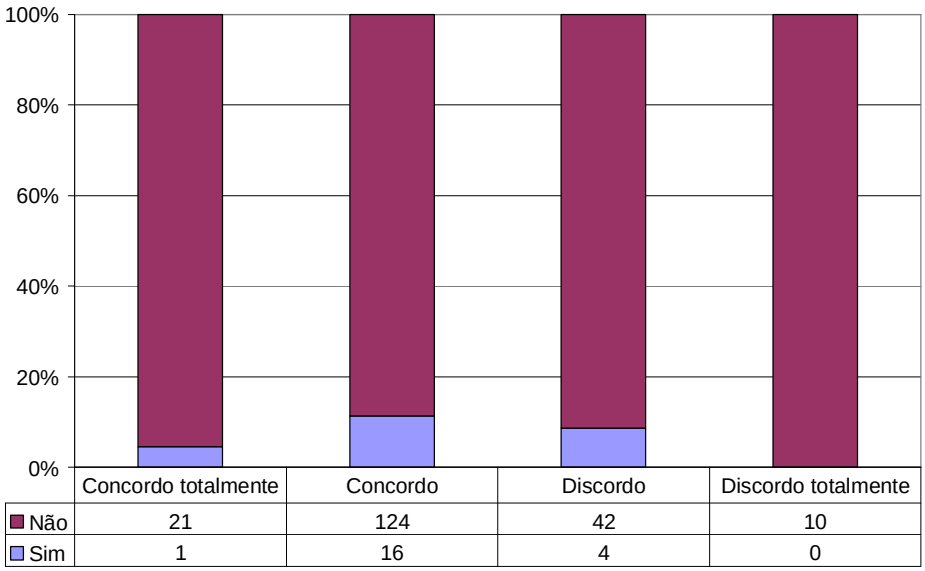
Dos alunos que se sentem inseguros na escola e que já foram vítimas de ameaças (4), 64% foi vítima de actos praticados por alunos e 36% foi vítima de actos praticados por professores. Nenhum aluno que se sente inseguro na escola foi vítima de ameaças praticadas por funcionários.

Por sua vez, tanto os alunos que se sentem seguros na escola, como os que se sentem inseguros, são fundamentalmente vítimas de ameaças por parte dos seus pares, seguindo-se os professores.

A diferença de percentagem de alunos que foi vítima de ameaças por parte de professores e de alunos é reduzida, entre os alunos que se sentem seguros e os que se sentem inseguros.

Conclui-se, assim, que a categoria do agressor não tem influência no sentimento de segurança ou insegurança dos alunos vítimas de ameaças.

Questão 47.h. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados: Assédio sexual/ Questão 24.a - A minha Escola é um lugar onde me sinto seguro/a.



	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Não	21	124	42	10
Sim	1	16	4	0

Figura 109. Alunos vítimas de assédio sexual/ Opinião dos alunos sobre a sua segurança na Escola.

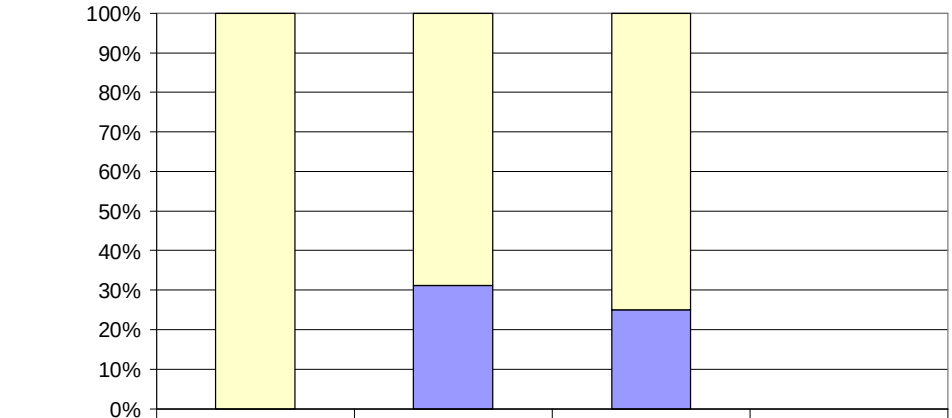
Procurando determinar se existe alguma relação entre a opinião dos alunos sobre a sua segurança na escola e o facto de já terem sido vítimas de assédio sexual, conclui-se que, dos alunos que se sentem seguros na escola (162), 10% já foi vítima de assédio sexual. Por sua vez, dos alunos que não se sentem seguros na escola (56), 7% já foi vítima de assédio sexual.

Verifica-se, assim, que a maioria dos alunos que se sente seguro na escola nunca foi vítima de assédio sexual (90%), o mesmo acontecendo com os alunos que se sentem inseguros na escola (93%).

Também, a diferença de percentagem entre os alunos que foram vítimas de assédio sexual, é mínima, entre os alunos que se sentem seguros na escola e os que não se sentem seguros.

Conclui-se, então, que a insegurança sentida pelos alunos na escola não está relacionada com o facto de terem sido vítimas de assédio sexual.

Questão 47.h.1. - Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados e, em caso afirmativo, quem os praticou –Assédio sexual/ Questão 24.a - A minha Escola é um lugar onde me sinto seguro/a.



	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Alunos	1	11	3	0
Funcionários	0	0	0	0
Professores	0	5	1	0

Figura 110. Quem praticou o assédio sexual de que os alunos foram vítimas/ Opinião dos alunos sobre a sua segurança na Escola.

A Figura 110 demonstra que, dos alunos que se sentem seguros na escola e que já foram vítimas de assédio sexual (17), 71% foi vítima de actos praticados por alunos e 29% foi vítima de actos praticados por professores.

Dos alunos que se sentem inseguros na escola e que já foram vítimas de assédio sexual (4), 75% foi vítima de actos praticados por alunos e 25% foi vítima de actos praticados por professores. De salientar, contudo, que nenhum dos alunos inquiridos foi vítima de assédio sexual por parte dos funcionários.

Tanto os alunos que se sentem seguros na escola, como os que se sentem inseguros são fundamentalmente vítimas de assédio sexual por parte dos seus pares, seguindo-se os professores.

A diferença de percentagem de alunos que foi vítima de assédio sexual por parte quer de alunos, quer de professores é reduzida, entre os alunos que se sentem seguros e os que se sentem inseguros.

Conclui-se, assim, que a categoria do agressor não tem influência no sentimento de segurança ou insegurança dos alunos vítimas de assédio sexual.

Questão 48 - Na tua Escola, os alunos ...

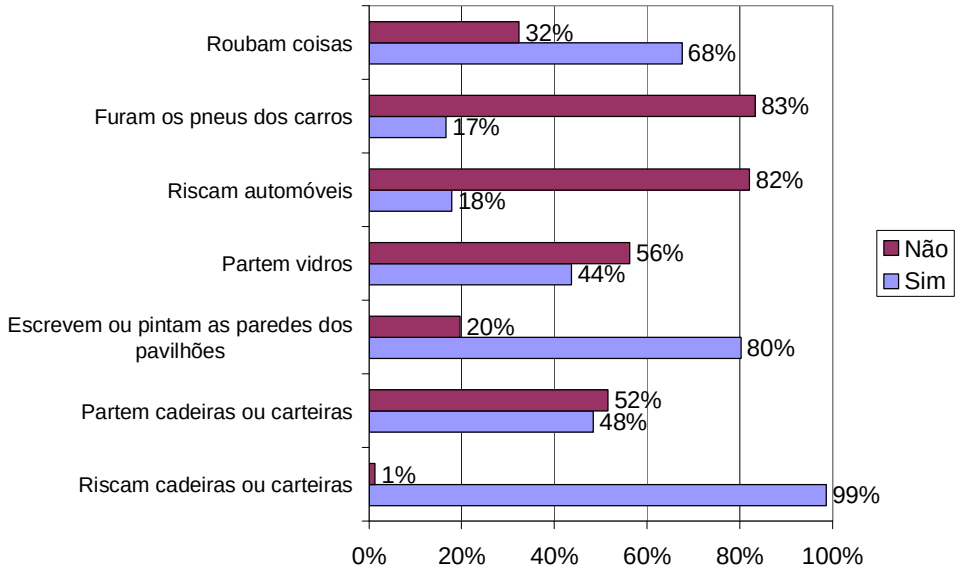


Figura 111. Actos de vandalismo praticados pelos alunos na Escola.

Importa difundir uma cultura de não violência na escola. Com efeito, segundo Hammarberg (1977), o vandalismo pode provocar efeitos muito nefastos nas comunidades onde as escolas estão inseridas.

A Figura 111 mostra-nos que, para 99% dos inquiridos os alunos na escola "riscam cadeiras ou carteiras", enquanto 80% refere que "escrevem ou pintam as paredes dos pavilhões" e 68% indica que os alunos "roubam coisas".

Por outro lado, 83% dos inquiridos afirma que os alunos não "furam pneus de carros", 82% que não "riscam automóveis" e 56% que não "partem vidros". As opiniões encontram-se divididas quanto a "partir cadeiras ou carteiras", pois 52% entende que não o fazem, enquanto 52% tem opinião diversa.

Conclui-se, assim, que a maioria dos alunos é praticamente unânime em considerar que os alunos praticam alguns actos de vandalismo, embora de menor gravidade, como é o caso de riscarem o mobiliário das salas e escreverem e pintarem as paredes dos pavilhões.

Também, a maioria refere que os alunos não furam os pneus dos carros e não riscam automóveis.

A prática de outros actos, como o roubo de objectos e partir o mobiliário, também é referida por um número considerável de alunos, embora neste último caso, as opiniões se encontrem divididas.

Questão 49 - Na sala de aula, os professores encorajam-te a ...

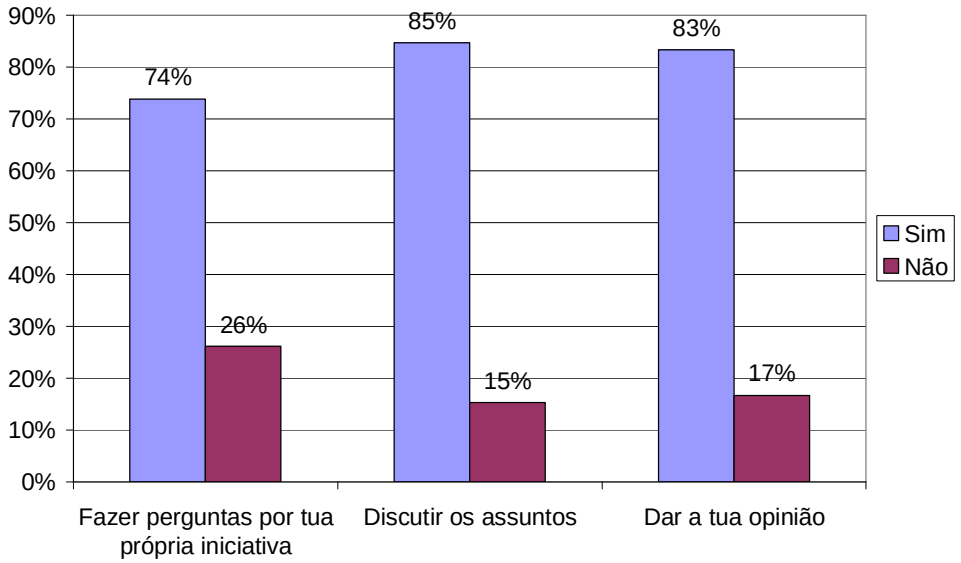


Figura 112. Participação activa dos alunos na sala de aula.

Para proporcionar aos alunos uma educação de qualidade, é fundamental que os professores utilizem métodos de ensino-aprendizagem que estimulem os alunos a terem uma atitude de curiosidade, de espírito crítico, a discutirem assuntos e a darem a sua opinião.

A Figura 112 mostra-nos que, do total de inquiridos, 85% dos alunos considera que os professores os incentivam a "discutir os assuntos", 83% considera que incentivam a "dar a tua opinião" e 74% a "fazer perguntas por tua própria iniciativa", sendo consistentes com as opiniões expressas na Figura 53.

Deste modo, conclui-se que a maioria dos alunos inquiridos considera que os professores procuram desenvolver as competências de aprendizagem, nomeadamente as sus competências de participação, ensinando-os a exprimirem livremente as suas opiniões.

Questão 50 - Indica as disciplinas em que os professores te encorajam a fazer perguntas por tua própria iniciativa, a discutir os assuntos e a dar a tua opinião ...

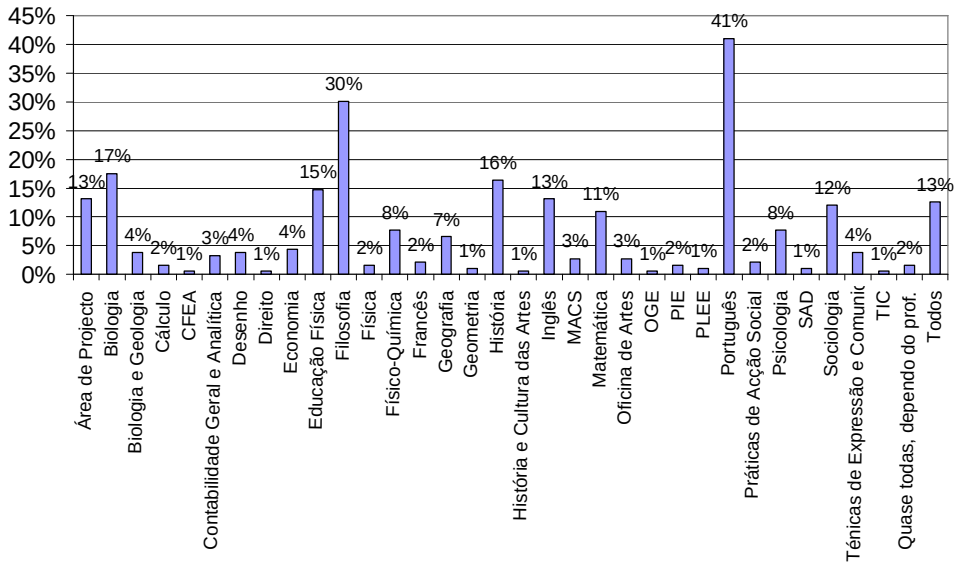


Figura 113. Disciplinas em que os professores mais encorajam os alunos a participarem activamente na sala de aula.

Procurando descortinar em que disciplinas os alunos são mais estimulados a desenvolverem a sua capacidade de participação, verificamos que é na disciplina de Português que existe maior incentivo (41%), seguindo-se a disciplina de Filosofia (30%) e as disciplinas de Biologia e História com 17% e 16%, respectivamente.

Podemos, assim, concluir que é nas disciplinas da área das Ciências Humanas, onde os alunos são mais estimulados a desenvolverem as suas capacidades de participação.

Questão 51 - Os alunos são informados sobre ...

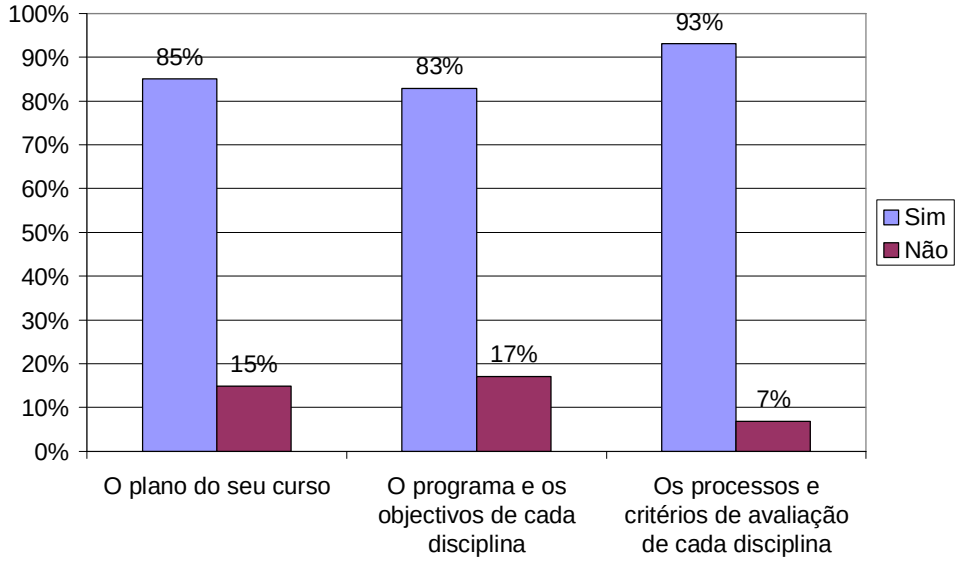


Figura 114. Informações dadas aos alunos na Escola, sobre o curso e as disciplinas.

O direito de participação dos alunos implica que estes tenham o direito a serem informados, nomeadamente de aspectos como o plano do seu curso, o programa e os objectivos de cada disciplina, bem como os processos e critérios de avaliação de cada disciplina.

A Figura 114 demonstra que, do total de inquiridos, 93% dos alunos considera ser informado dos "processos e critérios de avaliação de cada disciplina", 85% do plano do seu curso, e 83% do "programa e os objectivos de cada disciplina".

Podemos, assim, concluir que a maioria dos inquiridos partilha a opinião de que a escola respeita o seu direito a serem informados sobre o plano do seu curso, o programa e os objectivos de cada disciplina, bem como os processos e critérios de avaliação de cada disciplina.

Questão 52 - Os alunos são informados sobre as normas de utilização e de segurança dos materiais e equipamentos existentes na Escola?

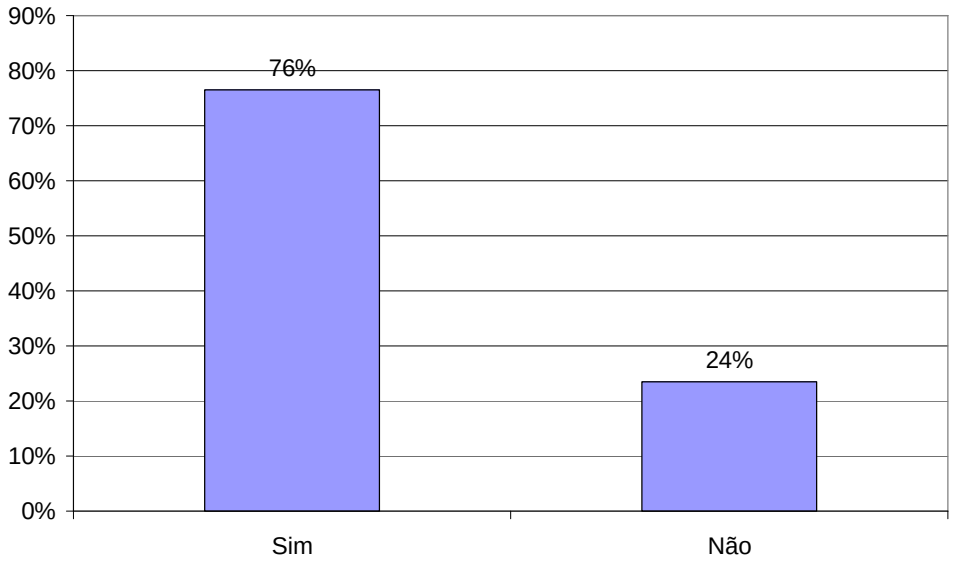


Figura 115. Informações dadas aos alunos sobre as normas de utilização e de segurança dos materiais e equipamentos existentes na Escola.

Para respeitar o direito de participação dos alunos é necessário, também, que lhes sejam prestadas informações sobre as normas de utilização e de segurança dos materiais e equipamentos existentes na Escola.

Do total de inquiridos, 76% dos alunos considera estar informado sobre as normas de utilização e de segurança dos materiais e equipamentos existentes na Escola, enquanto 24% tem opinião contrária.

Verificamos, assim, que a opinião da maioria dos inquiridos, é que o seu direito a serem informados sobre as normas de utilização e de segurança dos materiais e equipamentos existentes na Escola, é respeitado.

Questão 53 - Na tua Escola são dadas aos alunos informações sobre o funcionamento do ...

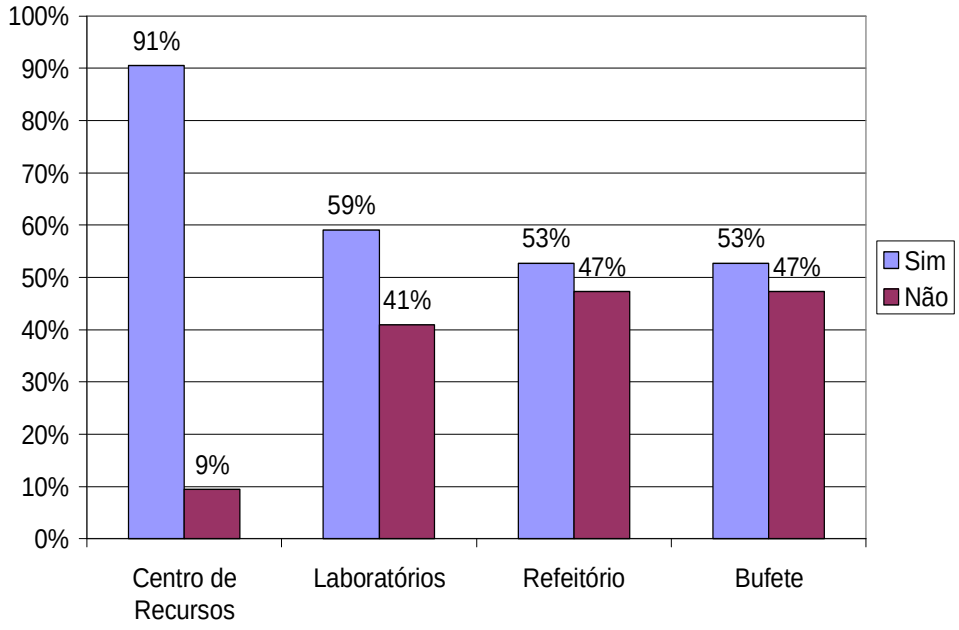


Figura 116. Informações dadas aos alunos sobre o funcionamento de serviços e instalações da Escola.

Também é parte integrante do direito de participação dos alunos, constante do Regulamento Interno da Escola (Anexo I), o direito a serem informados sobre o funcionamento dos serviços e instalações da escola, como o Centro de Recursos, laboratórios, refeitório e bufete.

Em relação ao funcionamento das diversas valências existentes na escola, é o Centro de Recursos aquele que a maioria dos inquiridos revelou conhecer melhor as suas regras de funcionamento (91%), seguido dos Laboratórios (59%) e do Refeitório e Bufete (53% cada).

Pode assim, concluir-se que a maioria dos alunos considera estar informado sobre o funcionamento dos serviços e instalações da escola, tais como o Centro de Recursos e os

laboratórios, embora as opiniões estejam muito divididas relativamente às informações que lhes são prestadas sobre o modo de funcionamento do refeitório e do bufete.

Questão 54 - Na tua opinião, os alunos são consultados sobre as medidas/ regras que devem constar ...

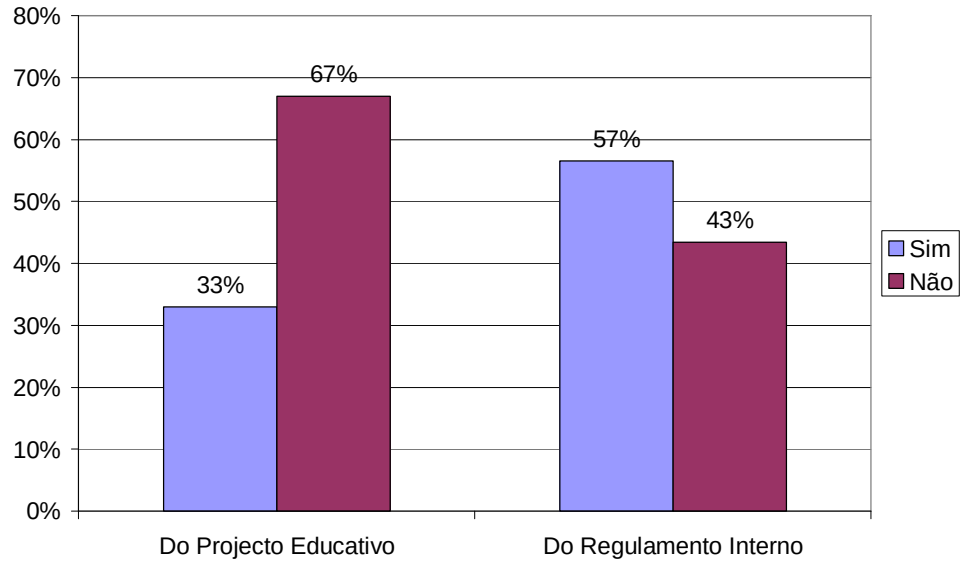


Figura 117. Consulta dos alunos sobre as medidas/regras que devem constar do Projecto Educativo e do Regulamento Interno da Escola.

Conforme defende Lansdown (1998), os alunos devem participar na elaboração das normas de funcionamento e disciplina da escola, contribuindo para a formação de um ambiente democrático, bem como na definição das medidas de orientação educativa da escola, respeitando-se, assim, o seu direito a expressarem as suas opiniões.

Do total de inquiridos, 57% considera que os alunos são consultados sobre as regras que devem constar do Regulamento Interno, enquanto para o Projecto Educativo só 33% considera que os alunos são consultados sobre as medidas que dele devem constar.

Conclui-se, deste modo que, embora a maioria dos alunos considere que é consultada sobre as regras que devem constar do Regulamento Interno, as opiniões encontram-se muito divididas quanto a esse direito. Por outro lado, em relação ao Projecto Educativo, uma maioria expressiva considera que os alunos não são consultados.

Verifica-se, assim, que a opinião dos alunos inquiridos é que o seu direito a expressarem a sua opinião sobre a orientação educativa da escola, não é respeitado.

Questão 55 - Na tua opinião, os alunos costumam fazer ...

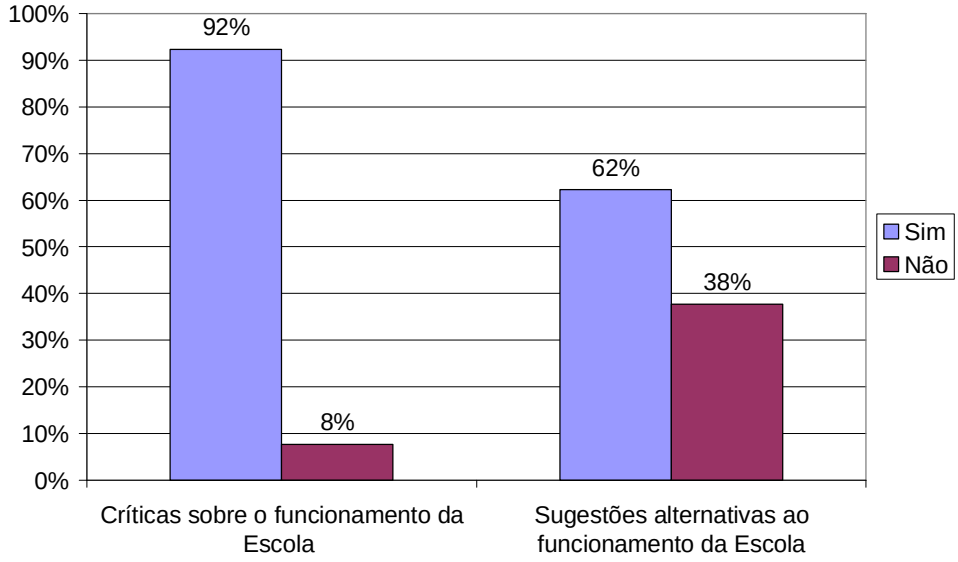


Figura 118. Críticas ao funcionamento da Escola e sugestões alternativas apresentadas pelos alunos.

Para Fredriksson (2001), as escolas devem assumir a obrigação de se organizarem, de modo a darem oportunidades aos alunos de exprimirem as suas opiniões. Uma dessas oportunidades de participação é garantida através do direito dos alunos de fazerem críticas sobre o funcionamento da escola e apresentarem sugestões alternativas ao seu funcionamento.

Do total de inquiridos, 92% considera que os alunos costumam fazer críticas sobre o funcionamento da escola, mas apenas 62% entende que os alunos dão sugestões alternativas ao funcionamento da escola.

Conclui-se, assim, que a opinião da maioria dos inquiridos é inequívoca em considerar que a maioria dos alunos apresenta críticas sobre o funcionamento da escola, já não sendo tão expressiva quanto à apresentação de sugestões alternativas. Com efeito, um número considerável considera que a participação dos alunos não vai além da crítica, não sendo concretizada em soluções alternativas. Apesar disso, a posição maioritária é, também, que os alunos apresentam sugestões alternativas ao funcionamento da escola.

Questão 56 - Quando os alunos apresentam sugestões alternativas ao funcionamento da Escola, elas são tomadas em consideração pelos órgãos de gestão da Escola?

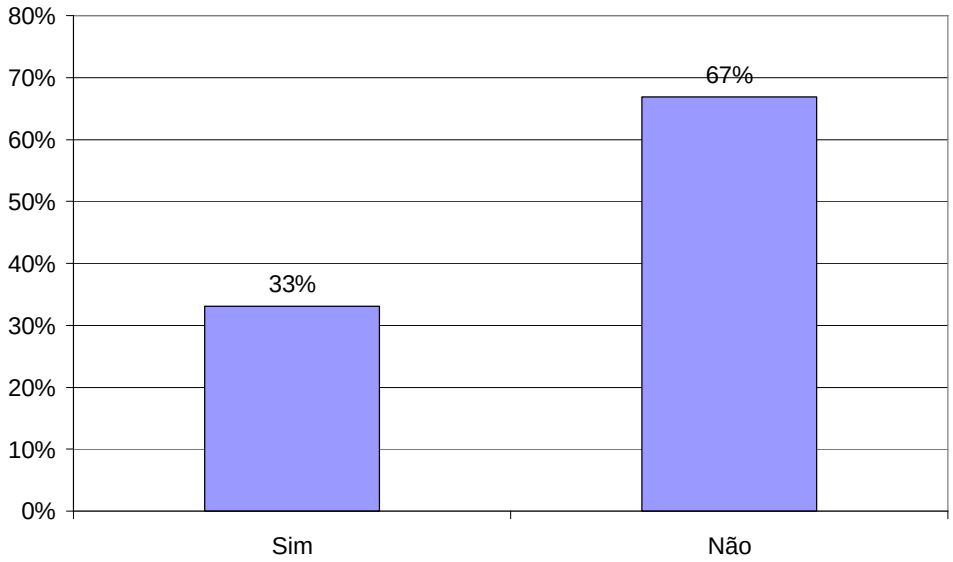


Figura 119. Consideração dada pelos órgãos de gestão às sugestões alternativas ao funcionamento da Escola, apresentadas pelos alunos.

O direito dos alunos a serem ouvidos em todos os assuntos que lhes digam respeito, implica que as suas opiniões devam ser levadas seriamente em consideração nas decisões que são tomadas pelos órgãos da escola.

Dos inquiridos que consideram que os alunos apresentam sugestões alternativas ao funcionamento da escola, 67% é de opinião que essas sugestões não são tidas em conta pelos órgãos de gestão, enquanto 33% tem opinião contrária.

Conclui-se, deste modo, que os inquiridos consideram que, apesar dos alunos apresentarem sugestões alternativas ao funcionamento da escola, elas não são tidas em conta pelos orgãos de gestão, o que pode ser desmotivador para participarem mais activamente na vida da escola.

Questão 57 - És ouvido em todos os assuntos que te digam respeito como aluno?

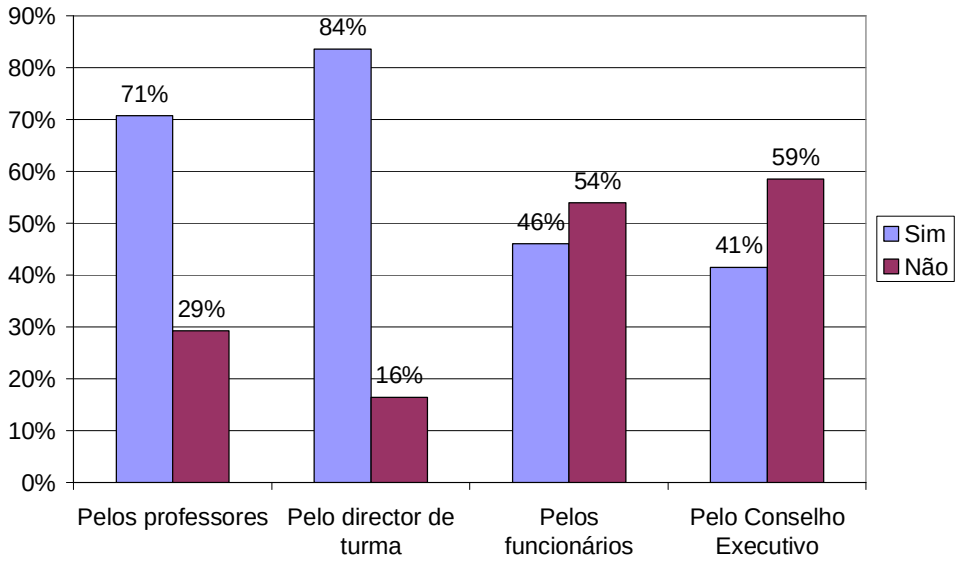


Figura 120. Direito dos alunos a serem ouvidos pelos actores educativos, em todos os assuntos que lhes dizem respeito.

Constitui parte integrante do desenvolvimento das competências de participação dos alunos, o direito a serem ouvidos sobre todos os assuntos que as afectem e que lhes digam respeito.

Do total de inquiridos, 84% considera que é o director de turma quem mais ouve os alunos nos assuntos que lhes dizem respeito, seguindo-se os restantes professores (71%). Por outro lado, 59% dos alunos consideram que o Conselho Executivo é quem menos ouve os alunos, seguido pelos funcionários (54%), embora, neste último caso, as opiniões dos inquiridos estão muito divididas.

Conclui-se, assim, que a maioria dos inquiridos considera que o director de turma e os professores os ouvem sobre todos os assuntos que lhes dizem respeito. Contudo, a maioria dos alunos considera que o Conselho Executivo não respeita esse direito dos alunos.

Questão 58 - Na tua opinião, o Conselho Executivo dá à Associação de Estudantes todo o apoio, para que os seus membros possam exercer todos os direitos e deveres, como membros da Associação?

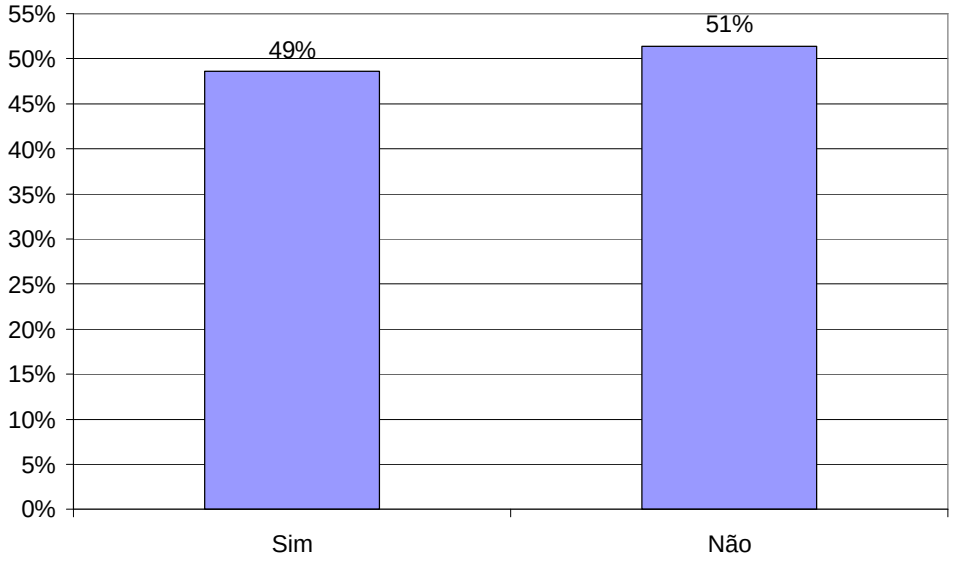


Figura 121. Apoio dado pelo Conselho Executivo à Associação de Estudantes.

Considerando Flekkoy (2001) que o direito de associação dos alunos nas escolas é importante, nomeadamente para a aprendizagem das regras sobre a tomada democrática de decisões, é necessário que os orgãos de gestão prestem o apoio necessário para que esse direito seja efectivado.

A Figura 121 mostra que, enquanto 51% dos alunos inquiridos considera que o Conselho Executivo não dá o apoio necessário à Associação de Estudantes para que os seus membros possam exercer todos os direitos e deveres, como membros da Associação, um número acentuado de alunos (49%) tem opinião contrária.

Conclui-se, deste modo, que as opiniões dos inquiridos estão completamente divididas relativamente ao apoio dado pelo Conselho Executivo à Associação de Estudantes, para que os seus membros possam exercer todos os direitos e deveres, como membros da Associação.

Questão 59 - Votas quando há eleições para o Conselho Executivo?

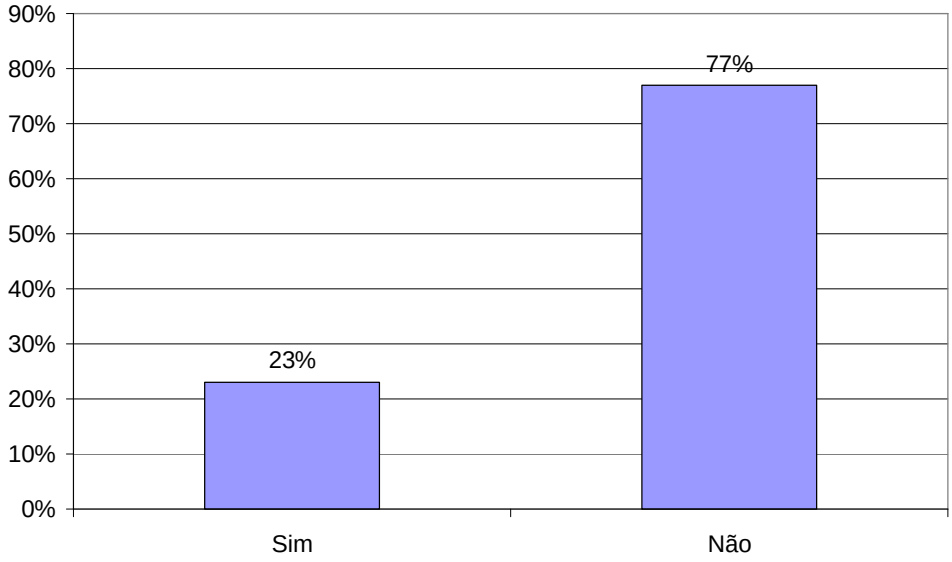


Figura 122. Participação dos alunos na eleição do Conselho Executivo.

No âmbito do direito de participação dos alunos, prevê-se o direito dos seus representantes participarem na eleição de um orgão de administração e gestão da escola, o Conselho Executivo, direito circunscrito aos alunos do ensino secundário.

Dos inquiridos que exercem ou já exerceram cargos de representação dos alunos na escola, 77% não vota nas eleições para o Conselho Executivo e somente 23% o fazem.

Verifica-se, assim, que a maioria dos representantes dos alunos não vota nas eleições para o Conselho Executivo, não exercendo, assim, o seu direito de participação.

Questão 60 - Indica as razões porque não votas ...

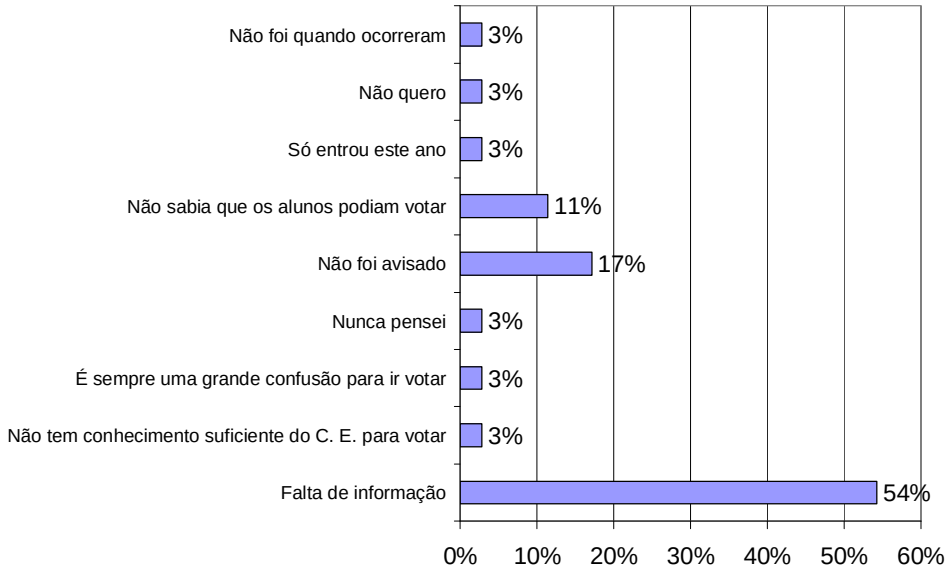


Figura 123. Razões dos alunos para não votarem nas eleições para o Conselho Executivo.

Dos inquiridos que exercem ou já exerceram cargos de representação dos alunos na escola (Figura 9), mas que não votam nas eleições para o Conselho Executivo (Figura 122), 54% referiu que não o fazem por falta de informação, seguindo-se 17% que indica que não ter sido avisado e 11% por não ter conhecimento desse direito.

Conclui-se, assim, que os alunos consideram que não são devidamente informados sobre os seus direitos de representação na escola e não são estimulados para os exercerem, o que aponta para a existência de um défice de participação democrática na escola.

Questão 61 - Na tua opinião, os representantes dos alunos participam activamente das reuniões do/a ...

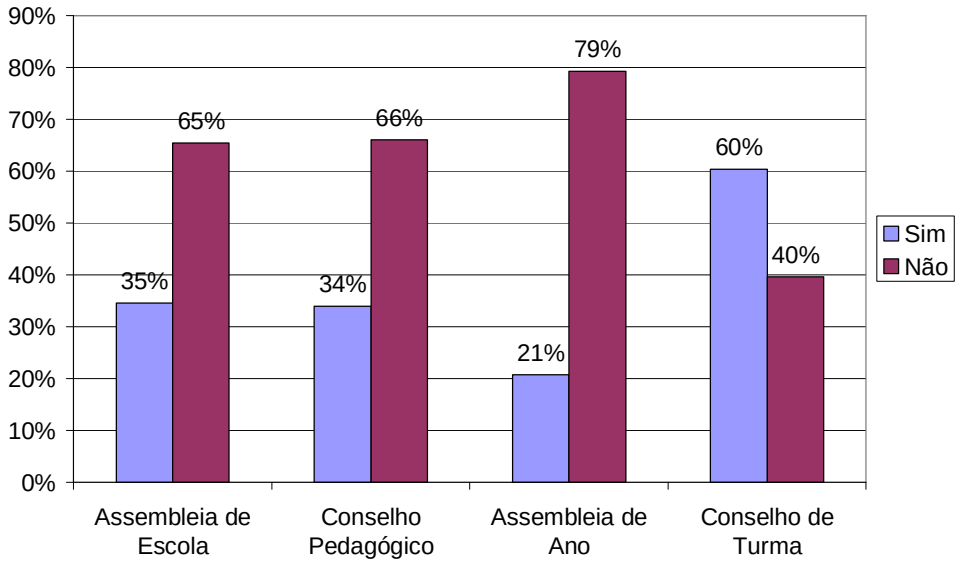


Figura 124. Participação dos representantes dos alunos nas reuniões dos órgãos onde têm participação.

Um dos quatro níveis de participação no processo de decisão, identificado por Lansdown (2005), é ser corresponsável na tomada de decisões, o que os representantes dos alunos podem fazer nas reuniões dos orgãos, em que legalmente a sua participação é admitida.

Dos inquiridos que exercem ou já exerceram cargos de representação dos alunos na escola (Figura 9), 60% são de opinião que os representantes dos alunos só participam activamente nas reuniões do Conselho de Turma.

Por sua vez, 79% dos respondentes considera que os representantes dos alunos não participam activamente nas reuniões de Assembleia de Ano, 66% entende que também não participam activamente nas reuniões do Conselho Pedagógico e 65% pensa que não participam activamente das reuniões da Assembleia de Escola.

Podemos, pois, concluir que, apesar de legalmente os representantes dos alunos terem direito de participarem nas reuniões dos orgãos de gestão da escola e de expressarem a sua opinião, a maioria dos inquiridos considera que não participam activamente nessas

reuniões, confirmando a opinião de Lansdown de que os adultos são sempre responsáveis pela tomada de decisões.

Para além disso, a opinião da maioria dos inquiridos de que os representantes dos alunos não participam activamente nas reuniões da Assembleia de Ano, demonstra que os alunos não são devidamente estimulados a reflectir sobre os assuntos que lhes dizem respeito. Não se promove, assim, devidamente a educação dos alunos para a participação – facto que traria não só benefícios para eles próprios, como para a sociedade no seu conjunto, permitindo a formação de jovens, que possam intervir activamente na sociedade.

Questão 62 - É fornecida aos representantes dos alunos toda a informação necessária, para que eles possam dar a sua opinião, sobre os assuntos que são discutidos nessas reuniões?

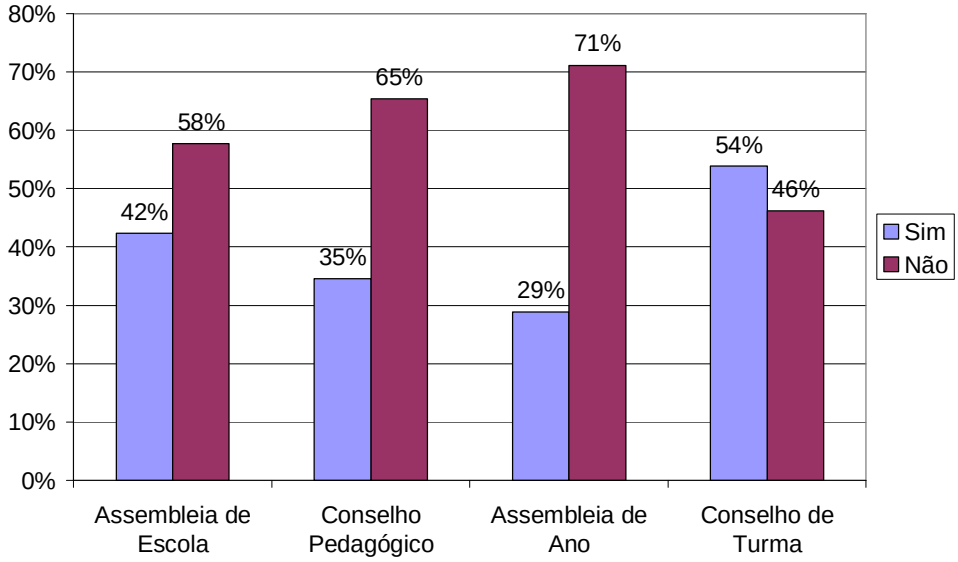


Figura 125. Informação fornecida aos representantes dos alunos, para participarem activamente nas reuniões.

Para os representantes dos alunos poderem exercer activamente o seu direito de participação e, particularmente, de decisão, torna-se imprescindível que lhes seja fornecida toda a informação necessária para poderem tomar as decisões de uma forma consciente e esclarecida, o que também funciona como um estímulo a essa participação.

Dos inquiridos que exercem ou já exerceram cargos de representação dos alunos na escola (Figura 9), 54% dos alunos considera que só nas reuniões de Conselho de Turma lhes é fornecida a informação necessária, pois a maioria dos alunos considera que não lhes é facultada a informação necessária para poderem participar activamente nas reuniões da Assembleia de Ano (71%), do Conselho Pedagógico (65%) e da Assembleia de Escola (58%).

Conclui-se, assim, que a opinião da maioria dos respondentes é de que não é fornecida aos alunos a informação necessária para que possam participar activamente nas reuniões dos

orgãos responsáveis pela administração e gestão da escola, não sendo devidamente estimulados e educados para tomarem decisões.

Questão 63 – A opinião dos representantes dos alunos é tomada em consideração nas decisões que são tomadas nas reuniões do/a ...

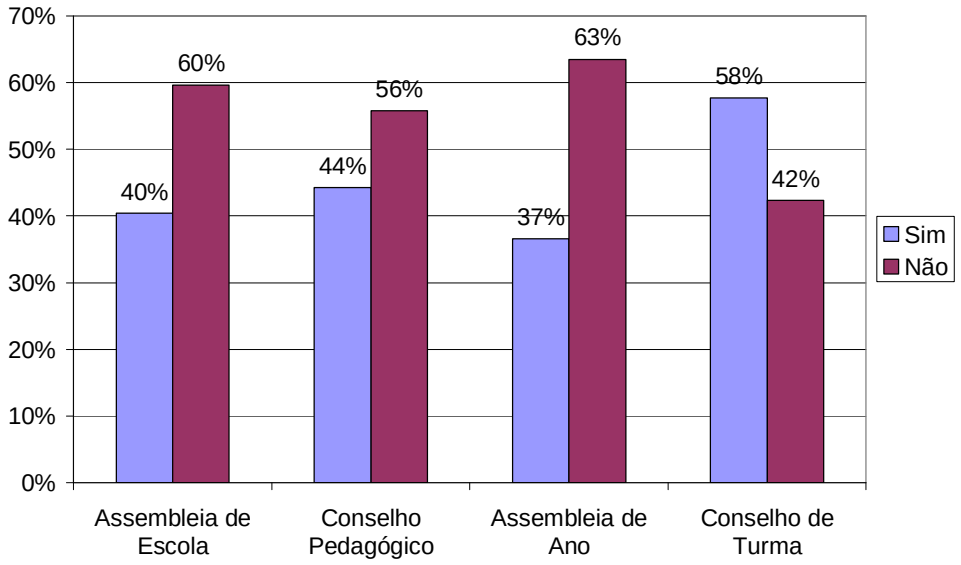


Figura 126. Peso das opiniões dos representantes dos alunos nas decisões que são tomadas.

O direito de participação implica não só que os alunos expressem livremente as suas opiniões sobre os assuntos que lhes digam respeito, como as suas opiniões devem ser levadas seriamente em consideração.

Dos inquiridos que exercem ou já exerceram cargos de representação dos alunos na escola (Figura 9), 58% dos alunos considera que só nos Conselhos de Turma as suas opiniões são tidas em consideração, enquanto nas reuniões da Assembleia de Ano (63%), da Assembleia de Escola (60%) e do Conselho Pedagógico (56%), a maioria dos alunos considera que as suas opiniões não são consideradas.

Relativamente ao Conselho Pedagógico, embora mais de metade dos inquiridos considere que a opinião dos representantes dos alunos não é tomada em consideração nas decisões que são tomadas por aquele orgão, não existe uma grande diferença em relação à

percentagem de alunos que tem uma opinião contrária, encontrando-se, assim, neste caso, as opiniões muito divididas.

Conclui-se, assim, que para a maioria dos inquiridos a opinião dos representantes dos alunos é tomada em consideração nas decisões que são tomadas nas reuniões dos Conselhos de Turma, já o mesmo não ocorrendo nas reuniões da Assembleia de Escola e nas da Assembleia de Ano.

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES

Conscientes da importância que os direitos dos alunos têm para a formação dos jovens e para a construção de uma sociedade democrática, estabelecemos como objectivo principal do nosso estudo, conhecer as percepções dos alunos de uma escola secundária do Concelho de Odivelas, sobre os seus direitos, procurando descortinar se os mesmos são respeitados.

A análise dos resultados apresentados no capítulo anterior, conjugada com a fundamentação teórica subjacente ao nosso estudo, leva-nos a concluir que foram alcançados os objectivos inicialmente propostos, permitindo-nos, assim, retirar as conclusões que passamos a descrever.

Efectivamente, podemos concluir que, nesta escola, são ensinados aos alunos temas como o respeito pelas diferenças, a participação na sociedade como cidadãos e os cuidados de saúde. No entanto, a maioria dos inquiridos também considera que temas como "gerir o próprio dinheiro", "leis de organização do Estado" e "saúde sexual" não são ensinados na escola. Estes resultados poderão dever-se a diversos factores, designadamente a lacunas a nível dos programas curriculares. De facto, segundo Hammarberg (1977), na formação dos jovens, é indispensável que os programas escolares abordem temas relacionados com a vida quotidiana dos alunos e com pertinência para eles, procurando satisfazer as suas necessidades presentes e futuras, preparando-os para a vida activa.

Apesar disso, a maioria dos inquiridos é de opinião de que, com a educação que a escola lhes proporciona, ficam preparados para ganharem a vida e serem autónomos e independentes, considerando que as matérias que lhes são ensinadas são interessantes, o que é, do nosso ponto de vista, um importante factor para aumentar a motivação dos alunos e para melhorarem o seu desempenho escolar. Consideram, ainda, que os docentes estão preocupados com a aprendizagem dos alunos, no sentido de adquirem as competências necessárias para assumirem uma vida responsável na sociedade.

Atendendo à importância da consideração do interesse superior dos alunos e ao seu direito a desenvolverem as aprendizagens num ambiente propício, verifica-se que, para os alunos, a escola é um lugar onde se sentem seguros, onde criam amizades e em que as turmas têm o número adequado de alunos. Por outro lado, os edifícios da sua escola protegem-nos da chuva, mas já não os protegem do frio e do calor extremos - o que pode constituir uma condicionante para um clima de aprendizagem eficaz.

É também fundamental que a escola disponha de material escolar e de equipamentos que apoiem os alunos na realização das suas aprendizagens, o que não se verifica nesta escola, pois a maioria dos alunos considera que não está equipada com um número de computadores suficientes e os existentes não funcionam adequadamente.

Concluiu-se que os alunos gostam da escola que frequentam, pois consideram que existe um ambiente favorável ao desenvolvimento das suas aprendizagens, sentem segurança, entendem que aprendem matérias interessantes e a organização das suas turmas é adequada. Para eles, a escola é um lugar onde criam novos espaços de sociabilidade, diferentes do espaço familiar; reconhecendo que aí desenvolvem relações de amizade, o que é importante para o seu desenvolvimento e socialização, apesar dos condicionalismos atrás referidos. Conclui-se que, para os alunos, são mais importantes as relações interpessoais que desenvolvem no espaço escolar, a existência de afectividade e o seu equilíbrio emocional e não tanto a existência de recursos materiais, de que a escola, na sua opinião, não dispõe.

Por outro lado, conclui-se que, para além do desenvolvimento dos conhecimentos, a escola incentiva os alunos a desenvolverem uma atitude crítica, a expressarem as suas opiniões e a aprenderem a resolver problemas. A educação que lhes é proporcionada permite aos alunos desenvolverem, também, o raciocínio, as habilidades e as capacidades físicas.

Na linha do desenvolvimento de uma pedagogia democrática, conforme é defendido por Hammarberg (1977) e por Lansdown (1998), infere-se que os alunos sentem que são apreciados pelos professores, pelos funcionários e pelos seus pares, sentimentos que são reforçados por sentirem que a escola também valoriza os alunos que se destacam pelo seu desempenho escolar, o que é feito, no seu entender, através da maior atenção que lhes é

prestada, por serem felicitados, por serem ajudados a melhorar o seu desempenho e através das notas que lhes são atribuídas. Porém, os pais são, na sua opinião, os principais agentes a estimularem os filhos a estudarem, seguindo-se os professores e o director de turma.

Concluiu-se, também, que os alunos consideram que os professores dão importância às suas opiniões, mas não dão importância à religião por eles professada, nem à sua vida privada. Apesar disso, consideram que são apreciados pelos professores, nomeadamente pelo seu desempenho escolar, não sendo para eles fundamental que aqueles se preocupem com a sua religião ou com a sua vida privada. Estes dados poderão estar relacionados com o facto dos alunos se conformarem, talvez inconscientemente em viver numa sociedade desumanizada de que a escola é um reflexo, o que não contribui para a promoção de um clima de respeito mútuo, imprescindível para o desenvolvimento de uma pedagogia democrática e do espírito de paz e de solidariedade entre todos. Estes dados também podem traduzir o fosso que ainda existe entre a escola e a família dos alunos e a falta de uma relação construtiva entre ambas, com consequências negativas para o sucesso escolar, segundo vários autores, nomeadamente Hammarberg (2001).

Concluiu-se que a escola desenvolve nos alunos o respeito pelos outros, pela língua, pelas outras culturas, o desejo de ajudar os alunos que precisem de apoio e de solidariedade, o respeito pela sua nação, o respeito pela sua própria cultura e valores do seu país, bem como as dos outros países, nesse mosaico cultural que é a sociedade em que vivemos e de que a escola é um reflexo. Com efeito, pode-se concluir, também, que as regras de conduta e disciplina existentes na escola respeitam a dignidade, a identidade, a cultura e a língua dos alunos.

Pode-se, assim, afirmar que nesta escola, procura-se prevenir a ocorrência de comportamentos de intolerância, desenvolvendo nos alunos um espírito de paz e de amizade entre todos os povos. No entanto, ainda existem alunos que se sentem discriminados na escola, sendo a cor e a condição económica os factores mais apontados pelos inquiridos, como estando na base de tratamentos discriminatórios (apesar da maioria dos inquiridos considerar que não existe discriminação). São os seus pares os mais

responsáveis por essa discriminação, embora os professores também sejam apontados como fonte de discriminação.

Deste modo, pode concluir-se que é necessário reforçar a acção educativa direccionada para a formação dos direitos humanos, em que a vertente da educação para os valores, como a justiça, a tolerância, o respeito pela diferença, deva ser uma prioridade aceite por todos os actores educativos e pelos orgãos de administração e gestão da escola.

Para além disso, constata-se que o princípio da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar não é respeitado relativamente aos alunos que sofrem de incapacidades físicas, dado que a escola não dispõe de condições, que permitam a estes alunos terem acesso às mesmas actividades desenvolvidas pela maioria dos alunos, o que contraria os princípios constantes na Convenção sobre os Direitos da Criança e os direitos consagrados no Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior.

O mesmo já não acontece com os alunos mais desfavorecidos economicamente, com os alunos que têm dificuldades de aprendizagem e com os alunos provenientes de países estrangeiros, pois a escola proporciona-lhes condições e apoios que lhes permitem superar as suas dificuldades, em ordem a terem as mesmas oportunidades de sucesso escolar dadas aos outros alunos, conforme é defendido por diversos autores, nomeadamente Saleh (2001), Verheyde (2006) e Lansdown (2001a).

Concluiu-se, ainda, que as razões mais indicadas para o abandono escolar são, por um lado, a competição escolar, uma vez que a obtenção de maus resultados escolares funciona como desincentivo para os alunos, levando-os à desistência e, por outro lado, a inadequação da educação, que é ministrada na escola, uma vez que as aprendizagens que recebem não têm para eles qualquer interesse e utilidade, o que os leva a não gostarem de estudar e a não gostarem de ir às aulas. São ainda apontados os custos indirectos que a frequência da escola acarreta, uma vez que impede os alunos de ajudarem a satisfazer as necessidades financeiras da família. Neste sentido, estes factores deviam merecer a atenção dos responsáveis educativos, a fim de se garantir a estes alunos o direito à educação, assegurando-lhes condições de plena igualdade de direitos.

Também o facto de o clima de respeito mútuo e a não violência serem aspectos que ainda não foram completamente atingidos, é demonstrativo de que as atitudes de comprensão, de paz, de amizade e de tolerância ainda não foram completamente interiorizadas pelos alunos, facto de que a escola e os actores educativos são grandes responsáveis.

Efectivamente, apesar da maioria dos inquiridos considerar que são tratados de uma forma justa, um número considerável revela a existência de comportamentos que são tolerados aos professores, mas proibidos aos alunos, contrariando assim o que é defendido por Lansdown (1998), no que respeita à implementação de políticas democráticas, em que o valor da justiça é primordial para a formação dos alunos.

Por outro lado, verifica-se, conforme já foi referido, que a cultura de não violência ainda não foi completamente interiorizada pelos alunos e pelos agentes educativos. De facto, apesar da maioria dos alunos inquiridos revelar que nunca foi vítima de actos de violência, ainda ocorrem algumas situações de violência e de vandalismo no espaço escolar, embora, neste último caso, de pouca gravidade. Contudo, estas situações, assim como o facto de alguns dos inquiridos indicarem já terem sido vítimas de actos violentos, devem merecer a atenção dos agentes educativos, pois revelam que a escola ainda não conseguiu promover eficazmente uma cultura de paz e de resolução pacífica dos conflitos

Na verdade, dos actos de violência de que os alunos foram vítimas, concluiu-se que os principais responsáveis foram os alunos, designadamente pela prática de roubos, seguindo-se as ameaças, o assédio sexual e a agressão verbal. Por sua vez, os professores foram os mais responsáveis pelas humilhações e pela perseguição. À excepção dos actos de violência sexual, de que só os alunos do sexo masculino foram vítimas, não existe diferença relevante entre os inquiridos do sexo feminino e os do sexo masculino, relativamente ao tipo de actos de violência de que foram vítimas.

Todos estes actos foram praticados por professores, alunos e funcionários, à excepção, neste último caso, dos actos de violência e de assédio sexual, cujos responsáveis foram somente professores e alunos.

Conclui-se, ainda, que o facto de ocorrerem actos de violência na escola não afecta o sentimento de segurança partilhado pelos alunos, o que pode ser explicado por estarem

muito familiarizados com a sua ocorrência, veiculada quase diariamente pelos meios de comunicação social.

Conforme é defendido por Lansdown (1998), as escolas devem criar um ambiente democrático, propício ao desenvolvimento das competências necessárias para o exercício do direito de participação dos alunos. Nesta linha, concluiu-se que os professores desta escola adoptam métodos de ensino-aprendizagem interactivos, o que se verifica, principalmente, nas disciplinas da área das Ciências Humanas.

Seguindo as orientações de Lansdown (2005), no que se refere aos níveis de participação nos processos de decisão, concluiu-se que o direito dos alunos à informação se circunscreve à informação que lhes é transmitida relativamente a determinados aspectos como o plano do seu curso, o programa e os objectivos de cada disciplina, os processos e critérios de avaliação, as normas de utilização e de segurança dos materiais e equipamentos na escola e o funcionamento de algumas instalações, como o Centro de Recursos e os laboratórios.

Contudo, não é assegurado aos alunos o direito de lhes ser prestada toda a informação necessária, para poderem expressar as suas opiniões sobre os assuntos que são discutidos nas reuniões da Assembleia de Escola, do Conselho Pedagógico e da Assembleia de Ano.

Relativamente ao direito dos alunos a expressarem uma opinião informada, o mesmo não é concretizado, designadamente no que diz respeito à orientação educativa da escola, expressa no Projecto Educativo. O mesmo acontece no que diz respeito ao direito de voto que os representantes dos alunos têm nas eleições para o Conselho Executivo, em que a maioria dos seus representantes revelou não votar, por considerar não ser devidamente informado.

Contudo, o direito dos alunos a expressarem as suas opiniões é concretizado, através das críticas que os mesmos costumam fazer ao funcionamento da escola, bem como através das sugestões alternativas que costumam apresentar, embora neste caso, já não de uma maneira tão expressiva. Também os alunos são ouvidos em todos os assuntos que os afectam e lhes dizem respeito, pelo director de turma e pelos professores, o mesmo já não se verificando com o Conselho Executivo.

Concluiu-se, que o direito dos alunos a conseguirem que as suas opiniões sejam tomadas em consideração, não é respeitado pelos orgãos de administração e gestão, relativamente às sugestões alternativas que costumam apresentar ao funcionamento da escola, o mesmo ocorrendo com as opiniões dos alunos expressas nas reuniões da Assembleia de Escola e da Assembleia de Ano.

Já quanto ao direito de serem corresponsáveis na tomada de decisões, isso só acontece nas reuniões dos Conselhos de Turma, em que os representantes dos alunos participam activamente, não ocorrendo o mesmo noutros órgãos de decisão importantes, como nas reuniões da Assembleia de Escola, do Conselho Pedagógico e da Assembleia de Ano.

Conclui-se, assim, que o direito de participação dos alunos é assegurado a nível micro, na sala de aula e no Conselho de Turma, assim como nos assuntos que dizem respeito ao aluno, a título individual e a nível de grupo-turma. Já quanto à participação dos alunos a nível meso, a mesma é restrita ao direito à informação e à expressão de opiniões relativa às regras de funcionamento da escola, mas já não a nível de organização educativa, sendo que essas opiniões não são tidas em consideração pelos orgãos de administração e gestão. Também a corresponsabilização pela tomada de decisões só ocorre a nível de Conselho de Turma e não a nível dos orgãos de administração e gestão da escola, não sendo facultadas as informações necessárias para os alunos expressarem as suas opiniões de uma forma esclarecida.

Em suma, as competências de participação dos alunos não estão a ser devidamente estimuladas, sobretudo pelos responsáveis dos orgãos de administração e gestão da escola, o que não contribui para o desenvolvimento da sua personalidade – pois no entender de Verhellen (1992), são essenciais para tornar os jovens mais capazes e autónomos.

Em conclusão final, os alunos consideram que os seus direitos são respeitados na escola, nas suas várias dimensões, embora persistam situações de violação desses direitos, que se traduzem em casos de discriminação de alunos por motivos de cor de pele, pela sua condição sócio-económica e pela violação do princípio da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar dos alunos portadores de deficiências. Por outro lado, situações de abandono e violência escolar, alguma insegurança, falta de equipamentos e recursos

materiais, bem como um défice de participação dos alunos nas tomadas de decisão sobre a vida escolar, devem motivar os agentes educativos, sobretudo os responsáveis pelos orgãos de administração e gestão da escola, a adoptarem medidas para minimizar os efeitos perniciosos que podem advir para a formação dos seus educandos e para a promoção de uma sociedade democrática.

Nesse sentido, parece-nos que ainda existe um caminho a percorrer pela comunidade educativa, no sentido das escolas passaram a considerar os alunos como sujeitos de direitos, reconhecendo-lhes o direito de nelas participarem activa e plenamente, num clima democrático, que favoreça a plena igualdade de oportunidades a todos os alunos.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Investigação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S.A..

ALSTON, P. (1994). The Best Interests Principle: Towards A Reconciliation Of Culture And Human Rights. Em P. Alston (Ed.), *The Best Interests Of The Child: Reconciling Culture and Human Rights*. Oxford: Clarendon Press, 1-25.

ANTUNES, C. (2004). As I*nteligências Múltiplas e os seus Estímulos*. Porto: Asa Editores, S.A..

BARDIN, L., (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BELLAMY, C. (2004). *The State of the World's Children 2004, Girls, Education and Development*. New York: UNICEF. Recuperado em 2007, Janeiro 6, de unicef.org/sowc_04_eng.pdf

BOGDAN, R. e BIKLEN, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, Uma Introdução À Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

CABANAS, J. M. Q. (2002). *Teoria da Educação, Concepção Antinómica da Educação*. Porto: Asa Editores, S.A**..**

CANOTILHO, J. J. G. e MOREIRA, V., (1993). *Constituição da República Poruguesa Anotada* (3ª ed.). Coimbra: Coimbra Editora.

CANOTILHO, J. J. G., (2003). *Direito Constitucional e Teoria da Constituição.* Coimbra: Edições Almedina.

CARMO, H. e FERREIRA, M. M., (1998). *Metodologia da Investigação, Guia para a Auto-aprendizagem.* Lisboa: Universidade Aberta.

CARVALHO, A. D., (1989). *Os Direitos do Homem, Uma Educação Cívica E Moral Para O Nosso Tempo, Debate Rectangular.* Algueirão: Comissão Para A Promoção Dos Direitos Humanos E Igualdade Na Educação, 19-24.

CARVALHO, A. D., (org.), (2000). *A Educação e os Limites dos Direitos Humanos, Ensaios de Filosofia da Educação***.** Porto: Porto Editora.

CHIAVENATO, I., (2003). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Brasil: Elsevier Editora.

CUNHA, P.F. (2000). *Teoria da Constituição, II Direitos Humanos, Direitos Fundamentais***.** Lisboa/ São Paulo: Editorial Verbo.

DELORS, J., (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Portugal: Edições Asa.

EPIFÃNIO, R. (2002). *Direito de Menores.* Coimbra. Livraria Almedina.

ERICKSON, M. F., (2001). Status and Prospects. Concluding Perspectives. Em S. HART, C. P. COHEN, M. F. ERICKSON e M. FLEKKOY, (Ed.), *Children' Rights in Education***.** London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 217-229.

ESTEVES, J. L. G., (s.d.). *As Actividades de Expressão e Educação Físico-Motora no Desenvolvimento da Personalidade*. Recuperado em 2007, Fevereiro 25, de www.ipv.pt/millenium31/16.pdf

FERNANDES, A. S., (2004). Os Direitos da Criança no Contexto das Instituições Democráticas. Em J. OLIVEIRA-FORMOSINHO, (Ed.), *A Criança na Sociedade Contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta, 21-62.

FERREIRA, J. M., NEVES, J. e CAETANO. A., (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

FREDRIKSSON, U., (2001). What Can Be Done to Implement International Standards Concerning Children's Right to Education Worldwide*?*. Em S. HART, C. P. COHEN, M. F. ERICKSON e M. FLEKKOY, (Ed.), *Children' Rights in Education***.** London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 60-78.

FLEKKOY, M. G., (2001). The Role of an Ombudsman for Children. Em S. HART, C. P. COHEN, M. F. ERICKSON e M. FLEKKOY, (Ed.), *Children' Rights in Education.* London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 155-178.

GAMBÕA, R., (2004). *Educação, Ética e Democracia, A Reconstrução da Modernidade em John Dewey*. Porto: Edições Asa.

GARDNER, H., (2005). *Mentes que Mudam: A Arte e a Ciência de Mudar as Nossas Ideias e as dos Outros.* Porto Alegre: Artmed Editora, S.A..

GOMES, C. A. (2002). *Três Estudos de Direito da Educação*. Lisboa: Associação Académica da Faculdade de Direito de Lisboa.

GUERRA, M. Á. S., (2002). *Os Desafios da Participação, Desenvolver a Democracia na Escola*. Porto: Porto Editora.

HAMMARBERG, T., (1977). *A School for Children with Rights.* Florença: Unicef International Child Development Centre.

HANSENNE, M., (2004). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi Editores.

HART. S, ZEIDNER. M. e PAVLOVIC. Z., (1996). Children's Rights, Cross-national Research on Perspectives of Children and their Teachers. Em M. JOHN, (Ed.), *Children in Charge, The Child's Right to a Fair Hearing***.** London and Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers, 38-55.

HILL, M. M. e H. A., (2005). *Investigação Por Questionário.* Lisboa: Edições Sílabo.

HODGKIN, R. e NEWELL, P., (Ed.), (1998). *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child.* New York: Unicef, United Nations Children's Fund.

HOLDEN, C. e CLOUGH, N., (2005). The Child Carried on the Back does not Know the Length of the Road' The Teacher's Role in Assisting Participation. Em C. HOLDEN, e N. CLOUGH, (Ed.), *Children as Citizens, Education for Participation*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 13-28.

HOMEM, A. P. B., (1999). Direitos e Deveres Fundamentais de Pais, Professores e Alunos Perante a Autonomia das Escolas. *Educação e Direito, Revista da Associação Portuguesa de Direito da Educação*, nº 1, 1º Semestre, 89-129.

HOMEM. A. P. B., ATANÁSIO, J. E CARVALHO, L.G., (2003). *Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior***.** Plátano Editora, S.A..

HOMEM, A. P. B., (2005). Direito da Educação na União Europeia. *Revista CEJ*, out./dez.. Brasília, 7-13.

JOHN, M., (1996). Voicing: Research and Practice with the ' Silenced'. Em M**.** JOHN, (Ed.), *Children in Charge, The Child's Right to a Fair Hearing***.** London and Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers, 3-24.

KONTERLLNIK, I., (1998). La Participación de los Adolescentes: Exorcismo o Construcción de Ciudadania?. Em B. A. VERAZZI e R. BENES, (Ed.), *La Participación de Ninõs y Adolescentes en el Contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: Visiones y Perspectivas. Actas del Seminario Bogotá, 7, 8 de Diciembre de 1998*. Florença: Unicef, pp. 33-43. Recuperado em 2007, Janeiro 6, de www.unicef-irc.org/publications/pdf/bogota.pdf

LANSDOWN, G., (1994). Children's Rights. Em B. Mayall, (Ed.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced.* London and New York: The Falmer Press, 33-44.

LANSDOWN, G., (1998). La Creación de Escuelas Centradas en el Niño. Em B. A. VERAZZI e R. BENES, (Ed.), *La Participación de Ninõs y Adolescentes en el Contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: Visiones y Perspectivas, Actas del Seminario Bogotá, 7 8 de Diciembre de 1998*. Florença: Unicef, pp. 59-69. Recuperado em 2007, Janeiro 6, de www.unicef-irc.org/publications/pdf/bogota.pdf

LANSDOWN, G., (2001a). Progress in Implementing the Rights in the Convention. Factors Helping and Hindering the Process. Em S. HART, C. P. COHEN, M. F. ERICKSON e M. FLEKKOY, (Ed.), *Children' Rights in Education*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 37-59.

LANSDOWN, G., (2001b). *Promouvoir la Participation des Enfants au Processus Decisionnel Democratique.* Florence: Unicef, Centre de Recherche Innocenti**.** Recuperado em 2007, Janeiro 6, de unicef-irc.org/publications/pdf/insight6f.pdf

LANSDOWN, G., (2005). *La Evolución de las Facultades del Niño*. Florença: Unicef, Centro de Investigaciones Innocenti. Recuperado em 2007, Janeiro 6, de www.unicef-irc.org/publications/pdf/EVOLVING-E.pdf

LEITE, F. C. e MELO. E. C., (2003). *Estatuto do Aluno do Ensino não Superior*. Coimbra: Livraria Almedina.

LEMOS, J. e SILVEIRA, T., (2003). *Autonomia e Gestão das Escolas, Legislação Anotada***.** Porto: Porto Editora.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. e BOUTIN, G. (2005). *Investigação Qualitativa, Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

MASON**,** S. P. e COHEN, C. P., (2001). Children's Rights in Education**.** Em S**.** HART, C. P. COHEN, M. F. ERICKSON e M. FLEKKOY, (Ed.), *Children's Rights in Education*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 15-36.

MIRANDA, J., (2000). *Manual de Direito Constitucional* (Tomo IV). Coimbra: Coimbra Editora.

MONACO, G. F. C., (2004). *A Declaração Universal dos Direitos da Criança e seus Sucedâneos Internacionais*. Coimbra: Boletim da Faculdade de Direito, Stvdia Ivridica 80, Universidade de Coimbra, Coimbra Editora.

MONTEIRO, A. R., (2002). *A Revolução dos Direitos da Criança. Porto*: Campo das Letras.

MONTEIRO, A. R., LEANDRO, A. G., ALBUQUERQUE, C., ROCHA, D., BARRETO, I. C. e BENES, R., (2004). *Direitos das Crianças***.** Coimbra: Coimbra Editora.

NETO, A. (1999). *Código Civil Anotado* (12ª ed.). Lisboa: Ediforum, Edições Jurídicas, Lda.

NOWAK, M., (2005). *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child. Article 6, The Right to Life, Survival and Development.* Leiden, Boston: Martinus Nijhoff Publishers.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, (1999). Direitos Humanos e Serviço Social. *Manual para Escolas e Profissionais de Serviço Social*, Série Formação Profissional, nº 1. Lisboa: Departamento Editorial do ISSScoop. Recuperado em 2007, Fevereiro 8, de www.gddc.pt/direitos-humanos/temas-dh/pdfs/HRSocialwork-scannado.pdf

PAIS, M. S., (1999). *A Human Rights Conceptual Framework for Unicef*. Florença: Unicef International Child Development Centre. Recuperado em 2007, Janeiro 9, de www.gddc.pt/direitos-humanos/temas-dh/pdfs/essay-9.pdf

PERRENOUD, P. (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Porto: Edições Asa.

