

UNIVERSIDADE ABERTA

**LISBOA
2007**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO
EDUCACIONAL**

Volume I

O CLIMA DE ESCOLA VISTO PELOS ALUNOS

Um Estudo numa Escola Secundária no Concelho de Odivelas

MARIA DE LURDES SOUSA DIAS

ORIENTADADORA:

Professora Doutora Lúcia da Conceição Grave-Resendes

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem o contributo de algumas pessoas e entidades que, sob diversas formas, dispensaram a sua colaboração, pelo que desejo aqui expressar os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, à Professora Doutora Lídia Grave-Resende, orientadora desta Dissertação, pela disponibilidade, empenho e incentivo que sempre revelou ao longo do processo.

Ao Presidente da Assembleia e à Presidente do Conselho Executivo da escola em estudo, por sempre terem facultado o acesso à informação – aspectos essenciais para a presente investigação.

A todos os professores e alunos da escola em estudo, pela disponibilidade manifestada na aplicação do questionário.

À Filomena Sobral pela cumplicidade académica e amizade demonstradas ao longo de todo o processo de realização deste trabalho.

À Emília Gil, pelo apoio prestado, pelas palavras de incentivo e pela amizade demonstrada.

À Adelaide e ao Luís pela colaboração e disponibilidade que sempre manifestaram.

Aos familiares e amigos que, de alguma forma, deram o seu apoio e estímulo para o prosseguimento do trabalho.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional prestado desde o primeiro momento e ao longo de todo o processo deste trabalho.

Ao meu filho Miguel pelo apoio incondicional e pela confiança.

RESUMO

Com este estudo procurou-se conhecer a percepção dos alunos sobre o clima da sua escola, tendo em conta várias dimensões: o clima de escola, em geral; a percepção da escola, comparativamente com outras escolas; participação nos processos de decisão; satisfação e motivação das pessoas na instituição; clima relacional; clima educativo; clima de segurança; e clima de justiça.

O estudo teve como finalidade caracterizar o clima de escola, com base no olhar dos seus alunos e, com base nesse olhar, identificar os pontos fortes e os pontos fracos da organização, com vista ao diagnóstico necessário à definição e fundamentação de estratégias conducentes a uma melhoria da qualidade de vida e da educação, na organização em causa.

Para a concretização destes objectivos, efectuou-se um estudo de caso, tendo a investigação incidido numa escola secundária, com terceiro ciclo, no Concelho de Odivelas. Para a realização do estudo, optou-se por uma abordagem conjugada dos paradigmas qualitativo e quantitativo, tendo-se procedido à aplicação de entrevistas exploratórias aos presidentes dos dois principais órgãos de gestão da escola – Assembleia de Escola e Conselho Executivo e à aplicação de um inquérito por questionário aos alunos.

A análise dos dados, assim obtidos, indicou existir uma percepção global positiva do clima de escola, em quase todos os aspectos considerados. Neste âmbito, concluiu-se que os alunos têm uma imagem positiva dos professores, consideram existir um bom clima relacional entre alunos e professores e entre os seus pares, bem como um bom clima de justiça.

Os resultados demonstraram também, existirem pontos fracos na organização percebidos pelos alunos, nomeadamente no que diz respeito à sua participação nos processos de tomada de decisão.

ABSTRACT

With this study we aimed at learning how students perceive their school climate, taking into account various aspects: school climate, in general; the perception students have of their school, in comparison with other schools; their participation in decision making processes; degrees of satisfaction and motivation of people in the institution; relationship climate; educational climate; security climate and justice climate.

The aim of this study was to define the existing school climate, based on the opinions of its students and, from then on, to identify strengths and weaknesses within the organization, in order to get a diagnosis necessary to define and justify strategies leading to a better quality of life and education, in the targeted organization.

To achieve these goals, we decided to undergo a case study. Our investigation target was a secondary school located in the Odivelas district, a region in the suburbs of Lisbon. In this study we chose a qualitative and quantitative paradigm approach, thus we interviewed the presidents of the two most important school executive organs – School Assembly and School Executive Board – and developed a questionnaire which the students were requested to fill out.

The analysis of the data obtained revealed a globally positive perception of the school climate, in almost every considered aspect. Therefore, we may conclude that students have a positive image of their teachers; they feel there is a good relationship climate between students and teachers and among their peers, as well as a fair justice climate.

Results also showed that students perceive some weak points in the organization, namely in what concerns their participation in decision making processes.

ÍNDICE GERAL

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	1
1. O OBJECTO DA INVESTIGAÇÃO.....	2
1.1. O PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO.....	2
1.2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	4
1.3. JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO.....	4
1.4. LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	6
2. ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	6
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	8
1. O MUNDO EM MUDANÇA.....	8
1.1. A MUDANÇA SOCIAL.....	8
1.2. AS VAGAS DE MUDANÇA.....	9
1.3. O MUNDO EM QUE VIVEMOS.....	15
2. A EDUCAÇÃO NO MUNDO EM QUE VIVEMOS.....	24
2.1. EVOLUÇÃO DOS SISTEMA EDUCATIVOS.....	25
2.1.1. <i>Sistemas orientados à produção</i>	28
2.1.2. <i>Sistemas orientados ao consumo</i>	30
2.1.3. <i>Sistemas orientados ao cliente</i>	35
2.1.4. <i>Sistemas orientados à inovação</i>	42
2.2. DESAFIOS QUE SE COLOCAM À EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	47
2.2.1. <i>Desafios da Socialização</i>	48
2.2.2. <i>Desafios da Formação</i>	52
2.2.3. <i>Implicações para os sistemas educativos</i>	57
3. AS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES.....	58
3.1. O INTERESSE PELO ESTUDO DA ESCOLA.....	58
3.2. O CLIMA ORGANIZACIONAL.....	61
3.3. A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DO CLIMA DE ESCOLA.....	67
3.4. O CLIMA DE ESCOLA.....	69
3.4.1. <i>O conceito</i>	69
3.4.2. <i>As dimensões do clima</i>	76
3.4.3. <i>Tipologias do clima</i>	78
3.5. A LIDERANÇA E O CLIMA DE ESCOLA.....	82
3.5.1. <i>A Liderança</i>	82
3.5.2. <i>As origens da Liderança Escolar</i>	87
3.5.3. <i>A Liderança Pedagógica</i>	88
3.5.4. <i>A importância da Liderança no Clima de Escola</i>	89
CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....	90
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO GERAL EM QUE OCORREU A PESQUISA.....	90
2. OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	94
2.1. NATUREZA DO ESTUDO.....	94
2.2. POPULAÇÃO EM ESTUDO E SUA JUSTIFICAÇÃO.....	97
2.3. TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	98
2.3.1. <i>A Entrevista</i>	98
2.3.2. <i>Análise de Conteúdo</i>	101
2.3.3. <i>Questionário</i>	102

2.4.	VALIDADE E FIABILIDADE DO ESTUDO.....	105
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....		106
1. ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS.....		106
1.1.	ANÁLISE DA ENTREVISTA À PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO.....	106
1.2.	ANÁLISE DA ENTREVISTA AO PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA DE ESCOLA.....	110
2. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS.....		116
2.1.	CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS.....	116
2.1.1.	<i>Sexo e Idade.....</i>	<i>116</i>
2.1.2.	<i>País de nascimento.....</i>	<i>117</i>
2.1.3.	<i>Número de anos a viver em Portugal.....</i>	<i>117</i>
2.1.4.	<i>Ano de escolaridade e curso.....</i>	<i>118</i>
2.1.5.	<i>Número de anos a frequentar a escola.....</i>	<i>119</i>
2.1.6.	<i>Ano de escolaridade frequentado no primeiro ano na escola.....</i>	<i>119</i>
2.1.7.	<i>Caracterização dos agregados familiares.....</i>	<i>120</i>
2.1.8.	<i>Expectativas dos alunos.....</i>	<i>127</i>
2.1.9.	<i>Expectativas e envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos.....</i>	<i>128</i>
2.2.	PERCEÇÃO GERAL DA ESCOLA.....	129
2.2.1.	<i>Os alunos sentem-se bem nesta escola.....</i>	<i>129</i>
2.2.2.	<i>Os alunos quando têm um problema podem falar com um adulto.....</i>	<i>130</i>
2.2.3.	<i>Os alunos são ajudados a ultrapassar as suas dificuldades na aprendizagem.....</i>	<i>130</i>
2.2.4.	<i>Nesta escola, os alunos têm amigos.....</i>	<i>131</i>
2.2.5.	<i>Nesta escola, os alunos sentem-se, por vezes, ameaçados – total, por género e por ano de escolaridade.....</i>	<i>132</i>
2.2.6.	<i>Os alunos que não cumprem as regras são tratados de forma justa.....</i>	<i>133</i>
2.2.7.	<i>Nesta escola, os professores gostam dos seus alunos – por género e por ano de escolaridade.....</i>	<i>134</i>
2.2.8.	<i>Nesta escola, os alunos têm bons resultados escolares – total, por género e por ano de escolaridade.....</i>	<i>135</i>
2.2.9.	<i>Aspectos considerados importantes para melhorar a vida na escola.....</i>	<i>137</i>
2.3.	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA, POR COMPARAÇÃO COM OUTRAS, ANTERIORMENTE, FREQUENTADAS.....	139
2.3.1.	<i>Esta escola é igual a todas as outras – total e por ano de escolaridade.....</i>	<i>139</i>
2.3.2.	<i>Razões pelas quais esta escola é diferente das outras.....</i>	<i>141</i>
2.4.	PROCESSOS DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NAS DECISÕES SOBRE A VIDA NA ESCOLA.....	150
2.4.1.	<i>Funções/cargos desempenhados na escola.....</i>	<i>150</i>
2.4.2.	<i>Participação dos alunos nas decisões tomadas sobre assuntos do seu interesse.....</i>	<i>151</i>
2.4.3.	<i>A quem se dirigir para apresentar uma ideia para melhorar a escola.....</i>	<i>152</i>
2.4.4.	<i>Representação dos alunos nas reuniões de diversos órgãos/estruturas da escola – total e por ano de escolaridade.....</i>	<i>153</i>
2.4.5.	<i>Acesso à informação sobre as decisões que são tomadas nas reuniões – total e por ano de escolaridade.....</i>	<i>156</i>
2.4.6.	<i>Imagem da Associação de Estudantes.....</i>	<i>160</i>
2.5.	COMUNICAÇÃO ENTRE OS ALUNOS E O CONSELHO EXECUTIVO.....	161
2.6.	APRECIAÇÃO SOBRE A SATISFAÇÃO DAS PESSOAS NA ESCOLA E SUA MOTIVAÇÃO NO TRABALHO.....	163
2.6.1.	<i>Satisfação dos alunos relativamente à escola.....</i>	<i>163</i>
2.6.2.	<i>Satisfação dos professores.....</i>	<i>166</i>
2.6.3.	<i>Motivação dos professores.....</i>	<i>166</i>
2.6.4.	<i>Motivação dos alunos.....</i>	<i>167</i>
2.6.5.	<i>Trabalho dos alunos nas aulas – total e por ano de escolaridade.....</i>	<i>167</i>
2.6.6.	<i>Satisfação dos funcionários.....</i>	<i>168</i>
2.6.7.	<i>Desejo de permanecer na mesma escola.....</i>	<i>169</i>
2.7.	CLIMA RELACIONAL.....	169
2.7.1.	<i>Relacionamento entre os alunos.....</i>	<i>169</i>
2.7.2.	<i>Relação entre professores e alunos.....</i>	<i>173</i>
2.7.3.	<i>Relação entre alunos e funcionários.....</i>	<i>176</i>

2.7.4.	<i>Relação entre professores</i>	177
2.8.	CLIMA EDUCATIVO	178
2.8.1.	<i>Preocupações educativas da escola</i>	178
2.8.2.	<i>Aprendizagens dos alunos</i>	186
2.8.3.	<i>Valor da escolarização</i>	193
2.9.	CLIMA DE SEGURANÇA	198
2.9.1.	<i>Sentimento de segurança</i>	198
2.9.2.	<i>Intervenção dos professores, em caso de conflitos entre alunos</i>	198
2.9.3.	<i>Formas de intervenção dos professores, em caso de conflitos entre alunos</i>	199
2.9.4.	<i>Intervenção dos funcionários AAE, em caso de conflitos entre alunos</i>	200
2.9.5.	<i>Formas de intervenção dos funcionários em caso de conflito entre os alunos</i>	201
2.9.6.	<i>Alunos insultados ou humilhados – total, por género e por ano de escolaridade</i>	202
2.9.7.	<i>Alunos que, frequentemente, batem em colegas – total, por género e por ano de escolaridade</i>	204
2.9.8.	<i>Alunos que tratam mal os mais fracos – total, por género e por ano de escolaridade</i>	206
2.9.9.	<i>Alunos que tratam mal os mais gordos – total, por género e por ano de escolaridade</i>	208
2.9.10.	<i>Alunos que, frequentemente, tratam mal os alunos de outra etnia – total, por género e por ano de escolaridade</i>	210
2.9.11.	<i>Alunos a quem “tiram coisas” – total, por género e por ano de escolaridade</i>	211
2.9.12.	<i>Alunos de que ninguém gosta – total, por género e por ano de escolaridade</i>	213
2.9.13.	<i>Alunos a quem alguém já ‘tratou mal’</i>	214
2.9.14.	<i>Alunos que já “trataram mal” alguém</i>	215
2.9.15.	<i>Lugar onde os alunos se sentem menos seguros</i>	215
2.9.16.	<i>Situações observadas pelos alunos, na escola</i>	216
2.10.	CLIMA DE JUSTIÇA	217
2.10.1.	<i>Existência de regras</i>	217
2.10.2.	<i>Os alunos são informados das regras</i>	217
2.10.3.	<i>Os alunos são informados sobre os critérios de avaliação</i>	218
2.10.4.	<i>Justeza das regras</i>	218
2.10.5.	<i>Tratamento justo</i>	219
2.10.6.	<i>Razões para elogiar os alunos</i>	219
2.10.7.	<i>Razões para chamar a atenção dos alunos</i>	220
2.10.8.	<i>Igualdade de tratamento, pelos professores</i>	221
2.10.9.	<i>Igualdade de tratamento, pelos funcionários</i>	221
2.10.10.	<i>O que os alunos dizem da sua escola</i>	222
	CAPÍTULO V – CONCLUSÕES	223
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	229

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO Nº 1: <i>SINOPSE DO PROCESSO EVOLUTIVO DOS SISTEMAS EDUCATIVOS</i>	26
QUADRO Nº2: <i>SCHOOL CLIMATES AND SUBSCALE DIMENSIONS</i>	79
QUADRO Nº3: <i>DIMENSÕES DO OCDQ-RE</i>	80
QUADRO Nº4: <i>TIPOS DE CLIMA</i>	80
QUADRO Nº5: <i>TIPOS DE CLIMA ORGANIZACIONAL DE LIKERT</i>	81
QUADRO Nº6: <i>TIPOLOGIA DOS ESTUDOS SOBRE A LIDERANÇA</i>	83
QUADRO Nº7: <i>ESTILOS DE LIDERANÇA DE LIKERT</i>	84
QUADRO Nº8: <i>TIPOS DE COMPORTAMENTO DE LIDERANÇA SEGUNDO O MODELO DE HOUSE E MITCHELL</i>	86

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - QUESTÃO 1 – SEXO.....	116
FIGURA 2 - QUESTÃO 2 – IDADE	116
FIGURA 3 - QUESTÃO 3 – PAÍS DE NASCIMENTO.	117
FIGURA 4 - QUESTÃO 4 – NÚMERO DE ANOS A VIVER EM PORTUGAL.	117
FIGURA 5 - QUESTÃO 5 – ANO DE ESCOLARIDADE.....	118
FIGURA 6 - QUESTÃO 6 – CURSO FREQUENTADO NO 11º ANO.	118
FIGURA 7 - QUESTÃO 7 – NÚMERO DE ANOS A FREQUENTAR A ESCOLA.....	119
FIGURA 8 - QUESTÃO 8 – ANO DE ESCOLARIDADE FREQUENTADO NO PRIMEIRO ANO NA ESCOLA.	119
FIGURA 9 - QUESTÃO 9 – COMPOSIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR.	120
FIGURA 10 - QUESTÃO 9.1 – OUTRAS PESSOAS DO AGREGADO FAMILIAR.....	120
FIGURA 11 - QUESTÃO 9.2 – VIVE SÓ COM A MÃE, SÓ COM O PAI, COM AMBOS OU COM NENHUM	121
FIGURA 12 - QUESTÕES 10 E 11 – PAÍS DE NASCIMENTO DA MÃE E DO PAI	121
FIGURA 13 - QUESTÕES 12, 13 E 14 – ESCOLARIDADE DAS MÃES, DOS PAIS E DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.	122
FIGURA 14 - QUESTÃO 15 – GRAU DE PARENTESCO COM O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO.	123
FIGURA 15 - QUESTÃO 15.1 – OUTRO GRAU DE PARENTESCO COM O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO, QUE NÃO OS PAIS.....	123
FIGURA 16 - QUESTÃO 16 – SITUAÇÃO NA PROFISSÃO DOS TEUS PAIS	124
FIGURA 17 - QUESTÃO 17.A – RETENÇÕES NO ENSINO BÁSICO	125
FIGURA 18 - QUESTÃO 17.A – NÚMERO DE ANOS DE RETENÇÕES NO ENSINO BÁSICO.	125
FIGURA 19 - QUESTÃO 17.B – RETENÇÕES NO 10º E 11º ANOS	126
FIGURA 20 - QUESTÃO 18 – EXPECTATIVAS PARA DAQUI A CINCO ANOS.....	127
FIGURA 21 - QUESTÃO 19 – EXPECTATIVAS E ENVOLVIMENTO DOS PAIS.....	128
FIGURA 22 - QUESTÃO 20.A – OS ALUNOS SENTEM-SE BEM NESTA ESCOLA.....	129
FIGURA 23 - QUESTÃO 20.B – OS ALUNOS QUANDO TÊM UM PROBLEMA PODEM FALAR COM UM ADULTO PARA OS AJUDAREM.....	130
FIGURA 24 - QUESTÃO 20.C – OS ALUNOS SÃO AJUDADAS A ULTRAPASSAR AS SUAS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM	130
FIGURA 25 - QUESTÃO 20.D – OS ALUNOS TÊM AMIGOS NA ESCOLA	131
FIGURA 26 - QUESTÃO 20.E – OS ALUNOS SENTEM-SE, POR VEZES, AMEAÇADOS POR COLEGAS NA ESCOLA.....	132
FIGURA 27 - QUESTÃO 20.E – OS ALUNOS SENTEM-SE, POR VEZES, AMEAÇADOS POR COLEGAS NA ESCOLA - SEGUNDO O GÊNERO.....	132
FIGURA 28 - QUESTÃO 20.E – OS ALUNOS SENTEM-SE, POR VEZES, AMEAÇADOS POR COLEGAS NA ESCOLA – SEGUNDO O ANO DE ESCOLARIDADE.	133
FIGURA 29 - QUESTÃO 20.F – OS ALUNOS QUE NÃO CUMPREM AS REGRAS SÃO TRATADOS DE FORMA JUSTA	133
FIGURA 30 - QUESTÃO 20.G – NESTA ESCOLA: OS PROFESSORES GOSTAM DOS SEUS ALUNOS	134
FIGURA 31 - 20.G – NESTA ESCOLA: OS PROFESSORES GOSTAM DOS SEUS ALUNOS – SEGUNDO O ANO DE ESCOLARIDADE.....	134
FIGURA 32 - QUESTÃO 20.H – NESTA ESCOLA: OS ALUNOS TÊM BONS RESULTADOS ESCOLARES	135
FIGURA 33 - QUESTÃO 20.H – NESTA ESCOLA: OS ALUNOS TÊM BONS RESULTADOS ESCOLARES – SEGUNDO O GÊNERO.	135
FIGURA 34 - QUESTÃO 20.H – NESTA ESCOLA: OS ALUNOS TÊM BONS RESULTADOS ESCOLARES – SEGUNDO O ANO DE ESCOLARIDADE.	136
FIGURA 35 - QUESTÃO 21 - ASPECTOS CONSIDERADOS IMPORTANTES PARA MELHORAR A VIDA NA ESCOLA.....	137
FIGURA 36 - QUESTÃO 22.A -ESTA ESCOLA É IGUAL A TODAS AS OUTRAS.....	139
FIGURA 37 - QUESTÃO 22.A -ESTA ESCOLA É IGUAL A TODAS AS OUTRAS – POR ANO DE ESCOLARIDADE	140
FIGURA 38 - QUESTÃO 22.B.I - ESTA ESCOLA DÁ MAIS ATENÇÃO AOS PROBLEMAS DOS ALUNOS.....	141
FIGURA 39 - QUESTÃO 22.B.I – ESTA ESCOLA DÁ MAIS ATENÇÃO AOS PROBLEMAS DOS ALUNOS – POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	141
FIGURA 40 - QUESTÃO 22.B.II - ESTA ESCOLA É DIFERENTE DAS OUTRAS PORQUE HÁ UMA MELHOR RELAÇÃO ENTRE ALUNOS E PROFESSORES.	142

FIGURA 41 - QUESTÃO 22.B.II – ESTA ESCOLA É DIFERENTE DAS OUTRAS PORQUE HÁ UMA MELHOR RELAÇÃO ENTRE ALUNOS E PROFESSORES – POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	142
FIGURA 42 - QUESTÃO 22.B.III – ESTA ESCOLA É DIFERENTE DAS OUTRAS PORQUE HÁ MAIS SEGURANÇA NOS RECREIOS.....	143
FIGURA 43 - QUESTÃO 22.B.III – ESTA ESCOLA É DIFERENTE DAS OUTRAS PORQUE HÁ MAIS SEGURANÇA NOS RECREIOS – POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	144
FIGURA 44 - QUESTÃO 22.B.IV -ESTA ESCOLA É DIFERENTE DAS OUTRAS PORQUE OS ALUNOS DÃO-SE MELHOR ENTRE SI.....	145
FIGURA 45 - QUESTÃO 22.B.IV -ESTA ESCOLA É DIFERENTE DAS OUTRAS PORQUE OS ALUNOS DÃO-SE MELHOR ENTRE SI – POR CURSO.....	145
FIGURA 46 - QUESTÃO 22.B.V -ESTA ESCOLA É DIFERENTE DAS OUTRAS PORQUE HÁ UMA MELHOR RELAÇÃO ENTRE ALUNOS E FUNCIONÁRIOS.....	146
FIGURA 47 - QUESTÃO 22.B.V – ESTA ESCOLA É DIFERENTE DAS OUTRAS PORQUE HÁ UMA MELHOR RELAÇÃO ENTRE ALUNOS E FUNCIONÁRIOS – POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	146
FIGURA 48 - QUESTÃO 22.B.VI -ESTA ESCOLA É DIFERENTE DAS OUTRAS PORQUE SE APRENDEM COISAS INTERESSANTES.....	147
FIGURA 49 - QUESTÃO 22.B.VI-ESTA ESCOLA É DIFERENTE DAS OUTRAS PORQUE SE APRENDEM COISAS INTERESSANTES – POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	147
FIGURA 50 - QUESTÃO 22.B.VII – ESTA ESCOLA É DIFERENTE DAS OUTRAS PORQUE DÁ MUITA IMPORTÂNCIA AO SUCESSO DOS ALUNOS.....	148
FIGURA 51 - QUESTÃO 22.B.VII – ESTA ESCOLA É DIFERENTE DAS OUTRAS PORQUE DÁ MUITA IMPORTÂNCIA AO SUCESSO DOS ALUNOS – POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	148
FIGURA 52 - QUESTÃO 22.B.VIII -ESTA ESCOLA É DIFERENTE DAS OUTRAS PORQUE É CONSIDERADA A MELHOR ESCOLA AQUI DA ZONA.....	149
FIGURA 53 - QUESTÃO 22.B.VIII - ESTA ESCOLA É DIFERENTE DAS OUTRAS PORQUE É CONSIDERADA A MELHOR ESCOLA AQUI DA ZONA – POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	149
FIGURA 54 - QUESTÃO 23 – FUNÇÕES DESEMPENHADAS.....	150
FIGURA 55 - QUESTÃO 24 – PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA VIDA DA ESCOLA.....	151
FIGURA 56 - QUESTÃO 25 – A QUEM APRESENTAR UMA IDEIA PARA MELHORAR A ESCOLA.....	152
FIGURA 57 - QUESTÃO 26 – OS ALUNOS TÊM COLEGAS QUE OS REPRESENTAM NAS REUNIÕES.....	153
FIGURA 58 - QUESTÃO 26 – OS ALUNOS TÊM COLEGAS QUE OS REPRESENTAM NAS REUNIÕES DA ASSEMBLEIA DE ESCOLA – POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	154
FIGURA 59 - QUESTÃO 26 – OS ALUNOS TÊM COLEGAS QUE OS REPRESENTAM NAS REUNIÕES DO CONSELHO PEDAGÓGICO – POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	154
FIGURA 60 - QUESTÃO 26 – OS ALUNOS TÊM COLEGAS QUE OS REPRESENTAM NAS REUNIÕES DAS ASSEMBLEIAS DE ANO – POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	155
FIGURA 61 - QUESTÃO 26 – OS ALUNOS TÊM COLEGAS QUE OS REPRESENTAM NAS REUNIÕES DOS CONSELHOS DE TURMA – POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	155
FIGURA 62 - QUESTÃO 27 – OS ALUNOS RECEBEM INFORMAÇÃO SOBRE AS DECISÕES QUE SÃO TOMADAS NAS REUNIÕES.....	156
FIGURA 63 - QUESTÃO 27 – OS ALUNOS RECEBEM INFORMAÇÃO SOBRE AS DECISÕES QUE SÃO TOMADAS NAS REUNIÕES DA ASSEMBLEIA DE ESCOLA – POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	156
FIGURA 64 - QUESTÃO 27 – OS ALUNOS RECEBEM INFORMAÇÃO SOBRE AS DECISÕES QUE SÃO TOMADAS NAS REUNIÕES DO CONSELHO PEDAGÓGICO – POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	157
FIGURA 65 - QUESTÃO 27 – OS ALUNOS RECEBEM INFORMAÇÃO SOBRE AS DECISÕES QUE SÃO TOMADAS NAS REUNIÕES DAS ASSEMBLEIAS DE ANO – POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	158
FIGURA 66 - QUESTÃO 27 – OS ALUNOS RECEBEM INFORMAÇÃO SOBRE AS DECISÕES QUE SÃO TOMADAS NAS REUNIÕES DOS CONSELHOS DE TURMA – POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	159
FIGURA 67 - QUESTÃO 28 – IMAGEM DA ASSOCIAÇÃO DE ESTUDANTES.....	160
FIGURA 68 - QUESTÃO 29.A - OS ALUNOS ESTÃO À VONTADE PARA SE DIRIGIREM AO CONSELHO EXECUTIVO PARA TRATAR DE ALGUM PROBLEMA OU ASSUNTO DO SEU INTERESSE.....	161
FIGURA 69 - QUESTÃO 29.B – OS ALUNOS SÓ VÃO AO CONSELHO EXECUTIVO QUANDO SÃO CHAMADOS.....	161
FIGURA 70 - QUESTÃO 29.C – OS ALUNOS SÃO BEM RECEBIDOS NO CONSELHO EXECUTIVO.....	162
FIGURA 71 - QUESTÃO 30.A – OS PROFESSORES EXPLICAM COM CLAREZA.....	163
FIGURA 72 - QUESTÃO 30.B – OS PROFESSORES ESCLARECEM AS MINHAS DÚVIDAS.....	164
FIGURA 73 - QUESTÃO 30.C – OS ALUNOS SÃO INFORMADOS COM ANTECEDÊNCIA SOBRE TUDO O QUE LHES INTERESSA E DIZ RESPEITO À VIDA DA ESCOLA.....	164

FIGURA 74 - QUESTÃO 30.D – OS DIVERSOS SERVIÇOS DÃO RESPOSTA ÀS MINHAS NECESSIDADES.....	165
FIGURA 75 - QUESTÃO 30.E – GOSTO DA MAIORIA DOS MEUS PROFESSORES.....	165
FIGURA 76 - QUESTÃO 30.F – OS PROFESSORES PARECEM ESTAR SATISFEITOS DE ESTAR NESTA ESCOLA.....	166
FIGURA 77 - QUESTÃO 30.G – OS PROFESSORES PARECEM ESTAR MOTIVADOS PARA ENSINAREM OS ALUNOS.....	166
FIGURA 78 - QUESTÃO 30.H – OS ALUNOS ESTÃO MOTIVADOS PARA REALIZAREM AS SUAS TAREFAS ESCOLARES.....	167
FIGURA 79 - QUESTÃO 30.I – OS ALUNOS TRABALHAM BASTANTE NAS AULAS.....	167
FIGURA 80 - QUESTÃO 30.I – OS ALUNOS TRABALHAM BASTANTE NAS AULAS – POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	168
FIGURA 81 - QUESTÃO 30.J – OS FUNCIONÁRIOS PARECEM ESTAR SATISFEITOS DE ESTAR NESTA ESCOLA.....	168
FIGURA 82 - QUESTÃO 30.K – MESMO QUE PUDESSE NÃO MUDAVA DE ESCOLA.....	169
FIGURA 83 - QUESTÃO 31.A – OS ALUNOS FALAM BEM UNS COM OS OUTROS.....	169
FIGURA 84 - QUESTÃO 31.B – É FÁCIL FAZER AMIGOS.....	170
FIGURA 85 - QUESTÃO 31.C – TENHO MUITOS AMIGOS.....	170
FIGURA 86 - QUESTÃO 31.D – PENSO QUE OS MEUS COLEGAS GOSTAM DE MIM.....	171
FIGURA 87 - QUESTÃO 31.E – SE TIVER UM PROBLEMA SEI QUE POSSO CONTAR COM O APOIO DOS MEUS COLEGAS.....	171
FIGURA 88 - QUESTÃO 31.F – GOSTAVA DE PODER MUDAR DE COLEGAS DE TURMA.....	172
FIGURA 89 - QUESTÃO 31.G – OS PROFESSORES CUMPRIMENTAM OS ALUNOS MESMO FORA DA ESCOLA.....	173
FIGURA 90 - QUESTÃO 31.H – SE TIVER UM PROBLEMA SEI QUE POSSO CONTAR COM O APOIO DOS MEUS PROFESSORES.....	173
FIGURA 91 - QUESTÃO 31.I – OS ALUNOS E OS PROFESSORES DÃO-SE BEM ENTRE SI.....	174
FIGURA 92 - QUESTÃO 31.J – OS PROFESSORES TRATAM OS ALUNOS COM RESPEITO.....	174
FIGURA 93 - QUESTÃO 31.K – OS ALUNOS TRATAM OS PROFESSORES COM RESPEITO.....	175
FIGURA 94 - QUESTÃO 31.L – OS ALUNOS TRATAM OS FUNCIONÁRIOS COM RESPEITO.....	176
FIGURA 95 - QUESTÃO 31.M – NESTA ESCOLA: OS FUNCIONÁRIOS TRATAM OS ALUNOS COM RESPEITO.....	176
FIGURA 96 - QUESTÃO 31.N – NESTA ESCOLA: OS PROFESSORES CUMPRIMENTAM-SE NOS CORREDORES.....	177
FIGURA 97 - QUESTÃO 32.A – ESTA ESCOLA PREOCUPA-SE QUE OS ALUNOS: TENHAM VONTADE DE APRENDER.....	178
FIGURA 98 - QUESTÃO 32.B – ESTA ESCOLA PREOCUPA-SE QUE OS ALUNOS: SEJAM CURIOSOS.....	178
FIGURA 99 - QUESTÃO 32.C – ESTA ESCOLA PREOCUPA-SE QUE OS ALUNOS SE DEDIQUEM ÀS APRENDIZAGENS.....	179
FIGURA 100 - QUESTÃO 32.D – ESTA ESCOLA PREOCUPA-SE QUE OS ALUNOS TENHAM UMA ATITUDE CRÍTICA.....	179
FIGURA 101 - QUESTÃO 32.E – ESTA ESCOLA PREOCUPA-SE QUE OS ALUNOS TOMEM INICIATIVAS.....	180
FIGURA 102 - QUESTÃO 32.F – ESTA ESCOLA PREOCUPA-SE QUE OS ALUNOS SEJAM CAPAZES DE ESTUDAR SOZINHOS.....	180
FIGURA 103 - QUESTÃO 32.G – ESTA ESCOLA PREOCUPA-SE QUE OS ALUNOS SEJAM CAPAZES DE SE CONCENTRAR.....	181
FIGURA 104 - QUESTÃO 32.H – ESTA ESCOLA PREOCUPA-SE QUE OS ALUNOS SEJAM RESPONSÁVEIS PELA SUA APRENDIZAGEM.....	181
FIGURA 105 - QUESTÃO 32.I – ESTA ESCOLA PREOCUPA-SE QUE OS ALUNOS SAIBAM TRABALHAR COM OS COLEGAS.....	182
FIGURA 106 - QUESTÃO 32.J – ESTA ESCOLA PREOCUPA-SE QUE OS ALUNOS SEJAM SOLIDÁRIOS E SE INTERESSEM PELOS OUTROS.....	182
FIGURA 107 - QUESTÃO 32.K – ESTA ESCOLA PREOCUPA-SE QUE OS ALUNOS RESPEITEM OS SENTIMENTOS DOS OUTROS.....	183
FIGURA 108 - QUESTÃO 32.L.I – ESTA ESCOLA PREOCUPA-SE QUE OS ALUNOS RESPEITEM TODAS AS PESSOAS, SEJA QUAL FOR A IDADE.....	183
FIGURA 109 - QUESTÃO 32.L.II – A ESCOLA PREOCUPA-SE QUE OS ALUNOS RESPEITEM TODAS AS PESSOAS, SEJA QUAL FOR O GÊNERO.....	184
FIGURA 110 - QUESTÃO 32.L.III – ESTA ESCOLA PREOCUPA-SE QUE OS ALUNOS RESPEITEM TODAS AS PESSOAS, SEJA QUAL FOR O PAÍS DE ORIGEM.....	184
FIGURA 111 - QUESTÃO 32.L.IV – ESTA ESCOLA PREOCUPA-SE QUE OS ALUNOS RESPEITEM TODAS AS PESSOAS, SEJA QUAL FOR A RELIGIÃO.....	185

FIGURA 112 - QUESTÃO 32.L.V – ESTA ESCOLA PREOCUPA-SE QUE OS ALUNOS RESPEITEM TODAS AS PESSOAS, SEJA QUAL FOR A ETNIA.	185
FIGURA 113 - QUESTÃO 33.A – OS ALUNOS NESTA ESCOLA TRABALHAM BASTANTE PARA TER SUCESSO ESCOLAR.....	186
FIGURA 114 - QUESTÃO 33.B – OS ALUNOS NESTA ESCOLA PERCEBEM O QUE LHES ESTÁ A SER ENSINADO....	186
FIGURA 115 - QUESTÃO 33.B – OS ALUNOS NESTA ESCOLA PERCEBEM O QUE LHES ESTÁ A SER ENSINADO – POR GÉNERO.	187
FIGURA 116 - QUESTÃO 33.B – OS ALUNOS NESTA ESCOLA PERCEBEM O QUE LHES ESTÁ A SER ENSINADO – POR ANO DE ESCOLARIDADE.	187
FIGURA 117 - QUESTÃO 33.C – OS ALUNOS NESTA ESCOLA APRENDEM COISAS IMPORTANTES.....	188
FIGURA 118 - QUESTÃO 33.D – OS ALUNOS NESTA ESCOLA APRENDEM COISAS INTERESSANTES.....	188
FIGURA 119 - QUESTÃO 33.E – OS ALUNOS NESTA ESCOLA PRODUZEM MATERIAIS.....	189
FIGURA 120 - QUESTÃO 33.E – OS ALUNOS NESTA ESCOLA PRODUZEM MATERIAIS – POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	189
FIGURA 121 - QUESTÃO 33.F – OS ALUNOS NESTA ESCOLA REALIZAM PROJECTOS.....	190
FIGURA 122 - QUESTÃO 33.G – OS ALUNOS NESTA ESCOLA FAZEM APRESENTAÇÕES.....	190
FIGURA 123 - QUESTÃO 33.H – OS ALUNOS NESTA ESCOLA REALIZAM DEBATES.	191
FIGURA 124 - QUESTÃO 33.H – OS ALUNOS NESTA ESCOLA REALIZAM DEBATES – POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	191
FIGURA 125 - QUESTÃO 33.I – OS ALUNOS NESTA ESCOLA REALIZAM VISITAS DE ESTUDO.....	192
FIGURA 126 - QUESTÃO 33.I – OS ALUNOS NESTA ESCOLA REALIZAM VISITAS DE ESTUDO – POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	192
FIGURA 127 - QUESTÃO 34.A – OS ALUNOS DÃO VALOR AO FACTO DE PODEREM ESTUDAR.....	193
FIGURA 128 - QUESTÃO 34.A - OS ALUNOS DÃO VALOR AO FACTO DE PODEREM ESTUDAR – POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	194
FIGURA 129 - QUESTÃO 34.B - OS ALUNOS PERCEBEM A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS PARA A SUA VIDA FUTURA.....	194
FIGURA 130 - QUESTÃO 34.B – OS ALUNOS PERCEBEM A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS PARA A SUA VIDA FUTURA.....	195
FIGURA 131 - QUESTÃO 34.C – OS ALUNOS CONSIDERAM QUE A ESCOLA LHES DÁ UMA BOA EDUCAÇÃO.....	196
FIGURA 132 - QUESTÃO 34.C – OS ALUNOS CONSIDERAM QUE A ESCOLA LHES DÁ UMA BOA EDUCAÇÃO – POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	196
FIGURA 133 - QUESTÃO 34.D – OS PROFESSORES TRANSMITEM AOS ALUNOS A IMPORTÂNCIA DE ESTUDAREM.....	197
FIGURA 134 - QUESTÃO 35.A – OS ALUNOS SENTEM-SE, GERALMENTE, EM SEGURANÇA.....	198
FIGURA 135 - QUESTÃO 35.B – QUANDO HÁ CONFLITOS ENTRE ALUNOS, OS PROFESSORES COSTUMAM INTERVIR DE IMEDIATO.....	198
FIGURA 136 - QUESTÃO 35.C – INDICA DE QUE FORMA OS PROFESSORES COSTUMAM INTERVIR.....	199
FIGURA 137 - QUESTÃO 35.D – QUANDO HÁ CONFLITOS ENTRE ALUNOS, OS FUNCIONÁRIOS COSTUMAM INTERVIR DE IMEDIATO.....	200
FIGURA 138 - QUESTÃO 35.E – INDICA DE QUE FORMA OS FUNCIONÁRIOS COSTUMAM INTERVIR.....	201
FIGURA 139 - QUESTÃO 35.F – NESTA ESCOLA HÁ ALUNOS QUE SÃO FREQUENTEMENTE INSULTADOS OU HUMILHADOS.....	202
FIGURA 140 - QUESTÃO 35.F - NESTA ESCOLA HÁ ALUNOS QUE SÃO FREQUENTEMENTE INSULTADOS OU HUMILHADOS - POR GÉNERO.....	202
FIGURA 141 - QUESTÃO 35.F – NESTA ESCOLA HÁ ALUNOS QUE SÃO FREQUENTEMENTE INSULTADOS OU HUMILHADOS - POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	203
FIGURA 142 - QUESTÃO 35.G - NESTA ESCOLA HÁ ALUNOS QUE FREQUENTEMENTE BATEM EM COLEGAS.....	204
FIGURA 143 - QUESTÃO 35.G – NESTA ESCOLA HÁ ALUNOS QUE FREQUENTEMENTE BATEM EM COLEGAS – POR GÉNERO.	204
FIGURA 144 - QUESTÃO 35.G – NESTA ESCOLA, HÁ ALUNOS QUE, FREQUENTEMENTE, BATEM EM COLEGAS – POR ANO DE ESCOLARIDADE.....	205
FIGURA 145 - QUESTÃO 35.H – NESTA ESCOLA HÁ ALUNOS QUE FREQUENTEMENTE TRATAM MAL OS MAIS FRACOS.....	206
FIGURA 146 - QUESTÃO 35.H – NESTA ESCOLA HÁ ALUNOS QUE FREQUENTEMENTE TRATAM MAL OS MAIS FRACOS – POR GÉNERO.....	207

FIGURA 147 – QUESTÃO 35.H – NESTA ESCOLA HÁ ALUNOS QUE FREQUENTEMENTE TRATAM MAL OS MAIS FRACOS – POR ANO DE ESCOLARIDADE.	207
FIGURA 148 – QUESTÃO 35.I – NESTA ESCOLA HÁ ALUNOS QUE FREQUENTEMENTE TRATAM MAL OS MAIS GORDOS	208
FIGURA 149 – QUESTÃO 35.I – NESTA ESCOLA HÁ ALUNOS QUE FREQUENTEMENTE TRATAM MAL OS MAIS GORDOS – POR GÊNERO.	208
FIGURA 151 – QUESTÃO 35.J – NESTA ESCOLA HÁ ALUNOS QUE FREQUENTEMENTE TRATAM MAL OS ALUNOS DE OUTRA ETNIA.	210
FIGURA 152 – QUESTÃO 35.J – NESTA ESCOLA HÁ ALUNOS QUE FREQUENTEMENTE TRATAM MAL OS ALUNOS DE OUTRA ETNIA – POR GÊNERO.	210
FIGURA 153 – QUESTÃO 35.J – NESTA ESCOLA HÁ ALUNOS QUE FREQUENTEMENTE TRATAM MAL OS ALUNOS DE OUTRA ETNIA – POR ANO DE ESCOLARIDADE.	211
FIGURA 154 – QUESTÃO 35.K – NESTA ESCOLA HÁ ALUNOS A QUEM TIRAM COISAS.	211
FIGURA 155 – QUESTÃO 35.K – NESTA ESCOLA HÁ ALUNOS A QUEM TIRAM COISAS – POR SEXO.	212
FIGURA 156 – QUESTÃO 35.K – NESTA ESCOLA HÁ ALUNOS A QUEM TIRAM COISAS – POR ANO DE ESCOLARIDADE.	212
FIGURA 157 – QUESTÃO 35.L – HÁ ALUNOS DE QUEM NINGUÉM GOSTA.	213
FIGURA 158 – QUESTÃO 35.L – HÁ ALUNOS DE QUEM NINGUÉM GOSTA - POR GÊNERO.	213
FIGURA 159 – QUESTÃO 35.L – HÁ ALUNOS DE QUEM NINGUÉM GOSTA - POR ANO DE ESCOLARIDADE.	214
FIGURA 160 – QUESTÃO 35.M – NESTA ESCOLA, JÁ ALGUÉM TE TRATOU MAL.	214
FIGURA 161 – QUESTÃO 35.N – NESTA ESCOLA, JÁ TRATASTE MAL ALGUÉM.	215
FIGURA 162 – QUESTÃO 36 – O LUGAR ONDE OS ALUNOS SE SENTEM MENOS SEGUROS.	215
FIGURA 163 – QUESTÃO 37 – NESTA ESCOLA JÁ VISTE.	216
FIGURA 164 – QUESTÃO 38.A – NESTA ESCOLA EXISTE UM CONJUNTO DE REGRAS PARA OS ALUNOS SEGUIREM.	217
FIGURA 165 – QUESTÃO 38.B – OS ALUNOS SÃO INFORMADOS DAS REGRAS QUE TÊM QUE CUMPRIR.	217
FIGURA 166 – QUESTÃO 38.C – OS ALUNOS SÃO INFORMADOS DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO.	218
FIGURA 167 – QUESTÃO 38.D – AS REGRAS QUE OS ALUNOS TÊM QUE CUMPRIR SÃO JUSTAS.	218
FIGURA 168 – QUESTÃO 38.E – NESTA ESCOLA OS ALUNOS SÃO TRATADOS DE FORMA JUSTA.	219
FIGURA 169 – QUESTÃO 38.F – NESTA ESCOLA, OS PROFESSORES QUANDO ELOGIAM OS ALUNOS, ISSO DEVE-SE AOS SEUS COMPORTAMENTOS E NÃO PORQUE SIMPATIZAM COM ELES.	219
FIGURA 170 – QUESTÃO 38.G – NESTA ESCOLA OS PROFESSORES QUANDO CHAMAM A ATENÇÃO DOS ALUNOS ISSO DEVE-SE AOS SEUS COMPORTAMENTOS E NÃO PORQUE ANTIPATIZEM COM ELES.	220
FIGURA 171 – QUESTÃO 38.H – NESTA ESCOLA OS ALUNOS SÃO TRATADOS PELOS PROFESSORES DA MESMA FORMA, INDEPENDENTEMENTE DAS SUAS DIFERENÇAS DE COR DA PELE, DE RELIGIÃO OU DE PAÍS DE ORIGEM.	221
FIGURA 172 – QUESTÃO 38.I – NESTA ESCOLA OS ALUNOS SÃO TRATADOS PELOS FUNCIONÁRIOS DA MESMA FORMA, INDEPENDENTEMENTE DAS SUAS DIFERENÇAS DE COR DA PELE, DE RELIGIÃO OU DE PAÍS DE ORIGEM.	221
FIGURA 173 – QUESTÃO 39 – A MINHA ESCOLA É	222

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

O ritmo acelerado com que se processa a mudança torna o conhecimento efémero e o futuro difícil de prever. Actualmente, o conhecimento tornou-se uma questão tão relevante que o termo é usado para designar o tipo de sociedade em que vivemos: sociedade do conhecimento (ou sociedade da informação). A inovação tecnológica constituiu, desde sempre, um dos principais motores da evolução das sociedades. No caso das Tecnologias de Informação e Comunicação, que constituem um dos principais factores do processo de mudança na sociedade actual, estas trouxeram grandes benefícios e, simultaneamente, desafios. Neste tipo de sociedades, as diversas instituições têm que ser capazes de dar resposta a uma realidade mais complexa, mais interactiva e mais exigente. Por outro lado, as pessoas, para poderem fazer opções que lhes permitam o acesso a uma maior qualidade de vida, são obrigadas a aprender, rapidamente, e muito mais do que anteriormente.

Hoje, é inegável para qualquer sociedade que a sua capacidade de usar o conhecimento, de criar novo conhecimento e de o difundir representa um factor fundamental para atingir níveis de qualidade de vida superiores. Para tal, é essencial que os países sejam capazes de desenvolver os seus sistemas educativos e as suas organizações escolares de forma a responderem a estes novos desafios.

À medida que a sociedade se vai tornando mais complexa, mais difícil e contraditória se torna a definição do que a educação deve ser. Ao longo dos últimos anos, temos vindo a assistir a uma evolução dos sistemas educativos, evolução essa, intimamente, relacionada com a procura de respostas às solicitações e expectativas da sociedade em geral e da economia, em particular.

De facto, as pressões sobre a sociedade fazem-se sentir, igualmente, sobre as organizações escolares. As crises económicas, a falência do papel socializador da família e os desafios da sociedade do conhecimento levam a que a sociedade seja muito mais exigente relativamente ao papel da escola.

Considerando que as organizações escolares desempenham uma função essencial na implementação da educação, tendo em conta o desenvolvimento integral dos alunos, pareceu-nos, pois, ser relevante o seu estudo. Assim, a investigação que realizámos inscreve-se no âmbito dos estudos sobre as organizações escolares, enquanto espaços sociais, com enfoque nos processos internos da organização.

1. O Objecto da Investigação

1.1. O Problema da Investigação

O clima de escola resulta, entre outros aspectos, da forma como os indivíduos no seio da organização imprimem as suas dinâmicas e constroem as relações inter-subjectivas, pelo que, dificilmente, encontraremos duas organizações iguais.

O clima de escola representa, segundo Freiberg (1999, p.11) “*the heart and the soul of a school*”. Tal perspectiva está na base do interesse pelo estudo do clima de escola, através do qual se procuram captar os aspectos essenciais da vida no interior das organizações escolares.

Ora, na realização de tal tarefa os investigadores deparam-se com uma dificuldade inerente ao próprio conceito de clima de escola, pois este reveste-se de uma dimensão plural e global, pelo que o seu estudo implica o recurso a diversas dimensões e à sua articulação.

Assim, os estudos sobre o clima de escola são, por isso, muito diversos, uma vez que as dimensões do clima abordadas também são diferentes, razão pela qual, alguns

investigadores consideram que o próprio conceito de clima de escola se constrói quando se seleccionam as dimensões a estudar.

Outro aspecto essencial sobre o clima de escola diz respeito à forma como este pode ser conhecido. Na realidade, o clima de escola tem sido estudado a partir das percepções dos indivíduos dentro da organização. Embora as percepções dos diversos actores da escola possam não ser coincidentes, tal facto não constitui problema para quem investiga o clima na perspectiva de que coexistem várias percepções do mesmo.

Na nossa investigação, optámos por procurar saber quais eram as percepções dos alunos sobre o clima da escola que frequentavam, considerando que essa visão, não sendo a mais frequentemente usada, se reveste de grande interesse.

De facto, a investigação e os diversos estudos realizados sobre as problemáticas da educação e das organizações escolares têm, geralmente, por base as opiniões, as perspectivas dos adultos – pais, professores, gestores, ministério da educação, comentadores, especialistas da educação, entre outros. Contudo, se os alunos constituem os destinatários máximos de todo o trabalho que se realiza dentro da escola, não fará, então, sentido conhecer a sua visão do clima de escola?

Assim, partimos para a nossa investigação com a convicção de que a percepção dos alunos sobre o clima de escola, nos permitiria obter uma visão da escola particularmente relevante e pertinente.

Para a realização da nossa investigação, identificámos a seguinte pergunta de partida:

Quais as percepções que os alunos têm do clima de escola?

Esta questão de partida constituiu o *primeiro fio condutor* a partir do qual se orientaram *as leituras*, se iniciou o processo de ruptura *com os preconceitos* sobre o objecto e se definiram os eixos de análise fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa (R. Quivy e L. Campenhoudt, 1992).

1.2. Questões de investigação

Derivadas da pergunta de partida outras questões se colocaram, as quais passaram a constituir referência e critério orientador para a selecção de informação contribuindo assim para garantir a coerência interna entre as diversas partes do trabalho.

No nosso estudo essas questões são as seguintes:

- Qual a percepção que os alunos têm do clima da escola?
- Na opinião dos alunos, qual é a principal preocupação da escola?
- Como caracterizam os alunos as relações na escola?
- Qual a percepção dos alunos sobre os professores?
- O que pensam os alunos do ensino que a escola faculta?
- Qual a importância atribuída pelos alunos às aprendizagens que realizam?
- Qual a apreciação que os alunos fazem da escola em termos de cumprimento das regras?
- Como é que os alunos caracterizam a escola relativamente à sua segurança física e psicológica?
- Como caracterizam os alunos a liderança da escola?

1.3. Justificação do estudo

Tendo em conta o momento particular em que as escolas se encontram, as pressões que sobre elas se exercem e os problemas com que se têm de confrontar, consideramos ser pertinente o estudo do clima na organização escolar.

Tal como sugere Lawton (1987, in Carvalho, 1992):

os estudos sobre os estabelecimentos de ensino devem propiciar o controlo da qualidade de ensino pelos próprios professores e uma resposta positiva destes, tanto ao criticismo generalizado sobre a sua competência como às abordagens mais redutoras, feitas em nome da rendibilidade do sistema escolar. (p.17)

Face à diversidade de trabalhos de investigação que, ultimamente, têm sido desenvolvidas, nesta área, em países europeus e americanos, é notória a importância que é atribuída ao estudo do clima de escola.

Por outro lado, a nossa formação em Economia e a experiência de trabalho, ao longo de vários anos, como professora de Economia e de Sociologia, em escolas secundárias públicas explicam, de alguma forma, o interesse pessoal pelo estudo das organizações escolares e da forma como conseguem, ou não, criar ambientes organizacionais onde as pessoas se sintam envolvidas no seu trabalho e se desenvolvam socialmente.

O estudo do clima de escola também tem sido considerado relevante, enquanto objecto de investigação, pela sua dimensão aglutinadora. Na verdade, o clima de escola influencia as relações intersubjectivas no contexto da organização e é influenciado por essas relações o que confere uma especificidade ao clima de cada organização.

O conhecimento proporcionado pelo estudo do clima de escola pode constituir um ponto de partida para um diagnóstico da organização escolar. Efectivamente, o estudo do clima de escola faculta elementos essenciais para que a organização possa ser melhor compreendida e para que possam ser tomadas decisões devidamente fundamentadas.

O estudo do clima de escola permite, ainda, retratar a vida interna da organização a partir da percepção que dela têm os seus actores e ninguém conhece melhor a escola que aqueles que lá vivem grande parte dos seus dias.

Nesse sentido, optámos por estudar o clima de escola a partir das percepções que os alunos, num contexto escolar específico, têm da organização que frequentam. O estudo incidiu sobre o estudo do clima de uma escola secundária com terceiro ciclo, situada na periferia de Lisboa.

Assim, procurámos identificar os aspectos fortes e os pontos críticos da organização percebidos pelos alunos, no domínio das relações interpessoais, no domínio da participação, no domínio educativo, no domínio da segurança e no domínio da justiça. Com base nestes aspectos, pensamos ser possível identificar de que forma os sentimentos de pertença, de identificação e ligação à organização são dominantes, ou não, e de que forma é que esses aspectos influenciam a qualidade de vida dos alunos dentro da organização.

1.4. Limitações do estudo

As limitações do presente estudo prendem-se com razões de natureza diversa, nomeadamente as resultantes da inexperiência do investigador, bem como as de ordem temporal, que se prendem quer com a sua disponibilidade, quer com o prazo para a realização do estudo. De facto, o investigador não dispôs de qualquer tipo de dispensa do seu horário normal de trabalho para realizar a investigação o que, conjugado com o estreito prazo disponível para a realização do presente estudo, constituiu, certamente, uma limitação face ao trabalho que nos propusemos realizar.

No que diz respeito à generalização dos resultados, a limitação decorre da opção pela metodologia do estudo de caso. Este tipo de estudo tem, como principal crítica, o facto de se estudar apenas um caso sem que se faça referência à semelhança desse caso com outros, deixando, assim, a cada pessoa a tarefa de encontrar semelhanças de características relativamente a outros casos.

2. Organização do estudo

Tal como referimos anteriormente, o presente estudo consistiu na identificação e caracterização do clima de uma escola específica, a partir das percepções dos seus alunos.

Esta abordagem concretizou-se através de um estudo que se descreve ao longo dos seguintes seis capítulos.

No primeiro capítulo, encontra-se a introdução, na qual se apresenta o enquadramento da investigação, o seu objecto, bem como o problema de investigação, as questões de investigação, a justificação do estudo, as suas limitações e a organização do estudo.

No segundo capítulo, encontra-se a revisão bibliográfica, sobre as problemáticas do mundo actual, da educação, das organizações escolares e do clima de escola.

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

No quarto capítulo, encontram-se registados e analisados os resultados obtidos.

No quinto capítulo, são apresentadas as conclusões do estudo.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O Mundo em Mudança

1.1. A Mudança Social

Nem todas as alterações que se verificam nas sociedades podem ser consideradas mudança social. De facto, para se poder falar em mudança social as mudanças verificadas têm que apresentar algumas características. A mudança implica alterações estruturais, observáveis no tempo, com efeito prolongado sobre a estrutura ou o funcionamento da organização social duma colectividade, modificando o curso da sua história. Assim, a mudança social implica alterações da estrutura social, das relações entre instituições, dos valores, dos comportamentos e das atitudes dos indivíduos duma colectividade.

Contudo, é difícil não confundir a mudança social com acontecimentos de outra natureza que, embora provocando algumas alterações, não podem ser considerados mudança social, tal como também não é fácil avaliar a dimensão da mudança.

Vários autores se têm interessado pela análise do fenómeno da mudança social e entre eles estão nomes como Peter Drucker ou Alvin Toffler.