QUINTELA, O. (1994). *Clima de Escola - Estudo de um Caso: Uma Escola Secundária nos Arredores de Lisboa.* Lisboa: FPCE de Lisboa.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. V., (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

SALEH, L., (2001). Rights of the Child with Special Needs. From Rights to Obligations and Responsibilities**.** Em S. HART, C. P. COHEN, M. F. ERICKSON e M. FLEKKOY, (Ed.), *Children's Rights in Education***.** London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 119-135.

SARMENTO, M. J., (2002). *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade.* Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Recuperado em 2007, Janeiro 12, de cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf

SOARES, N. F., (2002). *Os Direitos das Crianças nas Encruzilhadas da Protecção e da Participação.* Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Recuperado em 2007, Janeiro 6, de cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/dircrienpropar.pdf

SPRINTHALL, N. A. e SPRINTHALL, R. C., (1993). *Psicologia Educacional.* Amadora: MacGraw-Hill.

UNESCO, (2000). *O Direito à Educação. Uma Educação para Todos Durante Toda a Vida. Relatório Mundial sobre a Educação, 2000.* Porto: Asa Editores II, S.A..

UNICEF, (2005). *Situação Mundial da Infância 2006, Excluídas e Invisíveis.* Brasília, Brasil: B&C Revisão de Textos, SP. Recuperado em 2007, Fevereiro 14, de www.unicef.pt/18/relatorio_sowc06.pdf

UNICEF, (2006). *OBSERVACIONES GENERALES del Comité de los Derechos del Ninõ.* Florença: UNICEF Innocenti Research Centre. Recuperado em 2007, Janeiro 16, de www.unicef-irc.org/publications/pdf/crcgencommen.pdf

UNITED NATIONS, (1997). *Manual on Human Rights Reporting. Under Six Major International Human Rights Instruments.* Geneva: United Nations. Recuperado em 2007, Janeiro 29, de www.unhchr.ch/pdf/manual_hrr.pdf

UNITED NATIONS, (2006). *World Programme for Human Rights Education, Plan of Action, First Phase*. New York and Geneva: Unesco. Recuperado em 2007, Janeiro 23, de unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853e.pdf

VEIGA, F. H., (2003). Representações dos Alunos do 3º Ciclo acerca da Existência dos Direitos Psicossociais na Escola. Em M. F., PATRÍCIO, (Ed.), *Globalização e Diversidade, A Escola Cultural, Uma Resposta*. Porto: Porto Editora, 333-352.

VERHELLEN, E., (1992). Changes in the Images of the Child. Em M. FREEMAN e P. VEERMAN, (Ed.), *The Ideologies of Children's Rights***.** Dordrecht/ Boston/ London: Martinus Nijhoff Publishers, 79-94.

VERHELLEN, E., (2001). Facilitating Children's Rights in Education. Expectations and Demands on Teachers and Parents. Em S. HART, C. P. COHEN, M. F. ERICKSON e M. FLEKKOY, (Ed.), *Children' Rights in Education.* London and Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers, 179-190.

VERHEYDE, M. (2006). *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child. Article 28, The Right to Education.* Leiden, Boston: Martinus Nijhoff Publishers.

YIN, R. K., (2006). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos.* Porto Alegre, Brasil: Bookman.

NETOGRAFIA

www.cm-odivelas.pt. Recuperado em 2006, Abril 22.

www.giase.min-edu.pt/roteiro0607/lista.asp. Recuperado em 2007, Abril 23.

Agenda Pour L'Avenir, aprovada na Quinta Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, realizada em Hamburgo de 14 a 18 de Julho de 1997. Recuperado em 2007, Fevereiro 20, de www.unesco.org/education/uie/confintea/agavenir.htm

Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento de 1986, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Recuperado em 2007, Fevereiro 24, de www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/spovos/lex170a.htm

Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, de 5 a 9 de Março de 1990. Recuperado em 2007, Abril 27, de www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien

Declaração do Rio de Janeiro sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, aprovada na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, de 3 a 14 de Junho de 1992. Recuperado em 2007, Março 31, de www.un.org/documents/ga/conf151/aconf15126-1annex1.htm

Declaração de Salamanca, sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, aprovada na cidade de Salamanca em 10 de Junho de 1994. Recuperado em 2007, Fevereiro 10, de www.dgidc.min-edu.pt

Declaração de Princípios sobre a Tolerância, aprovada na 28ª reunião da Conferência Geral da Unesco, realizada em Paris, de 25 de Outubro a 16 de Novembro de 1995. Recuperado em 2007, Março 31, de www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/paz/dec95.htm

Discussão na generalidade da proposta de lei 17/IX/1 2002.06.29. DAR, I série, Nº 27/IX/1, 2002.07.04. Recuperado em 2006, Novembro 8, de www.parlamento.pt/PLC/DAR

Proposta de lei 17/IX/1 2002.06.29. DAR, II série A, Nº 17/IX/1, 2002.06.29. Recuperado em 2006, Novembro 8, de www.parlamento.pt/PLC/DAR

Recomendação relativa à Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacionais e a Educação relativa aos Direitos do Homem e às Liberdades Fundamentais, adoptada pela Conferência Geral da UNESCO, na 18ª Sessão, em 19 de Novembro de 1974. Recuperado em 2007, Fevereiro 25, de www.unhchr.ch/html/menu3/b/77.htm

LEGISLAÇÃO

Declaração de Genebra, de 26 de Setembro de 1924. Recuperado em 2007, Fevereiro 14, de www.droitsenfant.com/geneve.htm

Declaração Universal dos Direitos do Homem**,** aprovada pela Resolução 217-A (III), de 10 de Dezembro de 1948, da Assembleia Geral das Nações Unidas.

Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de Novembro de 1959**.** Recuperado em 2007, Fevereiro 16, de www.eselx.ipl.pt/ciencias-sociais/tratados/1959.htm

Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, aprovada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), na 11ª Sessão, em Paris, em 15 de Dezembro de 1960. Recuperado em 2007, Fevereiro 25, de www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/pd-conv.

Constituição da República Portuguesa de 1976.

Portaria 679/77, de 8 de Novembro **(**Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário).

Lei 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei 115/97, de 19 de Setembro **(**Lei de Bases do Sistema Educativo).

Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989. Publicada no D. R. de 12 de Setembro de 1990, I Série, nº 211, Suplemento.

Convenção Internacional sobre a Protecção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias**,** aprovada pela Resolução 45/158 da Assembleia Geral da ONU, de 18 de Dezembro de 1990. Recuperado em 2007, Fevereiro 14, de www.december18.net/UNconventionPortuguese.pdf

Carta das Nações Unidas**.** Publicada no D.R., I Série A, nº 117/91, Aviso nº 66/91, de 22 de Maio de 1991.

Decreto Lei 301/93, de 31 de Agosto **(**Regime de matrícula e de frequência no ensino básico para as crianças e jovens em idade escolar).

Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências, aprovadas pela Resolução 48/96, de 20 de Dezembro de 1993, da Assembleia Geral das Nações Unidas.

Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril **(**Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei 270/98, de 1 de Setembro (Estatuto dos Direitos e Deveres dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário).

Declaração e Programa de Acção para uma Cultura de Paz, aprovada pela Resolução A/53/243 da Assembleia Geral, Nova Iorque, Nações Unidas, 1999.

Lei 30/2002, de 20 de Dezembro (Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior).

Estatuto do Tribunal Internacional de Justiça. Recuperado em 2007, Fevereiro 16, de www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/tij-estatuto-html

UNIVERSIDADE ABERTA

DIREITOS DO ALUNO EM CONTEXTO ESCOLAR

Um Estudo numa Escola Secundária no Concelho de Odivelas

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

Volume II

MARIA FILOMENA GONÇALVES SOBRAL

ORIENTADORA

Professora Doutora Lídia da Conceição Grave-Resendes

Lisboa 2007

ÍNDICE

ANEXO I - Regulamento Interno da Escola..... 1

ANEXO II - Mapa do Concelho de Odivelas 3

ANEXO III - Pirâmide Etária do Concelho de Odivelas, 2001 4

ANEXO IV - Estabelecimentos da Rede Pública de Ensino do Concelho de Odivelas ... 5

ANEXO V - Nível de Ensino Atingido pela População do Concelho de Odivelas, em 2001 6

ANEXO VI - Planta da Escola..... 7

ANEXO VII - Guião de Blocos Orientadores 8

ANEXO VIII - Guião das Entrevistas 19

ANEXO IX - Caracterização das Entrevistadas..... 27

ANEXO X - Protocolo da entrevista à Vice-Presidente do Conselho Executivo 28

ANEXO XI - Categorização da entrevista à Vice-Presidente do Conselho Executivo... 82

ANEXO XII - Protocolo da entrevista à Coordenadora dos Directores de Turma..... 148

ANEXO XIII - Categorização da entrevista à Coordenadora dos Directores de Turma 231

ANEXO XIV - Inquérito aos Alunos 309

ANEXO I - Regulamento Interno da Escola

...

Artigo 147º (Direitos gerais)

São direitos gerais do aluno:

a) Usufruir do ensino e de uma educação de qualidade, em condições de efectiva igualdade de oportunidades no acesso, de forma a propiciar a realização de aprendizagens bem sucedidas;

b) Usufruir do ambiente e do projecto educativo que proporcionem as condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico, para a formação da sua personalidade e da sua capacidade de auto-aprendizagem e de crítica consciente sobre os valores, o conhecimento e a estética;

c) Usufruir de um horário escolar adequado ao ano frequentado, bem como de uma planificação equilibrada das actividades curriculares e extracurriculares, nomeadamente as que contribuem para o desenvolvimento cultural da comunidade;

d) Ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido;

e) Ver reconhecidos e valorizados comportamentos meritórios em benefício comunitário, social ou de expressão de solidariedade, na Escola ou fora dela e ser estimulado nesse sentido;

f) Ver salvaguardada a sua segurança na frequência da Escola e respeitada a sua integridade física;

g) Ver respeitada a confidencialidade dos elementos e informações constantes do seu processo individual, de natureza pessoal ou familiar;

h) Ser pronta e adequadamente assistido em caso de acidente ou doença súbita ocorridos no âmbito das actividades escolares;

i) Ser tratado com respeito e correcção por qualquer elemento da comunidade escolar;

j) Ser membro da Associação de Estudantes, com todos os respectivos direitos e deveres;

k) Utilizar as instalações a si destinadas e outras com a devida autorização;

l) Participar, através dos seus representantes, nos termos da lei, nos orgãos de administração e gestão da escola, no processo de criação e execução do respectivo Projecto Educativo e do Regulamento Interno;

m) Apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da Escola e ser ouvido pelos professores, directores de turma e orgãos de administração e gestão da Escola, em todos os assuntos que justificadamente forem do seu interesse;

n) Eleger e ser eleito para orgãos, cargos e demais funções de representação no âmbito da Escola, nos termos da lei e deste Regulamento Interno;

o) Organizar e participar em iniciativas que promovam a sua formação e ocupação de tempos livres;

p) Conhecer o Regulamento Interno.

Artigo 148º (Direitos especiais)

1. O aluno tem direito a ser informado sobre todos os assuntos que lhe digam respeito, nomeadamente:

a) Modo de organização do seu plano de estudos ou curso, programa e objectivos essenciais de cada disciplina ou área disciplinar e processos e critérios de avaliação, em linguagem adequada à sua idade e nível de ensino frequentado;

b) Matrícula, abono de família e regimes de candidatura a apoios sócio-educativos;

c) Normas de utilização e de segurança dos materiais e equipamentos da Escola;

d) Normas de utilização de instalações específicas, designadamente biblioteca, laboratório, refeitório e bufete;

e) Iniciativas em que possa participar e de que a Escola tenha conhecimento.

2. O aluno tem direito à educação e a aprendizagens bem sucedidas, compreendendo as seguintes garantias de equidade:

a) Beneficiar de acções de discriminação positiva no âmbito dos serviços de acção social escolar;

b) Beneficiar de actividades e medidas de apoio específicas, designadamente no âmbito de intervenção dos Serviços de Psicologia e Orientação Escolar e Vocacional;

c) Beneficiar de apoios educativos adequados às suas necessidades educativas.

Artigo 148º (Direitos especiais)

1. Os alunos têm direito de participar na vida da Escola nos termos da lei e deste Regulamento Interno, tomando parte e participando nos seguintes órgãos e estruturas:

a) Conselhos de turma não destinados à avaliação dos alunos, representados por um seu delegado;

b) Conselhos de turma disciplinar representados pelos respectivos delegado ou subdelegado de turma;

c) Reuniões de turma solicitadas pelos delegado e subdelegado, nos termos estabelecidos no artigo seguinte;

d) Assembleia de delegados;

e) Assembleia de alunos.

2. Além dos previstos no número anterior, aos alunos do ensino secundário é reconhecido o direito de participação nos seguintes órgãos:

a) Assembleia de Escola com dois representantes;

b) Conselho Pedagógico, através de um representante que frequente o ensino secundário.

ANEXO II - Mapa do Concelho de Odivelas

Figura 1. Mapa do concelho de Odivelas.
Fonte: Censos, 2001

ANEXO III - Pirâmide Etária do Concelho de Odivelas, 2001

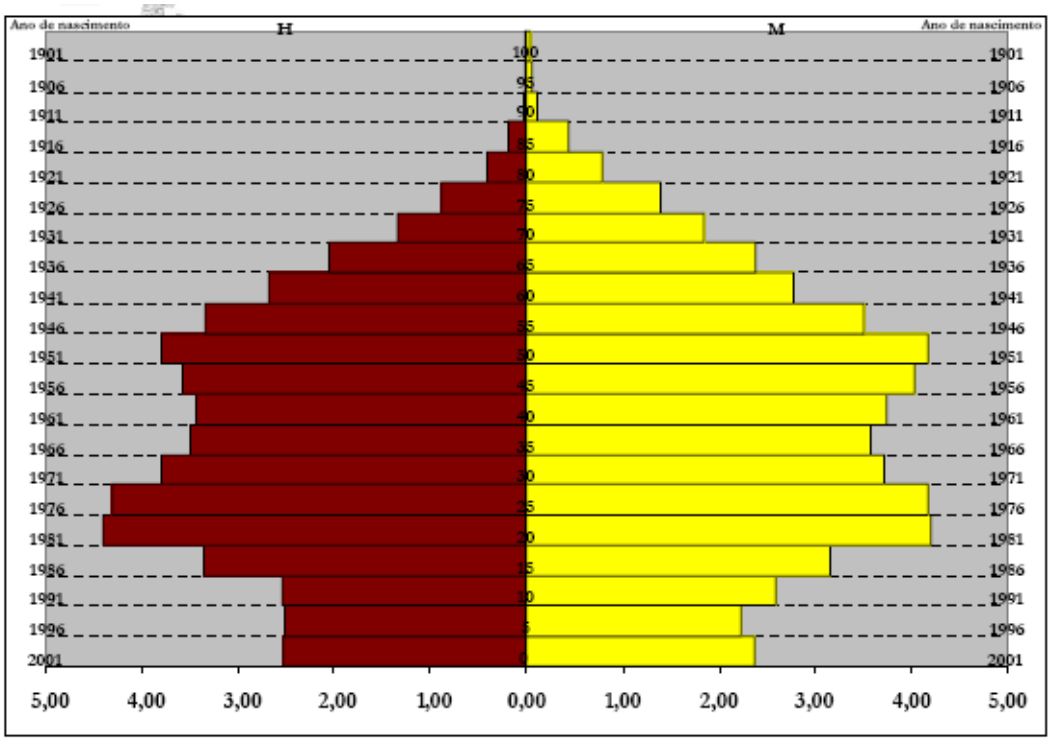


Figura 2. Pirâmide etária do concelho de Odivelas, 2001.
Fonte: Censos, 2001

ANEXO IV - Estabelecimentos da Rede Pública de Ensino do Concelho de Odivelas

Freguesias / Nível de Ensino	Caneças	Famões	Odivelas	Olival Basto	Pontinha	Póvoa Stº Adrião	Ramada	Total
J. Infância			**3**		**1**			**4**
1º C c/ J. I.	**2**		**3**		**3**	**2**	**1**	**11**
1º Ciclo	**1**	**1**	**7**	**1**	**4**	**1**	**4**	**19**
2º e 3º Ciclo	**1**		**4**		**1**	**1**	**1**	**8**
Sec., 3º Ciclo	**1**		**1**		**1**	**1**		**4**
Secundária			**1**					**1**
Profissional					**1**			**1**
Total	**5**	**1**	**19**	**1**	**11**	**5**	**6**	**48**

Figura 3. Estabelecimentos da rede pública de ensino no Concelho de Odivelas.

ANEXO V - Nível de Ensino Atingido pela População do Concelho de Odivelas, em 2001

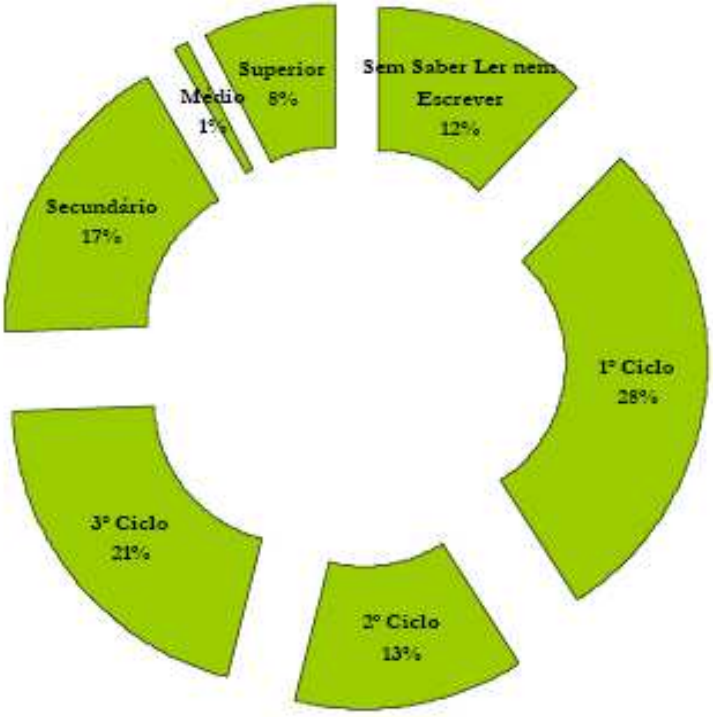


Figura 4. Nível de ensino atingido.
Fonte: Censos, 2001

ANEXO VI - Planta da Escola

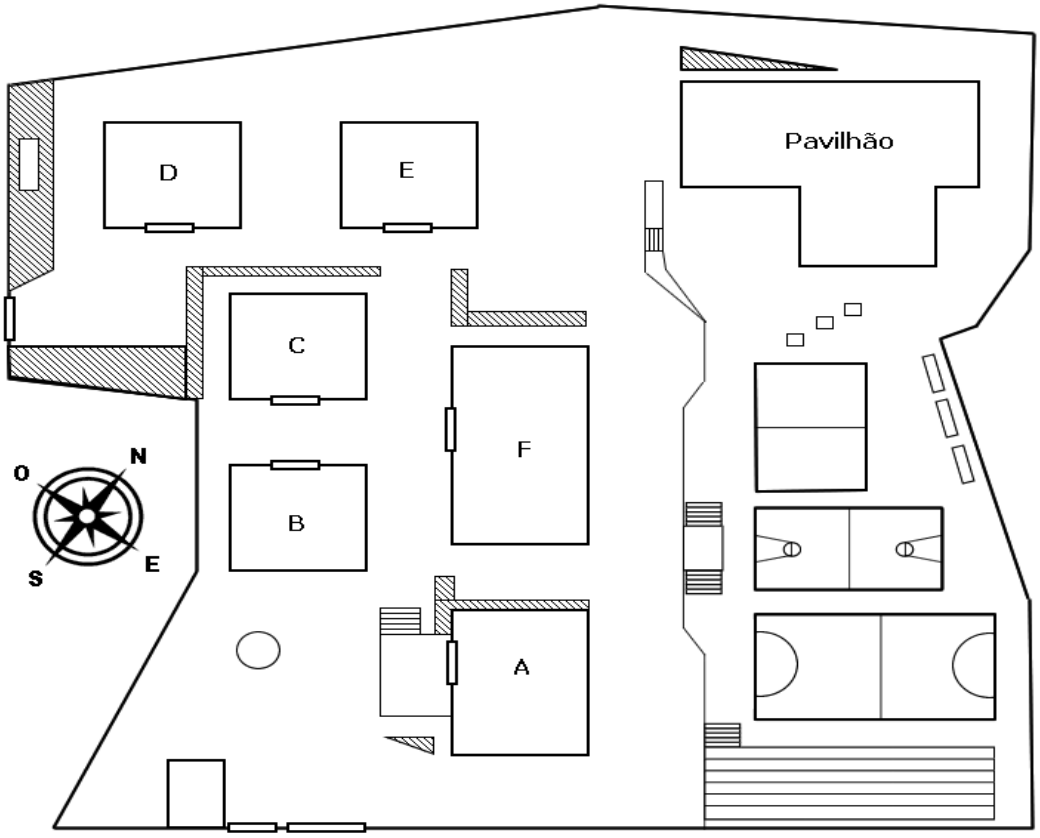


Figura 5. Planta da Escola.

ANEXO VII - Guião de Blocos Orientadores

Blocos	Objectivos específicos	Formulário das perguntas
A- Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	• Esclarecer a entrevistada acerca dos objectivos da investigação; • Garantir a confidencialidade das informações • Motivar a entrevistada; • Solicitar autorização para a gravação da entrevista;	
B- Caracterização da entrevistada	**Identificação da entrevistada** • Sexo; • Idade; • Formação Académica; • Outra Formação; • Situação Profissional; • Nº de anos de exercício da profissão; • Nº de anos de serviço na Escola; • Nº de anos a exercer o cargo; • Outros cargos e funções desempenhados.	1- Que idade tem? 2- Qual é a sua formação académica? 3 Qual é a sua situação profissional? 4 Há quantos anos exerce a profissão? 5 É professora na Escola há quantos anos? 6 Há quantos anos exerce o cargo de Vice-Presidente do Conselho Executivo/ Coordenadora dos Directores de Turma, nesta Escola? 7 Que outros cargos e funções já exerceu?
C- Caracterização da Escola	• Conhecer a imagem das entrevistadas sobre a escola; • Conhecer a opinião das entrevistadas sobre as relações entre os diferentes actores da comunidade educativa;	8-Como caracteriza esta Escola e o que a distingue das demais? 9 Como caracteriza as relações entre: a) Alunos; b) Alunos/ Professores; c) Alunos/ Conselho Executivo; d) Alunos/ Funcionários; e) Professores; f) Professores/ Conselho Executivo; g) Professores/ Funcionários;

D- Identificar os mecanismos existentes para a defesa e promoçâo dos direitos dos alunos e o conhecimento dos direitos existentes na Escola por parte dos alunos e os meios utilizados para difundir os direitos junto dos alunos	• Conhecer a posição dos orgãos de gestão da Escola relativamente à defesa e promoção dos direitos dos alunos na Escola; • Conhecer os mecanismos efectivos existentes para a defesa e promoçao dos direitos dos alunos; • Percepcionar o conhecimento dos alunos acerca dos seus direitos; • Conhecer os meios utilizados para difundir os direitos junto dos alunos.	10- Na sua opinião, os direitos dos alunos constituem uma preocupação fundamental para a gestão da Escola/ directores de turma? 11- De que forma têm sido defendidos os direitos dos alunos nesta Escola? 12-No Projecto Educativo da Escola houve preocupação de contemplar medidas destinadas a efectivar os direitos dos alunos que constam do Regulamento Interno e da legislação aplicável? 13- A Escola preocupa-se em garantir todos os direitos dos alunos ou dá prevalência a alguma categoria de direitos? 14- De que modo a Escola dá a conhecer aos alunos os direitos de que são titulares? 15- Os alunos estão conscientes dos direitos de que são titulares?
E- Identificação dos direitos que são respeitados na Escola e dos mecanismos existentes para a sua defesa e promoção	**Princípio da não discriminação** • Conhecer se os alunos podem exercer os seus direitos sem qualquer discriminação; • Conhecer se a educação proporcionada aos alunos permite o desenvolvimento de atitudes de compreensão e tolerância perante todas as pessoas; • Conhecer as medidas adoptadas pela escola para combater o abandono escolar; • Conhecer se a escola adopta medidas de discriminação positiva relativamente aos alunos pertencentes a certos grupos vulneráveis.	16- Que medidas foram tomadas pela Escola para assegurar o respeito e garantir o exercício dos direitos a todos os alunos, sem qualquer discriminação? 17- Tem conhecimento da ocorrência de alguma situação na Escola, em que os alunos tenham sido discriminados? Especifique. 18- Todos os alunos têm acesso, em condições de igualdade de oportunidades, à frequência da Escola? 19- Que medidas tem a Escola tomado, para encorajar a frequência regular da escola e para diminuir aquelas situações de alunos

		que faltam sem justificação e que haja a perspectiva de abandonarem a escola? 20- A educação proporcionada aos alunos neste estabelecimento de ensino corresponde às suas necessidades, qualquer que seja a sua origem ou língua materna? 21- Existe algum tratamento diferenciado entre rapazes e raparigas, no que respeita ao tipo de educação que lhes é proporcionada na Escola? 22- Que tipo de acções de discriminação positiva são desenvolvidas pelos Serviços de Acção Social Escolar relativamente aos alunos que vivem em condições de dificuldade? 23- São proporcionados apoios educativos adequados aos alunos com necessidades educativas? De que modo? 24- Que medidas foram tomadas para assegurar a maior integração possível dos alunos que sofrem de incapacidades?
F- Identificação dos direitos que são respeitados na Escola e dos mecanismos existentes para a sua defesa e promoção	**Interesse Superior do Aluno** • Conhecer se a educação que é proporcionada na Escola tem em conta o interesse superior do aluno; • Conhecer se as decisões que são tomadas na Escola têm em atenção o interesse superior do aluno; • Conhecer se os meios materiais existentes na Escola têm em vista o interesse superior	25- Os alunos são educados sobre: a) Promoção da saúde? b) Saúde sexual? c) Relações sociais, incluindo temas de mediação, negociação e resolução de conflitos? d) Gestão financeira a nível pessoal? e) Leis fundamentais?

	do aluno.	f) Assumpção de responsabilidades da vida na sociedade e como cidadãos? 26- Na sua opinião, o ensino e a educação que são dados aos alunos preparam-nos para enfrentarem a vida real, a nível de relações sociais, alimentação, higiene e do meio e para terem uma compreensão da realidade mundial e local? 27- Os projectos da Escola são concebidos tendo em conta o interesse superior dos alunos? 28- Os métodos de ensino-aprendizagem utilizados pelos professores têm em conta as necessidades dos alunos e os diferentes ritmos de aprendizagem? 29- São proporcionadas aos alunos condições para que a aprendizagem se desenvolva com sucesso? 30- Como avalia a qualidade e adequação dos edifícios e instalações destinados aos alunos? 31- Como avalia a qualidade e adequação dos serviços que se destinam a prestar apoio aos alunos, como o Bufete, o Refeitório e o Centro de Recursos? 32- Como avalia a qualidade e adequação do material escolar e dos equipamentos que são disponibilizados aos alunos? 33- É permitido aos alunos utilizarem as instalações a si destinadas e outras que não lhe sejam exclusivamente destinadas, mediante autorização?

		34- Quais os meios de segurança dos alunos existentes na Escola? 35- Na sua opinião, os meios de segurança existentes garantem uma segurança eficaz dos alunos? 36- Quais os critérios que os orgãos de gestão da Escola têm em conta para elaborarem os horários dos alunos?
G- Identificação dos direitos que são respeitados na Escola e dos mecanismos existentes para a sua defesa e promoção	**Direito à Vida, à Sobrevivência e ao Desenvolvimento** • Conhecer se a Escola garante o direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento dos alunos, com qualidade; • Conhecer os meios utilizados pela Escola para garantir esses direitos aos alunos; • Conhecer se a educação que é proporcionada aos alunos permite o desenvolvimento da sua saúde física, bem como o desenvolvimento mental, afectivo, cognitivo, social e cultural.	37- Como caracteriza o ensino e a educação que é proporcionada aos alunos neste estabelecimento de ensino? É uma educação de qualidade? 38- A educação que é proporcionada aos alunos nesta Escola: a) Permite o desenvolvimento da sua personalidade? b) Permite desenvolver os seus talentos? c) Permite desenvolver as suas aptidões mentais? d) Permite desenvolver as suas aptidões físicas? 39-Que medidas foram contempladas no Projecto Educativo da Escola destinadas a proporcionar condições aos alunos que lhes permitam: a) O seu pleno desenvolvimento físico? b) O seu pleno desenvolvimento intelectual?

		c) O seu pleno desenvolvimento moral? d) O seu pleno desenvolvimento cultural? e) O seu pleno desenvolvimento cívico? f) A formação da sua personalidade? g) A sua capacidade de auto-aprendizagem? h) A sua capacidade de crítica consciente sobre os valores, o conhecimento e a estética? 40- De que forma a Escola reconhece e valoriza o mérito, a dedicação e o esforço no trabalho e no desempenho escolar dos alunos? 41- Os alunos são estimulados para aumentarem a sua dedicação, o seu esforço no trabalho e o seu desempenho escolar? De que modo? 42- De que modo são valorizados pela Escola, os alunos que desenvolvam acções meritórias em benefício comunitário, social ou de expressão de solidariedade, na Escola ou fora dela? 43- Estimulam os alunos para desenvolverem esse tipo de acções? 44-A Escola desenvolve nos alunos uma compreensão profunda dos direitos do homem e das liberdades fundamentais? 45- Os métodos de ensino-aprendizagem utilizados pelos professores têm em conta o

		desenvolvimento nos alunos de um espiríto democrático, respeitador dos direitos do homem e das liberdades fundamentais? 46- Os códigos de comportamento que são transmitidos pelos professores aos alunos, também permitem desenvolver nestes, um espiríto democrático, respeitador dos direitos do homem e das liberdades fundamentais? 47- De que modo a Escola desenvolve nos alunos o respeito: a) ,Pelos seus pais? b) Pela sua identidade cultural e nacional, língua e valores? c) Pelos valores nacionais do país em que vivem? c) Pelos valores nacionais do seu país de origem? d) Pelos valores de outras civilizações? 48- A educação dada aos alunos prepara-os para uma vida responsável, numa sociedade livre? 49- De que modo a Escola desenvolve nos alunos, o espírito de compreensão, a tolerância e amizade entre todas as pessoas? 50- A Escola desenvolve junto dos alunos o respeito pelo ambiente? De que forma? 51- Na sua opinião, as regras que regulam a disciplina na Escola respeitam a dignidade dos alunos?

		52- Na sua opinião, as regras existentes na Escola respeitam o direito do aluno: a) A ter liberdade de expressão, de pensamento, de consciência e religião? b) À liberdade de associação? c) À privacidade? d) À protecção contra todas as formas de violência física ou moral, injúrias ou abusos, a ser negligenciado, maltratado ou explorado? e) À sua identidade, cultura e língua? f) À inclusão social e à reintegração? 53- Na sua opinião os alunos são tratados com respeito e correcção por parte dos elementos da comunidade escolar? 54- Existem algumas participações dos alunos por serem tratados com falta de respeito e correcção pelos elementos da comunidade escolar? 55- Tem notícia do uso de violência por parte de professores ou de funcionários sobre alunos? 56- Têm ocorrido situações de violência entre alunos na Escola? 57- E situações de vandalismo? 58- Como têm sido resolvidas essas situações?

		59- A Escola tem algum plano com medidas de prevenção contra a violência? 60- A Escola desenvolve iniciativas para promover a ocupação dos tempos livres dos alunos? 61- Os alunos também organizam esse tipo de iniciativas? 62- Os Serviços de Psicologia e Orientação Escolar e Vocacional desenvolvem acções ou têm medidas de apoio aos alunos dentro do âmbito da sua área de actividade? 63- Existem outras actividades e medidas de apoio aos alunos desenvolvidas pela Escola? 64- Quais os meios de que a Escola dispõe, de forma a garantir o pronto socorro aos alunos em caso de acidente ou doença súbita ocorridos no âmbito das actividades escolares? 65- Na sua opinião, esses meios são eficazes e os necessários para garantir a assistência pronta aos alunos?
H- Identificação dos direitos que são respeitados na Escola e dos mecanismos existentes para a sua defesa e promoção	**Respeito pelas opiniões dos alunos** • Conhecer se os alunos têm direito a expressarem as suas opiniões; • Conhecer se as opiniões dos alunos são tidas em consideração atendendo à sua idade e ao seu grau de maturidade; • Conhecer os mecanismos utilizados pela Escola para promover nos alunos atitudes	66- Os métodos de ensino-aprendizagem utilizados pelos professores permitem aos alunos terem um papel activo? 67- Os alunos são informados sobre o plano do seu curso, o programa e objectivos de cada disciplina e sobre os processos e critérios de avaliação? 68- Os alunos entendem a informação que lhes é dada?

	democráticas e críticas; • Conhecer o grau de intervenção dos alunos na gestão da Escola e na planificação das actividades desenvolvidas.	69- Os alunos são informados sobre as matrículas, direito a abono de família e como se podem candidatar a apoios sócio-educativos? 70- São dadas a conhecer aos alunos as normas de utilização e de segurança dos materiais e equipamentos da Escola? 71- São dadas a conhecer aos alunos as normas de utilização das instalações, como o Centro de Recursos, o Laboratório, o Refeitório e o Bufete? 72- Os alunos participam na eleição para os orgãos, cargos e outras funções de representação nos orgãos da Escola? 73- Os alunos eleitos para esses orgãos participam nas actividades inerentes a esses orgãos/ cargos? 74- É-lhes dada toda a informação adequada, pra eles poderem contribuir, de uma forma eficaz, nos processos decisórios dentro da Escola? 75- A opinião dos alunos é tida em consideração nas decisões que são tomadas? 76- Os alunos participam na gestão da escola? 77- Os alunos participam na elaboração do Projecto Educativo e do regulamento interno da Escola? E acompanham a sua execução? De que modo? 78- É costume os alunos apresentarem críticas relativas ao funcionamento da Escola e apresentarem sugestões alternativas? 79- Quando os alunos apresentam sugestões alternativas, elas são tomadas em consideração pelos orgãos de gestão?

		80- Nesta Escola existe a prática dos professores, directores de turma e dos orgãos de administração e gestão ouvirem os alunos em todos os assuntos que lhes digam respeito? 81- Os alunos participam na planificação das matérias dadas? De que modo? 82- Os alunos participam no seu processo de avaliação? 83- Os alunos podem apresentar listas para a Associação de Estudantes? É-lhes assegurado o exercício dos seus direitos e deveres como membros da Associação? De que modo?

ANEXO VIII - Guião das Entrevistas

GUIÃO DAS ENTREVISTAS À VICE-PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO E À COORDENADORA DOS DIRECTORES DE TURMA

1 – Que idade tem?

2 – Qual é a sua formação académica?

3- Qual é a sua situação profissional?

4- Há quantos anos exerce a profissão?

5 – É professora na escola, há quantos anos?

6 – Há quantos anos exerce o cargo de Vice-Presidente do Conselho Executivo/ Coordenadora dos Directores de Turma, nesta escola?

7 – Que outros cargos e funções já exerceu?

8 – Como caracteriza esta escola e o que a distingue das demais?

9– Como caracteriza as relações entre:

a) - Alunos?

b) – Alunos/ Professores?

c) – Alunos/ Conselho Executivo?

d) – Alunos/ Funcionários?

e) – Professores?

f) – Professores/ Conselho Executivo?

g) – Professores/ Funcionários?

10 – Na sua opinião, os direitos dos alunos constituem uma preocupação fundamental para a gestão da escola/ directores de turma?

11 – De que forma têm sido defendidos os direitos dos alunos nesta escola?

12 –No Projecto Educativo da Escola, houve preocupação de contemplar medidas destinadas a efectivar os direitos dos alunos, que constam do Regulamento Interno e da legislação aplicável?

13 – A Escola preocupa-se em garantir todos os direitos dos alunos ou dá prevalência a alguma categoria de direitos?

14 – De que modo a Escola dá a conhecer aos alunos os direitos de que eles são titulares?

15 – Os alunos estão conscientes dos direitos de que são titulares?

16 – Que medidas foram tomadas pela Escola para assegurar o respeito e garantir o exercício dos direitos a todos os alunos, sem qualquer discriminação?

17- Tem conhecimento da ocorrência de alguma situação na Escola, em que os alunos tenham sido discriminados? Especifique.

18 - Todos os alunos têm acesso, em condições de igualdade de oportunidades à frequência da escola?

19 – Que medidas tem a Escola tomado, para encorajar a frequência regular da escola e para diminuir aquelas situações de alunos que faltam sem justificação e que haja a perspectiva de abandonarem a escola?

20 – A educação proporcionada aos alunos neste estabelecimento de ensino corresponde às suas necessidades, qualquer que seja a sua origem ou língua materna? Em que medida?

21 – Existe algum tratamento diferenciado entre rapazes e raparigas, no que respeita ao tipo de educação que lhes é proporcionada na Escola?

22 – Que tipo de acções de discriminação positiva são desenvolvidas pelos Serviços de Acção Social Escolar, relativamente aos alunos que vivem em condições de dificuldade?

23 – São proporcionados apoios educativos adequados aos alunos com necessidades educativas?

24 – Que medidas foram tomadas para assegurar a maior integração possível dos alunos que sofrem de incapacidades?

25 - Os alunos são educados sobre:

a) - Promoção da saúde?

b) – Saúde sexual?

c) – Relações sociais, incluindo temas de mediação, negociação e resolução de conflitos?

d) – Gestão financeira, a nível pessoal?

e) – Leis fundamentais?

f) – Assumpção de responsabilidades da vida na sociedade e como cidadãos?

26 – Na sua opinião, o ensino e a educação, que são proporcionados aos alunos, preparam-nos para enfrentarem a vida real, a nível de relações sociais, alimentação, higiene e o meio e também para terem uma compreensão da realidade mundial e da realidade local?

27 – Os projectos da escola são concebidos tendo em contra o interesse superior dos alunos?

28 – Os métodos de ensino-aprendizagem utilizados pelos professores têm em conta as necessidades dos alunos e os diferentes ritmos de aprendizagem?

29 – São proporcionadas aos alunos condições para que a aprendizagem se desenvolva com sucesso?

30 – Como avalia a qualidade e adequação dos edifícios e instalações destinadas aos alunos?

31 – Como avalia a qualidade e a adequação dos serviços que se destinam a prestar apoio aos alunos, como o Bufete, o Refeitório e o Centro de Recursos?

32 – Como avalia a qualidade e a adequação do material escolar e dos equipamentos que são disponibilizados aos alunos?

33 – É permitido aos alunos utilizarem as instalações a si destinadas e outras que não lhes são exclusivamente destinadas, mediante autorização?

34 – Quais os meios de segurança dos alunos existentes na Escola?

35 – Na sua opinião, os meios de segurança existentes garantem uma segurança eficaz dos alunos?

36 – Quais os critérios que os órgãos de gestão da Escola têm em conta para elaborarem os horários dos alunos?

37 – Como caracteriza o ensino e a educação que é proporcionada aos alunos, neste estabelecimento de ensino? É uma educação de qualidade?

38 - A educação que é proporcionada aos alunos nesta Escola:

a) - Permite o desenvolvimento da sua personalidade?

b) – Permite desenvolver os seus talentos?

c) – Permite desenvolver as suas aptidões mentais?

d) – Permite desenvolver as suas aptidões físicas?

39 - Que medidas foram contempladas no Projecto Educativo da Escola, destinadas a proporcionar condições aos alunos que lhes permitam:

a) - O seu pleno desenvolvimento físico?

b) – O seu pleno desenvolvimento intelectual?

c) – O seu pleno desenvolvimento moral?

d) – O seu pleno desenvolvimento cultural?

e) –O seu pleno desenvolvimento cívico?

f) – A formação da sua personalidade?

g) – A sua capacidade de auto-aprendizagem?

h) – A sua capacidade crítica consciente sobre os valores, o conhecimento e a estética?

40 – De que forma a Escola reconhece e valoriza o mérito, a dedicação e o esforço no trabalho e no desempenho escolar dos alunos?

41 – Os alunos são estimulados a aumentarem a sua dedicação, o seu esforço no trabalho e o seu desempenho escolar? De que modo?

42 – De que modo são valorizados pela Escola, os alunos que desenvolvam acções meritórias, em benefício comunitário, social ou de expressão de solidariedade na Escola ou fora dela?

43 – Estimulam os alunos para desenvolverem esse tipo de acções?

44 – A escola desenvolve nos alunos uma compreensão profunda dos direitos do homem e das liberdades fundamentais?

45 – Os métodos de ensino-aprendizagem utilizados pelos professores têm em conta o desenvolvimento nos alunos, de um espírito democrático, respeitador dos direitos do homem e das liberdades fundamentais?

46 – Os códigos de comportamento que são transmitidos pelos professores aos alunos, também permitem desenvolver nestes, um espírito democrático, respeitador dos direitos do homem e das liberdades fundamentais?

47 - De que modo a Escola desenvolve nos alunos o respeito:

a) Pelos seus pais?

b) – Pela sua identidade cultural e nacional, língua e valores?

c) – Pelos valores nacionais do país em que vivem?

d) – Pelos valores nacionais do país de origem?

e) –Pelos valores de outras civilizações?

48 – A educação dada aos alunos prepara-os para uma vida responsável, numa sociedade livre?

49 – De que modo a Escola desenvolve nos alunos, o espírito de compreensão, a tolerância e amizade entre todas as pessoas?

50 – A escola desenvolve, junto dos alunos, o respeito pelo ambiente? De que forma?

51 – Na sua opinião, as regras que regulam a disciplina na Escola, respeitam a dignidade dos alunos?

52 – Na sua opinião, as regras existentes na escola respeitam o direito do aluno:

a) - A ter liberdade de expressão, de pensamento, de consciência e de religião?

b) – À liberdade de associação?

c) – À privacidade?

d) – À protecção contra todas as formas de violência física ou moral, injúrias ou abusos, a ser negligenciado, maltratado ou explorado?

e) – À sua identidade, cultura e língua?

f) – À inclusão social e à reintegração?

53 – Na sua opinião, os alunos são tratados com respeito e correcção, pelos elementos da comunidade escolar?

54 – Existem algumas participações dos alunos por terem sido tratados com falta de respeito e correcção pelos elementos da comunidade escolar?

55 – Tem notícia do uso de violência por parte de professores ou de funcionários sobre alunos?

56 – Têm ocorrido situações de violência entre alunos, na Escola?

57 – E situações de vandalismo?

58 – Como têm sido resolvidas as situações de violência, quando ocorrem?

59 – A escola tem algum plano com medidas de prevenção contra a violência?

60 – A escola desenvolve iniciativas para promover a ocupação dos tempos livres dos alunos?

61 – Os alunos também organizam esse tipo de iniciativas?

62 – Os Serviços de Psicologia e Orientação Escolar e Vocacional desenvolvem acções ou têm medidas de apoio aos alunos dentro do âmbito da sua área de actividade?

63 – Existem outras actividades e medidas de apoio aos alunos, desenvolvidas pela escola?

64 – Quais os meios de que a Escola dispõe, de forma a garantir o pronto socorro aos alunos em caso de acidente ou doença súbita ocorridos no âmbito das actividades escolares?

65 – Na sua opinião, esses meios são eficazes e os necessários para garantir a assistência pronta aos alunos?

66 – Os métodos de ensino-aprendizagem utilizados pelos professores permitem aos alunos terem um papel activo?

67 – Os alunos são informados sobre o plano do seu curso, o programa e os objectivos de cada disciplina e sobre os processos e critérios de avaliação?

68 – Os alunos entendem a informação que lhes é dada?

69 – Os alunos são informados sobre as matrículas, sobre direito a abono de família e como se podem candidatar a apoios sócio-educativos?

70 – São dadas a conhecer aos alunos as normas de utilização e de segurança dos materiais e equipamentos da Escola?

71 – São dadas a conhecer aos alunos as normas de utilização das instalações, como o Centro de Recursos, o Laboratório, o Refeitório e o Bufete?

72 – Os alunos participam na eleição para os órgãos, cargos e outras funções de representação dos órgãos da Escola?

73 – Os alunos eleitos para esses órgãos participam nas actividades inerentes a esses órgãos/cargos?

74 - É-lhes dada toda a informação adequada, para eles poderem contribuir, de uma forma eficaz nos processos decisórios dentro da Escola?

75 – A opinião dos alunos é tida em consideração nas decisões que são tomadas?

76 – Os alunos participam na gestão da Escola?

77 – Os alunos participam na elaboração do Projecto Educativo e do Regulamento Interno da Escola? E acompanham a sua execução? De que modo?

78 – É costume os alunos apresentarem críticas relativas ao funcionamento da Escola e apresentarem sugestões alternativas?

79– Quando os alunos apresentam sugestões alternativas, elas são tomadas em consideração pelo orgãos de gestão?

80 – Nesta Escola, existe a prática dos professores, directores de turma e dos órgãos de administração e gestão ouvirem os alunos em todos os assuntos que lhes digam respeito?

81 – Os alunos participam na planificação das matérias dadas?

82 – Os alunos participam no seu processo de avaliação?

83– Os alunos podem apresentar listas para a Associação de Estudantes? É-lhes assegurado o exercício dos seus direitos e deveres, como membros da Associação?

ANEXO IX - Caracterização das Entrevistadas

	Vice-Presidente do Conselho Executivo	Coordenadora dos Directores de Turma
Sexo	**F**	**F**
Idade	**46**	**59**
Habilitações Académicas	**Licenciatura Línguas e Literaturas Modernas** **Curso do Instituto Francês**	**Licenciatura Quimíca**
Departamento	**Línguas e Culturas Românicas**	**Ciências Físico-Químicas**
Situação Profissional	**QND**	**QND**
Anos de Serviço	**24**	**29**
Anos de Serviço na Escola	**20**	**18**
Anos no Cargo	**6**	**12**

ANEXO X - Protocolo da entrevista à Vice-Presidente do Conselho Executivo

PROTOCOLO DA ENTREVISTA À VICE-PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO

1 – Que idade tem?

R: 46.

2 – Qual é a sua formação académica?

R: Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas. E tenho, também, o Curso do Instituto Francês na parte da área pedagógica.

3- Qual é a sua situação profissional?

R: Professora do Quadro de Nomeação Definitiva desta Escola.

4- Há quantos anos exerce a profissão?

R: 24.

5 – É professora na escola, há quantos anos?

R: Cerca de 20.

6 – Há quantos anos exerce o cargo de Vice-Presidente do Conselho Executivo nesta escola?

R: 6.

7 – Que outros cargos e funções já exerceu?

R: Coordenadora de Departamento e Coordenadora do Secretariado de Exames.

8 – Como caracteriza esta escola e o que a distingue das demais?

R: Bem, esta escola não é muito distinta das outras. Esta escola é uma escola suburbana, por isso a maior parte dos alunos vem duma classe sócio-económica média e média-baixa. E a escola, acho que está na média. Está muito bem equipada, parece-me a mim e tem uma série de… em termos físicos, está muito bem… a manutenção tem sido feita atempadamente e parece-me que é um local de trabalho agradável, tanto para os professores como para os alunos.

9– Como caracteriza as relações entre:

a) Alunos?

R: Eu acho que são cordiais, são relações típicas de jovens, claro que há problemas pontuais, nada de maior, eu acho que há um bom relacionamento entre os alunos.

b) – Alunos/ Professores?

R: As relações são cordiais, baseiam-se na entreajuda e respeito mútuo. À excepção de alguns problemas disciplinares, não há problemas a assinalar. Os problemas disciplinares que originam algum atrito entre professores e alunos prendem-se, sobretudo com a marcação de faltas disciplinares e/ou com ordem de expulsão da sala de aula. Os alunos vêm frequentemente apresentar queixa ao Conselho Executivo, porque se consideram injustiçados. São de imediato remetidos para o Director de Turma não sem antes lhes ser explicado que o professor é soberano na sua aula, que as ordens devem ser acatadas com correcção e só depois tentar chegar a um entendimento através do Director de Turma ou não.Quando a situação se torna muito recorrente tentamos esclarecer com o Director de Turma. Estas situações ocorrem tanto no Básico como no Secundário e neste último caso os alunos são sempre mais contundentes a apresentar as suas razões.
Os outros problemas disciplinares mais graves são tratados de acordo com a Lei 30.

c) – Alunos/ Conselho Executivo?

R: Também, também. Aliás, vê-se que eles têm bastante à-vontade connosco porque, muitas vezes, qualquer problema que eles têm, qualquer pedido de informação… qualquer informação que queiram obter, muitas vezes recorrem imediatamente ao Conselho Executivo, em vez de irem à secretaria ou falarem com o Director de Turma. Nós estamos

sempre a pôr o travão a isso, mas nós respondemos sempre. Portanto, parece-me que não há aquele problema de Conselho Executivo… assim uma barreira, não há, não há de maneira nenhuma.

P: Portanto, eles sentem uma abertura por parte do Conselho Executivo em ouvi-los?

R: Sim. Aliás, depreendo isso pelo à-vontade em que eles vêm colocar o mais variado leque de problemas.

d) – Alunos/ Funcionários?

R: Entre alunos e funcionários, é assim: nós temos funcionários excelentes, nesta escola, de facto, e são os funcionários que estão sempre ali, naqueles momentos de lazer deles e que são sempre aqueles que estão sempre a chamar à atenção. Mas não há muitos problemas entre eles. Geralmente, há é no funcionário da portaria. Com o funcionário da portaria, é que há imensos problemas porque temos o problema da entrada e saída da escola, a apresentação dos cartões que nem sempre é feita e é o único espaço às vezes de conflito é na portaria.

e) – Professores?

R: Eu acho que esta escola tem um bom relacionamento entre professores. Já houve assim uns climas mais tensos, mas parece-me que isso já passou e parece-me que… de facto, a maior parte destes professores também já estão na escola há muitos anos, já se conhecem. Alguns já não são colegas, são amigos mesmo. E parece-me que esta escola tem um bom ambiente.

P: Portanto, tem um corpo docente estável?

R: Tem um corpo docente estável. Claro que as últimas modificações, nestes dois últimos anos, sentiu-se e sente-se, de maneira incrível que há uma tensão latente, que não me parece que seja que as pessoas não se dêem bem umas com as outras, não, é que houve tantas alterações que isso vai também provocar alterações no comportamento e no humor das pessoas e depois há sempre aquela tendência de desabafar e de deitar cá para fora e de dizer mal, portanto nestes últimos anos… mas mais no último ano. Tenho a impressão que

este primeiro período também foi muito tenso e agora as coisas estão a entrar um bocadinho mais… a ficar um bocadinho mais calmas.

P: Atribui essa alteração a todas essas modificações decorrentes da legislação?

R: A todas essas modificações decorrentes da legislação, das aulas de substituição, todas aquelas coisas que já toda a gente sabe e que é do domínio público.

f) – Professores/ Conselho Executivo?

R: Não me parece que haja qualquer problema em relação… pelo menos, não tenho notado nenhum… não há nenhum problema nas relações entre o Conselho Executivo e os professores. Mas, mais uma vez, este último ano foi mais difícil.

P: Também decorrente daquelas alterações?

R: Também decorrente daquelas alterações, profundas alterações mesmo na vivência da escola, dos hábitos das pessoas, que tiveram de ser alterados e depois o Conselho Executivo é executivo, mas as pessoas… É executivo, não é legislativo, nós temos que aplicar as normas e aplicar as leis, pura e simplesmente. Mas somos a cara. Somos a cara dessas leis que as pessoas não gostam, dessas alterações e, pronto, há assim um certo clima de tensão. Mas que também me parece – graças a Deus – que está assim a diluir-se.

g) – Professores/ Funcionários?

R: Pois, às vezes aí é que acaba por ser um bocadinho mais problemático, sobretudo nos funcionários administrativos. Tem havido sempre razões de queixa da parte dos funcionários, da parte dos professores, dos professores que muitas vezes parece que os funcionários acabam por sair um pouco das suas funções, os funcionários então administrativos, da secretaria também… são um bocado relações… as pessoas não são superiores nem inferiores umas às outras, todas têm o seu lugar e o seu papel, cada uma tem as suas funções. Por exemplo, no que diz respeito à marcação de faltas. O funcionário tem de marcar a falta. É a ordem que ele tem. E, às vezes, quando o professor chega um bocadinho atrasado, por exemplo aí há imensas queixas. Ou por exemplo quando o funcionário vai ter que chamar a atenção porque os alunos ficaram na sala, por exemplo, sozinhos, quando o professor teve de sair para acompanhar o aluno a algum lado. Os

professores não aceitam nada bem que o funcionário lhes chame à atenção, mas muitas vezes o funcionário chama à atenção porque é pura e simplesmente a sua obrigação e porque tem ordens muito claras quanto a isso. Gera-se uma certa tensão que advém, pura e simplesmente, do cumprimento das funções a que eles são obrigados.

10 – Na sua opinião, os direitos dos alunos constituem uma preocupação fundamental para a gestão da escola?

R: Mas é óbvio. Aliás, a escola funciona como e existe, para quê? Pura e simplesmente para os alunos. Todo o trabalho é feito em função dos alunos, nem tanto dos professores nem dos funcionários. O objectivo é a socialização, é a cultura, é a formação dos alunos. Portanto, está na base de todos os direitos de alunos, todos os direitos dos alunos estão na base da existência de uma escola.

P: E nas decisões?

R: E nas decisões. O Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico. Todas as acções que são feitas e todas as transformações que se fazem na escola são sempre em prol dos alunos.

P: E têm essa preocupação em que os direitos dos alunos sejam cumpridos e respeitados.

R: Sim, sim. Completamente.

11 – De que forma têm sido defendidos os direitos dos alunos nesta escola?

R: Na prática diária, quotidiana, não são de forma alguma atropelados, são sempre respeitados, quer na relação pedagógica, quer na relação humana, digamos entre os funcionários e professores, portanto, tudo isso… não me parece que haja nenhum… direito de um professor ou de um funcionário que se sobreponha ao dos alunos, não, de maneira nenhuma.

12 –No Projecto Educativo da Escola, houve preocupação de contemplar medidas destinadas a efectivar os direitos dos alunos, que constam do Regulamento Interno e da legislação aplicável?

R: Quer dizer, o Projecto Educativo tem uma meta, aliás tinha duas metas fundamentais que foram revistas e que algumas já foram conseguidas, que era sobre… por um lado, o

espaço físico, que foi conseguido; por outro lado, também a gestão dos recursos materiais, também já foi conseguido e depois era sobretudo… aliás, o grande objectivo do Projecto Educativo era combater o insucesso. Insucesso que, nesta escola, se verifica muito, sobretudo com o abandono escolar no 9º ano e com o insucesso muito, muito, muito grande no 10º ano. Portanto, foram esses dois pontos que nós tentámos combater e que o Projecto Educativo tem por base o combate ao insucesso escolar. Claro que facilmente se depreende que isso é um direito.

P: Exactamente. E que medidas concretas constam do Projecto Educativo para combater o abandono escolar e esse insucesso escolar que se verifica na escola?

R: Essas medidas vão sendo todas… vão sendo acompanhadas dia-a-dia e vão sendo verificadas, etc. Mas o Projecto Educativo tinha duas metas que era… aliás, tinha duas metas grandes: a literacia do Português; a língua portuguesa acaba por ser, é completamente horizontal, portanto acompanha todas as disciplinas e era as TIC. Como eu estava a dizer, o Projecto Educativo partia dessas duas grandes lacunas que eram necessárias… necessário ultrapassar, que era as TIC, as Tecnologias de Informação e Comunicação, que a maior parte dos alunos não têm computador em casa, não têm acesso e a literacia do Português. No que diz respeito às Tecnologias da Informação, fez-se um grande esforço, um esforço enorme para dotar a escola de mais computadores, de mais meios informáticos e isto aconteceu até, inclusivamente, antes das TIC virem já no currículo dos alunos, que agora já há no 9º ano como obrigação e no 10º ano. O Centro de Recursos passou a ser também… foi alargado e passou a ter também uma componente informática e no que diz respeito também ao Português, também temos este ano, por exemplo, o Projecto do Português, um bocado à semelhança do Plano da Matemática, mas conseguimos implementar também com os recursos e com as horas dos professores, não é? E sobretudo o apetrechamento do Centro de Recursos que, neste momento, tem desde material áudio e vídeo, que passa por… cobre todas as necessidades dos alunos, quer dizer, algumas, não todas, todas, todas, nunca é o ideal mas, pelo menos, está muito melhor.

13 – A Escola preocupa-se em garantir todos os direitos dos alunos ou dá prevalência a alguma categoria de direitos?

R: Não, nós por um lado temos os aspectos do currículo formal, mas também do currículo oculto, o chamado currículo oculto, dos valores e sobretudo isso está contemplado nas áreas não curriculares – no Estudo Acompanhado, na Formação Cívica – em que se tentou definir objectivos que fossem trabalhar mais aqueles aspectos do currículo oculto e deixar para as disciplinas o currículo formal.

14 – De que modo a Escola dá a conhecer aos alunos os direitos de que eles são titulares?

R: Os alunos recebem, todos os anos, logo no início… na apresentação com o Director de Turma, o seu regulamento, o regulamento que lhes diz respeito, o Regulamento Interno da Escola, que diz respeito aos direitos e também aos deveres. E eles lêem ou não lêem, mas pelo menos os direitos… eles sabem perfeitamente os direitos… é uma coisa engraçada, os direitos, eles têm-nos todos muito… são muito ciosos dos seus direitos. É o conhecimento pelo Regulamento Interno que também é distribuído sempre aos Encarregados de Educação e que se pede – sobretudo quando eles entram para a escola pela primeira vez – que discutam com os alunos em casa, os seus direitos, os seus deveres e também os comparem com os direitos e deveres dos Encarregados de Educação.

15 – Os alunos estão conscientes dos direitos de que são titulares?

R: Sim, muito conscientes. Qualquer direito que seja pisado, há logo aqui uma queixa, uma apresentação… eles são muito cientes e são… muito cientes e ciosos deles mesmo.

16 – Que medidas foram tomadas pela Escola para assegurar o respeito e garantir o exercício dos direitos a todos os alunos, sem qualquer discriminação?

R: Passa pela comunicação, logo, pelo Regulamento Interno, como eu já disse. Depois, todos os funcionários… o Conselho Executivo reúne com os funcionários, todos os anos, dando conta dos direitos e dos deveres também e com os Encarregados de Educação que todos têm conhecimento. Portanto, funcionários, sejam eles administrativos, sejam auxiliares de acção educativa, quer os professores, todos conhecem o Regulamento Interno e sabem quais são os direitos dos alunos.

17- Tem conhecimento da ocorrência de alguma situação na Escola, em que os alunos tenham sido discriminados? Especifique.

R: Não.

P: Em razão ou do sexo, ou da raça, da sua nacionalidade ou das suas opiniões ou por qualquer outra razão?

R: Não, nunca. Não tenho conhecimento de nenhuma… não houve… aliás, até nós neste momento temos uma quase pequenina comunidade de estrangeiros, desde os brasileiros aos emigrantes de leste, que têm sido acolhidos e que, de uma maneira geral, muito bem acolhidos pelos funcionários, pelos colegas, inclusivamente, temos medidas de apoio específicas para esses alunos e nenhum… não houve… claro que, às vezes, há pequenos problemas entre eles, daqueles pequenos conflitos que às vezes existem entre eles e que acabam sempre por… é muito comum, é muito comum quando um aluno de uma outra raça, sobretudo de raça negra, se algum colega se zanga com ele ou o agride, verbal ou às vezes fisicamente – que não é muito comum, mas às vezes acontece – há logo aquela tendência, logo, de dizer "Pois, és um racista." Mas isso não é… isso são muito pontuais e resolvem-se. Não tem havido assim queixas…

P: Portanto, mas essas situações, quando acontecem, é mais entre alunos?

R: Sim, sim, só entre alunos.

P: E não ocorrem, relativamente a professores, a tomadas de posições ou atitudes de professores ou de funcionários?

R: Eu devo dizer que, às vezes, eles dizem, sobretudo como eu há bocadinho também já referi, que às vezes o local de mais conflitos é na portaria, às vezes vêm queixar-se alguns alunos, sem razão, depois entretanto logo falamos com o funcionário. "Pois é, porque eu sou preto, se não fosse preto não me chamava, não me pedia o cartão." Não é isso, é que não se pode pedir o cartão a mil alunos que entram pela escola, ou 800 alunos que entram pela escola, todos os dias e às vezes faz-se aquele… os funcionários fazem uma… de vez em quando, há um dia qualquer que eles resolvem pedir o cartão e depois não podem pedir a todos, pedem a alguns. Mas se há algum, no meio disso, que é de outra raça esse vem

logo queixar-se que só lhe pediu o cartão a ele, porque não pediu à turma, mas pediu àquele. É só nesses momentos é que às vezes há…

P: E esses alunos, portanto, vêm ao Conselho Executivo reclamar?

R: Vêm ao Conselho Executivo, mas pronto, a gente conversa com eles, geralmente chama o funcionário e fica tudo calmo.

P: Então, o Conselho Executivo chama a atenção dos funcionários?

R: Sim. Geralmente muitas vezes… aliás, quase atrever-me-ia a dizer que nunca foi pedido o cartão a um aluno só porque ele é branco ou preto ou é de Leste, não. Pede-se assim aleatoriamente o cartão, de forma a… a controlar as entradas e a segurança na escola. Há aqui de facto uma situação, que já vem desde o ano passado, em que há de facto uma certa discriminação entre os alunos, mas no que diz respeito aos CEF. Nem é uma questão de… não é uma questão de raça, de sexo, é os CEF. Os CEF são mal vistos na escola.

P: Por parte de quem?

R: De todos.

P: Inclusive de professores?

R: Sim, pronto. Qualquer coisa, "Deve ter sido os CEF. Isso deve ter sido o CEF." "Ah, eles são do CEF." E esses próprios alunos já vestem um pouco… nós estamos tentando… é um bocado difícil, porque eu acho que isso não acontece só nesta escola. Do contacto que eu tenho com as outras escolas e com outros colegas, de facto os CEF estão um pouco… também é uma das coisas… não consigo perceber como é que se vai dar a volta a isto, que é os CEF vestirem a camisola dos piores, dos menos inteligentes, dos mais mal-comportados, eles já vestem a camisola. Aliás, eu acho que já entram na escola como "Sou do CEF e portanto já sou… já sou mau aluno e sou pior do que os outros." E depois qualquer coisa que acontece, a gente pensa logo que é o CEF, ou alguém pensa logo que é o CEF, inclusivamente os próprios alunos. Os meus alunos do ano passado disseram-me assim: "Mas por que é que…" São alunos do 11º ano, que este ano estão no 12º. Diziam-me assim: "Por que é que a escola abriu esses cursos desses miúdos que andam aí só a

fazer distúrbios? Esta escola está a piorar desde que tem os CEF." Eu acho que, neste momento, mais do que a raça e mais do que tudo, é estes cursos de educação e formação.

P: Mas entende que o clima existente na escola favorece ou incentiva esses alunos que frequentam os CEF a sentir-se um bocado inferiorizados ou discriminados?

R: Eles, de facto, são turmas especiais, eles, de facto, são turmas especiais, mas também têm uma carga horária muito maior. Todos os outros miúdos sabem que aquilo são cursos que fogem do currículo nacional, do currículo normal, do currículo regular, do ensino regular e que são miúdos que, se vêm para os CEF, é porque já tiveram um percurso escolar muito, muito, muito irregular, que são miúdos já fora da escolaridade obrigatória, que são cursos equivalentes ao 9º ano. Tenho a impressão, por exemplo, com o ensino profissional, com o curso profissional, com os cursos tecnológicos, isso nunca aconteceu e alguns são miúdos difíceis, isso sem dúvida. Há miúdos muito, muito difíceis. E por isso os CEF são assim como aqueles… o parente pobre, e não sei que volta é que se pode dar. Isso tem sido uma das grandes dificuldades que eu tenho sentido neste ano, no ano passado e neste ano, que este ano ainda por cima, já temos quatro turmas de CEF. A grande dificuldade é integrá-los completamente e eles não se sentirem à parte. Só que, por exemplo, só um exemplo. As aulas destas turmas começaram o ano passado. Havia uma turma particularmente difícil, que é o curso de electricidade. São só rapazes, porque é electricidade, porque são miúdos fora da escolaridade obrigatória e com um percurso irregular, etc. Não havia nenhum professor que fosse para as aulas de substituição sózinho. Isto é, se é para o CEF, então iam dois. O que é que os CEF diziam? Viam entrar dois professores e diziam logo "Somos o CEF, temos dois professores de substituição." Por isso, o facto de nós pensarmos já negativamente naquela turma, faz com que os alunos pensem negativamente neles mesmo e tem que se trabalhar muito estes miúdos e a auto-estima, porque são miúdos com uma baixa auto-estima. À partida, são miúdos com baixa auto-estima, muito baixa auto-estima.

P: E o Conselho Executivo tem desenvolvido alguma actuação para alterar essa situação?

R: Tem.

P: Junto dos professores, no sentido de eles se mentalizarem que têm de ter uma atitude diferente?

R: Com uma turma… exactamente. Aliás, os CEF têm reuniões semanais; ultimamente, a minha colega, a presidente, tem ido regularmente a essas mesmas reuniões, de forma a motivar e, por outro lado, temos um CEF de Informática, que está a correr lindamente, mas que tem tido um trabalho exemplar e muito, muito, muito contínuo do Director de Curso e da Directora de Turma, de forma a trabalhar o comportamento, não é bem o comportamento, é a própria apreensão que eles têm deles mesmos.

P: A aumentar a sua auto-estima?

R: Sim, exactamente.

18- Todos os alunos têm acesso, em condições de igualdade de oportunidades à frequência da escola?

R: Todos, todos. Aliás, nós neste momento nem sequer temos problemas de vagas e, por isso, todos os alunos têm, todos os alunos têm.

P: Mesmo aqueles que vivem em condições de dificuldade ou que pertencem a minorias?

R: Bem, então aí deixávamos de ter alunos nesta escola, porque muitos destes alunos são… - agora não consigo contabilizar – mas são um terço, talvez, não sei, talvez mais, não faço a mínima ideia, que são ou de minorias ou pertencentes a minorias ou imigrantes – neste momento, temos bastantes imigrantes de leste e brasileiros – e todos têm… todos são bem-vindos.

19 –Que medidas tem a Escola tomado, para encorajar a frequência regular da escola e para diminuir aquelas situações de alunos que faltam sem justificação e que haja a perspectiva de abandonarem a escola?

R: Nós temos aqui vários casos de alunos. Agora, vamos pegar, por exemplo, no caso daqueles alunos que nós estamos a ver que vão abandonar a escola ou que estão a faltar. Aí, há o trabalho do Director de Turma e quando o Director de Turma não consegue, o Conselho Executivo, aliás, eu, que faço parte… que tenho o pelouro dos alunos, temos muito cuidado em chamar o Encarregado de Educação, tentar despistar todos os problemas,

muitas vezes encaminhando para a psicóloga. A psicóloga tem um papel importantíssimo neste caso. Temos aqui vários miúdos em situações muito difíceis, muito problemáticas, que às vezes temos de pedir inclusivamente a protecção de menores, o apoio da Protecção de Menores, do Apoio à Vítima, também. Por isso, é um trabalho do Director de Turma naqueles alunos mais carenciados, mais abandonados, às vezes, mais entregues a si próprios, temos muitos.

P: Abandonados pelas famílias?

R: Exactamente. E que às vezes começam a tentar enveredar, ou pelo menos dão mostras que estão a enveredar por caminhos menos próprios e é o trabalho do Director de Turma, do Conselho Executivo e da Psicóloga. Depois, há aquele caso daqueles alunos que não vou chamar caso perdido, vou chamar caso perdido entre aspas, que têm um péssimo comportamento, que não têm vontade nenhuma de ir à escola e mais uma vez temos os problemas de… implementámos o programa da Tutoria. Tutoria é o despiste logo daqueles casos mais complicados, mas que não são de abandono, não são aqueles primeiros que eu já falei e que já estão arrumados, aqueles alunos que são desinteressados, que não lhes apetece estudar, não gostam de vir para a escola, todos os alunos gostam de vir para a escola, não gostam é de ir para as aulas, isso é verdade. E esses miúdos são encaminhados para programas de Tutoria. Ora bem, o que é a Tutoria? A Tutoria, geralmente, é um professor que não faz parte da turma, temos uma bolsa de tutores e que se comprometem, há aqui assim um acordo entre o tutor e o aluno, que vem todas as semanas, 45 minutos falar com o tutor. E não é dar-lhe explicações… aliás, às vezes também passa a dar explicações, quando o à-vontade com o tutor já é tal que diz "Se pudesse amanhã dar aqui uma ajudinha", que é um amigo, que é aquele que ouve, conversam sobre as mais variadas coisas, sabem perfeitamente que não é professor dele, não vão dar… não vão contar rigorosamente nada e já se têm despistado aqui coisas, problemas assim mais graves, como por exemplo, tínhamos o problema de um aluno que não comia. Não comia! Não comia porque não tem dinheiro para comer, não sei por que é que não tem SASE, não tem direito a SASE e, por exemplo, esse aluno vem sempre às aulas de Tutoria, sempre, sempre, sempre. Já começou a comer, pronto, não tendo SASE… não tem SASE, mas nós damos-lhe a alimentação como se fosse, como se fosse um aluno do SASE e portanto estamos a

ganhar esse miúdo. Por exemplo, tinha um problema que passava pela falta de alimentação, falta de apoio. Depois, temos aqueles mais complicados, mais reguilas, que vão à Tutoria só para serem chamados à atenção e com a obrigatoriedade de apresentarem o plano semanal e esse programa de Tutoria está a ser muito muito interessante. Gostam os alunos e os professores também gostam imenso.

P: Essas medidas têm permitido diminuir o abandono escolar, estão a ter sucesso?

R: O abandono escolar, sim, sim, temos. No que diz respeito ao 10º ano, que tinha a ver com um insucesso escolar muito, muito grande, o ano passado, tomámos uma medida que foi muito mal vista ao princípio, porque não foi compreendida, que era nós pedimos aos grupos… porquê o 10º ano? O 10º ano, de facto… Do 9º para o 10º, há uma… Até ao 9º, a escolaridade é obrigatória, depois eles têm… não digo que são levados ao colo, mas quase, para fazerem o 9º ano, para fazerem aquela escolaridade obrigatória. No 10º ano, já não é escolaridade obrigatória, já estamos virados ou para a inserção na vida activa, ou para o ensino superior, as exigências são diferentes, já estamos a falar em médias, já estamos a falar, muitas vezes, a pensar em exames ou nos Cursos Tecnológicos, naquelas provas de aptidão, estágio, portanto a exigência é diferente. Muitas vezes os miúdos vão para o curso A ou curso B porque o amigo vai, ou porque o pai lhe disse que aquilo tem muita saída, ou porque não tem jeito para a Matemática e vai para Artes, depois não tem jeito nenhum para Geometria Descritiva… bom, um sem-número de razões e o insucesso escolar no 10º ano era gritante, era uma coisa aflitiva. Nós começávamos com dez turmas do 10º ano e chegávamos ao 11º ano com seis e já juntas todas na Formação Geral. No ano passado, tomámos a iniciativa de pedir aos grupos que indicassem os professores que deveriam ter 10º ano. Mas não era perfil, não era o bom professor, não, era aqueles que gostariam de trabalhar em conjunto, em conjunto, mesmo, em grupo-turma, em trocar experiências. Foi muito mal aceite, porque pensaram "Mas eu agora não tenho perfil para 10º ano, porquê? Por que é que aquele tem perfil?" Nós, não fomos nós que dissemos quem é que poderia ter perfil, eram aquelas pessoas que estariam com vontade de entrar numa experiência diferente e agarrar os miúdos do 10º ano e trabalhar muito, muito em conjunto. Agora, uma coisa é certa: deu imenso resultado. As pessoas sentiram-se com certeza mais empenhadas. "Sou professora do 10º ano, vamos ver se conseguimos fazer alguma coisa com eles" e

tivemos um insucesso muito, muito, mas muito inferior ao que tínhamos anteriormente, razão pela qual este ano, por acaso, nós dizíamos "Não temos turmas de 10º." Porquê? Porque tínhamos tão poucas retenções – porque nós fazíamos as turmas de 10º com as distribuições novas, claro, e com os repetentes. Como este ano tínhamos muito poucos repetentes, sentimos sobretudo na formação de turmas. Disse: "Olha, deu resultado, de facto os miúdos passaram para o 11º ano" (muitos deles, claro). E outra coisa que nós também fazemos, por causa do insucesso escolar e sobretudo no 10º ano, que é o reencaminhamento e que também está previsto no Projecto Educativo e que tem sido uma coisa que tem ocorrido sistematicamente, que é o facto de os alunos estarem no 10º ano e durante o 1º Período, se fazer um acompanhamento muito da parte do Director de Turma e dos Serviços de Psicologia e Orientação. Isto é, o aluno que o Director de Turma pressente que há ali qualquer coisa, que ele não está bem nesta área, que estaria melhor noutra, por isso, é indicado para ir fazer os testes e quantas vezes nós acabamos por despistar más inserções ou más escolhas, más opções dos alunos, eles passam para outro curso e são… tenho, por exemplo, uma aluna minha, que estava no Agrupamento 1, que só no 2º Período é que passou para o Agrupamento 2 e é a melhor aluna do Agrupamento… do Agrupamento 2, não, do Agrupamento de Artes, no 12º ano.

20– A educação proporcionada aos alunos neste estabelecimento de ensino corresponde às suas necessidades, qualquer que seja a sua origem ou língua materna? Em que medida?

R: Sim, por isso é que há muitas Salas de Estudo, muitos Planos de Acompanhamento, muitos apoios e, por exemplo, na língua materna, temos o Projecto da Língua Não Materna, precisamente onde vão os alunos oriundos dos PALOP, dos países de leste e dentro da medida do possível tentamos… tentar superar… ajudá-los a tentar superar as dificuldades e mesmo a inserção.

21 – Existe algum tratamento diferenciado entre rapazes e raparigas, no que respeita ao tipo de educação que lhes é proporcionada na Escola?

R: Não. Não, de forma alguma.

22 – Que tipo de acções de discriminação positiva são desenvolvidas pelos Serviços de Acção Social Escolar, relativamente aos alunos que vivem em condições de dificuldade?

R: Isso também está legislado. Têm aquelas "Capitas", aquelas coisas todas, que me fogem um bocadinho, não sei explicar muito bem, mas sei que eles têm uns impressos para… que têm um prazo, geralmente acho que é no acto da matrícula, depois é-lhes atribuído os apoios.

P: A nível de quê?

R: A nível institucional, digamos. A nível de material escolar, dos manuais, da alimentação. Isso é uma coisa que é exterior à escola, isto é, é universal, é universal, não, é institucional, pronto, que é o ASE, Auxílio… ASE é Auxílio aos Serviços de Educação, não sei.

P: E existem muitos alunos a beneficiar desse apoio?

R: Existem, existem.

P: Em que percentagem, sabe?

R: Percentagem? Sei lá, uns 20%, talvez, não sei. Agora, o que é que a escola faz, isso é o que a escola, independentemente da sua vontade faz, não são subsídios atribuídos por iniciativa da escola. Agora, nós temos aqui várias iniciativas, assim em termos mais locais, aqui na escola, para esses alunos, que é… para já, é uma coisa que já fez escola nesta escola, que é a festa do SASE, a festa do Natal, em que todos os alunos, aliás é dinamizada por uma professora do Clube do Ambiente e em que todos trabalham para fazer uma festinha especial para os meninos do SASE. Pronto. Todos os que querem contribuir, contribuem com dinheiro, para depois lhes ser comprada uma prendinha. Portanto, recebem… é uma troca de prendas, é uma festa especial para esses miúdos.