De seguida apresentaremos, em linhas gerais, a teoria de Toffler sobre as vagas de mudança que têm atingido a nossa civilização.

1.2. As Vagas de Mudança

Desde sempre as sociedades estiveram sujeitas à mudança, mas o que distingue a mudança nos nossos dias é que ela se processa a um ritmo elevado e sobre uma grande extensão. Não é fácil medir os ritmos da mudança, como refere Toffler (1970), na sua obra Choque do Futuro:

Todas as “coisas”, do vírus mais microscópico à maior galáxia, são na realidade processos e não coisas. Não existe nenhum ponto estático. Nenhuma imutabilidade nirvânica em contaste com a qual se possa medir a mudança. (p. 26)

Para se poder avaliar o ritmo a que processa a mudança, recorre-se ao tempo e à comparação entre processos de mudança. Toffler (1970) considera o tempo a unidade de medida dos processos de mudança. O tempo permite, portanto, a comparação dos diversos ritmos de mudança. Apesar das dificuldades em medir os ritmos da mudança, é unanimemente reconhecida a aceleração na mudança social a partir do século XX.

Segundo Toffler (1970), existe uma diferença fundamental entre o homem do passado e o homem contemporâneo; a essa diferença o autor atribuiu a designação de *transitoriedade*, termo que significa, segundo o autor:

uma nova “temporalidade” na vida de todos os dias e origina um sentimento de impermanência. (...) a transitoriedade nunca deixou de ser uma parte da vida. Mas hoje o sentimento de impermanência é mais profundo e mais íntimo. (p.49)

Ao analisar as características do processo de mudança, Carmo (1997, p.85) confere actualidade e pertinência ao pensamento de Toffler, ao enfatizar que “para além da transitoriedade, o processo acelerativo da mudança no mundo contemporâneo tem duas outras facetas que o tornam invulgar: a novidade e a diversidade”.

Segundo o autor, a *transitoriedade* manifesta-se na relação do homem com o mundo, na forma efêmera como o homem se relaciona com o mundo material e que é bem visível na sociedade de consumo, na qual os bens possuem um ciclo de vida cada vez mais curto,

surgindo sempre novas versões com vista à criação de novas necessidades nos consumidores. É também nas relações com os espaços, devido ao desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação, que podemos constatar essa mesma transitoriedade a qual nos leva a percorrer espaços extensos dando origem a migrações em massa. Também no campo das relações, as pessoas passaram a assumir novos tipos de relação, mais diversificados, menos duradouros e mais superficiais. A transitoriedade manifesta-se igualmente nas organizações, as quais se alteram com maior frequência, devido à concentração de capital ou a outras estratégias de mercado. Neste contexto, as relações entre os trabalhadores não podem ser duradouras como o foram anteriormente. A transitoriedade estende-se ainda às próprias ideias, como refere Carmo (1997):

A aceleração da circulação das ideias mesmo que não sejam inteiramente novas, torna cada vez mais efêmera a sua relação com os receptores, que as consomem e deitam fora como se de lenços de papel se tratasse. (p.85)

Quanto à *novidade*, ela está presente na nossa sociedade e assume um papel primordial, de tal forma que passou a constituir um dos princípios de sobrevivência das empresas. De facto, a novidade assume uma presença permanente no nosso quotidiano. Com efeito, as novidades alimentam, simultaneamente, o sucesso das empresas e a avidez consumista de uma população estimulada pelas estratégias cada vez mais agressivas da publicidade e do marketing.

Por outro lado, coexistem na nossa sociedade diversos sistemas, alguns mantidos de períodos anteriores e outros surgidos em tempos mais recentes. Sobre esta realidade, Carmo (1997) apresenta o exemplo dos sistemas familiares contemporâneos, analisando a evolução dos sistemas, desde a família nuclear, às famílias monoparentais, às famílias sem filhos, aos “solos” e aos “juntos”, entre outros, e das dinâmicas internas destes sistemas.

Podemos, pois, constatar que se vive, principalmente, nas sociedades industrializadas, uma mudança social, que Carmo (1997, p.88) caracteriza como sendo “regida por vectores de transitoriedade, novidade e diversidade que confrontam a sociedade contemporânea com um choque cultural de dimensões únicas”.

Para analisar a mudança verificada nas sociedades ao longo dos tempos, Toffler (1980), na sua obra “ A Terceira Vaga”, considera três períodos, ou vagas, na evolução das

civilizações. Na primeira vaga, que terá ocorrido há mais de dez mil anos, verificou-se a transição do homem nómada para sedentário, o que veio possibilitar uma nova forma de produzir bens: a agricultura.

A forma de criar riqueza passou a ser através do cultivo da terra. Os meios de produção eram, portanto, a terra, alguns instrumentos agrícolas rudimentares (a tecnologia era incipiente na época), as matérias-primas básicas – sementes – e a força de trabalho do ser humano e de animais, que forneciam toda a energia necessária ao processo produtivo. Do ser humano esperava-se apenas que tivesse um mínimo de conhecimento sobre quando e como plantar, quando e como colher, e a força física para trabalhar. Essa forma de produção de riqueza trouxe profundas transformações sociais, culturais, políticas, filosóficas, institucionais, etc., em relação à sociedade nómada.

Coexistindo ainda com esta primeira vaga, surgiu uma outra, há cerca de trezentos anos, com a revolução industrial. Esta segunda vaga teve como principal efeito imprimir um ritmo de mudança muito mais rápido que o anterior e que, segundo Toffler (1980), se terá expandido pelas zonas temperadas do planeta, tendo dado origem a uma nova civilização.

Na segunda vaga, a forma de criar riqueza passou a ser a manufactura industrial e o comércio de bens. Os meios de produção alteraram-se relativamente à primeira vaga. Com efeito, a terra deixou de ser tão importante, mas, por outro lado, os edifícios, as fábricas, as máquinas, a energia para fazer funcionar os equipamentos de produção, as matéria prima, o trabalho do ser humano, e, naturalmente, o capital (dada a necessidade de grandes investimentos iniciais) passaram a assumir um papel essencial enquanto meios de produção. Agora, ao ser humano era exigido que pudesse entender ordens e instruções, que fosse disciplinado e que, na maioria dos casos, tivesse força física para trabalhar. Essa nova forma de produção de riqueza também trouxe profundas transformações sociais, culturais, políticas, filosóficas, institucionais, etc., em relação ao que existia na civilização predominantemente agrícola. Todos nós conhecemos as características desta civilização industrial, porque nascemos nela e, em grande parte, ainda continuamos a viver nela.

No entanto, a partir da segunda metade do séc. XX, nas regiões mais industrializadas, deu-se início a uma terceira onda, que deu origem a uma nova civilização, completamente

distinta das anteriores e que, na opinião de Toffler (1980), se baseia no desenvolvimento da informação.

A Terceira Vaga resultou da Revolução do Conhecimento, caracterizada pela desmassificação da produção, da distribuição, da diversão, da educação, com o predomínio da diversificação, onde a individualidade é estimulada, com alterações acentuadas nos processos, para dar resposta às necessidades dos consumidores, fazendo surgir uma nova civilização centrada na informação simbolizada pelo computador. Na terceira vaga, a principal inovação reside no facto de que o conhecimento passou a ser, não um meio adicional de produção de riqueza, mas antes, o meio dominante. O conhecimento, na verdade, tornou-se o substituto último de todos os outros meios de produção. Na guerra, por exemplo, o conhecimento passou a ser o elemento indispensável aos armamentos inteligentes, que são programáveis para atingir alvos específicos. A derrota do inimigo depende, quase exclusivamente, da destruição do seu sistema de informação

Como as três vagas coexistem, dão origem a combinações e choques nas mais diversas regiões da terra. De acordo com Toffler (1980), assiste-se, nos países mais desenvolvidos, a um choque, fundamentalmente, entre a segunda e a terceira vagas, enquanto os países em desenvolvimento sofrem ainda o efeito do choque entre a primeira e a segunda vagas, manifestando também já o prenúncio da terceira vaga, em pequenas áreas.

Toffler (1980) considera que na terceira vaga existem diversos modos de vida com características também diferentes. Assim, verifica-se um enorme desenvolvimento tecnológico assente predominantemente no conhecimento científico das áreas da biologia, da electrónica, das engenharias genética e espacial.

Verificam-se também alterações significativas ao nível das instituições como, por exemplo, a família ou os media. Já referimos anteriormente a mudança verificada nos tipos e nas dinâmicas da família. Quanto aos meios de comunicação social, também sofreram os efeitos da novidade e da diversidade resultantes do desenvolvimento das telecomunicações, da informática ou do audiovisual. Esta alteração tecnológica ao nível das comunicações, contribuiu ainda mais para acelerar o ritmo da mudança, quer porque

permitiu a criação de uma rede global por onde circula cada vez mais informação, quer porque possibilitou a sua generalização, ao viabilizar a possibilidade do cidadão comum gravar e utilizar a informação por ele seleccionada. Este quadro permite também o aparecimento e desenvolvimento do fenómeno do multimédia.

No âmbito da economia, Toffler (1980) considera que esta terceira vaga se caracteriza pela proliferação das unidades de produção, das empresas de pequena e média dimensão assim como das grandes empresas, a par do aumento da complexidade de redes de distribuição e de um forte aumento do poder do consumidor. Segundo Toffler (1980), a aceleração a que se processa a mudança:

introduz um elemento novo na gestão, forçando os executivos, já nervosos num ambiente que lhes é estranho, a tomar cada vez mais decisões a um ritmo cada vez mais elevado. (p.228)

O ritmo a que se processa a mudança tem implicações nos mais diversos aspectos da actividade económica. Assim, os ciclos de vida dos bens tornam-se mais curtos, aumenta o número de transacções, os padrões de consumo tornam-se mais efémeros e os trabalhadores necessitam de mais formação para serem capazes de se adaptar a novos métodos de trabalho, entre outros.

Na Segunda Vaga, as críticas às grandes empresas tinham por base problemas de natureza económica, como os baixos salários praticados, e a concentração, contrariando o princípio da livre concorrência ou por praticarem preços demasiado elevados. Na Terceira Vaga, as organizações empresariais são alvo de ataques por razões inerentes ao seu desempenho económico e, por razões que se prendem com os efeitos dos seus processos de produção no meio ambiente. Segundo Toffler (1980), as empresas são acusadas de:

envenenamento por amianto, de utilizarem populações pobres como cobaias em testes de drogas, de deturparem o desenvolvimento do mundo não industrializado, de racismo e sexismo, de secretismo e dolo. São amarradas ao pelourinho por apoiarem regimes ou partidos políticos pouco agradáveis (p. 233)

As empresas já não têm apenas uma função económica, pois passaram a ter também outros objectivos, ou como diz Toffler (1980, p.234) “ está a tornar-se uma instituição de propósitos múltiplos.”

Segundo o autor, a mudança que ocorre na organização empresarial faz parte de uma mudança mais vasta que se manifesta na sociedade em geral. Trata-se, portanto, de uma mudança social profunda e extensa o que significa que é também o modo de vida das pessoas que está a ser alterado. Sobre este aspecto, Toffler (1980, p. 243) considera que “quando mudamos a estrutura profunda da civilização reescrevemos simultaneamente todos os códigos pelos quais vivemos.”

Vejamos, de seguida, como se caracteriza o mundo em que vivemos e as suas principais problemáticas.

1.3. O Mundo em que vivemos

Actualmente, atravessamos uma época de globalização crescente, que se manifesta tanto nas relações económicas como na crescente interdependência entre os diversos países. Já não é possível, a nenhuma sociedade, colocar-se à margem deste fenómeno.

A globalização estende-se a todos os locais, fazendo com que as formas de produzir próprias de cada país sejam gradualmente substituídas por novas redes de inter-relações económicas. Esta situação, a nível da economia, traz consigo alterações significativas no modo de vida das pessoas, nas suas expectativas de vida, nos seus empregos e, de forma mais geral, no seu modo de vida.

No que diz respeito à esfera económica, têm ocorrido alterações profundas. Com efeito, os sistemas económicos passaram a ter uma dimensão à escala global tendo, com isso, aumentado a sua interdependência, os NPI¹ deslocaram o poder económico mundial para outras latitudes. Os mercados financeiros passaram a actuar em rede, à escala mundial e quase sempre apoiados na liberalização dos movimentos de capital e nas tecnologias de informação e comunicação, geralmente designadas por TIC. A economia mundial está cada vez mais interdependente, as empresas são cada vez mais globais, escoando a sua produção para um mercado planetário.

A globalização, contudo, não atinge apenas a esfera económica, manifesta-se também na forma como progressivamente fomos alterando a nossa maneira de ver o mundo, de ver o nosso lugar no mundo, a nossa nacionalidade e, em última instância, a nossa própria identidade.

Com a formação de novos espaços regionais e a interdependência entre esses espaços, quer a nível económico, quer financeiro, social, cultural e político, tornou-se necessário desenvolver a construção de uma sociedade de informação a qual, com recurso a novos

¹ Novos Países Industrializados, inicialmente na Ásia e posteriormente no continente sul-americano. São economias com elevadas taxas de crescimento, cujo modelo de desenvolvimento assenta, fundamentalmente, no processo de industrialização baseada na mão-de-obra barata e abundante, na inexistência de legislação laboral que defenda os direitos dos trabalhadores.

meios de comunicação, permitiu o acesso em tempo real à informação, e incorporou esses meios de acesso à informação nos processos de tomada de decisão.

A globalização permitiu a ligação entre países e, dessa forma, encurtou distâncias físicas, culturais, económicas, etc., enfim, levou a uma compressão do mundo.

Exactamente porque o mundo ficou mais próximo e porque a informação é divulgada em tempo real, passou a ser possível uma consciência mais vasta e profunda da realidade do mundo em que vivemos.

Na sua obra “A Revolução da Riqueza”, Toffler e Toffler (2006) começam por fazer um retrato do mundo actual da seguinte forma:

Hoje em dia somos bombardeados por *e-mails* e *blogs*. O *site online* de leilões *e-Bay* faz de todos nós *marketers*. Os mega-escândalos empresariais abundam nas notícias. Há medicamentos que são tardiamente proclamados demasiado perigosos e retirados do mercado. Os robôs vão a Marte e aterram com extrema precisão. No entanto, os computadores, o software, os telemóveis e as redes falham constantemente. O aquecimento global aumenta. As células de combustíveis acenam. Os genes e as células estaminais desencadeiam uma forte controvérsia. (p.3)

Mas outros acontecimentos que também fazem parte da realidade em que vivemos são referidos pelos autores: a violência dos bandos de criminosos que se espalham pelas ruas das grandes cidades dos EUA e da América Central, as crianças que se preparam para vir a ser os futuros terroristas no Médio Oriente, alguns dos quais nascidos na Europa, a devastação da população Africana devido à SIDA, ao mesmo tempo que outras novas doenças surgem na Ásia e ameaçam propagar-se ao resto do mundo.

Para fugir a este lado mais sombrio da nossa realidade, as pessoas tendem a passar mais tempo no mundo virtual dos jogos na internet, dos *reality shows* na televisão.

Segundo Toffler e Toffler (2006, p.4), ainda mais grave é “o facto de as instituições que antes garantiam coerência, ordem e estabilidade à sociedade – escolas, hospitais, famílias, tribunais, instituições reguladoras, sindicatos – também terem entrado em crise”

Neste contexto, assiste-se igualmente à falência de outros aspectos da sociedade: elevados défices orçamentais de países como os EUA; apesar do alargamento da União Europeia a

mais países, ainda não foi possível fazer aprovar uma Constituição Europeia, e países dentro da UE apresentam as mais elevadas taxas de desemprego das últimas cinco décadas, como é o caso da Alemanha. Por outro lado, as pessoas preocupam-se com o risco de não virem a receber as pensões de reforma após inúmeros anos de descontos, com o aumento constante de preço dos cuidados de saúde ou dos combustíveis, com os níveis elevados de violência, com o consumo de drogas ou com a violência nas escolas.

Toffler e Toffler (2006) consideram que os princípios fundamentais que têm sido usados na análise e interpretação da realidade já não são válidos neste novo contexto. Assim, será necessário adoptar novos paradigmas teóricos para interpretar a realidade tal como esta se nos apresenta actualmente, bem como para vislumbrar os sinais do futuro.

Os autores pensam que, apesar do caos que caracteriza o nosso mundo, a economia apresentará, nos próximos tempos, novas oportunidades de negócio embora não se possa ter a certeza se serão bem sucedidas. Contudo, a compreensão da realidade permitirá desde já identificar novas necessidades e novas indústrias para produzir os bens e serviços necessários à satisfação dessas necessidades. Neste contexto, Toffler e Toffler (2006, p.5) enfatizam a importância do papel dos *prosumers* “para prever o futuro da riqueza, temos de observar não apenas o trabalho que fazemos por dinheiro, mas também o trabalho não remunerado que todos nós executamos na qualidade de *prosumers*”

Para além da produção garantida pelos trabalhadores no processo produtivo, existe também a produção de bens e serviços, que não é remunerada, nem contabilizada mas que, contudo, se destina à satisfação de necessidades das pessoas. A título de exemplo, pensemos no caso de uma pessoa que confecciona uma sobremesa para a sua família e amigos. Esse bem faz parte da riqueza criada mas não é contabilizada. Faz parte daquilo que Toffler designou como a *Economia Prosumer*, uma economia não monetária, mas que assume um valor enorme. Além da sua dimensão, os autores da “Revolução da Riqueza”, Toffler e Toffler (2006) acreditam que a economia monetária não poderia sobreviver sem a economia *prosumer*:

todos os dias, parte da força de trabalho reforma-se ou morre e tem de ser substituída. Há uma geração que vai entrando no mundo laboral enquanto outra vai saindo. Se algum dia este processo parasse, a economia monetária acabaria

por – a determinada altura – desaparecer. (...) Isto explica por que razão, a economia monetária depende da mais elementar forma de *prosuming* na sociedade: a educação da família. (p.170)

Deste modo, o papel da família manifesta-se como pedra fundamental na reprodução do sistema económico. Mas se tivermos em conta que a família é o principal agente de socialização e que é através desse processo de socialização que os indivíduos aprendem uma linguagem, que aprendem a aceitar e a integrar os valores, os padrões de comportamento, os papéis e o sistema hierárquico de estatutos sociais vigentes na sociedade, compreendemos, de facto, que as competências básicas essenciais são facultadas pela família.

Portanto, para os autores supracitados, a riqueza não é obtida apenas a partir das actividades económicas tradicionais, pois a revolução que está a ocorrer na forma como se obtém riqueza não está apenas relacionada com o dinheiro, uma vez que muitos países estão a basear as suas economias no conhecimento.

Todavia, cada sistema de riqueza não afecta apenas a dimensão económica, conjuga-se também com mudanças sociais e culturais. Com efeito, a mudança altera a ordem social, atenua as fronteiras entre os papéis sociais e os padrões de comportamento esbatem-se.

Na verdade, as fronteiras entre o trabalho e a vida pessoal esbatem-se cada vez mais, pensemos, a propósito, nas pessoas que trabalham em casa. As fronteiras entre quem trabalha para quem também estão a esfumar-se. Hoje em dia, muitos trabalhadores trabalham de forma independente, e outros, embora pertencendo aos quadros de uma determinada empresa, poderão estar a trabalhar noutra como acontece, cada vez mais frequentemente, com o recurso ao *outsourcing*. As fronteiras académicas também estão a diluir-se, uma vez que, cada vez mais, o trabalho é transdisciplinar. Assiste-se igualmente a este diluir de fronteiras em outros domínios como sejam na música, com os movimentos de “fusão” ou quando os consumidores se tornam produtores, misturando sons de diferentes bandas ou instrumentos, e na televisão, com a linha ténue que separa as notícias e o entretenimento.

Por outro lado, os papéis sociais estão a mudar a um ritmo acelerado nos países com economias baseadas no conhecimento, como referem Toffler e Toffler (2006):

Os papéis de maridos e mulheres, pais e filhos, professores e estudantes chefes e trabalhadores, legisladores e activistas, executivos e líderes de equipa, todos eles têm implicações psicológicas e económicas. Neste aspecto, não são apenas as tarefas que ou funções de uma pessoa, mas também as expectativas sociais que lhe estão associadas. (p. 8)

Contudo, a mudança a que se assiste nos papéis e funções sociais cria sentimentos de ambiguidade e incerteza, na medida em que as tarefas e a designação dos papéis passaram a ter que ser sistematicamente negociados, dando assim lugar a uma maior incerteza e conflito nas relações. Podemos hoje assistir ao esgotamento e stress profissional face ao constante questionar e redefinir de tarefas atribuídas aos diversos profissionais.

De facto, além das horas que passamos a trabalhar em troca de um salário, somos também impelidos a despendar tempo na realização de tarefas de natureza pessoal ou familiar. Esta realidade tem um sentido particularmente pesado no caso das mulheres e das novas gerações, que têm que se responsabilizar, não só pelos filhos pequenos, como também pelos pais já idosos.

Por outro lado, estas alterações nos estilos de vida têm implicações em outras dimensões da vida social – o todo não é apenas a soma das partes.

Na sociedade actual, os trabalhadores precisam de mais preparação e muitas vezes a preparação que possuem é considerada, pelos empregadores, como insuficiente ou inadequada. Essas insuficiências dos trabalhadores prendem-se, na opinião de Toffler e Toffler (2006), mais com a confusão de valores, a falta de motivação ou a mediocridade das competências pessoais do que com as competências profissionais. Estes autores evidenciam, desta forma, a importância económica e social do papel educador da família ou, por outras palavras, a importância da família enquanto *prosumers*.

O poder do *prosumer* pode ser visto para além da sua influência no crescimento da economia monetária, pois também tem um papel significativo no aumento da produtividade. A importância da educação da mão-de-obra é, obviamente, um factor fundamental para o aumento da produtividade mas, paradoxalmente, os sistemas de ensino público são inadequados, mesmo nos países mais desenvolvidos, como referem Toffler e Toffler (2006):

a maioria das apregoadas reformas aceita o princípio escondido de que a educação em massa, ao estilo fabril, é a única forma de funcionar. A maior parte delas está ainda inconscientemente concebida para fazer a escola/fábrica funcionar de forma mais eficiente – em vez de a substituir por um modelo pós-fabril. E a maioria partilha a ideia enraizada de que apenas os professores podem ensinar. (p. 213)

Para provar que a aprendizagem não depende unicamente dos professores, Toffler e Toffler (2006) referem o exemplo da forma como as pessoas aprenderam a trabalhar com os computadores pessoais, aquando do seu aparecimento nos EUA. Nessa altura, os PC¹ eram muito mais complexos para o utilizador do que o são actualmente, até porque implicavam o conhecimento de conceitos absolutamente novos e as instruções tinham que ser dadas numa linguagem desconhecida para a maioria dos utilizadores – o DOS. Contudo, a maioria das pessoas, apesar de não possuir qualquer conhecimento informático, aprendeu a utilizar os computadores através de um processo que não era supervisionado por nenhum formador em particular, baseando-se numas breves instruções dadas pelo vendedor sobre como ligar e desligar o aparelho e a função de algumas teclas. Sobre este assunto, Toffler e Toffler (2006) referem:

Aquilo que se seguiu foi uma procura frenética de alguém – um vizinho, um amigo, um colega, um conhecimento ocasional num bar – que pudesse ajudar. Alguém que conhecesse um pouco mais do que ele no que dizia respeito à utilização de um computador. (p. 214)

Este tipo de aprendizagem baseava-se no facto de uma pessoa ter mais conhecimento do que a outra sobre um assunto específico num determinado momento, podendo mesmo verificar-se num outro momento uma inversão de papéis entre quem ensina e quem aprende. Este processo de aprendizagem não era planeada, nem controlado por ninguém e também não era remunerado. Tratou-se de uma actividade de *prosumers*, a qual, não tendo sido percebida pela maior parte das pessoas, incluindo educadores, teve um enorme impacto na sociedade.

Neste capítulo temos vindo a apresentar a visão do mundo pelo olhar de Toffler e Toffler (2006). Apesar da perspectiva advogada por estes autores para o futuro da nossa sociedade se revestir de algum optimismo, outros autores não conseguem olhar para o mundo sem se

¹ PC- abreviatura de Personal Computer (computador pessoal)

deterem profundamente nas contradições e problemáticas, que se colocam quer no mundo desenvolvido, quer nas restantes regiões do mundo, em que a terceira vaga ainda mal se vislumbra. Parece-nos, pois, imprescindível apresentar esse outro olhar, sobre essa outra parte do mundo em que vivemos e que, pela sua dimensão e importância, é impossível de ser ignorado.

Um dos autores que mais tem analisado as questões da mudança social e da sociedade da informação é Manuel Castells (2003), que, na sua obra “O Fim do Milénio” desenvolve as suas ideias sobre, entre outras, a problemática da pobreza e da exclusão social no mundo actual. Passaremos de seguida a apresentar, em linhas gerais, alguns aspectos do pensamento daquele autor.

O surgimento da sociedade da informação, no final do milénio, está associado a um aumento das desigualdades e da exclusão sociais um pouco por todo o mundo. Esta situação fica a dever-se, em grande parte, à crescente competitividade a nível da economia capitalista.

A este propósito, Castells (2003) considera que outros factores têm vindo também a contribuir para o crescimento dos níveis de desigualdade e de exclusão no mundo. Com efeito, o desenvolvimento tecnológico e organizacional da sociedade de informação coloca outros desafios à lógica capitalista no que diz respeito à obtenção do lucro. O autor considera, também, que têm vindo a surgir dados contraditórios, sobre vários aspectos, os quais são esgrimidos nos debates ideológicos sobre a realidade da exclusão e da pobreza sociais.

Nos últimos vinte e cinco anos, assistiu-se à disseminação do desenvolvimento, através da industrialização e do consumo, a outras regiões do mundo, como à Ásia, à América Latina e a países como Coreia do Sul, China, Índia, Tailândia, Chile e Brasil, entre outros.

Na Europa Ocidental, predominam os padrões mais elevados em termos de qualidade de vida assim como nos EUA, embora neste último o salário médio dos homens tenda a manter-se estagnado ou mesmo a diminuir, sendo esse efeito atenuado, apenas, pelo contributo salarial das mulheres, no caso dos agregados em que ambos trabalham.

No mundo, em geral, no que diz respeito às condições de saúde, de educação e de nível médio de rendimentos, tem-se verificado uma melhoria considerável, com excepção da ex-União Soviética e da África Subsariana.

Castells (2003) faz questão de clarificar, a nível conceptual, o que se entende por *pobreza*, por *miséria* e por *exclusão social*. A pobreza representa o nível de recursos materiais abaixo do qual não é possível manter um nível de vida que a sociedade considere, nesse momento, mínimo. A miséria é um termo que Castells (2003) utiliza em vez da expressão “pobreza extrema”, geralmente usada nas estatísticas, e que representa o nível mais baixo da distribuição de rendimentos. Este nível mais baixo de rendimentos varia consoante o país, podendo ser no caso dos EUA, por exemplo, o nível de rendimento dos agregados familiares abaixo de 50% da “linha de pobreza”. Relativamente à exclusão social, Castells (2003) define-a do seguinte modo:

processo pelo qual determinados grupos e indivíduos são sistematicamente impedidos de aceder a posições que lhes permitiriam uma existência autónoma dentro dos modelos sociais determinados por instituições e valores num dado contexto. (p.85)

Na verdade, a exclusão social pode atingir qualquer indivíduo, pois os que se encontram incluídos na sociedade poderão ser os próximos excluídos, embora se possa considerar que factores como o grau de escolaridade, as práticas empresariais ou as políticas do governo possam facilitar ou dificultar esse processo. Mas existem, ainda, outras condicionantes que podem levar à exclusão social e que estão relacionadas com incapacidades dos sistemas de saúde darem uma resposta efectiva a determinados problemas ou necessidades, como é o caso de doenças psiquiátricas, colapsos nervosos, das dependências de drogas ou do álcool. A própria sociedade também exclui, pela forma como estigmatiza um indivíduo pelo facto deste ter estado alguma vez preso ou pela forma como trata os analfabetos funcionais ou a população em situação ilegal. Uma vez sem rendimentos, qualquer um destes indivíduos pode passar rapidamente à condição de sem-abrigo. Contudo, a dificuldade de obtenção de rendimentos, devido à falta de trabalho regular, constitui a principal razão para a exclusão social.