P: Entre eles?

R: Geralmente, é material escolar, às vezes material informático e eles ficam… pronto, é uma festa para eles. Depois, tentamos na medida do possível, atribuir verbas – porque os orçamentos da escola, então nestes últimos dois anos, têm sofrido uma quebra. Aliás, o

orçamento é menor, os custos mais elevados, então em termos de consumíveis, de informática, é uma coisa… de tinteiros e impressões e *toner*, é verdadeiramente assustador o aumento que se tem verificado nestes últimos dois anos mas, mesmo assim, nós tentamos, um bocadinho particularmente tentar beneficiar aqueles alunos do SASE para irem a visitas de estudo. As visitas de estudo geralmente são caras e esses meninos geralmente têm alguma ajuda do Conselho Executivo e depois cada vez que nós notamos que há miúdos carentes… porque há miúdos que recebem subsídio porque lá obedece àquelas… àquela "capita" que lhes atribui o SASE A ou o SASE B, que chegamos à conclusão que, muitos deles, nem precisariam, não é, há outros que têm um rendimento tão pequenino, mas que já não entram naqueles mais… dentro daquelas capitações e que, portanto, já não são atribuídos o SASE e cada vez que nós despistamos esses problemas, acabamos por… temos aí imensos miúdos que comem no refeitório e que lhes é atribuída uma refeição como sendo meninos do SASE, mas que não são meninos do SASE. E já se fez muita… e isso faz-se, neste momento acho que temos quatro meninos nessa circunstância, a comer no refeitório, beneficiando como se fossem do SASE, mas não sendo. Às vezes, o caso desses miúdos é aqueles casos que não têm mesmo direito a esse subsídio, mas que a escola vai despistando e vai, na medida do possível, das nossas limitações.

P: Existem miúdos com fome, aqui na escola?

R: Existem, alguns. Não muito, mas por exemplo, eu já há bocadinho falei num, num caso de um aluno que numa aula de Tutoria, num programa de Tutoria, se detectou que o miúdo vinha para a escola sem tomar o pequeno-almoço, que depois ia almoçar para casa, às 3 da tarde e muitas vezes não tinha lá… portanto, não tinha nada que comer, por isso pelo menos uma refeição sabemos que esse miúdo toma aqui na escola.

23 – São proporcionados apoios educativos adequados aos alunos com necessidades educativas?

R: Sim.

P: E que tipo de apoios?

R: Tipos de apoio… para já, esses miúdos com essas necessidades educativas especiais, geralmente têm apoio individual naquelas disciplinas em que eles têm mais necessidade. Geralmente, são o Português, é a Matemática, é a Língua Estrangeira e eles têm apoio individual. Depois, em termos… quando se detecta que os alunos não têm uma pequenina necessidade educativa especial, mas têm uma grande necessidade educativa especial, fazem-se planos educativos individuais, em que se reduz ao mínimo e se faz um plano curricular específico para esse aluno, em que se reduzem os objectivos, muitas vezes os mínimos até se transformam em mínimos, mínimos, mínimos, por forma a que o aluno consiga, pelo menos, fazer a escolaridade obrigatória, mas isso são… esses apoios estão contemplados… estão contemplados por lei mesmo e nós temos aqui alguns casos, temos vários alunos com Plano Educativo Individual. E, por exemplo, temos um aluno este ano que está a fazer aquelas disciplinas gerais, a Formação Geral, que está a fazer apoio, como ele tem grandes dificuldades na leitura, muitas dificuldades na leitura, o Conselho de Turma propôs e a psicóloga também e o Conselho Executivo arranjou maneira de se fazer isso, que é termos um professor, por exemplo, a ler o teste. O professor lê-lhe o teste de Português, o teste de Filosofia e o aluno escreve no computador. Não pode estar dentro da aula, com um professor a ler o teste. Portanto, ele fica aqui… E, claro, várias outras medidas que se vão tomando, de acordo com as necessidades que, nomeadamente, se despistam.

24 – Que medidas foram tomadas para assegurar a maior integração possível dos alunos que sofrem de incapacidades?

R: Por exemplo, tivemos aqui dois casos, dois casos que por acaso agora já não estão … Como eu estava a dizer, tivemos aqui o caso de dois alunos que andaram com cadeiras de rodas, por isso esses alunos tinham que ter, claro, aulas no piso de baixo, cada vez que têm necessidade… por exemplo, tivemos também… esse aluno, além da cadeira de rodas, também tinha deficiência motora, mas a nível dos membros superiores, portanto foi-lhes dado também… foi-lhe permitido, teve acesso ao computador portátil. Olhe, tivemos aqui o caso de uma aluna, que aliás o computador portátil foi comprado exactamente para essa aluna, que era uma aluna que estava com um problema muito grave de leucemia, que era um problema que nos tocou também e a aluna esteve no hospital, recebia via Net todas as

informações e o computador estava no seu… portanto, tinha o computador, falava com… mandava os ficheiros e a matéria para os colegas e, apesar de ter estado – seguramente – três meses fora da escola, não perdeu a matéria. Ela também tinha muita vontade. Todos estes problemas vão sendo… tentado ser resolvidos dentro da medida… das possibilidades da escola.

25 - Os alunos são educados sobre:

a) Promoção da saúde?

R: Sim, sim, através de várias acções dinamizadas pela… pelo Núcleo de Sexualidade e Afectos, que já fizeram diversas acções, inclusivamente com os Encarregados de Educação. Acções sobre a promoção da saúde, doenças sexualmente transmissíveis, sobre a SIDA, sobre a toxicodependência e programas de vacinação. Acabámos agora no mês de Janeiro, a segunda fase do programa de vacinação, que não entra dentro da vacinação do Plano Nacional de Vacinação, mas através do Centro de Saúde, que tem tido sempre uma cooperação muito activa connosco.

P: E no currículo formal?

R: No currículo formal, a não ser…Talvez as Biologias, não sei, talvez. Mas geralmente são sempre temas assim tratados mais cientificamente. No currículo formal, claro que deve haver, nas Ciências. Ah, e temos o Clube de Aptidão e Saúde Física, já me esquecia, que é precisamente para os alunos com distúrbios alimentares, que cada vez nós temos mais. Nós temos aqui aqueles meninos com anorexia, que já tivemos vários casos, de uma aluna que, no ano passado, passava a vida a desmaiar, no 12º ano, foi sempre acompanhada pelo Clube de Aptidão e Saúde Física e temos os alunos com problemas de excesso de peso e, portanto, comprámos uma balancinha que mede… não, pesa e mede também a massa corporal e eles vão lá frequentemente. Portanto, o Clube de Aptidão e Saúde Física, também tem tido alguma… é mais regular.

b) – Saúde sexual?

R: Com o Núcleo de Sexualidade e Afectos, fazem várias acções junto dos alunos e dos Encarregados de Educação.

c) – Relações sociais, incluindo temas de mediação, negociação e resolução de conflitos?

R: Pontualmente, na Formação Cívica. Sobretudo na Formação Cívica e na Área de Projecto são tratados mais esses temas, são sempre… Os alunos é que escolhem o tema mas, geralmente, são induzidos, digamos, para depois tratarem estes assuntos mais sociais e de mais ligação com a vida activa. Muitas vezes os miúdos andam por aí a fazer entrevistas aos locais. Neste momento, há um projecto também sobre as minorias, na escola, que é um projecto do 8º ano, que está sobretudo com a comunidade brasileira, que já é muito grande, aqui nesta escola. E neste momento está a ser um projecto, que nós concorremos a um projecto da Câmara Municipal com uma turma particularmente difícil do 9º ano, particularmente difícil e muito… que está ali já despistado, quer dizer, pelos Encarregados de Educação também, alguns deles também têm conhecimento disso e pelos professores, há ali assim alguns vícios e alguns caminhos menos apropriados. Concorremos ao projecto da Câmara Municipal, que é de mediação, precisamente. Havia por freguesias, concorriam várias escolas. Nós concorremos com uma escola básica aqui da zona. E nós quisemos muito concorrer a esse projecto, quisemos muito ganhar esse projecto, porque temos aquela turma difícil, aquilo era só para turmas de 9º ano e, neste momento, começou hoje, aliás, o projecto começou hoje com o mediador da Câmara… não é da Câmara, mas sim dos Serviços de Saúde.

P: E como se chama o projecto?

R: Competências de Vida. Portanto, a Área de Projecto, que é um bloco de 90 minutos semanal, vai ser substituído durante 24 sessões por este mediador que vem… trabalha com os alunos, os professores não estão lá, que é para eles estarem mais à vontade e a ideia é exactamente motivá-los para… motivá-los, não, alertá-los para todos estes problemas ligados… O projecto chama-se Competências de Vida, mas nós sabemos, de reuniões que temos tido, que aquilo vai ser sobretudo sobre a toxicodependência e sobre os comportamentos desviantes, que achámos que caía lindamente naquela turma. E ao concorrermos e apresentarmos também como uma mais-valia de ser esta escola escolhida, em relação à outra, porque são miúdos que ficam cá para… à partida, poderão ficar cá para

o 10º ano e 11º e 12º. E quem sabe se, deste projecto vai sair um mediador? Um aluno que pode, eventualmente, fazer projectos para o ano. Portanto, ganhámos o projecto e esperamos que aquela turma, pelo menos, conseguirmos trabalhar aquela turma, que estávamos a ver que, desde exclusão de faltas, desde problemas de tráfico e tudo que nós já tínhamos despistado, pode ser que ela se ganhe.

d) – Gestão financeira, a nível pessoal?

R: Não tenho mesmo conhecimento. Não. Nem sei como é que a escola… quer dizer, nem sei como é que a escola poderá eventualmente fazer isso. Não sei se eventualmente… às vezes, esses temas podem ser… podem vir a lume, nas aulas e não me parece que não haja nenhum professor que depois queira desenvolver, mas assim em termos formais, não…

e) – Leis fundamentais?

R: Sobretudo na Formação Cívica. Quando eu falo em Formação Cívica, é 7º, 8º e 9º. Porquê? Porque é precisamente o espaço que é… um espaço semanal que é dedicado precisamente para a cidadania.

f) – Assumpção de responsabilidades da vida na sociedade e como cidadãos?

R: Parte precisamente dessas disciplinas, que é das Áreas de Projecto, em que eles debatem precisamente esses temas. A Área de Projecto, que agora nesta turma, como acabei de dizer, vai ser substituída por uma outra, mas que também é muito importante… na Área de Projecto e que debatem sempre todos esses temas, de acordo com as suas próprias… com a sua própria vontade e com os seus próprios gostos. Mas todos esses temas são todos debatidos nessas disciplinas.

26 – Na sua opinião, o ensino e a educação, que são proporcionados aos alunos, preparam-nos para enfrentarem a vida real, a nível de relações sociais, alimentação, higiene e o meio e também para terem uma compreensão da realidade mundial e da realidade local?

R: Se eles quiserem aproveitar tudo o que a escola lhes dá, eu acho que eles saiem daqui muito bem preparados, dado o leque de ofertas que esta escola tem, esta e a maior parte das escolas têm, que é, a par do currículo formal e da preocupação de cumprir os programas e

da preparação para os exames e de eles escreverem e lerem, há também uma grande preocupação na outra vertente, do currículo oculto e da socialização, porque aliás parece-me que, além de… não diria que é o mais importante, mas tão importante como eles aprenderem as matérias todas – Português, Matemática e Direito, etc. – é eles saírem daqui como jovens e cidadãos mesmo, já em ponto pequeno e que conseguem entrar na vida activa e parece-me que, aqui, se eles aproveitarem, esta escola tem-lhes dado todas… e tem tentado, pelo menos, arranjar todas as formas e tipo de acções e instrumentos, etc., para eles saírem daqui assim.

27 – Os projectos da escola são concebidos tendo em contra o interesse superior dos alunos?

R: Claro. O interesse superior dos alunos, sim, claro. Aliás, todos os projectos, todas as coisas que se fazem é no interesse superior deles.

28 – Os métodos de ensino-aprendizagem utilizados pelos professores têm em conta as necessidades dos alunos e os diferentes ritmos de aprendizagem?

R: Deveriam ter, deveriam ter, não é? Todas estas reuniões intercalares, todo o Projecto Curricular de Turma, que nós tornámos obrigatório e extensível ao Secundário, vem, sobretudo, nesse sentido, que é termos uma turma, diferenciar a aprendizagem. Portanto, temos todos os mecanismos para que isso aconteça.

P: E na realidade, acontece ou não? Qual é a sua opinião?

R: Acontece, acontece em muitos casos. Acontece em muitos casos, noutros, não, porque tem a ver com a própria maneira de estar na aula do próprio professor, da disponibilidade que tem e depois há sempre aqueles mais disponíveis e há os menos disponíveis. Portanto, é como tudo na vida, quer dizer, quando encontras uma pessoa muito disponível para… e consegue-se, consegue-se fazer e há outros casos que não. Mas eu acho que na maioria, está a caminhar-se para essa assumpção, de que é necessário adaptar os ritmos de aprendizagem aos alunos. Às vezes, torna-se difícil.

29 – São proporcionadas aos alunos condições para que a aprendizagem se desenvolva com sucesso?

R: Sim, sim, claro.

P: E que tipo de condições?

R: Então, têm todas as condições físicas. A única condição física que eles não têm, é de facto, aquecimento na sala de aula, que é muito triste, mas pronto, tirando este pequeno aparte, pois eles têm condições em termos de materiais, têm… todos os anos nós actualizamos o material áudio e vídeo, que eles têm à disposição no Centro de Recursos. O Centro de Recursos está aberto desde as 8 da manhã, desde as oito e um quarto até às seis e meia da tarde, está muito bem equipado, temos uma equipa de professores e dos coordenadores da BE/CRE que dá imensa ajuda. Depois, temos o Laboratório de Ciência ao Vivo, com experiências montadas, onde são feitas as aulas de apoio de Físico-Química e, muitas vezes, de Matemática e que os miúdos gostam imenso. Temos o Laboratório de Línguas. Também concorremos a um projecto e que temos um laboratório que todos os miúdos gostam imenso de… com quadros interactivos e por isso, em termos materiais, temos tudo. Temos recursos humanos, que inclui imensa gente com vontade de trabalhar, portanto eles têm todas as condições.

30 – Como avalia a qualidade e adequação dos edifícios e instalações destinadas aos alunos?

R: Esta escola mesmo assim, não está muito má. Temos tentado fazer a manutenção dos espaços. Agora, uma escola por pavilhões, acaba por ser sempre uma escola um bocadinho que eu não gosto muito. Eu gosto mais daquela escola, pronto, edifício único, é mais uno, parece que toda a gente se sente unida, agora aqui… nas escola por pavilhões, torna-se um pouco mais difícil, e depois há sempre aquele… como temos salas específicas, há sempre o pavilhão dos miúdos e depois o pavilhão dos mais crescidos, mas é uma escola por pavilhões, nós não conseguimos fazer outra coisa.

P: Mas e em termos de qualidade?

R: Tentamos, na medida do possível, têm uma sala de alunos, têm a sala F1 que é uma sala, portanto, o auditório, temos todas as salas equipadas de acordo com as disciplinas.

31 – Como avalia a qualidade e a adequação dos serviços que se destinam a prestar apoio aos alunos, como o Bufete, o Refeitório e o Centro de Recursos?

R: O Centro de Recursos, aliás nós estamos a… o Centro de Recursos está no topo… está no nº 1 do Top 5, completamente. Os miúdos gostam muito, aliás, às vezes até lá há gente a mais e fazem daquilo repouso, como temos assim um "Plan de Lecture" de jornais, etc., eles sentem aquilo como se fosse a sua casa, para a Internet, para ler, temos inclusivamente o Prémio do Melhor Leitor do Mês, que também faz com que eles tenham vontade de ir buscar mais livros e lerem, etc., quanto mais não seja por terem ali assim o seu nome. Em termos de bufete, o bufete é em todas as escolas aquela coisa que eles têm sempre mais aspectos negativos a apontar. Primeiro, porque também é o espaço onde eles vão mais regularmente, vão todos os intervalos; depois, claro, os intervalos é um quarto de hora, no máximo, o bufete não é muito grande, são muitos alunos, e por isso é sempre aquele espaço onde eles têm sempre mais críticas a apontar.

P: E o refeitório?

R: O refeitório, também não sei porquê, há aquela tendência "comer na cantina, não, meu Deus, a comida na cantina…", agora, o refeitório não é nosso, é uma empresa externa, mas que é sempre… a minha colega do Conselho Executivo vai pelo menos três vezes por semana ver… pelo menos, às vezes, quando começa a sentir que há problemas, então vai todos os dias, portanto em termos de higiene e de capitações e pesos, etc., está tudo como deve ser. Eles também levantam problemas com o refeitório, porquê? Porque o refeitório tem uma sopa… a comida é… a refeição completa é uma sopa, o prato, a fruta e o pão. O que é que os meninos levam? O prato. Depois, vão dizer para casa que ficaram com fome. Se é fruta, não comem, se é sobremesa, ainda lá vão, por isso, muitas vezes eles não sabem é utilizar bem os serviços porque a comida é suficiente, só que, se só levarem o prato, não é. Mas isso está… é externo, mas está… está sempre sob controlo.

32 – Como avalia a qualidade e a adequação do material escolar e dos equipamentos que são disponibilizados aos alunos?

R: Acho que é de boa qualidade. Não tanto às vezes como nós queremos, não podemos ter tantos computadores actualizados como gostaríamos, mas dentro da medida do possível…

e sobretudo naqueles serviços mais importantes – Centro de Recursos, Laboratório de Línguas – acaba por ter os instrumentos mais actuais.

33 – É permitido aos alunos utilizarem as instalações a si destinadas e outras que não lhes são exclusivamente destinadas, mediante autorização?

R: Sim, sim.

34 – Quais os meios de segurança dos alunos existentes na Escola?

R: Meios de segurança… portanto, a segurança principal começa pela portaria. E logo aí, às vezes, como eu já disse, aqueles pequenos conflitos, na portaria. Depois, temos um elemento da segurança do Ministério, que é um senhor que não faz parte do quadro da escola e faz sempre a ronda, está sempre fazendo a ronda nos sítios… mal eles… por acaso é o primeiro ano que está cá, substituiu um outro. É-lhes dado logo os sítios mais críticos, porque há sítios mais críticos e mais escondidos dentro da escola, que os alunos… acontece em todas as escolas, que é atrás do pavilhão gimno-desportivo, atrás do outro pavilhão, onde ele passa ciclicamente. Depois, todos… temos o problema da rede, da vedação, mas isso é um problema que não está nas nossas mãos, que eles sobem e saltam a vedação, mas isso aí, nós não conseguimos, de maneira nenhuma, não conseguimos proteger… não podemos ter um funcionário ao longo da vedação. E depois, todos os conflitos, às vezes aqueles mais… quando os alunos começam numa agitação um bocadinho mais barulhenta, pois os funcionários estão sempre alertados para o despiste de qualquer problema que possa surgir. De qualquer… aliás, na reunião, na primeira reunião que fazemos sempre, todos os anos lectivos, chamamos a atenção para tentarem averiguar de qualquer movimento, por exemplo, às vezes temos conhecimento dos mais velhos que tentam roubar os mais pequenos e os funcionários são muito atentos. Geralmente, todos esses problemas são despistados.

35 – Na sua opinião, os meios de segurança existentes garantem uma segurança eficaz dos alunos?

R: Sim. Se tivéssemos mais funcionários, se tivéssemos… pois a segurança seria muito melhor, sobretudo atrás do pavilhão e atrás do pavilhão C e do gimno-desportivo.

P: Portanto, necessitam de mais funcionários?

R: Precisaríamos, exactamente. Precisaríamos, para termos assim mais eficácia. Mas, dentro do que temos, temos mais ou menos resolvido os problemas.

36 – Quais os critérios que os órgãos de gestão da Escola têm em conta para elaborarem os horários dos alunos?

R: Os critérios são os que vêm consignados na lei, não é? Aliás, os horários dos alunos são feitos de acordo com a lei, que é o limite de tempos lectivos, o espaçamento entre as disciplinas, a Educação Física ser feita depois… nunca… hora e meia depois do almoço, portanto, isso… os horários são mesmo… os critérios são definidos superiormente. Na organização desses horários, temos na medida do possível, é: libertar o máximo de tardes possível. Há dois anos para cá, é: entrar tudo às oito da manhã, puxarmos tudo para a manhã, porque os miúdos estão mais… toda a gente sabe que de manhã é que eles estão muito mais… com mais atenção, mais sossegados, e libertar as tardes. Agora, há turmas em que é impossível, dada a carga horária. Mas, na medida do possível, é libertar as tardes, terem dois dias ou três dias, durante a parte da tarde, ou então as manhãs, mas preferimos sempre… preferimos sempre a tarde e fixar os alunos a uma… os pequenos, fixar os pequenos a uma sala, porque fixar as turmas todas é impossível, dado que nós temos muitas salas específicas: a sala da Matemática, de Geografia, o Laboratório… mas sobretudo, os pequenos estão sempre fixos a uma sala, para não andarem com as mochilas, dado que não temos muito espaço para cacifos.

P: Mas, portanto, na elaboração desses horários, os professores também podem…

R: Há sempre um conflito.

P: Pedir preferências. Numa situação de conflito, sobrepõem-se os interesses dos alunos ou dos professores?

R: Os interesses dos alunos. Aliás, os horários a ser feitos são os dos alunos. Fazem-se os horários dos alunos, arranjam-se os horários dos alunos, às vezes até dói quando nós depois vamos começar a tratar dos professores. Porque primeiro os dos alunos, arranjamos. Estão arranjados, as turmas estão prontas.

P: Portanto, primeiro, fazem os horários dos alunos?

R: Os horários são feitos com os alunos. Aliás, o programa de horários só permite fazer horários de alunos, não é? Fazem-se os alunos, depois, claro, é óbvio, não é, também temos de ter um corpo docente com horário minimamente arrumado, porque do horário que vamos atribuir ao professor vai depender, também, a qualidade e a boa vontade e a disponibilidade e a boa disposição do professor. Se tiver um horário todo esburacado, de certeza que vai estar com um mau feitio incrível, não é? Depois, a seguir, então vamos mexer nos horários dos professores, arranjar os horários dos professores, nunca, nunca mexer nos horários dos alunos, isto é, trocando disciplinas com disciplinas; às vezes, aí admitimos que conseguimos, para tentar conciliar estes dois aspectos, a turma por exemplo tinha Português à 2ª e 4ª, às vezes vai ficar à 3ª e 4ª, pronto. Mas achamos que só nesses casos em que, por exemplo, pôr as disciplinas assim um bocadinho mais juntas, que não é muito bom, mas achamos que é preferível ter um horário do docente, também, mais ou menos equilibrado e sacrificamos um pouco ali, por exemplo… em algumas turmas acontece, porque não conseguimos de outra maneira.

37 – Como caracteriza o ensino e a educação que é proporcionada aos alunos, neste estabelecimento de ensino? É uma educação de qualidade?

R: Fazemos os possíveis por isso, pelo menos tentamos, trabalhamos todos os dias para isso.

38- A educação que é proporcionada aos alunos nesta escola:

a) - Permite o desenvolvimento da sua personalidade?

R: Parece-me que sim. Primeiro, pelo currículo formal das disciplinas que são extremamente abrangentes e, depois, por todas as actividades que eles têm oportunidade de experienciar aqui na escola.

b) – Permite desenvolver os seus talentos?

R: Sim, sim, porque temos vários clubes. Neste momento, temos o Clube das Danças, o Clube das Danças que está a ter uma saída espectacular, temos o Clube de Saúde e Aptidão

Física, temos a Oficina de Teatro, portanto temos uma série... temos o Laboratório de Ciência ao Vivo...

P: E a nível do currículo formal?

R: A nível do currículo formal, temos todas as outras salas equipadas para eles fazerem todos os projectos e o Curso de Artes. A Semana Cultural é bem visível do que aqueles miúdos fazem ao longo do ano e o empenho que eles têm.

c) – Permite desenvolver as suas aptidões mentais?

R: Sim quer dizer, é suposto, não é? Permite, claro. Isso mais no currículo formal, como é lógico.

d) – Permite desenvolver as suas aptidões físicas?

R: Sim. Sim, porque nós temos, neste momento, até já temos a escola equipada com o pavilhão e além disso, temos um núcleo de Desporto Escolar muito grande.

39 - Que medidas foram contempladas no Projecto Educativo da Escola, destinadas a proporcionar condições aos alunos que lhes permitam:

a) - O seu pleno desenvolvimento físico?

R: A construção do pavilhão gimno-desportivo, a manutenção dele mesmo e dos campos.

b) – O seu pleno desenvolvimento intelectual?

R: Medidas no Projecto Educativo... foi o avançar com o Projecto Curricular de Turma, o pormos a tónica na avaliação diagnóstica e formativa, que se deveria sempre sobrepor à sumativa, porque a sumativa vai concretizar-se em quê? Concretizar-se numa nota, ao final do ano, ao final do período, portanto todas as outras avaliações e todos os outros trabalhos e projectos e etc., vai-se fazendo ao longo do ano é que vão permitir que eles se desenvolvam. Não é só aquele teste sumativo, que esse é só mesmo para atribuir uma classificação.

c) – O seu pleno desenvolvimento moral?

R: Moral, cívico e de cidadão, isso estão todas no Projecto Educativo. Foram identificadas todas as temáticas que deveriam ser trabalhadas precisamente nas áreas não curriculares, que é o Projecto... a Área de Projecto e a Formação Cívica.

d) – O seu pleno desenvolvimento cultural?

R: O desenvolvimento cultural é conseguido pela motivação e pelo empenho dos alunos nas várias actividades que se propõem, quer a nível do currículo formal, quer a nível dos outros trabalhos que eles têm de apresentar. Fomentando muito o trabalho de grupo, o trabalho de equipa.

e) –O seu pleno desenvolvimento cívico?

R: Cívico? Pronto, entra na tal área das áreas não curriculares que no Projecto Educativo estão muito bem claras quais são os temas que se devem... que serão estes temas motivados para a Formação Cívica e para a Cidadania, que devem ser tratados.

f) – A formação da sua personalidade?

R: A formação da sua personalidade vai-se desenvolvendo, através do empenho e do cumprimento das regras, que são estipuladas, quer no espaço da aula, quer nos espaços exteriores, ao cabo, na sua vida escolar até que saem da escola.

g) – A sua capacidade de auto-aprendizagem?

R: A sua capacidade de auto-aprendizagem, por acaso, também está no Projecto Educativo, que é fomentar a pesquisa dos alunos, que esses trabalhos devem ser todos os trabalhos a ser apresentados nessas áreas não curriculares e outros trabalhos de grupo que se façam noutras disciplinas, que é fomentar a pesquisa e o trabalho de rua, o inquérito, as entrevistas.

h) – A sua capacidade crítica consciente sobre os valores, o conhecimento e a estética?

R: Pois, isso aí já é um bocado difícil de quantificar e de dizer "Estão aqui ou estão ali". Isso eu acho que todos esses itens estão todos... abrangem todas estas actividades que eles são chamados a fazer.

40 – De que forma a Escola reconhece e valoriza o mérito, a dedicação e o esforço no trabalho e no desempenho escolar dos alunos?

R: O desempenho escolar dos alunos tem a ver com as notas. Eles ficam com uma boa nota, ou não, pronto, isso é óbvio. Tentámos… já andamos a tentar há não sei quantos anos, fazer o Quadro de Valor e Excelência. O Quadro de Valor e Excelência é muito complicado, muito complicado. Para já, porque depois há aquelas pessoas que dizem que não podem ser só pela valorização escolar. Um bom aluno, um bom aluno no sentido de ter boas notas, pode ser um péssimo ser humano. E às vezes, no Secundário, é o que acontece. É o que acontece. Às vezes, pode ser um aluno mais fraco, mas tão empenhado, tão empenhado e tão boa pessoa, que… e, portanto, não se conseguiu ainda chegar a equilibrar estes valores. E o que é que vamos fazer? O que é que é um aluno com Valor e Excelência? É um aluno com boas notas e muito boa pessoa? Isso é difícil de encontrar. Então, o que é que vamos pôr? Portanto… E então, para obviar a essa situação, criou-se, enquanto não se chega a um entendimento e àqueles critérios – que não está fácil – de "o que é que é o Quadro de Valor e Excelência"? Temos feito o Melhor Aluno da Turma. O Melhor Aluno da Turma… depois é afixado, por período é afixado e eles gostam de ver. 8º 1: Primeira Melhor Turma. Não é o melhor aluno da turma, é a melhor turma e como é que vamos fazer isso com a melhor turma? É pelos professores, que preenchem o papel, preenchem um pequenino inquérito, é pelos funcionários e pelos alunos. Pronto. E depois chegou-se à Melhor Turma, à Melhor Turma do 8º, à Melhor Turma do 7º e à Melhor Turma do 9º. Não alargámos isto ao Secundário.

P: Ah, é só no Básico?

R: Só no Básico.

P: E não é atribuído aos alunos considerados individualmente, é à turma?

R: Não, é a turma e depois tem a ver com os melhores resultados, qual é a turma que tem melhores notas e depois ponderar a turma que tem melhores notas e depois os funcionários e os professores, em termos de comportamento, de simpatia, de colaboração, de cooperação, etc.

41 – Os alunos são estimulados a aumentarem a sua dedicação, o seu esforço no trabalho e o seu desempenho escolar? De que modo?

R: Claro, sempre. De que modo... nas aulas, fora das aulas, no Centro de Recursos, pelos funcionários, pelo Conselho Executivo. Eu acho que isso é permanente.

42 – De que modo são valorizados pela Escola, os alunos que desenvolvam acções meritórias, em benefício comunitário, social ou de expressão de solidariedade na Escola, ou fora dela?

R: Pois, isso prende-se um bocado com os Quadros de Valor e Excelência, mas nunca houve, assim, um caso de algum aluno que tivesse... que se tivesse evidenciado por alguma acção dessas, mas... e nós temos de facto tendência, temos sempre tendência a valorizar – é verdade – a valorizar, não, não é valorizar, a mencionar os actos negativos e os positivos, não. E ultimamente, nas reuniões de Conselho de Turma e quando eu estou na reunião, geralmente dos Coordenadores, já... dou sempre... peço sempre para... por que não registar o aluno que se evidencie por ser melhor ou pelo seu esforço? Quando se lê a acta, vem lá que ele não fala, o outro não faz o trabalho de casa, aquele... e já começa a aparecer assim um certo... olhem, vamos destacar este aluno pela positiva e este e aquele, claro, depois isto chega ao Encarregado de Educação através da reunião do Director de Turma com o Encarregado de Educação. Mas não é visível, não é uma coisa... não é uma coisa nem formal, nem muito visível.

43 – Estimulam os alunos para desenvolverem esse tipo de acções?

R: A Associação de Pais tem sempre um prémio anual ao melhor aluno, depois também temos o... também é exterior, mas que é um prémio que é atribuído ao melhor aluno do 12º ano. O ano passado, por uma décima, não foi a nossa escola, foi outra escola que é do município da zona a que a nossa escola pertence.

P: E relativamente a acções fora da escola?

R: Acções fora da escola, não.

P: Não são estimuladas então?

R: Não são estimuladas... eu não digo que não sejam estimuladas informalmente, porque qualquer um que esteja com os alunos acaba por os estimular, não é?, individualmente, mas assim uma coisa visível e formal, não.

44 – A escola desenvolve nos alunos uma compreensão profunda dos direitos do homem e das liberdades fundamentais?

R: Sim, através do tal currículo formal, em determinadas disciplinas, depois temos a História e as Ciências, etc., no Básico e depois teremos a Filosofia no Secundário, portanto há essas… eu acho que esses aspectos já estão consignados mesmo nos currículos das disciplinas. E depois dá-se isso em prazo, para eles fazerem na Área de Projecto.

45 – Os métodos de ensino-aprendizagem utilizados pelos professores têm em conta o desenvolvimento nos alunos, de um espírito democrático, respeitador dos direitos do homem e das liberdades fundamentais?

R: Sim, porque os métodos de ensino-aprendizagem, aliás, por acaso até está contemplado no nosso Projecto Educativo, que é o privilegiar o método dedutivo e por isso… e privilegia-se muito uma aprendizagem activa. Logo, se é uma aprendizagem activa e se há muitos trabalhos de grupo e muitos trabalhos de equipa, acaba por ter mesmo que serem trabalhados os métodos de… a cooperação, o respeito pelo outro, o chegar a acordo cobre determinadas opiniões divergentes. Eu, por exemplo, geralmente, sou eu quase que imponho os trabalhos de grupo, precisamente para poder… para que o grupo seja heterogéneo e para que eles consigam trabalhar, porque se trabalham com os amigos, acaba por ser mais… é mais fácil, já não há ali tanta necessidade de se imporem limites e de se respeitarem, etc. Eu acho que é a maior parte do que os professores fazem.

46 – Os códigos de comportamento que são transmitidos pelos professores aos alunos, também permitem desenvolver nestes, um espírito democrático, respeitador dos direitos do homem e das liberdades fundamentais?

R: Na grande maioria, sim. Porque, ao fim e ao cabo, o professor é um exemplo daquilo que quer que os alunos sejam ou que os alunos sigam ou que consigam apreender. Se ele

não é cooperante, se ele não é respeitador, dificilmente terá alunos à sua frente respeitadores e tolerantes.

P: E acha que a maior parte dos professores têm esses comportamentos?

R: Sim, a grande maioria.

47 - De que modo a Escola desenvolve nos alunos o respeito:

a) Pelos seus pais?

R: Pois… é impossível dizer que há um modo escrito ou estipulado, não é? Isso é impossível, não vamos… Agora, a partir do momento em que eles sabem que os pais, os Encarregados de Educação ou os pais, são o nosso veículo privilegiado de comunicação, que eles serão sempre avisados e são sempre bem-vindos e são convocados tantas vezes, pois aí está implícito, não é, o respeito que a escola lhes deve.

b) – Pela sua identidade cultural e nacional, língua e valores?

R: Há disciplinas, como o Português, a História, a Filosofia ou a Sociologia, cujos programas contemplam esta temática e, assim, há oportunidade para o debate. As áreas não disciplinares são também espaço para a discussão do tema. Não me parece que os alunos ou os professores considerem antiquado dado que, no mundo global onde nos inserimos, é cada vez mais importante defender a nossa identidade e isso sente-se tanto nos alunos como nos professores.

c) – Pelos valores nacionais do país em que vivem?

R: Sim, sim, eu acho que sim. Eu não posso dizer que a Escola desenvolve… eu acho que é quase impossível um professor não passar esses valores, não é? A integração dos alunos estrangeiros tem sido bem conseguida nesta escola e isso passa necessariamente pelo ensinamento dos nossos costumes e modo de vida. Estes alunos aceitam facilmente as regras e convivem agradavelmente com os outros no espaço da escola e fora dele. Mais uma vez as áreas não disciplinares são o espaço privilegiado e também os diversos clubes existentes (Teatro, Dança).

d) – Pelos valores nacionais do país de origem?

R: Claro que também, mas com alguma tolerância, quer dizer, não é? Tem que haver alguma tolerância entre o país de acolhimento e o país de origem. Portanto, nós respeitamos os valores e todas as regras institucionais… quer dizer, respeitamos e acolhemos, mas quando às vezes essas regras vêm, estão em desacordo ou entram em desacordo com as nossas, temos de arranjar aqui um equilíbrio e um consenso.

P: Mas de que modo esse respeito é desenvolvido junto dos alunos, de que modo a Escola procura desenvolver nos alunos o respeito por esses valores?

R: Desde que se fomente um clima de cooperação. Não há nada assim escrito, estipulado, vá respeitar o aluno.

P: Os professores incutem nos alunos o respeito pelos valores do país, da língua?

R: Exactamente. Aliás, eu acho que talvez até nesta escola mais ainda, porque nós como já temos uma comunidade também já tão colorida em termos de… temos muitas origens, eu acho que a convivência aqui nesta escola, esses aspectos, não naturais, vêm da convivência natural das pessoas. Nem podia ser de outra maneira, porque senão era impossível conviver nesta escola. A minha turma tem 15 alunos, sete portugueses, não, oito portugueses, mesmo portugueses, os outros todos de origem diferente.

P: E fala-se, por exemplo, nos valores e nos costumes dos países de origem desses alunos?

R: Provavelmente, sim, porque… eu acho que sim, porque se tem… por exemplo, vou dar um exemplo de um aluno, há muito pouco tempo, chegou agora ao 9º ano, ele foi chamado… chegou, teve de explicar quem era, o que era, aliás essa é uma maneira de acolher o aluno e de facto todos os professores prezam muito o acolhimento do novo aluno que vem. Mas faz-se naturalmente, digamos, não é? E é o que eu digo. Quer dizer, não há nada… por exemplo, uma escola em que não houvesse tanta diversidade, provavelmente as coisas não teriam que ser, não surgiriam tão naturalmente e tivessem que ser assim mais trabalhadas e assim mais objectivas. Eu acho que é natural.

e) –Pelos valores de outras civilizações?

R: Pelo convívio com elas mesmas. Nós temos aqui tantas civilizações, temos que conviver normalmente. Por exemplo, na Semana Cultural, temos sempre um momento de

danças africanas, por exemplo, de várias… este ano também… por exemplo, quando é na Semana Cultural, somos chamados sempre a… são sempre incentivados esses alunos a fazerem trabalhos noutras áreas, esses que têm outros conhecimentos e outros saberes. E tudo isso é… todas essas iniciativas são muito bem recebidas e são incentivadas.

48 – A educação dada aos alunos prepara-os para uma vida responsável, numa sociedade livre?

R: Quer dizer, os pressupostos são esses. Só que nós temos alunos que conseguem pura e simplesmente atingir esses objectivos e outros, não. Agora que nós temos o cuidado e todo o Projecto Curricular de Turma, que começa por exemplo, por fazer uma avaliação diagnóstica, que era coisa que às vezes as pessoas estavam um bocado avessas e que entrou dentro do quotidiano dos professores que é fazer uma avaliação diagnóstica, despistamos todos os problemas e dentro do Projecto e quando se faz o Projecto Curricular de Turma, que começa a ser elaborado na primeira reunião intercalar do 1º período, já vai ter em conta as necessidades dos alunos, o despistar de todas as dificuldades que… desses mesmos alunos e depois com as estratégias, que passam por, ou por programas de Tutoria, como já referi, também há para o Secundário, para o Básico são diferentes e por Salas de Estudo, aliás todos os professores daquelas disciplinas assim mais problemáticas, desde a Matemática, o Português, as Físicas, as Biologias, as Geometrias, todos os professores têm em comum com a turma, uma Sala de Estudo onde podem receber os seus alunos para tirarem dúvidas e para praticar, quer as dificuldades e alguns alunos não têm dificuldades, mas têm ali um espaço e, depois, temos todos os outros Clubes, etc., que acabam por tentar não só… não é só aquele currículo formal, mas também o outro currículo, a socialização, ao fim e ao cabo eles estão a aprender a viver em sociedade, tentamos abarcar dentro das nossas limitações, claro.

P: E esses alunos que diz que não conseguem atingir essa preparação para uma vida responsável na sociedade, isso deve-se a quê? A que é que atribui?

R: Eu atribuiria a um grande factor , que é o problema sócio-afectivo deles. A grande maioria… nós, às vezes… eu fico às vezes completamente arrepiada com algumas situações de… um miúdo que eu tive aqui, só para lhe dar um exemplo, de um miúdo que

eu tinha aqui… chamei o Encarregado de Educação para o castigar. O aluno é… pronto, ia ser suspenso por um dia, que era só como um primeiro aviso, chamei o Encarregado de Educação, como é de lei e o Encarregado de Educação bateu no aluno, chamou-lhe tudo à minha frente e à frente do Director de Turma. E este está mais presente, porque foi o último. Mas chego à conclusão, que é verdadeiramente triste, que quando nós não conseguimos pegar no aluno ou quando não o conseguimos recuperar (a grande maioria, não estou a dizer que… há alguns que são mesmo, pronto, mais rebeldes, por si, têm um quadro familiar por trás que é muito, muito triste ou… mesmo, mesmo, mesmo muito triste. Por exemplo, este caso deste miúdo, tenho falado com ele, por exemplo, a Directora de Turma também tem falado com ele, porque o miúdo até é um miúdo com imensas capacidades, mas depois tem este quadro por trás, que não o ajuda. Quando há ajuda da parte dos Encarregados de Educação, e quando há cooperação, a maior parte dos miúdos consegue perfeitamente ultrapassar as dificuldades e, pronto, consegue. E aí a gente não consegue mesmo… Pois, não temos hipótese.

P: Não têm hipóteses de resolverem essas situações, sem a cooperação da família, que não está disponível?

R: E quantas vezes temos de contactar o Apoio à Vítima, para essas mesmas crianças acabarem por ser retiradas muitas vezes à família.

P: Com que frequência é que fazem isso?

R: Graças a Deus, não é muito, mas já houve aqui casos muito graves, que… de abusos, etc. Já, já houve aqui casos.

P: Contra crianças, contra alunos?

R: Sim. O pai, o filho, etc. e pronto, conseguimos depois tirar o filho.

P: Violência física, abuso sexual?

R: Esse foi um dos casos mais complicados.

P: O que mais a chocou?

R: Sim.

49 – De que modo a escola desenvolve nos alunos o espírito de compreensão, a tolerância e amizade entre todas as pessoas?

R: Bom, isso é o convívio normal numa micro-sociedade que é a escola. Mas todos esses assuntos são mais debatidos naquelas áreas não curriculares, que há um projecto e que vem também consignado no Projecto Educativo que é o trabalho para a cidadania, que é fundamentalmente na Área de Projecto, foi na Área-Escola, agora já não há Área-Escola e é, também, na Área de Projecto do Secundário. São temas que são trabalhados nessas áreas. Depois, temos algumas acções com elementos externos, que vêm à escola, fazer às vezes… por exemplo, a comemoração ou algumas acções que foram dinamizadas aqui no âmbito da comemoração do dia, por exemplo, da SIDA, o Dia da Mulher… por exemplo, na acção… na Semana Cultural também se fazem e se promovem debates sobre esses temas. São um bocadinhos espalhados, digamos, ao longo do ano. Não há assim acções próprias, específicas para trabalhar isso.

P: E a nível da sala de aula?

R: Ao nível da sala de aula, tem a ver com o respeito, com o respeito que é exigido e que lhes é logo incutido desde o princípio, não é, por todos os professores, pelos funcionários; além disso, eles também têm Assembleia de Ano, uma das coisas de que eu não sei se já falei, mas que tentámos o ano passado, há dois anos e que saiu muito muito muito mal. Este ano voltámos a insistir, mesmo à revelia de muita gente, que não queria mesmo. Pronto, o facto de nós tentarmos implementar as coisas uma vez e isso não ter… aliás, surtir efeitos negativos, não quer dizer que depois não se tente e não se aprenda com os erros e se volte a tentar. E este ano, voltámos outra vez à Assembleia de Ano. A Assembleia de Ano é o seguinte: todos os delegados se reúnem e põem os seus problemas. Problemas que passam por… pelo funcionamento da escola, pelas falhas que eles sentem, pelo que eles gostariam de ter, mas este ano também tocaram muito a relação entre eles e na Assembleia de Ano, que é uma vez por período, eles põem os seus problemas. Põem os seus problemas, são dados ao Coordenador de Ano, o Coordenador de Ano… depois são debatidos em Pedagógico, tentamos incutir aqui, através desta Assembleia de Ano, eles trabalharem e sentirem-se parte activa e das decisões, mesmo que eles sejam pequeninos,

porque os 7ºs, 8ºs e 9ºs não têm representante no Pedagógico e tentá-los trabalhar para esse sentido de cooperação e não sentirem que eles estão aqui só para serem ensinados e para serem metidos na ordem, mas que têm um papel aqui na escola mais visível, através… sentem-se muito crescidos, muito adultos, nesta Assembleia de Ano. Correu lindamente, este ano.

50 – A escola desenvolve, junto dos alunos, o respeito pelo ambiente? De que forma?

R: Sim, através do Clube do Ambiente, sobretudo através do Clube do Ambiente e através das próprias disciplinas, desde as Ciências, as Físicas, que muitas vezes fazem trabalhos sobre reciclagem, sobretudo das artes, também.

51 – Na sua opinião, as regras que regulam a disciplina na Escola, respeitam a dignidade dos alunos?

R: Sim. No que diz respeito à disciplina, nós temos aqui duas maneiras de actuar, pelo menos, enquanto eu sou Vice-Presidente do Conselho Executivo. Optei pelo seguinte, que é: a lei permite e faz assim... elenca várias medidas, mas é tudo baseado num processo disciplinar, que é moroso, é quase tipo um mini-tribunal e chama o Encarregado de Educação e faz-se a acta e depois... e as testemunhas, etc. Por muito que lá diga, que tem que estar pronto em cinco dias, é impossível, é completamente impossível, no prazo de cinco ou uma semana estar o processo feito. O que se optou aqui para... porque eu parece-me, que mais do que castigar, é corrigir os comportamentos, para fazer isso e para se tornar mais eficaz o castigo e porque eles fazem parte de uma comunidade escolar, eles são... eu costumo aplicar logo, de acordo com os Encarregados de Educação e, também, claro mediante... o trabalho do Director de Turma aqui é muito importante, que é castigo o aluno logo na altura. O menino fez qualquer coisa, estragou, repara; portou-se mal, acumulou faltas disciplinares, em vez de ter um processo disciplinar ou uma suspensão, que até é muito fácil fazer, até é mais fácil, acorda-se com o Encarregado de Educação dois ou três dias de actividades aqui na escola, que passam pelo apoio aos funcionários, manutenção dos espaços, etc. Isso tem sido uma das medidas que não passa por processo disciplinar, o tal moroso e que depois fica no processo do aluno, não, é. O menino tem três, quatro faltas disciplinares, começa a ter um comportamento desrespeitador, é-lhe logo aplicada, de

imediato, a pena, de acordo com o Encarregado de Educação. O Encarregado de Educação leva uma comunicação de resumo, digamos, das ocorrências todas que me chegam, assina, concorda e o menino é posto a trabalhar na comunidade, que é para ele sentir que faz parte de uma comunidade, que todos têm os seus trabalhos, e que ele, ao infringir uma regra, está a mexer com toda a comunidade.

P: Mas dão sempre aos alunos o direito de eles serem ouvidos?

R: Sim, sim.

P: E a se defenderem?

R: É sempre chamado... Sim, sempre. Quando é o processo disciplinar, é óbvio que todas as garantias de defesa, desde que vem o Encarregado de Educação e o aluno e etc. Quando são estas medidas, digamos, paralelas, de tentar logo modificar, pois é sempre de acordo com o Encarregado de Educação e o aluno está presente e está presente o Encarregado de Educação. Aliás, no outro dia, eu fiz uma proposta de dois dias de suspensão para um aluno, porque, também, já é crescido e já não passa por andar por aí, a fazer alguns trabalhos e porque já tinha muitas faltas disciplinares, algumas delas graves, portanto apliquei, como, também, está previsto na lei, aplicámos, depois de fazermos a averiguação do processo, apliquei logo a medida de suspensão de dois dias e a mãe pediu-me por tudo, para eu o pôr a trabalhar dois dias e não o suspender dois dias e, portanto, assim foi. Aí a defesa, ou não defesa, esteve neste caso, da mãe.

52 – Na sua opinião, as regras existentes na escola respeitam o direito do aluno:

a) - A ter liberdade de expressão, de pensamento, de consciência e de religião?

R: Sim, sim, claro. Aliás, os nossos deveres decorrem da lei, não é? Os deveres... nós tentámos, no que diz respeito aos direitos, o Regulamento Interno não traz novidades, praticamente. Traz é no que diz respeito aos deveres e àquelas pequeninas regras de funcionamento dos espaços, porque as regras que estão na escola, não são... decorrem da Lei 30, que é o estatuto do aluno. Os alunos nunca se coibiram de apresentar as suas opiniões, ideias ou crenças pelo que obviamente se conclui que esta escola é aberta ao

diálogo. Não raras vezes ao órgão de gestão é solicitado espaço físico e material para que os alunos demonstrem aspectos das suas culturas de origem, como é o caso da dança.

b) – À liberdade de associação?

R: Sim, sim. Aliás, temos uma Associação de Estudantes, é-lhes dado os dias de... é-lhes fornecido todo o apoio logístico para... e permissão para fazerem campanha durante um dia, é-lhes fornecida a urna, pronto, todos... eles contam connosco, em todos os aspectos.

c) – À privacidade?

R: Ah, sim. Quer dizer, os dados pessoais e vida pessoal e etc., pois todos fazem parte da ficha do aluno que está no computador, que o Director de Turma tem. Agora, todos os outros casos, todas as outras confidências, sejam feitas aqui ou sejam feitas pelo Director de Turma, ou quer sejam feitas pelos SPOs, são sigilosas, completamente.

d) – À protecção contra todas as formas de violência física ou moral, injúrias ou abusos, a ser negligenciado, maltratado ou explorado?

R: Sim. Aliás todas estas situações estão contempladas quer no Regulamento Interno, quer na Lei do Aluno. Quando há agressão física ou psicológica entre alunos o assunto é de imediato solucionado com penas pesadas para o agressor. Quando o problema de negligência se situa ao nível da família, a escola toma as medidas que considera necessárias para pôr cobro à situação através de pedidos de apoio à Segurança Social ou Apoio à Vítima.

e) – À sua identidade, cultura e língua?

R: Também, também. Esta escola tem já um elevado número de alunos estrangeiros e provenientes dos PALOP pelo que é sentida a necessidade de os integrar, defender e apoiar. Isto faz-se através dos apoios educativos, do reforço na aprendizagem da língua portuguesa e também da abertura a iniciativas que estes alunos possam propor para a divulgação dos seus usos.

f) – À inclusão social e à reintegração?

R: Pois isso... como eu já disse, mais lá atrás, cada vez que há qualquer problema, que nós reparamos que poderá haver qualquer problema nesses dois itens e que nós não conseguimos ultrapassar, pois chamamos o apoio exterior. Aliás, a inclusão social e a reintegração destes alunos na escola não levanta problema dadas as estratégias que atrás referi. O problema situa-se sobretudo nas carências económicas e de habitação.

P: E qual é o apoio externo que procuram?

R: O apoio externo que procuramos é a Segurança Social, Tribunal de Menores e Serviço de Apoio à Imigração. Estes contactos são feitos pelos SPO.

53 – Na sua opinião, os alunos são tratados com respeito e correcção, por parte dos elementos da comunidade escolar?

R: Sim, sim. Às vezes, é mais ao contrário. Eles é que se desrespeitam mais.

54 – Existem algumas participações dos alunos por terem sido tratados com falta de respeito e correcção por parte dos elementos da comunidade escolar?

R: Sim, sim.

P: E relativamente a quem?

R: Relativamente a um professor que o pôs na rua e que não devia, a um professor que foi injusto, a um funcionário que o ameaçou com uma vassoura, mas são todas situações que nunca, nunca... são todas situações muito pequeninas, que se resolvem com uma conversa e com um pedido de desculpa.

P: Não são significativas?

R: Não, não são significativas. Se um funcionário lhe levantou a vassoura, é porque ele já estava a passar das marcas e nunca lhe iria bater com a vassoura, pura e simplesmente, estava só a chamá-lo à atenção.

P: E dos professores, por parte dos professores?

R: Por parte dos professores, tem mais a ver com a injustiça, que eles sentem-se injustiçados, eles sentem-se injustiçados, não quer dizer que sejam injustiçados. Eles sentem. Mas, pronto, a gente dá-lhes espaço para eles... claro, isso sempre. Há sempre

espaço para... e tenta-se muitas vezes que nós... claro, é óbvio que, em certas situações, não sabemos o que vem de trás, mas às vezes, em certas situações, há situações de injustiça em que se o aluno conta assim, de facto... por acaso foi injusto, mas averiguadas depois, completamente, chega-se à conclusão que não foi tão injustiçado assim. Mas dá-se sempre um espaço... mas, cada vez que há, de facto, claro que ocorre. Com tantos professores e tantos alunos, poderá ocorrer às vezes uma situação de menos tolerância e tenta-se mediar as coisas e nunca houve problema nenhum.

55 – Tem notícia do uso de violência por parte de professores ou de funcionários sobre alunos?

R: Não, violência aqui é sobre os pais, que já entraram aqui na escola e que já agrediram os alunos.

P: Sobre pais?

R: Pais, exactamente.

P: E a escola permite que os pais entrem na Escola à vontade?

R: A escola não permite! Se um pai entra desarvorado pela portaria dentro e bate na criança, quer dizer, o que nós podemos... o que nós fizemos entretanto, foi queixa à Escola Segura, mas são coisas que passam tão depressa... claro que não permitimos, como é óbvio.

P: Mas por parte de funcionários e professores, nunca ocorreram situações de violência sobre alunos?

R: Não, não, isso nunca.

56 – Têm ocorrido situações de violência entre alunos, na Escola?

R: Às vezes, às vezes. Às vezes, porque uma brincadeira que se tornou grave de repente, outras vezes porque... geralmente, porque mete sempre meninas no meio, já tivemos alguns casos graves.. um namorado ou outro, mas são assim... geralmente os conflitos físicos que há, têm origem sempre nestas situações assim comezinhas, pronto.

57 – E situações de vandalismo?

R: Sim. Eu não chamaria vandalismo a tirarem, a estragarem completamente... por exemplo, há aqueles que começam a descascar as cadeiras. Isso não é vandalismo, pois não? É brincadeira de mau gosto. Não, vandalismo, não.

58 – Como têm sido resolvidas as situações de violência, quando ocorrem?

R: Como são resolvidas, geralmente é assim: telefona-se de imediato para o Encarregado de Educação, diz-se logo que o aluno vai ser castigado e é geralmente e temos casos de suspensões, porque agressão física é coisa que nós, por muito pequena que seja, por muito que tenha tido origem numa brincadeira, nós não deixamos passar em branco. Isto muito claro, são sempre, logo... os alunos são castigados, geralmente é por suspensão.

59 – A escola tem algum plano com medidas de prevenção contra a violência?

R: Não temos nenhum plano, porque também não temos sentido, como eu digo, essas violências são sempre... e não temos sentido necessidade nenhuma. E espero não vir a sentir.

60 – A escola desenvolve iniciativas para promover a ocupação dos tempos livres dos alunos?

R: Sim.

P: Que tipo de iniciativas?

R: Então, temos os clubes, temos as Salas de Estudo e temos o Centro de Recursos aberto, sempre disponível para todos os alunos que queiram estar ali a pesquisar, a jogar... temos xadrez, temos jornais, etc.

61 – Os alunos também organizam esse tipo de iniciativas?

R: A Associação de Estudantes organiza torneios semanais inter-turmas de futebol.

62 – Os Serviços de Psicologia e Orientação Escolar e Vocacional desenvolvem acções ou têm medidas de apoio aos alunos dentro do âmbito da sua área de actividade?

R: Sim, sim.

P: Quais?

R: Encontros marcados com as turmas, sobretudo, o grande, os anos-alvo dessa intervenção assim mais... mais cerrada, digamos, são os 9ºs e o 10º. Os 9ºs anos porque estão para escolher a área que vão escolher no 10º ano e os do 10º, porque podem ou não, estar ainda bem inseridos e isso é muito... e sobretudo depois, nos 12ºs, que é quando eles têm de escolher aquelas disciplinas ou se vão para a vida activa ou se... e sobretudo aqueles alunos... isso, pronto, é o normal. Cada vez que se consegue, que se vê, que um aluno não está mesmo nada vocacionado ou para o ensino regular ou para aquele curso, são encaminhados para outros... são-lhes dadas várias saídas, desde as saídas profissionais a outros tipos de cursos.

63 – Existem outras actividades e medidas de apoio aos alunos, desenvolvidas pela escola?

R: Não, temos os núcleos, não é? Aqueles núcleos de Sexualidade e Afectos, temos os vários clubes e depois temos os SPOs, não temos mais nada.

64 – Quais os meios de que escola dispõe de forma a garantir o pronto socorro aos alunos em caso de acidente ou doença súbita ocorridos no âmbito das actividades escolares?

R: Os meios é: primeiro, se for assim uma feridinha pequenina, temos o posto de socorro, com aquelas coisinhas de primeiros socorros, mas é só mesmo quando se vê que é uma feridinha muito pequenina e que nós... de resto, são chamados imediatamente a ambulância ou o táxi, depende, não é? Muitas vezes, vamos de táxi porque a ambulância não chega, porque achamos perfeitamente que a criança pode ser transportada de táxi e avisar logo o Encarregado de Educação, que vai ter com… que é logo avisado para que hospital ou para que unidade de saúde vai o seu educando, que vai lá ter. É sempre acompanhado por um funcionário.

65 – Na sua opinião, esses meios são eficazes e os necessários para garantir a assistência pronta aos alunos?

R: Sim, sim.

66 – Os métodos de ensino-aprendizagem utilizados pelos professores permitem aos alunos terem um papel activo?

R: Eu acho que cada vez mais. É quase impossível, na escola de hoje, ter um método de ensino que não assente no papel activo do aluno. A dificuldade é consciencializá-los que terão de desempenhar esse papel! É recorrente ouvirmos os professores lamentarem-se por os seus alunos não fazerem as pesquisas solicitadas, ou fazê-las atabalhoadamente, de não apresentarem os trabalhos a tempo ou não terem metodologias para a apresentação oral desses mesmos trabalhos. A novidade da Área de Projecto no Secundário vem reforçar esta ideia dado que o aluno não apreendeu ainda que o professor tem aqui um papel de orientador ao invés de veículo de conhecimento. Sempre que os alunos são chamados a ter um papel verdadeiramente activo no seu processo de ensino-aprendizagem sentem-se perdidos. Até na escolha de um tema, estão à espera da ajuda do professor, assim como de orientação precisa nas pesquisas que terão de fazer.

67 – Os alunos são informados sobre o plano do seu curso, o programa e os objectivos de cada disciplina e sobre os processos e critérios de avaliação?

R: Sim, sim. E são feitos de que maneira? Primeiro, pelo Director de Turma. Aliás, primeiro chega a legislação, é trabalhada, passa-se ao Director de Turma. O Director de Turma informa o Encarregado de Educação e informa os alunos, sempre. Todas as informações e comunicações novas que saem, desde os cursos, desde os exames, desde as disciplinas de acesso, desde as obrigatórias, desde as de opção, etc., todas feitas pela Directora de Turma. Temos também o hábito – eu e a Coordenadora dos Directores de Turma – de fazermos sessões de trabalho com os Directores de Turma, casos práticos e etc., porque às vezes é muito mais prático trabalharmos a situação do aluno, do que estarmos a ler a legislação que, geralmente, é muito aborrecido, ler aquilo, assim, a seco. E depois passa-se… eles têm uma aula de tutoria semanal, portanto, a tutoria…vamos lá a ver, nós temos dois tipos de tutoria: temos aqueles do tutor, que são aqueles alunos que têm o seu tutor, que não são da turma, mas depois todas as turmas… nesta escola, há uma terceira hora da direcção de turma, que é a hora da tutoria, que é marcada no horário dos alunos e que não é feita obrigatoriamente todas as semanas mas, pelo menos, mensal é

obrigatória. Há turmas mais complicadas, em termos de disciplina, mais no Básico, que fazem, às vezes, semanalmente, até eles entrarem na linha, que é o Director de Turma tem um espaço com os seus alunos. E por isso, aí é passada toda a informação, geralmente até se… geralmente, não, sumaria-se sempre, diz-se sempre qual foi a informação passada e os alunos têm todo… têm conhecimento disso. Como às vezes, posso… aqueles prazos mais importantes, inscrições para exame, etc., passo um comunicado na turma, só para dizer que saiu e que podem pedir informações junto da Secretaria ou junto do Director de Turma. Só para os alertar.

P: Portanto, os alunos também são informados sobre o programa e os objectivos de cada disciplina e os processos e critérios de avaliação?

R: Isso está até aprovado em Conselho Pedagógico que, cada professor entrega aos seus alunos, entrega ou fala sobre eles, porque é impossível estar a dar o programa todo, mas faz uma planificação anual e no primeiro dia de aula… portanto, cada professor de cada disciplina está encarregado de, ele próprio, transmitir aos alunos todos os critérios de avaliação, porque eles têm de saber tudo isso. Depois, há um dossier, também, na sala de Directores de Turma, em que estão todos os critérios de avaliação, de todas as disciplinas, todos muito mais esmiuçados e especificados, que estão, também, de acesso aos Encarregados de Educação.

68 – Os alunos entendem a informação que lhes é dada?

R: Se os alunos entendem? Pois às vezes, não, sobretudo no Secundário e, sobretudo, os do 9º ano, que ficam… porque é muita, muita diversidade e, portanto, desde a Secretaria, desde… ao Conselho Executivo, vêm directamente, quando chega aí assim o mês… a altura de exames, tenho… Conselho Executivo, Director de Turma e Secretaria.

P: Essa falta de percepção deve-se ao tipo de linguagem que é utilizada ou porque eles se desinteressam dessas informações?

R: Porque, de repente acordam e dizem assim: "Ah, eu posso fazer isto?" E então aí, eles saem disparados para a primeira pessoa, ou a Secretaria, ou o Conselho Executivo, ou o Director de Turma, para pôr uma questão. Portanto, eles entendem, mas quando é… eles

entendem no geral, claro, é óbvio, não é? Agora, quando há assim alguma situação mais específica, ou substituir uma disciplina por outra, que às vezes até para nós, temos de estudar e pensar como é, para eles provavelmente será um bocadinho mais difícil, mas nunca vão sem resposta.

69 – Os alunos são informados sobre as matrículas, sobre direito a abono de família e como se podem candidatar a apoios sócio-educativos?

R: Sim.

P: De que modo?

R: Através de comunicados… os abonos e etc… os abonos e os auxílios económicos é por comunicado que vai directamente às turmas e saem directamente da Secretaria ou do gabinete do SASE. Das matrículas, pois são… primeiro, são indicados oralmente pelo Director de Turma, não é? E são afixados em placard bem grande, bem grande, aquelas coisas verdes, com muitas folhas coloridas e grandes e plastificadas, onde eles têm a informação toda.

P: E como são informados sobre os apoios sócio-educativos?

R: A informação passa pelo Director de Turma que, logo na primeira reunião intercalar diz… avisa logo os Encarregados de Educação e os alunos… no Secundário, das salas de estudo, pronto, que para aquela turma há uma sala de estudo para as disciplinas, desta e daquela… portanto, são abertas para eles, como eu disse, cobrem todas as disciplinas. Dos Planos de Acompanhamento, por exemplo, que esses decorrem da lei, esses faz-se… é chamado o Encarregado de Educação, que tem de assinar o Plano de Acompanhamento do aluno, isso é feito no 2º período. E, pronto, toma conhecimento de todas… das horas e das disciplinas a que o aluno vai ter apoio. Os apoios individuais, ou porque o professor acha que… não são aqueles… os apoios individuais, que não são obrigatórios, não podes obrigar ninguém… quer dizer, o Plano de Acompanhamento também não, mas está dependente ou não a passagem do aluno. Mas não se pode obrigar um aluno a vir a uma sala de estudo, ou não se pode obrigar um aluno a ir a um apoio, porque o professor acha que ele deve frequentar aquela sala. Então, o que é que se faz? Faz-se um documento, que

o Director de Turma entrega ao Encarregado de Educação, ao aluno para depois vir assinado, em como o Encarregado de Educação… nós privilegiamos mais, não os alunos… no Secundário, mais os alunos, já vão porque querem, porque querem aprender as matérias, etc. No Básico, é mais os Encarregados de Educação, porque se os Encarregados de Educação não sabem que ele tem uma hora de apoio ou uma sala de estudo àquela hora, pois o menino não vem cá. Assim, se o pai sabe, então aí, vem.

70 – São dadas a conhecer aos alunos as normas de utilização e de segurança dos materiais e equipamentos da Escola?

R: Todos. Aquele que tem mais… onde há mais problemas é no pavilhão gimno-desportivo. No pavilhão gimno-desportivo, cada professor dá logo o regulamento e as regras de funcionamento das instalações, desde a utilização dos cacifos, desde possíveis furtos que há, que ninguém se responsabiliza se não tiver os cacifos, os Encarregados de Educação, também, são chamados à atenção para isso. Portanto, tem um regulamento próprio, que é entregue pelo professor de Educação Física. No que diz respeito aos laboratórios, cada professor, na primeira aula do laboratório, vai ter que lhe dar a regra de funcionamento, nas salas de TIC, no Laboratório de Ciência ao Vivo e no Laboratório de Línguas, idem.

71 – São dadas a conhecer aos alunos as normas de utilização das instalações, como o Centro de Recursos, o Laboratório, o Refeitório e o Bufete?

R: Sim, isso acho que respondi há bocadito. O Regulamento Interno contempla todas normas de funcionamento dos diferentes serviços. Aquando da recepção aos alunos no início do ano lectivo os Directores de Turma esclarecem todos estes assuntos.

No caso do Centro de Recursos os responsáveis marcam sessões, no início do ano, para cada turma onde se apresentam as condições de utilização daquele espaço, assim como todos os recursos existentes.

72 – Os alunos participam na eleição para os órgãos, cargos e outras funções de representação dos órgãos da Escola?

R: Sim. Faz-se uma… têm um representante no Pedagógico, o representante no Pedagógico é eleito em reunião de delegados e sub-delegados do Secundário, onde eles são

incentivados antes do Pedagógico, falarem com os outros, marcarem… a gente diz assim: "Podem ir ao…" Provavelmente, eles têm mais dificuldade em contactar uns com os outros, mas disponibilizando-me completamente para fazer uma convocatória dos delegados e sub-delegados, quando querem trazer algum tema, algum tema específico ou querem mostrar o seu desacordo.

P: Mas os alunos participam na eleição dos delegados, na eleição em si?

R: Sim, sim. Então, cada turma elege um delegado e um sub-delegado. Depois da eleição estar feita, eu convoco os delegados e sub-delegados, digo-lhes o que é que é o Pedagógico, o que é que é a Assembleia de Escola, explico-lhes aquilo tudo. E depois elege-se o delegado, um delegado ao Conselho Pedagógico, um representante, aliás, um representante ao Conselho Pedagógico e um representante suplente.

73 – Os alunos eleitos para esses órgãos participam nas actividades inerentes a esses órgãos/cargos?

R: À primeira, vão todos, porque acham que aquilo é muito bonito. Depois, o Pedagógico não é propriamente uma reunião curta, não é propriamente uma reunião muito interessante, em alguns casos. Vão à primeira, à segunda, depois começam, às vezes, não vão e às vezes desinteressam-se, isso sinceramente. Na Assembleia de Escola, são os representantes da Associação e aí foram, vão. O Pedagógico, como é mensal, acaba por chegar… então quando chega… alunos do Secundário, sobretudo, chega Maio, Abril, Maio, pois "outros valores mais altos se alevantam", como diria Camões e, portanto, já não vão.

74 - É-lhes dada toda a informação adequada, para eles poderem contribuir, de uma forma eficaz nos processos decisórios dentro da Escola?

R: Sim, sim. Aliás, como, também, já disse na primeira parte da entrevista, que é: como os pequenitos – o Básico, 7º, 8º e 9º - não têm representante no Pedagógico, fizemos a Assembleia de Ano, onde eles trazem as suas opiniões, os seus desejos e que, depois, também, são tratados no Conselho Pedagógico.

75 – A opinião dos alunos é tida em consideração nas decisões que são tomadas?

R: Eles… eu não estou no Pedagógico, mas às vezes pergunto "Então, como é que se portou o aluno?" etc., porque tenho, portanto, curiosidade, porque sou eu que o elejo, quero saber como é que se portou – elejo, não, eu não o elejo, estou à frente, motivo-os imenso e que eles podem ter uma voz no Pedagógico e que… mas eles inibem-se, como é normal. Porquê? Porque o Pedagógico é formado por… professores, por… sim, são todos professores, à excepção do funcionário, pelo Encarregado de Educação e o aluno sente-se um bocadinho perdido. Ou é muito dinâmico, muito activo, como já tivemos há alguns anos um, que era extremamente dinâmico e muito participativo e parecia quase um político assim em… mas os outros, geralmente, são, assim, mais comedidos, sentem-se inibidos em dizer qualquer coisa.

P: Então, segundo depreendo, das vezes que vão, não manifestam as suas opiniões?

R: Não manifestam muito, não.

P: Mas se alguma vez manifestam, têm em consideração a sua opinião?

R: Sim, sim. Geralmente, quando o aluno diz qualquer coisa todos ficam com vontade de o ouvir, não é? E até de o fazer falar mais.

76 – Os alunos participam na gestão da Escola?

R: Na gestão, não.

77 – Os alunos participam na elaboração do Projecto Educativo e do Regulamento Interno da Escola? E acompanham a sua execução? De que modo?

R: Sim. A Associação de Estudantes… através da Associação de Estudantes, chegam as alterações ao Regulamento. O Projecto Educativo, claro, é feito sempre, como é que se chegam às metas e aos objectivos, etc., são sempre feitos através de inquéritos e auscultação aos alunos, ao corpo docente e ao corpo não docente e aos Encarregados de Educação. Por isso, fazem parte.

P: Participam por essa via, pela consulta?

R: Exactamente. Portanto, tira-se… exactamente, pela opinião, pelos aspectos positivos e negativos, o que querem mudar e aí chega-se, então, à sua elaboração.

P: Mas, portanto, na equipa que formula o Projecto Educativo e o Regulamento Interno, não fazem parte alunos?

R: Não, o Regulamento Interno… é assim: o Regulamento Interno, depois é alguém, algum professor, até pode ser outra, mas geralmente é um professor, não é, que acaba por fazer a compilação de todas as alterações que se querem fazer. Porque são dois documentos diferentes.

P: E aí, também, aparecem sugestões dos alunos?

R: Exactamente. Quando depois são aprovadas em Pedagógico. O Projecto Educativo decorre das auscultações que se fazem aos envolvidos, digamos, na vida escolar, que depois são tratados, chega-se à conclusão que é preciso melhorar isto ou que é preciso melhorar aquilo, não é, quais são as metas e objectivos que nós vamos desenvolver para fazer face à escola que queremos e a escola que queremos, é sempre o quê? É sempre o resultado das auscultações que se fizeram a estes elementos da comunidade.

P: E os alunos acompanham a execução do Projecto Educativo e do Regulamento Interno?

R: A execução faz-se no dia-a-dia. No dia-a-dia da escola, não há um momento para executar o Projecto Educativo.

P: Mas depois avaliam a execução do Projecto Educativo. Na avaliação que fazem, também, têm em conta a opinião dos alunos?

R: Sim, que é feita no Pedagógico e que é feita na Assembleia de Escola.

P: Portanto, é por via dos alunos que têm presença nesses dois órgãos onde eles podem exprimir as suas opiniões?

R: Exactamente. Na Assembleia, são membros designados da Associação de Estudantes.

P: Portanto, é a Associação que designa os alunos que fazem parte da Assembleia?

R: Exactamente. No Pedagógico, é um aluno eleito entre os delegados e sub-delegados.

78 – É costume os alunos apresentarem críticas relativas ao funcionamento da Escola e apresentarem sugestões alternativas?

R: Ui, sim! Quer dizer, críticas fazem muitas, muitas críticas! Dou o exemplo deste ano, que foi uma das medidas que nós… que eu por acaso à bocado esqueci-me de mencionar, que é o salvo-conduto, que nós chegámos à conclusão que havia imensos alunos que reprovavam por faltas, mesmo estando na escola, porque como eu disse, eles adoram a escola, as aulas é que… tem dias, tem momentos, já não gostam tanto.

P: E isso deve-se a quê? Às matérias que não lhes interessam ou a outros motivos?

R: Não, não é às matérias, porque há sempre matérias que eles gostam mais e matérias que eles gostam menos. E quando eles gostam menos, é o que eu costumo dizer, têm de se empenhar mais, mas pronto, mas isso é o que a gente diz e depois a prática… Agora, nós chegámos à conclusão que havia… aliás duas miúdas que pintaram a escola toda e que reprovaram por faltas, o ano passado, mas elas reprovaram por faltas, porquê? Elas entravam sempre, sempre na escola e estavam sempre na escola. Para obviar a estas situações, miúdos que entram na escola e que andam por aí, atrás do pavilhão, sala de alunos, a sala de alunos está sempre cheia, implementámos uma coisa que foi o salvo-conduto. Aí, os alunos… aí, eles manifestaram-se imenso, imenso. Que é o salvo-conduto? Um papelinho amarelo e um papelinho azul. Vai trazer mais gastos à escola, pronto, tudo bem. Mas, para que é isto? Amarelo é quando o aluno sai da escola, sai da sala de aula porque foi mandado sair, portanto a funcionária viu se é papelinho amarelo, trá-lo ou ao Centro de Recursos ou ao Conselho Executivo, mas geralmente é sempre ao Centro de Recursos, porque vem sempre com matéria… Portanto, o aluno sai e a funcionária olha para a mão e tem que ter um papel azul ou papel amarelo. Papel azul é porque, ou quer ir à casa de banho, ou vai ao Centro de Recursos, ou vai tirar fotocópias, ou vai fazer uma coisa qualquer. Que é que acontece? O funcionário vê o aluno e diz: Onde é que está o teu salvo-conduto." "Não tenho." Não tem, aula. E portanto, não há, agora não há miúdos por aqui. Claro que depois e aí… isso foi uma das medidas para evitar, portanto, o abandono do não ir à aula porque não lhe apetece, fazer o furo ele mesmo. Não há faltas intercalares, porque, inclusivamente, no bar, se vão lá fora dos intervalos, a funcionária diz: "O

papelinho." Portanto, tem papelinho, come, não tem papelinho, não come. Ou, então, está fora do seu horário, um aluno… mas isso mostra o cartão. O cartão tem o horário, sabe se o aluno entra às 10, às 9 horas vai comer, claro que vai comer, não é?

P: Mas eles manifestaram-se contra essa medida?

R: Imenso. Sobretudo os grandes, porque diziam que já não eram crianças para andar com papelinho. Primeiro, que nós nos conseguíssemos entender e quando eu fiz a eleição do delegado e do sub-delegado, eu disse: "Olhem, isso foi aprovado em Pedagógico e vocês tinham lá um representante. E por que é que o representante não estava?" Porque já estava farto de ir às reuniões do Pedagógico, foi a uma ou duas e achou que já não devia ir mais. Portanto, eles manifestaram… cada vez que há qualquer coisa que os vá… que eles sintam que se vai diminuir ou que os estamos a controlar, isso aí reagem.

P: E eles nessa situação, apresentaram uma sugestão alternativa, para resolver o problema?

R: Não, diz que não precisavam de nenhum papel, porque já não eram nenhumas crianças, mas depois de confrontados com estes aspectos práticos… era assim "Então, por que é que há alunos que reprovam, dentro da escola?" Não podemos permitir uma coisa destas. Pronto. Mas reagiram muito, mas não… a proposta era acabar com o salvo-conduto.

79 – Quando os alunos apresentam sugestões alternativas, elas são tomadas em consideração pelo orgãos de gestão?

R: Sim, sim, às vezes.

P: Pelo Conselho Executivo?

R: Sim, sim. Alternativas de modificação da sala de alunos, alternativas de modificação… aquelas que não chocam com nada, nem com seguranças, nem com nada, geralmente são atendidas.

80 – Nesta Escola, existe a prática dos professores, Directores de Turma e dos órgãos de administração e gestão ouvirem os alunos em todos os assuntos que lhes digam respeito?

R: Existe a prática nos… eles têm voz na maior parte dos… em todos os órgãos, desde os Conselhos de Turma, para os quais… intercalares, para os quais eles são chamados.

P: E relativamente aos professores, Directores de Turma, eles são ouvidos?

R: Nos Conselhos de Turma. Os professores costumam ouvir os alunos? Sim. Nos Conselhos de Turma.

P: E nas aulas?

R: Nas aulas.

81 – Os alunos participam na planificação das matérias dadas?

R: Não, isso não.

82 – Os alunos participam no seu processo de avaliação?

R: Participam, através da auto-avaliação. Não há ninguém que não faça uma auto-avaliação.

83 – Os alunos podem apresentar listas para a Associação de Estudantes? É-lhes assegurado o exercício dos seus direitos e deveres, como membros da Associação?

R: Sim, sim, sim.

P: De que modo?

R: De que modo? Antes do processo eleitoral, é-lhes facultado todos os documentos, todas as… os objectos, listas de alunos, urna, votos, papel, tudo. É-lhes permitido, também, que façam campanha e depois eles são eleitos, a lista que é eleita tem um espaço, espaço esse que é feita a manutenção pela escola, têm crédito de fotocópias, têm capacidade para apresentar projectos desde… que passam por quê? Por festas, torneios e que, se há alguma coisa, nós não estamos de acordo, pois entramos em acordo com eles e não tem… todas as

iniciativas que eles tomam são apoiadas por nós. E a manutenção dos espaços também é, também, é feita e têm tudo à sua disposição, desde o fax, desde tudo.

ANEXO XI - Categorização da entrevista à Vice-Presidente do Conselho Executivo

CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA À VICE-PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO	
CATEGORIA: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	
Unidades de registo	**Indicadores (Itens)**
• **"**...esta escola não é muito distinta das outras." • **"** Esta escola é uma escola suburbana" • " a maior parte dos alunos vem duma classe sócio-económica média e média-baixa." • " a escola, acho que está na média. Está muito bem equipada" • " em termos físicos, está muito bem" • " a manutenção tem sido feita atempadamente" • " é um local de trabalho agradável, tanto para os professores como para os alunos."	• Caracterização da Escola (8)
• "são cordiais, são relações típicas de jovens" • " há problemas pontuais, nada de maior" • " há um bom relacionamento entre os alunos."	• Caracterização das relações entre alunos (9a)
• " As relações são cordiais, baseiam-se na entreajuda e respeito mútuo" • " À excepção de alguns problemas disciplinares, não há problemas a assinalar." • " Os problemas disciplinares que originam algum atrito entre professores e alunos prendem-se, sobretudo com a marcação de faltas disciplinares e/ou com ordem de	• Caracterização das relações entre alunos e professores (9b)

expulsão da sala de aula.” • “ Os alunos vêm frequentemente apresentar queixa ao Conselho Executivo, porque se consideram injustiçados.” • “ Estas situações ocorrem tanto no Básico como no Secundário e neste último caso os alunos são sempre mais contundentes a apresentar as suas razões.”	
• “ têm bastante à-vontade connosco” • “ muitas vezes, qualquer problema que eles têm, qualquer pedido de informação… qualquer informação que queiram obter, muitas vezes recorrem imediatamente ao Conselho Executivo, em vez de irem à secretaria ou falarem com o Director de Turma” • “ Nós estamos sempre a pôr o travão a isso, mas nós respondemos sempre.” • “ não há aquele problema de Conselho Executivo… assim uma barreira, não há, não há de maneira nenhuma” • “ depreendo isso pelo à-vontade em que eles vêm colocar o mais variado leque de problemas.”	• Caracterização das relações entre alunos e Conselho Executivo (9c)
• **“** temos funcionários excelentes” • “são os funcionários que estão sempre ali, naqueles momentos de lazer deles” • “ são sempre aqueles que estão sempre a chamar à atenção” • “ Mas não há muitos problemas entre eles.” • “Há é no funcionário da portaria.” • Com o funcionário da portaria, é que há imensos	• Caracterização das relações entre alunos e funcionários (9d)

problemas porque temos o problema da entrada e saída da escola, a apresentação dos cartões que nem sempre é feita" • " o único espaço às vezes de conflito é na portaria." • "esta escola tem um bom relacionamento entre professores." • " Já houve assim uns climas mais tensos, mas parece-me que isso já passou" • " a maior parte destes professores, também já estão na escola há muitos anos, já se conhecem." • Alguns já não são colegas, são amigos mesmo." • " esta escola tem um bom ambiente." • Tem um corpo docente estável." • " as últimas modificações, nestes dois últimos anos, sentiu-se e sente-se, de maneira incrível que há uma tensão latente" • " não me parece que seja que as pessoas não se dêem bem umas com as outras" • " houve tantas alterações, que isso vai também provocar alterações no comportamento e no humor das pessoas" • " há sempre aquela tendência de desabafar e de deitar cá para fora e de dizer mal" • " nestes últimos anos… mas mais no último ano." • Tenho a impressão que este primeiro período também foi muito tenso" • "agora as coisas estão a entrar um bocadinho mais… a ficar um bocadinho mais calmas." • " A todas essas modificações decorrentes da legislação,	• Caracterização das relações entre professores (9e)

das aulas de substituição” • “ todas aquelas coisas que já toda a gente sabe e que é do domínio público.”	
• “ não há nenhum problema nas relações entre o Conselho Executivo e os professores” • “ este último ano foi mais difícil.” • “ decorrente daquelas alterações, profundas alterações mesmo na vivência da escola, dos hábitos das pessoas, que tiveram de ser alterados” • “ o Conselho Executivo é executivo, … não é legislativo, nós temos que aplicar as normas e aplicar as leis, pura e simplesmente.” • “ Mas somos a cara. Somos a cara dessas leis que as pessoas não gostam, dessas alterações” • “ há assim um certo clima de tensão.” • “ está assim a diluir-se.”	• Caracterização das relações entre professores e Conselho Executivo (9f)
• “ às vezes, aí é que acaba por ser um bocadinho mais problemático, sobretudo nos funcionários administrativos.” • Tem havido sempre razões de queixa da parte dos funcionários, da parte dos professores, dos professores que muitas vezes parece que os funcionários acabam por sair um pouco das suas funções” • “ as pessoas não são superiores nem inferiores umas às outras” • “ todas têm o seu lugar e o seu papel, cada uma tem as suas funções.”	• Caracterização das relações entre professores e funcionários (9g)

• " O funcionário tem de marcar a falta. É a ordem que ele tem. E, às vezes, quando o professor chega um bocadinho atrasado, por exemplo, aí há imensas queixas." • " quando o funcionário vai ter que chamar a atenção porque os alunos ficaram na sala, por exemplo, sozinhos" • " quando o professor teve de sair para acompanhar o aluno a algum lado." • " Os professores não aceitam nada bem que o funcionário lhes chame à atenção" • " mas muitas vezes o funcionário chama à atenção porque é pura e simplesmente a sua obrigação e porque tem ordens muito claras quanto a isso" • " Gera-se uma certa tensão" • " advém, pura e simplesmente, do cumprimento das funções a que eles são obrigados"	

CATEGORIA: MECANISMOS DE DEFESA E PROTECÇÃO DOS DIREITOS DOS ALUNOS	
Unidades de Registo	**Indicadores (Itens)**
• " a escola funciona como e existe... Pura e simplesmente para os alunos." • " Todo o trabalho é feito em função dos alunos" • " nem tanto dos professores, nem dos funcionários." • O objectivo é a socialização, é a cultura, é a formação dos alunos." • " todos os direitos dos alunos estão na base da existência de uma escola." • " E nas decisões. O Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico." • "Todas as acções que são feitas e todas as transformações que se fazem na escola são sempre em prol dos alunos."	• Posição dos orgãos de gestão quanto à defesa e promoção dos direitos dos alunos (10)
• **"**Na prática diária, quotidiana, não são de forma alguma atropelados" • " são sempre respeitados, quer na relação pedagógica, quer na relação humana" • " entre os funcionários e professores" • " não me parece que haja nenhum direito de um professor ou de um funcionário que se sobreponha ao dos alunos"	• Mecanismos de defesa dos direitos dos alunos (11)
• " o Projecto Educativo tinha duas metas fundamentais que foram revistas e que algumas já foram conseguidas"	• Medidas constantes do Projecto Eucativo destinadas a efectivar os direitos dos alunos (12)

• " era por um lado, o espaço físico, que foi conseguido" • " por outro lado, também, a gestão dos recursos materiais, também, já foi conseguido" • "o grande objectivo do Projecto Educativo era combater o insucesso." • " Insucesso que, nesta escola, se verifica muito" • " sobretudo com o abandono escolar no 9º ano e com o insucesso muito, muito, muito grande, no 10º ano." • " foram esses dois pontos que nós tentámos combater" • " facilmente se depreende que isso é um direito." • **"** Essas medidas vão sendo todas… vão sendo acompanhadas dia-a-dia e vão sendo verificadas" • " Mas o Projecto Educativo...tinha duas metas grandes: a literacia do Português; a língua portuguesa acaba por ser, é completamente horizontal, portanto acompanha todas as disciplinas e era as TIC." • "o Projecto Educativo partia dessas duas grandes lacunas que eram necessárias ultrapassar" • " a maior parte dos alunos não têm computador em casa, não têm acesso" • " No que diz respeito às Tecnologias da Informação, fez-se um grande esforço, um esforço enorme para dotar a escola de mais computadores, de mais meios informáticos" • " aconteceu até, inclusivamente, antes de as TIC virem já no currículo dos alunos, que agora já há no 9º ano como obrigação e no 10º ano." • " O Centro de Recursos passou a ser também… foi alargado e passou a ter, também, uma componente	

informática” • “ temos este ano, por exemplo, o Projecto do Português, um bocado à semelhança do Plano da Matemática” • “ conseguimos implementar, também, com os recursos e com as horas dos professores” • “ E sobretudo o apetrechamento do Centro de Recursos que, neste momento tem desde material áudio e vídeo,” • “ cobre todas as necessidades dos alunos, quer dizer, algumas, não todas, todas, todas, nunca é o ideal mas, pelo menos, está muito melhor.”	
• “ Não” • “ temos os aspectos do currículo formal, mas também do currículo oculto, o chamado currículo oculto, dos valores” • “ isso está contemplado nas áreas não curriculares – no Estudo Acompanhado, na Formação Cívica” • “ tentou definir objectivos que fossem trabalhar mais aqueles aspectos do currículo oculto e deixar para as disciplinas o currículo formal.”	• Direitos que a Escola procura garantir aos alunos (13)
• “ Os alunos recebem, todos os anos, logo no início… na apresentação com o Director de Turma, o seu regulamento, o regulamento que lhes diz respeito, o Regulamento Interno da Escola, que diz respeito aos direitos e também aos deveres” • “ eles lêem ou não lêem” • “ eles sabem perfeitamente os direitos” • “ são muito ciosos dos seus direitos.”	• Meios utilizados pela Escola para dar a conhecer aos alunos os seus direitos (14)

• " É o conhecimento pelo Regulamento Interno que também é distribuído sempre aos Encarregados de Educação" • " que se pede – sobretudo quando eles entram para a escola pela primeira vez – que discutam com os alunos em casa, os seus direitos, os seus deveres e também os comparem com os direitos e deveres dos Encarregados de Educação." • " Sim, muito conscientes." • " Qualquer direito que seja pisado, há logo aqui uma queixa" • "eles são muito cientes e são… muito cientes e ciosos deles mesmo."	• Consciencialização dos direitos pelos alunos (15)
CATEGORIA: PRINCÍPIO DA NÃO-DISCRIMINAÇÃO	
Unidades de Registo	**Indicadores (Itens)**
• "pela comunicação, logo, pelo Regulamento Interno", • **"** todos os funcionários… o Conselho Executivo reúne com os funcionários, todos os anos, dando conta dos direitos e dos deveres, também, e com os Encarregados de Educação que todos têm conhecimento." • " funcionários, sejam eles administrativos, sejam auxiliares de acção educativa, quer os professores, todos conhecem o Regulamento Interno e sabem quais são os direitos dos alunos"	• Medidas utilizadas para assegurar o respeito e garantir o exercício dos direitos a todos os alunos, sem qualquer discriminação (16)

• " Não tenho conhecimento de nenhuma" • "nós neste momento temos uma quase pequenina comunidade de estrangeiros, desde os brasileiros aos emigrantes de leste" • " têm sido acolhidos e que, de uma maneira geral, muito bem acolhidos pelos funcionários, pelos colegas, inclusivamente," • "temos medidas de apoio específicas para esses alunos" • "às vezes, há pequenos problemas entre eles, daqueles pequenos conflitos que às vezes existem entre eles" • " é muito comum quando um aluno de uma outra raça, sobretudo de raça negra, se algum colega se zanga com ele ou o agride, verbal ou às vezes fisicamente" • "há logo aquela tendência, logo, de dizer "Pois, és um racista." • " Mas isso não é… isso são muito pontuais e resolvem-se." • " Não tem havido assim queixas" • " não é muito comum, mas às vezes acontece" • "só entre alunos." • " às vezes o local de mais conflitos é na portaria," • "às vezes vêm queixar-se alguns alunos, sem razão," • " logo falamos com o funcionário. • "Pois é, porque eu sou preto, se não fosse preto não me chamava, não me pedia o cartão." • " os funcionários…, de vez em quando, há um dia qualquer que eles resolvem pedir o cartão e depois não podem pedir a todos, pedem a alguns. Mas se há algum,	• Ocorrência de situações de discriminação na Escola (17)

no meio disso, que é de outra raça esse vem logo queixar-se que só lhe pediu o cartão a ele, porque não pediu à turma, mas pediu àquele." • " É só nesses momentos é que às vezes há…" • Vêm ao Conselho Executivo... a gente conversa com eles, geralmente chama o funcionário e fica tudo calmo" • Quase atrever-me-ia a dizer que nunca foi pedido o cartão a um aluno só porque ele é branco ou preto ou é de Leste, não." • " Pede-se assim aleatoriamente o cartão, de forma a controlar as entradas e a segurança na escola." • " Há aqui de facto uma situação que já vem desde o ano passado, em que há de facto uma certa discriminação entre os alunos, mas no que diz respeito aos CEF." • " Os CEF são mal vistos na escola." • " De todos." • "Qualquer coisa, "Deve ter sido os CEF. Isso deve ter sido o CEF." "Ah, eles são do CEF." • " isso não acontece só nesta escola." • "não consigo perceber como é que se vai dar a volta a isto" • " é os CEF vestirem a camisola dos piores, dos menos inteligentes, dos mais mal-comportados, eles já vestem a camisola." • " já entram na escola como "Sou do CEF e portanto já sou… já sou mau aluno e sou pior do que os outros." • " qualquer coisa que acontece, a gente pensa logo que é o CEF"	

• " ou alguém pensa logo que é o CEF" • " inclusivamente os próprios alunos." • Os meus alunos do ano passado disseram-me assim: ... "Por que é que a escola abriu esses cursos desses miúdos que andam aí só a fazer distúrbios? Esta escola está a piorar desde que tem os CEF." • " neste momento, mais do que a raça e mais do que tudo, é estes cursos de educação e formação." • " Eles, de facto, são turmas especiais... mas também têm uma carga horária muito maior." • " Todos os outros miúdos sabem que aquilo são cursos que fogem do currículo nacional, do currículo normal, do currículo regular, do ensino regular" • " são miúdos que, se vêm para os CEF, é porque já tiveram um percurso escolar muito, muito, muito irregular" • " são miúdos já fora da escolaridade obrigatória" • " são cursos equivalentes ao 9º ano." • " com o ensino profissional, com o curso profissional, com os cursos tecnológicos, isso nunca aconteceu e alguns são miúdos difíceis, isso sem dúvida." • " Há miúdos muito, muito difíceis." • " E por isso os CEF são assim como aqueles… o parente pobre" • " não sei que volta é que se pode dar." • " Isso tem sido uma das grandes dificuldades que eu tenho sentido neste ano, no ano passado e neste ano" • " este ano ainda por cima já temos quatro turmas de CEF."	

• A grande dificuldade é integrá-los completamente e eles não se sentirem à parte." • " As aulas destas turmas começaram o ano passado. Havia uma turma particularmente difícil, que é o curso de electricidade." • " São só rapazes, porque é electricidade, porque são miúdos fora da escolaridade obrigatória e com um percurso irregular, etc." • " Não havia nenhum professor que fosse para as aulas de substituição sózinho. Isto é, se é para o CEF, então iam dois." • " O que é que os CEF diziam? Viam entrar dois professores e diziam logo "Somos o CEF, temos dois professores de substituição." • " o facto de nós pensarmos já negativamente naquela turma, faz com que os alunos pensem negativamente neles mesmo" • " tem que se trabalhar muito estes miúdos e a auto-estima, porque são miúdos com uma baixa auto-estima. • **"** os CEF têm reuniões semanais; ultimamente, a minha colega, a presidente, tem ido regularmente a essas mesmas reuniões, de forma a motivar" • **"** por outro lado, temos um CEF de Informática, que está a correr lindamente" • **"** mas que tem tido um trabalho exemplar e muito, muito, muito contínuo do Director de Curso e da Directora de Turma, de forma a trabalhar o comportamento, não é bem o comportamento, é a própria apreensão que eles têm deles mesmos."	

• " Todos, todos. " • " neste momento nem sequer temos problemas de vagas" • " todos os alunos têm, todos os alunos têm" • " aí deixávamos de ter alunos nesta escola, porque muitos destes alunos são... mas são um terço, talvez, não sei, talvez mais, não faço a mínima ideia, que são ou de minorias ou pertencentes a minorias ou imigrantes" • " neste momento, temos bastantes imigrantes de leste e brasileiros – e todos têm… todos são bem-vindos."	• Igualdade de oportunidades de acesso à frequência da Escola (18)
• " no caso daqueles alunos que nós estamos a ver que vão abandonar a escola ou que estão a faltar. Aí, há o trabalho do Director de Turma e quando o Director de Turma não consegue, o Conselho Executivo." • " temos muito cuidado em chamar o Encarregado de Educação," • " tentar despistar todos os problemas" • " muitas vezes encaminhando para a psicóloga." • " A psicóloga tem um papel importantíssimo neste caso." • " Temos aqui vários miúdos em situações muito difíceis, muito problemáticas" • " às vezes temos de pedir, inclusivamente, a protecção de menores, o apoio da protecção de menores, do Apoio à Vítima, também." • " é um trabalho do Director de Turma naqueles alunos mais carenciados, mais abandonados, às vezes, mais	• Medidas destinadas a combater o abandono e o insucesso escolar (19)

entregues a si próprios” • “ temos muitos” • “ às vezes começam a tentar enveredar ou, pelo menos, dão mostras que estão a enveredar por caminhos menos próprios” • “ é o trabalho do Director de Turma, do Conselho Executivo e da Psicóloga.” • “ há aquele caso daqueles alunos que não vou chamar caso perdido, vou chamar caso perdido entre aspas, que têm um péssimo comportamento, que não têm vontade nenhuma de ir à escola” • “ implementámos o programa da Tutoria.” • “ Tutoria é o despiste logo daqueles casos mais complicados, mas que não são de abandono,” • “ não são aqueles primeiros que eu já falei e que já estão arrumados,” • “ aqueles alunos que são desinteressados, que não lhes apetece estudar, não gostam de vir para a escola,” • “ todos os alunos gostam de vir para a escola, não gostam é de ir para as aulas” • “ esses miúdos são encaminhados para programas de Tutoria.” • “ A Tutoria geralmente é um professor que não faz parte da turma,” • “ temos uma bolsa de tutores” • “ que se comprometem, há aqui assim um acordo entre o tutor e o aluno, que vem todas as semanas, 45 minutos falar com o tutor.” • “ não é dar-lhe explicações… “	

• "aliás, às vezes também passa a dar explicações, quando o à-vontade com o tutor já é tal que diz "Se pudesse amanhã dar aqui uma ajudinha"," • " que é um amigo, que é aquele que ouve, conversam sobre as mais variadas coisas, " • " sabem perfeitamente que não é professor dele," • " não vão contar rigorosamente nada" • " já se têm despistado aqui coisas, problemas assim mais graves" • " tínhamos o problema de um aluno que não comia." • " Não comia! Não comia porque não tem dinheiro para comer" • " esse aluno vem sempre às aulas de Tutoria, sempre, sempre, sempre. " • "Já começou a comer" • " não tem SASE, mas nós damos-lhe a alimentação como se fosse, como se fosse um aluno do SASE" • " estamos a ganhar esse miúdo." • " tinha um problema que passava pela falta de alimentação, falta de apoio." • " Depois, temos aqueles mais complicados, mais reguilas, que vão à Tutoria só para serem chamados à atenção e com a obrigatoriedade de apresentarem o plano semanal" • " esse programa de Tutoria está a ser muito muito interessante." • " Gostam os alunos e os professores também gostam imenso." • " O abandono escolar, sim, sim, temos."	

• " No que diz respeito ao 10º ano... tinha a ver com um insucesso escolar muito muito grande," • " o ano passado, tomámos uma medida que foi muito mal vista ao princípio, porque não foi compreendida," • "Até ao 9º, a escolaridade é obrigatória, depois eles têm… não digo que são levados ao colo, mas quase, para fazerem o 9º ano, para fazerem aquela escolaridade obrigatória." • "No 10º ano, já não é escolaridade obrigatória, já estamos virados ou para a inserção na vida activa, ou para o ensino superior," • " as exigências são diferentes, já estamos a falar em médias, já estamos a falar, muitas vezes, a pensar em exames" • " nos Cursos Tecnológicos, naquelas provas de aptidão, estágio" • " a exigência é diferente." • " Muitas vezes os miúdos vão para o curso A ou curso B porque o amigo vai" • "ou porque o pai lhe disse que aquilo tem muita saída," • " ou porque não tem jeito para a Matemática e vai para Artes, depois não tem jeito nenhum para Geometria Descritiva" • " um sem-número de razões" • " o insucesso escolar no 10º ano era gritante, era uma coisa aflitiva." • " Nós começávamos com dez turmas do 10º ano e chegávamos ao 11º ano com seis e já juntas todas na Formação Geral."	

• " No ano passado, tomámos a iniciativa de pedir aos grupos que indicassem os professores que deveriam ter 10º ano." • " Mas não era perfil, não era o bom professor, não," • " era aqueles que gostariam de trabalhar em conjunto, em conjunto, mesmo, em grupo-turma, em trocar experiências." • " Foi muito mal aceite, porque pensaram "Mas eu agora não tenho perfil para 10º ano, porquê? Por que é que aquele tem perfil?" • " não fomos nós que dissemos quem é que poderia ter perfil" • " eram aquelas pessoas que estariam com vontade de entrar numa experiência diferente e agarrar os miúdos do 10º ano e trabalhar muito, muito em conjunto." • " uma coisa é certa: deu imenso resultado." • " As pessoas sentiram-se com certeza mais empenhadas. "Sou professora do 10º ano, vamos ver se conseguimos fazer alguma coisa com eles". • " tivemos um insucesso muito, muito, mas muito inferior ao que tínhamos anteriormente" • " tem sido uma coisa que tem ocorrido sistematicamente, que é o facto de os alunos estarem no 10º ano e durante o 1º período se fazer um acompanhamento muito da parte do Director de Turma e dos Serviços de Psicologia e Orientação." • " o aluno que o Director de Turma pressente que há ali qualquer coisa, que ele não está bem nesta área, que estaria melhor noutra, por isso, é indicado para ir fazer	

os testes" • " quantas vezes nós acabamos por despistar más inserções ou más escolhas, más opções dos alunos," • " eles passam para outro curso" • " uma aluna minha, que estava no Agrupamento 1, que só no 2º período é que passou para o Agrupamento 2" • " é a melhor aluna do Agrupamento… do Agrupamento de Artes, no 12º ano."	
• Sim, por isso é que há muitas Salas de Estudo, muitos Planos de Acompanhamento, muitos apoios" • " na língua materna, temos o Projecto da Língua Não Materna, precisamente onde vão os alunos oriundos dos PALOP, dos países de leste" • " dentro da medida do possível... tentamos… ajudá-los a tentar superar as dificuldades e mesmo a inserção."	• Adequação da educação proporcionada aos alunos às suas necessidades, independentemente da sua origem ou língua materna (20)
• " Não. Não, de forma alguma."	• Existência de uma educação diferenciada entre rapazes e raparigas (21)
• " é-lhes atribuído os apoios" • " A nível de material escolar, dos manuais, da alimentação." • " é uma coisa que é exterior à escola, isto é, é universal, é universal, não, é institucional," • " é o ASE, Auxílio… ASE é Auxílio aos Serviços de Educação, não sei…" • " uns 20%, talvez, não sei."	• Acções de discriminação positiva desenvolvidas pelos Serviços de Acção Social Escolar, relativamente aos alunos que vivem em condições de dificuldade (22)

• " não são subsídios atribuídos por iniciativa da escola." • " nós temos aqui várias iniciativas, assim em termos mais locais, aqui na escola, para esses alunos," • " é uma coisa que já fez escola nesta escola que é a festa do SASE, a festa do Natal" • " todos trabalham para fazer uma festinha especial para os meninos do SASE." • " Todos os que querem contribuir, contribuem com dinheiro, para depois lhes ser comprada uma prendinha." • " é uma troca de prendas" • " é uma festa especial para esses miúdos." • " Geralmente, é material escolar, às vezes material informático" • " tentamos na medida do possível, atribuir verbas" • " mesmo assim, nós tentamos, um bocadinho particularmente tentar beneficiar aqueles alunos do SASE para irem a visitas de estudo." • " esses meninos geralmente têm alguma ajuda do Conselho Executivo" • "há miúdos que recebem subsídio porque lá obedece … àquela "capita" que lhes atribui o SASE A ou o SASE B," • " chegamos à conclusão que, muitos deles, nem precisariam, não é," • " há outros que têm um rendimento tão pequenino, mas que já não entram ...dentro daquelas capitações e que, portanto, já não são atribuídos o SASE" • " temos quatro meninos nessa circunstância, a comer no	

refeitório, beneficiando como se fossem do SASE, mas não sendo." • " o caso desses miúdos é aqueles casos que não têm mesmo direito a esse subsídio, mas que a escola vai despistando e vai, na medida do possível, das nossas limitações…" • " Existem, alguns." • " falei num, num caso de um aluno que numa aula de Tutoria, num programa de Tutoria, se detectou que o miúdo vinha para a escola sem tomar o pequeno-almoço, que depois ia almoçar para casa, às 3 da tarde e muitas vezes não tinha lá… portanto, não tinha nada que comer," • " pelo menos uma refeição sabemos que esse miúdo toma aqui na escola."	
• "Sim." • " esses miúdos com essas necessidades educativas especiais, geralmente têm apoio individual naquelas disciplinas em que eles têm mais necessidade." • " Geralmente, são o Português, é a Matemática, é a Língua Estrangeira" • " quando se detecta que os alunos não têm uma pequenina necessidade educativa especial, mas têm uma grande necessidade educativa especial, fazem-se planos educativos individuais," • " se faz um plano curricular específico para esse aluno," • " se reduzem os objectivos, muitas vezes os mínimos	• Apoios educativos prestados aos alunos com necessidades educativas (23)

até se transformam em mínimos, mínimos, mínimos, por forma a que o aluno consiga, pelo menos, fazer a escolaridade obrigatória," • " esses apoios estão contemplados… por lei" • " nós temos aqui alguns casos," • " temos vários alunos com Plano Educativo Individual." • " como ele tem grandes dificuldades na leitura, muitas dificuldades na leitura, o Conselho de Turma propôs e a psicóloga também e o Conselho Executivo arranjou maneira de se fazer isso, que é termos um professor, por exemplo, a ler o teste." • " O professor lê-lhe o teste de Português, o teste de Filosofia e o aluno escreve no computador." • " Não pode estar dentro da aula, com um professor a ler o teste. Portanto, ele fica aqui…" • " várias outras medidas que se vão tomando, de acordo com as necessidades que, nomeadamente, se despistam."	
• " tivemos aqui o caso de dois alunos que andaram com cadeiras de rodas," • " por isso esses alunos tinham que ter, claro, aulas no piso de baixo," • "esse aluno, além da cadeira de rodas, também tinha deficiência motora, mas a nível dos membros superiores," • " teve acesso ao computador portátil." • " tivemos aqui o caso de uma aluna, que aliás o	• Medidas de integração dos alunos que sofrem de incapacidades (24)

computador portátil foi comprado exactamente para essa aluna," • " era uma aluna que estava com um problema muito grave de leucemia," • " era um problema que nos tocou, também, e a aluna esteve no hospital," • " recebia via Net todas as informações" • "mandava os ficheiros e a matéria para os colegas" • " apesar de ter estado – seguramente – três meses fora da escola, não perdeu a matéria." • " Todos estes problemas vão sendo… tentado ser resolvidos dentro da medida… das possibilidades da escola."	
CATEGORIA: INTERESSE SUPERIOR DO ALUNO	
Unidades de Registo	**Indicadores (Itens)**
• "Sim, sim," • " através de várias acções dinamizadas … pelo Núcleo de Sexualidade e Afectos, que já fizeram diversas acções, inclusivamente, com os Encarregados de Educação." • " Acções sobre a promoção da saúde, doenças sexualmente transmissíveis, sobre a SIDA, sobre a toxicodependência e programas de vacinação." • " No currículo formal, a não ser…Talvez as Biologias,	• Conhecimentos que a educação proporciona aos alunos: a) Promoção da saúde (25,a)

não sei, talvez." • " Mas, geralmente, são sempre temas assim tratados mais cientificamente." • " No currículo formal, claro que deve haver, nas Ciências." • " temos o Clube de Aptidão e Saúde Física," • " é precisamente para os alunos com distúrbios alimentares," • " que cada vez nós temos mais." • " Nós temos aqui aqueles meninos com anorexia," • " já tivemos vários casos," • " uma aluna que, no ano passado, passava a vida a desmaiar, no 12º ano," • " foi sempre acompanhada pelo Clube de Aptidão e Saúde Física" • " temos os alunos com problemas de excesso de peso" • " comprámos uma balancinha que... pesa e mede, também, a massa corporal" • " eles vão lá frequentemente."	
• " Com o Núcleo de Sexualidade e Afectos" • fazem várias acções junto dos alunos e dos Encarregados de Educação."	b) Saúde sexual (25,b)
• " Pontualmente" • " na Formação Cívica e na Área de Projecto são tratados mais esses temas" • " Os alunos é que escolhem o tema" • " mas, geralmente, são induzidos,... para depois	c) Relações sociais, incluindo temas de mediação, negociação e resolução de conflitos (25,c)

tratarem estes assuntos mais sociais e de mais ligação com a vida activa." • " nós concorremos a um projecto da Câmara Municipal com uma turma particularmente difícil do 9º ano," • " há ali assim alguns vícios e alguns caminhos menos apropriados." • " Concorremos ao projecto da Câmara Municipal, que é de mediação" • " Havia por freguesias, concorriam várias escolas." • " o projecto começou hoje com o mediador ... dos Serviços de Saúde." • " a Área de Projecto, que é um bloco de 90 minutos semanal, vai ser substituído durante 24 sessões por este mediador" • " trabalha com os alunos," • " os professores não estão lá, que é para eles estarem mais à vontade" • " a ideia é exactamente... alertá-los para todos estes problemas" • " O projecto chama-se Competências de Vida" • " vai ser sobretudo sobre a toxicodependência e sobre os comportamentos desviantes" • " achámos que caía lindamente naquela turma." • " quem sabe se, deste projecto vai sair um mediador? Um aluno que pode, eventualmente, fazer projectos para o ano." • " estávamos a ver que, desde exclusão de faltas, desde problemas de tráfico e tudo que nós já tínhamos despistado, pode ser que ela se ganhe."	

• " Não tenho mesmo conhecimento." • " às vezes, esses temas … podem vir a lume, nas aulas e não me parece que não haja nenhum professor que depois queira desenvolver" • " mas assim em termos formais, não"	d) Gestão financeira, a nível pessoal (25,d)
• " Sobretudo na Formação Cívica." • " Quando eu falo em Formação Cívica, é 7º, 8º e 9º." • " é… um espaço semanal que é dedicado precisamente para a cidadania."	e) Leis fundamentais (25,e)
• " na Área de Projecto é que debatem sempre todos esses temas," • de acordo … com a sua própria vontade e com os seus próprios gostos."	f) Assumpção de responsabilidades da vida na sociedade e como cidadãos (25,f)
• Se eles quiserem aproveitar tudo o que a escola lhes dá, eu acho que eles saíam daqui muito bem preparados," • " dado o leque de ofertas que esta escola tem, esta e a maior parte das escolas têm, que é, a par do currículo formal e da preocupação de cumprir os programas e da preparação para os exames e de eles escreverem e lerem, há também uma grande preocupação na outra vertente, do currículo oculto e da socialização" • " tão importante como eles aprenderem as matérias todas – Português, Matemática e Direito, etc. – é eles saírem daqui como jovens e cidadãos mesmo, já em ponto pequeno e que conseguem entrar na vida activa"	• Adequação do ensino e educação proporcionados aos alunos à sua preparação para a vida real e para a compreensão da realidade mundial e local (26)

• "aqui, se eles aproveitarem, esta escola tem-lhes dado todas… e tem tentado, pelo menos, arranjar todas as formas e tipo de acções e instrumentos, etc., para eles saírem daqui assim."	
• " todos os projectos, todas as coisas que se fazem, é no interesse superior deles."	• Adequação dos projectos desenvolvidos com o interesse superior dos alunos (27)
• "Deveriam ter, deveriam ter, não é?" • Todas estas reuniões intercalares, todo o Projecto Curricular de Turma, que nós tornámos obrigatório e extensível ao Secundário vem, sobretudo, nesse sentido," • " diferenciar a aprendizagem." • " temos todos os mecanismos para que isso aconteça." • "Acontece em muitos casos, noutros, não," • " tem a ver com a própria maneira de estar na aula do próprio professor, da disponibilidade que tem" • " há sempre aqueles mais disponíveis e há os menos disponíveis." • Mas eu acho que na maioria, está a caminhar-se para essa assumpção, de que é necessário adaptar os ritmos de aprendizagem aos alunos." • " Às vezes, torna-se difícil."	• Adequação dos métodos de ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos e aos diferentes ritmos de aprendizagem (28)
• " Sim, sim, claro." • " têm todas as condições físicas." • " A única condição física que eles não têm, é de facto	• Disponibilização de condições para que a aprendizagem se desenvolva com sucesso (29)

aquecimento na sala de aula,” • “ eles têm condições em termos de materiais,” • “ todos os anos nós actualizamos o material audio e vídeo, que eles têm à disposição no Centro de Recursos.” • “ O Centro de Recursos está aberto, desde as 8 da manhã, desde as oito e um quarto até às seis e meia da tarde” • “ está muito bem equipado,” • “ temos uma equipa de professores e dos coordenadores da BE/CRE que dá imensa ajuda.” • “ temos o Laboratório de Ciência ao Vivo, com experiências montadas, onde são feitas as aulas de apoio de Físico-Química e, muitas vezes, de Matemática” • “ os miúdos gostam imenso.” • “ Temos o Laboratório de Línguas.” • “ temos um laboratório que todos os miúdos gostam imenso … com quadros interactivos” • “ em termos materiais, temos tudo.” • Temos recursos humanos, que inclui imensa gente com vontade de trabalhar,” • “ eles têm todas as condições.”	
• **“** Esta escola, mesmo assim, não está muito má.” • “ Temos tentado fazer a manutenção dos espaços.” • “ Agora, uma escola por pavilhões, acaba por ser sempre uma escola um bocadinho que eu não gosto muito.”	• Qualidade e adequação dos edifícios e instalações destinadas aos alunos (30)

• Eu gosto mais daquela escola, pronto, edifício único, é mais uno, parece que toda a gente se sente unida," • " há sempre o pavilhão dos miúdos e depois o pavilhão dos mais crescidos," • " têm uma sala de alunos" • " têm a sala F1 que é uma sala, portanto, o auditório," • " temos todas as salas equipadas de acordo com as disciplinas."	
• "o Centro de Recursos está no topo… está no nº 1 do Top 5, completamente. " • " Os miúdos gostam muito," • " às vezes até lá há gente a mais" • " fazem daquilo repouso," • " temos assim um "Plan de Lecture" de jornais, etc., eles sentem aquilo como se fosse a sua casa, para a Internet, para ler," • " temos, inclusivamente, o Prémio do Melhor Leitor do Mês," • " também faz com que eles tenham vontade de ir buscar mais livros e lerem, etc.," • " quanto mais não seja por terem ali assim o seu nome." • " o bufete é em todas as escolas aquela coisa que eles têm sempre mais aspectos negativos a apontar." • " Primeiro, porque também é o espaço onde eles vão mais regularmente, vão todos os intervalos;" • " depois, claro, os intervalos é um quarto de hora, no máximo,"	• Qualidade e adequação dos serviços destinados a prestar apoio aos alunos, como o Bufete, o Refeitório, o Centro de Recursos (31)

• " o bufete não é muito grande," • " são muitos alunos," • " por isso é sempre aquele espaço onde eles têm sempre mais críticas a apontar." • " O refeitório, também não sei porquê, há aquela tendência "comer na cantina, não, meu Deus, a comida na cantina…", • " o refeitório não é nosso, é uma empresa externa," • " a minha colega do Conselho Executivo vai pelo menos três vezes por semana ver" • " quando começa a sentir que há problemas, então vai todos os dias," • " em termos de higiene e de capitações e pesos, etc., está tudo como deve ser;" • " Porque o refeitório tem uma sopa… a comida é… a refeição completa é uma sopa, o prato, a fruta e o pão." • " O que é que os meninos levam? O prato." • Depois, vão dizer para casa que ficaram com fome." • " Se é fruta, não comem, se é sobremesa, ainda lá vão," • " muitas vezes eles não sabem é utilizar bem os serviços porque a comida é suficiente," • " está sempre sob controlo."	
• **"** é de boa qualidade." • " Não tanto às vezes como nós queremos" • " não podemos ter tantos computadores actualizados como gostaríamos," • " naqueles serviços mais importantes – Centro de Recursos, Laboratório de Línguas – acaba por ter os	• Qualidade e adequação do material escolar e dos equipamentos que são disponibilizados aos alunos (32)

instrumentos mais actuais.” • “Sim, sim.” • “ a segurança principal começa pela portaria.” • “ aqueles pequenos conflitos, na portaria.” • “ temos um elemento da segurança do Ministério, que é um senhor que não faz parte do quadro da escola” • “ está sempre fazendo a ronda nos sítios” • “ É-lhes dado logo os sítios mais críticos,” • “ há sítios mais críticos e mais escondidos dentro da escola,” • “ acontece em todas as escolas” • “ é atrás do pavilhão gimno-desportivo, atrás do outro pavilhão,” • “ onde ele passa ciclicamente.” • “ temos o problema da rede, da vedação,” • “ é um problema que não está nas nossas mãos,” • “ eles sobem e saltam a vedação,” • “ nós não conseguimos, de maneira nenhuma, não conseguimos proteger” • “ não podemos ter um funcionário ao longo da vedação.” • “ quando os alunos começam numa agitação um bocadinho mais barulhenta, pois os funcionários estão sempre alertados para o despiste de qualquer problema que possa surgir.” • “ na primeira reunião que fazemos sempre, todos os	• Permissão do uso das instalações pelos alunos (33) • Meios de segurança dos alunos existentes na Escola (34)

anos lectivos, chamamos a atenção para tentarem averiguar de qualquer movimento," • " às vezes temos conhecimento dos mais velhos que tentam roubar os mais pequenos" • " os funcionários são muito atentos." • " Geralmente, todos esses problemas são despistados."	
• **"** Sim." • " Se tivéssemos mais funcionários," • " a segurança seria muito melhor," • " sobretudo atrás do pavilhão e atrás do pavilhão C e do gimno-desportivo." • " dentro do que temos, temos mais ou menos resolvido os problemas."	• Eficácia dos meios de segurança dos alunos (35)
• **"** Os critérios são os que vêm consignados na lei" • "os horários dos alunos são feitos de acordo com a lei, que é o limite de tempos lectivos, o espaçamento entre as disciplinas, a Educação Física ser feita depois… nunca… hora e meia depois do almoço," • " Na organização desses horários, temos na medida do possível, é: libertar o máximo de tardes possível." • " Há dois anos para cá, é: entrar tudo às oito da manhã," • " os miúdos estão mais… toda a gente sabe que de manhã é que eles estão muito mais… com mais atenção, mais sossegados" • " há turmas em que é impossível, dada a carga horária."	• Critérios utilizados pelos orgãos de gestão na elaboração dos horários dos alunos (36)

• "fixar as turmas todas é impossível, dado que nós temos muitas salas específicas: a sala da Matemática, de Geografia, o Laboratório" • "sobretudo os pequenos estão sempre fixos a uma sala, para não andarem com as mochilas, dado que não temos muito espaço para cacifos." • " Os interesses dos alunos." • " às vezes até dói quando nós depois vamos começar a tratar dos professores." • " Porque primeiro os dos alunos" • " também temos de ter um corpo docente com horário minimamente arrumado" • " do horário que vamos atribuir ao professor vai depender, também, a qualidade e a boa vontade e a disponibilidade e a boa disposição do professor." • " Se tiver um horário todo esburacado, de certeza que vai estar com um mau feitio incrível" • " Depois, a seguir, então vamos mexer nos horários dos professores, arranjar os horários dos professores" • " nunca, nunca mexer nos horários dos alunos" • " isto é, trocando disciplinas com disciplinas; às vezes, aí admitimos que conseguimos, para tentar conciliar estes dois aspectos" • " mas achamos que só nesses casos em que, por exemplo, pôr as disciplinas assim um bocadinho mais juntas" • " não é muito bom" • " mas achamos que é preferível ter um horário do docente, também, mais ou menos equilibrado e	

sacrificamos um pouco ali” • “ em algumas turmas acontece, porque não conseguimos de outra maneira.”	
CATEGORIA: DIREITO À VIDA, À SOBREVIVÊNCIA E AO DESENVOLVIMENTO	
Unidades de registo	**Indicadores (Itens)**
• “ Fazemos os possíveis por isso, pelo menos tentamos, trabalhamos todos os dias para isso.”	• Caracterização do ensino e da educação que são proporcionados aos alunos. (Qualidade do ensino e educação) (37) • Adequação da educação ao desenvolvimento nos alunos: (38)
• “ Parece-me que sim.” • “ Primeiro, pelo currículo formal das disciplinas que são extremamente abrangentes” • “ depois, por todas as actividades que eles têm oportunidade de experienciar aqui na escola.”	a) Da personalidade (38,a)
• “ Sim, sim, porque temos vários clubes.” • “ temos o Clube das Danças.... está a ter uma saída espectacular” • “ temos o Clube de Saúde e Aptidão Física” • “ temos a Oficina de Teatro,” • “ temos o Laboratório de Ciência ao Vivo” • “ A nível do currículo formal, temos todas as outras salas equipadas para eles fazerem todos os projectos e	b) Dos talentos (38,b)

o Curso de Artes." • " A Semana Cultural é bem visível do que aqueles miúdos fazem ao longo do ano e o empenho que eles têm." • " Permite, claro." • " Isso mais no currículo formal" • **"** Sim, porque nós temos... a escola equipada com o pavilhão" • " temos um núcleo de Desporto Escolar muito grande." • " A construção do pavilhão gimno-desportivo, a manutenção dele mesmo e dos campos." • **"** foi o avançar com o Projecto Curricular de Turma" • " o pormos a tónica na avaliação diagnóstica e formativa, que se deveria sempre sobrepor à sumativa" • porque a sumativa vai concretizar-se ... numa nota, ao final do ano, ao final do período" • " todas as outras avaliações e todos os outros trabalhos e projectos e etc., vai-se fazendo ao longo do ano, é que vão permitir que eles se desenvolvam."	c) Das aptidões mentais (38,c) d) Das aptidões físicas (38,d) • Medidas constantes do Projecto Educativo da Escola, destinadas a proporcionar condições aos alunos que lhes permitam: (39) a) O pleno desenvolvimento físico (39,a) b) O pleno desenvolvimento intelectual (39,b)

• **“** Moral, cívico e de cidadão, isso estão todas no Projecto Educativo.” • “ Foram identificadas todas as temáticas que deveriam ser trabalhadas precisamente nas áreas não curriculares, que é ... a Área de Projecto e a Formação Cívica.”	c) O pleno desenvolvimento moral (39,c)
• **“** O desenvolvimento cultural é conseguido pela motivação e pelo empenho dos alunos nas várias actividades que se propõem, quer a nível do currículo formal, quer a nível dos outros trabalhos que eles têm de apresentar.” • “ Fomentando muito o trabalho de grupo, o trabalho de equipa”	d) O pleno desenvolvimento cultural (39,d)
• “ entra na tal área das áreas não curriculares” • “ no Projecto Educativo estão muito bem claras quais são os temas ... motivados para a Formação Cívica e para a Cidadania, que devem ser tratados.”	e) O pleno desenvolvimento cívico (39,e)
• **“** A formação da sua personalidade vai-se desenvolvendo, através do empenho e do cumprimento das regras, que são estipuladas, quer no espaço da aula, quer nos espaços exteriores, ao cabo, na sua vida escolar até que saem da escola.”	f) A formação da personalidade (39,f)
• **“** A sua capacidade de auto-aprendizagem, por acaso também está no Projecto Educativo”	g) A capacidade de auto-aprendizagem (39,g)

• " é fomentar a pesquisa dos alunos" • " esses trabalhos devem ser todos os trabalhos a ser apresentados nessas áreas não curriculares" • " e outros trabalhos de grupo que se façam noutras disciplinas, que é fomentar a pesquisa e o trabalho de rua, o inquérito, as entrevistas."	
• " isso aí já é um bocado difícil de quantificar e de dizer "Estão aqui ou estão ali" • " eu acho que todos esses itens ... abrangem todas estas actividades que eles são chamados a fazer."	h) A capacidade crítica consciente sobre os valores, o conhecimento e a estética (39,h)
• **"** O desempenho escolar dos alunos tem a ver com as notas." • " já andamos a tentar há não sei quantos anos, fazer o Quadro de Valor e Excelência." • " O Quadro de Valor e Excelência é muito complicado, muito complicado." • " há aquelas pessoas que dizem que não podem ser só pela valorização escolar." • " Um bom aluno, um bom aluno no sentido de ter boas notas, pode ser um péssimo ser humano." • " às vezes, no Secundário, é o que acontece." • " Às vezes, pode ser um aluno mais fraco, mas tão empenhado, tão empenhado e tão boa pessoa" • " não se conseguiu ainda chegar a equilibrar estes valores." • " não se chega a um entendimento" • " Temos feito o Melhor Aluno da Turma."	• Reconhecimento e valorização do mérito, da dedicação e do esforço no trabalho e no desempenho escolar dos alunos (40)

• " por período é afixado e eles gostam de ver." • " Não é o melhor aluno da turma, é a melhor turma" • " É pelos professores, que preenchem o papel, preenchem um pequenino inquérito" • " é pelos funcionários e pelos alunos." • " Só no Básico." • " ponderar a turma que tem melhores notas" • " depois os funcionários e os professores, em termos de comportamento, de simpatia, de colaboração, de cooperação, etc."	
• " nas aulas" • " fora das aulas" • " no Centro de Recursos" • " pelos funcionários, pelo Conselho Executivo" • " isso é permanente." • " temos sempre tendência a valorizar ...a valorizar, não, não é valorizar, a mencionar os actos negativos e os positivos" (42) • " ultimamente, nas reuniões de Conselho de Turma e quando eu estou na reunião, geralmente dos Coordenadores, ... peço sempre para... por que não registar o aluno que se evidencie por ser melhor ou pelo seu esforço?" (42) • " Quando se lê a acta, vem lá que ele não fala, o outro não faz o trabalho de casa," (42) • " já começa a aparecer assim um certo... olhem, vamos destacar este aluno pela positiva" (42) • " depois isto chega ao Encarregado de Educação	• Estímulos dados aos alunos para aumentarem a dedicação, o esforço no trabalho e no desempenho escolar (41)

através da reunião do Director de Turma" (42) • " não é uma coisa nem formal, nem muito visível" (42) • **"**A Associação de Pais tem sempre um prémio anual ao melhor aluno" (42) • " é exterior, mas que é um prémio que é atribuído ao melhor aluno do 12º ano." (42)	
• " isso prende-se um bocado com os Quadros de Valor e Excelência" • " nunca houve, assim, um caso de algum aluno... que se tivesse evidenciado por alguma acção dessas"	• Valorização dos alunos que desenvolvam acções meritórias, em benefício comunitário, social ou de expressão de solidariedade na Escola ou fora dela (42)
• " Acções fora da escola, não." • **"** Não são estimuladas" • **"** não digo que não sejam estimuladas informalmente" • " qualquer um que esteja com os alunos acaba por os estimular... individualmente" • " mas assim uma coisa visível e formal, não"	• Estímulos dados aos alunos para desenvolverem esse tipo de acções (43)
• " Sim" • **"** através do tal currículo formal, em determinadas disciplinas, depois temos a História e as Ciências, etc., no Básico e depois teremos a Filosofia no Secundário," • **"** eu acho que esses aspectos já estão consignados mesmo nos currículos das disciplinas." • **"** E depois dá-se isso ... para eles fazerem na Área de	• Desenvolvimento nos alunos de uma compreensão profunda dos direitos do homem e das liberdades fundamentais (44)

Projecto” • **“** até está contemplado no nosso Projecto Educativo, que é o privilegiar o método dedutivo e por isso… e privilegia-se muito uma aprendizagem activa.” • Logo, se é uma aprendizagem activa e se há muitos trabalhos de grupo e muitos trabalhos de equipa, acaba por ter mesmo que serem trabalhados os métodos de… a cooperação, o respeito pelo outro, o chegar a acordo cobre determinadas opiniões divergentes.” • “ Eu, por exemplo, geralmente, sou eu quase que imponho os trabalhos de grupo, precisamente para poder… para que o grupo seja heterogéneo e para que eles consigam trabalhar,” • “ porque se trabalham com os amigos, acaba por ser mais… é mais fácil, já não há ali tanta necessidade de se imporem limites e de se respeitarem, etc” • “ Eu acho que é a maior parte do que os professores fazem.”	• Métodos de ensino-aprendizagem adequados ao desenvolvimento nos alunos, de um espírito democrático, respeitador dos direitos do homem e das liberdades fundamentais (45)
• **“** Na grande maioria, sim.” • Porque, ao fim e ao cabo, o professor é um exemplo daquilo que quer que os alunos sejam ou que os alunos sigam ou que consigam apreender.” • “ Se ele não é cooperante, se ele não é respeitador, dificilmente terá alunos à sua frente respeitadores e tolerantes.”	• Códigos de comportamento dos professores adequados ao desenvolvimento nos alunos de um espírito democrático, respeitador dos direitos do homem e das liberdades fundamentais (46)

	• Desenvolvimento nos alunos do respeito: (47)
• **“** Agora, a partir do momento em que eles sabem que os pais, os Encarregados de Educação ou os pais, são o nosso veículo privilegiado de comunicação, que eles serão sempre avisados e são sempre bem-vindos e são convocados tantas vezes, pois aí está implícito, não é, o respeito que a escola lhes deve.”	a) Pelos seus pais (47,a)
• “ Há disciplinas, como o Português, a História, a Filosofia ou a Sociologia, cujos programas contemplam esta temática e, assim, há oportunidade para o debate.” • “ As áreas não disciplinares são, também, espaço para a discussão do tema.” • “ Não me parece que os alunos ou os professores considerem antiquado dado que, no mundo global onde nos inserimos, é cada vez mais importante defender a nossa identidade e isso sente-se tanto nos alunos como nos professores.”	b) Pela sua identidade cultural e nacional, língua e valores (47,b)
• **“** Sim, sim, eu acho que sim.” • “ eu acho que é quase impossível um professor não passar esses valores” • A integração dos alunos estrangeiros tem sido bem conseguida nesta escola e isso passa necessariamente pelo ensinamento dos nossos costumes e modo de vida.”	c) Pelos valores nacionais do país em que vivem (47,c)

• " Estes alunos aceitam facilmente as regras e convivem agradavelmente com os outros no espaço da escola e fora dele." • " as áreas não disciplinares são o espaço privilegiado e também os diversos clubes existentes (Teatro, Dança)."	
• **"** Claro que também, mas com alguma tolerância" • " Tem que haver alguma tolerância entre o país de acolhimento e o país de origem." • " Portanto, nós respeitamos os valores e todas as regras institucionais… quer dizer, respeitamos e acolhemos" • " mas quando às vezes essas regras vêm, estão em desacordo ou entram em desacordo com as nossas, temos de arranjar aqui um equilíbrio e um consenso." • " Desde que se fomente um clima de cooperação. " • " Não há nada assim escrito, estipulado," • " eu acho que talvez, até nesta escola, mais ainda, porque nós como já temos uma comunidade, também, já tão colorida, temos muitas origens, " • "eu acho que a convivência aqui nesta escola, esses aspectos, não naturais, vêm da convivência natural das pessoas." • " Nem podia ser de outra maneira, porque senão era impossível conviver nesta escola." • " todos os professores prezam muito o acolhimento do novo aluno que vem." • " Mas faz-se naturalmente" • " uma escola em que não houvesse tanta diversidade, provavelmente as coisas ... não surgiriam tão	d) Pelos valores nacionais do país de origem (47,d)

naturalmente e tivessem que ser assim mais trabalhadas e assim mais objectivas.”	
• “ Pelo convívio com elas mesmas.” • Nós temos aqui tantas civilizações, temos que conviver normalmente.” • “ Por exemplo, na Semana Cultural, temos sempre um momento de danças africanas” • “ na Semana Cultural, … são sempre incentivados esses alunos a fazerem trabalhos noutras áreas, esses que têm outros conhecimentos e outros saberes.” • “ todas essas iniciativas são muito bem recebidas e são incentivadas.”	e) Pelos valores de outras civilizações (47,e)
• “ os pressupostos são esses.” • “ Só que nós temos alunos que conseguem pura e simplesmente atingir esses objectivos e outros, não.” • “ Agora que nós temos o cuidado” • “ todo o Projecto Curricular de Turma, que começa por exemplo, por fazer uma avaliação diagnóstica,” • “ era coisa que às vezes as pessoas estavam um bocado avessas” • “ entrou dentro do quotidiano dos professores que é fazer uma avaliação diagnóstica,” • “ despistamos todos os problemas” • “ depois com as estratégias, que passam por, ou por programas de Tutoria,” • “ também há para o Secundário,” • “ para o Básico são diferentes”	• Preparação dos alunos para uma vida responsável, numa sociedade livre (48)

• " e por Salas de Estudo" • " todos os professores daquelas disciplinas assim mais problemáticas, desde a Matemática, o Português, as Físicas, as Biologias, as Geometrias, todos os professores têm em comum com a turma, uma Sala de Estudo onde podem receber os seus alunos para tirarem dúvidas e para praticar, quer as dificuldades" • " alguns alunos não têm dificuldades, mas têm ali um espaço" • " depois temos todos os outros Clubes, etc.," • " que acabam por tentar não só… não é só aquele currículo formal, mas também o outro currículo," • " a socialização, ao fim e ao cabo eles estão a aprender a viver em sociedade," • " tentamos abarcar dentro das nossas limitações, claro." • " é o problema sócio-afectivo deles." • " eu fico às vezes completamente arrepiada com algumas situações" • " O aluno…, ia ser suspenso por um dia, que era só como um primeiro aviso," • " chamei o Encarregado de Educação, como é de lei e o Encarregado de Educação bateu no aluno, chamou-lhe tudo à minha frente e à frente do Director de Turma." • " é verdadeiramente triste, que quando nós não conseguimos pegar no aluno ou quando não o conseguimos recuperar" • " a grande maioria, ... alguns que são mesmo, pronto, mais rebeldes, por si," • " têm um quadro familiar por trás que é muito muito	

triste ou… mesmo, mesmo, mesmo muito triste.” • “ Quando há ajuda da parte dos Encarregados de Educação, e quando há cooperação, a maior parte dos miúdos consegue perfeitamente ultrapassar as dificuldades e, pronto, consegue.” • “ E aí a gente não consegue mesmo… Pois, não temos hipótese.” • “ quantas vezes temos de contactar o Apoio à Vítima, para essas mesmas crianças acabarem por ser retiradas muitas vezes à família” • “ mas já houve aqui casos muito graves, … de abusos, etc.” • “ O pai, o filho, etc. e pronto, conseguimos depois tirar o filho…”	
• “ isso é o convívio normal numa micro-sociedade que é a escola.” • “ todos esses assuntos são mais debatidos naquelas áreas não curriculares,” • “ há um projecto e que vem também consignado no Projecto Educativo que é o trabalho para a cidadania,” • “ é fundamentalmente na Área de Projecto, foi na Área-Escola...e é também na Área de Projecto do Secundário.” • “ temos algumas acções com elementos externos, que vêm à escola, fazer às vezes… por exemplo, a comemoração” • “ algumas acções que foram dinamizadas aqui no âmbito da comemoração do dia, por exemplo, da SIDA,	• Desenvolvimento nos alunos do espírito de compreensão, tolerância e amizade entre todas as pessoas (49)

o Dia da Mulher” • “ na Semana Cultural também se fazem e se promovem debates sobre esses temas.” • “ São um bocadinhos espalhados, digamos, ao longo do ano.” • “ Não há assim acções próprias, específicas para trabalhar isso.” • “ Ao nível da sala de aula, tem a ver com o respeito, com o respeito que é exigido e que lhes é logo incutido desde o princípio” • “ por todos os professores, pelos funcionários” • “ eles também têm Assembleia de Ano” • “ tentámos o ano passado, há dois anos e que saiu muito muito mal.” • “ mesmo à revelia de muita gente, que não queria mesmo.” • “ o facto de nós tentarmos implementar as coisas uma vez e isso ... surtir efeitos negativos, não quer dizer que depois não se tente e não se aprenda com os erros e se volte a tentar.” • “ este ano, voltámos outra vez à Assembleia de Ano.” • “ A Assembleia de Ano é o seguinte: todos os delegados se reúnem e põem os seus problemas.” • “ Problemas que passam por… pelo funcionamento da escola, pelas falhas que eles sentem, pelo que eles gostariam de ter,” • “a Assembleia de Ano, que é uma vez por período,” • “ são dados ao Coordenador de Ano” • “ depois são debatidos em Pedagógico”	

• " tentamos incutir aqui, através desta Assembleia de Ano, eles trabalharem e sentirem-se parte activa e das decisões" • " mesmo que eles sejam pequeninos, porque os 7ºs, 8ºs e 9ºs não têm representante no Pedagógico" • " tentá-los trabalhar para esse sentido de cooperação" • " não sentirem que eles estão aqui só para serem ensinados e para serem metidos na ordem" • " mas que têm um papel aqui na escola mais visível," • " sentem-se muito crescidos, muito adultos, nesta Assembleia de Ano." • " Correu lindamente, este ano. "	
• Sim," • " sobretudo através do Clube do Ambiente" • " e através das próprias disciplinas, desde as Ciências, as Físicas, que muitas vezes fazem trabalhos sobre reciclagem, sobretudo das artes, também."	• Desenvolvimento nos alunos do respeito pelo ambiente (50)
• **"** Sim." • " No que diz respeito à disciplina, nós temos aqui duas maneiras de actuar." • Optei pelo seguinte, que é: a lei permite e faz assim... elenca várias medidas, mas é tudo baseado num processo disciplinar, que é moroso, é quase tipo um mini-tribunal e chama o Encarregado de Educação e faz-se a acta e depois... e as testemunhas e etc." • " Por muito que lá diga que tem que estar pronto em cinco dias, é impossível, é completamente impossível,	• Adequação das regras que regulam a disciplina na Escola com o respeito da dignidade dos alunos (51)

no prazo de cinco ou uma semana estar o processo feito.” • O que se optou aqui para... porque eu parece-me que mais do que castigar, é corrigir os comportamentos,” • “ para fazer isso e para se tornar mais eficaz o castigo e porque eles fazem parte de uma comunidade escolar,” • “ eu costumo aplicar logo, de acordo com os Encarregados de Educação e, também, claro mediante... o trabalho do Director de Turma, aqui é muito importante, que é castigo o aluno logo na altura.” • O menino fez qualquer coisa, estragou, repara; portou-se mal, acumulou faltas disciplinares, em vez de ter um processo disciplinar ou uma suspensão, que até é muito fácil fazer, até é mais fácil, acorda-se com o Encarregado de Educação, dois ou três dias de actividades aqui na escola,” • “ passam pelo apoio aos funcionários, manutenção dos espaços, etc.” • “ Isso tem sido uma das medidas que não passa por processo disciplinar, o tal moroso e que depois fica no processo do aluno, não,” • “ o menino tem três, quatro faltas disciplinares, começa a ter um comportamento desrespeitador, é-lhe logo aplicada, de imediato, a pena, de acordo com o Encarregado de Educação.” • “ O Encarregado de Educação leva uma comunicação de resumo, digamos, das ocorrências todas que me chegam, assina, concorda e o menino é posto a	

trabalhar na comunidade,” • “ é para ele sentir que faz parte de uma comunidade, que todos têm os seus trabalhos, e que ele, ao infringir uma regra, está a mexer com toda a comunidade.” • “ Quando é o processo disciplinar, é óbvio que todas as garantias de defesa, desde que vem o Encarregado de Educação e o aluno e etc.” • Quando são estas medidas, digamos, paralelas, de tentar logo modificar, pois é sempre de acordo com o Encarregado de Educação e o aluno está presente e está presente o Encarregado de Educação.”	• Adequação das regras existentes na Escola ao direito do aluno: (52)
• Sim, sim, claro.” • “no que diz respeito aos direitos, o Regulamento Interno não traz novidades, praticamente.” • “ Os alunos nunca se coibiram de apresentar as suas opiniões, ideias ou crenças pelo que, obviamente, se conclui que esta escola é aberta ao diálogo.” • “ Não raras vezes ao órgão de gestão é solicitado espaço físico e material para que os alunos demonstrem aspectos das suas culturas de origem, como é o caso da dança.”	a) À liberdade de expressão, de pensamento, de consciência e de religião (52,a)
• **“** Sim, sim.” • “ temos uma Associação de Estudantes,”	b) À liberdade de associação (52,b)

• " é-lhes fornecido todo o apoio logístico" • " e permissão para fazerem campanha durante um dia, • " é-lhes fornecida a urna" • " eles contam connosco, em todos os aspectos."	
• " Ah, sim." • " os dados pessoais e vida pessoal e etc., pois todos fazem parte da ficha do aluno que está no computador, que o Director de Turma tem." • Agora, todos os outros casos, todas as outras confidências, sejam feitas aqui ou sejam feitas pelo Director de Turma, ou quer sejam feitas pelos SPOs, são sigilosas, completamente."	c) À privacidade (52,c)
• " Sim." • " Aliás todas estas situações estão contempladas quer no Regulamento Interno, quer na Lei do Aluno." • " Quando há agressão física ou psicológica entre alunos o assunto é de imediato solucionado com penas pesadas para o agressor." • " Quando o problema de negligência se situa ao nível da família, a escola toma as medidas que considera necessárias para pôr cobro à situação através de pedidos de apoio à Segurança Social ou Apoio à Vítima."	d) À protecção contra todas as formas de violência física ou moral, injúrias ou abusos, a ser negligenciado, maltratado ou explorado (52,d)
• " Também, também." • " Esta escola tem já um elevado número de alunos estrangeiros e provenientes dos PALOP, pelo que é	e) À identidade, cultura e língua (52,e)

sentida a necessidade de os integrar, defender e apoiar." • " Isto faz-se através dos apoios educativos, do reforço na aprendizagem da língua portuguesa e, também, da abertura a iniciativas que estes alunos possam propor para a divulgação dos seus usos."	
• **"** cada vez que há qualquer problema, que nós reparamos que poderá haver qualquer problema nesses dois itens e que nós não conseguimos ultrapassar, pois chamamos o apoio exterior." • " a inclusão social e a reintegração destes alunos na escola não levanta problema" • " O problema situa-se sobretudo nas carências económicas e de habitação." • " O apoio externo que procuramos é a Segurança Social, Tribunal de Menores e Serviço de Apoio à Imigração. Estes contactos são feitos pelos SPO."	f) À inclusão social e à reintegração (52,f)
• **"** Sim, sim." • " Às vezes, é mais ao contrário. Eles é que se desrespeitam mais."	• Modo de tratamento dos alunos pelos elementos da comunidade escolar (53)
• **"** Sim, sim." • **"** Relativamente a um professor que o pôs na rua e que não devia, a um professor que foi injusto, a um funcionário que o ameaçou com uma vassoura" • **"** são todas situações muito pequeninas, que se resolvem com uma conversa e com um pedido de	• Existência de participações dos alunos por terem sido tratados com falta de respeito e correcção pelos elementos da comunidade escolar (54)

desculpa.” • **“** Não, não são significativas.” • **“** Se um funcionário lhe levantou a vassoura, é porque ele já estava a passar das marcas” • **“** e nunca lhe iria bater com a vassoura, pura e simplesmente, estava só a chamá-lo à atenção.” • **“** Por parte dos professores, tem mais a ver com a injustiça, ...eles sentem-se injustiçados” • **“** não quer dizer que sejam injustiçados.” • “ é óbvio que, em certas situações, não sabemos o que vem de trás, mas às vezes, em certas situações, há situações de injustiça em que se o aluno conta assim, de facto... por acaso foi injusto” • “ mas, averiguadas depois, completamente, chega-se à conclusão que não foi tão injustiçado assim.” • “ Mas dá-se sempre um espaço” • “ Com tantos professores e tantos alunos, poderá ocorrer às vezes uma situação de menos tolerância” • “ tenta-se mediar as coisas e nunca houve problema nenhum.”	
• **“** Não, violência aqui é sobre os pais, que já entraram aqui na escola e que já agrediram os alunos.” • Se um pai entra desarvorado pela portaria dentro e bate na criança, quer dizer, o que nós podemos... o que nós fizemos entretanto, foi queixa à Escola Segura,” • **“** Não, não, isso nunca.”	• Uso de violência por parte de professores ou de funcionários sobre alunos (55)

• " Às vezes, às vezes. " • " geralmente, porque mete sempre meninas no meio" • " já tivemos alguns casos graves.. um namorado ou outro" • " geralmente os conflitos físicos que há, têm origem sempre nestas situações assim comezinhas"	• Ocorrência de situações de violência entre alunos, na Escola (56)
• " há aqueles que começam a descascar as cadeiras." • " Isso não é vandalismo, pois não? É brincadeira de mau gosto." • " Não, vandalismo, não."	• Ocorrência de vandalismo (57)
• " telefona-se de imediato para o Encarregado de Educação, diz-se logo que o aluno vai ser castigado e é geralmente" • " temos casos de suspensões, porque agressão física é coisa que nós, por muito pequena que seja, por muito que tenha tido origem numa brincadeira, nós não deixamos passar em branco." • " os alunos são castigados, geralmente é por suspensão."	• Modos de resolução das situações de violência e de vandalismo (58)
• " Não temos nenhum plano" • " não temos sentido... necessidade nenhuma."	• Existência de um plano com medidas de prevenção contra a violência (59)
• **"** Sim." • " temos os clubes, temos as Salas de Estudo" • " temos o Centro de Recursos aberto, sempre	• Iniciativas desenvolvidas pela Escola para promover

disponível para todos os alunos que queiram estar ali a pesquisar, a jogar... temos xadrez, temos jornais, etc."	a ocupação dos tempos livres dos alunos (60)
• **"** A Associação de Estudantes organiza torneios semanais inter-turmas de futebol."	• Iniciativas desenvolvidas pelos alunos para ocupação dos seus tempos livres (61)
• **"** Sim, sim." • " Encontros marcados com as turmas" • " os anos-alvo dessa intervenção assim mais... mais cerrada, digamos, são os 9ºs e o 10º." • Os 9ºs anos porque estão para escolher a área que vão escolher no 10º ano e os do 10º, porque podem ou não estar ainda bem inseridos" • " depois, nos 12ºs, que é quando eles têm de escolher aquelas disciplinas ou se vão para a vida activa" • " Cada vez que se consegue, que se vê, que um aluno não está mesmo nada vocacionado ou para o ensino regular ou para aquele curso, são encaminhados para outros... são-lhes dadas várias saídas, desde as saídas profissionais, a outros tipos de cursos."	• Acções ou medidas de apoio aos alunos desenvolvidas pelos Serviços de Psicologia e Orientação Escolar e Vocacional dentro do âmbito da sua área de actividade (62)
• " Aqueles núcleos de Sexualidade e Afectos, temos os vários clubes e depois temos os SPOs, não temos mais nada."	• Outras actividades e medidas de apoio aos alunos, desenvolvidas pela escola (63)

• **“** se for assim uma feridinha pequenina, temos o posto de socorro, com aquelas coisinhas de primeiros socorros” • “ de resto, são chamados imediatamente a ambulância ou o táxi, depende.” • “ o Encarregado de Educação...é logo avisado para que hospital ou para que unidade de saúde vai o seu educando, que vai lá ter.” • “ é sempre acompanhado por um funcionário.”	• Meios de que a Escola dispõe para garantir o pronto socorro aos alunos em caso de acidente ou doença súbita ocorridos no âmbito das actividades escolares (64)
• “ Sim, sim”	• Eficácia e suficiência dos meios para garantir a assistência pronta aos alunos (65)
CATEGORIA: RESPEITO PELAS OPINIÕES DO ALUNO	
Unidades de Registo	**Indicadores (Itens)**
• “ É quase impossível, na escola de hoje, ter um método de ensino que não assente no papel activo do aluno.” • “ A dificuldade é consciencializá-los que terão de desempenhar esse papel!” • “ É recorrente ouvirmos os professores lamentarem-se por os seus alunos não fazerem as pesquisas solicitadas, ou fazê-las atabalhoadamente, de não apresentarem os trabalhos a tempo ou não terem metodologias para a apresentação oral desses mesmos trabalhos.” • A novidade da Área de Projecto no Secundário vem reforçar esta ideia dado que o aluno não apreendeu ainda que o professor tem aqui um papel de orientador	• Intervenção activa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (66)

ao invés de veículo de conhecimento.” • “ Sempre que os alunos são chamados a ter um papel verdadeiramente activo no seu processo de ensino-aprendizagem sentem-se perdidos.” • “ Até na escolha de um tema, estão à espera da ajuda do professor, assim como de orientação precisa nas pesquisas que terão de fazer.”	
• **“** Sim, sim.” • “ O Director de Turma informa o Encarregado de Educação e informa os alunos, sempre.” • “ Todas as informações e comunicações novas que saem, desde os cursos, desde os exames, desde as disciplinas de acesso, desde as obrigatórias, desde as de opção, etc., todas feitas pela Directora de Turma.” • “ aí é passada toda a informação” • “ os alunos … têm conhecimento disso.” • “ aqueles prazos mais importantes, inscrições para exame, etc., passo um comunicado na turma, só para dizer que saiu e que podem pedir informações junto da Secretaria ou junto do Director de Turma. Só para os alertar.” • “ está até aprovado em Conselho Pedagógico que cada professor entrega aos seus alunos, entrega ou fala sobre eles, porque é impossível estar a dar o programa todo” • “ mas faz uma planificação anual e no primeiro dia de aula… portanto, cada professor de cada disciplina está encarregado de, ele próprio, transmitir aos alunos todos os critérios de avaliação”	• Informação prestada aos alunos sobre o plano do seu curso, o programa e os objectivos de cada disciplina e sobre os processos e critérios de avaliação (67)

• " porque eles têm de saber tudo isso." • " Depois, há um dossier também na sala de Directores de Turma em que estão todos os critérios de avaliação, de todas as disciplinas, todos muito mais esmiuçados e especificados" • " também de acesso aos Encarregados de Educação."	
• **"** às vezes, não, sobretudo no Secundário e sobretudo os do 9º ano" • " porque é muita, muita diversidade" • " Porque de repente acordam e dizem assim: "Ah, eu posso fazer isto?" • " então aí, eles saem disparados para a primeira pessoa, ou a Secretaria, ou o Conselho Executivo ou o Director de Turma, para pôr uma questão." • " Agora, quando há assim alguma situação mais específica, ou substituir uma disciplina por outra, que às vezes até para nós, temos de estudar e pensar como é, para eles provavelmente será um bocadinho mais difícil" • " mas nunca vão sem resposta."	• Compreensão pelos alunos da informação que lhes é dada (68)
• **"** Sim." • " os abonos e os auxílios económicos é por comunicado que vai directamente às turmas e saem directamente da Secretaria ou do gabinete do SASE." • " Das matrículas, ... primeiro, são indicados oralmente pelo Director de Turma" • " E são afixados em placard bem grande, bem grande,	• Informações prestadas aos alunos sobre as matrículas, sobre o direito a abono de família e como se podem candidatar a apoios sócio-educativos (69)

aquelas coisas verdes, com muitas folhas coloridas e grandes e plastificadas, onde eles têm a informação toda." • " A informação passa pelo Director de Turma que, logo na primeira reunião intercalar, diz… avisa logo os Encarregados de Educação e os alunos… no Secundário, das Salas de Estudo" • " Dos Planos de Acompanhamento, por exemplo, que esses decorrem da lei, esses faz-se… é chamado o Encarregado de Educação, que tem de assinar o Plano de Acompanhamento do aluno" • " isso é feito no 2º Período." • " toma conhecimento de todas… das horas e das disciplinas a que o aluno vai ter apoio." • " Os apoios individuais, ou porque o professor acha que… não são aqueles… os apoios individuais, que não são obrigatórios, não podes obrigar ninguém" • " o Plano de Acompanhamento também não, mas está dependente ou não, a passagem do aluno." • " Mas não se pode obrigar um aluno a vir a uma sala de estudo, ou não se pode obrigar um aluno a ir a um apoio, porque o professor acha que ele deve frequentar aquela sala." • " Faz-se um documento, que o Director de Turma entrega ao Encarregado de Educação, ao aluno para depois vir assinado" • " no Secundário, mais os alunos, já vão porque querem, porque querem aprender as matérias, etc;" • " no Básico, é mais os Encarregados de Educação,"	

• " porque se os Encarregados de Educação não sabem que ele tem uma hora de apoio ou uma sala de estudo àquela hora, pois o menino não vem cá. Assim, se o pai sabe, então aí, vem." • " Todos." • " onde há mais problemas é no pavilhão gimno-desportivo." • " No pavilhão gimno-desportivo, cada professor dá logo o regulamento e as regras de funcionamento das instalações, desde a utilização dos cacifos, desde possíveis furtos que há, que ninguém se responsabiliza se não tiver os cacifos" • " os Encarregados de Educação, também são chamados à atenção para isso." • " tem um regulamento próprio, que é entregue pelo professor de Educação Física." • " No que diz respeito aos laboratórios, cada professor, na primeira aula do laboratório, vai ter que lhe dar a regra de funcionamento," • " nas salas de TIC, no Laboratório de Ciência ao Vivo e no Laboratório de Línguas, idem."	• Informações prestadas aos alunos sobre as normas de utilização e de segurança dos materiais e equipamentos da Escola (70)
• **"** Sim." • " O Regulamento Interno contempla todas normas de funcionamento dos diferentes serviços." • " Aquando ds recepção aos alunos no início do ano lectivo os Directores de Turma esclarecem todos estes assuntos."	• Informações prestadas aos alunos sobre as normas de utilização das instalações, como Centro de Recursos, o Laboratório, o

• " No caso do Centro de Recursos os responsáveis marcam sessões, no início do ano, para cada turma onde se apresentam as condições de utilização daquele espaço, assim como de todos os recursos existentes.	Refeitório e o Bufete (71)
• **"** Sim." • **"** têm um representante no Pedagógico" • o representante no Pedagógico é eleito em reunião de delegados e sub-delegados do Secundário" • **"** cada turma elege um delegado e um sub-delegado." • **"** E depois elege-se o delegado, um delegado ao Conselho Pedagógico, um representante, aliás, um representante ao Conselho Pedagógico e um representante suplente."	• Participação dos alunos na eleição para os órgãos, cargos e outras funções de representação dos órgãos da Escola (72)
• **"** À primeira, vão todos, porque acham que aquilo é muito bonito." • " Depois, o Pedagógico não é propriamente uma reunião curta, não é propriamente uma reunião muito interessante, em alguns casos." • " Vão à primeira, à segunda, depois começam às vezes, não vão e às vezes desinteressam-se" • " Na Assembleia de Escola, são os representantes da Associação e aí foram, vão." • " O Pedagógico, como é mensal,... quando chega… alunos do Secundário sobretudo, chega Maio, Abril, Maio, pois "outros valores mais altos se alevantam", como diria Camões e, portanto, já não vão." • " eles podem ter uma voz no Pedagógico... mas eles	• Participação dos alunos eleitos nas actividades inerentes aos órgãos/cargos (73)

inibem-se, como é normal." (75) • " Porque o Pedagógico é formado por… professores, por… sim, são todos professores, à excepção do funcionário, pelo Encarregado de Educação e o aluno sente-se um bocadinho perdido." (75)	
• " Sim, sim" • " como os pequenitos – o Básico, 7º, 8º e 9º - não têm representante no Pedagógico, fizemos a Assembleia de Ano, onde eles trazem as suas opiniões, os seus desejos e que depois também são tratados no Conselho Pedagógico." • " eles são incentivados antes do Pedagógico, falarem com os outros" (72) • " Provavelmente, eles têm mais dificuldade em contactar uns com os outros" (72) • " mas disponibilizando-me completamente para fazer uma convocatória dos delegados e sub-delegados, quando querem trazer algum tema, algum tema específico ou querem mostrar o seu desacordo" (72) • **"** Depois da eleição estar feita, eu convoco os delegados e sub-delegados, digo-lhes o que é que é o Pedagógico, o que é que é a Assembleia de Escola, explico-lhes aquilo tudo." (72)	• Fornecimento aos alunos de toda a informação adequada, para eles poderem contribuir, de forma eficaz nos processos decisórios dentro da Escola (74)
• " já tivemos há alguns anos um, que era extremamente dinâmico e muito participativo e parecia quase um político" • " mas os outros, geralmente, são assim mais	• Relevância das opiniões dos alunos nas decisões que são tomadas (75)

comedidos, sentem-se inibidos em dizer qualquer coisa." • " Não manifestam muito, não." • " Geralmente, quando o aluno diz qualquer coisa todos ficam com vontade de o ouvir... E até de o fazer falar mais."	
• **"** Na gestão, não."	• Participação dos alunos na gestão da Escola (76)
• **"** através da Associação de Estudantes, chegam as alterações ao Regulamento" • " o Projecto Educativo, claro, é feito sempre como é que se chegam às metas e aos objectivos, etc., são sempre feitos através de inquéritos e auscultação aos alunos, ao corpo docente e ao corpo não docente e aos Encarregados de Educação." • " exactamente, pela opinião, pelos aspectos positivos e negativos, o que querem mudar e aí chega-se então à elaboração" • " o Regulamento Interno, depois é alguém, algum professor, até pode ser outra, mas geralmente é um professor, ... que acaba por fazer a compilação de todas as alterações que se querem fazer. Porque são dois documentos diferentes." • " O Projecto Educativo decorre das auscultações que se fazem aos envolvidos, digamos, na vida escolar, que depois são tratados" • " Na Assembleia, são membros designados da	• Participação dos alunos na elaboração do Projecto Educativo e do Regulamento Interno da Escola e no acompanhamento da sua execução (77)

Associação de Estudantes." • " No Pedagógico, é um aluno eleito entre os delegados e sub-delegados." • **"** Quer dizer, críticas fazem muitas, muitas críticas!" • **"** Dou o exemplo deste ano, que foi uma das medidas ... que é o salvo-conduto, que nós chegámos à conclusão que havia imensos alunos que reprovavam por faltas, mesmo estando na escola" • **"** eles adoram a escola, as aulas é que… tem dias, tem momentos, já não gostam tanto." • " não é às matérias, porque há sempre matérias que eles gostam mais e matérias que eles gostam menos." • " Para obviar a estas situações, miúdos que entram na escola e que andam por aí, atrás do pavilhão, sala de alunos, a sala de alunos está sempre cheia, implementámos uma coisa que foi o salvo-conduto." • " Aí, os alunos… aí, eles manifestaram-se imenso, imenso." • " Que é o salvo-conduto? Um papelinho amarelo e um papelinho azul." • " Amarelo é quando o aluno sai da escola, sai da sala de aula porque foi mandado sair, portanto a funcionária viu se é papelinho amarelo, trá-lo ou ao Centro de Recursos ou ao Conselho Executivo, mas geralmente é sempre ao Centro de Recursos, porque vem sempre com matéria." • " o aluno sai e a funcionária olha para a mão e tem que ter um papel azul ou papel amarelo."	• Apresentação pelos alunos de críticas relativas ao funcionamento da Escola e de sugestões alternativas (78)

• " Papel azul é porque, ou quer ir à casa de banho, ou vai ao Centro de Recursos, ou vai tirar fotocópias, ou vai fazer uma coisa qualquer." • " O funcionário vê o aluno e diz: Onde é que está o teu salvo-conduto." "Não tenho." Não tem, aula." • " agora não há miúdos por aqui." • " isso foi uma das medidas para evitar portanto o abandono do não ir à aula, porque não lhe apetece, fazer o furo ele mesmo." • " Portanto, tem papelinho, come, não tem papelinho, não come. Ou então está fora do seu horário, um aluno… mas isso mostra o cartão." • " O cartão tem o horário, sabe se o aluno entra às 10, às 9 horas vai comer" • **"** Imenso. Sobretudo os grandes, porque diziam que já não eram crianças para andar com papelinho." • " Primeiro, que nós nos conseguíssemos entender" • " quando eu fiz a eleição do delegado e do sub-delegado, eu disse: "Olhem, isso foi aprovado em Pedagógico e vocês tinham lá um representante. E por que é que o representante não estava?" Porque já estava farto de ir às reuniões do Pedagógico, foi a uma ou duas e achou que já não devia ir mais." • " cada vez que há qualquer coisa que os vá… que eles sintam que se vai diminuir ou que os estamos a controlar, isso aí reagem." • " Não, diz que não precisavam de nenhum papel, porque já não eram nenhumas crianças" • " mas depois de confrontados com estes aspectos	

práticos… era assim "Então, por que é que há alunos que reprovam, dentro da escola?" Não podemos permitir uma coisa destas. Pronto." • " Mas reagiram muito" • " mas não… a proposta era acabar com o salvo-conduto."	
• **"** Sim, sim, às vezes." • " Alternativas de modificação da sala de alunos, alternativas de modificação… aquelas que não chocam com nada, nem com seguranças, nem com nada, geralmente são atendidas."	• Consideração pelos orgãos de gestão das sugestões alternativas apresentadas pelos alunos (79)
• **"** eles têm voz na maior parte dos… em todos os órgãos, desde os Conselhos de Turma, para os quais… intercalares, para os quais eles são chamados." • " Nos Conselhos de Turma. Os professores costumam ouvir os alunos? Sim. Nos Conselhos de Turma." • " Nas aulas." • " muitas vezes, qualquer problema que eles têm, qualquer pedido de informação… qualquer informação que queiram obter, muitas vezes recorrem imediatamente ao Conselho Executivo, em vez de irem à secretaria ou falarem com o Director de Turma" (9c)	• Direito dos alunos a serem ouvidos pelos professores, directores de turma e pelos órgãos de administração e gestão em todos os assuntos que lhes digam respeito (80)
• " Não, isso não."	• Participação dos alunos na planificação das matérias leccionadas (81)

• " Participam, através da auto-avaliação." • " Não há ninguém, que não faça uma auto-avaliação."	• Participação dos alunos no seu processo de avaliação (82)
• **"** Sim, sim, sim." • " Antes do processo eleitoral, é-lhes facultado todos os documentos, todas as… os objectos, listas de alunos, urna, votos, papel, tudo." • " É-lhes permitido, também, que façam campanha e depois eles são eleitos, a lista que é eleita tem um espaço, espaço esse que é feita a manutenção pela escola, têm crédito de fotocópias, têm capacidade para apresentar projectos" • " Por festas, torneios" • " se há alguma coisa, nós não estamos de acordo, pois entramos em acordo com eles" • " todas as iniciativas que eles tomam são apoiadas por nós." • " E a manutenção dos espaços também é, também é feita e têm tudo à sua disposição, desde o fax, desde tudo."	• Apresentação pelos alunos, de listas para a Associação de Estudantes e liberdade de exercício exercício dos direitos e do cumprimento dos deveres, como membros da Associação (83)

ANEXO XII - Protocolo da entrevista à Coordenadora dos Directores de Turma

PROTOCOLO DA ENTREVISTA À COORDENADORA DOS DIRECTORES DE TURMA DO ENSINO SECUNDÁRIO

1 – Que idade tem?