No caso das sociedades em rede, a exclusão social não tem efeitos apenas a nível individual, afecta igualmente determinadas zonas, determinados territórios, como bairros, cidades, países ou regiões arrastando para a exclusão grande parte das suas populações.

Castells (2003) considera que o processo de exclusão social tem dado origem a um outro fenómeno que designa por *integração perversa* e que representa o trabalho desenvolvido na economia do crime, entendendo por economia do crime:

actividades geradoras de lucro que, segundo as normas vigentes, são tratadas como crime, estando sujeitas às sanções legais pertencentes a um determinado contexto institucional. (p.87)

O autor considera que o capitalismo na sociedade da informação caracteriza-se pelo desenvolvimento de uma economia do crime à escala global com a crescente interdependência entre esta, a economia formal e as instituições políticas.

Deste modo, a população socialmente excluída, em conjunto com os indivíduos que ganham a vida em actividades ilícitas, constituem um submundo com um número crescente de população e com peso cada vez maior na dinâmica social da maior parte dos países do mundo.

A esta situação, acresce ainda uma outra problemática no contexto do mundo em que vivemos: a situação do continente africano.

Para Castells (2003), a situação do continente africano prende-se com a coincidência histórica de ao mesmo tempo que se verificava o desenvolvimento do *capitalismo informacional*, se assistia também à falência das economias africanas e, conseqüentemente, à desagregação de muitos Estados e sociedades naquele continente.

Não cabe, no âmbito deste nosso trabalho, analisar as causas e os factores que estão na origem da situação a que chegou o continente africano mas não podemos deixar de referir que África está inserida na economia global embora, como refere Castells (2003), tenhamos que ter em conta que esta:

encontra-se desarticulada por ter uma integração fragmentada na economia global através de relações selectivas , tais como quantidade limitada de exportações,

apropriação especulativa de recursos de alto valor, transferências de dinheiro para o exterior e consumo parasitário de bens importados. (p.108)

Outros graves problemas, além dos baixos rendimentos, afectam o continente africano e as suas populações, nomeadamente, a situação dramática da disseminação da SIDA.

Na verdade, a situação em que vive a quase totalidade das populações africanas não pode deixar o resto do mundo insensível, não só por razões humanitárias mas também porque dificilmente as condições de vida em África ficarão limitadas àquele espaço geográfico. Com efeito, no sul da Europa, já se faz sentir, de forma muito significativa, a pressão da imigração oriunda de diversos países do continente africano.

Em suma, a problemática do desenvolvimento não é uma questão linear em que, de um lado, estão os países desenvolvidos e, do outro lado, os países menos desenvolvidos, como se de dois mundos estanques se tratasse.

Após a análise do mundo em que vivemos, passaremos à análise das questões que se prendem com a educação no mundo actual, uma vez que a educação tem um papel fundamental no desenvolvimento das sociedades.

2. A Educação no Mundo em que vivemos

Como referimos anteriormente, a velocidade a que se processa a mudança torna mais difícil a tarefa de vislumbrar o futuro a partir do passado. De facto, evolução das sociedades é cada vez menos contínua.

A função social da educação tornou-se também mais difícil de compreender e assegurar, devido ao facto de nos encontrarmos num período de choque entre dois tipos de sociedade distintos. Por isso mesmo, a educação tornou-se alvo de grandes tensões e contradições, embora na sociedade do conhecimento, a função educativa passasse a assumir um lugar de destaque, enquanto instrumento estratégico para o futuro da sociedade.

Mas para melhor compreensão estas questões, parece-nos importante analisar os diversos paradigmas que suportaram os sistemas educativos ao longo do tempo e dos quais daremos conta seguidamente.

2.1. Evolução dos Sistema Educativos

Carneiro (2003, p.13) apresenta uma análise dos sistemas educativos desde os anos quarenta do século XX até ao presente considerando que são identificáveis “quatro grandes estádios do processo de maturação dos sistemas educativos, os quais se definem a partir da sua matriz de preocupações fundamentais e da sua intencionalidade dominante”.

Esses quatro estádios, designados segundo a sua orientação predominante, são: orientado à Produção; orientado ao Consumo; orientado ao Cliente; orientado à Inovação

O autor apresenta um quadro sinóptico do processo evolutivo dos sistemas educativos, como se mostra no Quadro 1, que a seguir se apresenta.

Quadro nº 1: <i>Sinopse do Processo Evolutivo dos Sistemas Educativos</i>				
Estádios	Orientado à Produção	Orientado ao Consumo	Orientado ao Cliente	Orientado à Inovação
Força Motriz	Expansão económica sustentada	Procura Social	Prestação de contas da escola	Inteligência institucional
	Formação de Capital Humano	Estado-Providência	Redução défices públicos	Gestão antecipativa da mudança
	Procura de qualificações	Crescimento económico	Partenariado Escola-Empresa	Estratégias globais aprendizagem
	Monopólios de formação	Educação de massas	Satisfação do cliente	Competição transnacional
Características principais	Fábrica de ensino	Democratização escolar	Deseconomias de escala	Negociação vs imposição
	Linha de montagem	Participação (pais,alunos)	Corresponsabilização	Trabalho de projecto
	Padronização	Normativos nacionais	Sistemas à medida	Formação de redes de base
	Prescrições uniformes	Desconcentração	Descentralização	Redesenho institucional constante

(continua)

Quadro 1 (continuação)

Quadro nº 1: <i>Sinopse do Processo Evolutivo dos Sistemas Educativo</i>				
Características principais	Podes burocrático	Poder tecnocrático	Poder partilhado	Poder criativo
	Produção apoiada nos docentes	Tecnologias de massas	Itinerários individuais	Métodos de gestão horizontais
	Despesas exponenciais	Investimento público	Taxas aos clientes	Financiamento de programas
	Orçamentos nacionais	Financiamento global	<i>Vouchers</i> (cheques-educ.)	Financiamento na margem
	Pedagogias de ensino	Pedagogias de aprendizagem	Pedagogias interactivas	Pedagogias de geometria variável
	Estratégias de oferta	Estratégias de procura	Marketing educativo	<i>Spin-offs</i> estratégicos
	Avaliação dos alunos	Avaliação formativa	Avaliação de resultados	Avaliação de desempenho
Protagonismo determinante	Professores	Alunos	Pais e empregadores	Instituição Educativa/Autonomia
	Sindicatos docentes	Associações de estudantes	Associações de clientes	Associações de centros educativos
	Planeamento central	Planeamento periférico	Planeamento local	Comunidade

Passaremos de seguida, à análise descritiva de cada uma das fases do processo evolutivo dos sistemas educativos atrás referidos.

2.1.1. Sistemas orientados à produção

Os sistemas educativos *orientados à produção* têm a sua origem no período expansionista do pós-guerra, nos países mais desenvolvidos da Europa e da América. Mais tarde, o mesmo fenómeno espalhou-se por outras regiões do globo. Trata-se do período em que o crescimento económico gera uma onda de optimismo em que não se questionam ainda os limites desse crescimento. Este ambiente de euforia contamina, obviamente, os sistemas educativos, os quais expandem a oferta de formação, até porque se começa a compreender a relevância do factor trabalho sobre os outros factores de produção. A expansão do ensino contraria, portanto, a característica elitista dos sistemas educativos anteriores. De facto, o sistema económico passa, cada vez mais, a precisar de um factor trabalho mais diferenciado e mais diversificado. Para dar resposta a este novo tipo de necessidades de formação dos trabalhadores, os sistemas de ensino têm, pela primeira vez, que lidar com uma dimensão quantitativa nunca antes experienciada. Destes sistemas de ensino passaram a sair jovens diplomados rapidamente absorvidos pelo sistema produtivo, por constituírem, ainda, um recurso escasso.

A formação do capital humano assume, portanto, um papel fundamental no desenvolvimento económico, sendo muitas vezes estabelecida uma forte relação entre os sistemas educativo e económico. Tendo em conta que o trabalho é fortemente estratificado e nada flexível, assiste-se a uma ligação directa entre a formação e o tipo de funções profissionais que lhe estão associadas.

Ao novo dimensionamento dos sistemas educativos correspondem, também, pesados Ministérios da Educação que, segundo (Carneiro, 2003), passam a assumir a gestão de grandes monopólios formativos, segundo uma tripla perspectiva:

administradores directos de enormes máquinas educativas formais de titularidade estatal; por outro lado, detentores de poder de regulamentação e de fiscalização

de todo o universo formativo, qualquer que seja o regime de propriedade; finalmente, controladores exclusivos do poder de certificação e, em consequência, de sinalização para o mercado de trabalho, dos cidadãos considerados aptos e idóneos do ponto de vista das qualificações indispensáveis para o exercício de cada actividade profissional. (p. 99)

Nos sistemas educativos deste estágio, as escolas seguem o modelo das grandes unidades fabris, reproduzindo os processos produtivos em série, nos quais as matérias-primas entram nas linhas de montagem para serem sucessivamente transformadas. No caso das escolas, as matérias-primas correspondem ao conjunto de disciplinas curriculares, que ao serem combinados de uma determinada forma, dão origem a um *output* educativo, que deverá ser adequado às necessidades dos sistemas económicos.

Neste tipo de sistema educativo, os alunos embora individualmente distintos, são tratados uniformemente de acordo com um padrão nacional, cujo resultado deverá ser a homogeneização.

Estes sistemas só são possíveis porque são fortemente centralizados e as organizações escolares são regidas por modelos organizacionais burocráticos, em que toda a acção é regulamentada do topo para a base, eliminando qualquer tentativa de autonomia. Os professores, formados segundo estes mesmos princípios, cumprem escrupulosamente as orientações emanadas superiormente. Face aos objectivos dos sistemas educativos, as pedagogias privilegiadas são aquelas que são mais orientadas na perspectiva do ensino do que da aprendizagem, ou seja, dominam então as pedagogias do ensino centradas na transmissão de conhecimentos.

Tendo em conta o optimismo económico desta época, também a avaliação dos sistemas educativos não constituía uma preocupação efectiva, até porque se acreditava que o trajecto futuro consistiria em seguir, linearmente, o processo em curso. Assim, a acção avaliativa incidia tão-somente nos resultados obtidos pelos alunos. Quando os resultados eram negativos, isso ficava a dever-se apenas à incapacidade de alguns alunos responderem adequadamente ao sistema. A avaliação assumia essencialmente uma dimensão sumativa.

No contexto destes sistemas orientados para a produção, os professores assumem um papel preponderante, até porque, como já foi referido, cabia a estes o papel de implementar o modelo de acordo com a formação que lhes tinha sido facultada, ficando assim garantida a reprodução desse mesmo modelo, a nível nacional.

Sobre estes sistemas educativos, Carneiro (2003) refere:

Esta estrutura de actores principais coaduna-se facilmente com um planeamento centralizado que é típico das organizações orientadas à produção. Tal como uma fábrica onde se comanda todo o processo seriado da produção a partir de um tronco cerebral único, o sistema educativo obedece a mecanismos de planificação cuja inteligência se encontra focalizada num organismo central de onde dimanam as estratégias e táticas do sistema. (p. 101)

2.1.2. Sistemas orientados ao consumo

Aos sistemas educativos orientados à produção seguem-se os sistemas educativos *orientados ao consumo*, os quais também se baseiam no paradigma da massificação, embora já não dominado pelas exigências da produção, mas antes pela pressão do consumo.

A educação começa agora a ser encarada como um bem de consumo que, como os outros bens de consumo individual ou familiar, se sujeita à lei de mercado. Na sequência do período de desenvolvimento económico, seguiu-se uma fase de maior bem-estar proporcionada pelo acesso a maior número e qualidade de bens. O consumo estende-se então aos bens educativos e o sistema educativo passa a ser comandado pela procura social, significando, como refere Carneiro (2003), que o sistema educativo:

passa a viver na perspectiva de uma resposta numérica e qualitativamente adequada aos ditames das aspirações das grandes massas populares, nomeadamente das classes médias em ascensão social que constituem a decorrência sociológica natural de um movimento acelerado de progresso económico tendencialmente generalizado. (p. 102)

Respondendo à pressão da procura, aumenta a oferta educativa, a qual vai ao encontro da convicção da população de que a formação académica constitui uma forma segura de garantir um futuro melhor. Na mesma lógica, a escolaridade é prolongada passando a ser entendida como um consumo diferido, segundo uma perspectiva económica, isto é, uma boa formação garantirá mais rendimentos no futuro e portanto mais consumo de bens e serviços.

A natureza de consumo social atribuído à educação articulada com a ideia de um Estado-Providência fundado na filosofia igualitária, segundo a qual caberia ao Estado garantir a satisfação gradualmente universal das necessidades básicas a toda a população, leva à rejeição da diversificação do ensino secundário e à conseqüente unificação das diversas vias de ensino. Desta forma, estaria assegurada a justiça social no que diz respeito à oportunidade de progressão no sistema educativo.

À medida que o rendimento disponível dos particulares foi aumentando, a estrutura dos consumos finais também se alterou, tendo os consumos em educação passado a ocupar, progressivamente, uma posição mais importante nessa estrutura. Por outro lado, o desenvolvimento tecnológico contribuiu, também, para que fosse socialmente considerada a importância das crianças e dos jovens passarem mais anos na escola de forma a estarem melhor preparados para a vida activa.

Nesta perspectiva da educação massificada, as escolas são encaradas como *grandes superfícies* e o sistema educativo assemelha-se a uma grande cadeia de supermercados. Pela primeira vez, a educação é vista como uma forma de concretizar a democracia, isto é, para haver uma democracia a nível social é necessário que se verifique uma democratização do ensino. Neste pressuposto, o sistema educativo tem que assegurar o ensino básico a todos, pelo que só a partir desse nível de escolaridade é que o mérito individual passará a condicionar o número de alunos a prosseguir os estudos.

O facto da educação ter passado a ser encarada como um bem de consumo à disposição das famílias gera situações de antagonismo entre o bem educativo que as famílias pretendem e o que o sistema produtivo espera da educação. Face a esta situação, torna-se

essencial a existência de um sistema de informação que torne claro as exigências do mercado de trabalho face ao sistema de opções das famílias.

Os métodos de gestão escolar deixam de ser geridos apenas por profissionais do ensino para integrarem a participação de outros utilizadores directos das escolas, como os pais ou, no caso do ensino secundário e superior, os próprios alunos.

Assim como a sociedade considera prioritária a educação, também o poder político, através do governo, destina uma parte considerável do orçamento do Estado ao financiamento do sistema educativo. Contudo, a maior parte dessas verbas não se destinam à formação bruta de capital fixo, mas antes a suportar as despesas crescentes de funcionamento do sistema, nomeadamente salários de pessoal docente e não docente. As concepções em que se baseiam os sistemas educativos e os limites do Estado-Providência começam a ser postos em causa “apenas quando são atingidos tectos de despesas em educação da ordem dos 6,5% a 7% do PIB”(Carneiro, 2003, p. 104).

Perante a procura crescente de educação, há uma tomada de consciência de que esse aumento poderá ser prejudicial ao sistema, na medida em que este terá dificuldades acrescidas para dar resposta a tal procura. Assiste-se então ao fenómeno de desconcentração a que Carneiro (2003) se refere nos seguintes termos:

é vulgar observar-se neste estágio um movimento de descongestionamento administrativo para a periferia que não traduz qualquer intenção de partilha de poder, antes pressupõe a sua ciosa preservação no centro. Essa reorganização administrativa é o que se designa tecnicamente por *desconcentração*. (p. 104)

Como já foi, anteriormente, referido, os sistemas centralizados caracterizam-se pelo gigantismo do aparelho administrativo central, por serem muito dispendiosos e ineficazes face aos constrangimentos criados devido ao aumento do número de alunos, professores e escolas, inerente às políticas de democratização do ensino. A desconcentração consiste, em termos gerais, em transferir para os serviços regionais ou locais do Estado, competências até aí situadas nos serviços centrais. Ora, a desconcentração não é necessariamente uma etapa da descentralização, sendo muitas vezes um obstáculo, porque dá a falsa noção de que há uma verdadeira transferência de poderes para uma melhor

representação e realização dos interesses das comunidades locais, ou seja, descentralização. Na verdade, como refere Carneiro (2003):

Não se verifica neste caso a concretização de nenhum princípio electivo a partir do qual o agente desconcentrado pudesse responder perante as populações locais que serve. O seu constituinte é a Administração central, não a comunidade local. (p.104)

Verifica-se, assim, que a desconcentração é a resposta encontrada pelo poder tecnocrático para fazer face à crescente dificuldade governativa deste tipo de megassistemas decorrentes da massificação da educação.

Assim, às *pedagogias do ensino* seguiram-se as *pedagogias da aprendizagem*. No estágio orientado ao consumo, as pedagogias passaram a ter em conta a diferenciação das comunidades educativas, apesar de terem ainda por base o paradigma consumidor. O desenvolvimento tecnológico fez chegar às salas de aula novos meios de comunicação como, por exemplo, a televisão. Assim, o áudio e o vídeo contribuíram para melhorar alguns aspectos dos processos educativos na sala de aula, mas não de forma a originar uma verdadeira mudança ao nível pedagógico

A procura educativa fazia-se sentir nas zonas urbanas, assim como em zonas mais recônditas e menos povoadas. A pulverização da procura levou à necessidade de encontrar novas formas de satisfazer a procura, garantindo assim a democratização da educação. No contexto de um sistema democrático, o combate às desigualdades de oportunidades só poderia fazer sentido se visto na perspectiva da discriminação positiva. Assim, aos alunos mais desfavorecidos seriam dadas condições de escolaridade mais favoráveis do que aos outros alunos, como forma de compensação. Uma das medidas adoptadas foi a do ensino à distância, através da televisão ou do rádio. Mas, desde logo, foi possível compreender que os meios de comunicação de massas, por si só, não podiam substituir o professor na relação pedagógica. Tal como refere Carneiro (2003):

Cedo se verificou que, mau grado a eficácia relativa de certas tecnologias da comunicação de massas, o elemento material era insusceptível de substituir completamente o elemento humano da relação pedagógica. (p.105)

Nos sistemas orientados ao consumo, a avaliação já não se reduz à dimensão sumativa, destinada a avaliar os conhecimentos e a determinar a progressão ou retenção dos alunos. As famílias, na qualidade de consumidores de educação, têm agora outras expectativas face ao sistema educativo, até porque aumenta o interesse pelo sistema de mobilidade social, o qual está fortemente relacionado com o da educação. A avaliação do processo escolar dos alunos ganha importância e começa a ser possível introduzir correcções nos processos de aprendizagem. À avaliação sumativa junta-se outro tipo de avaliação – a avaliação formativa. Neste tipo de avaliação, consideram-se aspectos que vão para além do cumprimento dos currículos e dos objectivos programáticos, contemplando-se outras necessidades do aluno, o que significa que este passa a ser visto como uma ser com necessidades pessoais, sociais e culturais que estão relacionadas com o seu desempenho escolar.

Assim, o papel de protagonista, anteriormente atribuído ao professor, passa a pertencer ao aluno, neste estágio dos sistemas educativos orientados ao consumo. Com esta transferência de protagonismo, as escolas tornam-se, cada vez mais, exemplares agentes reprodutores dos valores dos seus próprios consumidores.

Nos casos em que os movimentos sindicais dos docentes possuem mais poder, assiste-se ao confronto de posições entre as associações de professores e as associações representativas dos pais ou dos alunos. Neste contexto, ocorre igualmente uma perda de poder reivindicativo dos professores, acompanhada da desvalorização do seu papel social, pelas novas representações que a comunidade tem da profissão de professor.

Para dar resposta aos problemas que vão surgindo, a administração central toma medidas desconcentradoras, verificando-se assim a progressiva substituição de um excessivo planeamento central por um planeamento periférico, que assume funções cada vez mais importantes para o sistema educativo.

Como exemplo destas novas funções, Carneiro (2003) refere que:

O planeamento periférico mais relevante é geralmente o da carta escolar. Nesta, compreende-se a distribuição racional e equilibrada das escolas pelo espaço territorial, a concreta tipologia dos estabelecimentos de ensino a implantar, a

gestão dos fluxos discentes e o correcto uso dos recursos educativos disponíveis na respectiva zona de intervenção. (p. 107)

Nos casos mais avançados de planeamento periférico, o planeamento educativo tem uma dependência hierárquica vertical e, simultaneamente, articula horizontalmente com o planeamento periférico de outros sectores da administração – emprego, saúde, segurança social, juventude.

Os sistemas educativos passam então a obedecer a uma lógica diferente, em que a educação distancia-se progressivamente do paradigma da massificação e passa a estar orientada ao cliente.

2.1.3. Sistemas orientados ao cliente

Nos sistemas educativos *orientados ao cliente*, já não é a produção, nem o consumo nem tão-pouco o utente que indicam o caminho a seguir. Nesta fase, são as questões relativas à qualidade e à relação entre a escola e os seus diversos clientes que assumem particular relevância. Por outro lado, nesta fase, as expectativas face à educação também já não são as mesmas. Nas fases anteriores, essas expectativas passavam pela garantia de acesso a uma educação formal para todos ou a uma oferta diversificada de cursos. De facto, nos sistemas orientados ao cliente, as expectativas assentam numa perspectiva humanista e personalista, pelo que a expectativa passa a ser a de uma formação global e equilibrada, que prepare o aluno para o exercício futuro de uma cidadania participativa. Esta formação, de acordo com os princípios humanistas, deverá ainda realizar-se através de um processo que se pretende harmoniosos, agradável e em que a comunidade pode intervir na qualidade de uma verdadeira sociedade educativa.

Do ponto de vista pedagógico, a orientação passa ser a da individualização pedagógica respeitadora do indivíduo, enquanto ser particular e distinto dos demais.

A escola passa a ser encarada como o lugar em que se preparam as pessoas para poderem vir a realizar os seus sonhos individuais, bem como os mais altos objectivos nacionais. Passa, assim, a ter uma importância crucial e uma responsabilidade acrescida, perante a

comunidade a quem terá, obviamente, que dar contas dos seus resultados. Este é o princípio de gestão mais conhecido por *accountability*, muito frequentemente usado em gestão pública. Este princípio não significa apenas apresentar relatórios de actividades ou balanços periódicos de avaliações. Segundo Carneiro (2003):

Dar conta do que faz, da maneira como faz e do modo como está a atingir ou a deixar de atingir os objectivos que lhe são fixados, é uma responsabilidade indeclinável da escola e dos seus principais mentores. (p. 108)

Deste modo, a escola terá que procurar dar resposta a um leque variado de questões suscitadas pela comunidade, tais como questões relativas ao tipo de escola, grandes valores a privilegiar, tipo de cidadão que se pretende no futuro, meios a usar, maximização de recursos, etc.

O autor supracitado considera que as escolas que atingem este estágio de evolução passam a sofrer os efeitos das pressões financeiras, devido à enorme parcela da despesa pública com a educação nos sistemas educacionais, em que é garantida a universalidade de acesso ao sistema e, também, devido à própria crise do Estado-Providência, à qual estão associadas políticas de forte contenção das despesas com vista à redução do défice orçamental.

Estes condicionalismos colocam a escola numa situação paradoxal, pois por um lado, sofre as pressões do lado dos clientes que esperam melhor desempenho e maior qualidade de ensino e, por outro, debate-se com a diminuição progressiva de recursos financeiros e materiais que tem por base a redução dos custos unitários da educação, principalmente nos ensinos básico e secundário. Neste cenário, as expectativas dos clientes serão mais dificilmente satisfeitas, o que leva, progressivamente, à crescente insatisfação e frustração dos clientes que se confrontam com a perda sucessiva de qualidade, resultante da introdução no sistema educativo de medidas sem qualquer preocupação pedagógica as quais obedecem a preocupações meramente económicas.

Como forma de ultrapassar estas limitações financeiras, as escolas tendem a procurar novas alternativas junto das comunidades, nomeadamente, através da realização de parcerias com as empresas locais. Desta forma, é possível atenuar as dificuldades materiais e financeiras, partilhando os custos de formação com as empresas e, viabilizando

simultaneamente, uma partilha na definição de conteúdos educativos, no desenho curricular e na escolha dos modelos de avaliação. Esta parceria torna também viável, através de estudos longitudinais, o acompanhamento dos indivíduos ao longo da vida, desde o momento de saída do sistema educativo, o que faculta informação sobre o sistema de formação.

Ao nível da formação superior, o papel das empresas deverá ser ainda maior, pois fará todo o sentido que estas tenham uma maior intervenção, principalmente, no que diz respeito “à investigação e ao desenvolvimento experimentais, na busca de modelos de aprendizagem ou de formação em alternância e até na modernização dos métodos e das técnicas de gestão das instituições educativas” (Carneiro, 2003, p.109)

Neste estágio de desenvolvimento dos sistemas educativos, as parcerias não têm limites e constituem um domínio propício à inovação e desenvolvimento, com interesse e vantagem para ambos os parceiros. Progressivamente, a escola poderá integrar métodos e conhecimentos obtidos junto das empresas, e estas poderão ficar mais disponíveis para participarem na formação inicial e, principalmente, na formação ao longo da vida.

Deste modo, os sistemas educativos orientados ao cliente, ao contrário dos estádios anteriores, têm que dar resposta individualizada às solicitações dos seus clientes, o que requer uma organização mais flexível e, portanto, com uma dimensão mais facilmente adaptável. Assim, as economias de escala, obtidas anteriormente pelo sistema, tornam-se, neste estágio, em deseconomias de escala.

Nesta perspectiva e pela necessidade de adaptação do sistema às necessidades particulares dos seus clientes, os sistemas educativos têm que ser também mais flexíveis, o que não se compadece com a anterior estrutura rígida em pirâmide, com um poder hierarquizado do topo para a base. Nos sistemas orientados ao cliente, cada instituição está organizada em função do que os seus clientes precisam, do que estes esperam que seja a educação, podendo-se então criar sistemas distintos, de acordo com as especificidades dos seus clientes. Para que tal seja viável, torna-se necessária a descentralização administrativa do aparelho educativo. De facto, a descentralização serve os interesses de cada comunidade, que, assim, passa a poder definir e tomar decisões sobre diversos aspectos da educação,

não significando, contudo, que a unidade de funcionamento do sistema educativo nacional tenha sido abandonada, pois continuam a ser dadas orientações a nível central. A descentralização vem, antes, permitir uma maior partilha de poder entre o Estado e a sociedade, baseada na convicção de que a tarefa de educar não se confina apenas à competência do Estado ou da esfera privada. Assiste-se, assim, a uma mudança significativa de competências anteriormente assumidas pelo Estado liberal, que chamava a si a responsabilidade pela administração da educação, quase em exclusividade, para a distribuição e partilha dessa competência por diversos sectores da comunidade.

Relativamente aos métodos de ensino, as pedagogias adoptadas na escola de massas são substituídas, progressivamente, pelas *pedagogias interactivas*, as quais são construídas com base na maior abertura da escola aos recursos educativos disponíveis na comunidade.

Assim, a prevalência dos saberes científicos específicos de cada disciplina cede lugar aos saberes decorrentes de projectos interdisciplinares ou multidisciplinares.

Mas as alterações são ainda mais profundas e, como refere Carneiro (2003):

A interactividade é transportada para o interior da própria instituição escolar, que se vê impelida a aceitar no seu seio uma organização da aprendizagem em que o cliente pode “negociar” e intervir no plano de estudos em vez de se comportar como um mero agente passivo do processo pedagógico. (p. 110)

No limite, esta negociação pode traduzir-se em itinerários individuais de formação, os quais constituiriam a resposta à concepção do aluno “como um caso educativo irrepitível que merece estudo individualizado e atenção pessoal” (Carneiro, 2003, p.111).

Nesta perspectiva, a escola é a instituição que procura permanentemente encontrar consensos entre os projectos formativos individuais e os meios susceptíveis de serem mobilizados pela sociedade, para levar a cabo aquela formação.