R: 59.

2 – Qual é a sua formação académica?

R: Licenciatura em Química.

3 – Qual é a sua situação profissional?

R: Professora do Quadro de Nomeação Definitiva.

4 – E há quantos anos exerce a profissão?

R: 29.

5 – É professora na Escola, há quantos anos?

R: Para aí há uns 18 ou coisa assim, não sei precisar.

6 – Há quantos anos exerce o cargo de Coordenadora dos Directores de Turma nesta Escola?

R: Desde 1994-95.

P: Ininterruptamente, até esta data?

R: Ininterruptamente.

7 – Que outros cargos e funções já exerceu?

R: Delegada, Directora de Turma, Directora de Instalações e só.

8 – Como caracteriza esta escola e o que a distingue das demais?

R: Não sei, eu não conheço a realidade das outras. Agora, porque já estou aqui há muito tempo, mas do que me é dado conhecer relativamente às minhas experiências anteriores, a escola tem vindo sempre a evoluir. Portanto, eu quando entrei para aqui, a escola tinha… era talvez o terceiro ano, era horrível, desde o apoio a nível dos funcionários, os apoios dos auxiliares, que eram poucos e o trabalho muito deficiente, estavam muito mal habituados, desde as condições, nós, por exemplo… eu sou de Química, cheguei e o material estava encaixotado, nós não tínhamos… não havia aulas práticas, praticamente, portanto fomos… nessa altura fomos colocados assim um corpo razoável de professores efectivos, que trazíamos algumas práticas, uma forma de trabalhar prática, muito especial, que era já fruto dos cursos, das licenciaturas ligadas… viradas para o ensino e, portanto, nós privilegiávamos a acção experimental, etc., e quase tivemos que exigir à delegada que estava na altura, que se desencaixotasse as coisas e, portanto, começámos a tentar organizar os materiais e, inclusivamente, as salas, porque nos laboratórios, nas salas que supostamente são experimentais, havia aulas teóricas, portanto estava tudo danificado. A Escola estava assim mesmo muito mal e portanto criou-se, a nível do grupo, que é aquilo que eu… mais com quem eu trabalho, a nível das aulas, criou-se ali um corpo… também, nós éramos pessoas que nos conhecíamos precisamente das licenciaturas. Tínhamos feito a escola, a universidade, portanto vínhamos com aquela vontade toda de aplicar as coisas e isso… e portanto, eu acho que progressivamente fomos alterando as condições da escola, pronto e mais tarde, avançámos com o Clube de Ciência que, também, abriu perspectivas aos alunos e são formas de trabalhar diferentes. Isto mais a nível de departamento e de disciplina. Depois, a nível geral, o que é que eu acho? A Escola era horrível, eram blocos e cimento à volta, não havia uma árvore plantada e quando eu fui colocada… não foi só do meu grupo disciplinar mas, também, de muitos grupos, portanto, o corpo efectivo da Escola fez-se quase nessa altura. Depois, foi abrindo mais, mas nessa altura foi a grande colocação. E as pessoas vinham de facto… criou-se aqui um núcleo de pessoas que queriam fazer coisas e eu notei, durante muitos anos, que todas (com alguns erros ou menos erros, é assim mesmo e com mais dificuldades ou menos dificuldades, mas havia sempre…) todos os Conselhos Executivos tiveram um papel positivo nesta escola, com erros ou sem erros, mas tiveram porque a escola foi sempre… quem a conheceu, naquela

altura, a Escola foi sempre evoluindo quer fisicamente, quer quanto aos espaços físicos, quer a nível das práticas, que se tentava fazer pelos alunos, os apoios que se tentavam criar, das iniciativas extra-curriculares, portanto, nascendo coisas que antigamente não… quando eu vim, nada disso existia.

9- Como caracteriza as relações entre:

a) Alunos?

R: Isso é muito variável de turma para turma e acho que há que distinguir alunos do Secundário e do Básico. A nível do Básico, eu já não tinha essa experiência, tive este ano e é um nível muito baixo, porque eu, houve anos que tinha Básico… tive Básico, mas só a partir do 8º ano, porque a Físico-Química é só seleccionada a partir dessa altura, agora é já a partir do 7º ano. E o que eu noto é que os miúdos são de uma agressividade, uma falta de respeito uns com os outros, uma… a esse nível do Básico, só este ano é que estou… eu já ouvia falar nisso e via-os nos recreios, em algumas actividades, apercebia-me um bocado disso, mas este ano, como tenho uma turma e a turma, também, não é muito famosa, mas no geral, também, não há turmas famosas (escapa uma ou outra, de vez em quando), pelo menos é a percepção que tenho, é muito difícil… essa é que é uma das questões que nos torna difícil a nossa acção directa, porque eles estão sempre numa de ataque e de… um dos problemas disciplinares que temos dentro da sala de aula, passa pela agressividade que eles têm uns relativamente aos outros. Um diz qualquer coisa, o outro não concorda e é logo a desancar no colega, é uma coisa impressionante, não têm o mínimo de consideração uns pelos outros. E chega a acontecer, dentro da sala de aula, eles levantarem-se para irem invectivar o colega e fazer tropelias com o colega. É uma coisa impressionante. A nível do Secundário, já não é tanto. Acho que a relação… principalmente quando… porque essa é a minha preocupação como Directora de Turma, é tentar criar… porque eu acho que o que os ajuda muito é criar ali uma interrelação óptima com os alunos, também com os professores, mas entre eles, porque eles se relacionarem como… para terem uma consciência de grupo, isso ajuda-os imenso porque, também, percebem que há… que se podem interajudar muito e esse é sempre… como Directora de Turma, tenho sempre muito essa preocupação. Eles às vezes… no 10º ano principalmente, vêm de turmas muito diferentes, escolas muito

diferentes, as turmas são heterogéneas no que diz respeito à proveniência, muitas vezes e, portanto, eles não se conhecem, etc., mas não se nota – à parte um ou outro aluno – mas, normalmente, já não se nota… porque os miúdos vêm, também, com outra disposição. Cresceram, mesmo aquela questão que eu estava a levantar há bocadinho, do 7º ano, eu acho que isso, também, se vai desvanecendo um bocadinho, no 8º e no 9º ano, embora continue a prevalecer, porque eu ouço as minhas colegas de grupo relativamente ao 8º e ao 9º ano terem os mesmos problemas. Mas no 7º é uma coisa impressionante, a agressividade. Nota-se imenso. No 10º ano, depois começa-se… quando a gente trabalha a nível de turma, começa a surgir aquele espírito de grupo e de ligação entre eles e de espírito de trabalho e de interajuda e isso, depois, é muito giro, é uma das coisas que eu aprecio como Directora de Turma, é depois chegar ao final do ano e tu tens ali um grupo que se tentam ajudar e que são amigos e que tentam fazer coisas em conjunto e depois no 11º ano, se a turma se mantém, mais ou menos em bloco, porque, às vezes, também se juntam outras turmas, mas, normalmente, esse espírito depois passa e, portanto, as coisas funcionam já melhor. Embora haja sempre espírito… nalgum… pronto, isto é muito variável, mas alguns alunos têm dificuldade, vêm muito com aquele espírito individualista. Principalmente, os bons alunos, embora eu, por exemplo, tenha tido o ano passado uma turma de muito bons alunos, que eram extraordinários no que diz respeito à interajuda dos colegas e isso e a turma conseguiu muito bons resultados, mesmo os fraquinhos, passaram muito pouquinhos, a turma teve muito bons resultados, muito em função do espírito que se criou e da interajuda que se criou entre… dos mais, dos melhores relativamente aos que tinham mais dificuldade.

P: E acha que essa evolução nesse espírito de interajuda se deve à evolução, portanto, à idade deles e das capacidades?

R: Também, também.

P: Ou, também, tem a ver com o trabalho que os professores desenvolvem com os alunos?

R: Tem muito a ver, o proporcionar… porque o proporcionar… portanto, certo tipo de actividades que os levem a compreender que eles têm a lucrar em ser amigos e a interajudarem-se e que aprendem… mesmo os bons aprendem muito com os fracos, porque

quando estão a ensinar ou quando estão a ajudar, também, são despertados para coisas que não tinham pensado, não tinham reflectido e os alunos fracos também têm coisas a… contribuir para a sua formação, para alertas, coisas em que não tinham pensado. Às vezes, são miúdos que vêem as coisas em perspectivas diferentes e há miúdos, por exemplo, que são bons alunos, mas são muito fechados, ainda não abriram e, depois, os outros miúdos que são… que estão despertos para outro tipo de coisas e isso, também, acho que abre perspectivas.

P: E os professores do Básico não têm desenvolvido esse trabalho junto dos alunos?

R: Não, mas é que é difícil. O trabalho junto do Básico é extremamente difícil. Eu tive um primeiro período extremamente desanimador, porque eu queria trabalhar com eles, tentar ajudá-los e eles, pura e simplesmente, recusam. Recusam-se. E depois as turmas são muito heterogéneas e nós temos vinte e tal alunos, quatro NEE, x (xis) alunos que estão há quatro anos no 7º ano, que estão com imensos vícios e um desinteresse quase total, depois tens quatro ou cinco alunos que são alunos que até iriam longe, mas também começam… para se conseguir criar a disciplina e uma pessoa fazer-se ouvir e minimamente trabalhar, tu tens que te impor, uma pessoa tem que se impor e quando se tem que impor, tens que ligar mais àqueles que normalmente perturbam e tens que esquecer, quer dizer, é difícil nós estarmos a trabalhar, que é o que supostamente é certo, dentro da turma, mas tentares trabalhar individualmente com cada um é impossível, com a turma, porque os miúdos são tão diferentes, com dificuldades de tal maneira, às vezes, até no entendimento das coisas, não entendem o que tu dizes, não… o desinteresse, que não se consegue chegar a todos.

P: Isso deve-se, também, ao grande número de alunos de cada turma?

R: Uma coisa é o número de alunos da turma, principalmente, quando há miúdos em que tu tens que fazer planos individuais para este, para aquele e para aqueloutro. Como é que se faz? Quer dizer, é extremamente complicado estar a atender a situações tão particulares. Depois, é o número… eu acho que tem a ver com tudo, não é só com o número de alunos, mas é a forma… nós termos de trabalhar com todos torna-se difícil e é o tempo. Porque tem-se muito pouco tempo para gerir todo um programa e para utilizares estratégias diferenciadas para um, para outro e para outro e depois fazeres… para se fazer

recuperação, porque eles não aprendem, eles recusam-se… tenho alunos, nesta turma, ainda hoje, eles estavam partidos, estavam os turnos separados, num dos tempos a turma está desdobrada, portanto está metade só da turma e tem que se estar constantemente em cima deles e tive um dos alunos que… estávamos a fazer… dei um bocadinho de matéria, tem que se dar matéria, muito pouca matéria, porque eles cansam-se rapidamente, desmotivam-se, desinteressam-se e depois logo a aplicação. E quando estava a fazer a aplicação, quando dei conta, um dos alunos pura e simplesmente não tinha feito nada. Dei um tempo, para eles estarem a fazer, a dar as respostas e tal, a reflectirem e depois comecei a chamar cada um para irem respondendo e tal e os outros fazerem a crítica, se achavam que estava correcta a resposta e não sei quantos. E quando vou à vez desse aluno, ele pura e, simplesmente, não tinha feito nada, não tinha escrito literalmente nada e durante aquele tempo, eu estive sempre a chamar à atenção "Faz, João, faz, vá" e não sei quantos. "João, vá lá, não estejas distraído, João não estejas a fazer isto", sempre, constantemente. Cheguei ao final, todos tinham feito e aquele aluno recusa-se sistematicamente… mas isto é desde o início do ano, ele recusa-se sistematicamente a fazer.

P: Há aí um conflito entre um dever que se impõe de cumprir os programas e o trabalho dos comportamentos, das atitudes, não é?

R: Exactamente, é. Extremamente difícil. E depois eu acho que a escola mudou muito em termos de matéria humana. Os miúdos são muito diferentes, os pais cada vez se demitem mais, os miúdos vêm de facto com preparações muito deficientes e vêm com… eu não digo falta de formação, mas com determinados hábitos e formas de estar nas coisas e formas de estar perante as coisas que não são os alunos de aqui há uns anos atrás, são muito diferentes os miúdos e depois também têm outros aliciantes, outras motivações, etc. e a escola não está a conseguir fazer essa adaptação. Quando nós recebemos os alunos do 7º ano, são alunos que nós não conhecemos e quando começamos a conviver e eu noto isto nesta turma que tenho este ano… quando começámos a conviver com a turma, deparámos de facto com um grande grupo de alunos com grandes problemas. A turma até já está mais reduzida, porque tem os tais NEE, mas depois há todos os outros, que não são NEE, mas para lá caminham, pelo desinteresse, pela desmotivação e por uma série de problemas depois até familiares, etc., não têm… os pais não ligam… eu neste momento tenho alunas

ainda que não têm livro, não trazem livro sistematicamente para a aula. Como é que é possível?

P: E isso deve-se a que factores? À falta de meios económicos ou ao desinteresse dos pais?

R: Não são, porque… agora comecei sistematicamente a marcar falta de material para ver se alguém, a Directora de Turma tem aquela falta e actua e chama os pais, mas os pais também não vêm, demitem-se, dizem que têm trabalho, que não são eles… que os miúdos sempre foram assim, sempre tiveram problemas e não estão para aborrecimentos e, portanto, temos os miúdos com estas experiências, este tipo de miúdos e nós na escola fazemos uma turma e depois continuamos até ao final do ano com aquela turma e eu acho que nós tínhamos que arranjar formas de operacionalizar as coisas, de trabalhar com os miúdos, porque isto só se consegue com o ensino individualizado, ir junto deles, mudar atitudes, mas isto não é assim uma aula de vez em quando, as atitudes não se mudam assim, quer dizer, os miúdos têm que ser ganhos para as coisas, têm que ser habituados a um esquema mais rigoroso, porque os miúdos não trazem, os miúdos não são rigorosos, os miúdos fazem as coisas por fazer, sem aquela preocupação de fazer bem porque, também, não tem em casa porque, também, nunca lhes foi exigido isso, dá-me a sensação. E, portanto, eles não sabem ler, não sabem tirar conclusões, eles têm que ter outro tipo de ajuda e não é com os mesmos alunos que começámos no início do ano, que nós vamos poder utilizar… até que por mais estratégias que utilizes dentro da aula, continuas com a mesma forma, com a mesma fórmula, é-te extremamente difícil. Depois, dá-se-lhes as hipóteses das Salas de Estudo, das salas de aula de recuperação, os miúdos não te aparecem, ninguém controla isso, porque eles não têm obrigatoriedade de ir e se os pais não são minimamente exigentes, se não os acompanham, que é o que se nota muito, nota-se de facto isto, depois há o problema social, também, porque vê-se as pessoas, andam a correr para o emprego, têm vários empregos, ganham mal, é difícil também, é esta… os miúdos estão inseridos numa sociedade com estes problemas todos. Não mudando isso, nós temos este problema, portanto, temos de ser nós dentro da escola a tentar adaptar-nos a essas situações, porque esta sociedade e estas coisas como estão montadas, não se vai mudar assim, do pé para a mão. Portanto, a escola tem de fazer essa adaptação. O que eu acho é: nós devíamos, quando notávamos que uma turma, não sei bem como é que isso se

faz, como é que se operacionaliza, mas nós temos… o sentido vai ser esse, não há outra hipótese, que é: quando nós detectamos que há uma turma em que metade da turma trabalha de uma maneira e com a outra pura e simplesmente não se consegue trabalhar, nós temos que ter ali dois professores, arranjar forma de as disciplinas afins se interligarem e desdobrarmos… estarmos a trabalhar com eles desdobrados, não há outra hipótese. Para utilizar determinadas estratégias e o ensino individualizado tem que ser com um grupo de alunos que tenham a mesma forma de trabalhar.

P: Mas acha que a nível da gestão da escola, há essa preocupação de adoptar um plano para fazer face a essa situação?

R: Eu acho que não temos uma autonomia que nos permita isso, porque eu já tenho falado no Pedagógico, pertenço ao Pedagógico por inerência do cargo, tenho falado várias vezes que tem que… e junto do Conselho Executivo, com quem converso muito e mostro, também, essa preocupação e o que… quem faz horários – que deve ser muito complicado – me diz é que não há hipótese, portanto nós devíamos ter uma autonomia que nos permitisse adaptarmo-nos às circunstâncias, adaptarmo-nos aos alunos e eu acho que, também,… e depois aqui temos outras questões, que as pessoas não estão habituadas a trabalhar… de facto, não há o espírito de grupo, as pessoas foram habituadas a trabalhar muito individualmente, os professores, agora, também, já para falar dessa problemática, e as pessoas não vêem com muito bons olhos serem… haver um trabalho de conjunto. Isso até ia resolver um problema, que era… eu acho que estes programas, está na hora… este sistema, tal como está montado para o Básico, está na hora de deitar isto tudo fora, porque não se admite que os alunos tenham uma carga horária extraordinária e que depois se repita isto em… eu falo pelas Ciências e pela Físico-Química, porque nós estamos a falar na Astronomia, nas Ciências da Natureza falam em Astronomia e as coisas perfeitamente desligadas. Não faz sentido isto. Eu acho que isto… tinha-se mesmo obrigatoriamente, quer as pessoas quisessem, ou não.

P: No Secundário isso também acontece?

R: No Secundário, os programas continuam, também, um bocado desligados e, também, acho que sim. Mas eu acho que isto é mais grave a nível do Básico, porque não se

consegue trabalhar em conjunto para já, se houvesse a co-docência, ou se houvesse aqui um esquema de interlaçar e as pessoas pudessem jogar umas com as outras, de maneira a dar matérias afins e fazer rentabilizar aquilo e trabalhar com o mesmo tipo de alunos, inclusivamente, nem que eles trabalhassem de forma diferente. Se eu tenho alunos NEE, que não vão mais longe que aquilo, ou miúdos em que eu tenho que fazer um plano individual, reduzir aquilo ao mínimo, ao mínimo, como é que vou fazer isso dentro da sala de aula? Com uns miúdos que são espertíssimos e que têm bagagem de casa, pais que ajudam em casa e quando tu estás a falar numa coisa, eles "Ah, eu até já sei isto, aquilo e aqueloutro" e os outros que nem estão a perceber sequer o que eu estou a dizer?

P: Mas acha que isso se deve às limitações derivadas da falta de autonomia da escola face ao Ministério da Educação?

R: Exactamente. Eu acho que nós devíamos ter, para já ter a consciência que temos que trabalhar noutros moldes, adaptarmo-nos às turmas que temos, quebrar as turmas, separar as turmas e adaptarmo-nos aos grupos de alunos, que têm aquelas características e que nós já sabemos que não vão mais além e os outros, têm de trabalhar de outra maneira, porque isso também desmotiva os miúdos. Porque eu tenho uma turma, em que a maioria não entende o que eu estou a dizer, não trabalha, não faz trabalhos de casa, nem na aula faz as fichas e depois tenho meia dúzia de alunos… quer dizer, é altamente desmotivador para os miúdos, tenho que repetir para uns, tenho que estar a repetir, dar o programa… uma matéria, determinada matéria, nunca consigo dar a matéria que programei, nunca. É altamente desmotivador e depois… e o que é que isto vai significar? Vai significar o grande problema que nós temos depois no 10º ano, que é: os alunos vêm, duma maneira geral, mal preparados. Porquê? Porque, mesmo aqueles alunos que se vê que têm alguma capacidade, vêm com muitas deficiências. Porquê? Porque estiveram em turmas em que estiveram a ser arrastados, digamos assim, pelos alunos… uma maioria de alunos que tem imensas dificuldades.

P: E o que é que a professora acha que devia ser feito relativamente a esses alunos que têm mais dificuldades, para superarem essas dificuldades?

R: É assim: nós agora temos um problema, que é assim. Eu este ano, só porque é uma coisa muito concreta, para se ver até onde se vai. Tenho um aluno que é NEE, que sempre foi um aluno com imensos problemas, disléxico – mas aquilo não é só dislexia, é muito mais grave – e este aluno foi-lhe aceite – ele veio de fora, nós confrontámo-nos com a matrícula do aluno, com a inscrição do aluno, no 10º ano, no curso de Ciências e Tecnologias, um curso que tem Matemática, Físico-Química, supostamente dá hipótese de os alunos irem para as engenharias, para as medicinas, para as veterinárias, para essas coisas todas, para outros cursos que também têm graus de dificuldade muito elevados. E este aluno fez… que é um aluno que sempre teve estes problemas, teve um ensino muito irregular, a nível dos mínimos e, inclusivamente, no 9º ano, ele não fez exames a nível nacional, fez exames a nível da escola e este aluno foi-lhe permitido a inscrição num curso destes. E é o que acontece à maioria dos alunos.

P: Existe falta de orientação dos alunos na escolha dos cursos?

R: Eu acho que isto nem era possível. Quando nos chegou o processo, o processo vinha incompleto, nós aceitámos o aluno, só quando começámos a conviver com o aluno, é que começámos a ver os grandes problemas que ele tinha. Entretanto, eu como Directora de Turma, orientei para a Orientação, para a psicóloga, pedimos o processo, que demorou a chegar e depois é que percebemos todo este historial do aluno. Pronto, ele agora… ele vai ter de mudar de curso, já foi orientado para isso, mas continua ainda e a psicóloga diz que nós temos que fazer não sei o quê, adaptarmo-nos, mas isto é uma adaptação… isto está votado ao fracasso, é um esforço…

P: Mas relativamente àqueles alunos que têm, numa turma, mais dificuldades, se eles ficassem isolados, acha que era mais fácil?

R: Era, sim, até porque é muito dramático para estes alunos. Não, tinha que ser um trabalho todo no sentido de desenvolver capacidades de acordo com o que lhes é possível. Portanto, nós tínhamos que nos adaptar àqueles alunos e, se for necessário, cortar objectivos, cortar determinada matéria, com um grau maior de dificuldade. Agora, estes alunos não podem depois chegar ao 9º ano e, pura e simplesmente, irem para um curso de Ciências e Tecnologias, porque as escolas estão cheias e o insucesso do Secundário,

principalmente no 10º ano, tem a ver com isto. É que nós temos imensos alunos, porque de facto, o ensino está generalizado e portanto temos uma gama de alunos com muitos problemas deste tipo e depois chegamos ao 10º ano e os alunos, que foram orientados, fizeram orientação, que acontece aqui na escola, foi-lhes indicado, escolhido até às vezes, com orientações muito concretas, tinham vagas nas escolas profissionais, mas depois as escolas profissionais, também, já não os aceitam, porque fazem selecção, mas nós temos os alunos… estes alunos no 10º ano, que nós sabemos que não há nada a fazer.

P: Portanto, tinha que haver outras alternativas?

R: Exacto. Agora, há os cursos profissionais, que estão agora a começar mas, mesmo assim, considero que os alunos vêm mal preparados, porque nós não conseguimos fazer um trabalho de forma a recuperar esses alunos, a trabalhar mesmo com eles e de lhes dar as ferramentas essenciais de que eles precisam, mesmo para ingressar num curso profissional, porque se nós formos ver os índices de sucesso nos cursos profissionais – os tecnológicos já não se fala, estão para acabar, pronto, já se sabe como é que é – mas mesmo nos cursos profissionais, nós temos cá um este ano a funcionar, e vamos ver… poucos alunos… quer dizer, se formos ver as percentagens dos alunos que conseguiram fazer os módulos e não sei quê, porque funciona, assim, nesse regime, até temos alguns valores, algumas disciplinas e tal, mas depois se formos ver a quantidade de módulos que eles tinham de fazer, significa que os professores andaram ali a passo de caracol, a insistir, a insistir, para eles conseguirem fazer um ou dois módulos, porque neste momento, quando foi a altura da avaliação no primeiro período, a maioria das disciplinas tinha concluído um ou dois módulos e, às vezes, são cinco módulos num ano, para concluir.

P: Então, acha que os programas estão… os módulos, as matérias seleccionadas estão desadaptadas às capacidades desses alunos?

R: Eu considero que os cursos profissionais, também, têm que ter um grau de exigência, porque eles vão para o mercado de trabalho e têm de saber fazer as coisas e serem capazes, serem competentes. Agora, o que eu acho é que a nível do Básico, não estamos a conseguir arranjar formas de dar as ferramentas básicas necessárias para os miúdos conseguirem depois evoluir a nível dos cursos, nem que sejam profissionais. Agora, quanto menos os

cursos Científico-Humanísticos, não é? Aí é que não. E o que nós notamos agora e o índice muito elevado de insucesso no Secundário tem a ver com isto, tem a ver com uma quantidade enorme de alunos no Básico, que são alunos que fizeram os mínimos dos mínimos, os professores andaram ali com apoios e eles acabam por fazer… Planos de Recuperação… os Planos de Recuperação às vezes são só pura e simplesmente eles fazerem um ou outro trabalhinho e serem mais assíduos, pouco mais é, aquilo não significa muitas vezes… isto é agora a percepção que tenho, já ouvia falar nisto, mas esta é a percepção que eu tenho agora. Não corresponde de facto aos alunos terem atingido objectivos concretos, de saberem, de desenvolver determinadas capacidades que lhes são exigidas. É mais a nível das atitudes. Eles cumprem e pronto. Começaram a ir às aulas, já levam os materiais, já não sei o quê e depois já se dá hipótese de o aluno ir passando e ir não sei quantos, até porque isto depois é a nível do ciclo e vão sempre manquinhos. Quando chegam ao 9º ano, é o que se vê.

P: Mas acha que são os programas que não são adequados ou é o trabalho dos professores que é insuficiente?

R: Não, não, não. Por exemplo, o programa do Básico é um programa muito levezinho, é um programa extremamente fácil. Estes programas… o que eu acho é que, também, se devia mexer aí. Não faz sentido, a nível das disciplinas que eu conheço, não faz sentido haver uma disciplina de Ciências e uma de Físico-Química. Não faz sentido. Era Ciências! Em que se ligava certo tipo de matéria básica e depois, então… como estava antigamente, porque há determinadas matérias que nós não conseguimos dar a um determinado nível.

P: Devido às capacidades deles?

R: Exactamente. Não abrangem. Se eu até tivesse uma turma de bons alunos, que tivessem… que trouxessem de trás algumas ferramentas para entenderem, eu até acho que eles conseguiriam entender, mas as turmas não são assim, é uma realidade, não são!

P: Portanto, há uma desadaptação entre os programas?

R: Há uma desadaptação, há desadaptação nas próprias disciplinas, que deviam ser integradas e devia ser mais um esquema de… mais globalizante, até ao 7º ano e depois

então, começarmos a especificar. Nem que essa disciplina – Ciências Naturais – pudesse ter dois professores, em que havia ali a perspectiva da Físico-Química ligada às Ciências Naturais… Pronto, eu estou a falar nestas, porque são as disciplinas que eu conheço mais, mas, possivelmente, com outras disciplinas a mesma coisa. Eu acho que os alunos deviam ter menos disciplinas, as matérias integradas e tudo o resto, aquelas coisas todas, em que obrigam os miúdos a estar tanto tempo na escola – que os miúdos, também, precisam de brincadeira e na escola terem tempo para outro tipo de actividades – as Áreas de Projecto e não sei o quê – serem integradas nessas próprias disciplinas afins. Essas áreas da Física e da Química desenvolviam um projecto, a nível de História, pronto, três projectos mais a nível das línguas, portanto três projectos, mas isso devia ser integrado nas próprias disciplinas, não desta forma assim e, depois, as coisas estão desgarradas, não funcionam, não sei. Eu acho que toda a estrutura do Básico tem de ser modificada e adaptada.

b) – Alunos/ Professores?

R: Bom, eu acho que há… isso é muito variável. Eu, por exemplo, este ano, tenho uma turma fraquinha, mas tenho uma relação óptima com os meus alunos. Mesmo no 7º ano… que eles são difíceis, às vezes tenho que levantar a voz, zangar-me e não sei quê e, às vezes, tenho mesmo que me zangar, porque eles fazem trinta por uma linha, mas considero que eles me estimam, eu gosto deles, alguns são difíceis, às vezes perdemos a cabeça, mas considero que há turmas… também, é muito variável, o professor e os alunos. Agora, eu sei que há algumas turmas, com relação muito difícil com o professor e que se nota essencialmente nas aulas de substituição, aí as coisas vêm ao de cima duma maneira extraordinária. E aí, já não é com os professores da turma, com certeza, tem mesmo a ver com as turmas, não é? Eu sei que há um ou outro professor que consegue, nas tais ditas aulas de substituição, até fazer coisas… não é coisas engraçadas, entreter os alunos e eles não criarem grandes ondas e grandes problemas, mas duma maneira geral, nas aulas de substituição, a relação não é fácil. E eu considero que isso tem a ver muito com os alunos aceitarem o professor, uma vez que não é professor deles. Se a coisa corre bem e o professor consegue… nós, há sempre aquele período em que se estuda a turma, no início, como é que hei-de reagir com eles e tal e não sei quê e, mesmo tudo o que é feito a nível da própria disciplina, é feito em função daqueles alunos. Nós temos duas turmas diferentes e

trabalhamos de forma diferente com as duas turmas e mau, é se trabalhamos de forma igual, porque as turmas normalmente não são iguais, são diferentes, não é? E, portanto, começa-se a criar ali aquela empatia, aquela confiança, etc. Eu condeno sistematicamente e com muita força, as aulas de substituição, precisamente por isso, porque eu não conheço aqueles alunos de lado nenhum e para eu trabalhar alguma coisa com aqueles alunos, eles têm de me aceitar, mas eu também tenho que os aceitar, também tenho que ter uma empatia com eles e saber onde é que eu quero chegar, o que é que eu vou fazer para aqueles alunos, tenho que os conhecer e, portanto, eu acho que pedagogicamente é horrível, é a negação pedagógica de tudo o que há na escola, são as aulas de substituição.

P: Como é que as coisas podiam ser alteradas?

R: Aplicadas desta forma. Eu tenho uma versão… eu considero que as aulas de substituição devem existir, mas não são aulas, são actividades de substituição e a escola funcionar doutra maneira, era preciso que a escola tivesse meios para funcionar doutra maneira. Eu já fiz a minha proposta, mas agora neste esquema – um professor vir de fora para aquela aula, que não conhece, nunca viu e não sei o quê e ir fazer uma actividade – isto é a negação pedagógica do que é ser professor.

c) – Alunos/ Conselho Executivo?

R: O que eu sei é que os miúdos normalmente, quando há problemas disciplinares, têm um bocadinho de receio de irem ao Conselho Executivo. É sempre… o órgão máximo da escola. Eu, como Coordenadora dos Directores de Turma, tenho tido uma opinião junto do Conselho Executivo e que, ultimamente, se tem feito um pouco e que é assim: no início do ano lectivo, eu considero que é importante os alunos conhecerem o Conselho Executivo e conhecerem as metas da escola, o que foi feito, o que se pretende fazer, dar a conhecer isso tudo e ninguém mais do que o Conselho Executivo para fazer isso, quer junto dos pais, quer junto dos alunos e, durante muitos anos, isso não foi feito na escola. Agora, começa a haver essa preocupação. Porque senão, o órgão importante, que gere a escola, que é o Conselho Executivo, acaba por ser qualquer coisa que ninguém vê, ninguém conhece, só alguns conhecem quando têm problemas disciplinares e vão lá. Eu, por exemplo, tive os meus filhos numa escola em que havia – agora já não sei se têm esse hábito – mas havia

esse hábito do Conselho Executivo reunir no início, com os pais e com os alunos e mostrar à escola o que é que foi conseguido, os resultados que foram conseguidos, até a nível dos espaços, o que pretendiam, o que faltava, o que é que iam tentar fazer e isso é importante para agarrar as pessoas.

P: E nesta Escola não existe isso?

R: Eu acho que começou-se a fazer já, talvez já desde o ano passado, algumas reuniões, principalmente com os 7ºs anos e 10ºs anos, portanto, algumas tentativas nesse sentido, mas eu acho que isso devia ser muito estimulado. Porque é o dar a cara e tentar agarrar as pessoas e mostrar… "Nós estamos aqui, estamos a trabalhar, temos estas metas…" e não ficarem assim as coisas só pelos papéis.

d) – Alunos/ Funcionários?

R: É assim: também é muito variável. Há funcionários que são espectaculares para os alunos, apoiam imenso os alunos, mas também é capaz de haver alguns que são… eu acho que há aqui três tipos de funcionários: uns, que são permissivos e deixam fazer tudo e mais alguma coisa, etc., o que também não pode ser; depois, há uns que são amigos deles, há uma interajuda muito grande e entendem os problemas das alunas e tentam ajudá-las, etc. e depois há os outros que são assim… não ligam.

e) – Professores?

R: Esta escola teve alguns problemas e há ainda grupos de professores que… parece que não se ligam, não se ligam, houve aqui quebras de confiança entre professores e não sei quantos, mas eu não considero que seja assim um ambiente… e há grupos de professores que se estimam muito, mesmo sem ser dos departamentos. Eu acho que há de tudo, na escola há de tudo, como em qualquer…Na generalidade, acho que as pessoas… eu, pelo menos falando com professores até que já cá estiveram, etc., até do meu grupo, que estiveram e depois saem e continuamos às vezes a encontrar-nos, gostaram da escola, não sentiram… sentiram-se bem, tiveram pena de ir embora, e isso… Agora eu sei que há problemas, há professores que não sentiram isso.

P: Mas, na generalidade há um bom clima?

R: Eu acho que sim. Eu, pelo menos, não sinto… não tenho assim… não sinto o contrário.

f) – Professores/ Conselho Executivo?

R: Bom… eu acho que é precisamente a mesma coisa. Portanto, há professores que têm uma boa relação com o Conselho Executivo e eu acho, que será talvez a maior parte e haverá algum grupo de professores que têm pior relação ou… não será assim uma relação tão amistosa. Mas, de qualquer dos modos, eu acho que esta questão destas alterações que têm surgido, têm distanciado um bocadinho os professores do Conselho Executivo, porque considero que o Conselho Executivo não sente na pele, porque tem menos aulas e portanto a eles é-lhes indiferente estar mais tempo na escola aliás, até têm a obrigação de implementar, estão também com medidas a aplicar e têm que as aplicar, senão também sofrem penalização por isso, digamos que o conjunto de medidas que foram criadas, criou um bocado o fosso entre o Conselho Executivo e há muita gente que vê no Conselho Executivo o patrão, o mandão e não sei quê e não entende o problema dos funcionários. Acho que eles assumem neste momento muito mais o papel de patrão do que antes, que eram colegas, que tentávamos fazer o melhor possível e as pessoas agora não sentem um bocado isso. E eu acho que tem a ver um bocado com isso, porque eles, de facto, como não fazem aulas de substituição, não têm as aulas para preparar e não sentem a pressão que nós sentimos agora, porque nós estamos muito mais tempo na escola, os miúdos cada vez nos obrigam muito mais, a criar instrumentos diversificados e muito diferentes, portanto há uma exigência de mais tempo para preparar as aulas e isso está a funcionar ao contrário e ainda, depois com a exigência de prepararmos aulas de substituição, não sei para quem, nem para que tipo de alunos, etc., e depois há este… depois as coisas não funcionam, as aulas de substituição não funcionam e depois, cria-se aqui, de facto… a forma de ver as coisas duns é diferente dos outros e de sentir. Eu, também entendo que vai ser muito difícil reencontrarmos outra vez esta ligação, porque não entendem os outros e forçosamente vai ser difícil entenderem, porque não estão na guerra e não sentem os problemas.

g) – Professores/ Funcionários?

R: Eu acho que há uma boa relação, embora a nível da Secretaria, acho que alguns funcionários que não funcionarão numa de interajuda. Vêem as coisas sempre naquela

perspectiva, que o professor está a interferir, o professor está a exigir-lhes de mais. Há alguns funcionários… talvez o serviço que funcione pior seja a Secretaria.

10 – Na sua opinião, os direitos dos alunos constituem uma preocupação fundamental para os Directores de Turma?

R: Eu acho que sim.

P: Nas reuniões que costuma ter, nos contactos com os Directores de Turma, salienta-se essa necessidade de salvaguardar os direitos dos alunos, preocupam-se em defender os direitos dos alunos?

R: Sim, mesmo as orientações que eu dou aos Directores de Turma é sempre nesse sentido, seja relativamente a faltas, às questões da avaliação, tentar fazer sempre a ligação com as famílias, tentar compreender, não sei quantos, fazer os avisos, cumprir legalmente os avisos, a tudo a que os miúdos têm direito, para salvaguardar problemas e para salvaguardar os direitos dos miúdos. Eu acho que, duma maneira geral, os Directores de Turma têm… aliás, até vou dizer uma coisa, que é assim: muitos dos Directores de Turma… porque o papel do Director de Turma não se esgota na marcação das faltas e no avisar os pais, mas alguns dos Directores de Turma que não são escolhidos de acordo com o perfil adequado, a grande preocupação que têm e o seu papel, quase que se cinge só a esse, que é salvaguardar precisamente esses direitos todos da marcação das faltas, dos avisos… isso, os Directores de Turma são extremamente cumpridores, parece-me. Pode haver um caso ou outro, algum desleixo, um ou outro desleixo, mas isso é salvaguardado.

11 – De que forma têm sido defendidos os direitos dos alunos nesta Escola?

R: De que forma, como?

P: Têm sido defendidos. Há da parte do Conselho Executivo e das estruturas da escola, dos órgãos da escola, a preocupação, no dia-a-dia, de desenvolver algumas actividades ou chamar a atenção, por exemplo, dos professores ou dos Directores de Turma, que devem assegurar os direitos dos alunos?

R: Sim. Eu, como Coordenadora, tenho essa preocupação, que sejam salvaguardados… então essas questões legais e, depois tenho outra preocupação, que é: nós na escola temos

de facto hipótese de terem… os que têm dificuldades, que vão encontrando algumas dificuldades, as Salas de Estudo, etc., aulas de recuperação, etc., e tenho muita preocupação relativamente a isso, porque as Salas de Estudo nem sempre funcionam muito bem, tem-se tentado apurar melhor o esquema e como não têm carácter obrigatório, os miúdos desleixam-se um bocado e os pais, porque não fazem aquele controlo, os miúdos perdem um bocado essa hipótese. E a minha preocupação e a preocupação do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico, tem sido sempre no sentido de tentar melhorar esse sistema, de maneira a criar a ligação com os pais, a criar um pouco, não é carácter obrigatório, mas fazer entender aos miúdos que têm aqui na Escola, hipótese de conseguir melhores resultados, contrariar as suas dificuldades, resolver os seus problemas e, eu acho que há essa preocupação. E temos vindo a melhorar e a arranjar mecanismos e a arranjar dispositivos de forma a controlar melhor essa assiduidade dos miúdos às Salas de Estudo. Depois, havia, também, alguns professores que, como os alunos não apareciam, também não faziam muito por isso e eu acho que tem havido a nível dos departamentos um pouco essa tentativa de criar formas de actuação dos professores nessas aulas, de maneira a compensar os miúdos, porque alguns têm mesmo dificuldade e obrigá-los, envolvê-los e eu acho que isso é até uma das coisas que tem melhorado na escola.

P: É o que salienta mais?

R: Exactamente. Eu acho que isso tem muito a ver com a qualidade. Nós prestarmos esse serviço e garantirmos que esse serviço seja mesmo prestado e eles aproveitem, acho que era uma das boas formas de combater o insucesso escolar.

12 – No Projecto Educativo de Escola, houve preocupação de contemplar medidas destinadas a efectivar os direitos dos alunos, que constam do Regulamento Interno e da legislação aplicável?

R: Sim, é assim: o Regulamento Interno foi sempre feito de acordo com a legislação, portanto, nesse sentido, houve essa preocupação.

P: Mas no Projecto Educativo, há medidas destinadas a efectivar esses direitos que estão no Regulamento Interno?

R: Sim, eu penso que sim. E depois regulamentar… a regulamentação não sei especificar agora, são tantas, não é? Mas, depois, através do… no Regulamento Interno são especificadas… quando as coisas ficaram em aberto, tivemos a preocupação de estar a especificar…

P: Mas no Projecto Educativo, não recorda quais são as medidas?

R: Não, pronto, não sei especificar.

13 – A Escola preocupa-se em garantir todos os direitos dos alunos ou dá prevalência a alguma categoria de direitos?

R: Não, eu penso que, duma maneira geral, privilegia-se tudo, privilegiam-se todos, desde… daquilo a que os alunos têm direito até… quer a nível dos apoios, a nível do ensino, quer a nível até… a escola até faz… eu tenho tido alunos com problemas muito sérios… o ano passado tive… este ano, um bocadinho menos, mas o ano passado tive alunos que os pais, alguns até licenciados, estavam no desemprego, mas porque tinham… recebiam… por exemplo, situações de pais divorciados, a mãe estava no desemprego e a criança vivia com a mãe, com grandes dificuldades, mas porque a mãe recebia uma pensão mínima, que por vezes o pai se esquecia até de pagar, a mãe com muita, muita dificuldade… e a escola está muito atenta a isso. Portanto, o miúdo não tinha dinheiro para a máquina de calcular, vinha sem tomar o pequeno almoço de casa, não tinha dinheiro para transportes, a mãe não tinha e, enquanto a mãe não arranjou um emprego, a escola tentou garantir isso, portanto, os Directores de Turma estão muito atentos a estas situações, pelo menos é essa a percepção que eu tenho e sempre que essa situação é posta, normalmente permite-se ao aluno, mesmo não tendo direito ao SASE, àqueles esquemas de rendimentos mínimos, etc., a escola garante os miúdos irem tomar o pequeno almoço, esse tipo de apoios. E depois a nível de tudo o resto, os miúdos participam nas reuniões, intercalares… tudo a que têm direito, eu acho que não há nenhum aluno aqui que… agora, noto um bocadinho… algum desfasamento e se for falar com os alunos, eles vão referir isso, que é um desfasamento, entre aquilo que é dado aos CEF e aquilo que é dado aos outros miúdos. Porque os CEF implementaram-se na escola com mais financiamento, penso eu, os CEF que dão tantos problemas – eu penso que é este critério de injustiça e que nós também

sentimos um bocadinho, porque nós vemos os miúdos carregados com os livros, etc., com muita tralha e os equipamentos, etc., e alunos excelentes, alunos dedicados, que não têm de facto a esse nível, não têm um cacifo para arrumar as coisas, a escola tem as suas deficiências, as suas faltas, é uma escola com poucos meios, como são quase todas, penso eu, mas para os CEF há os cacifos. Esses alunos, que até são os alunos que menos fazem, que dão mais preocupações, que exigem mais de nós em termos de trabalho.

P: Então, há aí uma desigualdade de tratamento?

R: Há uma desigualdade de tratamento, eu acho que há.

P: Mas a Escola dá mais apoio a esses alunos, porque têm mais financiamento do Ministério ou porque entendeu atribuir mais do que aos aoutros?

R: Eu não sei se isso tem a ver… eu acho que uma das medidas… a questão do cacifo, eu acho que passou muito pelo facto de… são miúdos completamente desregrados, não trazem materiais, não ligam, não não sei o quê, e acho que foi uma estratégia para tentar que eles tivessem cá os materiais, guardam os materiais e, portanto, dessa forma não têm justificação para… agora, isto é visto como uma desigualdade perante os outros alunos, não é?

P: E os outros alunos sentem isso?

R: E os outros alunos sentem isso e referem isso. E nós como professores, também sentimos assim um descontentamento, não é? Quer dizer, aqueles alunos… têm direito, sim, senhor, não estou a dizer que lhes tire a eles para dar aos outros, mas se eles têm direito, eu acho que os outros, também, deviam ter direito. Eu acho que isso é uma nota um pouco desagradável, em termos de direitos dos alunos.

14 – De que modo a Escola dá a conhecer aos alunos os direitos de que eles são titulares?

R: É assim: os alunos, no início do ano, é fornecido a todos os alunos o extracto do Regulamento Interno que lhes diz respeito. É dado outro aos pais, também.

P: Com os direitos?

R: Exactamente. Com os direitos e deveres. Portanto, eles têm conhecimento através disso e depois há sempre o Director de Turma, que vai chamando a atenção para isto, para aquilo e que responde sempre que eles põem questões.

15 – Os alunos estão conscientes dos direitos de que são titulares?

R: Pois, eu, às vezes, acho que não. E até, por exemplo, nós temos tido um problema no Pedagógico que é… há anos em que o representante dos alunos vai uma vez ao Pedagógico, depois nunca mais aparece, deve ficar assustado, não há de facto… também não sei.

P: Isso deve-se a que motivos? Por que é que acha que eles não têm consciência dos direitos de que são titulares?

R: Eu acho que tem a ver com o contexto social, porque eu acho que há… eles sentem em casa… cada vez mais as pessoas desligadas de tomar opinião, das questões políticas e há muito esta desmotivação das pessoas, do envolvimento das pessoas. E eu acho que os alunos reflectem um bocadinho isso. E na escola, eu acho que nós, também, devíamos fazer um pouco o papel ao contrário.

P: Ao contrário, como?

R: Ao contrário, que era tentar envolver os alunos. Este ano, eu acho que houve um bocadinho a preocupação com as assembleias que se criaram dos alunos, Assembleias de Ano, para eles porem os seus problemas, etc.

P: Isso é a nível do Básico e Secundário?

R: Exactamente, a nível do Básico e Secundário.

P: E incentivam os alunos a participar?

R: Exactamente. Eles conversam… este ano tentou-se dinamizar um bocadinho esse processo. Eu acho que isso, também, trouxe algumas questões, do que eles não gostam, que é as aulas de substituição e mais não sei o quê, mais algumas coisas, a questão dos cacifos veio também à baila, as entradas e saídas da escola, porque alguns alunos, principalmente no Básico, ao último tempo, mesmo que não tivessem aula, não podiam sair, porque têm a

bolinha, têm aquelas restrições e nós tentámos, no Pedagógico, adaptar um bocadinho as coisas, responder um bocado a essas questões dos alunos e, portanto, já houve mais essa… está-se a tentar que eles sejam um bocadinho mais intervenientes. Portanto, há muita… há um bocadinho… nota-se isso nos alunos, o não quererem saber, não quererem… pronto, eles têm queixas, possivelmente têm queixas, mas depois não têm aquela capacidade de irem para a luta, irem resolver, irem pôr as questões…

P: Mas acha que é por falta de capacidade deles ou porque não são incentivados a isso, ou sentem que não há abertura da parte da escola, dos professores, dos Directores de Turma, do Conselho Executivo?

R: Poderá ser, também isso. Portanto, há os Directores de Turma que, também, não… acham que, também não faz parte do seu papel, mas acho que, também vem muito de casa, tem muito a ver, também, com o que os pais transmitem, "Não te metas nessa vida, faz o teu… deixa lá isso." Portanto, eu acho que há muito esta… na sociedade hoje em dia, acho que há muita indiferença. Os políticos que resolvam e vê-se tudo na perspectiva da política, tudo é política, portanto, não presta e as pessoas deixaram de ter aquela capacidade de intervenção, de reivindicar os seus direitos e isso… e os alunos, acho que sofrem um bocadinho essa influência. E eu até… isso é uma das coisas que eu tento, também, conversar com eles e colocá-los… eles têm e até a nível das questões ambientais e outras, eles têm uma palavra a dizer e têm que ir à procura das verdades e de outras formas de actuação e contestar, etc., e vou-lhes dizendo… ainda agora, porque eu estou a dar Físico-Química, tem muito a ver… o programa tem muito a ver com as questões ambientais e a minha perspectiva, mesmo dentro da sala de aula é um bocado esse: "Vocês têm um papel a defender, os vossos pais e avós defenderam mal, porque nós estamos numa situação de crise ambiental, que estamos porque nós não soubemos defender, infelizmente, têm muito que nos acusar e vocês não estão… têm de ser intervenientes, não podem deixar-se andar aí assim."

P: E acha que os outros professores, também têm essa atitude?

R: Pois, não sei. Não sei se sim, se não. No que diz respeito à minha área, nós temos sempre essa preocupação. Nas outras, não sei, não falo… mas acho que isso é uma das responsabilidades dos professores, acho que faz todo o sentido.

16 – Que medidas foram tomadas pela Escola, para assegurar o respeito e garantir o exercício dos direitos a todos os alunos sem qualquer discriminação?

R: Não há assim medidas em concreto, mas… não sei especificar, mas nós tivemos… este ano está a funcionar pior, mas sempre que há alunos, por exemplo, com problemas, vindos de outros países, tentamos… foi estabelecido um programa de recuperação da língua, para lhes dar as mesmas hipóteses de comunicação, etc. Agora, eu tenho sentido que nem sempre se tem feito o melhor, por esses alunos. A nível dos alunos dos PALOP e não sei quantos, acho que se tem feito… e isso é visível, por exemplo, na Semana Cultural, tem-se feito um grande esforço, de tentar integrar e até ir buscar as coisas das culturas deles, para mostrar aos outros e os outros participarem… talvez se pudesse fazer mais qualquer coisa. Mas também é difícil.

P: E relativamente a alunos de outra etnia?

R: Nós temos apenas um aluno cigano e acho que o aluno está extremamente integrado e não vejo… vejo que a integração foi óptima, pelo menos que eu tenha conhecimento, não me parece que haja discriminação.

17 – Tem conhecimento da ocorrência de alguma situação na escola, em que os alunos tenham sido discriminados?

R: Que eu saiba, não.

P: Ainda há bocado falou da questão dos CEF.

R: Sim.

P: Portanto, os alunos sentem que há aí uma discriminação de tratamento em relação aos CEF?

R: Eu acho que os CEF… é assim, acho que eles até são muito considerados, os alunos, porque faz-se imenso por eles, nomeadamente, aquela questão dos cacifos, que se está a

dar condições a esses alunos que são melhores muitas vezes, porque eles têm salas com os computadores, têm já há muito tempo, eu acho que se deu até… até porque funciona ao contrário, alguma discriminação que possa existir, funciona da parte deles.

P: Em que aspecto?

R: Possivelmente, porque… eu acho que, alguns alunos assumiram já o papel de marginalizados.

P: Esses alunos dos CEF?

R: Eu acho que alguns alunos… eu não os conheço bem, mas por aquilo que tenho ouvido falar, acho que há alunos que assumem muito esse papel.

P: Mas porquê, por que é que a professora acha que eles assumem esse papel?

R: Pela forma como se conduzem.

P: Mas isso deve-se a algumas atitudes dos professores ou a algumas atitudes que os colegas tenham perante eles, pelo facto de fazerem parte dos CEF?

R: Não, eu acho que é mais… não, é que eles, depois metem-se em alguns sarilhos e há algumas situações complicadas.

P: Aqui na escola?

R: Já tem havido. Gangs, roubos de telemóveis, eu acho que isso agora está a diminuir, porque há um sistema mais de controlo, tentámos adaptar, também, à situação, mas houve problemas desse tipo e os alunos achavam que eram sempre acusados, não sem razão, era uma forma, também, de eles se defenderem, não é? De resto, não. Por exemplo, o número de alunos… eu tenho imensos… para aí umas quatro miúdas de cor, são guineenses, todas elas são guineenses e no início elas próprias é que se… há ali um… não contactar com os colegas, elas próprias se afastam, mas depois os colegas são muito envolventes, são muito queridos e eu também tento sempre minimizar isso e eu acho que a coisa torna-se fácil, não acho da parte da maioria da turma, que não a guineense, que haja essa discriminação. Eles próprios às vezes isolam-se, eles próprios tentam isolar-se. Agora, se isso corresponde

a atitudes dos outros relativamente a eles, eu dá-me a sensação que não, acho que é deles próprios, eles próprios têm pouco… há ali um complexo.

P: E em relação aos professores, acha que há algum que os discrimina?

R: Não, não.

18 – Todos os alunos têm acesso em condições de igualdade de oportunidades à frequência da escola?

R: Penso que sim.

P: Ou por serem mais pobres, por questões económicas, de nacionalidade?

R: É assim: as questões… quando nós abrimos as inscrições aos alunos, não é tido nada disso em consideração. Portanto, normalmente são os critérios que estão estipulados na lei, que nós usamos para fazer entrada, para aceitar as inscrições…

P: Mas depois, na frequência da escola, acha que alguns, ou pela sua condição económica ou pela sua nacionalidade ou pela língua, têm mais dificuldades, menos oportunidades na frequência da Escola?

R: Ah, isso têm. Isso têm dificuldades, inclusivamente, muitos desses alunos estão… têm direito ao SASE, o esquema dos livros, etc., dos transportes, etc., muitos deles têm. Têm dificuldades às vezes ao acesso à máquina, mas também se facilita imenso… por exemplo, as visitas de estudo, que são caras e nós não temos meios de pagar as visitas de estudo, foram criadas aqui há uns anos atrás, algumas verbas para isso, mas agora é cada vez mais difícil, não é fácil e quando se põe essa questão, há sempre aqueles alunos que, em princípio, não irão à visita de estudo por falta de meios. Os professores têm muito esse cuidado e, normalmente, até fazem um aumento, cada um paga um bocadinho mais, para permitir que os outros com menos condições consigam. Ou os alunos entram muito… percebem isso e entram muito naquele esquema de fazer os bolos e fazer não sei o quê, portanto, há essa prática aqui na escola e por aí se vê que, de facto, há esse cuidado, não é? Pelo menos, pode haver uma situação ou outra, de que eu não tenha conhecimento, mas acho que há essa preocupação.

19 – Que medidas tem a escola tomado para encorajar a frequência regular da escola e para diminuir aquelas situações de alunos que faltam sem justificação e que haja a perspectiva de abandonarem a escola?

R: Eu estou ali muito na sala de Directores de Turma e trabalham ali muitos Directores de Turma, quer do Básico, quer do Secundário e vejo os Directores de Turma do Básico, regra geral, eu não os apanho todos ali a trabalhar, mas… e, também, não sou Coordenadora dos Directores de Turma do Básico para ter essa percepção, mas a percepção que eu tenho, eu vejo constantemente os Directores de Turma a telefonarem para os pais, a mandarem correio para casa para os pais virem falar, dar comunicação de como é que os alunos estão a evoluir, entrevistas com os pais e que, às vezes, desgosta-me um bocadinho, porque vejo algumas atitudes, vejo pais que correspondem perfeitamente e que até nem sabiam, chegam aqui, agradecem imenso aos Directores de Turma ter-lhes dado conhecimento, não imaginavam que os miúdos andavam a faltar, etc. Isto eu vejo todos os dias ali, quando estou, porque eu estou ali muitas horas a trabalhar, vejo, às vezes, com algum desgosto e ouço telefonemas dos Directores de Turma a tentarem contactar os pais às vezes, muitas vezes e sem conseguirem e quando conseguem, vejo… sinto as respostas do outro lado, os pais muito aborrecidos, por serem incomodados, porque eles sempre lhes deram problemas e têm que trabalhar e não estão para vir à escola, não têm tempo a perder e, também, já tenho visto pais, cenas aqui na escola, ali na sala da Direcção de Turma, de pais muito zangados com o Director de Turma, a culpabilizá-los disto, daquilo e daqueloutro. E até sei de Directores de Turma que têm… eu própria faço isso muitas vezes, quando não apanho os pais, telefonam de suas casas, gastam o seu dinheiro, os seus telemóveis e telefones, para tentar contactar os pais fora de horas.

P: Na sua opinião, que razões levam esses alunos a desinteressarem-se e a abandonarem a escola?

R: Muitas vezes, tem a ver com hábitos que já trazem de trás, são miúdos que já têm um percurso escolar um bocadinho complicado. Depois, tem a ver também com o descontrolo em casa, porque eles não são minimamente acompanhados, maus ambientes familiares, etc. e outras vezes tem a ver com as próprias companhias, porque, às vezes, os miúdos estão

em fase muito vulnerável, é assim mesmo, não é? E isso na turma… há miúdos que têm comportamentos desviantes e eles facilmente… são miúdos que já não estão motivados e que não estão a ter bons resultados e, depois, progressivamente vão-se desinteressando. Daí que, aquilo que eu dizia há bocado, era logo no início do ano, qualquer nós começávamos a detectar que há alunos com problemas, aquilo ali temos duas turmas diferentes, temos de trabalhar com uns duma maneira e com outros, doutra, era logo no início do ano, não era esperar pelos resultados do 1º Período, fazer depois as recuperações, quando os horários dos professores já estão atribuídos.

P: É só aí quando a escola actua?

R: Não, também actua antes com os alunos que nós conhecemos. Mas a nível dos níveis que começam na escola, que é o 7º e 10º ano, só começamos a actuar quando depois começamos a ter resultados e nos apercebemos… quando começamos a conhecer os alunos, não é? E aí, acho que já é muito tarde, era logo, era começar logo.

P: E há uma grande taxa de abandono escolar, aqui na escola?

R: Eu acho que tem vindo a melhorar. Mesmo assim, ainda… não sei dizer números, porque não trabalho a nível do Básico mas, por exemplo, a nível do Secundário, a desistência é enorme. No 10º ano, os alunos que chegam ao final e depois continuam, nalgumas turmas é uma coisa… principalmente aqueles alunos dos Tecnológicos, desses cursos, que já são alunos que já não deviam estar aqui, alunos que, muitas vezes, nem sequer deviam vir para cursos normais e, mesmo estando nos cursos tecnológicos… aliás, eles vão acabar por alguma razão, é precisamente por isso e, depois, o próprio sistema, também, não tenta recuperá-los. Não temos mecanismos, não temos hipóteses, há aquela rigidez… para recuperar esses alunos. Depois, eles têm também… eles próprios… mesmo que se ofereça as Salas de Estudo, etc., eles próprios não vão, também, às coisas, nós não temos como obrigá-los a ir, os pais, também se demitem e há muito aquela questão dos pais que é – então quando eles chegam ao 10º ano – "Já és responsável, agora governa a tua vida." Há muito esta mentalidade. Se há demissão dos pais no Básico, no 10º ano, a partir daí, há muito esse problema e os miúdos, quando os pais não cumprem… estão numa fase em que são muito influenciáveis e, portanto, se há miúdos desviantes… eu às vezes…

eu tenho alguns miúdos que… a turma até… não é uma boa turma, estão com dificuldades em termos de aproveitamento, mas são miúdos que se levam bem, com que se trabalha, simpáticos, mas tenho ali um ou outro aluno, para aí uns dois ou três alunos que alinham com outros alunos que nem sequer são da turma e, portanto, eles… são já comportamentos um pouco esquisitos e depois, desviam-se, porque depois os pais, também, não os controlam, nós, também, não temos muita capacidade de fazer esse controlo, vamos chamando a atenção dos pais, mas isto, também é muito complicado, porque, às vezes, os pais também não gostam que nós interfiramos na vida particular dos alunos, já tenho tido situações destas, em que os pais me dizem "Ah, mas isso é com o meu filho, não tem nada que estar a…" Quando nós damos um alerta "Atenção à companhia, etc…", "Ah, mas eu controlo muito bem" até porque senão, também é demitirem-se do seu papel, também não aceitam isso, não aceitam bem essa interferência, portanto, isto é muito complicado gerir estas situações.

20 – A educação proporcionada aos alunos neste estabelecimento de ensino corresponde às suas necessidades, qualquer que seja a sua origem ou língua materna?

R: Não, eu acho que não. Relativamente aos miúdos… nós temos cada vez mais alunos que não são portugueses e houve aqui há um tempo atrás, havia um projecto para tentar… relativamente aos alunos que não dominavam a língua portuguesa, por questões de comunicação, têm de a conhecer, não é? E havia de facto duas professoras que tentavam fazer e estavam nesse projecto… O projecto era tentar dar o mínimo de bases linguísticas a nível do português aos alunos que vinham sem preparação, que tinham dificuldades na língua.

P: De outras nacionalidades, ou também para alunos de nacionalidade portuguesa?

R: Essencialmente de outra nacionalidades, miúdos dos PALOP e vindos de outros países europeus, etc. O que é que eu me apercebi? E eu pensava, muito francamente, que isso estava a funcionar muito bem, pensava. O ano passado, eu tive uma aluna que tinha muitas dificuldades em termos linguísticos, era uma miúda que veio, praticamente, sem saber falar português, era angolana, mas de Cabinda e ela falava muito mal, escrevia muito mal, com muita dificuldade e eu tentei logo inscrevê-la nesse programa e o que é que eu notei? Notei

que não funcionava. Aquilo não funcionava. Não funcionava porque, o que eu supunha que era o objectivo – as professoras não são professoras da instrução primária, não é?, para ensinar a língua – mas um programa destes é isso, é alfabetização, é ensinar o B a Bá e as pessoas – que é um defeito que eu acho que muitos professores têm e que, também é responsável pelo mau funcionamento das Salas de Estudo e das actividades de recuperação, é esse mesmo – um professor que é do Secundário, entende que não deve descer ao nível que é da instrução primária e aqui, um programa desses, pois se o aluno é um aluno russo, ou é um aluno esloveno, ou é um aluno angolano, que não sabe escrever, não sabe comunicar, nem oralmente nem através da escrita, é por aí que tem que se começar. Se há um programa destes na escola, esse é o grande objectivo, é pôr os miúdos a saber escrever, a saber falar minimamente.

P: Então, esse programa não resultou?

R: Esse programa não resultava e acabou-me por acontecer o seguinte. Havia duas professoras, primeiro que eu conseguisse que a miúda acertasse os horários e que a miúda conseguisse ir às aulas, havia sempre ali qualquer coisa que acontecia e aquilo não funcionava. A miúda ou ia e a professora não vinha, ou a professora vinha e não encontrava a miúda, eu não sei o que é que se passava, nem quis muito estar a … depois percebi que era melhor tentar mudar o horário, para ela ir à outra professora. Com a outra professora, o que é que aconteceu? A outra professora já tinha um grupo de alunos, que já estava numa fase em que já minimamente… ela dava-lhes uns textos para a mão, as miúdas liam, tentavam interpretar e não era o caso desta miúda e a miúda acabou por se desmotivar e meteu uma explicação lá fora.

P: Mas, na generalidade, acha que esses alunos, a educação e o ensino que aqui são dados, não corresponde às necessidades que eles têm?

R: Pronto, é isso. O que eu sei desses alunos, até conheço pessoas com formação académica superior e resolveram ir para a Austrália, ou para Inglaterra, etc. e já tinham filhos crescidos, os miúdos não entram na escola normal, sem saber falar a língua e o que se vai trabalhar primeiro, é precisamente a esse nível.

P: E isso aqui não acontece?

R: Aqui, não acontece. Os miúdos são lançados nas escolas sem haver programas, portanto, o Ministério sabe e, às vezes, são eles próprios que nos obrigam a aceitar os alunos, até a meio do ano, muitas vezes, e portanto, tem de haver a possibilidade de nós termos uns programas, mas uns programas a sério para ensinar, ou haver escolas onde funcione essa adaptação dos miúdos para, depois então, ingressarem no ensino normal. Assim, não, os miúdos são atirados completamente. Eu aí acho que não há direitos, os direitos são ultrapassados.

P: E, ao fim e ao cabo, os miúdos não conseguem atingir os mesmos objectivos dos outros miúdos?

R: Exactamente. Eu vi, aqui há uns anos atrás, há uns três anos atrás, um miúdo russo que entrou aqui na escola, o miúdo vinha com uma alegria, uma coisa, que olhávamos para ele e aquele miúdo… consolava-nos a alegria com que ele estava na escola. O que é que aconteceu? O miúdo veio já talvez no 2º Período, meados do 2º Período, eu comecei precisamente a encontrar aquele miúdo aos cantos, sozinho, portanto, não houve integração da Directora de Turma, não tentou criar ali uma relação, o miúdo também não falava inglês, portanto, havia dificuldade e a integração daquele miúdo não se fez e o miúdo foi-se embora, pura e simplesmente, da escola. Esse foi um caso falhado. O ano passado, tive a percepção… Eu aí fiquei muito intrigada por que é que aquilo estava a acontecer e até falei no Conselho Executivo. "Como é que é possível este miúdo, tão contente…" Eu lembro-me da inscrição dele, porque eu estava ali quando ele foi aceite e a alegria de ter sido aceite na escola, o miúdo transbordava alegria, aqueles olhos riam e depois progressivamente via-o aí, à entrada do pavilhão A, sempre com aquele olhar tristinho, tristinho, isolado.

P: Mas não se adoptam medidas para ultrapassar estas situações?

R: Eu acho que não. Depois, há aqui uma questão, também, muito grave, muito grave, que está a acontecer, que é… e que tem a ver com esquemas que nos ultrapassam, nós aí não podemos fazer nada, tem a ver com as embaixadas e com o governo, que tem que tomar medidas, que é: os miúdos – e já tenho tido situações destas, principalmente do Brasil, mas essa miúda de Angola também aconteceu isso – essa miúda tinha feito um curso qualquer profissional, que eu nem sei o que era aquilo, tinha um nome esquisitíssimo, veio para a

escola, não falava praticamente português direito, não sabia escrever, etc., falar, ainda ia falando, mas escrever era uma coisa horrível, não se fazia entender e a minha trazia um documento extremamente singelo, que dizia que ela tinha frequentado o curso não sei o quê. Sem disciplinas que tinha frequentado, sem informação absolutamente nenhuma e aquela miúda foi colocada num 10º ano. Portanto, a gente não sabia que curso era aquele. Nitidamente, a miúda não sabia… ela não tinha bases para aguentar um 10º ano. Tenho tido miúdos brasileiros, também, todos os anos me tem acontecido isso, são miúdos que lhes dão uma correspondência, uma equivalência que não corresponde de facto aos conhecimentos que eles trazem e depois os miúdos chegam aqui e é extremamente difícil nós trabalharmos com aqueles miúdos.

P: Portanto, não são aplicadas medidas para recuperar esses miúdos?

R: Exactamente. E aí nós, também temos muita dificuldade. Como é que nós vamos fazer? Que apoio… é um apoio individualizado a todas as disciplinas para aquela miúda só. Nós, também, não suportamos isso, porque aplicar os apoios que nós aplicamos, a partir de meados do 1º Período e depois no 2º Período, quando as coisas… quando começamos a saber os resultados e em que os horários já estão feitos, fazer coincidir os horários dos alunos com os horários dos professores, agora é cada vez mais complicado, porque os professores, também têm os seus horários muito ocupados com outras coisas, é muito complicado gerir isto. Aí, eu acho que o problema, vai mais atrás, nós não conseguimos tomar essas medidas, mas o problema tem muito a ver… porque aquilo depois é negociado a nível de cada embaixada e cada consulado com o governo português e é muito mal negociado, porque é uma perspectiva muito errada, já não chega o aluno vir desadaptado, porque é outro país, é outra forma de… e depois, por exemplo, os brasileiros têm um ensino extremamente aligeirado, nós aqui temos um grau de exigência muito maior, os miúdos vêm muito mal preparados, mesmo que viessem para o ano correspondente, muitos deles que vêm para o 10º ano, deviam vir era para o 9º ano e, mesmo assim, iam sentir dificuldades, porque eles vêm muito mal preparados e aquilo é negociado, de maneira ao miúdo ir para o ano mais acima possível e é errado, porque o aluno não vai a lado nenhum. E nós na escola não temos capacidade – e depois são cada vez mais, os alunos nestas

condições – e é muito difícil recuperar os alunos a todas as disciplinas, ao nível a que eles vêm.

21 – Existe algum tratamento diferenciado entre rapazes e raparigas, no que respeita ao tipo de educação que lhes é proporcionada na Escola?

R: Não, eu acho que não.

22 – Que tipo de acções de discriminação positiva são desenvolvidas pelos Serviços de Acção Social Escolar relativamente aos alunos que vivem em condições de dificuldade?

R: Sim, exactamente. O SASE… eu acho que a funcionária que está à frente conhece muito os alunos, conhece as famílias, ajuda imenso os Directores de Turma, também alertando, porque ela às vezes sabe coisas que nós não sabemos, porque as pessoas vão ali, com as suas dificuldades e revelam coisas que têm mesmo que pedir e mostrar documentos, etc., mostrar documentos e é-lhe mais fácil e ela, também, como vive aqui perto, às vezes conhece as pessoas, de onde é que são, etc., e eu acho que ela faz um belo trabalho nesse sentido de interajuda.

P: Mas, para além desse aspecto de procurar saber os problemas que os alunos têm e transmitir isso aos Directores de Turma, há outro tipo de ajudas que os Serviços de Acção Social Escolar dão aos alunos que vivem com dificuldades?

R: Esses, que às vezes os pais têm direitos, legalmente, e há outros que não têm, mas que ela conhece e, às vezes, até é alertada pelo Director de Turma "Olhe, tenho esta miúda com este problema assim, assim…" E ela, às vezes, os pais até têm direitos e não sabem e são cá chamados.

P: Têm direitos de que tipo?

R: Têm até a nível oficial e as pessoas não sabem.

P: Mas a nível de quê? De material escolar?

R: Material escolar, de alimentação, etc. Há miúdos que têm senhas para vir almoçar ou têm desconto, etc., outras vezes são miúdos que não têm mesmo – como o caso que contei,

direito e ela cria essa hipótese, de os alunos tomarem cá o pequeno almoço, mesmo não tendo direito, ou de terem senhas para o almoço, mais reduzidas, ou terem o transporte e que não têm direito ou facilitar, por exemplo, as compras das máquinas, a escola compra e as pessoas vão pagando uma prestação ao longo do ano, pagam ao longo do ano, facilita-se o pagamento, portanto, coisas desse tipo.

23 – São proporcionados apoios educativos adequados aos alunos com necessidades educativas?

R: Pronto, é isso. Eu acho que sim. Sempre que são detectadas as situações, tenta-se organizar os serviços. Às vezes, dificuldade é de concretizá-las, porque os alunos não comparecem e os pais também não os obrigam. Têm salas de recuperação, normalmente é a esse nível.

P: E a nível da turma, dentro da turma, há algum apoio especial, algum reforço relativamente a esses alunos com necessidades educativas especiais?

R: Normalmente, nós temos que nos adaptar às condições dos miúdos, reduzindo objectivos, ou minimizando os objectivos, etc., é a tal dificuldade que eu disse há bocadinho, para gerir estas situações todas. Depois, temos, também, algumas situações de… por exemplo, eu tenho um aluno, esse tal aluno que eu referi, este ano, de NEE que não devia estar neste curso, ele está a fazer o 10º, sucessivamente. O que é que nós decidimos? O miúdo há-de ir para um curso profissional, é capaz de ir ali para a Paiã, parece que está tudo orientado nesse sentido, trabalhámos com a mãe, combinámos com a mãe, etc., íamos essencialmente trabalhar com as línguas, a língua materna – o Português – para ele ir… porque ele tem muitos problemas de comunicação, de leitura e tal. Então, íamos trabalhar essencialmente essas disciplinas. Bom, então o que é que se fez? Ele tem acesso ao computador sempre que faz… com o computador lida muito bem e como o computador tem aqueles programas de correcção dos erros, isso ajuda-o imenso. Então, por exemplo nos testes, sempre que eles têm teste de Português, Filosofia – para já são estas disciplinas, porque também as outras é difícil de gerir, não há depois pessoas, não há… não se pode estender às disciplinas todas, mas estas duas disciplinas, que são disciplinas que são importantes a nível da escrita, os professores comunicam ao Conselho Executivo, com

antecedência, sempre que há testes ou há fichas para fazer, etc., e é requisitado o computador e é requisitado um professor que lhe vai ler o teste, porque ele tem muita dificuldade em descodificar…

P: Mas isso, na sala de aula?

R: Não, não é na sala de aula.

P: Fazem um teste à parte?

R: Ele faz um teste à parte, adaptado às suas… à sua condição, até poderá eventualmente fazer um teste igual, não sei, depende, também, das matérias, etc., mas faz é noutra sala, porque a professora tem que lhe estar a ditar o teste, se fosse na sala de aula, perturbava os outros colegas, portanto tem que lhe ditar o teste, tentar descodificar as perguntas, porque ele, às vezes, não entende e ele faz o teste no computador e tem a hipótese de corrigir a escrita e torna-se mais fácil.

P: Mas esses alunos estão integrados nas turmas normais?

R: Está tudo integrado nas mesmas turmas.

P: E os outros professores, nas salas de aula, diariamente, têm algum apoio de algum técnico especializado?

R: Nada, isso nada, absolutamente. Aliás, tivemos os invisuais e tínhamos para alunos com necessidades educativas… alguns alunos com necessidades educativas especiais, que se tem de criar às vezes documentos diferentes… houve uma altura em que nós tínhamos uma hora e agora não temos hora nenhuma, agora é ilegal, e aqueles alunos exigem de facto outras formas de trabalhar com eles.

P: E não têm nenhum apoio de nenhum técnico especializado que vá às aulas ou que vos apoie fora das aulas?

R: Nós tínhamos aqui a nossa colega que se reformou.

P: De que função?

R: Ela apoiava especialmente os alunos com problemas motores, mas também apoiava estes. Agora, o apoio que temos é da psicóloga, que vai falando com eles, mas é a esse

nível, vai às reuniões, vai-nos dando indicação de que temos de fazer… utilizar estratégias não sei quantos, estratégias não sei que mais, mas é extremamente difícil.

P: Não têm mais nenhum apoio?

R: Não temos mais nenhum apoio.

24 – Que medidas foram tomadas para assegurar a maior integração possível dos alunos que sofrem de incapacidades? Eles são integrados nas mesmas turmas dos outros alunos?

R: Estão nas mesmas turmas. Alunos, por exemplo, que estejam em cadeiras de rodas, ou não se possam deslocar, normalmente, as turmas funcionam no primeiro andar, normalmente, os próprios alunos ajudam-se.

P: Mas quando há esses alunos que não se podem deslocar, ou que são invisuais, a escola toma alguma medida para facilitar a sua deslocação?

R: Não, não. Normalmente, são também os próprios alunos que os ajudam. Eles normalmente vêm em carrinhas próprias…

P: Mas acha que a escola está adaptada a esses alunos?

R: A escola não está adaptada. A escola, por exemplo, o acesso ao pavilhão A, quanto ao rés-do-chão, ao rés-do-chão é viável, em todas as salas é possível… normalmente, tem-se o cuidado, quando há alunos nessas circunstâncias, a turma funciona sempre no rés-do-chão. São as adaptações… aliás, eu andei a fazer aqui já há uns tempos, aquele levantamento sobre as condições de segurança na escola e uma das coisas que eu contestei foi precisamente a casa de banho dos alunos com problemas motores estar a ser ocupada como um gabinete de limpeza, que tinha os baldes, tinha não sei quê e não sei que mais. E não devia ser! Não percebo por que é que aquele quarto de banho para aqueles miúdos, há-de ter os detergentes e as baldarias e aquelas coisas todas. Essa foi uma das coisas… agora, não sei como é que está, mas a única preocupação que nós normalmente temos, é essa. Agora, há uma grande solidariedade entre os alunos, eles próprios quando têm colegas nessas circunstâncias ajudam imenso, são muito carinhosos e os professores são muito atenciosos…

P: E os funcionários?

R: Os funcionários também, também são muito solidários e apoiam-nos imenso.

P: Acha que esses alunos conseguem integrar-se nas turmas normais?

R: Sim, temos tido alunos perfeitamente integrados, eu tenho tido alguns, tive uma Paula, tive aquela Susana que é olímpica e que sempre esteve integrada… já há muitos anos… eu apanhei-a logo no segundo ano que estive aqui na escola, era aluna há dois ou três anos e ela sempre muito ajudada, muito contente, aliás quando vinha à escola, depois já de não estar cá, vinha sempre muito satisfeita, deixou amizades e eu penso que os alunos, normalmente têm uma boa experiência aqui na escola.

P: Os professores, também, não têm nenhum apoio específico da parte de algum técnico especializado?

R: Não, por exemplo, os invisuais… nós tínhamos uma colega que nos… é muito difícil, os apoios são muito difíceis. Tínhamos uma colega que fazia com essa Paula, essa Paula era uma miúda muito interessante, porque ela trabalhava em Braille, portanto levava, por exemplo, a máquina quando tinha testes, levava a máquina para fazer os testes em Braille, nós normalmente entregávamos com tempo a uma colega que tínhamos aqui a apoiar-nos e que descodificava, passava para Braille os testes e ela lia e tal e fazia e depois, cada professor tinha depois o seu processo. Ela… por exemplo, fichas para casa, em vez de fazer em Braille, ela própria, também sabia escrever linguagem normal em máquina de escrever, com erros e tal, mas sabia. E então trazíamos o trabalho, nós passávamos em Braille, pedíamos para fazer o trabalho à colega para passar em Braille, tudo isto tinha que ser com tempo e tínhamos uma hora, nessa altura, tínhamos uma hora semanal para apoio porque estes materiais são materiais extra, tinham que se utilizar. E depois a miúda fazia-nos o trabalho, quando não era mesmo na aula, fazia numa máquina de escrever normal, para nós corrigirmos.

P: Mas não têm apoio de nenhum técnico especializado nas aulas?

R: Não, nunca houve. Não, nunca houve. Eu tive, por exemplo, numa escola aqui da zona, um aluno surdo-mudo, no 10º ano. Eu vi-me e desejei-me com aquele aluno. Para já, estava

proibida de falar… que ele fizesse leitura labial. Como é que eu ia fazer-me entender? Porque eles não queriam que ele tentasse… era extremamente difícil e o miúdo tinha dificuldades em aprender os conceitos, ao nível do 10º ano já não é brincadeira, não é? Foi extremamente difícil e era numa escola em que havia até imensos alunos surdos-mudos, mas não tive apoio de coisa nenhuma.

25 – Os alunos são educados sobre:

a) Promoção da saúde?

R: Eu penso que sim. Eu penso que os programas ligados à Biologia promovem um pouco essas discussões, essas temáticas, penso que sim, faz parte dos próprios programas.

b) –Saúde sexual?

R: Aí, temos um problema, que é assim: eu penso que estas questões, também são abordadas a um determinado nível, a nível da Biologia. Agora, não sei como é que os professores gerem isso. Eu tentei… quando se começou a falar nestas questões, fui a várias conferências, a várias acções, até promovidas pela Fenprof, sobre o tema, com o Dr. Daniel Sampaio… aliás, o nosso Projecto Educativo contempla essas questões e eu, também utilizei um bocado todas essas acções, isso que fui ouvindo para também ajudar nessa elaboração. Quando houve aqui, também, duas acções, em dois anos, sobre educação sexual, também fui, sempre no sentido de que era importante eu tentar… também ganhar alguma bagagem e tentar como Directora de Turma fazer algum trabalho com os alunos. Não o tenho feito, porque no início do ano, este ano não tentei, muito francamente, mas as turmas que tenho tido do Secundário, nos últimos anos, tenho tentado fazer essa abordagem, até junto dos pais. Os pais mostram "Ah, sim, é importante e tal e não sei quê, não sei que mais". Depois, quando tento trabalhar com os alunos, os miúdos têm uma inibição de tal forma, que eu fico completamente bloqueada e, não sei como é que hei-de trabalhar com eles. "Então e podemos…" Depois, começo a pôr-lhes hipóteses "Então, vamos fazer a abordagem? Vá. Temos aqui várias hipóteses. Fazemos assim, fazemos assado…", tentar ali arranjar uma forma de trabalhar as coisas e os alunos são tão inibidos, tão inibidos, que não são capazes eles próprios de fazer e eu gostaria, portanto, eu custa-me estar a impor, eu acho, pelo que ouvi nestas acções, etc., que devia partir dos alunos essa

curiosidade, para ver, também, como é que vou fazer a abordagem e por onde é que vou começar. Não consegui, nas duas turmas em que tentei fazer isso, de aluno nenhum, uma proposta concreta "Vamos fazer isto ou vamos fazer aquilo". Apesar de eu ter sugerido "Então, podemos fazer isto ou podemos fazer aquilo…"

P: Mas isso integra-se a nível do programa das disciplinas?

R: Não, só Direcção de Turma. Eu acho que a única coisa que se integra a nível das disciplinas é a nível das Ciências da Natureza, que dá o aparelho reprodutor humano e penso que aí eles fazem uma abordagem, mais a nível técnico. Não sei se algum professor vai mais além ou se não vai, isso não sei. Fora isso, nós não… Depois dessas acções de formação, constituímos aqui o Núcleo de Sexualidade e Afectos. Eu, também disse nessa altura, "Então, vamos, também tentar fazer um trabalho com eles, temos material, vocês querem que eu traga material?" Eu, também não consegui, talvez, também tenha a ver comigo, porque tenho sempre um bocado de receio de… o que é que eles trazem de casa e a forma como vou trabalhar, portanto, eu esperava da parte dos alunos uma abertura e o eles quererem "Ah, professora, nós temos curiosidade por isto, vamos fazer isto, queremos saber sobre isto", mas nunca consegui… quando foi a altura concreta de saber "Então vá, por onde é que vamos começar, o que é que vocês sugerem", caladinhos, ou não me apareciam na tutoria (que isso era feito na tutoria, era na tutoria que eu tentava trabalhar…)

P: E os outros professores também fazem isso, os outros Directores de Turma?

R: Não sei.

P: E esse Núcleo de Sexualidade e Afectos, o que é que tem desenvolvido junto dos alunos sobre saúde sexual?

R: Tem sido difícil, porque no início promoveram-se algumas acções para os pais com desastre completo. Porque houve acções, pura e simplesmente não compareceram pais que foram convocados, foi noticiado, mandou-se através dos alunos… os pais não apareceram…

P: E junto dos alunos especificamente?

R: Junto dos alunos, já se têm feito algumas sessões, também… pronto, aparecem alunos, não aparecem alunos, depois individualmente eles têm sempre a hipótese de lá ir, tirar as suas dúvidas e pôr questões…

P: E vão?

R: Isso não sei como está a funcionar. Eu, particularmente este ano não, tenho aulas de substituição, mas o ano passado, que tive, tentei aproveitar e aproveitei algumas das fichas, que elas tinham feito um dossier com fichas desse grupo, por exemplo, de questões relacionadas com a SIDA, para eles… divulgar um bocado essas questões, os contágios, como é, portanto esse tipo de questões e levei isso para a aula. Não sabia o que havia de fazer com os miúdos e achei que os miúdos até foram receptivos, responderam, depois trocámos ideias, "Então, quem acertou nesta?" Não, e tal, rectifiquei e foi o trabalho que eu fiz a esse nível. Agora, é cada vez mais… portanto, isto eu tentei fazer com os alunos nessa altura, havia algumas condições, eu não fiz porque os alunos, de facto, não foram receptivos, eles, também têm no 10º ano, portanto foi sempre a nível do 10º ano que eu tentei, são alunos que estão a crescer, têm muita inibição, são extremamente inibidos e é difícil essa abordagem. Muito, muito difícil, essa abordagem. Eu não consegui, não consegui de facto fazer nada com eles.

P: Essa inibição deve-se a quê?

R: Não sei. Eles com certeza não falam dos assuntos em casa, eu tinha uma boa relação com a turma, até de confiança, eles tinham problemas, vinham sempre pôr os seus problemas, várias questões, agora a esse nível, era um pouco tabu. Eu senti que era tabu, portanto, também não podia estar a forçar, achei que não seria… não podia.

c) – Relações sociais, incluindo temas de mediação, negociação e resolução de conflitos?

R: Não sei. Eu penso que sempre que há questões nas turmas, tenta-se ver a melhor forma de resolver os conflitos e os problemas e isso. Agora, não tenho uma ideia geral.

P: E a nível de relações sociais, quando eles saem daqui, para se relacionarem com as outras pessoas, há um trabalho nesse sentido, junto dos alunos? Os comportamentos…

R: Eu penso que a nível do Básico, na Educação Cívica, se põem essas questões, a nível do comportamento dentro da aula, etc., da relação com os outros, seja em que sítio for, penso que se trabalham essas problemáticas, penso que sim. Agora, depois no Secundário, isso fica um bocado ao critério de cada Director de Turma, de cada professor, tocar nesses assuntos, não há assim propriamente um espaço – era isso que ia dizer há bocadinho, que é assim: nesses dois anos, eu ainda tentei fazer alguma coisa e era-me relativamente fácil porque a tutoria tinha uma carácter um bocadinho mais obrigatório, porque estava no horário, todas as semanas eu tinha que sumariar, havia a sala e eu tinha mais facilidade em pegar nos alunos e dizer "Há a tutoria, vocês têm que estar aqui." A partir do momento em que a tutoria assumiu este esquema de um carácter não tão obrigatório, porque há um bocado a ideia, ou passou-se um bocado a ideia, de que basta o Director de Turma reunir uma vez por semana, isto significa que eu tenho que transmitir isso aos alunos, é obrigatório uma vez por semana, mesmo para reunir uma vez por semana, como depois os miúdos passam muito tempo na escola, eles querem normalmente ir… aquilo apanha assim ou as pontas, não posso marcar tutorias a meio, porque eles não podem ter tempos livres, tem que ser nas pontas, ou na hora do almoço, à tarde eles não aparecem cá, portanto, tem que ser à hora do almoço. E, então é extremamente difícil… quer dizer, a tutoria é para trabalhar coisas, dar informações, coisas que são necessárias e, mesmo assim, às vezes tenho imensa dificuldade em trabalhar com os alunos, porque deixei de ter um tempo para trabalhar com os alunos. Nas aulas, eu não vou fazer isso, porque não me chega o tempo para dar o programa, não é? Portanto, eu acho que falta isso na escola. Falta… e eu acho que as tais actividades de substituição passavam por aí, que era haver na escola espaços criados, ou por áreas temáticas, ou por actividades recreativas ou o que fosse.

P: Para trabalhar esses temas?

R: Exactamente. E os alunos tinham uma falta de um professor, dizia-se "Meus meninos, o professor não vem, faz favor inscrevem-se para onde é que querem ir". Havia, com certeza, alunos já inscritos em actividades regulares, porque eles habituavam-se… se nós tivéssemos aqui centros de trabalho ou gabinetes de trabalho específicos, que os miúdos gostassem, aprendiam a fazer coisas, a gostar de fazer coisas, os miúdos não gostam de fazer nada, eles gostam é da preguiça e de fazer o menos possível e isto preocupa-me, é

uma das coisas que me preocupa nos alunos, é ver que eles não se prendem com coisa nenhuma, tudo é uma chatice, tudo é muito trabalhoso, não há aquele espírito… eu lembro-me que, em jovem, gostava de fazer coisas, nos meus tempos livres, eu fazia milhões de coisas e nas escolas não são criados espaços para eles fazerem coisas de lazer, que gostem, não há esse espaço, nem há esse tempo, porque, também, os miúdos estão sempre com uns horários tão sobrecarregados, com tanto que estudar que, também, depois estão saturados da escola e eu acho que a escola tinha que ter esse espaço, que devia ser depois ocupado quando o professor falta, uns gostariam de fazer, sei lá, modelagem, outros gostavam de fazer não sei o quê, pintura, outros isto, outros aquilo. "Eu estou a desenvolver um projecto e pertenço àquele grupo, vou para ali…"

P: E aí podiam desenvolver essas capacidades?

R: Exactamente. "Eu gostava de saber coisas sobre educação sexual não sei quê, não sei que mais", com utilização de vídeos e as salas estavam a funcionar e então os miúdos dividiam-se. Assim, eu achava muito bem, agora aquele esquema do professor ir para aquela turma, entreter as crianças, que nem sabe quem são.

d) – Gestão financeira, a nível pessoal?

R: Isso não sei. Isso não nos cabe a nós. Normalmente, o que é que nós vemos? Há uma coisa que também me preocupa, que é: eu vejo alunos que sei que têm imensas dificuldades, inclusivamente têm direito ao SASE, têm apoio oficial, e que às vezes não têm os livros, não trazem os livros, não trazem os cadernos, etc., falta o material escolar mas sob o ponto de vista de roupa e telemóveis, eles têm tudo e mais alguma coisa, que me faz espécie, quer dizer, como é que é possível, não é? Eu acho que os pais dão prioridades e dão tudo aos filhos, mimam-nos imenso, mas depois também em termos de exigência, são pouco rigorosos, não é?

P: Mas aí a escola não interfere nada, nos comportamentos?

R: Como é que nós podemos interferir? Não, não.

e) – Leis fundamentais?

R: A Educação Cívica tem um programa, relativamente a essas questões e penso que se cumpre. Os Directores de Turma do Básico cumprem. Depois, a nível do Secundário, pára aí. Pois, não há assim mais nada. Portanto, eles aprendem essas coisas… se aprenderem. Como é que… leis básicas do país, como é que a sociedade está organizada, o que é que se tem que respeitar, tudo o que faz parte da Educação Cívica.

f) – Assumpção de responsabilidades da vida na sociedade e como cidadãos?

R: Eu acho que sim. Nós tentamos cumprir o nosso papel de formadores. Tudo o que fazemos, mesmo na sala de aula, quando há desrespeito, etc., também estamos sempre… é uma coisa que nos preocupa.

26 – Em sua opinião, o ensino e a educação que são proporcionados aos alunos preparam-nos para eles enfrentarem a vida real, a nível de relações sociais, de alimentação, de higiene, do meio e, também, para eles terem uma compreensão da realidade mundial e da realidade local ou acha que o ensino está completamente divorciado da realidade social e cultural?

R: Não, acho que não está divorciado. Eu acho que os professores têm essa preocupação e os professores confrontam-se é com um certo desregramento que vem de fora, porque esta acção entre professores, escola e pais tem que ser combinada e tudo o que nós fizermos, se não for acompanhado pela acção dos pais, é um bocadinho… perde-se um bocadinho e o que nós sentimos é que às vezes estamos a caminhar num determinado trabalho e depois os pais não acompanham, pelo contrário, desrespeitam e contestam, etc.

P: Mas acha que o ensino que aqui lhes é proporcionado dá-lhes as ferramentas necessárias para eles ficarem preparados, para depois enfrentarem a vida real, do dia-a-dia, de compreenderem a realidade local, mundial?

R: A nível de regras de conduta, não é? Eu acho que sim. A questão é que há um contraste entre, muitas vezes, o que a escola quer ensinar e a escola tem essa preocupação, nós não rejeitamos o nosso papel de formadores, a esse nível, e depois, com o exemplo da sociedade, do que lhes é dado lá fora, o que os pais lhes oferecem e que, nem sempre, há uma correspondência.

27 – Os projectos que são desenvolvidos na escola são concebidos tendo em conta o interesse superior dos alunos?

R: Eu penso que sim. Normalmente, são até por sugestão dos alunos, é sempre… resulta sempre de uma negociação, mesmo por exemplo, agora, o Secundário tem uma disciplina que é a Área de Projecto e penso que todos os projectos que estão a ser desenvolvidos foi por sugestão dos alunos.

28 – Os métodos de ensino-aprendizagem utilizados pelos professores têm em conta as necessidades dos alunos e os seus diferentes ritmos de aprendizagem?

R: Dentro do possível, daquilo que eu disse já. Às vezes, é extremamente difícil, com as condições com que trabalhamos, fazer essa adaptação e como as turmas são muito heterogéneas, é muito, muito complicado.

P: Portanto, há uma dificuldade da parte dos professores em diferenciarem os métodos de ensino-aprendizagem?

R: Há, de facto.

29 – São proporcionadas aos alunos condições para que a aprendizagem se desenvolva com sucesso?

R: Pois, sim, os professores fazem esse esforço.

P: E que condições são essas?

R: É criando materiais adequados aos seus problemas, adaptando, tentando adaptar os programas, porque nós fazemos os testes diagnóstico, começamos sempre por fazer a avaliação diagnostica e, portanto, não vamos começar as matérias sem essas referências, é a partir dali que desenvolvemos e, depois, quando os testes não resultam, damos a hipótese de voltar atrás, portanto, isto é, a avaliação contínua, temos sempre a necessidade de arranjar estratégias, para eles recuperarem aquilo que depois é básico, para construírem o castelo, digamos assim, e portanto, penso que o ensino e toda a gente, duma maneira geral, tem necessidade de fazer isso, senão, também não… para contrariar o insucesso, senão também, não havia como e, é difícil, às vezes.

30 – Como avalia a qualidade e adequação dos edifícios e das instalações destinadas aos alunos?

R: É assim: tem havido sempre tentativa de melhorar as condições, mas eu acho que o clima está a mudar, mesmo antes, tem mudado e as escolas nunca estiveram adaptadas. As salas são frias durante o Inverno, quer queiram, quer não, são demasiado quentes no verão, as salas, todas elas neste momento, deviam ter o mínimo dos mínimos – um retroprojector, que é um aparelho super simples e que nos dá imenso jeito para fazer um resumo, para utilizar uma imagem, etc., não é preciso todas as salas terem os computadores, que são caros, nem toda a gente sabe mexer à vontade, mas eu acho que, neste momento, com tanta tecnologia, pelo menos um retroprojector eu acho que devia haver.

P: Mas e as instalações em si?

R: As instalações, é assim: as salas… eu trabalho numa sala com o 7º ano, que é uma sala simplesmente horrível.

P: Porquê, professora?

R: Porque é uma sala sobre a largura, em que os alunos de uma ponta e os alunos da outra ponta, não vêem para o quadro.

P: São pequenas as salas?

R: A sala é extremamente pequena. Eu quero utilizar (já deixei, já desisti), quero utilizar um retroprojector, o retroprojector não está lá, tenho que pedir, a funcionária vem quase a meio da aula trazer o retroprojector, vem sem carrinho, pousa-me o retroprojector em cima da secretária do aluno, tenho que estar à espera que os alunos mudem de mesas e não sei quê, se reformulem para eu poder mostrar o material e depois ficam metade atrás do retroprojector, outra metade do outro lado e eu não consigo pura e simplesmente… já desisti.

P: Portanto, as salas não são adequadas para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem?

R: Não são, não e toda a gente se queixa daquela sala e, depois as persianas estão estragadas, não se vê para o quadro, só agora, só este período é que eu consegui que me

deitassem definitivamente a persiana abaixo, está estragada, está estragada, mas ao menos assim eles vêem para o quadro, estive um período inteiro para me resolverem o problema da persiana.

P: E as outras salas?

R: Esta é a sala em que eu trabalho. Nas outras, não trabalho. No pavilhão E, estou habituada a trabalhar com aquelas salas, não são más de todo, o laboratório está mais ou menos bem equipado, é frio, etc., também devia ter ali uma climatizaçãozinha, os miúdos têm que trabalhar em bata, têm que tirar os agasalhos, rejeitam, refilam, porque têm que tirar os casacos nos dias mais frios, eu própria saio de lá congelada.

P: Têm frio?

R: Têm frio, naturalmente, e aquilo tem uns ventiladores virados a norte, tem assim uns buraquinhos, quando está vento norte, aquilo é uma coisa impossível. Portanto, as escolas são assim.

31 – Como avalia a qualidade e adequação dos serviços que se destinam a prestar apoio aos alunos, como o Bufete, o Refeitório e o Centro de Recursos?

R: O Centro de Recursos, agora está mais ou menos bem equipado. Tem vindo a melhorar, todos os anos. O bufete, também se tem feito obras, tem-se tentado melhorar. Nesta altura, não sei se há queixas da parte dos alunos, eles dirão melhor. Agora, também é difícil, porque os miúdos… aquilo arranja-se, passado um tempo está tudo estragado, eles são… é difícil fazer a conservação…

P: E o refeitório?

R: O refeitório… eu acho que… eu não sei como estão as refeições, agora. O refeitório é um refeitório normal, acho que em termos de equipamento, acho que está bem. Houve aqui um tempo, que os miúdos, no 1º Período, queixavam-se um pouco das ementas. Acho que… não sei se foi alterado se não, às vezes tem-se esse problema.

P: E eles queixavam-se, porquê?

R: Queixavam-se porque a comida não era bem confeccionada. Mas já temos tido anos em que os miúdos e os pais acham que se come bem na escola, portanto, de vez em quando, o Ministério muda as equipas e, às vezes, com maus resultados. Este ano, ouvi de facto já queixas. Agora, eu acho que, duma maneira geral, os alunos alimentam-se mal e eu tenho uma coisa que não consigo entender. O Ministério proibiu – penso que proibiu, ou pelo menos está a fazer alguma coisa nesse sentido, já alguma legislação chegou às escolas – de utilização de algumas bebidas, o esquema das Coca-Colas e dessas porcarias, têm muito açúcar, etc., e há duas máquinas junto ali ao bar, cá fora, em que os miúdos comem tudo o que é porcaria. Quer dizer, no bar não se vende, mas há permissão daquelas duas máquinas ali e os miúdos estão sempre a tirar aquelas porcarias das máquinas. Como é que isto é possível? Eu já disse isto, disseram-me "Ah, mas isso é um contrato da Associação." Mas a Associação faz parte da escola! Como é que a Associação pode ter aquelas máquinas…

P: A Associação de Estudantes?

R: Exactamente. Aquelas máquinas com material que não se pode vender no bar? Não dá para entender.

32 – Como avalia a qualidade e adequação do material escolar e dos equipamentos que são disponibilizados aos alunos?

R: O material escolar… os equipamentos é assim: eu acho que, nem tudo passa pelos computadores, agora há a fobia dos computadores, mas mesmo isso…

P: E a nível de computadores, estão bem servidos, estão bem equipados?

R: As salas não podem ter todas computadores, eu contesto um bocado esta história deste projecto agora dos portáteis, que eu, por acaso, estou metida nesse projecto, tenho algumas dificuldades de utilizar aquilo na sala de aula, precisava de formação, a formação é um bocado complicada, agora com tanto tempo dentro das escolas e, depois, ainda ir ao fim-de-semana fazer formação, é um bocado complicado. E eu meti-me nesse projecto, porque tinha… ia ter acesso, eu com outra colega de grupo, a um portátil e as duas a trabalhar e tal e com os professores aqui da escola e tal, e talvez com umas acções, eu talvez conseguisse aplicar aquilo na sala de aula. É assim: estamos nesta altura, só vieram metade dos

portáteis, que se instalaram numa sala e os professores só têm… têm um portátil na secretária, portanto eu não posso trabalhar fora das aulas, como é que eu vou preparar coisas que não sei, tenho de ter a ajuda de outro colega e pôr dúvidas, etc., sem o portátil? Era suposto eu ter um portátil para trabalhar com a colega, não é? Os programas de acção de formação, que era por onde havíamos de começar, pelo menos o nosso projecto na Físico-Química era esse, começávamos pela formação "e porque não se pode, porque não sei quê e porque não sei que mais e porque não há isto e não há aquilo", ainda não começou. Eu neste momento, estamos quase, daqui a pouco o ano está a meio, daqui a pouco a acabar e não temos os portáteis todos, pelo menos para os professores trabalhar não os temos, temos dentro da sala de aula, mas eu não vou estar a trabalhar com os portáteis, sem… seria irresponsável, não é? Sem saber lidar minimamente com aquilo com os alunos, a nível de utilização individual, para elaborar fichas e tal, com a Internet, comunicar com os colegas e não sei que mais, agora na sala de aula precisava.

P: Portanto, há uma necessidade de formação dos professores nesse sentido?

R: Exactamente. Mas a formação, se é feita, temos tanto tempo na escola, por que não se aproveitam horas dessas para fazermos essa formação?

P: Professora, e a nível dos alunos, eles têm acesso fácil aos computadores, equipamentos?

R: Têm. No Centro de Recursos, têm.

P: E nas salas, não?

R: Nas salas de aula, utilizam também. Há algumas salas preparadas. Os CEF têm quase sempre em salas com computadores, trabalham muito com as TIC e os outros alunos têm algumas salas, onde, às vezes, os professores, por exemplo, os professores da Área de Projecto do 12º ano vão muito com eles, requisitam as salas, têm algumas salas equipadas e depois os alunos quando precisam, também vêm, às vezes, também há professores que vêm para aqui para o Centro de Recursos…

P: E a nível de material escolar, acha que esse material que eles têm é adequado, é um material de qualidade?

R: Estamos cada vez mais condicionados. O que me parece, neste momento ainda não estamos a sentir muitas dificuldades, porque tínhamos alguma reserva de material, porque tínhamos as técnicas. Tínhamos as técnicas, nós conseguimos… o próprio Ministério fez algum esforço no sentido de equipar os laboratórios e a escola tinha alguma obrigação, porque nós tínhamos as aulas práticas, tinha que haver material, que era material desgastável, tinha que haver verbas para garantir. Agora, como… por acaso, a Físico-Química até tem uma componente experimental, mas o programa é de tal forma açambarcador que, muitas das aulas experimentais, a gente não tem hipótese de as fazer e muitas delas não temos, porque, também, não temos material adequado, porque implementam-se os novos programas, mas o material não chegou à escola. Com material de Física mais ou menos sofisticado, osciloscópios, etc., uma série de material sofisticado, que não se usava em princípio na escola, ninguém equipou as escolas e as escolas não têm verba para comprar esse material, portanto, nós estamos a caminhar para uma Química e Física como era antigamente, aqui há muitos anos atrás, antes de haver as técnicas. Nas Ciências Naturais, nem sequer se faz… eles mais que nós ainda, fazem quase nada de experiências, porque têm um programa tão, tão cheio, sob o ponto de vista teórico, que não têm tempo para fazer experiências e como não há exigência em exame, há umas perguntinhas, mas eles não têm… não há exigência de fazer a parte experimental e então, pronto, é assim. Portanto, o desenvolvimento tecnológico não é só informática, não tem a ver só com a informática, tem a ver com muitas outras coisas, porque além dos computadores, há muitas outras coisas. As escolas não estão a ser equipadas e pelo contrário, ainda se consegue fazer alguma coisa, porque ainda há algum resto de material, mas a nível da Física, que os laboratórios não tinham, não estavam equipados de acordo com estes programas, nós não temos material para executar a parte experimental dos programas.

P: E a nível de livros, que os alunos possam consultar, por exemplo, no Centro de Recursos, acha que está bem dotado?

R: Sim, eles têm depois o esquema da hipótese de consultar, não é preciso ter os livros, porque a escola está ligada a uma rede de bibliotecas.

33 – É permitido aos alunos utilizarem as instalações a si destinadas e outras que não lhe sejam exclusivamente destinadas, mediante autorização?

R: Sim, sim, podem. Por exemplo, o Laboratório de Ciência ao Vivo, vão sempre que estejam professores, as outras salas com computadores, vão sempre acompanhados pelos professores, tem que ser assim, não é? F1, etc.. No Centro de Recursos, também, há sempre a hipótese… há sempre professores que levam os alunos e eles têm sempre hipótese de particularmente, irem para o Centro de Recursos. Duma maneira geral, eles podem circular… há algumas salas que tem de ser com a restrição do acompanhamento dos professores, naturalmente, outras não, é o caso do Centro de Recursos, eles podem frequentar o Centro de Recursos sempre que queiram, sem problema de maior.

34 – Quais os meios de segurança dos alunos, existentes na Escola?

R: Em todos os pavilhões, há aqueles utensílios próprios – as bocas de incêndio, os extintores, a sinalética, luzes de presença, quando falta a corrente (também agora não temos ensino nocturno, portanto, também não fazem tanta falta). Foi feito um Plano de Emergência da Escola e tem havido alguma preocupação de, de vez em quando – devia ser todos os anos – mas, às vezes a coisa falha, mas, de vez em quando, de dois em dois anos ou assim, ver se as coisas estão funcionais, nessa parte eu penso que, duma maneira geral, está a funcionar bem. Foi também… portanto, o Plano de Emergência prevê acções para mecanizar comportamentos. Isso é o que falha e o que é o mais difícil. As pessoas têm de estar habituadas a, quando ouvem um toque, terem determinadas iniciativas, terem determinados procedimentos. Quando se fez o Plano de Emergência como uma experimentação, saber se funcionava, se estava tudo mais ou menos a funcionar bem, detectaram-se alguns erros, claro que o Plano de Emergência também… e essa actuação numa situação de perigo não depende só da escola, depois é suposto haver, também, uma coordenação com bombeiros, com a Câmara, com a PSP, portanto, com vários organismos, que depois acorrem ao local e acodem e detectámos então aí, na altura em que fizemos o exercício, imensos erros, porque o país funciona mal de uma maneira geral e começa logo com as questões de trânsito, primeiro que eles cá chegassem, depois as estradas não prevêem o trânsito de carros de bombeiros com determinada dimensão, a entrada da escola

está atafulhada de carros, a própria rua, também e, na altura, quando no final do exercício fizemos essa reunião e apurou-se que havia esses grandes problemas. A escola equipou-se nessa altura e o que nós tínhamos depois que fazer a seguir, era mecanizar procedimentos. Todos os anos experimentar, fazer exercícios e para os alunos, numa situação de emergência, saberem como fazer, já estarem mecanizados e não haver dúvidas nenhumas. Nada disso se fez. A escola teve uma série de anos sem dar continuidade a esse projecto, depende muito da vontade de quem está acima, naturalmente, e é tudo muito complicado, porque isso, também implica interromper aulas num dia, portanto, afecta sempre o esquema das aulas, mas acho que essencialmente não é isso, é uma questão de organização. As pessoas dentro da escola, fora da escola, na sociedade, estão muito mal organizadas, neste país. Portanto, até os fulanos da PSP, da Câmara de Loures, na altura pertencíamos à Câmara de Loures… tem a ver com isso, com a organização, com os acessos, etc., acharam que, de facto, deviam tomar medidas, não me parece que tenham sido tomadas medidas absolutamente nenhumas. E na escola não se fez esses exercícios, de forma regular, constante, etc. O ano passado resolvemos fazer um exercício, mas foi apenas um exercício e isto não leva a nada. Este ano, por curiosidade, tem acontecido que… houve um exame já fora de época, o Ministério… para alguns alunos, para dois alunos, se não me engano e resolveram pôr a campainha a tocar, o que não é comum, porque nós agora não temos toques e ficou tudo impávido e sereno dentro das aulas, o que não era suposto, porque, em princípio, o nosso alarme tem uns problemazitos, também devia ser um alarme diferente da campainha, um sistema diferente, também falha isso e, portanto, funcionou a campainha, que é o que agora… os *xis* toques, porque é uma situação em que as pessoas devem estar atentas, não temos toques, ouvia-se os toques, as pessoas deviam reagir imediatamente. Não. Houve, no pavilhão – eu que estou muito sensibilizada para estas coisas, tenho estado um bocado à frente – eu imediatamente disse aos alunos para guardarem as pastas e saírem disciplinadamente da sala de aula e dirigirem-se para os campos de jogos. Claro que os campos de jogos deviam ter as indicações dos vários pavilhões para onde é que os meninos vão, desapareceram parte deles, não se repuseram desde o ano passado para cá e portanto depois no pavilhão, como se gerou aquela confusão, alguns professores acharam que, até porque são do Conselho Pedagógico, ouvem falar destas coisas, estão um bocadinho mais

sensibilizados, acharam que também deviam vir, saíram, o resto ficou tudo dentro dos pavilhões. Este ano já houve, também, uma situação em que uma miúda… com a cabeça, também, não devia estar sensível, mas enfim, com a cabeça, deu um toque, a campainha tocou, as únicas pessoas que reagiram neste pavilhão, nos outros acho que ninguém reagiu, foi uma professora do Conselho Executivo e que era a única pessoa do Conselho Executivo que estava cá e, portanto, foi ver o que é que se passava e eu que estava ali na Direcção de Turma. Os outros Directores de Turma ficaram impávidos a trabalhar e eu vim dali logo ver o que é que se passava. Era supostamente… não devia ser nada, via-se que era engano, até porque a campainha… mas, quer dizer, isto é a atitude e que, já neste momento, os tais exercícios ajudariam as pessoas a: ouviam a campainha e respondiam logo e actuavam logo. O que falta aqui é organização e as pessoas não estarem sensibilizadas, é o deixar andar e depois quando acontecer, acontece e depois logo se vê. Eu acho que haverá uma ou outra escola – tive exemplo disso agora, quando foi este tremor que houve, que se sentiu muito no Algarve e ouvi dizer que uma das escolas, só ouvi falar duma, e acho que se sentiu em todo o Algarve – imediatamente foi accionado e as pessoas saíram, sabiam para onde sair, não ouvi notícia de mais escola nenhuma, portanto, significa que estão com essa preocupação e os procedimentos estão bem organizados. Aqui, eu estava doente nessa altura, não estava na escola, não sei se se sentiu, se não se sentiu, mas se fosse mais forte, não sei se a escola, como é que se viam, entravam em pânico, que é o normal, ou não reagiam, não sei. Eu acho que, o que falta de facto, é a parte da organização e haverá escolas que, não sei se estão equipadas, se não. Aqui na escola, duma maneira geral, a gente está mais ou menos bem equipada. Isso fez-se e tem-se tentado manter. A parte que é mais importante, que é rotinar procedimentos e rotinar comportamentos, que é difícil, tem mesmo que se investir a sério, não se faz.

35 – Na sua opinião, os meios de segurança existentes garantem uma segurança eficaz dos alunos?

R: Não, não garantem. E depois não sei se, inclusivamente… tem havido umas acções de formação, mas são muito esporádicas, não sei se tem havido aplicação depois, a utilização dos extintores, etc.

P: Acções de formação, para quem?

R: Para funcionários e professores também, mas a acorrência nem sempre é muita. Aliás, devia haver, também, para os alunos, portanto essas coisas deviam ser todos os anos, fazer-se para haver um grande número de pessoas que estivessem dentro dos assuntos e saber como proceder.

P: Mas essas acções de formação são feitas aqui na escola?

R: Sim, foram feitas o ano passado, para alguns funcionários, para professores apareceram poucos, inclusivamente para pais, também, mas deviam ser mais, com mais frequência e de forma talvez mais séria. Os próprios bombeiros também. Também há uma grande dificuldade, que é: o ano passado, para fazermos qualquer coisa, foi uma dificuldade imensa, porque a quem é que nós recorremos? À pessoa da Câmara, que tem responsabilidades nesse campo, não correspondem, nem sempre, não dão resposta, não avançam e os bombeiros têm imensa dificuldade. São voluntários e fazer aqui a coordenação e as suas actividades e obrigações, que são muitas, no emprego, que também não lhes facilitam, eles têm muitas dificuldades a esse nível e depois fazer a coordenação com os seus próprios trabalhos e com a escola, vir cá ajudar, etc., também é muito complicado. É a própria sociedade que não está estruturada e montada.

36 – Na sua opinião, quais os critérios que os órgãos de gestão da escola têm em conta para elaborar os horários dos alunos? Ou seja, os horários são feitos de uma forma equilibrada, tendo em vista o interesse dos alunos?

R: Eu acho que sim. Acho que, neste momento na escola… já houve tempo que não seria assim, privilegiava-se as vantagens dos professores, mas agora, não. Tem-se feito os horários tentando cumprir as regras todas dos alunos, inclusivamente, nós tínhamos aquela questão dos alunos funcionarem na escola num turno, uns de manhã e outros à tarde, a maioria dos alunos e os pais preferem o horário da manhã e nós temos agora um horário muito preenchido, o que nos causa, também, alguns problemas de funcionamento, mais sobre a manhã, de forma a que os alunos tenham a sua carga horária, o máximo o mais cedo possível e depois ficam com as tardes mais aliviadas para tentar, também, que eles se

livrem… tardes mais disponíveis, respeitando a hora do almoço e essas coisas todas. Eu penso que há uma atenção relativamente a isso.

37 – Como caracteriza o ensino e a educação proporcionada aos alunos, neste estabelecimento de ensino? É uma educação de qualidade?

R: Eu acho que tentamos fazer o melhor possível. Depois isso, também… eu acho que as medidas que se tomam e as discussões que se fazem no Pedagógico é sempre no sentido de tentar melhorar e dar um ensino de qualidade e tentar formar os alunos, portanto, as discussões são todas nesse sentido. As medidas que se têm tomado são sempre nesse sentido. Eu acho que os resultados… o ano passado, não tenho assim… mas houve até uma publicação dos resultados de várias escolas e a nossa escola tinha, relativamente ao panorama nacional, tinha muito bons resultados. Esses resultados, a relação entre as escolas todas, ensino particular, etc.,para aí há uns quatro anos e, portanto, nós achámos que estávamos no bom sentido. Claro, mesmo assim, no esquema geral, nós sabemos que somos uma escola normal, tentamos fazer o melhor possível, mas ainda estamos um bocado aquém do que seria ideal.

38 - A educação que é proporcionada aos alunos nesta Escola:

a) – Permite o desenvolvimento da sua personalidade?

R: Eu acho que sim.

P: De que maneira?

R: É exemplo disso, a Semana Cultural. A Semana Cultural é uma coisa que perturba imenso o cumprimento dos programas. É quase uma semana que estamos com as aulas interrompidas, para além depois, de todo o tempo de que é preciso dispor nas aulas, para fazer as actividades, etc. Portanto, tudo isso reflecte uma preocupação que a escola tem, todas as acções que se desenvolvem, para depois culminar na Semana Cultural, que tem a ver com visitas, com trabalhos que se desenvolvem, com projectos variadíssimos, tem sempre a ver com esse aspecto. Até as medidas que nós temos tomado, até do ponto de vista disciplinar, etc., é nesse sentido, melhorar o sistema que temos, de maneira… eu acho

que na escola também não há… há miúdos que são indisciplinados, mas não temos problemas assim daqueles…

P: Acha que os professores se preocupam com o desenvolvimento da personalidade dos alunos?

R: Acho que temos conseguido, exactamente, essa preocupação acaba por se reflectir na forma, nos resultados que se têm. Há miúdos com problemas, mesmo os CEF, que era suposto… quando eles vieram para a escola, eram problemas enormes! Claro que, ainda causam, mas consegue-se o controlo, consegue-se e nota-se uma melhoria. Início do ano e final do ano, vê-se que a situação se vai levando.

b) – Permite desenvolver os seus talentos?

R: Não, isso aí, não. Isso aí, eu acho que a Escola falha muito. Não tem condições. E por exemplo, a questão das aulas de substituição. Era assim que eu veria as aulas de substituição… as actividades de substituição passariam muito por aí. A Escola devia ter ateliers, variadíssimos, em várias áreas, com vários temas, várias áreas, das artes, teatro, várias áreas, com os professores disponíveis para isso, porque os professores, muitas vezes, dão horas que não têm, com grande sacrifício, com meios, com espaços para os alunos poderem desenvolver as suas capacidades, que nas aulas, de facto, não é possível porque temos os programas, os exames, etc. E eu veria isto da seguinte maneira: os alunos tinham a hipótese de se inscreverem e, por exemplo, numa falta de um professor, achava perfeitamente que nos resolvia muito bem o problema e os alunos "Olha, falta o professor tal", ou trabalham na disciplina que deixasse indicações para tal e se houvesse até um professor da mesma disciplina a substituí-lo, que isso, também é possível ou então, se não houvesse essa hipótese, se os alunos tivessem possibilidade de desenvolver outras actividades, isso até ia fazer uma coisa que não se faz, porque os miúdos têm desinteresse pelas coisas, eles gostam é de não fazer nada e se houvesse condições na Escola, era um pouco estimular o trabalho, as actividades, actividades extra e, portanto, havendo essas condições na escola, resolvia-se até uma parte dos problemas das actividades de substituição, porque os miúdos, depois iam para os sítios onde gostavam de fazer coisas, onde estavam a desenvolver projectos, etc.

c) – Permite desenvolver as suas aptidões mentais?

R: Eu acho que sim. Acho que é o que se privilegia mais, na Escola.

d) – Permite desenvolver as suas aptidões físicas?

R: Também. Eu acho que, também temos… nós temos agora a funcionar… houve muitos anos que não foi assim, mas a Educação Física funciona a todos os níveis, como deve ser, é possível implementar os programas respectivos e há, também, o Desporto Escolar, que eles desenvolvem para além das actividades das aulas, têm uns programas muito ricos, penso eu, pelo menos tenho essa percepção e, depois têm, também, ainda actividades extracurriculares, portanto, há constantemente campeonatos, etc.…

P: Campeonatos, de que tipo?

R: De variadíssimas actividades, quer actividades radicais, quer actividades… inclusivamente, às vezes as visitas de estudo que eles fazem quando não têm certas hipóteses de praticar certas actividades nessa área desportiva na escola, fazem visitas de estudo a outros sítios, onde têm essas hipóteses e, depois, o Desporto Escolar com jogos variadíssimos: andebóis, basquete, futebol, portanto vários torneios e portanto aí eu acho que os alunos têm mesmo hipótese de desenvolver as suas aptidões físicas.

39 – Que medidas foram contempladas no Projecto Educativo da Escola, destinadas a proporcionar condições aos alunos, que lhes permitam:

a) – O seu pleno desenvolvimento físico?

R: Eu acho que o Projecto Educativo é todo centrado… Actividade física…

P: Se consta lá alguma medida?

R: Assim concreta, não sei especificar, mas o Projecto Educativo é todo virado para tentar proporcionar todas as benesses aos alunos, quer a nível intelectual, quer a outro nível.

P: Mas concretamente as medidas que lá constam, tem conhecimento de quais são?

R: Não, não. Especificá-las, não sei.

40 – De que forma a escola reconhece e valoriza o mérito, a dedicação e o esforço no trabalho e no desempenho escolar dos alunos?

R: Eu acho que isso faz parte da própria avaliação. A avaliação não é só a nível dos conhecimentos, mas é obrigatório nós privilegiarmos ou considerarmos, também, as atitudes, os comportamentos, as atitudes, duma maneira geral e, portanto, há até, está definido na escola, as percentagens, quer a nível do Secundário, quer do Básico, dos chamados critérios. Isso está oficializado, está decidido por todos os departamentos, variando, adaptando-se aos departamentos, porque é diferente de departamento para departamento, conforme as características das disciplinas e está arquivado na sala dos Directores de Turma e é dada informação aos pais, nas reuniões e aos alunos.

P: Isso a nível da avaliação, não é? Das disciplinas. Mas, além disso, a escola não tem um mecanismo em que se vá reconhecer o mérito ou a excelência de alguns alunos?

R: Nós andamos para elaborar isso há muito tempo, de forma um bocadinho mais… mas é difícil, essa é uma matéria um bocadinho difícil.

P: Está a referir-se aos Quadros de Valor e Excelência?

R: Exactamente. É uma matéria um bocadinho difícil.

P: Mas tem sido difícil, porquê?

R: É difícil, porque depois as pessoas consideram que… há várias versões… há pessoas que acham que os conhecimentos e as classificações obtidos pelos alunos devem entrar, ou devem ser privilegiadas, outras, que acham que não, há outras pessoas que acham que deve ser visto mas depois o peso que se dá a umas coisas e a outras… é um bocado complicado, até porque, depois temos os alunos que têm boas notas, nós sabemos que depois também têm os apoios em casa e depois é estas questões. Os alunos que não as têm, porque têm problemas materiais e os próprios ambientes de casa e as ajudas, não são muito favoráveis e, portanto, há toda essa discussão e aí tem sido um bocadinho difícil chegar a um consenso, mas de qualquer das maneiras tem-se sempre premiado os alunos relativamente às classificações, aqueles que obtêm boas classificações.

P: E como é que os têm premiado?

R: Normalmente com oferta de livros, de prémios, normalmente dessa forma.

41 – Os alunos são estimulados para aumentar a sua dedicação e o seu esforço no trabalho e no desempenho escolar?

R: Penso que sim, cada professor tem essa função.

P: De que maneira é que eles fazem isso?

R: Isso é variável de professor para professor, de turma para turma. O Director de Turma tem um papel fundamental porque, às vezes, também, esse estímulo e essa motivação… os miúdos têm algumas limitações, estou-me a referir, nomeadamente, ao Secundário, que os miúdos seguem cursos que não têm muito a ver com as suas… têm muitas dificuldades com as suas capacidades, não trazem ferramentas e é extremamente difícil motivar um aluno que não entende nada do que se está a tratar na aula, isto é um ensino secundário, nós não podemos descer ao nível outra vez do Básico, temos que cumprir o programa e mesmo com Salas de Estudo, etc., é muito difícil estar às vezes a motivar alunos, porque não entendem a linguagem sequer, não é?

P: E nessas situações, o que é que fazem?

R: Nessas situações, tentamos acompanhar com as Salas de Estudo, mas o aluno está de tal forma desmotivado, com actividades mais lúdicas, etc., mas é um secundário e às vezes, também, não podemos ir só por aí, não é? As visitas de estudo estimulam um pouco, portanto, um certo tipo de actividades, que se desenvolvem, de forma a estimulá-los e interessá-los, etc. Mas depois o nível de dificuldade dos alunos é, depois, de tal ordem, que até podem ficar muito interessados por este tema ou aquele, numa determinada unidade, mas depois, quando se chega de facto ao corresponder, ao trabalhar, ou ao prestar provas, o nível não dá e, às vezes, as dificuldades são tão atrás, tão atrás, que é impossível nós chegarmos e, de facto, darmos ao aluno aquilo que devia ter sido adquirido durante todo o Básico, já para não falar dos miúdos com necessidades educativas especiais, que nos vêm para o Secundário, e é uma frustração para eles e para nós, porque os miúdos não entendem as matérias, não têm capacidade para entender determinadas matérias e nós não sabemos explicar-lhes aquilo de várias maneiras, ou com fichas, ou com… por mais que se faça,

não… há ali de facto um travão que não deixa os miúdos… e isso naturalmente é desmotivador.

42 – De que modo são valorizados pela Escola, os alunos que desenvolvam acções meritórias, em benefício comunitário ou social ou de expressão de solidariedade, na Escola ou fora dela?

R: Nós não… eu acho que aí estamos muito verdes. Tem-se discutido isso, que se devia e tal, mas como isso é uma matéria de facto difícil de avaliar e depois não é os professores… as coisas estão montadas de tal forma, que os professores nas aulas estão com um tempo limitadíssimo para dar o programa, para fazer actividades de aplicação do programa, centrados muito nos exames, porque os miúdos têm que ir preparados para exames, de modo que tentamos, naturalmente, a avaliação é feita tendo em conta as atitudes, etc., abalizar e dar os exemplos dos colegas, valorizar as atitudes que os alunos vão tendo, naturalmente, mesmo perante os outros, etc., até como exemplo, mas depois em termos de premiar acções… não há nada montado e organizado.

43 – Estimulam os alunos para desenvolverem esse tipo de acções?

R: Pois, não temos mecanismos para isso. E depois há até aqui… eu já no outro dia falei nisto, que é: até parece que as coisas estão a caminhar ao contrário, que é, falei no caso dos CEF, que são os alunos com atitudes nem sempre muito correctas, com comportamento normalmente difícil, são miúdos desmotivados, desinteressados, não trabalham, etc., e que têm de facto muito boas condições na escola. Ainda hoje, na aula, os alunos me referiram isso. Uma das miúdas, assim até muito magrinha disse "Ó professora, veja a minha pasta." Eu peguei na pasta, a pasta pesadíssima e depois até estivemos, assim, a falar sobre os cacifos "Ó professora, nós temos que levar o material para casa e trazer, mas durante o dia… estamos o dia inteiro aqui na escola, temos aulas à tarde, as Salas de Estudo, etc., e não temos onde pousar as pastas, temos de andar todo o dia com estas pastas, carregados, e os CEF têm isso". E são uns alunos… até parece que funciona ao contrário, não é? Os alunos encaram isto como… e vieram logo com o exemplo "Está a ver, professora, os CEF têm. Nós não temos."

44 – A escola desenvolve nos alunos uma compreensão profunda dos direitos do homem e das liberdades fundamentais?

R: Eu acho que temos… há determinadas disciplinas onde essas questões são tratadas e mesmo… em todas as disciplinas, duma maneira geral. Até numa Físico-Química, nós estamos sempre a tentar meter essas noções.

P: Ensinam os alunos a pensar e a agir de acordo com os direitos humanos?

R: Exactamente. No caso da Físico-Química, ligado às questões do ambiente. Os alunos são avaliados, também, pelas atitudes, etc., temos essa preocupação. E os Directores de Turma, então, actuam aí em pleno, pelo menos têm essas indicações.

P: Actuam de que forma?

R: Actuam chamando os pais, chamando os alunos, nós temos a tutoria onde, quando o aluno se nota que há algumas irregularidades, na forma de se conduzir, no desinteresse, na forma menos adequada, perante as disciplinas, uma ou outra, ou todas, às vezes. O Director de Turma tem sempre a tal hora de tutoria onde actua, relativamente aos alunos, chamando, ou chamando em conjunto, fazendo-os reflectir, fazendo-os criticar… auto-criticarem-se, auto-avaliarem, chamando a atenção, tentando corrigir, criar com eles planos… corrigir a sua atitude, penso que, então aí, o Director de Turma… faz muito parte da sua competência.

45 – Os métodos de ensino-aprendizagem utilizados pelos professores têm em conta o desenvolvimento nos alunos, de um espírito democrático, respeitador dos direitos do homem e das liberdades fundamentais?

R: Eu penso que sim. Não temos queixas. Eu não tenho queixas, pelo menos aqui na escola não me parece que haja assim queixas. O ano passado, por exemplo, nem sequer recursos tivemos. Eu sei que há alguns professores, que há alguma insatisfação relativamente a alguns professores, tenho essa percepção. Mas nós temos alguma dificuldade em avaliar até que ponto… onde é que chega o problema, porquê? Porque normalmente os alunos e os pais têm algum receio de… nós só temos essa percepção, quando os alunos nos vêm dizer e fazem queixas formais do professor, etc. Já temos tido algumas situações aqui na escola,

mas são pontuais e são sempre os mesmos professores, não há uma situação generalizada, portanto, eu penso que isto dá indicação, duma maneira geral, que os métodos são adequados, que os alunos gostam e eu tenho um bocado a percepção… mas há a tal questão de, nem sempre os pais… há queixas, mas depois não são formalizadas, porque os alunos e os pais têm receio.

P: Têm receio de quê?

R: Têm receio, porque depois o professor não vai mudar… mas já tem acontecido, por exemplo, aconteceu o ano passado, os pais e os alunos de uma turma, quando chegou ao início… tinha ficado combinado, mais ou menos acertado, que aquele professor não devia no ano seguinte continuar com a turma. E depois, não sei dizer por que razões, o professor… foi atribuída a turma ao professor. No início do ano, quando os alunos detectaram que tinham aquele professor, pais e alunos contestaram de tal forma, que teve de ser entregue a turma a outro… Portanto, já se têm passado situações destas e são quase sempre… as queixas são quase sempre dos mesmos professores, relativamente aos mesmos professores. Não são generalizadas. Sabemos, muitas vezes… cede-se, o Conselho Executivo nesse caso, procedeu logo de forma adequada, mudou, etc. Às vezes, quando não se tem a queixa formal, é difícil depois tentar resolver.

46 – Os códigos de comportamentos que são transmitidos pelos professores aos alunos, também permitem desenvolver nestes, um espírito democrático, respeitador dos direitos do homem e das liberdades fundamentais?

R: Eu penso que a generalidade dos professores dá esse exemplo. Lá está: haverá um ou outro professor que, possivelmente, não… porque nós detectamos falhas num ou noutro… num grupo restrito de professores.

P: Que tipo de queixas é que recebem dos alunos?

R: Sei lá, por exemplo, os professores que, sistematicamente, chegam atrasados à aula, mas depois são muito rigorosos quando o aluno chega atrasado à aula; o professor que chega atrasado à aula e depois marca falta aos alunos, porque não está naquele prazo… o procedimento não devia ser este e, portanto, marca a falta aos alunos; o professor que põe

matéria no teste, que não foi devidamente trabalhada na aula, portanto coisas deste tipo; também, às vezes, há queixas de alunos que se acham… que acham que são injustiçados, portanto, professores que, por vezes, são muito atenciosos com as alunas mas com os alunos, embirram, coisas deste tipo, mas isto são queixas muito pontuais, duma maneira geral.

47 - De que modo a escola desenvolve nos alunos o respeito:

a) – Pelos seus pais?

R: Precisamente contactando com os pais e nós temos, por exemplo, a nível do Secundário, muito… fazemos sempre o seguinte: quando os pais não aparecem na escola, fazemos sempre uma primeira tentativa, que é de fazer com que seja, através dos filhos, que se enviam as coisas e serem responsabilizados os filhos pela entrega das coisas aos pais, também, ganharem um pouco essa confiança. Depois, só quando vemos que, de facto, as coisas não chegam aos pais e não há correspondência, então aí, vai-se tentar directamente o contacto com os pais. Mas tentamos estimular… vê-se muito aqui, na sala de Directores de Turma, quando há algum problema com algum aluno, etc., eu faço, também, muito isso, que é: há um problema com um aluno, o aluno não está a… as coisas não estão a correr bem, tenho sempre primeiro de falar com o aluno, tentar a melhor forma possível de resolver a situação, fazer orientação, irem para a psicóloga quando é caso disso, mas o pai vai ser sempre chamado e, muitas vezes, as sessões são com pais e filhos para tentarmos conversar.

P: Portanto, é uma forma de transmitirem aos alunos o respeito que devem ter em relação aos pais?

R: Exactamente.

b) – Pela sua identidade cultural e nacional, língua e valores?

R: Eu acho que, por exemplo, na Semana Cultural, normalmente, até são desenvolvidos na escola muitos projectos, por exemplo, este ano o tema é gastronomia, eu não sei se vai ser… mas já tem acontecido… não estou bem dentro do programa, mas é possível que vá

aparecer coisas relacionadas com as cozinhas típicas dos países dos alunos, etc. Temos feito actividades dessas e as danças, também, introduzir costumes, danças…

P: Portanto, dessa forma, desenvolvem neles o respeito pela sua identidade nacional, cultural, pela sua própria língua e pelos valores?

R: Sim, sim.

P: Portanto, não acham que o desenvolvimento de um sentimento de patriotismo seja uma coisa antiquada?

R: Não, penso que não.

c) – Pelos valores nacionais do país em que vivem?

R: Precisamente através da gastronomia… tem-se feito actividades, aquilo que é possível utilizar na escola, que eles mostrem precisamente os seus costumes…

P: Mas relativamente ao país, portanto os alunos estrangeiros – que acho que há muitos, aqui na escola – se desenvolvem neles o respeito pelos valores do país em que vivem, neste caso, de Portugal?

R: Isso eu não sei. Não sei como é que isso se faz. Penso que sim.

P: Em que actividades é que isso é ser feito?

R: Nas várias actividades, dar-lhes a conhecer as várias coisas, agora como concretizar, como é que se faz, penso que não. Penso que muitos dos alunos com quem tenho convivido, etc., eles gostam de cá viver, eu há bocadinho não referi isso, relativamente a uma pergunta atrás, mas era para o fazer. É que nós temos… por exemplo, nota-se muito nos alunos de 10º, que são os alunos e os pais com quem eu convivo muito. Os pais, não conhecem… muitos vêm de fora e chegam à escola, não conhecem a escola, nós tentamos envolver os alunos, dizer aos pais como é que é, recebê-los, etc., fazer todo esse trabalho de aproximação e os pais, depois, quando começam a perceber como é que a escola funciona e os próprios alunos, há normalmente uma revelação muito entusiasta da escola. Os pais dizem que gostam muito da escola, gostam como as coisas funcionam, a escola tem muito boas condições, este ano eu tenho 10º ano, tenho tido de dois em dois anos,

normalmente um 10º ano e este é sempre o parecer que os pais revelam. Raramente tenho uma situação de um pai que está insatisfeito. Às vezes, há coisas que não correm bem, tenho o exemplo duma miúda que teve muitos problemas, depois acabou por sair da escola, foi operada e desistiu, anulou a matrícula e depois inscreveu-se no início deste ano, a mãe resolveu inscrevê-la noutra escola e, no final do 1º Período, queria que a miúda voltasse aqui porque aqui é que funcionavam bem, etc. Nós temos constantemente situações destas, o que nos dá a entender, que as coisas funcionam, duma maneira geral, bem. Haverá pontualmente um ou outro professor desgarrado, digamos assim, que foge um bocadinho a estes padrões, mas duma maneira geral, os alunos acham que o ensino é bom, que lhes é proporcionado, gostam do ambiente da escola, da relação, das actividades, das condições que a Escola oferece, dos espaços, mesmo assim, embora consideremos que não seja o ideal, portanto esta é um pouco a informação que nós temos.

d) – Pelos valores nacionais do país de origem?

R: Pois, não sei dizer isso.

P: Ainda há bocado falou da Semana Cultural. Não desenvolvem aí, actividades nesse sentido?

R: Ah, sim, sim, pois… não, mas valores patrióticos… eu acho que se valoriza muito, tenta-se muito valorizar é uma forma de os interessar pela escola, etc., é valorizar os aspectos culturais, aspectos variadíssimos que eles trazem do seu país, fazendo actividades, etc. Agora, tentando motivá-los ou desenvolver neles o espírito patriótico relativamente aos próprios países, eu não sei se é por aí ou não…

P: Mas sabe se fazem isso ou não, se os professores fazem isso, se falam sobre os valores do país de origem dos alunos?

R: Não sei se terão… eu, por exemplo, não o faço, porque não cabe dentro dos meus programas falar nisso e tenho um programa um bocado denso para dar e não tenho… a nível da tutoria, também tenho tanta coisa para tratar, normalmente são aspectos mais gerais, não vou especificamente tratar de coisas dessas.

e) – Pelos valores de outras civilizações?

R: Sim, na medida em que fazemos várias actividades e vamos tentar desenvolver actividades com os alunos, de países que não são o nosso, que é dar a conhecer, inclusivamente aos alunos que são de cá e, também, para que os alunos tenham orgulho em mostrar as suas coisas, aquilo que tem a ver com o seu país, com as suas origens.

P: Portanto, dão o mesmo peso, não privilegiam os valores, por exemplo, do país de acolhimento relativamente aos valores dos países de origem dos alunos?

R: Não, não, não me parece que se faça isso.

48 – A educação dada aos alunos prepara-os para uma vida responsável, numa sociedade livre?

R: Eu acho que se tenta fazer isso. Alguns professores tentarão, outros não sei, porque eu não sei de cada um, não é? As medidas que tomamos é sempre nesse sentido.

P: São ensinados a desenvolver atitudes de participação?

R: Sim, sim, exactamente. Eu vejo os professores preocupados com quem convive e com quem fala, muito preocupados com essas questões, da atitude perante as coisas, da sua formação, da seriedade, do rigor, dessas coisas todas. Agora, se são todos os professores a fazê-lo, não sei e se isso resulta depois ou não, também não sei. Agora, eu digo-lhe uma coisa: há uma coisa que me tem consolado, que é: eu tenho a visita muitas vezes de ex-alunos na escola e dos próprios pais que, às vezes, tenho alunos mais novos e que me vêm dizer "Ah, fez-se isto com não sei quantos" e eles vêm e vêm com aquele brilho nos olhos, falar à professora e isto talvez seja indicativo de alguma coisa. Não serão todos, mas pelo menos alguns, conseguimos fazer alguma coisa.

P: Portanto, eles são ensinados a desenvolverem atitudes de participação na sociedade, a assumirem a sua responsabilidade como cidadãos?

R: Sim, penso que sim.

49 – De que modo a Escola desenvolve nos alunos o espírito de compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as pessoas?

R: Sim, eu penso que sim. O trabalho do Director de Turma passa muito por isso, não é? Eu ouço exemplos, constantemente, de coisas que os professores contam e de acções que os miúdos fazem e da forma como contrariaram, como chamaram à atenção, portanto eu acho que há generalizada essa preocupação. E no Básico, é muito acentuado, porque eles trazem… são muito aguerridos uns com os outros, duma incompreensão, é isso que eu dizia no início, são terríveis e esse é um dos cavalos de batalha, que eu acho que os professores têm.

P: Mas referiu que, depois se verifica uma evolução. Quando os alunos chegam ao Secundário, essas atitudes já foram alteradas?

R: Já, já. Não temos tantos desses problemas, depois no 10º ano. Há um ou outro aluno que trará, mas também, percebe rapidamente que a onda é outra e aí já está desvanecido, praticamente.

P: Mas são desenvolvidas actividades, no sentido de alterar esses comportamentos? Que tipo de actividades?

R: Eu acho que é mais a prática do dia-a-dia. Também há trabalhos, na Área de Projecto, também, às vezes, desenvolvem alguns trabalhos que os sensibilizam para determinadas práticas e para essas questões. Nas aulas de Educação Cívica, eu penso que se trabalha muito a esse nível, portanto, penso que, se depois já no 9º ano, as coisas já vão melhorando, vê-se que há ali uma evolução.

P: Há um trabalho dos professores relativamente ao comportamento e às atitudes que eles devem ter?

R: Há um trabalho, sim.

50 – A escola desenvolve juntos dos alunos o respeito pelo ambiente?

R: Da minha parte, sim.

P: E de que forma? Há actividades nesse sentido, através das quais procuram desenvolver nos alunos o respeito pelo ambiente?

R: Faz parte de muitos programas das disciplinas, quer a nível das Ciências Naturais, quer a nível da Físico-Química, os programas têm imensa matéria e que nós temos sempre que falar nessas questões e depois há o Laboratório de Ciência ao Vivo que desenvolvem imensos trabalhos e projectos relacionados com essas questões. E portanto, quando é o Dia da Árvore, etc., tenta-se também incentivar as questões ligadas ao ambiente, a plantação das árvores, etc., e eu acho que se resume um pouco a isso. Na Semana Cultural, há sempre questões ligadas… projectos que se desenvolvem para a Semana Cultural ou que têm a ver precisamente com os programas das disciplinas e que depois se tenta fazer um trabalho a estender à Semana Cultural. Eu acho que essa é uma preocupação.

51 – Na sua opinião, as regras que regulam a disciplina na escola, respeitam a dignidade dos alunos?

R: Eu acho que sim.

P: Portanto, não há, por exemplo a nível de sanções disciplinares, nada que seja desrespeitador da dignidade dos alunos?

R: Não há nada que distinga os alunos. Tem-se até muito cuidado e quando se tenta aplicar algumas penas disciplinares é sempre… ainda agora há pouco tempo, tivemos alunos que andavam aí a fazer umas tropelias e nós sabíamos que os alunos tinham feito, mas como não tínhamos provas concretas, fez-se uma chamada de atenção, informou-se o Encarregado de Educação, mas acabou-se por não aplicar as penas, precisamente porque não tínhamos provas muito concretas, preto no branco, para provar que tinham sido esses alunos.

P: Mas relativamente depois ao tipo de sanções que lhes é aplicado, ou mesmo sem ser sanções, as regras de funcionamento da escola, os comportamentos que eles têm que ter, respeitam a sua dignidade?

R: Sim, sim.

52 – Na sua opinião, as regras existentes na escola respeitam o direito do aluno a:

a) – A ter liberdade de expressão, de pensamento, de consciência e de religião,?

R: Sim, sim.

b) – À liberdade de associação?

R: Também. Eles têm uma Associação, respeita-se tudo o que é necessário, quando há as eleições, dá-se um tempo, isso eu penso que eles têm. Inclusivamente, até posso acrescentar que este ano, até foi o próprio Conselho Executivo e o Conselho Pedagógico a considerar que se devia tentar motivar os alunos a tentarem reunir-se, porque eles têm a Associação, que nem sempre promove acções, nem sempre cumpre o seu papel e achávamos que o aluno que vem, que é representante ao Conselho Pedagógico, por vezes vem um bocado desgarrado e desligado, não tem relação, e então implementou-se na escola as chamadas Assembleias de Escola, que eles fazem sempre que querem, quando há coisas para tratar, e que fazem com alguma regularidade, sempre que há questões que são tratadas no Pedagógico e que a aluna que vem representar, tem que dar uma resposta.

P: E quem é que vai a essas Assembleias?

R: São os alunos todos, os alunos do Básico, porque é um nível e os alunos do Secundário. Eles discutem particularmente as suas questões a nível de turma e depois o delegado de turma vai à Assembleia representar a turma e apresentar as suas propostas. Até posso dar um caso concreto. Eu falei aos alunos nas aulas de substituição, que são para cumprir, porque há uma certa má vontade dos alunos relativamente a isso, mas as aulas são para cumprir, etc. Estive a sensibilizá-los para isso e quando algum… isso, também, foi discutido no último Pedagógico, os procedimentos, como é que nós vamos fazer, tentar que haja o menos problemas sobre essa matéria e os alunos, a certa altura, disseram-me: "Ó professora, mas é muito difícil nós, por exemplo, ao último tempo da manhã, não termos o professor e termos que cá ficar, cheios de fome, apetece-nos ir para casa, vamos almoçar a casa, por que é que nós de facto, nessa hora, não íamos mais cedo? O último tempo e o primeiro tempo, quando o professor até sabe que vai faltar e até nos avisa, por que é que nós havemos de vir tão cedo para a escola e não sair, portanto, ao primeiro e último tempo

não nos deixarem?" E eu disse: "Isso é uma matéria para vocês discutirem na Assembleia, na turma fazerem uma proposta, não sei se é viável ou não do ponto de vista legislativo, fazermos excepção na escola, sobre isso, mas se vocês têm esse problema, se têm essa opinião, têm a Assembleia para expor, para apresentar uma proposta e depois logo se vê qual é a opinião dos alunos do Secundário e apresentam; a vossa representante leva isso a Pedagógico."

c) – À privacidade?

R: Penso que sim, também.

d) – À protecção contra todas as formas de violência física ou moral, injúrias ou abusos, a ser negligenciado, maltratado ou explorado?

R: Sempre que sabemos que há problemas, os alunos são chamados, são responsabilizados, inclusivamente já se tem chamado a Escola Segura, quando há problemas.

P: Mas isso relativamente a actos praticados contra eles por outros alunos ou por professores?

R: Uns alunos relativamente a outros alunos. Professores relativamente a alunos, não conheço que haja… já tem havido, em anos anteriores, agora ultimamente, não, penso que as coisas melhoraram, mas já houve agressão de alunos relativamente a professores, já houve, embora não fossem assim casos muito complicados. Mas de professores para alunos, não tenho conhecimento.

e) – À sua identidade, cultura e língua dos alunos?

R: Eu também acho que sim.

f) – À inclusão social e à reintegração?

R: Tenta-se fazer isso, mas nem sempre é fácil.

53 – Na sua opinião, os alunos são tratados com respeito e correcção por parte dos elementos da comunidade escolar?

R: Eu acho que também… às vezes, há alguns grupos, já um bocadinho ali nas margens da marginalidade, que perseguem miúdos, ou por causa de lhes roubar os telemóveis, ou por

isto ou por aquilo, mas são situações também muito esporádicas, duma maneira geral, eu penso que sim e são chamados à atenção, sempre que há uma situação irregular, ela…

P: E por parte dos professores ou dos funcionários, também são tratados com respeito e correcção?

R: Eu, também, acho que sim, não tenho assim… Há os tais professores às vezes que há as tais queixas e que há um bocadinho abuso de autoridade.

54 – Existem algumas participações dos alunos por terem sido tratados com falta de respeito e correcção pelos elementos da comunidade escolar?

R: É aquelas queixas dos professores, que o professor não respeita os direitos, pois se o aluno… se o professor não está… aquela questão que eu disse há bocadinho, se o professor não está à hora que devia estar, o aluno tem direito a ir-se embora e não lhe ser marcada falta. Esse nível, esse tipo de coisas, incorrecção a esse nível. Também havia muito aquela questão de… de haver algumas queixas dos alunos que o professor embirrava com ele e o fazia sair da aula e ele afinal não fez nada, uma certa embirração, agora com aquela restrição que nós temos, o aluno não sai da aula de qualquer maneira, tem que sair com o impresso com uma tarefa, eu acho que se reduziu um bocadinho, esse tipo de situações.