No sistema orientado ao cliente, as questões de financiamento têm que encontrar resposta junto desses mesmos clientes, isto é, parte dos custos da educação terão que ser partilhados através da aceitação, por parte dos clientes, do pagamento de taxas – propinas – cujo valor depende da qualidade do serviço prestado. Esta concepção do financiamento da educação tem por base a ideia de que os benefícios da educação, como processo de

capitalização humana, tanto são públicos como privados, devendo ter em conta os rendimentos que podem vir a gerar ao longo de toda a vida activa. Acresce ainda o argumento de que os benefícios privados são superiores aos sociais. Em suma, Carneiro (2003) considera a existência de uma tripla fundamentação para o financiamento parcial dum sistema orientado ao cliente através de propinas, a saber:

- a) O princípio da partilha dos custos e da solidariedade activa perante o funcionamento de um sistema que representa uma grande responsabilidade colectiva;
- b) Uma repartição dos encargos proporcional à correlativa repartição dos benefícios, público e privado;
- c) A lógica da justiça social que faz contribuir mais quem o pode fazer, na perspectiva dos seus rendimentos pessoais, e que isenta de pagamentos quem manifestamente não tem condições financeiras de contribuir para o financiamento privado do sistema. (p. 111)

A aplicação de taxas como forma de financiamento do sistema poderá mesmo estender-se ao pagamento de taxas por parte das empresas, uma vez que estas beneficiam também de uma melhoria da qualificação da mão-de-obra.

Já referimos, anteriormente, o importante papel que as empresas podem ter na partilha dos custos da educação, nos casos em que são estabelecidas parcerias escola – empresas, nomeadamente, no que diz respeito à formação profissional e aprendizagem ou educação permanente de adultos.

Nalgumas situações, as regras de financiamento do sistema educativo alteram-se substancialmente, devido à percepção política dos direitos dos clientes, podendo essa alteração ser ainda sustentada por uma perspectiva mais liberal. Estamos a referir-nos aos casos em que é defendida a liberdade total de escolha por parte do cliente, a quem é atribuído o poder de repartição do financiamento pelas instituições, isto porque, ao invés de ser a instituição produtora a ser financiada, passaria a ser o próprio cliente, aluno ou respectiva família que, assim seria absolutamente livre de realizar uma escolha, sem qualquer tipo de constrangimentos de ordem financeira ou de natureza geográfica.

O sistema de financiamento, que acabámos de descrever, traduz-se na prática na atribuição de *vouchers* ou cheques-educação às famílias, de acordo com critérios como o número de

filhos a estudarem ou os níveis de escolaridade, e que podem ser, posteriormente, convertidos em dinheiro pelas instituições escolhidas pela família para serem frequentadas pelos seus educandos, com base no custo anual por aluno, estabelecido anualmente.

As instituições que atraem maior número de alunos são também as que recebem mais financiamento, pelo contrário, as que se encontram no outro extremo, resta-lhes tentar captar mais clientes ou então atingir um ponto de extinção. Segundo esta lógica, em que o cliente tem um papel preponderante, os sistemas educativos e as suas instituições passam a recorrer ao *marketing educativo*. Assim, cada instituição tem que mobilizar parte dos seus recursos para promover o melhor conhecimento das preferências dos seus possíveis clientes, da imagem que transmite para o exterior enquanto instituição, dos preconceitos que origina e clarificar o seu posicionamento face aos segmentos de mercado cuja atenção pretende captar.

A avaliação do sistema centra-se na obtenção de resultados objectivos na perspectiva dos clientes e não na perspectiva dos produtores ou dos gestores do sistema.

A medida dos resultados passa a ser um conceito agregado de qualidade do produto final que o sistema oferece aos clientes, os quais estão permanentemente a avaliar a instituição, nomeadamente através de rankings, que são fornecidos por entidades mais ou menos independentes.

Nesta perspectiva e enquanto principais protagonistas no sistema orientado ao cliente, os pais e as entidades empregadoras desempenham um papel crucial: as famílias decidem sobre aspectos como o modelo educativo que preferem, e as entidades empregadoras absorvem os indivíduos que saem do sistema.

Contudo, para que este protagonismo seja construtivo, Carneiro (2003) defende alguns pressupostos a ter em conta:

Para que o protagonismo determinante nesta fase da vida das instituições educativas seja positivamente construtivo é mais do que nunca necessário que a escola seja democrática e, acima de tudo, um centro de vida e de formação democrática. (p.113)

Por outro lado, quando não é possível às instituições constituírem-se como espaços democráticos, pode verificar-se um choque entre posições extremadas (entre pais e professores), podendo acabar por revelar-se uma arena onde se desenrolam fortes conflitos.

Com efeito, ao nível da gestão das instituições educativas, é essencial que seja assegurada uma ampla participação sem qualquer tipo de restrição, baseada nas regras democráticas, garantindo que as decisões sejam tomadas em tempo útil. As decisões deverão sempre respeitar os legítimos interesses da comunidade, os quais se traduzem nos interesses dos clientes, deixando de lado interesses particulares ou corporativistas.

Num sistema orientado ao cliente é também fundamental que seja dada a possibilidade da administração facultar espaço à intervenção dos clientes em matéria de âmbito geográfico delimitado. Um desses espaços diz respeito ao planeamento local do sistema.

Nesse âmbito, a comunidade deverá poder participar nas decisões relativas a diversos aspectos, tais como a forma de funcionamento da cantina, conservação dos edifícios, gestão dos pavilhões desportivos, entre outros, tendo em conta a sua abertura à própria comunidade local, assim como à tomada de decisões sobre os sacrifícios que terão que ser feitos face aos cortes orçamentais e às prioridades estabelecidas.

Para Carneiro (2003, p.114), “um bom planeamento local afasta as múltiplas e, normalmente, desgastantes intervenções da burocracia, mais pesada e centralizada, sendo capaz de acomodar soluções consensualmente geradas e amadurecidas no seio dos mais directos protagonistas”.

Nas sociedades industrializadas ou, até mesmo, nas sociedades designadas de pós-industriais, os sistemas educativos vigentes revelam formas híbridas, em que coexistem características dos dois primeiros estádios dos sistemas, analisados anteriormente, enquanto que poucas sociedades terão ainda alcançado o estádio do sistema orientado ao cliente. Assim, o quarto estádio de desenvolvimento dos sistemas educativos é visto, ainda, numa base prospectiva e a sua eventual concretização é somente possível nas próximas décadas, na opinião de Carneiro (2003).

Vamos então, de seguida, caracterizar o estágio da educação *orientada à inovação*.

2.1.4. Sistemas orientados à inovação

Nesta fase, os sistemas educativos procuram dar resposta à mudança inesperada que ocorre na sociedade e cujas consequências os afectam.

As organizações abandonam a postura *adaptativa* que se afigurava adequada para dar resposta aos sucessivos estímulos em tempo útil e adopta, então, uma postura *antecipativa*. A atitude antecipativa tem a vantagem de permitir às organizações, mais do que dar resposta às consequências da mudança, gerir a própria mudança.

Nesta perspectiva, os sistemas educativos não se refugiam nas suas rotinas mas, pelo contrário, buscam na inovação a resposta aos sucessivos desafios com que se deparam no seu quotidiano. Este tipo de sistemas não se baseia apenas no capital humano e na competência de gestão, mas num conjunto de factores, tal como explicita Carneiro (2003):

No seu âmago reúne-se um vasto conjunto de características intangíveis: o factor humano; a cultura da organização; a mobilização interna e a coesão dos agentes; a liderança; o impulso para a criatividade aos diversos escalões de funcionamento; a empatia e o apego aos valores partilhados; a capacidade de pensar estrategicamente; a visão. (p. 115)

Assim, podemos dizer que estes sistemas apostam sobretudo na *inteligência institucional*. Este tipo de inteligência obtém-se pelo treino constante e pelo desenvolvimento de atitudes que propiciam o seu surgimento, no seio dos sistemas.

Assim sendo, a escola faz parte de um conjunto mais vasto de elementos que influencia e pelos quais é influenciada, o que torna singular cada momento da sua existência.

Nesta perspectiva, a escola tem que ser encarada de forma distinta, pois segundo Carneiro (2003):

a escola tem que ser visualizada numa dimensão global da aprendizagem e do desafio da formação em que outros poderosos agentes como a família, os *mass-*

media ou os múltiplos grupos sociais de pertença, modelam continuamente opiniões, vontades e personalidades. (p. 115)

Face a esta realidade, assumem grande importância as alianças, visto que nenhuma organização escolar, por si só, será capaz de levar a cabo o seu projecto como se o mundo à sua volta não tivesse qualquer influência.

Neste estágio de desenvolvimento dos sistemas educativos, várias linhas de força encontram-se e cruzam-se, numa dinâmica de mútua influência. Neste contexto, a competição ocorre, não só entre meios de educação diversos, como também no seio do próprio sistema, ao nível das ideias e do *software* educativo, por exemplo, revestindo-se, portanto, de uma grande mobilidade.

Assim, é evidente que a burocracia não se coaduna com este tipo de sistemas que antes obedecem a uma lógica de negociação aberta, com vista à obtenção de respostas para os problemas que se colocam no quotidiano da vida das instituições.

Contrariamente às fases anteriores, as concepções de uma educação massificante dão agora lugar à educação para a inovação, baseada na valorização dos contributos de cada indivíduo e num funcionamento organizacional capaz de gerar sinergias no seu interior.

A educação para a inovação baseia-se no trabalho de projecto e no trabalho de grupo, até porque a criatividade raramente é alcançada em processos individuais, resultando mais frequentemente da interacção entre os indivíduos. Uma importante manifestação da capacidade criativa emanada do interior da organização tem a ver, como refere Carneiro (2003, p. 116), “ com a dinâmica de *redesenho institucional* constante que se instala”.

Assim, do ponto de vista organizacional, os sistemas orientados para a inovação não são compatíveis com uma organização hierarquizada e cuja autoridade seja imposta. Neste contexto, é possível manter a liderança funcional mas é necessária uma adaptação quanto aos estilos e aos métodos a utilizar.

Nesta linha, as questões sobre os modelos de poder como a centralização, a descentralização, a desconcentração ou a regionalização só fazem sentido quando se trata de discutir qual o modelo mais adequado para cada situação concreta. Da mesma forma,

não são perceptíveis as relações causais em contextos tão complexos e em permanente mutação, pelo que faz mais sentido procurar as *estruturas em rede e as interações múltiplas*. A durabilidade da organização depende, precisamente, do facto desta assentar na formação de redes e, assim, poder beneficiar da partilha e da troca de informação. No que diz respeito às redes, estas podem assumir diversas formas como por exemplo: redes de projectos, redes de formação, redes de informação, redes de qualidade, redes de solidariedade específica, redes de estimulação, redes de reconversão profissional, redes de aconselhamento ou redes de gestão. As redes têm um efeito multiplicador uma vez que são formadas por pessoas e vivem da energia criativa gerada por essas pessoas.

Como já foi referido, este tipo de sistemas não se pode articular com sistemas burocráticos ou com princípios Tayloristas que se destinam precisamente a garantir a manutenção de um certa ordem na organização e à padronização dos comportamentos, através da uniformização de procedimentos recorrendo a uma cadeia de comando vertical. Torna-se, portanto, necessário, utilizar métodos de gestão horizontalizada, o que implica a redução do número de escalões entre o topo e a base da pirâmide hierárquica. Os centros de decisão deslocam-se até ao interior das estruturas executivas permitindo uma maior capacidade de fazer alterações de percurso, tendo em conta a avaliação sistemática do caminho percorrido.

Neste tipo de gestão, prevalece a dimensão humana em concreto: as pessoas e os grupos por elas formados.

No que diz respeito às pedagogias, estas não podem ser integralmente definidas à distância, pois terão de suportar a inovação inerente a cada acto educativo. Como não é possível prever na totalidade, as pedagogias assumem uma *geometria variável* no contexto da sala de aula ou do centro de formação. Nesta perspectiva, as situações de dificuldades de aprendizagem serão sempre susceptíveis de serem ultrapassadas num sistema em que já não prevalecem as pedagogias desenhadas para uma população considerada estatisticamente dentro da média e que, dificilmente, se consegue encontrar na realidade.

Relativamente à avaliação, o mais importante não é tanto o resultado medido por um qualquer tipo de índice mas, antes, a informação relevante do ponto de vista humano, e

susceptível de ser usada como elemento orientador para o funcionamento do próprio sistema. De acordo com esta concepção de avaliação, o processo é tão ou mais importante que o produto.

Em relação à possibilidade do crescimento institucional poder constituir um problema, Carneiro (2003) defende que:

a garantia do *quantum* de inovação institucional e, ao invés, a do avanço perigoso da rotina paralisante, passam pela plasticidade do sistema em assegurar os *spin-offs estratégicos* que autonomizem unidades sempre que tal se justifique e se imponha na lógica evolutiva. (p. 117)

Desta forma, é possível restringir o crescimento do sistema sem que tal seja realizado artificialmente. Os *spin-offs* podem verificar-se, por exemplo, nos graus ou níveis ministrados na unidade de ensino ou nos serviços de apoio social aos alunos. Contudo, os *spin-offs* ao nível das funções horizontais não deve conduzir à dispersão de responsabilidades ou à atomização do modelo educativo. Quando ocorre um *spin-off* o sistema deverá usar o seu poder criativo para reforçar os seus laços em rede de forma a assegurar a sua consistência organizacional, indispensável à eficácia e eficiência do processo educativo.

Os sistemas orientados à inovação trazem ao de cima a instituição educativa, não no sentido mais formal da expressão, mas sim do que se refere às forças de inovação que, em conjunto, definem a especificidade de cada instituição educativa.

Deste modo, as instituições educativas não podem subsistir de forma isolada, pelo que se torna fundamental a associação de centros educativos. A este propósito, Carneiro (2003) considera que, assim sendo:

a consciência do sistema não nasce de cima para baixo por uma legislação mais ou menos prolixa nem por diplomas de enquadramento com formatações majestáticas. Essa consciência é cerzida por um processo de associativismo de base que vem sustentado na identidade de interesses e na reciprocidade de vantagens, perante a necessidade de produzir respostas continuamente inovadoras às solicitações do meio ambiente. (p. 118)

Neste estágio de desenvolvimento da educação, a antecipação é essencial pois já não é suficiente procurar resposta a um problema quando este já ocorreu. É, portanto, essencial que os sistemas educativos procurem formular as suas estratégias e táticas de execução com “golpe de asa”.

A dimensão realmente criativa dos sistemas educativos consiste na definição de percursos inovadores traçados com sucessivos “golpes de asa”, pois tal como afirma Carneiro (2003, p. 119), “o sistema educativo efectivamente inovador nunca se verá prisioneiro de rotas nem de bússolas. Ele será livre como o Homem irrecusavelmente livre que se compromete a servir!”

2.2. Desafios que se colocam à Educação Escolar

Após a análise da evolução dos sistemas educativos dos últimos anos e da prospecção do seu eventual futuro, passaremos, de seguida, às questões que se prendem com a identificação dos grandes objectivos que a educação deverá ter no contexto do mundo actual. Para tal, apresentaremos a concepção de educação e dos seus desafios, quer em termos de formação quer da socialização, segundo Perrenoud (2002).

Na generalidade dos casos, a escolaridade básica faculta a formação fundamental, tendo em conta o prosseguimento de estudos. Sobre este assunto, o autor coloca uma questão fundamental no que diz respeito à missão que a escola deve ter para com todos os indivíduos que a frequentam, independentemente de prosseguirem os estudos ou de pretenderem sair para a vida activa. Na verdade, é necessário que a sociedade, em geral, tome uma opção relativamente às finalidades que pretende para a formação fundamental a que todos os indivíduos devem ter acesso na escolaridade básica.

De facto, existe um fosso entre as expectativas que a sociedade tem relativamente ao papel da escola e o que a escola realmente oferece. Segundo Perrenoud (2002), a sociedade espera que a escola forme pessoas capazes de viverem em paz, numa sociedade complexa e com um ritmo muito rápido de mudança, mas a escola, entretanto, prepara os alunos para terem os conhecimentos necessários, de forma a serem capazes de passar nos exames e progredirem nos estudos.

Para se obter uma ideia de qual deve ser a formação fundamental, para delinear programas e para definir o perfil dos professores para o futuro, é necessário reflectir sobre como será a evolução da realidade social e quais os efeitos dessa evolução sobre os sistemas educativos. Para proceder a tal análise, o autor desenvolve a sua reflexão sobre duas vertentes: os desafios futuros da socialização e da formação, sendo estas duas vertentes encaradas como sendo independentes.

2.2.1. Desafios da Socialização

O aparecimento de novos problemas como a violência urbana, os conflitos étnicos e religiosos vieram revelar as fragilidades das democracias, o individualismo e a falta de solidariedade. Face a esta realidade, a escola não pode confinar o seu papel à instrução dos seus alunos. Nessa medida, Perrenoud (2002) lança um convite às escolas e aos professores que não aceitam este tipo de realidade, no sentido de defenderem uma sociedade com valores igualitários e democráticos.

Como em todas as épocas, o mundo actual comporta as suas contradições que, segundo o autor, são essencialmente as seguintes:

- Cidadania planetária e identidade local
- Mundialização económica e estagnação política
- Liberdades e desigualdades
- Tecnologia e humanismo
- Racionalidade e fanatismo
- Individualismo e cultura de massas
- Democracia e totalitarismo

Perrenoud (2002) explicita cada uma das referidas contradições e exemplifica o que a escola pode fazer relativamente a cada uma delas.

Apesar de pertencermos todos ao mesmo planeta, os indivíduos, nas suas práticas sociais, continuam a evidenciar as diferenças, como se pode constatar, nomeadamente, no caso das manifestações racistas ou das lutas religiosas. Parece pois, fundamental que os jovens consigam vivenciar, de forma equilibrada, a sua dimensão planetária e, simultaneamente, a sua existência em escalas mais reduzidas como a sua comunidade local.

Por outro lado, a mundialização da economia fez com que as empresas deixassem de estar limitadas a um determinado país ou região. Os grandes espaços de integração económica têm vindo a surgir um pouco por todo o mundo e, neste contexto, as decisões também produzem efeito numa escala mais alargada. Face a esta situação, algumas pessoas consideram que será necessário um regresso à existência de fronteiras bem definidas e, no limite, à auto-suficiência. Deste modo, a escola deve facultar aos jovens, no mínimo, os instrumentos necessários para que estes sejam capazes de compreender e, colectivamente, dominar a globalização.

Nos países desenvolvidos, os direitos individuais têm sido defendidos como nunca antes ocorrera. Esta ênfase nos direitos humanos fez surgir outros aspectos menos positivos: mais individualismo e menos solidariedade. A economia de mercado também tem trazido ao de cima graves problemas: desigualdades na repartição da riqueza, dualismo económico, maiores desigualdades entre o Norte e o Sul, aparecimento de grandes empresas com grande poder na sociedade, entre outros. A escola, embora não possa tomar decisões, em determinadas esferas de acção, contra as desigualdades, pode, no entanto, preparar os seus alunos para o fazerem enquanto cidadãos conscientes dessa mesma realidade. A escola pode, efectivamente, ajudar os alunos a reflectirem sobre a realidade e a tomarem consciência do valor da igualdade, quer à escala da sua comunidade local quer à escala global.

As Novas Tecnologias de Informação (NTI) vieram modificar diversos aspectos da nossa vida. Ao realizarem, em menos tempo, várias tarefas anteriormente executadas pelo homem libertaram-no para outras mais gratificantes ou para períodos de lazer. Mas, simultaneamente, tornaram os indivíduos dependentes das NTI e até mesmo, utilizadores acrícticos dos sistemas de informação criados por outras pessoas. Ao mesmo tempo, alguns conservadores reagem a alguns desafios colocados pelo desenvolvimento das tecnologias, entre as quais das NTI – realidade virtual, multimédia ou redes informáticas ou engenharia genética – com o apelo ao regresso às tradições. A escola pode objectivar a importância das NTI, evitando o seu endeusamento ou o seu repúdio, e permitir que os alunos disponham dos instrumentos necessários para utilizarem as NTI tendo consciência dos desafios que estas colocam.

O desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico verificado na década de 70, do século passado, conduziu ao domínio da racionalidade na vida em geral. Contudo, as sociedades continuaram a produzir fenómenos como tráfico de drogas e de armas, terrorismo, genocídio, seitas religiosas, etc. Perante esta contradição, a escola, em vez de rejeitar a dimensão metafísica do ser humano, baseada no seu laicismo, pode assumir a dimensão transcendental dos seres humanos e tentar que estes não se envolvam em crenças fanáticas e obscurantistas.

Como já se referiu, verifica-se um individualismo crescente nas sociedades desenvolvidas em consequência da ênfase dada aos direitos humanos. Mas, de forma contraditória, também se assiste à massificação da produção e, através da publicidade e do marketing, à correspondente uniformização dos gostos da população em todo o mundo. Todavia, a escola pode facultar aos alunos os conhecimentos necessários, para que estes sejam capazes de compreender os conteúdos da publicidade e de os desmontar criticamente.

Verifica-se, assim, que a democracia ainda é um sistema com muitas fragilidades. Muitos países democráticos ainda se confrontam com problemas, como a violência contra as minorias, existência de ghettos, o crescimento dos movimentos neo-nazis, a violação dos direitos do homem, entre outros. Nesse sentido, a escola deve dar aos alunos, na educação de base, os conhecimentos essenciais da História, para que estes tenham a noção do que significa uma cruz suástica ou quem foi Hitler ou ainda o que foram as SS.

Segundo Perrenoud (2002), sendo a escola uma instituição pertencente à própria sociedade, enferma das mesmas virtudes e dos mesmos defeitos desta. Contudo, compete à escola preparar, o melhor possível, os indivíduos para a vida em sociedade. Tal missão terá que ser entendida e assumida pela sociedade e pela escola, sendo necessário saber como a levar a cabo.

Relativamente a este assunto, Perrenoud (2002) considera que:

Não basta falar de cidadania e do direito à diferença, é preciso modificar o currículo formal e os horários e, portanto, assumir os lutos, porque

ocuparmo-nos da tolerância, da autonomia e da solidariedade requer tempo, não em detrimento do saber mas do “enciclopedismo. (p. 126)

Uma escola que pretende desenvolver a autonomia e a cidadania precisa de professores com determinadas características, com um certo perfil. Segundo o autor, esses professores deverão ser: credíveis, mediadores interculturais; animadores de uma comunidade educativa; garantes da lei; organizadores de uma democracia em ponto pequeno; e intermediários culturais e intelectuais.

Perrenoud (2002) caracteriza os professores credíveis como pessoas:

que se apresentam como seres humanos complexos e como actores sociais que incarnam interesses, paixões, dúvidas, faltas, contradições, defeitos e virtudes, empenhamentos, que são actores que lutam, como todos nós, com o sentido da vida e as incertezas da condição humana.(p. 127)

Os alunos têm os seus valores, a sua própria cultura que diferem de aluno para aluno. Alguns alunos defendem valores como o racismo, a xenofobia ou o sexismo. Perante esta realidade, os professores devem propiciar um ambiente de diálogo e de respeito mútuo na expectativa de que, ao fim de vários anos, os alunos tenham interiorizado estes novos valores e estas novas atitudes.

Os professores podem criar uma comunidade educativa nas suas turmas, promovendo a solidariedade na resolução de problemas, incluindo os de aprendizagem, estimulando o trabalho cooperativo, fomentando a interajuda entre os alunos.

O professor pode, assim, constituir uma referência para os alunos. Com efeito, na opinião de Perrenoud (2002):

Podem e devem encarnar a Lei, o princípio da não violência, o respeito pelas opiniões, mesmo minoritárias, a não ingerência na esfera de autonomia de cada um, a fidelidade às decisões tomadas, a necessidade de definir regras e procedimentos concertados e transparentes. (p.128)

Embora os professores e os alunos não estejam em igualdade de posição em termos de conhecimento, isso não justifica que os professores tenham uma relação de dominação para com os alunos. Estes devem ser tratados com respeito e dignidade, não podendo o professor exercer arbitrariamente a sua autoridade. Ao professor compete exercer a

negociação em todas as situações em que tal seja possível, isto é, sempre que não fique comprometida a sua missão e os seus próprios direitos.

Por sua vez, a escola, embora não seja totalmente autónoma, pode gerir a sua margem de autonomia de forma transparente e democrática.

Na linha do afirmado anteriormente, o professor não deve ser um mero transmissor de conhecimento, nem tão pouco deve ser um erudito que tudo sabe.

Os professores têm uma relação particular com a cultura na medida em que não são apenas consumidores nem propriamente produtores dessa mesma cultura. Segundo Perrenoud (2002, p.129) “são principalmente mediadores, incitadores, amadores atentos e desejosos de partilhar as suas descobertas.”

Deste modo, os professores estão numa posição privilegiada para promoverem a educação para a cidadania, o que implica o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Para que os professores possam desenvolver uma atitude autónoma e crítica face ao saber e à cultura, têm que assumir a sua intelectualidade. Enquanto intelectuais, têm que se envolver e comprometer mais com o mundo, desenvolvendo uma cultura de debate, através da vivência associativa e da implicação em movimentos humanitários, entre outras formas de envolvimento.

2.2.2. Desafios da Formação

Os desafios da socialização e do conhecimento, como já foi referido, estão relacionados. Assim, apesar da importância atribuída à socialização não se pode negligenciar a vertente da formação. De facto, é essencial que os conhecimentos estejam relacionados com as práticas sociais e que sejam susceptíveis de *mobilização* para dar resposta aos múltiplos problemas que se colocam na vida, quer ao nível do quotidiano quer a todos os outros níveis. Nesse sentido, o autor defende o ensino por *competências*, nomeadamente as que passamos a descrever.

- Competências que preparam para práticas sociais

As *competências*, são caracterizadas, segundo Perrenoud (2002, p. 130), como “meios de dominar, simbólica e praticamente, as situações da vida”. Assim, uma competência pode dizer respeito à resposta a um problema de natureza metafísica ou de natureza prática. Nesta perspectiva, as competências têm por base conhecimentos mas não se esgotam nestes.

- Mobilizar os conhecimentos para fazer face a situações complexas

Uma competência permite dar resposta a um conjunto de problemas ou situações mediante o recurso aos conhecimentos e à informação de que a pessoa dispõe. Neste sentido, Le Boterf (in Perrenoud, 2002), refere que:

A experiência demonstra frequentemente que pessoas que possuem conhecimentos ou capacidades, não sabem mobilizá-las de modo pertinente e, no momento oportuno, numa situação de trabalho. (p. 131)

Contudo, a forma como se processa essa mobilização não é facilmente compreensível. Sobre esta questão, Perrenoud (2002), afirma que:

Actualmente já se verificou que a transferência de conhecimentos não é automática, adquire-se pelo exercício e por uma prática reflexiva, em situações que proporcionam a ocasião de descontextualizar e recontextualizar os conhecimentos adquiridos, de os “mobilizar para agir”, de os transpor, de os combinar, de inventar uma estratégia original a partir de recursos que a contêm, mas que não a impõem. (p. 132)

Os exercícios que os alunos tradicionalmente resolvem permitem adquirir e consolidar noções mas não possibilitam a transferência. Por exemplo, é possível consolidar as noções da Física mas isso não significa que o aluno seja capaz de construir uma jangada. Para que haja transferência é necessário treino em situações complexas. Portanto, é necessário que se desenvolvam competências na escola para que os conhecimentos não sejam inúteis.

- As competências não voltam as costas aos conhecimentos

Não existe uma oposição entre competências e conhecimentos. Como já foi referido, só se desenvolvem competências a partir de conhecimentos. Por seu lado, para desenvolver competências é necessário tempo para realizar o treino em situações complexas.

- Competências e utilitarismo: um falso debate

As competências não dizem respeito apenas a questões de natureza prática, do quotidiano, embora seja fundamental que qualquer aluno, ao sair da escola, tenha esse tipo de competências desenvolvido. Mesmo as competências ligadas às tarefas do quotidiano recorrem a conhecimentos abordados nas diferentes disciplinas, pelo que não se pode considerar que o desenvolvimento dessas competências na escola comprometa a aquisição tradicional de conhecimentos.