P: Por exemplo, situações de injúria, em que os professores tenham injuriado os alunos…

R: Não, não conheço.

P: E por parte dos funcionários?

R: Também acho que não. Até acho que a maioria dos funcionários são até muito delicados, pelo menos não conheço nenhuma situação, eu não conheço.

55 – Tem notícia do uso de violência pelos professores ou funcionários sobre alunos?

R: Não, não.

56 – Têm ocorrido situações de violência entre alunos, na Escola?

R: Isso às vezes, há.

P: Em que tipo de situações?

R: Alunos que querem roubar os telemóveis e pressionam os miúdos e perseguem os miúdos, coisas desse tipo e depois há alguns miúdos também, que têm alguns problemas psicológicos, não sei, têm um comportamento não muito adequado. Há um que, às vezes faz patifarias aí fora e depois promete aos miúdos se foram dizer (ele até é maior e muito encorpado), inclusivamente nas aulas quando se porta mal, os miúdos… no 1º Período aconteceu muito isso, a turma era muito turbulenta e ele estava sempre na… era o fulcro do mau comportamento e da agitação. E depois os alunos – um grupinho – começou-se a revoltar e a discutir com a Directora de Turma, a expor à Directora de Turma que aquele aluno que não sei quê, que pagavam por causa dos mal comportados e que aquele aluno era não sei quantos e ele lá fora andou atrás dos miúdos e a prometer-lhes pancada etc., não sei se chegou a vias de facto, este tipo de coisas, mas são situações pontuais.

P: E violência física?

R: Agora, há por exemplo entre miúdas, por causa dos namorados, já tem acontecido. Batem-se, arranham-se e às vezes, maltratadas mesmo, já tem havido situações dessas. Tínhamos aí uma aluna – agora está mais calma – uma ou duas alunas, que o ano passado, era constantemente cenas e, às vezes, entre namorados, também. Também se batem muito e é um namoro muito complicado.

P: Chega mesmo ao ponto de existirem agressões físicas?

R: Chega ao ponto de agressões físicas, de se baterem, mas são as tais situações pontuais, que há em todo o lado, há dentro e fora da escola.

57 – E situações de vandalismo?

R: De vandalismo… do escrever nas carteiras, do estragar… ainda agora, por exemplo, estragaram um computador, que meteram-lhe um cartão… há algumas situações dessas, mas também não são muitas. Eu acho que, essas questões na escola, estão mais ou menos controladas.

58 – Essas situações de violência entre alunos e de vandalismo, como é que têm sido resolvidas?

R: Normalmente, tenta-se averiguar quem são os responsáveis, chamá-los, mas nós até nem temos tido, assim expulsões, nem nada, porque normalmente chama-se à atenção, as repreensões, um certo controlo, penso que, também resolveu muito, como nós temos aquele sistema dos alunos não andarem… saem controlados da aula, porque havia muito aquela tendência dos professores… às vezes, é quase impossível aturar o aluno dentro da aula, porque o comportamento é de tal forma, que o aluno saía. Saía e ia fazer desacatos por aí. Agora, não sai dessa maneira, sai com papel, com uma tarefa e vai para o local "x", onde está controlado a cumprir uma missão, um trabalho e depois tem que voltar à aula no final e tem que apresentar o trabalho. Portanto, isto, de certo modo, resolveu um pouco esses problemas, porque os alunos não andam por aí, andam mais controlados. E qualquer pessoa, seja funcionário, seja professor, que apanhe o aluno fora da… nas horas de aula, fora das salas de aula, pede-lhe o papel "O que estás a fazer?" Como há esse controlo, penso que essas situações, também resolveram-se um pouco mais.

59 – A escola tem algum plano com medidas de prevenção contra a violência?

R: Não, temos actuado, temos essa forma de actuar. Eu penso que estas questões, também… este controlo dos alunos, onde estão, por que estão, etc., ajudam um pouco a inviabilizar isso, essa tendência.

P: Mas não há um plano específico?

R: Não, um plano assim específico, não.

60 – A Escola desenvolve iniciativas para promover a ocupação dos tempos livres dos alunos?

R: Não há tempos livres dos alunos! Onde é que há tempos livres dos alunos? Os tempos livres dos alunos… eles têm um horário super denso, apertado, manhãs todas ocupadas, não há furos, os únicos furos que haveria seria quando o professor falta. Agora, são substituídos, os alunos não têm furos. E esse é até um dos problemas que temos. Não há hipótese… porque as actividades podiam-se desenvolver nesses furos, nas tais actividades

de substituição, portanto começa a haver muito pouco espaço para isso. Se forem criados os ateliers, essa seria a maneira ideal de ocupar os alunos na falta dos professores. Para além disso, não há furos. Aí à volta das 4 horas, os alunos saem, os professores não podem ficar nas aulas, porque já têm… quer dizer, não podem porque já têm todas aquelas horas ocupadas com as salas de estudo, aulas de substituição, etc., não podem ficar porque não têm tempo sequer, isso era desumano exigir ainda… já nos chega as reuniões, não é?, porque é mesmo assim. Porque, não há hipótese de tempos livres.

61 – E relativamente aos alunos, eles também organizam, têm algum tipo de iniciativas, para ocupar algum tempo livre que tenham?

R: Nós temos! Nós temos, por exemplo, alguns clubes, o Laboratório de Ciência aos Vivo, etc., mas funciona com algumas dificuldades, porque os miúdos, de facto… só um bocadinho ali na hora do almoço ou os próprios professores que desenvolvem actividades vão ali desenvolver ou algumas salas de estudo funcionam, também, ali, ou uma ou outra sala de… aula de substituição funciona ali, também. Mas não pode ser com os alunos todos, tem que ser com meia dúzia.

P: Mas isso é da iniciativa dos professores?

R: Isso é da iniciativa dos professores.

P: E dos alunos, há algumas iniciativas para ocupar, para desenvolverem actividades?

R: Não, não. Não há, nem há hipótese na escola, não temos salas para isso sequer, não temos condições. Mesmo a nível das disciplinas, nós estamos com imensa dificuldade de materiais, não temos dinheiro para materiais, não temos dinheiro para coisa nenhuma, como é que se desenvolvem actividades livres? Com o ar que se respira? Quer dizer, as coisas precisam de tempo, de clientela para isso e de materiais e de espaços. Não há hipótese. Não existe.

62 – Os Serviços de Psicologia e Orientação Escolar e Vocacional desenvolvem acções ou têm medidas de apoio aos alunos no âmbito das várias actividades? E quais?

R: Fazem um trabalho extraordinário. São imprescindíveis. Eu até acho, que nós devíamos ter até… trabalham com pouca gente. A professora de Orientação faz o que pode, nós, os

Directores de Turma, recorremos constantemente, começa logo no início do ano, quando nós começamos a fazer a avaliação diagnóstica e temos cada vez mais alunos que são colocados em cursos que não têm nada a ver com os alunos, os alunos não têm condições de vir a ter sucesso naquele curso, aliás, muitos deles já fizeram orientação, os nossos, que nós sabemos e outros, que vimos a saber depois, já fizeram orientação no Básico e vêm com a indicação para ir para… ou têm indicação e foi tratado até com escolas profissionais, para os miúdos irem para escolas profissionais, as escolas profissionais não os aceitaram, ou os pais acharam melhor… mas a maior parte é assim: os pais até vão quando são indicados, etc., fazem as entrevistas, mas as escolas fazem selecção, porque não têm lugar para tantos alunos e, portanto, os alunos não são aceites e cá estão muitas vezes os alunos depois no 10º ano. Portanto, nós, ou já conhecemos os alunos, já sabemos que eles tinham indicações no Básico, fizeram o Básico muito mal, tinham indicações para irem para uma escola profissional, ou são alunos de fora e nem sequer os conhecemos, começamos a fazer a avaliação diagnóstica, que é obrigatória na escola e oficialmente, naturalmente, mas fazemos, temos essa preocupação, e começamos a detectar que os alunos não têm, não vão ser capazes, têm imensas dificuldades em acompanhar, vão logo imediatamente, faz-se inclusivamente um inquérito dos SPO para tentar diagnosticar ainda melhor a situação e os alunos, o Director de Turma dá logo indicações com os processos dos alunos para a orientação e eles começam logo a ser orientados, a fazer orientação, os testes, aquelas coisas todas, informações sobre os cursos, o que é que eles implicam, essas coisas todas. Depois, há também… detecta-se, também, aquelas situações mais graves, que precisam de um acompanhamento pela psicóloga, a psicóloga começa a acompanhar, mas nós temos uma psicóloga que divide as suas actividades por várias escolas, penso que são três escolas e, portanto, é um trabalho… elas fazem um trabalho que eu digo… eu, como Directora de Turma, se não tivesse aquelas pessoas a ajudarem-me, não sabia o que é que eu ia fazer aos alunos, porque na minha turma de 10º ano tenho para aí, uma meia dúzia de alunos - para aí uns três já saíram, saíram logo no 1º Período, mudaram logo de curso e os outros ainda continuaram, mas estão para sair no final do… e esses vão precisando sempre, durante o ano, de fazer acompanhamento e alguns ainda não fizeram… a gente foi vendo no que é que aquilo ia dar, mas estão a perder o pé, sucessivamente.

P: Considera, assim, que têm um papel muito importante?

R: Um papel fundamental. E funcionam muito bem, para além deste trabalho que fazem, de fundo, fazem, também, depois, toda aquela informação no 9º ano, no final… para depois os miúdos saberem escolher os cursos, etc., que às vezes não resolve, porque os pais fazem tudo ao contrário, e indicações para as escolas profissionais, que não respeitam também, também não conseguem, muitas vezes, mas fazem esse trabalho e fazem, por exemplo, a nível do 12º ano, também, depois, com aquelas orientações todas sobre as escolas… o ensino superior, quais são as escolas, etc., portanto aquela ligação, nos Tecnológicos também, com as várias possibilidades, portanto, elas vão às salas de aula, depois também as turmas são um pouco feitas em função das opções dos alunos, portanto, são elas que fazem um pouco esse levantamento, há um inquérito, também é feito por elas, depois entra o Director de Turma, também aqui, os alunos dão indicações de quais são as disciplinas que, em princípio, vão escolher, mas quando fazem isso, há todo um trabalho de informação, etc., que foi feito pelos Serviços de Orientação.

63 – E existem outras actividades e medidas de apoio aos alunos, desenvolvidas pela escola, além dessas?

R: No âmbito da orientação?

P: Não, além do âmbito da orientação e da psicologia, que outras actividades ou medidas de apoio dão aos alunos?

R: O apoio… são depois os apoios, ou educativos mesmo, a que o aluno tem direito, os NEE têm direito, que de um ano para o outro, já vêm indicações, depois, quando começamos a ver no 1º Período, que as coisas não estão a correr bem, logo às vezes no início, ou depois nas reuniões intercalares, desenvolve-se o Plano Curricular da Turma e vai-se ver os alunos que precisam de apoio, das salas de estudo, de aulas de recuperação, essas coisas todas. E isso está a funcionar em pleno, estamos a tentar apurar sempre o melhor possível o sistema, os alunos têm muito pouco o hábito, eles querem estar o menos possível na escola e eu penso que, a pouco e pouco, temos sensibilizado os pais para a existência dessas aulas.

P: São facultativas?

R: Elas são facultativas, não temos como obrigar, não é? No início, eles iam muito pouco, agora começaram a perceber, os próprios pais já perceberam que os professores estão disponíveis, que é uma benesse que os alunos têm e, portanto, começam a fazer algum controlo nos alunos, relativamente à vinda às salas de estudo, os próprios alunos, também, já percebem que é ali um espaço onde tiram as suas dúvidas, onde podem logo fazer os deveres, acompanhados e, portanto, começa a haver muito mais frequência e, também, varia com os professores, varia com as disciplinas, mas isso tem a ver com a forma como as pessoas estão nas coisas, a envolvência, a sensibilização, etc., mas eu acho que tem vindo a melhorar um pouquinho, tem-se tentado, pelo menos, fazer isso.

64 – Quais os meios que a Escola dispõe para garantir o pronto socorro aos alunos, em caso de acidente ou doença súbita, ocorridos no âmbito das actividades escolares?

R: Quando o aluno tem um problema qualquer, chama-se… comunica-se aos pais, se o pai não puder vir, ou se a coisa for mesmo urgente, chama-se uma ambulância, os serviços de pronto-socorro e vai sempre um funcionário, se o pai não está, a acompanhar, comunica-se com os pais e é este procedimento. Nós temos um gabinetezinho ali, para acudir às pequeninas coisas, às indisposições normais. Agora quando se vê que a situação é grave, o aluno, normalmente, segue logo, é chamada a ambulância.

65 – Os meios que têm são eficazes e os necessários para garantir a assistência pronta aos alunos?

R: Eu acho que sim. Também há coisas que nós não podemos fazer na escola, não temos médicos na escola, não é?

66 – Os métodos de ensino-aprendizagem utilizados pelos professores permitem aos alunos terem um papel activo?

R: Não sei, não sei, eu não tenho essa ideia. Na perspectiva do meu departamento, que é de Física e Química, que é muito experimental, embora nós estejamos com algum problema de aplicação da componente experimental, penso que já vi uma notícia no jornal, dar mais tempo para a componente experimental, acho que sim, que o devem fazer, mas nós

tentamos sempre dinamizar as nossas aulas com parte experimental, com aplicação, com meios audiovisuais, de forma não expositiva, pôr os miúdos a trabalhar, mas temos de facto, não só… começamos a ter a dificuldade do material, que é muito pouco, vai-se estragando e, se não se repõe, é complicado e depois, sob o ponto de vista tecnológico, as coisas estão cada vez… o material a evoluir, portanto, nós não temos meios para comprar o material, há alguma dificuldade e, depois, também, quando os programas são complicados, muito extensos e nós temos de preparar os exames e os exames não ligam nada à parte experimental, quer dizer, também há ali uma tendência natural para menosprezarmos a prática, não é? Nós, é uma digamos que é um grande esforço que nós fazemos, a nível do meu departamento, que é: qualquer pessoa que visite o departamento vê os tabuleiros por tudo quanto é sítio, que se levam…

P: Portanto, estimulam os alunos a procurar por iniciativa deles, o próprio conhecimento?

R: Não, nós tentamos que os alunos cheguem ao conhecimento através da parte experimental, sempre que possível ou, sendo eles a fazer, ou então pelo menos, através da demonstração do professor, da orientação do professor.

P: E da parte dos outros departamentos?

R: Não sei.

67 – Os alunos são informados do plano do seu curso, do programa, dos objectivos de cada disciplina e sobre os processos e critérios de avaliação?

R: Isso faz parte logo da primeira aula.

P: É feito por quem?

R: É feito pelo próprio professor da disciplina. Aliás, é obrigatório isso estar feito e está um dossier na Direcção… estão uns dossiers ali na Direcção de Turma com os critérios, com essas coisas todas. Qualquer pai, de qualquer disciplina, de qualquer ano, vem à escola e tem essa informação.

68 – Os alunos entendem a informação que lhes é dada?

R: Nós tentamos fazer-nos entender. Às vezes, temos a percepção que eles não entendem, porque quando chega ao final do ano, perguntam as coisas que nós já explicámos, não sei quantas vezes. Nem sempre… mas isso, em todo o lado é assim. A informação, às vezes não significa que… se saiba fazer, não é?

P: Mas isso tem a ver com o desinteresse deles, ou porque não entendem a linguagem?

R: Às vezes, também é um bocadinho difícil. Por exemplo, a avaliação… vamos pôr a questão sobre a avaliação do Secundário. Tem determinadas nomenclaturas, siglas, etc., o miúdo não está habituado, embora se dê informação, etc., mas aquilo, também, custa a entrar, aquilo vai entrando. Diz-se as regras, etc., mas o aluno, também… como não está a sentir na pele agora aquelas questões, só depois no final do ano, quando está perante as questões, é que põe as dúvidas, é que tenta aprendê-las.

69 – Os alunos são informados sobre as matrículas, direito ao abono de família e como se podem candidatar a apoios sócio-educativos? E de que modo?

R: Sim, sim. O Director de Turma… para já, os impressos, a inscrição, etc., contemplam essas coisas todas. Depois, quando nós detectamos… o próprio Director de Turma detecta que há dificuldades, etc., encaminha logo os alunos para o SASE, para tentar ver se o aluno poderá ser contemplado…

P: Ao fim e ao cabo, é o Director de Turma que faz esse papel?

R: Sim, normalmente, é.

70 – São dadas a conhecer aos alunos as normas de utilização e de segurança dos materiais e equipamentos da escola e como?

R: Sim. É assim: dos materiais, na própria disciplina. Há disciplinas que trabalham com material e instalações que têm alguma perigosidade. É o caso da Físico-Química, eles têm nos próprios programas unidades em que se tem que fazer isso, e utilizam meios de protecção, as batas, os óculos, as máscaras, essas coisas todas e sabem como utilizar. Isso faz parte dos próprios programas. Agora, a nível de segurança geral, da sinalética, etc., eu acho que faz parte – como eu disse há bocadinho – isso falha um bocadinho, porque isso

tem que ser mecanizado, tem que ser trabalhado com os alunos e a esse nível mais geral, o que não é feito.

71 – São dadas a conhecer aos alunos as normas de utilização das instalações, como o Centro de Recursos, o Laboratório, o Refeitório, o Bufete?

R: Sim. Têm inclusivamente, por exemplo, relativamente ao Centro de Recursos, têm acções de formação no início do ano, todas as turmas, acções de formação, vão na hora de tutoria, com o Director de Turma e sabem quais são as regras, como é que se utiliza, etc. O Regulamento Interno contempla todas normas de funcionamento dos diferentes serviços. Aquando da recepção aos alunos no início do ano lectivo os Directores de Turma esclarecem todos estes assuntos.

No caso do Centro de Recursos os responsáveis marcam sessões, no início do ano, para cada turma onde se apresentam as condições de utilização daquele espaço, assim como todos os recursos existentes.

72 – Os alunos participam na eleição para os órgãos, cargos e funções de representação nos órgãos da escola?

R: Conselho Executivo, não, mas Assembleia de Escola… agora, também tenho essa dúvida, não sei. Os pais, sim, os funcionários, também, os alunos, tenho dúvidas.

P: Mas dentro daquilo que é permitido por lei, os alunos participam nessa eleição?

R: Sim, sim.

73 – Os alunos eleitos para esses órgãos, participam nas actividades inerentes a esses órgãos/cargos?

R: No Conselho Pedagógico, sim, na Direcção de Turma, vão aos Conselhos de Turma, etc. Eles são, por exemplo: reuniões intercalares, são sempre convocados, pais e alunos são sempre convocados para irem às reuniões. Duma maneira geral, vão. A aluna que… o representante dos alunos, também vem ao Pedagógico e sempre que há… só quando mesmo há matéria em que ele não pode estar presente, de resto é convocada e ela tem vindo. Em anos anteriores… é muito variável, depende dos alunos. Eu aí, também tenho alguma… não sou eu que convoco, não sei como é que a coisa é feita, eu tenho algumas

dúvidas relativamente à sensibilização para o aluno vir, eu penso que o facto também de este ano, o facto de termos criado a Assembleia de Ano e haver mais ligação dessa aluna com os restantes, sinto que, também isso, responsabiliza um pouco, porque se o aluno vai à Assembleia, depois, também, tem que dar resposta para algumas coisas e tem que trazer da Assembleia coisas ao Pedagógico, para serem decididas, para serem discutidas e isso, também responsabiliza o aluno a estar presente, porque depois pode ser-lhe pedido, portanto, cria um bocado essa responsabilidade. Antes, não havia nada disto, o aluno aparecia uma vez, depois via "Horas aqui sem fim!", às vezes até a discutir coisas que ele nem entende, porque o Pedagógico discute muita coisa, que não tem muito a ver, directamente, terá a ver, mas que ele não entende e penso que os desmotivava. A assiduidade não era, de facto, nos anos anteriores, muito grande. Também havia uma falha do Conselho Executivo, que não fazia a eleição logo no início, portanto, primeiro que este sistema funcionasse, havia essas falhas. Este ano, a aluna foi eleita e a aluna tem ido sempre. E tem… e pergunta, temos a preocupação de a envolver, de perguntar a sua opinião e ela emite a sua opinião.

74 – É dada informação adequada aos alunos para eles poderem contribuir de uma forma eficaz nos processos decisórios dentro da Escola?

R: Sim, sim.

P: Isso é feito por quem?

R: É feito através… inclusivamente, nestas Assembleias, têm-se discutido várias coisas. Nós, também andámos a discutir como é que… implementar as aulas de substituição, as salas de estudo, uma série de coisas e isso foram questões que foram levantadas nas tais Assembleias, vai a opinião dos alunos.

P: E no Pedagógico, também, nas decisões que são tomadas, os alunos estão informados sobre os assuntos que ali são discutidos?

R: Sim. Há uma convocatória, o aluno sabe que se vai discutir aquele assunto.

P: Sabe se passa pela convocatória ou se, para além da convocatória, há um papel com informações que é entregue ao aluno?

R: Isso não sei.

75 – A opinião dos alunos é tida em consideração nas decisões que são tomadas?

R: Sim, é. Inclusivamente, no último Pedagógico, esteve-se a discutir precisamente esse esquema das aulas de substituição, etc., e, também, aquela questão dos tais papéis que eles têm que utilizar para sair, não só por questões disciplinares, mas vamos imaginar um aluno que precisa de ir ao quarto de banho ou vai fazer um trabalho ao Centro de Recursos, não sai, assim, de qualquer maneira, sai com o impresso, em que se especifica que o aluno sai da aula para esta ou para aquela tarefa. Os alunos trouxeram até, duma dessas Assembleias, uma opinião a Pedagógico, que no ensino secundário, os alunos são maiores e vacinados, não deviam… se vêm ao quarto de banho ou vêm fazer isto ou vêm fazer aquilo, que não deviam trazer o papel, não havia necessidade de o trazer. Nós discutimos isso, houve pessoas até que concordaram com os alunos, e até bastantes, mas depois considerou-se que como isto só estava a ser implementado agora, pelo menos levar até ao final do ano e depois, então, no final do ano, tentar ver, então, os resultados e ponderar, então, melhor a situação. Portanto, isto é uma amostra que consideramos.

76 – Os alunos participam na gestão da escola?

R: Na gestão, não.

77 – Os alunos participam na elaboração do Projecto Educativo e do Regulamento Interno da Escola? E acompanham a sua execução? De que modo?

R: Assim activamente… podem dar sugestões, etc., mas não me parece que tenham sido criadas equipas com alunos, nesse sentido.

P: Mas recolhem as opiniões deles, dão sugestões que contribuam para a formulação?

R: Também não sei se é feito. Pelo menos, que passe por mim, Coordenadora dos Directores de Turma, Directora de Turma, não tenho essa percepção.

78 – É costume os alunos apresentarem críticas relativas ao funcionamento da Escola e apresentarem sugestões alternativas?

R: Críticas, ainda hoje referi, relativamente aos cacifos, que os miúdos gostariam de ter os cacifos e que uns têm e os outros, não têm, esse tipo de críticas que depois, nós tentamos… se são coisas que achamos que podemos resolver… ainda no outro dia, um aluno também… só uma situação para dar um exemplo. Nós temos os cães e os alunos começaram a aperceber-se que os cães passeiam à noite por aí e depois havia aí condições higiénicas não muito próprias e os alunos queixaram-se e imediatamente foram tomadas medidas. Mas durante um tempo, não aconteceu e hoje, por acaso, notei que havia ali um desleixo, mas foram os alunos que chamaram à atenção e depois, por acaso, eu falei nisso e outras pessoas falaram também junto do Conselho Executivo e tentaram tomar medidas. Os alunos, se há uma coisa que não gostam, eles…

P: E apresentam sugestões?

R: Sim. Aqui, é pura e simplesmente terem… limparem, terem o cuidado… que é muito desagradável.

79 – E essas sugestões que eles apresentam, são tomadas em consideração pelos órgãos de gestão?

R: São, são.

80 – Nesta Escola, existe a prática dos professores, dos Directores de Turma e dos órgãos de administração e gestão ouvirem os alunos em todos os assuntos que lhes digam respeito?

R: Eu penso que há essa prática, pelo menos tenho essa prática. E tenho a percepção que sim, que isso acontece.

P: Essa prática existe da parte dos directores de turma, dos professores e dos órgãos de gestão?

R: Sim, sim. É muito frequente… como estou aqui muito por cima, tenho muitas horas aqui a trabalhar no computador e trabalho muito com o Conselho Executivo, eu chegar ali ao Conselho Executivo e estarem grupos de alunos a expor ali problemas, a irem tratar de

problemas… resolver imensas questões, junto do Conselho Executivo, que às vezes é só junto do Conselho Executivo, ou antes falaram com o Director de Turma e o Director de Turma expôs a situação e depois têm que vir eles tratar, portanto, é muito comum ver-se os alunos ali.

P: E relativamente aos professores, também acha que eles ouvem os alunos, nos problemas que têm?

R: Duma maneira geral, penso que sim.

81 – Os alunos participam na planificação das matérias dadas, na aula? Têm alguma intervenção na escolha das matérias que são leccionadas?

R: Não, nós temos um programa para cumprir, o professor… normalmente, essas planificações são combinadas… são trabalhadas a nível dos departamentos, temos que cumprir o programa, tenta-se fazer as nossas escolhas da melhor forma possível; o que acontece às vezes é que nós não conseguimos cumprir aquela planificação e adaptamos às turmas que temos. Aí, não é propriamente uma interferência activa dos alunos que dizem "Não quero que seja assim", é de acordo com o rendimento que eles dão, etc., a forma… às vezes não se consegue caminhar com os alunos duma turma da mesma forma da outra, e nós temos depois que nos ir adaptando.

P: Mas os alunos participam na escolha, por exemplo, das matérias que são dadas?

R: Não, isso não. Não têm hipótese de escolha, não há mesmo hipótese. Os programas são muito apertados.

82 – Os alunos participam no seu processo de avaliação?

R: Ah, sim.

P: De que modo?

R: Eles fazem sempre a sua auto-avaliação e avaliam os outros, quando há trabalhos avaliam-se uns aos outros.

P: Isso é feito por todas as turmas?

R: É, é, no geral, penso eu. Pode haver, pontualmente, alguém que não cumpra, mas duma maneira geral, eu penso que é regra na Escola.

83 – Os alunos podem apresentar listas para a Associação de Estudantes? E é-lhes assegurado o exercício dos seus direitos e deveres como membros da Associação?

R: Sim, Sim.

P: Que tipo de apoios é que lhes são dados?

R: Eles quando querem reunir, quando querem fazer actividades, vêm pedir os apoios à… dentro do que está legislado, eles… penso que… têm o seu espaço…

P: Não há nenhuma restrição ao exercício desses direitos?

R: Não, não.

ANEXO XIII - Categorização da entrevista à Coordenadora dos Directores de Turma

CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA À COORDENDORA DOS DIRECTORES DE TURMA DO ENSINO SECUNDÁRIO	
CATEGORIA: CATEGORIZAÇÃO DA ESCOLA	
Unidades de registo	**Indicadores (Itens)**
• " eu não conheço a realidade das outras" • " a escola tem vindo sempre a evoluir." • " quando entrei para aqui, a escola… era horrível, desde o apoio a nível dos funcionários, os apoios dos auxiliares, que eram poucos e o trabalho muito deficiente, estavam muito mal habituados, desde as condições, nós, por exemplo… eu sou de Química, cheguei e o material estava encaixotado, nós não tínhamos… não havia aulas práticas" • as salas, porque nos laboratórios, nas salas que supostamente são experimentais, havia aulas teóricas, portanto estava tudo danificado." • A Escola estava assim mesmo muito mal" • " progressivamente fomos alterando as condições da escola", • " A Escola era horrível, eram blocos e cimento à volta, não havia uma árvore plantada" • " o corpo efectivo da Escola fez-se quase nessa altura." • " todos os Conselhos Executivos tiveram um papel positivo nesta escola, com erros ou sem erros, mas tiveram porque a escola foi sempre… quem a	• Caracterização da Escola (8)

conheceu, naquela altura, a escola foi sempre evoluindo quer fisicamente, quer quanto aos espaços físicos, quer a nível das práticas, que se tentava fazer pelos alunos, os apoios que se tentavam criar, das iniciativas extra-curriculares, portanto, nascendo coisas que antigamente não… quando eu vim, nada disso existia". • " mas no geral, também, não há turmas famosas (escapa uma ou outra, de vez em quando), pelo menos é a percepção que tenho" (9ª)	
• " Isso é muito variável de turma para turma e acho que há que distinguir alunos do Secundário e do Básico." • " A nível do Básico...o que eu noto é que os miúdos são de uma agressividade, uma falta de respeito uns com os outros" • " um dos problemas disciplinares que temos dentro da sala de aula, passa pela agressividade que eles têm uns relativamente aos outros." • " Um diz qualquer coisa, o outro não concorda e é logo a desancar no colega, é uma coisa impressionante, não têm o mínimo de consideração uns pelos outros." • " E chega a acontecer, dentro da sala de aula, eles levantarem-se para irem invectivar o colega e fazer tropelias com o colega. É uma coisa impressionante." • " A nível do Secundário, já não é tanto." • " a minha preocupação como Directora de Turma é tentar criar… porque eu acho que o que os ajuda muito é criar ali uma interrelação óptima com os alunos, também, com os professores, mas entre eles, porque	• Caracterização das relações entre alunos (9a)

eles se relacionarem como… para terem uma consciência de grupo, isso ajuda-os imenso porque, também percebem que há… que se podem interajudar muito” • “... no 10º ano principalmente, vêm de turmas muito diferentes, escolas muito diferentes, as turmas são heterogéneas no que diz respeito à proveniência, muitas vezes e, portanto, eles não se conhecem, etc., mas não se nota – à parte um ou outro aluno – mas normalmente já não se nota… porque os miúdos vêm, também, com outra disposição. Cresceram...” • “ mesmo aquela questão que eu estava a levantar há bocadinho, do 7º ano, eu acho que isso também se vai desvanecendo um bocadinho, no 8º e no 9º ano, embora continue a prevalecer,” • “ eu ouço as minhas colegas de grupo relativamente ao 8º e ao 9º ano terem os mesmos problemas.” • “ Mas no 7º é uma coisa impressionante, a agressividade. Nota-se imenso.” • No 10º ano, depois começa-se… quando a gente trabalha a nível de turma, começa a surgir aquele espírito de grupo e de ligação entre eles e de espírito de trabalho e de interajuda e isso, depois, é muito giro, é uma das coisas que eu aprecio como Directora de Turma é, depois, chegar ao final do ano e tu tens ali um grupo que se tentam ajudar e que são amigos e que tentam fazer coisas em conjunto” • “ depois no 11º ano, se a turma se mantém mais ou menos em bloco, porque às vezes, também se juntam outras turmas, mas normalmente esse espírito, depois	

passa e, portanto, as coisas funcionam já melhor." • " alguns alunos têm dificuldade, vêm muito com aquele espírito individualista. Principalmente, os bons alunos" • " eu por exemplo, tenha tido o ano passado uma turma de muito bons alunos, que eram extraordinários no que diz respeito à interajuda dos colegas e isso e a turma conseguiu muito bons resultados, mesmo os fraquinhos, passaram muito pouquinhos, a turma teve muito bons resultados, muito em função do espírito que se criou e da interajuda que se criou entre… dos mais, dos melhores relativamente aos que tinham mais dificuldade." • " Tem muito a ver, o proporcionar…certo tipo de actividades que os levem a compreender, que eles têm a lucrar em ser amigos e a interajudarem-se e que aprendem… mesmo os bons aprendem muito com os fracos, porque quando estão a ensinar ou quando estão a ajudar, também são despertados para coisas que não tinham pensado, não tinham reflectido e os alunos fracos também têm coisas a… contribuir para a sua formação, para alertas, coisas em que não tinham pensado." • " Às vezes, são miúdos que vêem as coisas em perspectivas diferentes e há miúdos, por exemplo, que são bons alunos, mas são muito fechados, ainda não abriram e, depois, os outros miúdos que são… que estão despertos para outro tipo de coisas e isso, também acho que abre perspectivas" • " se eu tenho alunos NEE, que não vão mais longe que aquilo, ou miúdos em que eu tenho que fazer um plano	

individual, reduzir aquilo ao mínimo, ao mínimo, como é que vou fazer isso dentro da sala de aula? Com uns miúdos que são espertíssimos e que têm bagagem de casa, pais que ajudam em casa e quando tu estás a falar numa coisa, eles "Ah, eu até já sei isto, aquilo e aqueloutro" e os outros que nem estão a perceber sequer o que eu estou a dizer?"	
• " isso é muito variável." • " eu sei que há algumas turmas com relação muito difícil com o professor e que se nota, essencialmente, nas aulas de substituição, aí as coisas vêm ao de cima duma maneira extraordinária." • "E aí, já não é com os professores da turma, com certeza tem mesmo a ver com as turmas" • " duma maneira geral, nas aulas de substituição, a relação não é fácil." • " E eu considero que isso tem a ver muito com os alunos aceitarem o professor, uma vez que não é professor deles."	• Caracterização das relações entre alunos e professores (9b)
• **"** O que eu sei é que os miúdos normalmente, quando há problemas disciplinares, têm um bocadinho de receio de irem ao Conselho Executivo." • " É sempre… o órgão máximo da escola." • " no início do ano lectivo, eu considero que é importante os alunos conhecerem o Conselho Executivo e conhecerem as metas da escola, o que foi feito, o que se pretende fazer, dar a conhecer isso tudo"	• Caracterização das relações entre alunos e Conselho Executivo (9c)

• " ninguém mais do que o Conselho Executivo, para fazer isso, quer junto dos pais, quer junto dos alunos e durante muitos anos isso não foi feito na escola." • " Agora, começa a haver essa preocupação" • " Porque senão, o órgão importante, que gere a escola, que é o Conselho Executivo, acaba por ser qualquer coisa que ninguém vê, ninguém conhece, só alguns conhecem quando têm problemas disciplinares e vão lá." • **"** Eu acho que começou-se a fazer já, talvez, já desde o ano passado, algumas reuniões, principalmente com os 7ºs anos e 10ºs anos, portanto, algumas tentativas nesse sentido, mas eu acho que isso devia ser muito estimulado." • Porque é o dar a cara e tentar agarrar as pessoas e mostrar… "Nós estamos aqui, estamos a trabalhar, temos estas metas…" e não ficarem assim, as coisas só pelos papéis."	
• " também, é muito variável." • " Há funcionários que são espectaculares para os alunos, apoiam imenso os alunos" • " eu acho que há aqui três tipos de funcionários: uns, que são permissivos e deixam fazer tudo e mais alguma coisa, etc., o que, também, não pode ser; depois, há uns que são amigos deles, há uma interajuda muito grande e entendem os problemas das alunas e tentam ajudá-las, etc. e depois há os outros que são assim… não ligam."	• Caracterização das relações entre alunos e funcionários (9d)

• **“** Esta Escola teve alguns problemas e há ainda grupos de professores que… parece que não se ligam, não se ligam, houve aqui quebras de confiança entre professores” • “ há grupos de professores que se estimam muito, mesmo sem ser dos departamentos.” • “ Eu acho que há de tudo, na escola há de tudo” • “ Eu acho que sim. Eu, pelo menos, não sinto… não tenho assim… não sinto o contrário.”	• Caracterização das relações entre professores (9e)
• “ eu acho que é precisamente a mesma coisa.” • “ há professores que têm uma boa relação com o Conselho Executivo e eu acho que será talvez a maior parte e haverá algum grupo de professores que têm pior relação ou… não será assim uma relação tão amistosa.” • “ eu acho que esta questão destas alterações que têm surgido, têm distanciado um bocadinho os professores do Conselho Executivo,” • “ considero que o Conselho Executivo não sente na pele, porque tem menos aulas e, portanto, a eles é-lhes indiferente estar mais tempo na escola.” • “ aliás, até têm a obrigação de implementar, estão, também, com medidas a aplicar e têm que as aplicar, senão também sofrem penalização por isso” • “ o conjunto de medidas que foram criadas, criou um bocado o fosso entre o Conselho Executivo” • “ há muita gente que vê no Conselho Executivo o patrão, o mandão e não sei quê e não entende o	• Caracterização das relações entre professores e Conselho Executivo (9f)

problema dos funcionários.” • “ Acho que eles assumem neste momento, muito mais o papel de patrão do que antes, que eram colegas, que tentávamos fazer o melhor possível e as pessoas agora, não sentem um bocado isso.” • “ eles de facto como não fazem aulas de substituição, não têm as aulas para preparar e não sentem a pressão que nós sentimos agora,” • “ porque nós estamos muito mais tempo na escola, os miúdos cada vez nos obrigam muito mais a criar instrumentos diversificados e muito diferentes, portanto há uma exigência de mais tempo para preparar as aulas e isso está a funcionar ao contrário e ainda depois com a exigência de prepararmos aulas de substituição, não sei para quem, nem para que tipo de alunos, etc.,” • “ depois as coisas não funcionam, as aulas de substituição não funcionam” • “ a forma de ver as coisas duns, é diferente dos outros e de sentir.” • “ Eu, também, entendo que vai ser muito difícil reencontrarmos outra vez esta ligação, porque não entendem os outros e, forçosamente, vai ser difícil entenderem, porque não estão na guerra e não sentem os problemas.”	
• **“** Eu acho que há uma boa relação,” • “ a nível da Secretaria, acho que alguns funcionários que não funcionarão numa de interajuda. Vêem as coisas sempre naquela perspectiva que o professor está	• Caracterização das relações entre professores e funcionários (9g)

a interferir, o professor está a exigir-lhes demais." • " talvez o serviço que funcione pior seja a Secretaria."	
CATEGORIA: MECANISMOS DE DEFESA E PROTECÇÃO DOS DIREITOS DOS ALUNOS	
Unidades de Registo	**Indicadores (Itens)**
• "Eu acho que sim." • **"** as orientações que eu dou aos Directores de Turma é sempre nesse sentido, seja relativamente a faltas, às questões da avaliação, tentar fazer sempre a ligação com as famílias, tentar compreender, não sei quantos, fazer os avisos, cumprir legalmente os avisos, a tudo a que os miúdos têm direito, para salvaguardar problemas e para salvaguardar os direitos dos miúdos." • " o papel do Director de Turma não se esgota na marcação das faltas e no avisar os pais" • " alguns dos Directores de Turma que não são escolhidos de acordo com o perfil adequado, a grande preocupação que têm e o seu papel, quase que se cinge só a esse, que é salvaguardar precisamente esses direitos todos da marcação das faltas, dos avisos…" • " os Directores de Turma são extremamente cumpridores, parece-me." • " Pode haver um caso ou outro, algum desleixo, um ou outro desleixo, mas isso é salvaguardado." • " Eu, como Coordenadora, tenho essa preocupação, que sejam salvaguardados… então essas questões legais"	• Posição dos directores de turma quanto à defesa e promoção dos direitos dos alunos (10)

• " tenho muita preocupação relativamente a isso, porque as Salas de Estudo nem sempre funcionam muito bem, tem-se tentado apurar melhor o esquema e como não têm carácter obrigatório, os miúdos desleixam-se um bocado e os pais, porque não fazem aquele controlo, os miúdos perdem um bocado essa hipótese." • " a minha preocupação e a preocupação do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico tem sido sempre no sentido de tentar melhorar esse sistema, de maneira a criar a ligação com os pais, a criar um pouco, não é carácter obrigatório, mas fazer entender aos miúdos que têm aqui na escola, hipótese de conseguir melhores resultados, contrariar as suas dificuldades, resolver os seus problemas, e eu acho que há essa preocupação." • " temos vindo a melhorar e a arranjar mecanismos e a arranjar dispositivos de forma a controlar melhor essa assiduidade dos miúdos às Salas de Estudo." • " Depois, havia também alguns professores que, como os alunos não apareciam, também, não faziam muito por isso" • " eu acho que tem havido a nível dos departamentos, um pouco essa tentativa de criar formas de actuação dos professores nessas aulas, de maneira a compensar os miúdos, porque alguns têm mesmo dificuldade e obrigá-los, envolvê-los e eu acho que isso é até uma das coisas que tem melhorado na escola." • Eu acho que isso tem muito a ver com a qualidade. Nós prestarmos esse serviço e garantirmos que esse serviço seja mesmo prestado e eles aproveitem, acho que era uma das boas formas de combater o insucesso escolar."	• Mecanismos de defesa dos direitos dos alunos (11)

• " Sim, eu penso que sim." • Não, pronto, não sei especificar." • " Não, eu penso que, duma maneira geral, privilegia-se tudo, privilegiam-se todos" • " desde… daquilo a que os alunos têm direito até… quer a nível dos apoios, a nível do ensino" • " o miúdo não tinha dinheiro para a máquina de calcular, vinha sem tomar o pequeno almoço de casa, não tinha dinheiro para transportes, a mãe não tinha e, enquanto a mãe não arranjou um emprego, a escola tentou garantir isso, portanto os Directores de Turma estão muito atentos a estas situações, pelo menos é essa a percepção que eu tenho" • " sempre que essa situação é posta, normalmente permite-se ao aluno, mesmo não tendo direito ao SASE, àqueles esquemas de rendimentos mínimos, etc., a escola garante os miúdos irem tomar o pequeno almoço, esse tipo de apoios." • " E depois a nível de tudo o resto, os miúdos participam nas reuniões intercalares… tudo a que têm direito" • " noto um bocadinho… algum desfasamento e se for falar com os alunos, eles vão referir isso, que é um desfasamento entre aquilo que é dado aos CEF e aquilo que é dado aos outros miúdos." • " Porque os CEF implementaram-se na escola com mais financiamento, penso eu, os CEF que dão tantos problemas – eu penso que é este critério de injustiça e que nós, também, sentimos um bocadinho"	• Medidas constantes do Projecto Eucativo destinadas a efectivar os direitos dos alunos (12) • Direitos que a Escola procura garantir aos alunos (13)

• " porque nós vemos os miúdos carregados com os livros, etc., com muita tralha e os equipamentos, etc., e alunos excelentes, alunos dedicados que não têm de facto a esse nível, não têm um cacifo para arrumar as coisas" • " a escola tem as suas deficiências, as suas faltas, é uma escola com poucos meios, como são quase todas, penso eu, mas para os CEF há os cacifos." • " Esses alunos, que até são os alunos que menos fazem, que dão mais preocupações, que exigem mais de nós em termos de trabalho" • " Há uma desigualdade de tratamento, eu acho que há. " • são miúdos completamente desregrados, não trazem materiais, não ligam, não não sei o quê, e acho que foi uma estratégia para tentar que eles tivessem cá os materiais, guardam os materiais e, portanto, dessa forma não têm justificação" • " isto é visto como uma desigualdade perante os outros alunos" • **"** os outros alunos sentem isso e referem isso." • **"** nós como professores, também sentimos assim um descontentamento" • " aqueles alunos… têm direito, sim, senhor, não estou a dizer que lhes tire a eles para dar aos outros, mas se eles têm direito, eu acho que os outros, também deviam ter direito." • " Eu acho que isso é uma nota um pouco desagradável, em termos de direitos dos alunos."	

• " no início do ano, é fornecido a todos os alunos o extracto do Regulamento Interno que lhes diz respeito. É dado outro aos pais, também." • "Com os direitos e deveres." • " depois há sempre o Director de Turma, que vai chamando a atenção para isto, para aquilo e que responde sempre que eles põem questões."	• Meios utilizados pela Escola para dar a conhecer aos alunos os seus direitos (14)
• " eu, às vezes, acho que não." • " nós temos tido um problema no Pedagógico que é… há anos em que o representante dos alunos vai uma vez ao Pedagógico, depois nunca mais aparece, deve ficar assustado" • **"** Eu acho que tem a ver com o contexto social, porque eu acho que há… eles sentem em casa… cada vez mais as pessoas desligadas de tomar opinião, das questões políticas e há muito esta desmotivação das pessoas, do envolvimento das pessoas." • " eu acho que os alunos reflectem um bocadinho isso." • " tentar envolver os alunos. • " Este ano, eu acho que houve um bocadinho a preocupação com as assembleias que se criaram dos alunos, Assembleias de Ano, para eles porem os seus problemas, etc." • " a nível do Básico e Secundário." • " este ano tentou-se dinamizar um bocadinho esse processo." • Eu acho que isso também trouxe algumas questões, do que eles não gostam, que é as aulas de substituição e	• Consciencialização dos direitos pelos alunos (15)

mais não sei o quê, mais algumas coisas, a questão dos cacifos veio, também à baila, as entradas e saídas da escola," • " está-se a tentar que eles sejam um bocadinho mais intervenientes." • " nota-se isso nos alunos, o não quererem saber," • " pronto, eles têm queixas, possivelmente têm queixas, mas depois não têm aquela capacidade de irem para a luta, irem resolver, irem pôr as questões" • " há os Directores de Turma que, também,… acham que, também, não faz parte do seu papel," • " mas acho que, também vem muito de casa, tem muito a ver também com o que os pais transmitem, "Não te metas nessa vida, faz o teu… deixa lá isso." • " na sociedade hoje em dia, acho que há muita indiferença." • " Os políticos que resolvam e vê-se tudo na perspectiva da política, tudo é política, portanto não presta e as pessoas deixaram de ter aquela capacidade de intervenção, de reivindicar os seus direitos" • " os alunos, acho que sofrem um bocadinho essa influência."	
CATEGORIA: PRINCÍPIO DA NÃO-DISCRIMINAÇÃO	
Unidades de Registo	**Indicadores (Itens)**
• "Não há assim medidas em concreto" • " este ano está a funcionar pior" • " há alunos, por exemplo, com problemas, vindos de	• Medidas utilizadas para assegurar o respeito e garantir o exercício dos direitos a todos os alunos, sem qualquer

outros países” • “ foi estabelecido um programa de recuperação da língua, para lhes dar as mesmas hipóteses de comunicação” • “ Agora, eu tenho sentido que, nem sempre, se tem feito o melhor, por esses alunos.” • A nível dos alunos dos PALOP ... acho que se tem feito… e isso é visível, por exemplo, na Semana Cultural, tem-se feito um grande esforço, de tentar integrar e até ir buscar as coisas das culturas deles, para mostrar aos outros e os outros participarem” • “ talvez se pudesse fazer mais qualquer coisa. Mas também é difícil.” • “ Nós temos, apenas, um aluno cigano e acho que o aluno está extremamente integrado” • “ vejo que a integração foi óptima, pelo menos que eu tenha conhecimento, não me parece que haja discriminação.”	discriminação (16)
• **“** Que eu saiba, não.” • “ Eu acho que os CEF… é assim, acho que eles até são muito considerados os alunos” porque faz-se imenso por eles, nomeadamente, aquela questão dos cacifos, que se está a dar condições a esses alunos que são melhores, muitas vezes, porque eles têm salas com os computadores, têm já há muito tempo,” • “ eu acho que se deu até… até porque funciona ao contrário, alguma discriminação que possa existir, funciona da parte deles.”	• Ocorrência de situações de discriminação na Escola (17)

• " eu acho que alguns alunos assumiram já, o papel de marginalizados." • " Pela forma como se conduzem." • " é que eles depois metem-se em alguns sarilhos e há algumas situações complicadas." • " Gangs, roubos de telemóveis," • " eu acho que isso agora está a diminuir, porque há um sistema mais de controlo, tentámos adaptar também à situação, mas houve problemas desse tipo" • " os alunos achavam que eram sempre acusados, não sem razão, era uma forma, também, de eles se defenderem" • " De resto, não." • " eu tenho imensos… para aí umas quatro miúdas de cor, são guineenses, todas elas são guineenses e no início ... elas próprias se afastam, mas depois os colegas são muito envolventes, são muito queridos e eu, também tento sempre minimizar isso e eu acho que a coisa torna-se fácil" • " Eles próprios às vezes isolam-se, eles próprios tentam isolar-se." • " Agora, se isso corresponde a atitudes dos outros relativamente a eles, eu dá-me a sensação que não, acho que é deles próprios, eles próprios têm pouco… há ali um complexo." • **"** Não, não." • " noto um bocadinho… algum desfasamento e se for falar com os alunos, eles vão referir isso, que é um desfasamento entre aquilo que é dado aos CEF e aquilo	

que é dado aos outros miúdos." • " Porque os CEF implementaram-se na escola com mais financiamento, penso eu, os CEF que dão tantos problemas – eu penso que é este critério de injustiça e que nós, também, sentimos um bocadinho" • " isto é visto como uma desigualdade perante os outros alunos" • **"** os outros alunos sentem isso e referem isso." • **"** nós como professores, também sentimos assim um descontentamento" • " aqueles alunos… têm direito, sim, senhor, não estou a dizer que lhes tire a eles para dar aos outros, mas se eles têm direito, eu acho que os outros, também deviam ter direito." • " Eu acho que isso é uma nota um pouco desagradável, em termos de direitos dos alunos." • " também às vezes há queixas de alunos que se acham… que acham que são injustiçados, portanto professores que, por vezes, são muito atenciosos com as alunas, mas com os alunos, embirram, coisas deste tipo" (46)	
• " Penso que sim." • " quando nós abrimos as inscrições aos alunos, não é tido nada disso em consideração." • " normalmente são os critérios que estão estipulados na lei, que nós usamos para fazer entrada, para aceitar as inscrições" • " Ah, isso têm. Isso têm dificuldades, inclusivamente	• Igualdade de oportunidades de acesso à frequência da Escola (18)

muitos desses alunos estão… têm direito ao SASE, o esquema dos livros, etc., dos transportes, etc., muitos deles têm." • " Têm dificuldades às vezes ao acesso à máquina, mas também se facilita imenso" • " as visitas de estudo, que são caras e nós não temos meios de pagar as visitas de estudo, foram criadas aqui há uns anos atrás algumas verbas para isso" • " mas agora é cada vez mais difícil, não é fácil e quando se põe essa questão, há sempre aqueles alunos que, em princípio, não irão à visita de estudo por falta de meios." • " Os professores têm muito esse cuidado e, normalmente, até fazem um aumento, cada um paga um bocadinho mais, para permitir que os outros com menos condições consigam." • " Ou os alunos entram muito… percebem isso e entram muito naquele esquema de fazer os bolos e fazer não sei o quê, portanto, há essa prática aqui na escola"	
• " eu vejo, constantemente, os Directores de Turma a telefonarem para os pais, a mandarem correio para casa para os pais virem falar, dar comunicação de como é que os alunos estão a evoluir, entrevistas com os pais" • " vejo algumas atitudes, vejo pais que correspondem perfeitamente e que até nem sabiam, chegam aqui, agradecem imenso aos Directores de Turma ter-lhes dado conhecimento, não imaginavam que os miúdos andavam a faltar, etc." • "vejo, às vezes, com algum desgosto e ouço	• Medidas destinadas a combater o abandono e insucesso escolar (19)

telefonemas dos Directores de Turma a tentarem contactar os pais, às vezes, muitas vezes e sem conseguirem e quando conseguem, vejo… sinto as respostas do outro lado, os pais muito aborrecidos, por serem incomodados, porque eles sempre lhes deram problemas e têm que trabalhar e não estão para vir à escola, não têm tempo a perder" • " já tenho visto pais, cenas aqui na escola, ali na sala da Direcção de Turma, de pais muito zangados com o Director de Turma, a culpabilizá-los disto, daquilo e daqueloutro." • " sei de Directores de Turma que têm… eu própria faço isso muitas vezes, quando não apanho os pais, telefonam de suas casas, gastam o seu dinheiro, os seus telemóveis e telefones, para tentar contactar os pais fora de horas." • " Muitas vezes, tem a ver com hábitos que já trazem de trás, são miúdos que já têm um percurso escolar um bocadinho complicado." • " Depois, tem a ver, também, com o descontrolo em casa, porque eles não são minimamente acompanhados, maus ambientes familiares, etc." • " outras vezes tem a ver com as próprias companhias, porque às vezes os miúdos estão em fase muito vulnerável" • " há miúdos que têm comportamentos desviantes e eles facilmente… são miúdos que já não estão motivados e que não estão a ter bons resultados e, depois, progressivamente vão-se desinteressando." • " era logo no início do ano, qualquer nós começávamos	

a detectar que há alunos com problemas, aquilo ali temos duas turmas diferentes, temos de trabalhar com uns duma maneira e com outros, doutra," • " era logo no início do ano, não era esperar pelos resultados do 1º Período, fazer depois as recuperações, quando os horários dos professores já estão atribuídos." • " Não, também actua antes com os alunos que nós conhecemos, mas a nível dos níveis que começam na escola, que é o 7º e 10º ano, só começamos a actuar quando depois começamos a ter resultados e nos apercebemos… quando começamos a conhecer os alunos" • " aí, acho que já é muito tarde, era logo, era começar logo." • " Eu acho que tem vindo a melhorar." • " a nível do Secundário, a desistência é enorme." • " No 10º ano, os alunos que chegam ao final e depois continuam, nalgumas turmas é uma coisa… principalmente, aqueles alunos dos Tecnológicos, desses cursos, que já são alunos que já não deviam estar aqui, alunos que, muitas vezes, nem sequer deviam vir para cursos normais e, mesmo estando nos cursos tecnológicos… aliás, eles vão acabar por alguma razão," • " o próprio sistema, também, não tenta recuperá-los." • " Não temos mecanismos, não temos hipóteses, há aquela rigidez… para recuperar esses alunos." • " mesmo que se ofereça as Salas de Estudo, etc., eles próprios, não vão também às coisas, nós não temos	

como obrigá-los a ir,” • “ os pais também se demitem e há muito aquela questão dos pais que é – então quando eles chegam ao 10º ano – “Já és responsável, agora governa a tua vida.” Há muito esta mentalidade.” • “ Se há demissão dos pais no Básico, no 10º ano, a partir daí, há muito esse problema e os miúdos, quando os pais não cumprem… estão numa fase em que são muito influenciáveis” • “os pais, também, não os controlam, nós também não temos muita capacidade de fazer esse controlo,” • “ vamos chamando a atenção dos pais, mas isto também é muito complicado, porque às vezes os pais também não gostam que nós interfiramos na vida particular dos alunos” • “ já tenho tido situações destas, em que os pais me dizem “Ah, mas isso é com o meu filho, não tem nada que estar a…” Quando nós damos um alerta “Atenção à companhia, etc…”, “Ah, mas eu controlo muito bem” até porque senão, também, é demitirem-se do seu papel,” • “ Não, mas é que é difícil. O trabalho junto do Básico é extremamente difícil.” (9a) • Eu tive um primeiro período extremamente desanimador, porque eu queria trabalhar com eles, tentar ajudá-los e eles pura e simplesmente recusam.” (9a) • “ E depois as turmas são muito heterogéneas e nós temos vinte e tal alunos, quatro NEE, x (xis) alunos que estão há quatro anos no 7º ano, que estão com imensos	

vícios e um desinteresse quase total, depois tens quatro ou cinco alunos que são alunos que até iriam longe, mas também começam… para se conseguir criar a disciplina e uma pessoa fazer-se ouvir e minimamente trabalhar, tu tens que te impor, uma pessoa tem que se impor e quando se tem que impor, tens que ligar mais àqueles que normalmente perturbam e tens que esquecer," (9a) • " quer dizer, é difícil nós estarmos a trabalhar, que é o que supostamente é certo, dentro da turma, mas tentares trabalhar individualmente com cada uma é impossível com a turma, porque os miúdos são tão diferentes, com dificuldades de tal maneira, às vezes até no entendimento das coisas, não entendem o que tu dizes, não… o desinteresse, que não se consegue chegar a todos." (9a) • " Uma coisa é o número de alunos da turma, principalmente quando há miúdos em que tu tens que fazer planos individuais para este, para aquele e para aqueloutro. Como é que se faz? Quer dizer, é extremamente complicado estar a atender a situações tão particulares" (9a) • " eu acho que tem a ver com tudo, não é só com o número de alunos, mas é a forma… nós termos de trabalhar com todos torna-se difícil e é o tempo." (9a) • " Porque tem-se muito pouco tempo para gerir todo um programa e para utilizares estratégias diferenciadas para um, para outro e para outro e depois fazeres… para se fazer recuperação, porque eles não aprendem, eles recusam-se" (9a) • "tem que se dar matéria, muito pouca matéria, porque	

eles cansam-se rapidamente, desmotivam-se, desinteressam-se e depois logo a aplicação." (9a) • " E quando vou à vez desse aluno, ele pura e simplesmente não tinha feito nada, não tinha escrito literalmente nada e durante aquele tempo eu estive sempre a chamar à atenção" (9a) • " Cheguei ao final, todos tinham feito e aquele aluno recusa-se sistematicamente… mas isto é desde o início do ano, ele recusa-se sistematicamente a fazer." (9a) • " eu acho que a escola mudou muito em termos de matéria humana. Os miúdos são muito diferentes, os pais cada vez se demitem mais, os miúdos vêm de facto com preparações muito deficientes e vêm com… eu não digo falta de formação, mas com determinados hábitos e formas de estar nas coisas e formas de estar perante as coisas que não são os alunos de aqui há uns anos atrás, são muito diferentes os miúdos" (9a) • " e depois também têm outros aliciantes, outras motivações, etc. e a escola não está a conseguir fazer essa adaptação." (9a) • " Quando nós recebemos os alunos do 7º ano, são alunos que nós não conhecemos ...quando começámos a conviver com a turma, deparámos de facto com um grande grupo de alunos com grandes problemas." (9a) • " A turma até já está mais reduzida, porque tem os tais NEE, mas depois há todos os outros, que não são NEE, mas para lá caminham, pelo desinteresse, pela desmotivação e por uma série de problemas depois até familiares, etc.," (9a) • " os pais não ligam… eu neste momento tenho alunas	

ainda que não têm livro, não trazem livro sistematicamente para a aula. Como é que é possível?" (9a) • os pais também não vêm, demitem-se, dizem que têm trabalho, que não são eles… que os miúdos sempre foram assim, sempre tiveram problemas e não estão para aborrecimentos" (9a) • "eu acho que nós tínhamos que arranjar formas de operacionalizar as coisas, de trabalhar com os miúdos, porque isto só se consegue com o ensino individualizado, ir junto deles, mudar atitudes," (9a) • " mas isto não é assim uma aula de vez em quando, as atitudes não se mudam assim, quer dizer, os miúdos têm que ser ganhos para as coisas, têm que ser habituados a um esquema mais rigoroso, porque os miúdos não trazem, os miúdos não são rigorosos, os miúdos fazem as coisas por fazer, sem aquela preocupação de fazer bem, porque também não tem em casa, porque também nunca lhes foi exigido isso, dá-me a sensação." (9a) • " eles não sabem ler, não sabem tirar conclusões, eles têm que ter outro tipo de ajuda" (9a) • " Depois, dá-se-lhes as hipóteses das Salas de Estudo, das salas de aula de recuperação, os miúdos não te aparecem, ninguém controla isso, porque eles não têm obrigatoriedade de ir e se os pais não são minimamente exigentes, se não os acompanham, que é o que se nota muito, nota-se de facto isto" (9a) • " depois há o problema social, também, porque vê-se as pessoas, andam a correr para o emprego, têm vários	

empregos, ganham mal, é difícil também, é esta… os miúdos estão inseridos numa sociedade com estes problemas todos." (9a) • " Não mudando isso, nós temos este problema, portanto temos de ser nós dentro da escola a tentar adaptar-nos a essas situações, porque esta sociedade e estas coisas como estão montadas não se vai mudar assim do pé para a mão. Portanto, a escola tem de fazer essa adaptação." (9a) • nós devíamos ter uma autonomia que nos permitisse adaptarmo-nos às circunstâncias, adaptarmo-nos aos alunos" (9a) • " depois aqui temos outras questões, que as pessoas não estão habituadas a trabalhar… de facto, não há o espírito de grupo, as pessoas foram habituadas a trabalhar muito individualmente, os professores ...e as pessoas não vêem com muito bons olhos… haver um trabalho de conjunto." (9a) • " eu acho que estes programas, está na hora… este sistema, tal como está montado para o Básico, está na hora de deitar isto tudo fora," (9a) • " porque não se admite que os alunos tenham uma carga horária extraordinária e que depois se repita isto em… eu falo pelas Ciências e pela Físico-Química, porque nós estamos a falar na Astronomia, nas Ciências da Natureza falam em Astronomia e as coisas perfeitamente desligadas. Não faz sentido isto. Eu acho que isto… tinha-se mesmo obrigatoriamente, quer as pessoas quisessem, ou não." (9a) • " No Secundário, os programas continuam, também,	

um bocado desligados" (9a) • " Mas eu acho que isto é mais grave a nível do Básico, porque não se consegue trabalhar em conjunto" (9a) • "… para já, se houvesse a co-docência, ou se houvesse aqui um esquema de interlaçar e as pessoas pudessem jogar umas com as outras, de maneira a dar matérias afins e fazer rentabilizar aquilo e trabalhar com o mesmo tipo de alunos, inclusivamente, nem que eles trabalhassem de forma diferente;" (9a) • Eu acho que nós devíamos ter, para já, ter a consciência que temos que trabalhar noutros moldes, adaptarmo-nos às turmas que temos, quebrar as turmas, separar as turmas e adaptarmo-nos aos grupos de alunos, que têm aquelas características e que nós já sabemos que não vão mais além e os outros, têm de trabalhar de outra maneira, porque isso, também desmotiva os miúdos." (9a) • Porque eu tenho uma turma em que a maioria não entende o que eu estou a dizer, não trabalha, não faz trabalhos de casa, nem na aula faz as fichas e depois tenho meia dúzia de alunos… quer dizer, é altamente desmotivador para os miúdos, tenho que repetir para uns, tenho que estar a repetir, dar o programa… uma matéria, determinada matéria, nunca consigo dar a matéria que programei, nunca. É altamente desmotivador" (9a) • " o grande problema que nós temos depois no 10º ano, que é: os alunos vêm, duma maneira geral, mal preparados." (9a) • " mesmo aqueles alunos que se vê que têm alguma	

capacidade, vêm com muitas deficiências." (9a) • " Porquê? Porque estiveram em turmas em que estiveram a ser arrastados, digamos assim, pelos alunos… uma maioria de alunos que tem imensas dificuldades." (9a) • é que nós temos imensos alunos, porque de facto, o ensino está generalizado e, portanto, temos uma gama de alunos com muitos problemas deste tipo e depois chegamos ao 10º ano e os alunos, que foram orientados, fizeram orientação, que acontece aqui na escola, foi-lhes indicado, escolhido até às vezes, com orientações muito concretas, tinham vagas nas escolas profissionais, mas depois as escolas profissionais também já não os aceitam, porque fazem selecção, mas nós temos os alunos… estes alunos no 10º ano, que nós sabemos que não há nada a fazer." (9a) • **"** Agora, há os cursos profissionais, que estão agora a começar etc., mas mesmo assim considero que os alunos vêm mal preparados, porque nós não conseguimos fazer um trabalho de forma a recuperar esses alunos, a trabalhar mesmo com eles e de lhes dar as ferramentas essenciais de que eles precisam mesmo para ingressar num curso profissional" (9a) • **"...** mas depois se formos ver a quantidade de módulos que eles tinham de fazer, significa que os professores andaram ali a passo de caracol, a insistir, a insistir, para eles conseguirem fazer um ou dois módulos" (9a) • **"** Eu considero que os cursos profissionais, também, têm que ter um grau de exigência, porque eles vão para o mercado de trabalho e têm de saber fazer as coisas e	

serem capazes, serem competentes." (9a) • **"** Agora, o que eu acho é que a nível do Básico não estamos a conseguir arranjar formas de dar as ferramentas básicas necessárias para os miúdos conseguirem depois evoluir a nível dos cursos, nem que sejam profissionais. Agora, quanto menos os cursos Científico-Humanísticos." (9a) • " E o que nós notamos agora e o índice muito elevado de insucesso no Secundário tem a ver com isto, tem a ver com uma quantidade enorme de alunos no Básico, que são alunos que fizeram os mínimos dos mínimos, os professores andaram ali com apoios e eles acabam por fazer… Planos de Recuperação… os Planos de Recuperação, às vezes são só, pura e simplesmente, eles fazerem um ou outro trabalhinho e serem mais assíduos, pouco mais é." (9a) • " Não corresponde de facto aos alunos terem atingido objectivos concretos, de saberem, de desenvolver determinadas capacidades que lhes são exigidas. É mais a nível das atitudes. Eles cumprem e pronto." (9a) • " Começaram a ir às aulas, já levam os materiais, já não sei o quê e depois já se dá hipótese de o aluno ir passando e ir não sei quantos, até porque isto depois é a nível do ciclo e vão sempre manquinhos. Quando chegam ao 9º ano, é o que se vê." (9a) • " Por exemplo, o programa do Básico é um programa muito levezinho, é um programa extremamente fácil." • " Estes programas… o que eu acho é que também se devia mexer aí, que é: não faz sentido, a nível das disciplinas que eu conheço, não faz sentido haver uma	

disciplina de Ciências e uma de Físico-Química. Não faz sentido. Era Ciências! Em que se ligava certo tipo de matéria básica e, depois, então… como estava antigamente, porque há determinadas matérias que nós não conseguimos dar a um determinado nível." (9a) • " Não abrangem. Se eu até tivesse uma turma de bons alunos, que tivessem… que trouxessem de trás algumas ferramentas para entenderem, eu até acho que eles conseguiriam entender, mas as turmas não são assim, é uma realidade, não são!" (9a) • " há desadaptação nas próprias disciplinas, que deviam ser integradas e devia ser mais um esquema de… mais globalizante, até ao 7º ano e depois então começarmos a especificar." (9a) • " Eu acho que os alunos deviam ter menos disciplinas, as matérias integradas e tudo o resto, aquelas coisas todas, em que obrigam os miúdos a estar tanto tempo na escola – que os miúdos também precisam de brincadeira e na escola terem tempo para outro tipo de actividades – as Áreas de Projecto e não sei o quê – serem integradas nessas próprias disciplinas afins." (9a) • " as coisas estão desgarradas, não funcionam, não sei." (9a) • " Eu acho que toda a estrutura do Básico tem de ser modificada e adaptada." (9a)	
• " Não, eu acho que não." • " nós temos cada vez mais alunos que não são portugueses"	• Adequação da educação proporcionada aos alunos às suas necessidades, independentemente da sua

• " há um tempo atrás, havia um projecto … relativamente aos alunos que não dominavam a língua portuguesa, por questões de comunicação," • " O projecto era tentar dar o mínimo de bases linguísticas a nível do português, aos alunos que vinham sem preparação, que tinham dificuldades na língua." • " Essencialmente de outra nacionalidades, miúdos dos PALOP e vindos de outros países europeus, etc." • " Aquilo não funcionava." • " mas um programa destes é isso, é alfabetização, é ensinar o B a Bá e as pessoas – que é um defeito que eu acho que muitos professores têm e que, também, é responsável pelo mau funcionamento das Salas de Estudo e das actividades de recuperação, é esse mesmo – um professor que é do Secundário entende que não deve descer ao nível que é da instrução primária" • " se o aluno é um aluno russo, ou é um aluno esloveno, ou é um aluno angolano, que não sabe escrever, não sabe comunicar nem oralmente, nem através da escrita, é por aí que tem que se começar." • " Se há um programa destes na escola, esse é o grande objectivo, é pôr os miúdos a saber escrever, a saber falar minimamente." • " A miúda, ou ia e a professora não vinha, ou a professora vinha e não encontrava a miúda, eu não sei o que é que se passava," • " a miúda acabou por se desmotivar e meteu uma explicação lá fora"	origem ou língua materna (20)

• **“** O que eu sei desses alunos, até conheço pessoas com formação académica superior e resolveram ir para a Austrália, ou para Inglaterra, etc. e já tinham filhos crescidos, os miúdos não entram na escola normal sem saber falar a língua e o que se vai trabalhar primeiro é precisamente a esse nível.” • **“** Aqui, não acontece. Os miúdos são lançados nas escolas sem haver programas” • **“** o Ministério sabe e às vezes são eles próprios que nos obrigam a aceitar os alunos, até a meio do ano, muitas vezes” • “ tem de haver a possibilidade de nós termos uns programas, mas uns programas a sério para ensinar, ou haver escolas onde funcione essa adaptação dos miúdos para depois então ingressarem no ensino normal.” • “ Assim, não, os miúdos são atirados completamente. Eu aí acho que não há direitos, os direitos são ultrapassados.” • “ há uns três anos atrás, um miúdo russo que entrou aqui na escola, o miúdo vinha com uma alegria, uma coisa, que olhávamos para ele e aquele miúdo… consolava-nos a alegria com que ele estava na escola.” • “ no 2º Período... eu comecei precisamente a encontrar aquele miúdo aos cantos, sozinho” • “ não houve integração da Directora de Turma, não tentou criar ali uma relação,” • “ o miúdo também não falava inglês, portanto, havia dificuldade e a integração daquele miúdo não se fez e o miúdo foi-se embora, pura e simplesmente, da escola.”	

• " Esse foi um caso falhado." • " Eu lembro-me da inscrição dele, porque eu estava ali quando ele foi aceite e a alegria de ter sido aceite na escola, o miúdo transbordava alegria, aqueles olhos riam e depois progressivamente via-o aí, à entrada do pavilhão A, sempre com aquele olhar tristinho, tristinho, isolado." • **"** Eu acho que não." • " Tenho tido miúdos brasileiros, também, todos os anos me tem acontecido isso, são miúdos que lhes dão uma correspondência, uma equivalência que não corresponde de facto aos conhecimentos que eles trazem e depois os miúdos chegam aqui e é extremamente difícil nós trabalharmos com aqueles miúdos." • " é um apoio individualizado a todas as disciplinas para aquela miúda só." • " Nós também não suportamos isso," • " aquilo depois é negociado a nível de cada embaixada e cada consulado com o governo português, e é muito mal negociado, porque é uma perspectiva muito errada," • " já não chega o aluno vir desadaptado, porque é outro país," • " os brasileiros têm um ensino extremamente aligeirado, nós aqui temos um grau de exigência muito maior, os miúdos vêm muito mal preparados," • " aquilo é negociado de maneira ao miúdo ir para o ano mais acima possível e é errado, porque o aluno não vai	

a lado nenhum." • " são cada vez mais, os alunos nestas condições" • " é muito difícil recuperar os alunos a todas as disciplinas, ao nível a que eles vêm." • " Não, eu acho que não." • O SASE… eu acho que a funcionária que está à frente conhece muito os alunos, conhece as famílias, ajuda imenso os Directores de Turma, também, alertando," • " ela às vezes sabe coisas que nós não sabemos, porque as pessoas vão ali, com as suas dificuldades e revelam coisas que, têm mesmo que pedir e mostrar documentos" • " eu acho que ela faz um belo trabalho nesse sentido de interajuda." • " Material escolar, de alimentação, etc." • " Há miúdos que têm senhas para vir almoçar ou têm desconto, etc., " • " outras vezes são miúdos que não têm mesmo direito e ela cria essa hipótese de os alunos tomarem cá o pequeno almoço, mesmo não tendo direito, ou de terem senhas para o almoço, mais reduzidas," • " ou terem o transporte e que não têm direito" • " ou facilitar, por exemplo, as compras das máquinas, a escola compra e as pessoas vão pagando uma prestação ao longo do ano"	• Existência de uma educação diferenciada entre rapazes e raparigas (21) • Acções de discriminação positiva desenvolvidas pelos Serviços de Acção Social Escolar, relativamente aos alunos que vivem em condições de dificuldade (22)

• **“** Às vezes, dificuldade é de concretizá-las, porque os alunos não comparecem e os pais, também, não os obrigam. • **“** Também têm salas de recuperação, normalmente é a esse nível.” • **“** Normalmente, nós temos que nos adaptar às condições dos miúdos, reduzindo objectivos, ou minimizando os objectivos” • “Então, por exemplo, nos testes, sempre que eles têm teste de Português, Filosofia –os professores comunicam ao Conselho Executivo, com antecedência, sempre que há testes ou há fichas para fazer, etc., e é requisitado o computador e é requisitado um professor que lhe vai ler o teste, porque ele tem muita dificuldade em descodificar” • **“** Ele faz um teste à parte, adaptado às suas… à sua condição, até poderá eventualmente fazer um teste igual, não sei, depende, também, das matérias, etc.,” • **“** mas faz é noutra sala, porque a professora tem que lhe estar a ditar o teste, se fosse na sala de aula, perturbava os outros colegas, portanto tem que lhe ditar o teste, tentar descodificar as perguntas, porque ele às vezes não entende e ele faz o teste no computador e tem a hipótese de corrigir a escrita e torna-se mais fácil.” • “ Está tudo integrado nas mesmas turmas.” • “ Nada, isso nada, absolutamente. Aliás, tivemos os invisuais e tínhamos para alunos com necessidades educativas… alguns alunos com necessidades educativas especiais, que se tem de criar às vezes documentos diferentes”	• Apoios educativos prestados aos alunos com necessidades educativas (23)

• "… houve uma altura em que nós tínhamos uma hora e agora não temos hora nenhuma, agora é ilegal, e aqueles alunos exigem de facto outras formas de trabalhar com eles." • " Nós tínhamos aqui a nossa colega que se reformou" • " Ela apoiava, especialmente, os alunos com problemas motores, mas, também, apoiava estes." • " Agora, o apoio que temos é da psicóloga, que vai falando com eles, mas é a esse nível, vai às reuniões, vai-nos dando indicação de que temos de fazer… utilizar estratégias não sei quantos, estratégias não sei que mais, mas é extremamente difícil." • " Não temos mais nenhum apoio." • **"** Estão nas mesmas turmas." • Alunos, por exemplo, que estejam em cadeiras de rodas, ou não se possam deslocar, normalmente as turmas funcionam no primeiro andar, normalmente os próprios alunos ajudam-se" • **"** A escola não está adaptada. A escola, por exemplo, o acesso ao pavilhão A, quanto ao rés-do-chão, ao rés-do-chão é viável, em todas as salas é possível" • **"** normalmente, tem-se o cuidado, quando há alunos nessas circunstâncias, a turma funciona sempre no rés-do-chão." • **"** a casa de banho dos alunos com problemas motores estar a ser ocupada como um gabinete de limpeza, que tinha os baldes" • " Agora, há uma grande solidariedade entre os alunos,	• Medidas de integração dos alunos que sofrem de incapacidades (24)

eles próprios quando têm colegas nessas circunstâncias ajudam imenso, são muito carinhosos e os professores são muito atenciosos" • " Os funcionários também, também são muito solidários e apoiam-nos imenso." • **"** Sim, temos tido alunos perfeitamente integrados" • " eu penso que os alunos, normalmente, têm uma boa experiência aqui na escola." • **"**Não, nunca houve."	
CATEGORIA: INTERESSE SUPERIOR DO ALUNO	
Unidades de Registo	**Indicadores (Itens)**
• **"** Eu penso que sim. Eu penso que os programas ligados à Biologia promovem um pouco essas discussões, essas temáticas" • " eu penso que estas questões também são abordadas a um determinado nível, a nível da Biologia." • " Depois, quando tento trabalhar com os alunos, os miúdos têm uma inibição de tal forma, que eu fico completamente bloqueada e não sei como é que hei-de trabalhar com eles." • " eu acho, pelo que ouvi nestas acções, etc., que devia partir dos alunos essa curiosidade, para ver, também,	• Conhecimentos que a educação proporciona aos aos alunos: a) Promoção da saúde (25,a) b) Saúde sexual (25,b)

como é que vou fazer a abordagem, e por onde é que vou começar." • " Eu acho que a única coisa que se integra a nível das disciplinas é a nível das Ciências da Natureza, que dá o aparelho reprodutor humano e penso que aí eles fazem uma abordagem, mais a nível técnico." • " Depois dessas acções de formação, constituímos aqui o Núcleo de Afectos e Sexualidade • " eu esperava da parte dos alunos uma abertura e o eles quererem "Ah, professora, nós temos curiosidade por isto, vamos fazer isto, queremos saber sobre isto", mas nunca consegui" • " quando foi a altura concreta de saber "Então vá, por onde é que vamos começar, o que é que vocês sugerem", caladinhos, ou não me apareciam na tutoria (que isso era feito na tutoria, era na tutoria que eu tentava trabalhar…)" • **"** no início promoveram-se algumas acções para os pais com desastre completo." • **"** Porque houve acções, pura e simplesmente, não compareceram pais que foram convocados, foi noticiado, mandou-se através dos alunos… os pais não apareceram" • **"** Junto dos alunos, já se têm feito algumas sessões, também" • **"** aparecem alunos, não aparecem alunos, depois individualmente, eles têm sempre a hipótese de lá ir, tirar as suas dúvidas e pôr questões" • **"** Isso não sei como está a funcionar."	

• **“** Eu, particularmente este ano, não tenho aulas de substituição, mas o ano passado, que tive, tentei aproveitar e aproveitei algumas das fichas, que elas tinham feito um dossier com fichas desse grupo, por exemplo, de questões relacionadas com a SIDA, para eles… divulgar um bocado essas questões, os contágios, como é, portanto esse tipo de questões e levei isso para a aula.” • **“** eu não fiz porque os alunos, de facto, não foram receptivos, eles também têm no 10º ano, portanto foi sempre a nível do 10º ano que eu tentei, são alunos que estão a crescer, têm muita inibição, são extremamente inibidos e é difícil essa abordagem.” • **“** Eu não consegui, não consegui de facto, fazer nada com eles.” • “ Eles, com certeza, não falam dos assuntos em casa, eu tinha uma boa relação com a turma, até de confiança, eles tinham problemas, vinham sempre pôr os seus problemas, várias questões, agora a esse nível, era um pouco tabu. Eu senti que era tabu, portanto, também não podia estar a forçar, achei que não seria… não podia…”	
• **“** Não sei.” • “ Eu penso que sempre que há questões nas turmas, tenta-se ver a melhor forma de resolver os conflitos e os problemas e isso. Agora, não tenho uma ideia geral.” • “ Eu penso que a nível do Básico, na Educação Cívica, se põem essas questões, a nível do comportamento	c) Relações sociais, incluindo temas de mediação, negociação e resolução de conflitos (25,c)

dentro da aula, etc., da relação com os outros, seja em que sítio for, penso que se trabalham essas problemáticas, penso que sim." • Agora, depois no Secundário, isso fica um bocado ao critério de cada Director de Turma, de cada professor, tocar nesses assuntos, não há assim propriamente um espaço" • " Nas aulas, eu não vou fazer isso, porque não me chega o tempo para dar o programa." • " Portanto, eu acho que falta isso na escola." • " eu acho que as tais actividades de substituição passavam por aí, que era haver na escola espaços criados, ou por áreas temáticas, ou por actividades recreativas ou o que fosse" • " se nós tivéssemos aqui centros de trabalho ou gabinetes de trabalho específicos, que os miúdos gostassem, aprendiam a fazer coisas, a gostar de fazer coisas, os miúdos não gostam de fazer nada, eles gostam é da preguiça e de fazer o menos possível e isto preocupa-me, é uma das coisas que me preocupa nos alunos, é ver que eles não se prendem com coisa nenhuma, tudo é uma chatice, tudo é muito trabalhoso, não há aquele espírito" • " eu lembro-me que, em jovem, gostava de fazer coisas, nos meus tempos livres, eu fazia milhões de coisas" • " nas escolas não são criados espaços para eles fazerem coisas de lazer, que gostem, não há esse espaço, nem há esse tempo, porque também os miúdos estão sempre com uns horários tão sobrecarregados, com tanto que	

estudar, que também, depois estão saturados da escola” • e eu acho que a escola tinha que ter esse espaço, que devia ser depois ocupado quando o professor falta, uns gostariam de fazer, sei lá, modelagem, outros gostavam de fazer não sei o quê, pintura, outros isto, outros aquilo.	
• **“** Isso não sei. Isso não nos cabe a nós.” • “ eu vejo alunos que sei que têm imensas dificuldades, inclusivamente, têm direito ao SASE, têm apoio oficial e que às vezes não têm os livros, não trazem os livros, não trazem os cadernos, etc., falta o material escolar, mas sob o ponto de vista de roupa e telemóveis, eles têm tudo e mais alguma coisa, que me faz espécie, quer dizer, como é que é possível, não é?” • “ Eu acho que os pais dão prioridades e dão tudo aos filhos, mimam-nos imenso, mas depois também em termos de exigência, são pouco rigorosos” • “ Como é que nós podemos interferir? Não, não.”	d) Gestão financeira, a nível pessoal (25,d)
• **“** A Educação Cívica tem um programa, relativamente a essas questões e penso que se cumpre.” • “ Os Directores de Turma do Básico cumprem. Depois, a nível do Secundário, pára aí.” • **“** Pois, não há assim mais nada. Portanto, eles aprendem essas coisas… se aprenderem.” • “ leis básicas do país, como é que a sociedade está organizada, o que é que se tem que respeitar, tudo o que faz parte da Educação Cívica.”	e) Leis fundamentais (25,e)

• **“** Eu acho que sim. Nós tentamos cumprir o nosso papel de formadores.” • “ Tudo o que fazemos, mesmo na sala de aula, quando há desrespeito, etc., também estamos sempre… é uma coisa que nos preocupa.”	f) Assumpção de responsabilidades da vida na sociedade e como cidadãos (25,f)
• **“** Não, acho que não está divorciado.” • “ Eu acho que os professores têm essa preocupação” • “ os professores confrontam-se é com um certo desregramento que vem de fora, porque esta acção entre professores, escola e pais tem que ser combinada e tudo o que nós fizermos, se não for acompanhado pela acção dos pais, é um bocadinho… perde-se um bocadinho” • “ o que nós sentimos é que, às vezes, estamos a caminhar num determinado trabalho e depois os pais não acompanham, pelo contrário, desrespeitam e contestam, etc.” • **“** A questão é que há um contraste entre, muitas vezes, o que a escola quer ensinar e a escola tem essa preocupação, nós não rejeitamos o nosso papel de formadores, a esse nível e, depois, com o exemplo da sociedade, do que lhes é dado lá fora, o que os pais lhes oferecem e que nem sempre há uma correspondência.”	• Adequação do ensino e educação proporcionada aos alunos à sua preparação para a vida real e para a compreensão da realidade mundial e local (26)
• “ Eu penso que sim.” • “ Normalmente, são até por sugestão dos alunos, é sempre… resulta sempre de uma negociação”	• Adequação dos projectos desenvolvidos com o interesse superior dos alunos (27)

• " o Secundário tem uma disciplina que é a Área de Projecto e penso que todos os projectos que estão a ser desenvolvidos, foi por sugestão dos alunos."	
• **"** Dentro do possível" • " Às vezes, é extremamente difícil, com as condições com que trabalhamos, fazer essa adaptação e como as turmas são muito heterogéneas, é muito, muito complicado." • " Porque tem-se muito pouco tempo para gerir todo um programa e para utilizares estratégias diferenciadas para um, para outro e para outro e depois fazeres… para se fazer recuperação, porque eles não aprendem, eles recusam-se" (9a)	• Adequação dos métodos de ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos e aos diferentes ritmos de aprendizagem (28)
• " Pois, sim, os professores fazem esse esforço." • **"** É criando materiais adequados aos seus problemas, adaptando, tentando adaptar os programas," • " porque nós fazemos os testes diagnóstico, começamos sempre por fazer a avaliação diagnóstica e, portanto, não vamos começar as matérias sem essas referências" • " temos sempre a necessidade de arranjar estratégias, para eles recuperarem aquilo que depois é básico, para construírem o castelo" • " penso que o ensino e toda a gente, duma maneira geral, tem necessidade de fazer isso"	• Disponibilização de condições para que a aprendizagem se desenvolva com sucesso (29)

• **“** tem havido sempre tentativa de melhorar as condições” • **“** Mas eu acho que o clima está a mudar, mesmo antes tem mudado e as escolas nunca estiveram adaptadas.” • As salas são frias durante o Inverno, quer queiram, quer não, são demasiado quentes no verão” • “ as salas, todas elas neste momento, deviam ter o mínimo dos mínimos “ • “ é uma sala sobre a largura, em que os alunos de uma ponta e os alunos da outra ponta não vêem para o quadro.” • “ A sala é extremamente pequena.” • “tenho que estar à espera que os alunos mudem de mesas e não sei quê, se reformulem para eu poder mostrar o material e depois ficam metade atrás do retroprojector, outra metade do outro lado e eu não consigo pura e simplesmente… já desisti.” • **“** Não são, não e toda a gente se queixa daquela sala e depois as persianas estão estragadas, não se vê para o quadro, só agora, só este período é que eu consegui que me deitassem definitivamente a persiana abaixo, está estragada, está estragada, mas ao menos assim eles vêem para o quadro” • **“** estive um período inteiro para me resolverem o problema da persiana.” • “ No pavilhão E, estou habituada a trabalhar com aquelas salas, não são más de todo” • “ o laboratório está mais ou menos bem equipado, é frio, etc., também devia ter ali uma climatizaçãozinha,	• Qualidade e adequação dos edifícios e instalações destinadas aos alunos (30)

os miúdos têm que trabalhar em bata, têm que tirar os agasalhos, rejeitam, refilam, porque têm que tirar os casacos nos dias mais frios, eu própria saio de lá congelada." • " Têm frio, naturalmente, e aquilo tem uns ventiladores virados a norte, tem assim uns buraquinhos, quando está vento norte, aquilo é uma coisa impossível. Portanto, as escolas são assim."	
• **"** O Centro de Recursos agora está mais ou menos bem equipado. Tem vindo a melhorar, todos os anos." • " O bufete, também se tem feito obras, tem-se tentado melhorar." • " Nesta altura, não sei se há queixas da parte dos alunos" • " Agora, também é difícil, porque os miúdos… aquilo arranja-se, passado um tempo está tudo estragado, eles são… é difícil fazer a conservação." • " O refeitório é um refeitório normal, acho que em termos de equipamento, acho que está bem." • " Houve aqui um tempo, que os miúdos, no 1º Período, queixavam-se um pouco das ementas." • " às vezes tem-se esse problema." • **"** Queixavam-se porque a comida não era bem confeccionada." • **"** Mas já temos tido anos, em que os miúdos e os pais acham que se come bem na escola" • **"** de vez em quando, o Ministério muda as equipas e, às vezes, com maus resultados."	• Qualidade e adequação dos serviços destinados a prestar apoio aos alunos, como o Bufete, o Refeitório, o Centro de Recursos (31)

• **“** Este ano, ouvi de facto já queixas.” • **“** Agora, eu acho que, duma maneira geral, os alunos alimentam-se mal” • **“** O Ministério proibiu – penso que proibiu, ou pelo menos está a fazer alguma coisa nesse sentido, já alguma legislação chegou às escolas – de utilização de algumas bebidas, o esquema das Coca-Colas e dessas porcarias, têm muito açúcar, etc., e há duas máquinas junto ali ao bar, cá fora, em que os miúdos comem tudo o que é porcaria.” • **“** Quer dizer, no bar não se vende, mas há permissão daquelas duas máquinas ali e os miúdos estão sempre a tirar aquelas porcarias das máquinas.”	
• **“** eu acho que nem tudo passa pelos computadores, agora há a fobia dos computadores” • **“** Os CEF têm quase sempre em salas com computadores, trabalham muito com as TIC” • **“** os outros alunos têm algumas salas onde, às vezes, os professores, por exemplo, os professores da Área de Projecto do 12º ano vão muito com eles, requisitam as salas,” • **“** têm algumas salas equipadas e depois os alunos quando precisam, também vêm, às vezes, também, há professores que vêm para aqui para o Centro de Recursos” • “ implementam-se os novos programas, mas o material não chegou à escola.” • “ Com material de Física mais ou menos sofisticado,	• Qualidade e adequação do material escolar e dos equipamentos que são disponibilizados aos alunos (32)

osciloscópios, etc., uma série de material sofisticado que não se usava em princípio na escola, ninguém equipou as escolas e as escolas não têm verba para comprar esse material" • " nós estamos a caminhar para uma Química e Física como era antigamente, aqui há muitos anos atrás, antes de haver as técnicas." • " o desenvolvimento tecnológico não é só informática, não tem a ver só com a informática, tem a ver com muitas outras coisas, porque além dos computadores, há muitas outras coisas." • " As escolas não estão a ser equipadas e, pelo contrário, ainda se consegue fazer alguma coisa, porque ainda há algum resto de material" • " mas a nível da Física, que os laboratórios não tinham, não estavam equipados de acordo com estes programas, nós não temos material para executar a parte experimental dos programas." • **"** Sim, eles têm depois o esquema da hipótese de consultar, não é preciso ter os livros, porque a escola está ligada a uma rede de bibliotecas"	
• **"** Sim, sim, podem." • " o Laboratório de Ciência ao Vivo, vão sempre que estejam professores" • " as outras salas com computadores, vão sempre acompanhados pelos professores, tem que ser assim" • " no Centro de Recursos ...há sempre professores que levam os alunos e eles têm sempre hipótese de	• Permissão do uso das instalações pelos alunos (33)

particularmente, irem para o Centro de Recursos;” • “ duma maneira geral, eles podem circular” • “ há algumas salas que tem de ser com a restrição do acompanhamento dos professores, naturalmente,” • “ outras não, é o caso do Centro de Recursos, eles podem frequentar o Centro de Recursos, sempre que queiram, sem problema de maior.”	
• “ Em todos os pavilhões, há aqueles utensílios próprios – as bocas de incêndio, os extintores, a sinalética, luzes de presença” • “ Foi feito um Plano de Emergência da Escola”	• Meios de segurança dos alunos existentes na Escola (34)
• **“** Não, não garantem.” • “ tem havido umas acções de formação, mas são muito esporádicas, não sei se tem havido aplicação depois, a utilização dos extintores”. • **“** Para funcionários e professores também, mas a acorrência nem sempre é muita.” • **“** Aliás, devia haver também para os alunos, portanto, essas coisas deviam ser todos os anos fazer-se para haver um grande número de pessoas que estivessem dentro dos assuntos e saber como proceder.” • Sim, foram feitas o ano passado, para alguns funcionários, para professores apareceram poucos, inclusivamente para pais, também, mas deviam ser mais, com mais frequência e de forma talvez mais séria.” • “ Os próprios bombeiros também. Também há uma	• Eficácia dos meios de segurança dos alunos (35)

grande dificuldade, que é: o ano passado, para fazermos qualquer coisa, foi uma dificuldade imensa” • “ À pessoa da Câmara, que tem responsabilidades nesse campo, não correspondem, nem sempre, não dão resposta, não avançam” • “ os bombeiros têm imensa dificuldade. São voluntários ... e depois fazer a coordenação com os seus próprios trabalhos e com a escola, vir cá ajudar, etc., também é muito complicado.” • “ É a própria sociedade que não está estruturada e montada.” • “ tem havido alguma preocupação de, de vez em quando – devia ser todos os anos – mas, às vezes a coisa falha, mas, de vez em quando, de dois em dois anos ou assim, ver se as coisas estão funcionais” (34) • “ o Plano de Emergência prevê acções para mecanizar comportamentos. Isso é o que falha e o que é o mais difícil.” (34) • “ As pessoas têm de estar habituadas a, quando ouvem um toque, terem determinadas iniciativas, terem determinados procedimentos.” (34) • “ o Plano de Emergência também… e essa actuação numa situação de perigo não depende só da escola, depois é suposto haver também uma coordenação com bombeiros, com a Câmara, com a PSP, portanto com vários organismos, que depois acorrem ao local e acodem” (34) • “ detectámos, então, aí, na altura, em que fizemos o exercício, imensos erros” (34)	

• " o país funciona mal de uma maneira geral e começa logo com as questões de trânsito, primeiro que eles cá chegassem, depois as estradas não prevêem o trânsito de carros de bombeiros com determinada dimensão, a entrada da escola está atafulhada de carros, a própria rua também." (34) • " A escola equipou-se nessa altura e o que nós tínhamos depois que fazer a seguir, era mecanizar procedimentos: todos os anos experimentar, fazer exercícios e para os alunos, numa situação de emergência, saberem como fazer, já estarem mecanizados e não haver dúvidas nenhumas. Nada disso se fez." (34) • " A escola teve uma série de anos sem dar continuidade a esse projecto, depende muito da vontade de quem está acima" (34) • " é tudo muito complicado, porque isso, também, implica interromper aulas num dia, portanto, afecta sempre o esquema das aulas, mas acho que essencialmente não é isso, é uma questão de organização." (34) • " As pessoas dentro da escola, fora da escola, na sociedade, estão muito mal organizadas, neste país." (34) • " Portanto, até os fulanos da PSP, da Câmara de Loures, na altura pertencíamos à Câmara de Loures… tem a ver com isso, com a organização, com os acessos, etc., acharam que, de facto, deviam tomar medidas, não me parece que tenham sido tomadas medidas absolutamente nenhumas." (34) • " E na escola não se fez esses exercícios, de forma	

regular, constante, etc." (34) • " resolveram pôr a campainha a tocar, o que não é comum, porque nós agora não temos toques e ficou tudo impávido e sereno dentro das aulas, o que não era suposto" (34) • " o nosso alarme tem uns problemazitos, também devia ser um alarme diferente da campainha, um sistema diferente, também, falha isso" (34) • " ouvia-se os toques, as pessoas deviam reagir imediatamente. Não." (34) • " claro que os campos de jogos deviam ter as indicações dos vários pavilhões para onde é que os meninos vão, desapareceram parte deles, não se repuseram desde o ano passado para cá" (34) • " alguns professores acharam que, até porque são do Conselho Pedagógico, ouvem falar destas coisas, estão um bocadinho mais sensibilizados, acharam que também deviam vir, saíram, o resto ficou tudo dentro dos pavilhões." (34) • " os tais exercícios ajudariam as pessoas a: ouviam a campainha e respondiam logo e actuavam logo." (34) • " O que falta aqui é organização e as pessoas não estarem sensibilizadas, é o deixar andar e depois quando acontecer, acontece e depois logo se vê." (34) • " Aqui na escola, duma maneira geral, a gente está mais ou menos bem equipado. Isso fez-se e tem-se tentado manter." (34) • " A parte que é mais importante, que é rotinar procedimentos e rotinar comportamentos, que é difícil,	

tem mesmo que se investir a sério, não se faz." (34) • " já houve tempo que não seria assim, privilegiava-se as vantagens dos professores, mas agora, não." • " Tem-se feito os horários tentando cumprir as regras todas dos alunos" • " a maioria dos alunos e os pais preferem o horário da manhã e nós temos agora um horário muito preenchido, o que nos causa também alguns problemas de funcionamento, mais sobre a manhã, de forma a que os alunos tenham a sua carga horária, o máximo o mais cedo possível e depois ficam com as tardes mais aliviadas para tentar, também, que eles se livrem… tardes mais disponíveis, respeitando a hora do almoço e essas coisas todas."	• Critérios utilizados pelos orgãos de gestão na elaboração dos horários dos alunos (36)
CATEGORIA: DIREITO À VIDA, À SOBREVIVÊNCIA E AO DESENVOLVIMENTO	
Unidades de registo	**Indicadores (Itens)**
• **"** Eu acho que tentamos fazer o melhor possível." • **"** eu acho que as medidas que se tomam e as discussões que se fazem no Pedagógico é sempre no sentido de tentar melhorar e dar um ensino de qualidade e tentar formar os alunos" • " a nossa escola tinha, relativamente ao panorama nacional, tinha muito bons resultados." • " Claro, mesmo assim, no esquema geral, nós sabemos que somos uma escola normal, tentamos fazer o melhor possível, mas ainda estamos um bocado aquém do que	• Caracterização do ensino e da educação que são proporcionados aos alunos. (Qualidade do ensino e educação) (37)

seria ideal." • " duma maneira geral, os alunos acham que o ensino é bom, que lhe é proporcionado, gostam do ambiente da escola, da relação, das actividades, das condições que a Escola oferece, dos espaços." (47,c)	
	• Adequação da educação ao desenvolvimento nos alunos: (38)
• **"** Eu acho que sim." • " tudo isso reflecte uma preocupação que a escola tem, todas as acções que se desenvolvem, para depois culminar na Semana Cultural, que tem a ver com visitas, com trabalhos que se desenvolvem, com projectos variadíssimos, tem sempre a ver com esse aspecto." • " Até as medidas que nós temos tomado, até do ponto de vista disciplinar, etc., é nesse sentido, melhorar o sistema que temos" • " Acho que temos conseguido, exactamente, essa preocupação acaba por se reflectir na forma, nos resultados que se têm." • " Há miúdos com problemas, mesmo os CEF, que era suposto… quando eles vieram para a escola, eram problemas enormes! Claro que ainda causam, mas consegue-se o controlo, consegue-se e nota-se uma melhoria."	a) Da personalidade (38,a)
• **"** Não, isso aí, não." • " Isso aí, eu acho que a Escola falha muito. Não tem condições."	b) Dos talentos (38,b)

• " A escola devia ter ateliers, variadíssimos, em várias áreas, com vários temas, várias áreas, das artes, teatro, várias áreas, com os professores disponíveis para isso," • " nas aulas de facto não é possível porque temos os programas, os exames, etc." • " os miúdos têm desinteresse pelas coisas, eles gostam é de não fazer nada e se houvesse condições na escola, era um pouco estimular o trabalho, as actividades, actividades extra"	
• " Eu acho que sim. Acho que é o que se privilegia mais, na escola."	c) Das aptidões mentais (38,c)
• " houve muitos anos que não foi assim, mas a Educação Física funciona a todos os níveis, como deve ser" • " há, também, o Desporto Escolar, que eles desenvolvem para além das actividades das aulas" • " têm uns programas muito ricos, penso eu, pelo menos tenho essa percepção e, depois têm, também, ainda actividades extracurriculares, portanto, há, constantemente, campeonatos, etc." • " De variadíssimas actividades, quer actividades radicais, quer actividades… inclusivamente, às vezes, as visitas de estudo que eles fazem, quando não têm certas hipóteses de praticar certas actividades nessa área desportiva na escola, fazem visitas de estudo a outros sítios onde têm essas hipóteses" • " o Desporto Escolar com jogos variadíssimos: andebóis, basquete, futebol, portanto vários, torneios e,	d) Das aptidões físicas (38,d)

portanto, aí eu acho que os alunos têm mesmo hipótese de desenvolver as suas aptidões físicas" • " Assim concreta, não sei especificar, mas o Projecto Educativo é todo virado para tentar proporcionar todas as benesses aos alunos" • " Especificá-las, não sei." • **"** Eu acho que isso faz parte da própria avaliação." • " A avaliação não é só a nível dos conhecimentos, mas é obrigatório nós privilegiarmos ou considerarmos também as atitudes, os comportamentos, as atitudes, duma maneira geral"	Medidas constantes do Projecto Educativo da Escola, destinadas a proporcionar condições aos alunos que lhes permitam: (39) a) O pleno desenvolvimento físico (39,a) b) O pleno desenvolvimento intelectual (39,b) c) O pleno desenvolvimento moral (39,c) d) O pleno desenvolvimento cultural (39,d) e) O pleno desenvolvimento cívico (39,e) f) A formação da personalidade (43,f) g) A capacidade de auto-aprendizagem (39,g) h) A capacidade crítica consciente sobre os valores, o conhecimento e a estética (39,h) • Reconhecimento e valorização do mérito, da dedicação e do esforço no trabalho e no desempenho escolar dos

• " há pessoas que acham que os conhecimentos e as classificações obtidos pelos alunos devem entrar, ou devem ser privilegiadas, outras, que acham que não," • " há outras pessoas que acham que deve ser visto, mas depois o peso que se dá a umas coisas e a outras… " • " é um bocado complicado, até porque depois temos os alunos que têm boas notas, nós sabemos que, depois, também, têm os apoios em casa e depois é estas questões." • " Os alunos que não as têm, porque têm problemas materiais e os próprios ambientes de casa e as ajudas, não são muito favoráveis" • " há toda essa discussão e aí tem sido um bocadinho difícil chegar a um consenso" • " de qualquer das maneiras tem-se sempre premiado os alunos relativamente às classificações, aqueles que obtêm boas classificações." • **"** Normalmente com oferta de livros, de prémios, normalmente dessa forma."	alunos (40)
• **"** Penso que sim, cada professor tem essa função." • **"** Isso é variável de professor para professor, de turma para turma." • **"** O Director de Turma tem um papel fundamental" • " os miúdos seguem cursos que não têm muito a ver com as suas… têm muitas dificuldades com as suas capacidades, não trazem ferramentas e é extremamente difícil motivar um aluno que não entende nada do que se está a tratar na aula"	• Estímulos dados aos alunos para aumentarem a dedicação, o esforço no trabalho e no desempenho escolar (41)

• " isto é um ensino secundário, nós não podemos descer ao nível outra vez do Básico, temos que cumprir o programa" • " mesmo com Salas de Estudo, etc., é muito difícil estar, às vezes, a motivar alunos, porque não entendem a linguagem sequer" • **"** com actividades mais lúdicas, etc., mas é um secundário e, às vezes, também, não podemos ir só por aí" • " As visitas de estudo estimulam um pouco, portanto um certo tipo de actividades, que se desenvolvem, de forma a estimulá-los e interessá-los, etc." • " Mas depois o nível de dificuldade dos alunos é depois de tal ordem, que até podem ficar muito interessados por este tema ou aquele, numa determinada unidade, mas depois quando se chega de facto ao corresponder, ao trabalhar, ou ao prestar provas, o nível não dá" • " às vezes as dificuldades são tão atrás, tão atrás, que é impossível nós chegarmos e de facto darmos ao aluno aquilo que devia ter sido adquirido durante todo o Básico" • " já para não falar dos miúdos com necessidades educativas especiais, que nos vêm para o Secundário, e é uma frustração para eles e para nós, porque os miúdos não entendem as matérias, não têm capacidade para entender determinadas matérias e nós não sabemos explicar-lhes aquilo de várias maneiras" • " isso naturalmente é desmotivador."	

• " eu acho que aí estamos muito verdes." • " é uma matéria de facto difícil de avaliar" • " as coisas estão montadas de tal forma, que os professores nas aulas estão com um tempo limitadíssimo para dar o programa, para fazer actividades de aplicação do programa, centrados muito nos exames, porque os miúdos têm que ir preparados para exames, de modo que tentamos" • " naturalmente, a avaliação é feita tendo em conta as atitudes, etc., abalizar e dar os exemplos dos colegas, valorizar as atitudes que os alunos vão tendo, naturalmente, mesmo perante os outros, etc., até como exemplo, mas depois em termos de premiar acções… não há nada montado e organizado."	• Valorização dos alunos que desenvolvam acções meritórias, em benefício comunitário, social ou de expressão de solidariedade na Escola ou fora dela (42)
• " Pois, não temos mecanismos para isso." • " parece que as coisas estão a caminhar ao contrário" • " no caso dos CEF, que são os alunos com atitudes nem sempre muito correctas, com comportamento normalmente difícil, são miúdos desmotivados, desinteressados, não trabalham, etc., e que têm de facto muito boas condições na escola." • " Ainda hoje, na aula, os alunos me referiram isso." • " Uma das miúdas, assim, até muito magrinha disse "Ó professora, veja a minha pasta." Eu peguei na pasta, a pasta pesadíssima e depois até estivemos, assim, a falar sobre os cacifos "Ó professora, nós temos que levar o material para casa e trazer, mas durante o dia… estamos o dia inteiro aqui na escola, temos aulas à	• Estímulos dados aos alunos para desenvolverem esse tipo de acções (43)

tarde, as Salas de Estudo, etc., e não temos onde pousar as pastas, temos de andar todo o dia com estas pastas, carregados, e os CEF têm isso." • "Está a ver, professora, os CEF têm. Nós não temos."	
• **"** há determinadas disciplinas onde essas questões são tratadas e mesmo… em todas as disciplinas, duma maneira geral; até numa Físico-Química, nós estamos sempre a tentar meter essas noções" • " Os alunos são avaliados, também, pelas atitudes, etc., temos essa preocupação." • " E os Directores de Turma então, actuam aí em pleno, pelo menos têm essas indicações" • " O Director de Turma tem sempre, a tal hora de tutoria onde actua, relativamente aos alunos, chamando, ou chamando em conjunto, fazendo-os reflectir, fazendo-os criticar… auto-criticarem-se, auto-avaliarem, chamando a atenção, tentando corrigir, criar com eles planos… corrigir a sua atitude"	• Desenvolvimento nos alunos de uma compreensão profunda dos direitos do homem e das liberdades fundamentais (44)
• **"** Eu sei que há alguns professores, que há alguma insatisfação relativamente a alguns professores, tenho essa percepção." • **"** Mas nós temos alguma dificuldade em avaliar até que ponto… onde é que chega o problema, porquê? Porque, normalmente, os alunos e os pais têm algum receio" • " nós só temos essa percepção, quando os alunos nos vêm dizer e fazem queixas formais do professor, etc." • " Já temos tido algumas situações aqui na escola, mas	• Métodos de ensino-aprendizagem adequados ao desenvolvimento nos alunos, de um espírito democrático, respeitador dos direitos do homem e das liberdades fundamentais (45)

são pontuais e são sempre os mesmos professores, não há uma situação generalizada” • “ Têm receio, porque depois o professor não vai mudar” • “ cede-se, o Conselho Executivo nesse caso procedeu logo de forma adequada, mudou, etc. Às vezes, quando não se tem a queixa formal, é difícil depois tentar resolver.” • **“** Eu penso que a generalidade dos professores dá esse exemplo.” • “ Lá está: haverá um ou outro professor que possivelmente não” • “ os professores que sistematicamente chegam atrasados à aula, mas depois são muito rigorosos quando o aluno chega atrasado à aula; o professor que chega atrasado à aula e depois marca falta aos alunos, porque não está naquele prazo… o procedimento não devia ser este e, portanto, marca a falta aos alunos; o professor que põe matéria no teste, que não foi devidamente trabalhada na aula, portanto, coisas deste tipo;” • “ também às vezes há queixas de alunos que se acham… que acham que são injustiçados, portanto professores que, por vezes, são muito atenciosos com as alunas, mas com os alunos, embirram, coisas deste tipo” • “ mas isto são queixas muito pontuais, duma maneira geral.”	• Códigos de comportamento dos professores adequados ao desenvolvimento nos alunos de um espírito democrático, respeitador dos direitos do homem e das liberdades fundamentais (46)

	• Desenvolvimento nos alunos do respeito: (47)
• " Precisamente contactando com os pais" • " a nível do Secundário, muito… fazemos sempre o seguinte: quando os pais não aparecem na escola, fazemos sempre uma primeira tentativa, que é de fazer com que seja através dos filhos que se enviam as coisas e serem responsabilizados os filhos pela entrega das coisas aos pais, também ganharem um pouco essa confiança." • " só quando vemos que, de facto, as coisas não chegam aos pais e não há correspondência, então aí, vai-se tentar directamente o contacto com os pais." • " o pai vai ser sempre chamado e muitas vezes as sessões são com pais e filhos para tentarmos conversar"	a) Pelos seus pais (47,a)
• **"** Eu acho que, por exemplo, na Semana Cultural, normalmente, até são desenvolvidos na escola muitos projectos, este ano o tema é gastronomia, mas é possível que vá aparecer coisas relacionadas com as cozinhas típicas dos países dos alunos, etc. Temos feito actividades dessas e as danças, também, introduzir costumes" • " tem-se feito actividades, aquilo que é possível utilizar na escola, que eles mostrem precisamente os seus costumes"	b) Pela sua identidade cultural e nacional, língua e valores (47,b)

• " Isso eu não sei. Não sei como é que isso se faz. Penso que sim." • " Nas várias actividades, dar-lhes a conhecer as várias coisas, agora como concretizar, como é que se faz, penso que não."	c) Pelos valores nacionais do país em que vivem (47,c)
• **"** Pois, não sei dizer isso." • " tenta-se muito valorizar é uma forma de os interessar pela escola, etc., é valorizar os aspectos culturais, aspectos variadíssimos que eles trazem do seu país, fazendo actividades, etc." • " Agora, tentando motivá-los ou desenvolver neles o espírito patriótico relativamente aos próprios países, eu não sei se é por aí ou não" • **"** Não sei se terão… eu, por exemplo, não o faço, porque não cabe dentro dos meus programas falar nisso e tenho um programa um bocado denso para dar" • " a nível da tutoria, também tenho tanta coisa para tratar, normalmente são aspectos mais gerais, não vou especificamente, tratar de coisas dessas."	d) Pelos valores nacionais do país de origem (47,d)
• " Sim, na medida em que fazemos várias actividades e vamos tentar desenvolver actividades com os alunos, de países que não são o nosso, que é dar a conhecer, inclusivamente aos alunos que são de cá e, também, para que os alunos tenham orgulho em mostrar as suas coisas, aquilo que tem a ver com o seu país, com as suas origens" • **"** Não, não, não me parece que se faça isso."	e) Pelos valores de outras civilizações (47,e)

• **“** Eu acho que se tenta fazer isso. Alguns professores tentarão, outros não sei, porque eu não sei de cada um” • “ As medidas que tomamos é sempre nesse sentido” • “ Eu vejo os professores preocupados com quem convive e com quem fala, muito preocupados com essas questões, da atitude perante as coisas, da sua formação, da seriedade, do rigor, dessas coisas todas.” • “ Agora, se são todos os professores a fazê-lo, não sei e se isso resulta depois ou não, também, não sei.” • “ pelo menos alguns conseguimos fazer alguma coisa.”	• Preparação dos alunos para uma vida responsável, numa sociedade livre (48)
• “ O trabalho do Director de Turma passa muito por isso” • “ eu acho que há generalizada essa preocupação.” • “ E no Básico, é muito acentuado, … são muito aguerridos uns com os outros, duma incompreensão, é isso que eu dizia no início, são terríveis e esse é um dos cavalos de batalha que eu acho que os professores têm” • “ Não temos tantos desses problemas, depois no 10º ano. Há um ou outro aluno que trará, mas também percebe rapidamente que a onda é outra e aí já está desvanecido, praticamente.” • “ Eu acho que é mais a prática do dia-a-dia.” • “ Também há trabalhos, na Área de Projecto, também, às vezes, desenvolvem alguns trabalhos que os sensibilizam para determinadas práticas e para essas questões;” • “ nas aulas de Educação Cívica, eu penso que se trabalha muito a esse nível”	• Desenvolvimento nos alunos do espiríto de compreensão, tolerância e amizade entre todas as pessoas (49)

• " no 9º ano as coisas já vão melhorando, vê-se que há ali uma evolução" • " Faz parte de muitos programas das disciplinas, quer a nível das Ciências Naturais, quer a nível da Físico-Química, os programas têm imensa matéria e que nós temos sempre que falar nessas questões" • " depois há o Laboratório de Ciência ao Vivo que desenvolvem imensos trabalhos e projectos relacionados com essas questões." • " quando é o Dia da Árvore, etc., tenta-se também incentivar as questões ligadas ao ambiente, a plantação das árvores, etc., e eu acho que se resume um pouco a isso." • " Na Semana Cultural, há sempre questões ligadas… projectos que se desenvolvem para a Semana Cultural ou que têm a ver precisamente com os programas das disciplinas" • " Eu acho que essa é uma preocupação." • " Eu acho que sim." • **"** Não há nada que distinga os alunos." • **"** Tem-se até muito cuidado" • " acabou-se por não aplicar as penas, precisamente porque não tínhamos provas muito concretas, preto no branco, para provar que tinham sido esses alunos."	• Desenvolvimento nos alunos do respeito pelo ambiente (50) • Adequação das regras que regulam a disciplina na Escola com o respeito da dignidade dos alunos (51)

	• Adequação das regras existentes na Escola ao direito do aluno: (52)
R: Sim, sim.	a) À liberdade de expressão, de pensamento, de consciência e de religião (52,a)
• " Eles têm uma Associação, respeita-se tudo o que é necessário, quando há as eleições, dá-se um tempo, isso eu penso que eles têm." • " este ano até foi o próprio Conselho Executivo e o Conselho Pedagógico a considerar, que se devia tentar motivar os alunos a tentarem reunir-se" • " eles têm a Associação, que nem sempre promove acções, nem sempre cumpre o seu papel" • " achávamos que o aluno que vem, que é representante ao Conselho Pedagógico, por vezes vem um bocado desgarrado e desligado, não tem relação" • " implementou-se na escola as chamadas Assembleias de Escola, que eles fazem sempre que querem, quando há coisas para tratar, e que fazem com alguma regularidade, sempre que há questões que são tratadas no Pedagógico e que a aluna que vem representar tem que dar uma resposta." • **"** São os alunos todos, os alunos do Básico, porque é um nível e os alunos do Secundário." • **"** Eles discutem particularmente as suas questões a nível de turma e depois o delegado de turma vai à Assembleia representar a turma e apresentar as suas	b) À liberdade de associação (52,b)

propostas.” • **“** Penso que sim, também.” • **“** Sempre que sabemos que há problemas, os alunos são chamados, são responsabilizados” • “ já se tem chamado a Escola Segura, quando há problemas” • “ Uns alunos relativamente a outros alunos.” • **“** Eu, também, acho que sim.” • “ Tenta-se fazer isso, mas nem sempre é fácil.”	c) À privacidade (52,c) d) À protecção contra todas as formas de violência física ou moral, injúrias ou abusos, a ser negligenciado, maltratado ou explorado (52,d) e) À identidade, cultura e língua (52,e) f) À inclusão social e à reintegração (52,f)
• “ Há os tais professores, às vezes, que há as tais queixas e que há um bocadinho abuso de autoridade” • “ É aquelas queixas dos professores, que o professor não respeita os direitos” • “ se o professor não está à hora que devia estar, o aluno tem direito a ir-se embora e não lhe ser marcada falta.” • “ algumas queixas dos alunos que o professor embirrava com ele e o fazia sair da aula e ele afinal não fez nada” • “ a maioria dos funcionários são até muito delicados,	• Modo de tratamento dos alunos pelos elementos da comunidade escolar (53) • Existência de participações dos alunos por terem sido tratados com falta de respeito e correcção pelos elementos da comunidade escolar (54)

pelo menos não conheço nenhuma situação”.	
• **“** Não, não.” • “ Professores relativamente a alunos, não conheço que haja… já tem havido, em anos anteriores, agora ultimamente, não, penso que as coisas melhoraram” (52,d)	• Uso de violência por parte de professores ou de funcionários sobre alunos (55)
• “ Isso às vezes, há.” • “ Alunos que querem roubar os telemóveis e pressionam os miúdos e perseguem os miúdos, coisas desse tipo e, depois, há alguns miúdos também, que têm alguns problemas psicológicos, não sei, têm um comportamento não muito adequado.” • “ ele lá fora andou atrás dos miúdos e a prometer-lhes pancada etc., não sei se chegou a vias de facto, este tipo de coisas, mas são situações pontuais.” • “ Agora, há por exemplo entre miúdas, por causa dos namorados, já tem acontecido. Batem-se, arranham-se e às vezes, maltratadas mesmo, já tem havido situações dessas.” • “ às vezes entre namorados, também. Também se batem muito e é um namoro muito complicado.” • “ Chega ao ponto de agressões físicas, de se baterem, mas são as tais situações pontuais, que há em todo o lado, há dentro e fora da escola.”	• Ocorrência de situações de violência entre alunos, na Escola (56)
• **“** do escrever nas carteiras, do estragar” • “ ainda agora, por exemplo, estragaram um	• Ocorrência de vandalismo (57)

computador, que meteram-lhe um cartão” • “ há algumas situações dessas, mas, também, não são muitas”	
• “ eu acho que essas questões na escola estão mais ou menos controladas.” • “ mas nós, até nem temos tido assim expulsões, nem nada” • “ normalmente chama-se à atenção, as repreensões, um certo controlo” • penso que, também resolveu muito, como nós temos aquele sistema dos alunos não andarem… saem controlados da aula” • “ Agora, não sai dessa maneira, sai com papel, com uma tarefa e vai para o local “x”, onde está controlado a cumprir uma missão, um trabalho e depois tem que voltar à aula no final e tem que apresentar o trabalho.” • “ Como há esse controlo, penso que essas situações, também resolveram-se um pouco mais.”	• Modos de resolução das situações de violência e de vandalismo(58)
• “ este controlo dos alunos, onde estão, por que estão, etc., ajudam um pouco a inviabilizar isso, essa tendência.” • “ um plano assim específico, não.”	• Existência de um plano com medidas de prevenção contra a violência (59)
• **“** Não há tempos livres dos alunos!” • “ eles têm um horário super denso, apertado, manhãs todas ocupadas, não há furos, os únicos furos que haveria seria quando o professor falta. Agora, são	• Iniciativas desenvolvidas pela Escola para promover a ocupação dos tempos livres dos alunos (60)

substituídos, os alunos não têm furos. E esse é, até um dos problemas que temos." • Não há hipótese… porque as actividades podiam-se desenvolver nesses furos, nas tais actividades de substituição, portanto, começa a haver muito pouco espaço para isso" • **"** Nós temos, por exemplo, alguns clubes, o Laboratório de Ciência aos Vivo, etc., mas funciona com algumas dificuldades, porque os miúdos, de facto… só um bocadinho ali na hora do almoço ou os próprios professores que desenvolvem actividades vão ali desenvolver" (61) • " Isso é da iniciativa dos professores." (61)	
• " Não há, nem há hipótese na escola, não temos salas para isso sequer, não temos condições." • " Quer dizer, as coisas precisam de tempo, de clientela para isso e de materiais e de espaços. Não há hipótese. Não existe."	• Iniciativas desenvolvidas pelos alunos para ocupação dos seus tempos livres (61)
• **"** Fazem um trabalho extraordinário. São imprescindíveis." • " começamos a detectar que os alunos não têm, não vão ser capazes, têm imensas dificuldades em acompanhar, vão logo imediatamente, faz-se inclusivamente um inquérito dos SPO para tentar diagnosticar ainda melhor a situação e os alunos, o Director de Turma dá logo indicações com os processos dos alunos para a orientação e eles começam logo a ser orientados, a fazer orientação, os testes, aquelas coisas	• Acções ou medidas de apoio aos alunos desenvolvidas pelos Serviços de Psicologia e Orientação Escolar e Vocacional dentro do âmbito da sua área de actividade (62)

todas, informações sobre os cursos, o que é que eles implicam, essas coisas todas." • " detecta-se também aquelas situações mais graves, que precisam de um acompanhamento pela psicóloga, a psicóloga começa a acompanhar" • " eu, como Directora de Turma, se não tivesse aquelas pessoas a ajudarem-me, não sabia o que é que eu ia fazer aos alunos" • " Um papel fundamental. E funcionam muito bem" • " fazem também depois, toda aquela informação no 9º ano, no final… para depois os miúdos saberem escolher os cursos, etc." • " que às vezes não resolve, porque os pais fazem tudo ao contrário" • " indicações para as escolas profissionais, que não respeitam também" • " fazem, por exemplo, a nível do 12º ano, também depois com aquelas orientações todas sobre as escolas… o ensino superior, quais são as escolas, etc." • " nos Tecnológicos, também, com as várias possibilidades" • " elas vão às salas de aula" • " as turmas são um pouco feitas em função das opções dos alunos, portanto, são elas que fazem um pouco esse levantamento, há um inquérito, também é feito por elas" • " os alunos dão indicações de quais são as disciplinas que, em princípio, vão escolher, mas quando fazem isso, há todo um trabalho de informação, etc., que foi	

feito pelos Serviços de Orientação.” • são depois os apoios, ou educativos mesmo, a que o aluno tem direito, os NEE têm direito” • “ desenvolve-se o Plano Curricular da Turma e vai-se ver os alunos que precisam de apoio, das salas de estudo, de aulas de recuperação, essas coisas todas.” • “ está a funcionar em pleno, estamos a tentar apurar sempre o melhor possível o sistema” • “ temos sensibilizado os pais para a existência dessas aulas” • **“** Elas são facultativas, não temos como obrigar.” • **“** No início, eles iam muito pouco, agora começaram a perceber, os próprios pais já perceberam que os professores estão disponíveis, que é uma benesse que os alunos têm e, portanto, começam a fazer algum controlo nos alunos, relativamente à vinda às salas de estudo” • “ os próprios alunos, também, já percebem que é ali um espaço onde tiram as suas dúvidas, onde podem logo fazer os deveres, acompanhados e, portanto, começa a haver muito mais frequência” • “ também varia com os professores, varia com as disciplinas, mas isso tem a ver com a forma como as pessoas estão nas coisas, a envolvência, a sensibilização, etc.” • “ mas eu acho que tem vindo a melhorar um pouquinho, tem-se tentado pelo menos fazer isso.”	• Outras actividades e medidas de apoio aos alunos, desenvolvidas pela escola (63)

• **“** Quando o aluno tem um problema qualquer, chama-se… comunica-se aos pais” • “ se o pai não puder vir, ou se a coisa for mesmo urgente, chama-se uma ambulância, os serviços de pronto-socorro” • “ vai sempre um funcionário, se o pai não está, a acompanhar” • “ Nós temos um gabinetezinho ali para acudir às pequeninas coisas, as indisposições normais”	• Meios de que a Escola dispõe para garantir o pronto socorro aos alunos em caso de acidente ou doença súbita ocorridos no âmbito das actividades escolares (64)
• **“** Eu acho que sim.” • “ Também há coisas que nós não podemos fazer na escola, não temos médicos na escola.”	• Eficácia e suficiência dos meios para garantir a assistência pronta aos alunos (65)
CATEGORIA: RESPEITO PELAS OPINIÕES DO ALUNO	
Unidades de registo	**Indicadores (Itens)**
• **“** Não sei, não sei, eu não tenho essa ideia.” • Na perspectiva do meu departamento, que é de Física e Química, que é muito experimental,... nós tentamos sempre dinamizar as nossas aulas com parte experimental, com aplicação, com meios audiovisuais, de forma não expositiva, pôr os miúdos a trabalhar” • “ começamos a ter a dificuldade do material, que é muito pouco, vai-se estragando e, se não se repõe, é complicado” • “ quando os programas são complicados, muito extensos e nós temos de preparar os exames e os	• Intervenção activa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (66)

exames não ligam nada à parte experimental, quer dizer, também, há ali, uma tendência natural para menosprezarmos a prática" • nós tentamos que os alunos cheguem ao conhecimento através da parte experimental, sempre que possível ou, sendo eles a fazer, ou então, pelo menos, através da demonstração do professor, da orientação do professor."	
• **"** Isso faz parte logo da primeira aula." • " É feito pelo próprio professor da disciplina." • estão uns dossiers ali na Direcção de Turma com os critérios, com essas coisas todas." • " Qualquer pai, de qualquer disciplina, de qualquer ano, vem à escola e tem essa informação."	• Informação prestada aos alunos sobre o plano do seu curso, o programa e os objectivos de cada disciplina e sobre os processos e critérios de avaliação (67)
• **"** Nós tentamos fazer-nos entender." • " Às vezes, temos a percepção que eles não entendem, porque quando chega ao final do ano, perguntam as coisas que nós já explicámos não sei quantas vezes" • " vamos pôr a questão sobre a avaliação do Secundário. Tem determinadas nomenclaturas, siglas, etc., o miúdo não está habituado, embora se dê informação, etc., mas aquilo, também, custa a entrar, aquilo vai entrando." • " só depois no final do ano, quando está perante as questões, é que põe as dúvidas, é que tenta aprendê-las."	• Compreensão pelos alunos da informação que lhes é dada (68)

• " Sim, sim." • " O Director de Turma" • " os impressos, a inscrição, etc., contemplam essas coisas todas." • " o próprio Director de Turma detecta que há dificuldades, etc., encaminha logo os alunos para o SASE, para tentar ver se o aluno poderá ser contemplado"	• Informações prestadas aos alunos sobre as matrículas, sobre direito a abono de família e como se podem candidatar a apoios sócio-educativos (69)
• " dos materiais, na própria disciplina." • " Há disciplinas que trabalham com material e instalações que têm alguma perigosidade... Isso faz parte dos próprios programas." • " Agora, a nível de segurança geral, da sinalética, etc., eu acho que faz parte – como eu disse há bocadinho – isso falha um bocadinho,porque tem que ser mecanizado, tem que ser trabalhado com os alunos e a esse nível mais geral, não é feito" • " relativamente ao Centro de Recursos, têm acções de formação no início do ano todas as turmas" • " vão na hora de tutoria, com o Director de Turma e sabem quais são as regras, como é que se utiliza, etc."	• Informações prestadas aos alunos sobre as normas de utilização e de segurança dos materiais e equipamentos da Escola (70)
• " Sim, sim."	• Informações prestadas aos alunos sobre as normas de utilização das instalações, como o Centro de Recursos, o Laboratório, o Refeitório e o Bufete (71)

• No Conselho Pedagógico, sim, na Direcção de Turma, vão aos Conselhos de Turma, etc." • " o representante dos alunos, também, vem ao Pedagógico"	• Participação dos alunos na eleição para os órgãos, cargos e outras funções de representação dos órgãos da Escola (72)
• Em anos anteriores… é muito variável, depende dos alunos." • " eu tenho algumas dúvidas relativamente à sensibilização para o aluno vir" • " eu penso que o facto, também, de este ano, o facto de termos criado a Assembleia de Ano e haver mais ligação dessa aluna com os restantes, sinto que, também isso responsabiliza um pouco, porque se o aluno vai à Assembleia, depois, também, tem que dar resposta para algumas coisas e tem que trazer da Assembleia coisas ao Pedagógico, para serem decididas, para serem discutidas e isso, também responsabiliza o aluno a estar presente, porque depois pode ser-lhe pedido, portanto, cria um bocado essa responsabilidade" • " Antes, não havia nada disto, o aluno aparecia uma vez, depois via "Horas aqui sem fim!", às vezes até a discutir coisas que ele nem entende" • " penso que os desmotivava." • " A assiduidade não era, de facto, nos anos anteriores, muito grande." • " Também havia uma falha do Conselho Executivo, que não fazia a eleição logo no início"	• Participação dos alunos eleitos nas actividades inerentes aos órgãos/cargos (73)

• " Este ano, a aluna foi eleita e a aluna tem ido sempre." • " temos a preocupação de a envolver, de perguntar a sua opinião e ela emite a sua opinião."	
• **"** Sim, sim." • " nestas Assembleias, têm-se discutido várias coisas." • " Há uma convocatória, o aluno sabe que se vai discutir aquele assunto"	• Fornecimento aos alunos de toda a informação adequada, para eles poderem contribuir, de forma eficaz nos processos decisórios dentro da Escola (74)
• " Sim" • " Os alunos trouxeram até, duma dessas Assembleias, uma opinião a Pedagógico, que no ensino secundário, os alunos são maiores e vacinados, não deviam… se vêm ao quarto de banho ou vêm fazer isto ou vêm fazer aquilo, que não deviam trazer o papel, não havia necessidade de o trazer." • " houve pessoas até que concordaram com os alunos, e até bastantes, mas depois considerou-se que, como isto só estava a ser implementado agora, pelo menos levar até ao final do ano e, depois então, no final do ano, tentar ver, então, os resultados e ponderar, então, melhor a situação. Portanto, isto é uma amostra que consideramos"	• Relevância das opiniões dos alunos nas decisões que são tomadas (75)
• **"** Na gestão, não."	• Participação dos alunos na gestão da Escola (76)

• " podem dar sugestões, etc., mas não me parece que tenham sido criadas equipas com alunos, nesse sentido." • " Não sei se foi feito." • **"** Também não sei se é feito. Pelo menos, que passe por mim, Coordenadora dos Directores de Turma, Directora de Turma, não tenho essa percepção."	• Participação dos alunos na elaboração do Projecto Educativo e do Regulamento Interno da Escola e no acompanhamento da sua execução (77)
• " relativamente aos cacifos, que os miúdos gostariam de ter os cacifos e que uns têm e os outros, não têm" • " Nós temos os cães e os alunos começaram a aperceber-se que os cães passeiam à noite por aí e depois havia aí condições higiénicas não muito próprias e os alunos queixaram-se e imediatamente foram tomadas medidas." • " Os alunos trouxeram até, duma dessas Assembleias, uma opinião a Pedagógico, que no ensino secundário, os alunos são maiores e vacinados, não deviam… se vêm ao quarto de banho ou vêm fazer isto ou vêm fazer aquilo, que não deviam trazer o papel, não havia necessidade de o trazer." (75)	• Apresentação pelos alunos de críticas relativas ao funcionamento da Escola e de sugestões alternativas (78)
• **"** São, são."	• Consideração pelos orgãos de gestão das sugestões alternativas apresentadas pelos alunos (79)

• " Eu penso que há essa prática, pelo menos tenho essa prática. E tenho a percepção que sim, que isso acontece." • **"** Sim, sim. É muito frequente" • " estarem grupos de alunos a expor ali problemas, a irem tratar de problemas… resolver imensas questões, junto do Conselho Executivo" • " às vezes é só junto do Conselho Executivo, ou antes falaram com o Director de Turma e o Director de Turma expôs a situação e depois têm que vir eles tratar, portanto, é muito comum ver-se os alunos ali" • **"** Duma maneira geral, penso que sim."	• Direito dos alunos a serem ouvidos pelos professores, directores de turma e pelos órgãos de administração e gestão em todos os assuntos que lhes digam respeito (80)
• **"** Não, nós temos um programa para cumprir" • " essas planificações são combinadas… são trabalhadas a nível dos departamentos" • " tenta-se fazer as nossas escolhas da melhor forma possível. O que acontece, às vezes, é que nós não conseguimos cumprir aquela planificação e adaptamos às turmas que temos." • " Aí, não é propriamente uma interferência activa dos alunos que dizem "Não quero que seja assim", é de acordo com o rendimento que eles dão, etc." • " Não têm hipótese de escolha, não há mesmo hipótese. Os programas são muito apertados."	• Participação dos alunos na planificação das matérias dadas leccionadas (81)
• " Eles fazem sempre a sua auto-avaliação e avaliam os outros, quando há trabalhos avaliam-se uns aos outros" • " Pode haver, pontualmente, alguém que não cumpra,	• Participação dos alunos no seu processo de avaliação (82)

mas duma maneira geral, eu penso que é regra na escola." • " Sim, Sim." • **"** Eles quando querem reunir, quando querem fazer actividades, vêm pedir os apoios à… dentro do que está legislado, eles… penso que… têm o seu espaço" • " Não, não."	• Apresentação pelos alunos, de listas para a Associação de Estudantes e liberdade de exercício dos direitos e do cumprimento dos deveres, como membros da Associação (83)

ANEXO XIV - Inquérito aos Alunos

Este questionário insere-se num trabalho de investigação, que tem como objectivo conhecer as opiniões dos alunos sobre algumas questões relacionadas com os seus direitos na Escola. A tua colaboração é fundamental para o sucesso desse trabalho.

Este questionário é inteiramente confidencial, pelo que nunca é revelada a identidade dos alunos que o responderam.

Lê com atenção cada questão antes de responderes. Se tiveres alguma dúvida coloca o dedo no ar para seres esclarecido.

Assinala, com um **X**, a resposta que corresponda à tua opinião.

BLOCO I

Assinala, com um X , a opção que corresponde à tua opinião

1. Idade : _____

2. Sexo: masculino ☐ feminino ☐

3. País de nascimento:

a. Portugal ---------- ☐

b. Cabo-Verde ---------- ☐

c. São Tomé e Princípe --- ☐

d. Guiné---------- ☐

e. Angola ---------- ☐

f. Moçambique ---------- ☐

g. Brasil ---------- ☐

h. Ucrânia ---------- ☐

i. Rússia ---------- ☐

j. Outro país ---------- ☐ Indica qual: _____

4. Se não nasceste em Portugal, há quantos anos vives cá?_____

5. Ano de escolaridade: **a.** 10º ----☐

b. 12º ----☐

6. Indica o curso que frequentas:

a. Ciências e Tecnologias ---------- ☐

b. Ciências Sócioeconómicas ---------- ☐

c. Ciências Sociais e Humanas ---------- ☐

d. Artes Visuais ---------- ☐

e. Tecnológico de Acção Social ---------- ☐

f. Tecnológico de Electrotecnia e Electrónica---------- ☐

g. Tecnológico de Administração ---------- ☐

h. Profissional de Técnico de Contabilidade ---------- ☐

7. Há quantos anos frequentas esta Escola:

a. 0-1 ano ---------- ☐

b. 1-3 anos ---------- ☐

c. mais de 3 anos ---- ☐

8. Estás nesta Escola desde o:

a. 3º Ciclo ------ ☐

b. Secundário --- ☐

9. Já exerceste algum destes cargos nesta Escola:

a. Delegado de Turma ---------- ☐

b. Subdelegado de Turma ---------- ☐

c. Representante na Assembleia de Escola --- ☐

d. Representante no Conselho Pedagógico -- ☐

e. Nenhum ---------- ☐

BLOCO II

10. A Escola dá-te a conhecer os teus direitos como aluno/a? Sim ☐ Não ☐

Se respondeste sim, passa para a pergunta seguinte. **Se respondeste não**, passa para a pergunta **nº 13**.

11. De que modo a Escola te dá a conhecer os teus direitos?

a. Pelo Regulamento Interno ---------- ☐

b. Pelo Director de Turma ---------- ☐

c. Pelo Conselho Executivo ---------- ☐

d. Pelos Professores ---------- ☐

12. Sabes quais são os teus direitos como aluno/a? Sim ☐ Não ☐

BLOCO III

13. Na tua opinião, os alunos são discriminados na tua Escola? Sim ☐ Não ☐

Se respondeste sim, passa para a pergunta seguinte. **Se respondeste não,** passa para a pergunta **nº 17.**

14. Os alunos são discriminados na tua Escola em função da/o:

a. Origem étnica---------- ☐

b. Língua ---------- ☐

c. País de origem ---------- ☐

d. Cor ---------- ☐

e. Religião ---------- ☐

f. Sexo ---------- ☐

g. Condição económica ---------- ☐

h. Incapacidade física ---------- ☐

i. Tipos de cursos que frequentam ---------- ☐

j. Orientação sexual ---------- ☐

k. Ser mau aluno ---------- ☐

l. Ser bom aluno ---------- ☐

m. Outras razões ----------☐
Indica quais?_____

_____

15. Já alguma vez te sentiste discriminado na tua Escola? Sim ☐ Não ☐

Se respondeste sim, passa para a pergunta seguinte. **Se respondeste não,** passa para a pergunta **nº 17.**

16. Foste discriminado na tua Escola por quem?

a. Alunos ----------Sim ☐ Não ☐

b. Professores ----------Sim ☐ Não ☐

c. Funcionários ----------Sim ☐ Não ☐

d. Conselho Executivo ----------Sim ☐ Não ☐

17. Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações:

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
a. A minha Escola oferece meios aos alunos mais desfavorecidos economicamente, para terem as mesmas oportunidades de sucesso escolar, que os alunos com mais recursos económicos. ----------	☐	☐	☐	☐
b. Os alunos que sofrem de incapacidades físicas têm mais dificuldade em frequentarem a Escola, que os outros alunos. ----------	☐	☐	☐	☐
c. A minha Escola dispõe de condições que permitem aos alunos que sofrem de incapacidades físicas, terem acesso às mesmas actividades desenvolvidas pelos outros alunos. ----------	☐	☐	☐	☐

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
d. A minha Escola oferece meios aos alunos provenientes de países estrangeiros, para terem as mesmas oportunidades de sucesso escolar, que os alunos portugueses. ----------	☐	☐	☐	☐
e. A minha Escola dá apoio aos alunos que têm dificuldades de aprendizagem. ----------	☐	☐	☐	☐
f. Os alunos que sofrem de incapacidades físicas sentem-se integrados na minha Escola. ----------	☐	☐	☐	☐

18. Das seguintes afirmações, assinala a que corresponde à tua opinião:

a. Os professores dão mais atenção aos rapazes que às raparigas ---------- ☐

b. Os professores dão mais atenção às raparigas que aos rapazes ---------- ☐

c. Os professores dão igual atenção aos rapazes e às raparigas ---------- ☐

19. Na tua opinião, porque é que os alunos abandonam a escola? Das seguintes hipóteses, **escolhe as três razões** que te pareçam mais importantes.

a. Por não reconhecerem a importância da escola ---------- ☐

b. Porque não conseguem obter sucesso na escola ---------- ☐

c. Não gostam da escola ---------- ☐

d. Não gostam de ir às aulas ---------- ☐

e. Não gostam de estudar ---------- ☐

f. Não gostam dos professores ---------- ☐

g. Porque querem começar a ganhar dinheiro ---------- ☐

h. Porque não conseguem conciliar o trabalho com a escola ---------- ☐

i. Porque se sentem discriminados na escola, o que leva à desmotivação ---------- ☐

BLOCO IV

20. Na Escola ensinam-te sobre os seguintes temas:

a. Cuidados de saúde ---------- ------Sim ☐ Não ☐

b. Saúde sexual ---------- Sim ☐ Não ☐

c. Resolução de conflitos ---------- Sim ☐ Não ☐

d. A gestão do teu próprio dinheiro ---------- Sim ☐ Não ☐

e. As leis de organização do Estado ---------- Sim ☐ Não ☐

f. Como participar na sociedade como cidadão ---------- Sim ☐ Não ☐

g. Respeitar as diferenças ---------- Sim ☐ Não ☐

h. Tomada de decisões ---------- Sim ☐ Não ☐

21. Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações:

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
a. Com a educação que recebo na Escola, fico preparado para ganhar a vida e ser autónomo e independente. ----------	☐	☐	☐	☐
b. A educação que recebo na Escola, ajuda-me a compreender o que se passa no meu país. ---------	☐	☐	☐	☐
c. A educação que recebo na Escola, ajuda-me a compreender o que se passa no mundo. ----------	☐	☐	☐	☐

22. Na tua opinião, as decisões que são tomadas na Escola têm sempre em consideração, em primeiro lugar, o que é melhor:

Assinala uma das seguintes hipóteses:

b. Para os alunos ---------- ☐

ou

c. Para os professores ---------- ☐

23. Das seguintes afirmações, assinala a que corresponde à tua opinião:

a. Os professores preocupam-se que os alunos aprendam a matéria e não estão preocupados em cumprir os programas ---------- ☐

b. Os professores não se preocupam que os alunos aprendam a matéria e só se preocupam em cumprir os programas ---------- ☐

c. Os professores preocupam-se em que os alunos aprendam a matéria e em cumprir os programas ---------- ☐

24. Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações:

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
a. A minha Escola é um lugar onde me sinto seguro/a. ----------	☐	☐	☐	☐
b. A minha Escola é um lugar onde se aprende matéria interessante. ----------	☐	☐	☐	☐
c. A minha Escola é um lugar onde se criam amizades. ----------	☐	☐	☐	☐
d. A minha Escola é um lugar onde existe disciplina.	☐	☐	☐	☐

25. Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações:

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
a. Os edifícios da minha Escola protegem-me da chuva. ----------	☐	☐	☐	☐
b. Os edifícios da minha Escola protegem-me do frio extremo. ----------	☐	☐	☐	☐
c. Os edifícios da minha Escola protegem-me do calor extremo. ----------	☐	☐	☐	☐

26. Das seguintes afirmações, assinala a que corresponde à tua opinião:

a. A minha turma tem excesso de alunos ---------- ☐

b. A minha turma tem poucos alunos ---------- ☐

c. A minha turma tem o número adequado de alunos ---------- ☐

27. Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações:

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
a. Os livros existentes no Centro de Recursos são suficientes. ----------	☐	☐	☐	☐
b. Os computadores existentes no Centro de Recursos são suficientes. ----------	☐	☐	☐	☐
c. O número de salas equipadas com computadores é suficiente. ----------	☐	☐	☐	☐
d. O número de computadores existente em cada sala é suficiente. ----------	☐	☐	☐	☐
e. Os computadores existentes na Escola funcionam adequadamente. ----------	☐	☐	☐	☐

28. No caso de ocorrer uma situação de emergência na tua Escola, sabes o que deves fazer? Sim ☐ Não ☐

29. Das seguintes afirmações, assinala a que corresponde à tua opinião:

a. Os horários dos alunos são equilibrados ---------- ☐

ou

b. Os horários dos alunos estão sobrecarregados ---------- ☐

30. Na tua opinião, o Conselho Executivo quando elabora os horários dos alunos, tem em primeira consideração:

Assinala a resposta que corresponde à tua opinião.

a. Os interesses dos alunos ---------- ☐

b. Os interesses dos professores ---------- ☐

c. A conciliação dos interesses dos alunos com os dos professores ---------- ☐

BLOCO V

31. Na tua opinião, a Escola ensina-te a:

a. Adquirir novos conhecimentos ---------- Sim ☐ Não ☐

b. Como deves aprender---------- Sim ☐ Não ☐

c. Expressar as tuas opiniões ---------- Sim ☐ Não ☐

d. Aprender a resolver problemas ---------- Sim ☐ Não ☐

e. Ultrapassar as dificuldades ---------- Sim ☐ Não ☐

32. Na tua opinião, a educação que te é proporcionada na tua Escola permite-te:

a. Formar o teu carácter ---------- Sim ☐ Não ☐

b. Desenvolver as tuas habilidades ---------- Sim ☐ Não ☐

c. Desenvolver o teu raciocino ---------- Sim ☐ Não ☐

d. Desenvolver as tuas capacidades físicas ---------- Sim ☐ Não ☐

33. Dá a tua opinião, em relação a cada uma das seguintes afirmações:

a. Na minha Escola sou apreciado pelos professores. ☐ ☐ ☐ ☐

b. Na minha Escola sou apreciado pelos funcionários. ---------- ☐ ☐ ☐ ☐

c. Na minha Escola sou apreciado pelos meus colegas. ---------- ☐ ☐ ☐ ☐

34. A tua Escola reconhece e valoriza os alunos que se destaquem:

a. Pela sua dedicação aos estudos ---------- Sim ☐ Não ☐

b. Pelo seu desempenho escolar ---------- Sim ☐ Não ☐

Se respondeste sim a ambas ou a uma das alíneas, passa para a pergunta seguinte. **Se respondeste não** a ambas as alíneas, passa para a pergunta **nº 36**.

35. Explica o modo como a tua Escola reconhece e valoriza a tua dedicação aos estudos e/ ou o teu desempenho escolar?

_____

36. Na tua opinião, quem te estimula a dedicares-te mais aos estudos?

a. Os colegas ---------- Sim ☐ Não ☐

b. Os professores ---------- Sim ☐ Não ☐

c. O director de turma ---------- Sim ☐ Não ☐

d. Os pais ---------- Sim ☐ Não ☐

e. Outros ---------- ☐ Quem: _____

_____

37. Os professores dão importância às tuas/tua:

a. Opiniões ---------- Sim ☐ Não ☐

b. Convicções ---------- Sim ☐ Não ☐

c. Vida privada ---------- Sim ☐ Não ☐

d. Religião ---------- Sim ☐ Não ☐

e. Necessidades ---------- Sim ☐ Não ☐

38. A Escola desenvolve em ti:

a. O respeito pelos teus pais ---------- Sim ☐ Não ☐

b. O respeito pelos outros ---------- Sim ☐ Não ☐

c. O respeito pelo ambiente ---------- Sim ☐ Não ☐

d. O respeito pela tua cultura ---------- Sim ☐ Não ☐

e. O respeito pela tua nação ---------- Sim ☐ Não ☐

f. O respeito pela tua língua ---------- Sim ☐ Não ☐

g. O respeito pelos valores do teu país ---------- Sim ☐ Não ☐

h. O respeito pelas outras culturas ---------- Sim ☐ Não ☐

i. O respeito pelos valores dos outros países ---------- Sim ☐ Não ☐

j. O desejo de ajudar os alunos que precisam de apoio e de solidariedade ---------- Sim ☐ Não ☐

39. Assinala a afirmação que corresponde à tua opinião:

Os professores ensinam-te:

a. A dar mais valor à cultura e aos valores portugueses, do que à cultura e aos valores dos países estrangeiros ---------- ☐

b. A dar tanto valor à cultura e aos valores portugueses, como aos dos países estrangeiros ☐

40. Sentes-te incentivado a transmitir aos teus pais/ pessoas com quem vives, tudo o que se relaciona com a tua vida escolar?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeste sim, passa para a pergunta seguinte. **Se respondeste não**, passa para a pergunta **nº 42**.

41. Indica por quem és incentivado a transmitir tudo o que se relaciona com a tua vida escolar:

a. Pelos colegas---------- ☐

b. Pelos professores ---------- ☐

c. Pelo director de turma ---------- ☐

d. Pelo Conselho Executivo ---------- ☐

42. Na aplicação de sanções disciplinares, os alunos são sempre ouvidos? Sim ☐ Não ☐

43. Os alunos são tratados de uma forma justa:

a. Pelos professores ---------- Sim ☐ Não ☐

b. Pelos funcionários ---------- Sim ☐ Não ☐

c. Pelo Conselho Executivo ---------- Sim ☐ Não ☐

44. Na tua Escola existem comportamentos que são tolerados aos professores e proibidos aos alunos?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeste sim, passa para a pergunta seguinte. **Se respondeste não**, passa para a pergunta **nº 46**.

45. Dá dois exemplos de comportamentos que são tolerados aos professores e proibidos aos alunos.

1-_____

2-_____

46. As regras de conduta e disciplina existentes na Escola respeitam a tua:

a. Dignidade ---------- Sim ☐ Não ☐

b. Identidade ---------- Sim ☐ Não ☐

c. Cultura ---------- Sim ☐ Não ☐

d. Língua ---------- Sim ☐ Não ☐

47. Indica se já foste vítima nesta Escola dos actos abaixo indicados e, em caso afirmativo, quem os praticou:

a. Agressão física ---------- Sim ☐ Não ☐

aa. Professores ---------- ☐

ab. Funcionários ---------- ☐

ac. Alunos ---------- ☐

b. Agressão verbal ---------- Sim ☐ Não ☐

ba. Professores ---------- ☐

bb. Funcionários ---------- ☐

bc. Alunos ---------- ☐

c. Violência sexual ---------- Sim ☐ Não ☐

ca. Professores ---------- ☐

cb. Funcionários ---------- ☐

cc. Alunos ---------- ☐

d. Humilhações ---------- Sim ☐ Não ☐

da. Professores ---------- ☐

db. Funcionários ---------- ☐

dc. Alunos ---------- ☐

e. Roubo ---------- Sim ☐ Não ☐

ea. Professores ----------☐

eb. Funcionários ----------☐

ec. Alunos ----------☐

f. Perseguição ---------- Sim ☐ Não ☐

fa. Professores ----------☐

fb. Funcionários ----------☐

fc. Alunos ----------☐

g. Ameaças ---------- Sim ☐ Não ☐

ga. Professores ----------☐

gb. Funcionários ----------☐

gc. Alunos ----------☐

h. Assédio sexual ---------- Sim ☐ Não ☐

ha. Professores ----------☐

hb. Funcionários ----------☐

hc. Alunos ----------☐

48. Na tua Escola, os alunos:

a. Riscam cadeiras ou carteiras ---------- Sim ☐ Não ☐

b. Partem cadeiras ou carteiras---------- Sim ☐ Não ☐

c. Escrevem ou pintam as paredes dos pavilhões ------- Sim ☐ Não ☐

d. Partem vidros ---------- Sim ☐ Não ☐

e. Riscam automóveis ----------Sim ☐ Não ☐

f. Furam os pneus dos carros ---------- Sim ☐ Não ☐

g. Roubam coisas ---------- Sim ☐ Não ☐

BLOCO VI

49. Na sala de aula, os professores encorajam-te a:

a. Fazer perguntas por tua própria iniciativa ---------- Sim ☐ Não ☐

b. Discutir os assuntos ---------- Sim ☐ Não ☐

c. Dar a tua opinião ---------- Sim ☐ Não ☐

Se respondeste sim, passa para a pergunta seguinte. **Se respondeste não**, passa para a pergunta **nº 51**.

50. Indica as disciplinas em que os professores te encorajam a fazer perguntas por tua própria iniciativa, a discutir os assuntos e a dar a tua opinião.

_____

51. Os alunos são informados sobre**:**

a. O plano do seu curso ---------- Sim ☐ Não ☐

b. O programa e os objectivos de cada disciplina ---------- Sim ☐ Não ☐

c. Os processos e critérios de avaliação de cada disciplina --------- Sim ☐ Não ☐

52. Os alunos são informados sobre as normas de utilização e de segurança dos materiais e equipamentos existentes na Escola?

Sim ☐ Não ☐

53. Na tua Escola são dadas aos alunos informações sobre o funcionamento do:

a. Centro de Recursos ---------- Sim ☐ Não ☐

b. Laboratórios ---------- Sim ☐ Não ☐

c. Refeitório ---------- Sim ☐ Não ☐

d. Bufete ---------- Sim ☐ Não ☐

54. Na tua opinião, os alunos são consultados sobre as medidas/ regras que devem constar:

a. Do Projecto Educativo ---------- Sim ☐ Não ☐

b. Do Regulamento Interno ---------- Sim ☐ Não ☐

55. Na tua opinião, os alunos costumam fazer:

a. Críticas sobre o funcionamento da Escola ---------- Sim ☐ Não ☐

b. Sugestões alternativas ao funcionamento da Escola ------ Sim ☐ Não ☐

Se respondeste sim à alínea b., passa para a pergunta seguinte. **Se respondeste não à alínea b.**, passa para a pergunta **nº 57**.

56. Quando os alunos apresentam sugestões alternativas ao funcionamento da Escola, elas são tomadas em consideração pelos orgãos de gestão da Escola?

Sim ☐ Não ☐

57. És ouvido em todos os assuntos que te digam respeito como aluno?

a. Pelos professores ---------- Sim ☐ Não ☐

b. Pelo director de turma ---------- Sim ☐ Não ☐

c. Pelos funcionários ---------- Sim ☐ Não ☐

d. Pelo Conselho Executivo ---------- Sim ☐ Não ☐

58. Na tua opinião, o Conselho Executivo dá à Associação de Estudantes todo o apoio, para que os seus membros possam exercer todos os direitos e deveres, como membros da Associação?

Sim ☐ Não ☐

Se não exerces ou nunca exerceste o cargo delegado, subdelegado de turma, de representante dos alunos na Assembleia de Escola ou no Conselho Pedagógico, terminaste o questionário. Se exerces ou já exercestes algum desses cargos, responde ainda às seguintes perguntas.

59. Votas quando há eleições para o Conselho Executivo? ---------- Sim ☐ Não ☐

Se respondeste sim, passa para a pergunta **nº 61**. **Se respondeste não**, passa para a pergunta seguinte.

60. Indica as razões porque não votas:

_____

61. Na tua opinião, os representantes dos alunos participam activamente das reuniões do/a:

a. Assembleia de Escola ---------- Sim ☐ Não ☐

b. Conselho Pedagógico ---------- Sim ☐ Não ☐

c. Assembleia de Ano ---------- Sim ☐ Não ☐

d. Conselho de Turma ---------- Sim ☐ Não ☐

62. É fornecida aos representantes dos alunos toda a informação necessária, para que eles possam dar a sua opinião, sobre os assuntos que são discutidos nessas reuniões?

a. Assembleia de Escola ---------- Sim ☐ Não ☐

b. Conselho Pedagógico ---------- Sim ☐ Não ☐

c. Assembleia de Ano ---------- Sim ☐ Não ☐

d. Conselho de Turma ---------- Sim ☐ Não ☐

63. A opinião dos representantes dos alunos é tomada em consideração nas decisões que são tomadas nas reuniões do/a:

a. Assembleia de Escola ---------- Sim ☐ Não ☐

b. Conselho Pedagógico ---------- Sim ☐ Não ☐

c. Assembleia de Ano ---------- Sim ☐ Não ☐

d. Conselho de Turma ---------- Sim ☐ Não ☐

Terminaste o questionário

Obrigada pela tua colaboração