Muitos adultos com bastantes anos de escolaridade apresentam dificuldades na realização de tarefas do quotidiano, nomeadamente, quando estas estão relacionadas com as novas tecnologias de informação. Contudo, as competências dizem igualmente respeito a questões de outra natureza. Por exemplo, para escolher a melhor tradução de um texto, para colocar e resolver uma equação com grande número de variáveis também são necessárias determinadas competências.

- Revisitar a transposição didáctica

Embora o desenvolvimento de competências não se realize apenas na escola, é fundamental saber quais as competências a que a escola deverá dar prioridade.

Segundo Perrenoud (2002, p.136), para identificar essas competências é necessário “partir da análise de situações e práticas e derivar dos conhecimentos.”

À semelhança do que se passa na formação profissional, em que se identificam competências a desenvolver, com base na análise das situações de trabalho relativas à

profissão, também se deveria partir da análise das práticas sociais para determinar as competências necessárias à formação geral.

- Revisitar as razões do “fazer-saber”

O desenvolvimento de competências exige tempo e por isso é necessário que os programas disciplinares sejam menos extensos.

Perrenoud (2002) considera que, actualmente, existe uma divisão de trabalho entre o papel da escola e o da vida activa. Assim, à escola compete facultar os recursos e os instrumentos do saber e do saber-fazer básicos, enquanto a vida ou a formação profissional desenvolvem as competências. A questão que se coloca será então a de saber se a escola deve manter a tradição de ensinar muitos conhecimentos de muitas disciplinas, correndo o risco dos alunos que não prosseguem os estudos saírem da escola com poucas competências desenvolvidas ou, pelo contrário, se deve reduzir os conteúdos programáticos e contextualizar esses conhecimentos através da prática. O problema assume ainda uma maior relevância porque, no caso dos alunos que prosseguem os seus estudos, estes aprofundarão os conhecimentos na área que pretenderem, enquanto que os alunos que abandonam a escola, antes ou no fim da escolaridade obrigatória, só poderão ter como mais valia as competências que, entretanto, tiverem desenvolvido, uma vez que os conhecimentos por si só serão inúteis. Portanto, no ensino actual são os alunos que prosseguem os estudos os únicos beneficiados, visto que para os restantes, como já se referiu, o conhecimento descontextualizado não é mobilizado.

- Transformar a relação entre o saber e as práticas pedagógicas

A abordagem por competências requer outro tipo de pedagogias e de modalidades de avaliação, assim como outra forma de funcionamento da escola e dos professores. Esta necessidade de mudança visa dar resposta aos alunos que, actualmente, ainda saem da escola sem as competências fundamentais à vida em sociedade.

Nesta linha, a abordagem por competências coloca novos desafios a professores e alunos. Perrenoud (1997, in Perrenoud, 2002) explica esta mudança da seguinte forma:

A abordagem por competências muda o ofício de aluno e mais ainda a profissão de professor, já que incita a considerar os saberes como recursos que devem ser mobilizados; a trabalhar regularmente com problemas; a criar ou a utilizar outros meios de ensino; a negociar e a levar a cabo projectos com os alunos: a adoptar uma planificação leve e indicativa, a improvisar; a instalar e a explicitar um novo contrato pedagógico; a praticar uma avaliação formadora, em situação de trabalho; a ir no sentido de uma interconexão das disciplinas. (p. 140)

Em termos gerais, será desejável, segundo o autor, que um *professor* seja um *artesão de uma pedagogia construtivista*, isto é, que permita ao aluno ser o sujeito da sua aprendizagem e que entenda que a aprendizagem é uma construção mental complexa pelo que deverá ajudar o aluno nas dificuldades dessa construção. O professor deve também ser capaz de integrar uma questão aparentemente não relacionada com a matéria, articulando-a com os temas a que dizem mais directamente respeito – *o professor como garante do sentido do saber*. Por outro lado, o *professor* enquanto *organizador de situações de aprendizagem*, como refere Perrenoud (2002, p.142), deve ser capaz de criar e trabalhar com “situações-problema, investigações, estudos de caso, problemas abertos, o que exige uma formação didáctica bastante especializada.”

Os professores também terão que ser capazes de criar espaços e tempos para que os alunos possam desenvolver as competências. Além disso, terão que criar e orientar projectos e situações-problema, assumindo, portanto, um papel de animador ou treinador – *o professor como chefe de projectos*.

De salientar, que as competências só serão desenvolvidas na escolaridade básica se forem exigidas no momento da certificação. A avaliação de competências não pode ser feita através de um teste escrito mas sim através da realização de tarefas contextualizadas, da resolução de problemas complexos. Estas provas devem ser realizadas com a possibilidade de trabalho cooperativo, sem grandes restrições de tempo para que sirva também para desenvolver outras competências. Trata-se pois, essencialmente, de uma avaliação formativa, com finalidades de regulação do processo

mais do que de classificação. Em suma, espera-se que o *professor* seja um *perito em avaliação formativa*.

Outro aspecto que o *professor*, enquanto *gestor da heterogeneidade*, deve ter particular atenção é às diferenças de que os seus alunos são portadores, à heterogeneidade das suas turmas. O recurso à pedagogia diferenciada é essencial, como garante de acesso à igualdade de saberes de todos os alunos.

Os professores reguladores de percursos de formação sabem que os ritmos e percursos de aprendizagem não são contínuos para cada aluno, nem iguais entre os diversos alunos. Assim, os ciclos correspondem a um período de tempo mais adequado ao cumprimento de objectivos mais ambiciosos, do que a medida do ano lectivo. A organização das aprendizagens por ciclo requer um certo treino de pilotagem de percursos de mais de um ano, e faz-se mais adequadamente através de trabalho de equipa.

2.2.3. Implicações para os sistemas educativos

Para que se possa levar à prática a abordagem e os princípios referidos anteriormente, é necessário que as políticas e os sistemas educativos proporcionem as condições necessárias. Para tal, é importante que haja também uma adequação da formação inicial e da formação contínua dos professores. É igualmente necessária uma maior autonomia das escolas, para que possam definir os seus próprios projectos.

Em suma, é preciso que haja uma articulação coerente e adequada aos objectivos inerentes à formação de professores, ao currículo fundamental e às práticas cooperativas.

3. As Organizações Escolares

Após a análise dos desafios que se colocam aos sistemas educativos, vejamos agora o que se passa nas organizações escolares, nomeadamente, como se iniciou o interesse pelo estudo destas organizações, em que consiste o clima das organizações em geral, qual o interesse pelo estudo do clima de escola, em que consiste e qual a sua relação com a liderança escolar.

3.1. O Interesse pelo Estudo da Escola

Segundo Carvalho (1992) os estudos sobre as organizações escolares têm um carácter recente.

À semelhança de outros tipos de organizações, a escola, enquanto objecto de estudo, passou também a suscitar o interesse dos investigadores. Este interesse decorre, segundo Lundgren (citado em Carvalho, 1992, p.15), “da existência de uma crise de confiança na escolarização” ou na perspectiva de Delcourt (citado em Carvalho, 1992, p.15), “do fim das ilusões relativamente à capacidade da escolarização como estratégia de suporte ao desenvolvimento económico e à mobilidade social e à democratização das sociedades”.

De acordo com Lundgren (citado em Carvalho, 1992), a falta de confiança na escolarização resulta, por um lado, da tendência para a descentralização resultante da crise da administração educacional e, por outro, da crise originada pela incapacidade da escola de dar resposta ao impacto provocado pelas mudanças verificadas ao nível da família, da diversidade de culturas presentes na sociedade, nas novas tecnologias aplicadas ao ensino e na existência de formas alternativas de aprendizagem exteriores à escola. A estes factores, acresce ainda a deficiente formação profissional dos professores considerados especialistas da sala de aula.

O desacreditar da escola, enquanto factor de desenvolvimento, é explicado por Delcroux (citado em Carvalho, 1992) pela crise económica do início dos anos setenta, e pela existência de estudos que demonstram a incapacidade da escola em dar resposta aos problemas decorrentes da origem social dos alunos. A crise económica dos anos setenta originou o desemprego de licenciados e a sobrequalificação, assim como a contenção dos gastos públicos revelou-se numa maior preocupação com a rentabilidade da educação escolar.

Relativamente aos estudos sobre a incapacidade das escolas fazerem face aos problemas resultantes das diferenças de origem social dos alunos, destaca-se o papel do Relatório Coleman (in Carvalho, 1992) e a abordagem neo-marxista de Bourdieu e Passeron (in Carvalho, 1992) sobre o papel da escola na reprodução social. O Relatório Coleman, segundo Portugal (2002), terá dado origem, a uma linha de investigação, segundo a qual a influência da escola nos resultados dos alunos era reduzida, tendo em conta o objectivo de fazer atenuar as desigualdades de que os alunos eram portadores, por via da sua origem social.

Como forma de reacção a esta perspectiva, surge outra linha de investigação que, desviando o foco de atenção da produtividade escolar, volta-se para o estudo da escola enquanto organização social, fazendo seu objecto de estudo os processos internos da organização, como a liderança ou o clima. Esta perspectiva procurava, assim, demonstrar como a escola podia e fazia a diferença. Esta abordagem da escola encontra-se na origem de estudos realizados na década de setenta, sobre a eficácia das escolas, tendo sido aplicada em estabelecimentos escolares de zonas urbanas mais desfavorecidas. Estes estudos evidenciavam a existência de um clima facilitador das aprendizagens, o qual constituía um dos factores associados à obtenção de melhores resultados (Edmonds, citado em Portugal, 2002, p.12).

Os factores que temos vindo a explicitar levaram a uma mudança de paradigma de investigação na área da educação, passando do estudo dos sistemas para o estudo de partes mais reduzidas da realidade, como a sala de aula, o estabelecimento escolar ou a comunidade escolar.

Este processo é também visível na forma como o discurso pedagógico foi evoluindo. Com base na caracterização apresentada por Nóvoa (2004), traçaremos, em linhas gerais, essa mesma evolução.

A década de cinquenta pode ser considerada como o período de abordagens pedagógicas centradas nos alunos, os quais eram vistos de forma individualizada, com base nos princípios educativos defendidos por J. Dewey e, nesta perspectiva, a ênfase era atribuída às metodologias de ensino. Na década de sessenta, após o aparecimento dos grupos ligados às pedagogias não directivas, no pós-guerra, o foco de atenção deslocou-se para as interacções no processo educativo: "a comunicação, a partilha, o diálogo, o trabalho em comum, a cooperação: eis os verdadeiros "saberes" que importa aprender na escola" (Nóvoa, 2004, p. 19). Esta abordagem será posta em causa pelos sociólogos da reprodução social, que não acreditam na possibilidade de eficácia daquele tipo de acção educativa.

Nos anos sessenta e setenta, surgem movimentos que acentuam as críticas às instituições escolares existentes, apelando a uma maior abertura pedagógica para fora do espaço da escola e a uma maior diversificação de papéis para os professores. Como resultado, "o discurso pedagógico passar a privilegiar uma dimensão institucional na análise da educação, claramente centrada no nível do sistema educativo, com recurso a metodologias de análise política e de intervenção social" (Nóvoa, 2004, p. 19)

No início da década de setenta, surgem de imediato as reacções àqueles movimentos e desenvolvem-se de novo as perspectivas mais direccionadas para a racionalização e eficácia do ensino. A análise do processo de ensino e aprendizagem na investigação educacional, passa a basear-se no paradigma do *processo-produto*.

Nos anos setenta e oitenta, de acordo com Nóvoa (2004) verifica-se que:

a produção de ideias e de práticas pedagógicas voltou a centrar-se na *turma - sala de aula*, com a utilização de metodologias de observação e um novo incremento do desenvolvimento curricular. (p. 19)

Nos anos oitenta e noventa, a investigação educacional colocou o seu enfoque numa pedagogia centrada na escola e, como é mencionado por Nóvoa (2004), há uma mudança de paradigma, pois:

verifica-se a importância acrescida, por um lado, de metodologias ligadas ao domínio organizacional (gestão, auditoria, avaliação, etc.) e, por outro lado, de práticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas escolas (investigação-acção, investigação-formação, etc.). (p. 19)

Os estudos sobre os estabelecimentos de ensino, além de recentes, como já referimos, são também pertinentes. Segundo Carvalho (1992), essa pertinência deriva do conhecimento científico sobre as escolas ser ainda insuficiente e também do facto de existir uma desconfiança, por parte da sociedade, relativamente à escola e aos professores. Outros factores, que também contribuem para a pertinência do estudo das escolas, são os processos de inovação que se vivem nas escolas, assim como as alterações ao nível da administração escolar.

Ainda de acordo com o mesmo autor, os estudos das organizações escolares são também muito diversos quanto ao seu propósito, pois podem ser estudos com objectivos científicos, avaliativos ou político-administrativos.

Acresce ainda assinalar a diversidade de disciplinas do âmbito das chamadas “ciências da educação” e a pluralidade de correntes científicas que se encontram presentes nos estudos sobre as escolas.

Por outro lado, Carvalho (1992) refere que existem diversas vias para a investigação dos estabelecimentos escolares, sendo uma delas dominante e as outras alternativas. A via dominante incide sobre a eficácia das escolas e as alternativas podem ser estudos etnográficos, estudos que vão desde “a socialização da escola” até à “micropolítica da escola” e, ainda, estudos sobre o “clima da escola”.

3.2. O Clima Organizacional

Existem diversas definições de *clima*, sendo que cada uma dessas definições assenta, predominantemente, numa determinada dimensão do *clima organizacional*. A partir da multiplicidade de definições de clima é possível constatar que as suas dimensões são, igualmente, em grande número e de natureza muito diversa.

Estas dimensões, segundo Ferreira (et al., 2001) são:

características organizacionais expressas sob a forma de medidas objectivas, (Forehand e Gilmer, 1964), características organizacionais percebidas (Friedlander e Margulies, 1969), representações psicológicas e interpretações cognitivas individuais (James e Jones, 1974; Litwin e Stringer, 1968) e interacção pessoa-situação (Schneider e Reichers, 1983) (p.432)

Assim, o clima organizacional pode ser visto segundo diferentes perspectivas: organizacional, psicológica, psicossocial e cultural. Segundo a perspectiva adoptada assim se encontrará uma determinada noção de clima organizacional.

Na *perspectiva organizacional*, o clima não resulta das percepções individuais (pode até ser diferente dessas percepções); ele existe na realidade, mas é produzido fora das consciências individuais, influencia os comportamentos dos indivíduos dentro da organização e “forma-se em virtude dos indivíduos numa organização estarem expostos aos mesmos factores organizacionais, resultando, por isso, em percepções semelhantes.” (Ferreira et al., 2001, p. 432)

Esses factores têm uma existência própria para além da percepção que deles têm os actores dentro da organização. Assim, os tipos de liderança, os processos de decisão, a estrutura hierárquica, entre outros factores, têm uma realidade para além daquela que é percebida por cada indivíduo.

O clima apresenta ainda características de estabilidade ao longo do tempo, e é susceptível de ser avaliado com recurso a medidas objectivas ou através da percepção.

O clima organizacional forma-se, segundo esta perspectiva, devido aos indivíduos estarem sujeitos aos mesmos factores organizacionais, razão pela qual se formam percepções semelhantes. Alguns desses factores organizacionais são interdependentes das percepções e podem ser, por exemplo “dimensão, estrutura, estilo de liderança, processos de decisão, grau de formalização, número de níveis hierárquicos, tipo de tecnologia, etc” (Ferreira et al., 2001, p.433)

O clima apresenta várias características que se podem identificar a partir de várias investigações: é uma variável mais organizacional que individual, é externa ao indivíduo, tem existência na realidade organizacional e é susceptível de ser avaliada com base nas percepções individuais e com base em metodologias quantitativas.

Outra questão fundamental que se coloca, diz respeito às dimensões do clima, cuja identificação é imprescindível para se proceder à avaliação deste.

Sobre as dimensões do clima, é interessante apresentar a seguinte imagem, com base em Ferreira (et al, 2001):

Koys e DeCotiis (1991) referem a existência de 80 dimensões, incluindo tanto medidas objectivas (absentismo, rotação, sinistralidade, produtividade, etc.), como medidas perceptivas (satisfação global, amizade com colegas de trabalho, motivadores intrínsecos e extrínsecos, etc.) e atributos organizacionais (centralização, dimensão, estrutura, formalização, etc.). (p.434)

Como não é possível um consenso sobre as dimensões do clima, os investigadores consideram que existem vários climas e realizam os seus estudos com base na selecção de um número reduzido de dimensões que consideram ter maior relevância. Com base nas dimensões seleccionadas, constroem os instrumentos com os quais procedem à medição do clima.

Em alternativa, alguns autores, a partir da agregação de dimensões, constroem tipologias, como por exemplo: tipo aberto, tipo democrático, etc.

Apesar dos seus vários seguidores, esta perspectiva apresenta determinados aspectos menos consistentes que são alvo de crítica por parte de outros autores.

Uma das críticas diz respeito ao facto das características apresentadas não serem específicas, ou seja, tanto poderem ser atribuídas ao clima como aos atributos da organização.

Outra crítica diz respeito ao processo de formação do clima: se o clima se forma com base nas características organizacionais, então não é possível explicar a existência de diversos climas numa organização.

Outro aspecto susceptível de crítica relaciona-se com o facto desta perspectiva não ter em conta a influência das interpretações que o indivíduo faz do seu contexto de trabalho, assim como não toma em consideração a interdependência entre as variáveis que formam o clima. Esta perspectiva ignora também a dimensão social e a sua influência no próprio clima organizacional.

A *perspectiva psicológica*, desloca o enfoque das características organizacionais para os atributos individuais.

Segundo esta perspectiva e como refere Ferreira (et al., 2001), o clima “dada a sua natureza preceptiva e individual, é visto como um atributo individual, na medida em que reflecte os valores e necessidades do sujeito que percepção” (p.436)

Ao clima percebido é atribuída a designação de *clima psicológico*.

Uma vez que esta perspectiva considera que o clima é percebido com base nas características individuais, então tem que aceitar a possibilidade de, numa mesma organização, existirem várias percepções do clima, consoante os diferentes indivíduos. A este propósito, Ferreira (et al., 2001) defende que o clima psicológico é:

algo de instável no tempo (hoje um indivíduo pode interpretar de determinada maneira o seu ambiente de trabalho e amanhã alterar essa interpretação), não uniforme numa organização, departamento ou nível hierárquico (o clima percebido pelos quadros pode ser diferente do percebido pelos operários, o clima percebido pelo Departamento de Produção pode ser diferente do percebido pelo Departamento de Vendas), e quase sinónimo de opinião pessoal, porque é função sobretudo de características pessoais do que de factores organizacionais.(p.437)

Outro aspecto importante para a perspectiva psicológica diz respeito à definição da natureza e do processo de formação das percepções. Sobre a natureza das percepções, pode dizer-se que a resposta a essa questão prende-se com a concepção que se tem do clima organizacional. Ferreira (et al., 2001) sintetiza esta questão da seguinte forma:

Dado que a percepção entendida como representação interna de objectos externos pode ser influenciada por factores como a selectividade dos estímulos, a frequência das experiências anteriores, a história da aprendizagem passada, as condições que acompanham e determinam o acto de perceber e, até os processos de medir a percepção, factores estes que variam de indivíduo para indivíduo, pode concluir-se que a percepção dificilmente será algo apenas descritivo. (p.432)

É ainda necessário proceder a uma outra distinção, entre os conceitos de clima e de satisfação no trabalho. As investigações realizadas não sugerem unanimidade neste aspecto. Com efeito, para alguns investigadores, os dois conceitos sobrepõem-se, enquanto para outros, os conceitos são distintos, embora exista uma relação entre eles e

para outros ainda, os dois conceitos são independentes. Existem argumentos para fundamentar cada uma destas perspectivas. Apesar de não existir uma posição definitiva sobre esta questão, parece poder concluir-se que a dimensão descritiva (cognitiva) se aplica mais no estudo do clima e a dimensão avaliativa (afectiva) se aplica mais no estudo da satisfação no trabalho.

Também a perspectiva psicológica apresenta pontos críticos como, por exemplo, o facto de atribuir a origem do clima ao sujeito que o percebe, não considerando o papel das interacções intersubjectivas na construção do significado; o facto de parecer haver alguma inconsistência na medida do clima e nas características organizacionais.

Segundo a *perspectiva psicossocial*, a ênfase é dada às interacções intersubjectivas, às quais é atribuída a origem do clima organizacional, ao processo de comunicação e ao *acordo preceptivo*.

Nesta perspectiva, a interpretação da realidade e a atribuição de significado faz-se mediante a interacção entre: atributos organizativos; realidade subjectiva do sujeito que percebe; e pela interacção entre os diversos membros.

Pela interacção social, os indivíduos atribuem significado aos atributos organizacionais através dos seus conhecimentos adquiridos previamente, no jogo de interacções com os outros indivíduos. Deste jogo desenvolve-se um processo de construção da realidade social, do qual emerge uma consciência partilhada.

Do ponto de vista teórico, existem diversas abordagens para tentar explicar como se forma a representação do clima, e como é que essa representação apresenta homogeneidade e estabilidade. Com efeito, Ferreira (et al., 2001, p.439) apresenta vários autores com diferentes respostas para explicar esta questão:

- Processos políticos e relações de poder – Mintzberg
- Afiliação departamental – Newman
- Interaccionismo simbólico – Schneider e Reichers

- Teoria dos processos de comparação – Festinger

Para Mintzberg (citado em Ferreira et al., 2001, p. 439) a resposta encontra-se no domínio das relações de poder, por exemplo: haverá uma pressão ao nível do *topo* da hierarquia para a *concentração dos poderes*, ao nível dos *operacionais da organização* haverá uma pressão no sentido da *profissionalização e da especialização* e a nível do *staff* haverá pressão para a *standardização*.

Newman (citado em Ferreira et al., 2001, p. 439) explica a questão através do conceito de *afiliação departamental*, segundo a qual o clima surge do sentimento de pertença a determinada estrutura organizacional que os indivíduos têm.

Para Schneider e Reichers (citado em Ferreira et al., 2001, p. 439) a interação entre os sujeitos da organização é determinante para as descrições do clima e para a socialização na organização.

Para Festinger (citado em Ferreira et al., 2001, p. 439) a estabilidade das percepções advém do facto de a concordância com os outros motivar o indivíduo e ser facilitador de comportamentos socialmente aceites, enquanto que a situação contrária gera tensões que dificultam a existência do indivíduo, no seio dos outros elementos da organização.

Foi também colocada, por outros autores, a possibilidade de em todas as perspectivas de análise, o clima ter um *factor geral* subjacente que, como refere Ferreira (et al., 2001):

funcionaria como uma espécie de esquema ou matriz avaliativa, capaz de avaliar o grau de favorabilidade/desfavorabilidade subjacente às percepções do clima psicológico que o ambiente de trabalho apresenta para o bem-estar do indivíduo. Por isso, do ponto de vista teórico, descrever perceptivamente o clima, significa interpretá-lo, interpretação essa que é feita na base de uma escala de valores em cuja construção se reflectem bastantes influências de natureza pessoal, organizacional e situacional em que é difícil separar o que é perceptivo daquilo que é avaliativo. (p.440)

Esta perspectiva, contudo, não dá resposta à questão da formação das percepções a partir da interação pessoal. A perspectiva psicossocial, à semelhança das anteriores, também tem limitações. A perspectiva que se apresenta a seguir procura ultrapassar algumas destas limitações.

Para a *perspectiva cultural*, de acordo com Ferreira (et al., 2001):

o clima organizacional é criado por um grupo de indivíduos que interage e que partilha uma estrutura de referência comum que contextualiza a interacção individual na organização: a cultura organizacional. (p. 443)

Nesta perspectiva, a formação do clima faz-se através da cultura, pois é esta que permite aos indivíduos dar maior relevância a determinados aspectos da organização e atribuir-lhes o mesmo significado. A cultura organizacional permite também compreender a forma como o clima resulta não só das características individuais, organizacionais e das interacções interpessoais, mas essencialmente do significado conferido através dos valores partilhados pelos grupos - ou seja da sua cultura.

Nesta linha, as percepções individuais do clima têm origem nas características organizacionais. Estas percepções, de acordo com Ferreira (et al., 2001) “ são filtradas por três filtros: a personalidade do indivíduo que percebe, a estrutura cognitiva que possui e a interacção que tem com os outros” (p.443)

Entre o clima e a cultura existe uma relação de sobreposição parcial, relação esta que Ferreira (et al., 2001, p.443)) explica através da imagem do *iceberg*: clima e cultura constituem um *iceberg* em que a parte submersa é a cultura e a parte visível é o clima organizacional.

3.3. A importância do estudo do Clima de Escola

São geralmente referidas razões de ordem diversa para a realização de estudos sobre o *clima de escola*. Segundo Carvalho (1992), a importância dos estudos sobre o clima de escola podem estar associados à necessidade de conhecer melhor os factos da vida dentro da organização escolar, ou a razões que se prendem com o próprio conceito de clima de escola.

Por seu lado, Revez (2004, p.75) assinala que investigadores das áreas da Psicologia Social e da Sociologia da Educação e das Organizações, como Owens (citado em Revez,

2004), Katz e Khan (citados em Revez, 2004) e Derouet (citado em Revez, 2004) têm atribuído particular importância ao desenvolvimento de instrumentos e medidas de análise, que permitem compreender melhor o funcionamento das escolas e as suas características particulares.

Uma outra razão tem a ver com a natureza do próprio conceito de clima. Uma vez que o clima contempla várias dimensões, o seu estudo permite, simultaneamente, uma avaliação diagnóstica da organização escolar, que poderá constituir informação essencial às tomadas de decisão. Assim, o estudo do clima de escola pode ser considerado como um primeiro passo de uma avaliação interna da escola, bem como um importante elemento para a mudança organizacional.

O estudo do clima é, pois, importante, devido precisamente à possibilidade que cria de se conhecerem os factos decorrentes da vida no seio da organização, e dos diálogos entre os seus actores sobre a eficácia organizacional.

A importância da análise dos estabelecimentos escolares, efectuada de forma individualizada, deriva do princípio de que os respectivos climas organizacionais são diferentes, tendo em conta que resultam da interacção entre contextos e recursos ou estruturas e pessoas, segundo Brunet (1992).

3.4. O Clima de Escola

3.4.1. O conceito

Os estudos sobre o clima de escola tiveram início nos anos sessenta, com o contributo de Halpin e Croft (citados em Carvalho, 1992) que, a partir dos seus estudos, começaram a desenvolver este conceito. Estes autores desenvolveram a sua investigação sobre o clima de escola, com base na análise dos fenómenos de liderança organizacional, o que se compreende pelo facto de, na altura, terem particular relevância os estudos realizados sobre essa perspectiva nas organizações empresariais. No caso das organizações escolares, as investigações pretendiam estudar o ambiente de trabalho, a partir das percepções sobre as relações entre a direcção da escola e os seus professores, considerando que o estilo de liderança era o factor fundamental para a percepção do clima.

Do ponto de vista teórico, o conceito de clima de escola baseou-se, inicialmente, nas teorias clássicas das organizações, tendo vindo posteriormente a sofrer os efeitos da teoria das relações humanas. Ao longo do tempo, assistiu-se, portanto, a uma evolução nas abordagens teórico-conceituais do clima de escola. Desses contributos, salientamos os que se basearam nos modelos clássicos, e ainda dos que se basearam nos modelos políticos e simbólicos.

No âmbito das teorias organizacionais clássicas, encontram-se os modelos racionais, dos sistemas naturais e o dos sistemas abertos.

De acordo com o modelo racional, as organizações são vistas como tendo uma estrutura formal, quanto aos comportamentos e às relações definidas, tendo em vista a obtenção de objectivos específicos. Carvalho (1992) refere que, segundo perspectiva, a análise das escolas incide sobre aspectos como:

as actividades escolares são cumpridas pelos diversos intervenientes em função de finalidades e objectivos explícitos e claros, através de relações de trabalho pré-determinadas por uma estrutura deliberada e hierarquizada de papéis, sem a intervenção de factores externos ou de contexto. (p. 27)

No caso das teorias da organização como sistema natural, mantêm-se as características anteriores, sendo incorporada a análise da dimensão informal da organização, passando-se a considerar o elemento humano, em termos psicológicos e sociais, e atribuindo-lhe um papel determinante para a organização. Carvalho (1992) defende que, segundo este modelo:

as escolas caracterizam-se pela existência de um conjunto de finalidades organizacionais cujo cumprimento é assegurado pelo comprometimento dos diversos intervenientes nas actividades escolares, através duma estrutura não-formal de relações interpessoais determinadas pelas capacidades e necessidades dos indivíduos. (p. 28)

A partir do momento em que se passa a considerar o papel do elemento humano dentro da organização escolar, inicia-se a abordagem de novas dimensões como a comunicação, a liderança ou a motivação, com o contributo da teoria das relações humanas e da teoria comportamental. Podemos, portanto, considerar que a conceptualização do clima organizacional tem a sua origem teórica naquelas duas teorias. O contributo da teoria das relações humanas verifica-se através da consideração da percepção para a explicação do comportamento organizacional, e o contributo da teoria comportamental pela relação entre clima organizacional e a administração.

Esta relação entre o clima e a administração foi desenvolvida por Likert que considerava que os resultados da organização derivavam, directamente, de variáveis intermédias como a motivação, as percepções e os comportamentos dos elementos da organização e, indirectamente, de variáveis causais relativas a aspectos como a estrutura e a administração da organização. Nesta perspectiva, o clima organizacional resulta das percepções que os seus elementos têm da organização, quanto à sua estrutura, aos seus processos e aos seus resultados. Por seu lado, as percepções dos elementos da organização também influenciam, dialecticamente, o comportamento individual dos elementos no seio da organização. Como medida da percepção, são usadas diversas componentes da organização as quais, no caso de Likert (citado em Carvalho, 1992) dizem respeito:

ao estilo de liderança, à motivação, padrões de interacção, ao processo de estabelecimento de objectivos, aos padrões de comunicação, aos processos de tomada de decisões, aos procedimentos de controlo e, finalmente, aos níveis de desempenho. (p. 29)

Nos primeiros estudos realizados sobre o clima organizacional em organizações escolares, a análise centrou-se nas relações entre a direcção e os professores, numa perspectiva de controlo pela administração. Estes primeiros trabalhos partiam ainda do pressuposto de que o estilo de liderança constituía o factor com maior peso na percepção do clima organizacional. Neste contexto, encontra-se o estudo sobre o clima dos estabelecimentos de ensino, levado a cabo por Halpin e Croft (citado em Carvalho, 1992), com recurso a um questionário sobre aspectos relativos ao comportamento de professores e de directores.

Ainda no contexto do contributo das teorias clássicas, a teoria da organização como sistema aberto integra o conceito de clima organizacional, no conjunto dos cinco principais subsistemas do sistema organizacional: metas e valores; técnico, estrutural, psicossocial e administrativo. O clima organizacional interage com estes subsistemas, assim como com o exterior da organização, isto é, com o seu meio envolvente.

Carvalho (1992) considera que, nesta perspectiva, o clima é:

um fenómeno organizacional de reinterpretação das normas e dos valores da estrutura formal pela estrutura informal. Reinterpretação essa que reflecte características tão diversas da organização, como sejam, a sua história, o tipo de pessoas que congrega, os traços físicos, o tipo de trabalho desenvolvido, os padrões de comunicação e a forma como é exercida a autoridade. (p. 30)

Com esta nova abordagem, procurou-se também uma maior adequação dos instrumentos utilizados, o que conduziu à inclusão da percepção dos alunos, como se pode constatar no questionário criado por Finlayson (citado em Carvalho, 1992).

Para o estudo do clima de escola foram, igualmente, relevantes os estudos sobre a eficácia das escolas, os quais também contribuíram para que a análise das organizações escolares fosse além das relações entre professores e direcção.

Entretanto, na década de oitenta, o estudo do clima de escola seguiu novas perspectivas, através do recurso a outras metodologias, no quadro de novas teorias, como o caso dos modelos político e simbólico. Os novos modelos constituem-se como alternativas aos modelos clássicos das organizações e recorrem a metodologias qualitativas, procurando atribuir um papel mais interventivo aos professores e às escolas, na definição dos

objectivos, nos processos e nos resultados das investigações em organização educacional, o que se pode verificar na importância atribuída à investigação-acção.

Estas alterações resultam da evolução a nível epistemológico, relacionadas com novos paradigmas de análise da realidade social, e que se fazem sentir nas investigações sobre as organizações escolares.

Na verdade, com o abandono do paradigma positivista, ultrapassa-se a visão racionalista da realidade social, baseada na convicção de que os trabalhadores trabalham de forma isolada, com relacionamentos formais entre si, sem conflitos, em organizações fechadas, onde prevalecem os objectivos organizacionais.

Assiste-se, então, segundo Carvalho (1992), à “valorização de novas categorias-chave para a compreensão dos fenómenos organizacionais: complexidade, influência e poder, conflito, incerteza, ambiguidade, pluralidade de representações” (p.32)

Com efeito, o poder constitui um elemento fundamental na análise dos comportamentos dentro da organização, segundo o modelo político. Procurando ir além das concepções sobre a racionalidade do comportamento humano, a abordagem política baseia-se no pressuposto de que a explicação do funcionamento das organizações passa pela interpretação dos comportamentos individuais e organizacionais com base no poder, sendo este o motor da acção.

Assim, a abordagem política das organizações pode assumir uma dimensão macro, em que o enfoque recai sobre a influência das organizações no contexto da sociedade, ou uma dimensão micro, em que a análise se centra nos processos no interior das organizações.

A forma como as organizações são vistas pela perspectiva micro-política é explicitada por J.Costa (1996), do seguinte modo:

As organizações, concebidas como miniaturas dos sistemas políticos globais, são percebidas, à semelhança destes, como realidades sociais complexas onde os actores, situados no centro das contendas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objectivos. (p.78)

Como podemos constatar, esta concepção de organização rompe radicalmente com as concepções anteriores, na medida em que o aspecto central da organização passa a ser o conflito de interesses, enquanto fenómeno natural na vida das organizações. A organização passa ser vista como uma realidade fluida, onde os conflitos abertos ou latentes determinam a acção social.

Ao racionalismo de Weber, a abordagem política contrapõe o conceito de racionalidade limitada, isto é, face às características da realidade – complexidade, ambiguidade dos problemas, limitação da informação disponível e do tempo para decidir – as escolhas não serão as óptimas nem, possivelmente as mais racionais.

As pessoas são, agora, consideradas com base na sua heterogeneidade, que se manifesta na diversidade de interesses, de motivações e de objectivos, segundo os quais se integram em grupos. Constata-se, assim, que esta abordagem apresenta uma concepção que valoriza o homem enquanto ser individual, capaz de influenciar os objectivos da organização em função dos jogos de poder que, em grupo, consegue levar a cabo. A designação de *homem político* é, nesta perspectiva, adequada à concepção de homem subjacente a esta abordagem.

Deste modo, os objectivos da organização podem não ser explicitados de forma clara, uma vez que diversos objectivos emergem dos interesses dos grupos dominantes na organização, os quais podem ter o seu poder legitimado formalmente ou não. Por sua vez, a consecução dos objectivos joga-se nas negociações e nos consensos estabelecidos entre os grupos.

Segundo Bacharach e Hoyle (citado em Costa, 1996, p.83), os diversos actores da organização possuem, de alguma forma, poder, podendo tratar-se de um poder de natureza formal, quando resulta do cargo ocupado dentro do esquema da hierarquia formal – *poder de autoridade* – ou de *poder de influência*, que se fundamenta nas características de quem o possui, tais como *carisma, conhecimento, experiência e controlo de recursos*.

Tendo em conta a importância atribuída, por esta abordagem, à natureza conflitual da vida nas organizações, o clima organizacional, emergindo dessa vivência, poderá ser mais

aberto ou mais fechado, consoante os conflitos que dominam o quotidiano da organização sejam mais abertos ou mais latentes.

Em suma, na abordagem política, o clima organizacional é de conflito, podem existir várias lideranças, com poderes formais ou informais, a que se juntam os seus seguidores, num jogo de coligações, de influências e de interesses.

Quanto aos modelos simbólicos, estes assentam fundamentalmente nos conceitos de *ambiguidade e simbolismo*.

A ambiguidade pode ser reconhecida em diferentes aspectos da vida da organização, segundo March e Olsen (citado em Carvalho, 1992, p.34). Um desses aspectos são as intenções porque as organizações funcionam sem objectivos bem definidos e susceptíveis de diferentes interpretações, o que se pode constatar pela dificuldade em obter consensos no seio da organização.

Outro aspecto diz respeito à compreensão dos acontecimentos, que ocorrem no interior da organização devido à dificuldade em estabelecer relações entre a acção e os resultados, a nível educativo, assim como à falta de clareza sobre a tecnologia adoptada.

A história da organização constitui outro factor a considerar, uma vez que esta pode ser sujeita a reconstruções ou até a alterações indevidas;

Um último aspecto diz respeito à participação dos seus membros, a qual depende do interesse, ou não, de intervirem, consoante as circunstâncias na vida escolar.

O simbolismo constitui outra importante categoria dos modelos simbólicos, e está relacionada com a subjectividade inerente aos membros das organizações, os quais a utilizam para responder à ambiguidade da organização, bem como à incerteza. Esta dimensão subjectiva também contribui para ultrapassar as situações em que não é possível encontrar respostas através de uma análise baseada na racionalidade.

Para Carvalho (1992), as abordagens segundo a perspectiva dos modelos simbólicos "caracterizam-se exactamente pela focalização das significações e valores construídos

pelos membros de uma organização, como elementos centrais na compreensão dos fenómenos e processos organizacionais" (p.35)

É, portanto, com os modelos simbólicos que ganha importância o significado atribuído pelos actores da organização aos acontecimentos no seio da mesma, assim como ganha relevo a incerteza e a imprevisibilidade dos processos no interior da organização.

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

Para Brunet (citado em Nóvoa, 1992), a noção de clima de escola é, em muitos casos, construída a partir dos instrumentos de medição do clima e não tanto com base numa abordagem epistemológica. Segundo este autor, há três definições distintas do clima de escola: uma em que o clima é definido em função das características da organização (*medida múltipla dos atributos organizacionais*), outra em que o clima é definido em função da satisfação das necessidades de cada indivíduo, com base nas suas emoções (*medida perceptiva dos atributos individuais*) e uma terceira, *medida perceptiva dos atributos organizacionais*, em que o clima é visto como:

Uma série de atributos que são perceptíveis do ponto de vista da organização, e que podem ser indicadores da sua forma de agir em relação aos seus membros e à sociedade e neste caso valoriza-se o modo como nos apercebemos das coisas, muito mais do que a realidade objectiva. (p.126)

O autor refere, ainda, que os trabalhos mais recentes sobre esta temática incidem nesta última concepção.

Sendo o clima de escola uma variável multidimensional, é necessário identificar as dimensões a considerar no seu estudo. Para Brunet (citado em Nóvoa, 1992, p.129): “o clima é um conceito polivalente e sintético, que não é possível diagnosticar com base numa única dimensão, sendo necessário recorrer ao conjunto das suas componentes.”

Contudo, o número de dimensões e a sua natureza varia consoante os estudos e os autores.

3.4.2. As dimensões do clima

Do que temos vindo a expor sobre o conceito de clima, fica claro que não existe um único factor que, por si só, possa determinar o clima de escola e a sua influência na aprendizagem dos alunos. Existem, portanto, diversas formas de estudar o clima de escola, recorrendo a diversas dimensões.

Deste modo, as dimensões que são consideradas no estudo do clima variam consoante os objectivos dos estudos. Carvalho (1992) considera que existem vários estudos, que se centram em aspectos parcelares da vida das organizações, tais como: o *clima social*, em que são abordadas questões relativas as interações entre os actores educativos; o *clima académico*, em que se inclui o estudo das atitudes, valores e expectativas dos elementos da organização sobre a educação; e o *clima organizacional*, em que são estudados aspectos relativos às interações entre a administração e os professores.

Este autor refere, ainda, a sistematização proposta por Anderson (citado em Carvalho, 1992), por considerar que traduz uma perspectiva mais integradora, ao incluir as seguintes quatro dimensões do clima: ecológica, ambiente psicossocial, sistema social e dimensão cultural. A dimensão ecológica engloba as características físicas e materiais da escola, tais como a sua dimensão e equipamentos. O ambiente psicossocial inclui aspectos relativos às qualidades e características pessoais dos membros da organização, tais como aspectos físicos, económicos e sociais dos indivíduos. A dimensão relativa ao sistema social diz respeito a aspectos normativos e reguladores dos comportamentos e relações entre os elementos da escola, tais como, processos de decisão e de comunicação e estilos de liderança. Por fim, a dimensão cultural engloba os valores, as ideologias e as estruturas cognitivas dos membros da organização escolar.

Para M. Janosz, P. Georges, e S. Parent, (1998), o clima de escola relaciona-se com os valores, as atitudes e os sentimentos dominantes no meio escolar, constituindo assim, uma das facetas do ambiente escolar. As outras são o ambiente físico e o ambiente organizacional. Segundo os mesmos autores, o clima de escola é a dimensão que mais

influencia a experiência social e educativa dos alunos e dos outros elementos, na medida em que o clima de escola medeia a influência das outras dimensões.

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

O clima relacional, a que Janosz (et al., 1998, p. 293), também chama de *clima social*, diz respeito “à *atmosfera* que existe nas relações entre os indivíduos. É a dimensão sócio-afectiva das relações humanas”. Esta dimensão diz respeito à relação entre alunos, entre professores, entre alunos e professores e entre professores e a direcção da escola. A qualidade do clima relacional depende, segundo aqueles autores, de três factores: “(1) la chaleur des contacts interpersonnels, (2) le respect entre les individus et (3) l’assurance du soutien d’autrui.”

O clima educativo está relacionado com o valor atribuído à educação no meio escolar. Assim, quando existe um clima educativo positivo, Janosz (et al, 1998, p.294) defendem que há uma percepção da escola como um lugar: “(1) dévouée à la réussite des élèves ainsi qu’à leur bien-être; (2) dispensant une bonne éducation;(3) véhiculant la valeur de la scolarisation et (4) donnant un sens aux apprentissages”

Por sua vez, o clima de segurança está relacionado com o ambiente de *ordem e tranquilidade* na vida da escola, considerado fundamental para a concentração necessária às tarefas que os alunos têm que realizar no seu processo de aprendizagem.

Este clima, de acordo com Janosz (et al., 1998, p.294), retrata-se através de: «(1) les sentiments de sécurité et de confiance des personnes, et (2) leur perception des risques de victimisation. Il implique aussi un environnement quotidien prévisible et constant»

Quanto ao clima de justiça, este relaciona-se com a percepção que os alunos têm de serem avaliados no seu desempenho escolar e serem sujeitos a procedimentos disciplinares, como resultado de uma apreciação justa, que reconheça os seus direitos e os seus méritos,

e que percepcionem os adultos como sendo justos e utilizando critérios de equidade. Esta percepção é importante, porque atribui legitimidade à autoridade dos adultos. Este clima relaciona-se, segundo Janosz (et al., 1998, p.294) com os seguintes aspectos: “(1) une reconnaissance de la légitimité et de l’équité des règles; (2) leur application judicieuses ou des évaluations scolaires équitables; (3) le sentiment que le mérite ou la punition reviennent au comportement plutôt qu’à la personne elle-même”

O clima de pertença decorre das outras dimensões do clima de escola. Consoante as pessoas percepcionem positivamente os outros sub-climas, assim desenvolvem um sentimento de pertença, que se traduz no respeito pela organização, pelas pessoas que lá trabalham e estudam, e pela maior facilidade com que aderem às normas instituídas.

Este clima, para Janosz (et al., 1998, p.294) pode ser entendido a partir de: “(1) un sentiment de fierté à fréquenter l’institution; (2) pour l’importance qu’on lui accorde comme un lieu de vie et (3) par l’adhésion aux valeurs véhiculées.”

3.4.3. Tipologias do clima

Um dos primeiros instrumentos de medida do clima de escola a ser construído, foi o questionário de Halpin e Croft, segundo Carvalho (1992). Este questionário, com base no qual foram, posteriormente, criadas diversas versões, era composto por um conjunto de itens, existindo para cada um deles uma escala com quatro opções relativas à intensidade com que o fenómeno em apreciação ocorria. O questionário, designado por “Organizational Climate Description Questionnaire”, baseava-se em quatro dimensões relativas aos comportamentos dos professores, tais como o desempenho, impedimentos, moral e sociabilidade, e quatro dimensões relativas ao comportamento dos directores dos estabelecimentos escolares, tais como o distanciamento, ênfase na produtividade, propulsão e consideração. Com base neste questionário, foi definida uma tipologia do clima de escola constituída por seis sub-climas: *aberto*, *autónomo*, *controlado*, *familiar*, *paternal* e *fechado*, como se pode ver no Quadro nº2.

Quadro nº2: School Climates and Subscale Dimensions							
More Open						More Closed	
School Climate Continuum							
	Subscale Dimensions	Open	Autonomous	Controlled	Familiar	Paternal	Closed
Teachers	Hindrance	Low	Low	High	Low	Low	High
	Intimacy	Moderate	High	Low	High	Low	Moderate
	Disengagement	Low	Low	Low	High	High	High
	Espirit	High	High	High	Moderate	Low	<u>Low</u>
Principal	Production emphasis	Low	Low	High	Low	High	High
	Aloofness	Low	High	High	Low	Low	High
	Consideration	High	Moderate	Low	High	High	Low
	Thrust	High	Moderate	Moderate	Moderate	Moderate	Low

Fonte: Carvalho (1992)

Com base neste questionário, foram feitas diversas adaptações, como por exemplo, a construção de “The Organizational Climate Description Questionnaire For Elementary Schools”- OCDQ-RE, por Hoy, Tarter e Kottcamp (citado em Freiberg, 1999). Nesta versão, verificam-se alterações ao nível das dimensões, as quais passam de oito a seis, como se pode visualizar no Quadro nº 3.

Quadro nº3: Dimensões do OCDQ-RE	
Principal Behavior	Teacher Behavior
Supportive	Collegial
Directive	Intimate
Restrictive	Disengaged

Freiberg (1999) - adaptado

A análise dos resultados da aplicação do OCDQ-RE, conduziram à tipologia de climas de escola que a seguir se apresentam no Quadro nº 4.

Quadro nº4: Tipos de Clima				
Climate Dimensions	Open	Engaged	Disengaged	Closed
Supportive	High	Low	High	Low
Directive	Low	High	Low	High
Restrictive	Low	High	Low	High
Collegial	High	High	Low	Low
Intimate	High	High	Low	Low
Disengaged	Low	Low	High	High

Freiberg (1999) - adaptado

Um outro questionário, de referência obrigatória, é o “Profile of a School” (POS), adaptado a partir de um outro elaborado por Rensus Likert, denominado “Profile of Organizational Characteristics” (POC). No POS, foram consideradas as seguintes oito dimensões, referenciadas em Carvalho (1992):

estilos de liderança, natureza das forças motivacionais, natureza dos processos de comunicação, natureza dos processos de interação e influência, natureza dos processos de tomada de decisão, natureza dos processos de controle, natureza dos processos de fixação de objectivos, e objectivos organizacionais de desempenho. (p.40)

O questionário continha setenta e duas questões com uma escala de medida de oito pontos. A partir dos resultados foram definidos vários tipos de clima, como se pode ver no Quadro nº 5.

Quadro nº5: Tipos de Clima Organizacional de Likert				
Dimensão	Autoritário	Paternalista	Consultivo	Participativo
Processo de liderança	<ul style="list-style-type: none"> • autocrático 	<ul style="list-style-type: none"> • autoritário • alguma confiança 	<ul style="list-style-type: none"> • consulta • confiança elevada 	<ul style="list-style-type: none"> • delegação de responsabilidades • confiança elevada
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> • hostilidade • desconfiança • insatisfação 	<ul style="list-style-type: none"> • condescendência • pouca satisfação • ausência de responsabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • razoável satisfação • sentimento de responsabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • implicação • participação
Interações	<ul style="list-style-type: none"> • não há cooperação • influência descendente 	<ul style="list-style-type: none"> • pouca cooperação • influência descendente 	<ul style="list-style-type: none"> • cooperação moderada • influência moderada nos dois sentidos 	<ul style="list-style-type: none"> • cooperação generalizada • influência dos membros
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • pouca comunicação • distorção e desconfiança 	<ul style="list-style-type: none"> • pouca comunicação • precaução na comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> • predomina a descendência 	<ul style="list-style-type: none"> • descendente, lateral e ascendente
Controlo	<ul style="list-style-type: none"> • feito a nível superior 	<ul style="list-style-type: none"> • feito a nível superior 	<ul style="list-style-type: none"> • delegação de processos de controlo 	<ul style="list-style-type: none"> • implicação dos níveis inferiores
Decisão	<ul style="list-style-type: none"> • tomada a nível superior • pouco motivante 	<ul style="list-style-type: none"> • tomada a nível superior • ausência de trabalho em equipa 	<ul style="list-style-type: none"> • tomada a nível superior • Membros tomam decisões mais específicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Decisão disseminada por toda a organização
Fixação de objectivos	<ul style="list-style-type: none"> • os objectivos são ordens 	<ul style="list-style-type: none"> • os objectivos são ordens 	<ul style="list-style-type: none"> • estabelecidos depois de discutidos 	<ul style="list-style-type: none"> • participada
Objectivos de desempenho	<ul style="list-style-type: none"> • nível médio 	<ul style="list-style-type: none"> • Nível elevado 	<ul style="list-style-type: none"> • Nível muito elevado 	<ul style="list-style-type: none"> • Nível elevadíssimo

Fonte: Carvalho (1992)

Como verificámos, os questionários sobre o clima de escola podem incluir diferentes dimensões ou variáveis, mas é possível, mediante o seu agrupamento, identificar as que são mais frequentemente usadas.

Existem diversos estudos sobre o clima que recorrem à utilização do questionário, como principal instrumento de recolha de informação e que, de acordo com Carvalho (1992), é utilizado por investigadores que consideram o clima como um conceito com dimensão subjectiva.

3.5. A Liderança e o Clima de Escola

3.5.1. A Liderança

O conceito de liderança, tal como outros conceitos no âmbito organizacional, é extremamente amplo e complexo. Geralmente, o conceito é apresentado em contraste com os conceitos de gestão e de poder.

A liderança tem sido referida, na generalidade dos casos, como uma característica individual capaz de influenciar os outros, ao ponto de os levar a seguirem os propósitos do líder. Jago (citado em Ferreira e al., 2001, p. 378) refere-se à liderança como “o equivalente a um exercício de uma influência coerciva que pretende coordenar os membros de um grupo organizado no alcance dos seus objectivos de grupo.”

Tendo em conta a diversidade de definições sobre a liderança, Jago (citado em Ferreira et al., 2001, p.378) criou uma tipologia, segundo a qual os diferentes estudos sobre a liderança poderiam ser organizados em quatro grupos distintos, como se pode ver no Quadro nº 6.

Subjacente a esta tipologia está a ideia de que a liderança pode ser avaliada pelos resultados que permite alcançar ou pelas dificuldades que não consegue ajudar a ultrapassar.

A importância atribuída à liderança nos resultados obtidos pelas organizações, não é um dado pacífico, pois há quem considere que essa relação, de facto, existe e, por outro lado, há quem tenha dúvidas sobre a importância da liderança na eficácia organizacional. Ferreira (et al., 2001, p.379), sobre estes últimos, menciona Pfeiffer segundo o qual, “existem inúmeros constrangimentos de natureza extra-organizacional, como condições

económicas, políticas governamentais ou mudanças tecnológicas que escapam ao controlo do líder”. Estes mesmos argumentos também são usados pelos que acreditam na importância da liderança, uma vez que todas as organizações estarão sob o efeito dos mesmos constrangimentos extra-organizacionais, pelo que ao líder compete fazer a leitura correcta da realidade, antecipando esses constrangimentos e pondo em prática as estratégias mais adequadas para os ultrapassar.

Vejamos então, no Quadro nº6, a tipologia dos estudos sobre a liderança proposto por Jago (citado em Ferreira et al., 2001).

Quadro nº6: Tipologia dos estudos sobre a liderança		
Características	Universal	Contingencial
Traços	Tipo I	Tipo III
Comportamentos	Tipo II	Tipo IV

Ferreira (et al., 2001)

Os estudos de Tipo I procuram identificar os atributos pessoais dos líderes, em geral. Entre esses atributos, encontram-se aspectos como a inteligência, os valores e a personalidade. Tratam-se, portanto, de estudos que assentam na ideia da existência de qualidades específicas dos líderes, que só alguns indivíduos possuem e que não dependem da sua formação. Contudo, segundo Ferreira (et al., 2001), os estudos evidenciaram a não existência de uma correlação entre os atributos do líder e a liderança.

Por seu lado, os estudos de Tipo II assentam na ideia de que é possível caracterizar os líderes de forma universal mas, neste caso, com base no seu comportamento, ao exercerem as suas funções de chefia ou os comportamentos de eventuais líderes naturais que surgissem no seio da organização. Ferreira (et al., 2001) menciona os estudos realizados pela escola de Michigan, como exemplo de estudos do tipo II e, de entre eles, destaca os estudos levados a cabo por Likert. Com base nesses estudos, e procurando estabelecer

uma relação entre chefia e eficácia, Likert (citado em Ferreira et al., 2001) definiu quatro estilos de liderança, variando de forma contínua entre o estilo autoritário até ao outro extremo, o estilo democrático, como se pode ver no Quadro nº 7.

Quadro nº7: Estilos de Liderança de Likert				
Variáveis organizacionais	Estilo 1 (autoritário)	Estilo 2	Estilo 3	Estilo 4 (participativo)
Relação chefe-subordinado	Assenta na desconfiança	Condescendência	Confiança	Total confiança
Tomada de decisão	Centralizada e no topo	Delegação de pequenas decisões	Delegação de decisões	Descentralização
Sistema de motivação	Controlo pela ameaça e punição	Algumas vezes pela recompensa	Recompensas e só raramente a punição	Recompensas e responsabilização
Comunicação	Vertical e descendente	Vertical e por vezes ascendente	Considerável interação chefe-subordinado	Em todos os sentidos

Ferreira (et al., 2001)

Para Likert a eficácia da organização será tanto maior quanto mais próxima a liderança estiver do estilo 3 e 4, o que se traduzirá, igualmente, por uma maior produtividade e satisfação dos elementos da organização.

Este autor criou um questionário para avaliar os quatro estilos acima referidos, designado por POC – Profile Organizational Characteristics.

No âmbito dos estudos do tipo III, Ferreira (et al., 2001) considera o modelo de Fiedler um dos mais representativos. O modelo assenta na dicotomia entre tarefa e relacionamento

“como expressão de atitudes, motivações e valores dos líderes e das suas características de personalidade.” (Ferreira et al, 2001, p. 384)

O estilo do líder, neste modelo, deriva principalmente das suas necessidades e das razões pessoais e menos dos seus comportamentos.

O modelo de Fiedler é operacionalizado mediante uma escala constituída por oito posições, designada de LPC – *least preferred coworker*. Através desta escala, os trabalhadores caracterizam o colega com quem tiveram mais dificuldade em trabalhar, tendo em conta que a posição mais favorável da escala corresponde à pontuação oito e a menos favorável corresponde à pontuação um. O resultado da soma das pontuações atribuídas em todas as escalas usadas traduz o valor do índice LPC, com base no qual é avaliado o estilo de liderança. Um resultado baixo, no índice LPC, significava que indivíduo tinha necessidade de ser bem sucedido na tarefa e que tinha como primeiro objectivo o sucesso, enquanto o relacionamento constituiria um objectivo secundário, contrariamente a um resultado elevado no índice que significava que o indivíduo tinha uma necessidade de manter um bom relacionamento com os outros elementos, e de forma mais secundária o sucesso na tarefa.

Quanto aos estudos do tipo IV, à semelhança dos de tipo II, centram-se nos comportamentos do líder, continuando a desenvolver outros estudos, enquanto que procuram “definir os factores situacionais que moderam a relação entre o comportamento dos líderes e a eficácia dos grupos liderados” (citado em Ferreira et al, 2001, p. 386). Um exemplo deste tipo de estudos é o modelo de House e Mitchell, também designado por “Path-Goal Theory” (citado em Ferreira et al, 2001), o qual se baseia na teoria motivacional das expectativas¹ e valências².

O modelo, aplicado aos processos de liderança, procura verificar do ponto de vista teórico, segundo Ferreira (et al., 2001):

em que medida a eficácia do líder se acha condicionada pela sua capacidade em intervir no processo motivacional dos liderados, por forma a garantir um maior empenho na tarefa e a aumentar-lhes a satisfação. (p. 386)

¹ Expectativa – “probabilidade subjectiva de que algo ocorra” (in Ferreira et al, 2001, p. 386)

² Valência – “valor antecipado atribuído a determinado processo ou resultado” (ibidem)

Segundo este modelo, foram identificados quatro tipos de comportamento dos líderes, representados no Quadro nº 8.

Quadro nº8: Tipos de comportamento de Liderança segundo o modelo de House e Mitchell	
Directivo	<ul style="list-style-type: none">• Dá a conhecer aos liderados o que se espera deles• Programa o trabalho a realizar• Dá orientações específicas sobre o modo de executar as tarefas
De apoio	<ul style="list-style-type: none">• Dá atenção às necessidades dos liderados
Participativo	<ul style="list-style-type: none">• O líder escuta as sugestões dos liderados e consulta-os para tomar decisões
Orientado para resultados	<ul style="list-style-type: none">• Estabelece objectivos desafiadores• Espera dos liderados o mais elevado desempenho

Ferreira (et al., 2001) – adaptado

Segundo este modelo, os estilos de liderança são flexíveis, pelo que o líder pode adoptar qualquer dos estilos de comportamento referidos no Quadro nº7.

Deste modo, concluímos a síntese sobre a tipologia dos estudos sobre a liderança, proposto por Jago (citado em Ferreira et al, 2001, p. 378), embora tenhamos deixado de fora, desta nossa análise, outros importantes estudos. Como foi referido, os estudos centram-se em quatro perspectivas diferentes, uns com enfoque no objecto da liderança (sobre os traços ou sobre os comportamentos) e outros com enfoque na perspectiva teórica (numa perspectiva universal ou contingencial).

3.5.2. As origens da Liderança Escolar

Para a maioria dos gurus da Liderança, este conceito surge invariavelmente associado à noção de uma visão pessoal. O líder deverá, portanto, ter a competência de levar os outros a desenvolverem as tarefas necessárias à concretização dessa visão particular.

De uma forma geral, como refere Sergiovanni (2004, p.119), existe no interior das organizações a ideia de que “os líderes devem ter visão e depois trabalhar para moldar a organização que gerem em concordância com a sua visão.”

O mesmo autor considera que a abordagem da escola, em vez de se basear na teoria da organização, deverá assentar numa teoria das comunidades, isto é, que a escola seja considerada uma comunidade mais do que uma organização. Selznick (citado em Sergiovanni, 2004) defende que as comunidades surgem quando as organizações se assumem como verdadeiras comunidades morais, assentes num conjunto de valores que lhes confere integridade. Assim, as organizações adquirem uma identidade diferente e uma melhor integração social.

Os objectivos morais interferem com todos os níveis da escola, não se restringem à definição dos objectivos da escola, estão igualmente presentes na definição dos meios que se pretendem utilizar para atingir os fins. Sobre a importância deste aspecto Fullan (2003) dá o exemplo dos líderes que não se preocupam com a forma como tratam as outras pessoas e que acabam por perder os seus seguidores, portanto:

A um nível mais elevado, o objectivo moral prende-se com a forma como os seres humanos evoluem ao longo do tempo, sobretudo em relação à forma como se relacionam entre si. (p. 24)

Sergiovanni considera que as escolas enquanto comunidades morais necessitam de uma liderança baseada em acordos partilhados, mediados pela dimensão moral que possuem.

3.5.3. A Liderança Pedagógica

Embora o termo “pedagogia” esteja predominantemente associada aos processos de ensino, o seu significado é muito mais amplo e a sua origem mais remota.

Na Grécia antiga, onde surge o termo “pedagogo”, a criança deveria ser acompanhada por um adulto que tinha a responsabilidade de cuidar dela, procurando que a criança tivesse um comportamento adequado. O Pedagogo tanto poderia ser um professor como um escravo ou outro adulto qualquer. A sua tarefa consistia, tendo em conta o desejo dos pais, em proteger e orientar a criança na ausência daqueles.

Devido à importância do papel do pedagogo no processo de desenvolvimento da criança, esse papel assumia-se como uma forma de liderança.

A propósito deste tipo de liderança, Sergiovanni (1996) refere:

Os professores praticam um modo de liderança pedagógica de uma forma directa visto que ocupam o lugar principal na escola e no relacionamento que envolve cuidar da criança. Os professores têm a maior responsabilidade de guiar a criança académica, social e espiritualmente desde o mundo da infância ao da idade adulta. (p. 132)

De forma mais indirecta, também os Presidentes dos Conselhos Executivos praticam a liderança pedagógica, na medida em que facilitam a prossecução daqueles objectivos e procuram assegurar que os interesses das crianças sejam respeitados.

Segundo Heifetz (citado em Sergiovanni, 1996) esta forma de pedagogia pode ser visível na maneira como os líderes são capazes de levar as pessoas a comunicarem sobre os problemas e a tentarem progredir na sua resolução. Nesta perspectiva, pode-se entender que existe uma forma de autoridade na liderança que exercem, a qual deriva da responsabilidade inerente ao papel que desempenham e também à responsabilidade do Presidente do Conselho Executivo em apoiar os valores defendidos pela escola. Não se trata, portanto, de uma autoridade assente apenas no poder hierárquico.

3.5.4. A importância da Liderança no Clima de Escola

Pelo próprio conceito de “liderança” se depreende a sua importância na gestão das organizações escolares.

Com base na análise de diversos estudos, realizada por Revez (2004), esta autora considera que um ambiente de confiança entre as pessoas, característico de um clima favorável, é essencial à manutenção dos conflitos dentro de limites aceitáveis.

Por outro lado, Revez (2004) considera que nos processos de interação, o tipo de clima encontra-se, frequentemente, associado ao estilo de liderança. Por outro lado, para alguns investigadores o clima de escola é considerado como um atributo do ambiente escolar sujeito à influência da liderança exercida pelo director do estabelecimento. Ainda segundo Revez (2004):

Torna-se evidente até para os mais cépticos que, se por um lado a liderança não conduz por si só à eficácia e à existência de um clima positivo, por outro, ela constitui-se, indubitavelmente, uma condição para a eficiência escolar e para a existência de um “ethos” ou clima positivo. (p.109)

A autora, citando Quintela (1994), refere que este último, após ter elaborado uma síntese sobre as dimensões de análise do clima usadas em vários estudos, constatou que a liderança era a dimensão mais frequentemente usada.

Os estudos mais recentes, apontam, segundo Revez (2004), para o facto do clima depender do estilo de liderança, e para o bom funcionamento da escola depender de uma boa comunicação entre director e professores, dum clima participativo e de respeito mútuo.

Revez (2004) termina, mencionando estudos realizados no âmbito da Psicologia Educacional, segundo os quais a participação influencia o clima, uma vez que permite o desenvolvimento do sentimento de pertença.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia adoptada para o presente estudo, bem como a sua justificação.

Começaremos por apresentar a caracterização do contexto em que se desenvolveu a pesquisa, o modelo de estudo e, de seguida, a descrição da arquitectura da investigação, em que se inclui a caracterização da escola onde se realizou a investigação, as opções sobre a investigação, no que diz respeito aos procedimentos de recolha de informação, tratamento, organização e análise dos dados.

1. Caracterização do contexto geral em que ocorreu a pesquisa

O presente estudo foi desenvolvido numa escola secundária com terceiro ciclo do ensino básico, localizada na periferia de Lisboa, no Concelho de Odivelas.

A escolha desta escola específica prendeu-se com vários factores. Por um lado, as facilidades de acesso e de obtenção de autorização para a recolha de informação e, por outro, o facto de tratar-se de uma escola típica da periferia de Lisboa, tendo em conta o tipo de bairros envolventes e as características económicas e sócio-culturais da população.

Para a selecção da escola, ponderámos as vantagens e desvantagens, de se tratar de uma escola na qual exercemos funções docentes. Contudo, a possibilidade de obter autorização para a recolha de informação e o acesso à mesma em termos físicos, traduziu-se num factor facilitador da investigação, pois haveria mais limitações se de outra organização se tratasse. Como refere Afonso (2005), nos estudos que requerem a recolha directa de informação, as negociações sobre o acesso aos sujeitos que possuem a informação pode ser particularmente complexa. Assim, após ponderação, considerámos que as vantagens superavam as desvantagens.

A escola onde desenvolvemos o nosso estudo situa-se no distrito de Lisboa, numa das freguesias do concelho de Odivelas.

O concelho de Odivelas, criado em 14 de Dezembro de 1998, situa-se na área metropolitana de Lisboa e é composto por sete freguesias: Caneças, Famões, Odivelas, Olival Basto, Pontinha, Póvoa de Santo Adrião e Ramada. O concelho faz fronteira com os concelhos de Lisboa, Amadora, Sintra e Loures, como se pode ver no mapa (Anexo I).

Relativamente aos dados que a seguir se apresentam sobre a população, estes foram obtidos com base nos Censos 2001.

Em 2001, residiam no concelho de Odivelas 133.847 indivíduos, dos quais 65.197 eram do sexo masculino e 68.650 eram do sexo feminino.

Como se pode ver pela análise da pirâmide etária do concelho (Anexo II), começa a ser notório o estreitamento da base (0 a 14 anos) e um alargamento progressivo na direcção do topo o que denota uma tendência, que a manter-se, traduzir-se-á no crescente envelhecimento da população.

Relativamente ao nível de escolaridade da população, em 2001 encontravam-se 26.334 indivíduos a frequentar o ensino no concelho de Odivelas. Desses, 49,4% eram do sexo masculino e 50,6% do sexo feminino. Numa análise por freguesia, a Ramada (21,6%), Famões (20,8%) e Póvoa de Santo Adrião (20,7%) são aquelas com maior peso de população a frequentar um estabelecimento de ensino, e em posição oposta encontra-se a freguesia de Olival Basto (17,6%). Do total do concelho, 12% da população não sabe ler nem escrever e apenas 8% atingem o nível superior. O nível de ensino atingido por um maior número de pessoas foi o primeiro ciclo com 28%, seguido do terceiro ciclo com 21% da população (Anexo III).

No âmbito cultural, as iniciativas de maior interesse são, entre outras, exposições, encontros de teatro, concertos e ciclos de conferência.

No que diz respeito aos equipamentos socioculturais, destacam-se: a Biblioteca Municipal de Odivelas, Centro Cultural da Malaposta, entre outros.

No que diz respeito à freguesia em que se situa a escola em estudo, a população tem vindo a decrescer desde 1991 até 2001. A população, a nível da freguesia, é de cerca de 24023

indivíduos e tem uma estrutura etária em que a maioria da população tem mais de 25 anos. Verifica-se também a existência de um reduzido número de reformados.

A freguesia em que se insere a escola em estudo é uma zona de nítidas características de “dormitório” da cidade de Lisboa. Do total da população activa, grande parte trabalha no sector terciário, sobretudo no comércio, serviços de restaurantes e ainda na construção civil. Existem também pequenas e médias indústrias no ramo da borracha, metalomecânica, colas, confecções, mármore, tinturarias e produtos congelados.

Relativamente à escola secundária objecto do nosso estudo, esta foi inaugurada em 22 de Setembro de 1986, ainda com a designação associada à freguesia onde se encontra.

As instalações da escola, são compostas por sete blocos (Anexo IV), sendo um deles o pavilhão gimnodesportivo. No total, existem quarenta e uma salas de aula, quatro laboratórios, três salas específicas, gabinetes de trabalho e outras instalações específicas de apoio.

O primeiro pavilhão (A) que se encontra quando se entra na escola constitui o bloco onde se encontram os órgãos de gestão da Escola, a Secretaria, o SASE, a sala de Professores, o Centro de Recursos, o gabinete de Ensino Especial, o gabinete de Psicologia e Orientação Escolar, o Posto Médico, a sala dos Directores de Turma.

Existe um outro pavilhão (F) em que não são leccionadas aulas. Nele se encontram a papelaria, o refeitório, a sala da Associação de Estudantes, a Sala de Convívio, o bufete dos alunos e um auditório.

Na zona exterior encontram-se os campos de jogos e alguns espaços verdes distribuídos por diversos pontos do recinto escolar.

Nos pavilhões B e C, destinam-se, essencialmente a aulas teóricas e neles existem, igualmente, gabinetes destinados a alguns departamentos curriculares. No pavilhão D existem salas que se destinam a aulas práticas de Electrónica/Electrotecnia e de Informática, existindo, também gabinetes de departamentos. No pavilhão E, existem salas de aulas teóricas e salas de laboratórios de Matemática, de Física e de Química. Em cada pavilhão existem dois televisores com leitor de DVD, dois retroprojectores. O Centro de

Recursos tem vários exemplares de livros e outras publicações, dez PC, duas impressoras, uma fotocopadora e um *data-show*. O Centro de Recursos é um espaço muito procurado pelos alunos.

A escola funciona sem interrupção, em dois turnos, no período compreendido entre as 8 horas e 15 minutos e as 18 horas e 15 minutos, de segunda a sexta-feira.

A escola dispõe de diversos serviços que funcionam de acordo com um horário bastante diferenciado (Anexo V)

Encontravam-se inscritos, no início do ano lectivo de 2006/2007, setecentos e setenta e seis alunos, com idades compreendidas entre os onze e os vinte e três anos, predominando a faixa etária entre os quinze e os dezassete anos.

Quanto ao sexo, as raparigas constituem cerca de 55% da população escolar.

Os alunos encontram-se distribuídos por quarenta e duas turmas, das quais dezanove são do ensino básico e vinte e três do ensino secundário (Anexo VI).

Quanto ao corpo docente na escola em estudo, este é constituído, no ano lectivo 2006/2007, por 127 professores que se encontram a leccionar na escola, sendo que três são contratados e nove encontram-se destacados. A quase totalidade (91%) dos professores é profissionalizada e pertence ao quadro de nomeação definitiva da escola.

A maior parte dos professores (78,5%) encontra-se nesta escola há mais de cinco anos, o que revela uma estabilidade significativa do corpo docente.

A maioria dos professores tem idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos e pertencem ao sexo feminino (69%).

Os professores encontram-se distribuídos por dezoito grupos disciplinares (Anexo VII).

2. Opções metodológicas

2.1. Natureza do estudo

Tendo em conta os objectivos do nosso estudo, a definição do modelo a adoptar neste estudo passou por decidir sobre a natureza da abordagem, isto é, se adoptaríamos uma abordagem mais de natureza quantitativa ou qualitativa

O nosso estudo centrou-se na identificação e descrição das percepções dos alunos sobre o clima do estabelecimento de ensino que frequentam, neste caso, uma escola secundária no Concelho de Odivelas, relativamente a diversos aspectos da vida na escola. A investigação pretendia contribuir para um primeiro diagnóstico do clima da escola com base na informação recolhida junto dos seus principais actores – os alunos e complementada com a visão particular dos presidentes dos órgãos de gestão da escola. Pretendeu-se, portanto, estudar um determinado fenómeno no seu contexto.

Tendo em conta as características e objectivo do nosso estudo, optámos por uma abordagem combinada dos paradigmas quantitativo e qualitativo. Com efeito, o modelo quantitativo, baseado no positivismo de Comte, procura “explicar e prever o que acontece no mundo social, através da procura de regularidades e relações causais entre os seus elementos constitutivos” (Afonso, 2005, p.27). Por outro lado, os investigadores qualitativos procuram, fundamentalmente, compreender o modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, tendo em conta que o comportamento humano é demasiado complexo, pelo que, seguindo uma investigação essencialmente descritiva, “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan e Biklen, 1994, p.48).

Sobre a utilização conjugada dos dois métodos, Reichardt e Cook (1986, in Hermano e Ferreira, 1998, p.183) afirmam que um investigador não é obrigado a optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos e “se a investigação o exigir poderá combinar a sua utilização”.

Na verdade, a natureza multidimensional do clima de escola e a sua análise, através da percepção que dele têm os seus actores, reveste-se de uma complexidade que, para ser compreendida, necessitará dos meios proporcionados por mais do que um modelo de análise.

Nesta perspectiva, propusemo-nos realizar um estudo segundo uma abordagem mista, visto que tal opção se configurava mais adequada face ao nosso objecto de estudo.

A abordagem centrada numa única unidade de análise (uma escola) e o recurso a diversas fontes de informação justificam a nossa opção de realizar um estudo de caso.

Face à diversidade da natureza dos estudos que têm sido elaborados, existem diversas definições de estudo de caso.

O estudo de caso, segundo Merriam (citado em Carmo e Ferreira, 1998), caracteriza-se, em síntese por ser:

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. (p.217)

O estudo de caso, segundo M. Ludke e M. André (citados em Quintela, 1994), visa 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 a generalizações explícitas uma vez que cabe ao leitor identificar os aspectos que são comuns a outras unidades de análise.

Por outro lado, Afonso (2005) considera que a caracterização de uma pesquisa como estudo de caso depende, fundamentalmente, da natureza do seu objecto e não da opção metodológica. Portanto, o estudo de caso caracteriza-se, essencialmente, por se tratar do

estudo de um objecto específico e único. Bassey (citado em Afonso, 2005) 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 relação com temas da literatura científica de referência. (p.70)

Assim, consideramos que o nosso estudo, tendo em conta as suas características e o atrás mencionado, consiste num estudo de caso.

Durante a realização da investigação no terreno, tornou-se necessário proceder a ajustamentos decorrentes do próprio evoluir da pesquisa e de condicionantes externas à investigação. As limitações de tempo, relacionadas com a disponibilidade do investigador e com o prazo para a realização do estudo (o qual sofreu o efeito de condicionantes surgidas enquanto já decorria a investigação), obrigaram a reajustamentos no plano inicial da investigação. Também a análise ao documento Projecto Educativo de Escola, foi inviabilizada pelo facto de termos constatado que o referido documento se encontra fora do seu prazo de vigência, o qual terminou no final do ano lectivo de 2003/2004, pelo que várias disposições se encontram ultrapassadas tendo em conta a legislação, actualmente, em vigor. A indisponibilidade de tempo e o estreito prazo para realizar a investigação não permitiram que fosse recolhida informação com base em outras fontes.

No nosso estudo, optámos por recorrer ao inquérito por questionário e à recolha de informação complementar através de duas entrevistas a actores com uma visão mais abrangente da escola.

Em síntese, a opção metodológica adoptada foi a de um estudo de caso em que se recorreu a uma abordagem mista dos paradigmas quantitativo e qualitativo. O estudo incidiu sobre uma realidade social única, situada num contexto particular seguindo uma metodologia mista, simultaneamente indutiva e dedutiva.

2.2. População em estudo e sua justificação

O nosso estudo incidiu numa escola secundária, com terceiro ciclo do ensino básico, localizada na periferia de Lisboa, no concelho de Odivelas.

A escolha desta escola específica prende-se com vários factores. Por um lado, a facilidade de acesso e de obtenção de autorização para a recolha de informação e por outro lado, o facto de tratar-se de uma escola típica da periferia de Lisboa tendo em conta o tipo de bairros envolventes e as características económicas e sócio-culturais da população.

Para a selecção da escola, ponderámos as vantagens e desvantagens se tratar de uma escola na qual exercemos funções docentes, mas a possibilidade de obter autorização para a recolha de informação e o acesso em termos físicos a essa informação estaria mais limitada se de outra organização se tratasse. Após ponderação, considerou-se que as vantagens superavam as desvantagens.

A população estudada é constituída pelos alunos de doze turmas, quatro são do nono ano, duas do segundo ano dos Cursos de Educação e Formação (CEF) e seis do décimo primeiro ano do ensino secundário (Anexo VIII).

A escolha desta população específica prende-se com o facto de se pretender estudar a percepção de alunos sobre a vida na escola pelo que se tornou fundamental procurar garantir, algumas condições. Desta forma, a escolha de alunos a frequentarem o 3º ciclo e o ensino secundário visou contemplar as diferenças significativas entre estes dois grupos, nomeadamente, em termos de idade – uma das variáveis que considerámos no nosso estudo; a escolha de alunos a frequentarem a escola em estudo há, pelo menos, mais de um ano visto que os alunos que se encontram há menos tempo na escola terão tido menos oportunidades de perceber as diversas dimensões da vida na escola, levou-nos a escolher os alunos do nono ano de escolaridade (segundo, no caso dos CEF) e décimo primeiro ano; a escolha de alunos do 3º ciclo com um maior desenvolvimento ao nível da expressão das suas percepções, levou-nos a evitar a escolha dos sétimo e oitavo anos; e a escolha de alunos que se encontrem a frequentar a maioria das disciplinas do currículo,

levou-nos a excluir os alunos do décimo segundo ano que, muitas vezes, frequentam apenas algumas disciplinas.

2.3. Técnicas de investigação e Instrumentos de Pesquisa

Procederemos de seguida à caracterização e justificação dos procedimentos relativos à recolha de informação tendo em conta os objectivos do nosso estudo e as características da nossa temática.

Relativamente à escolha das técnicas de recolha de informação, pensámos que não era possível uma análise do clima de escola, somente com base nas informações obtidas através de um único instrumento de recolha de informação. Assim, optámos por utilizar um inquérito por questionário aos alunos e também outro instrumento de recolha de dados – a entrevista – aplicada a outros actores educativos. Esta opção decorre também da ideia de existem dimensões de análise sobre as quais os alunos têm uma percepção sobre aspectos muito parcelares. Pretendemos, assim, uma aplicação conjugada destes dois instrumentos, de modo a que nos permitisse captar outros aspectos subjectivos das relações interpessoais.

Deste modo, utilizámos técnicas e instrumentos de pesquisa de índole quantitativa (o questionário) e qualitativa (as entrevistas), de modo a possibilitar a obtenção de um leque mais rico e diversificado de informação e, conseqüentemente, de resultados mais consistentes.

2.3.1. A Entrevista

O inquérito por entrevista implica um contacto directo entre entrevistador e entrevistado.

As entrevistas permitem uma recolha de informação mais profunda mas requer mais tempo e mais conhecimentos da parte do investigador. Recorreremos à entrevista para

obter informações sobre as percepções do clima da escola, por parte de dois elementos que terão, certamente, uma visão mais global da escola – presidente da Assembleia de Escola e presidente do Conselho Executivo. Utilizámos entrevistas semi-estruturadas porque estas permitem ao entrevistado que exponha as suas ideias livremente sem, contudo, se afastar totalmente do tema central da entrevista.

Para a realização das entrevistas aos presidentes do Conselho Executivo e da Assembleia de Escola, elaborámos, previamente, o guião de blocos orientadores da entrevista à Presidente do Conselho Executivo (Anexo IX) e o guião de blocos orientadores a entrevista ao Presidente da Assembleia de Escola (Anexo X).

Como refere Carmo e Ferreira (1998, p.134), para a construção do guião de entrevista é necessário “encadear as questões de forma adequada ao objectivo da pesquisa” pelo que os guiões das nossas entrevistas se encontram divididos em blocos, objectivos e questões.

Assim, cada entrevista integra os seguintes blocos:

- Bloco A: Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado
- Bloco B: Caracterização do entrevistado
- Bloco C: Clima de escola
- Bloco D: Caracterização da escola
- Bloco E: Processos de Liderança e participação organizacional
- Bloco F: Estilo de Liderança
- Bloco G: Satisfação e Motivação Profissional
- Bloco H: Comunicação
- Bloco I: Clima Relacional
- Bloco J: Clima Educativo
- Bloco L: Clima de Segurança
- Bloco M: Clima de Justiça

As questões foram organizadas tendo em conta os seguintes objectivos específicos definidos no âmbito dos blocos:

- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado
- Recolher informação com vista à caracterização do entrevistado
- Conhecer a percepção do entrevistado sobre o clima de escola
- Obter informação que permita caracterizar a escola quanto à imagem e quanto aos valores defendidos.
- Recolher informação sobre a organização da escola quanto aos processos de gestão pedagógica e recursos humanos
- Recolher informação sobre os processos de participação dos alunos e dos professores e na gestão
- Obter informação directa sobre o estilo de liderança
- Obter informação sobre o nível de satisfação dos diversos agentes educativos (P, A, AAE, PEE e CE)
- Recolher informação com vista a caracterizar os factores de (des) motivação dos A, P, CE, AAE
- Obter informação com vista a caracterizar o nível de abertura da comunicação
- Recolher informação que permita caracterizar o tipo de relações entre A/P, A/A, A/AAE, A/CE, P/P, CE/P, CE/AAE, CE/CP, CE/ AE
- Recolher informação sobre o valor atribuído à educação pela organização escolar
- Recolher informação sobre o ambiente da escola quanto à ordem e tranquilidade
- Recolher informação sobre a legitimidade e equidade das regras e da justeza na sua aplicação

Com base em cada guião, elaborámos uma listagem de questões orientadoras da entrevista, assim, obtivemos assim, uma listagem para a entrevista à Presidente do Conselho Executivo (Anexo XI) e outra para a entrevista ao Presidente da Assembleia de Escola (Anexo XII). Posteriormente, realizaram-se das referidas entrevistas, em dia e hora previamente acordada com os entrevistados.

A aplicação das entrevistas obedeceu a um conjunto de procedimentos prévios. Foi realizado o contacto com cada um dos entrevistados, em que lhes foi explicitado o

objectivo da investigação e apresentada a proposta da entrevista. Foi ainda solicitado o consentimento explícito dos entrevistados a quem foi, também garantida a confidencialidade da informação facultada, através da garantia de não identificação da escola. Ambas as entrevistas foram gravadas em cassete áudio, e realizadas individualmente, em sala escolhida para o efeito. As entrevistas foram, portanto, realizadas em condições de garantia de confidencialidade e de ambiente tranquilo e seguro para que os entrevistados se sentissem à vontade para exprimirem, abertamente, a sua opiniões.

As duas entrevistas obedeceram a esquemas muito semelhantes, para que respondessem a questões comuns e que pudessem, igualmente, facultar informação específica, inerente ao cargo que ocupam na organização.

Os entrevistados não foram interrompidos, de forma a poderem expressar, livremente, a sua opinião. No final das entrevistas, os entrevistados foram informados de que, após a transcrição esta lhes seria dada a conhecer a fim de verificarem se estava conforme o que pretendiam, efectivamente, dizer. A confirmação das transcrições pelos entrevistados resultou na validação das mesmas.

As entrevistas duraram sensivelmente o mesmo tempo: 50 minutos (entrevista ao Presidente da Assembleia de Escola e 60 minutos ao Presidente do Conselho Executivo.

2.3.2. Análise de Conteúdo

O tratamento da informação recolhida através da entrevista exige o recurso a outra técnica – a análise de conteúdo que, segundo J. Chaumier (in L. Bardin, 1997, p.40) se pode definir como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referenciação.”

Para o tratamento da informação colhida através de cada uma das entrevistas, efectuámos a respectiva transcrição, ou seja, foi elaborado um protocolo da entrevista à Presidente do

Conselho Executivo (Anexo XIII) e um protocolo da entrevista ao Presidente da Assembleia de Escola (Anexo XIV).

O tratamento da informação obtida pela entrevista foi facilitado pelo facto de ser possível organizar a informação segundo os temas previamente estabelecidos para cada bloco do guião das entrevistas, que se assumiram como categorias para a análise de conteúdo. Assim, procedeu-se à análise por categorias a partir da inclusão do discurso de cada entrevistado, relacionado e relevante para a compreensão do tema correspondente à categoria (Anexos XV e XVI).

2.3.3. Questionário

Utilizámos inquéritos por questionário estruturados para a recolha das percepções dos alunos. O questionário apresenta a vantagem de recolher informação segundo uma estrutura previamente definida, maior facilidade de análise, maior rapidez de recolha de informação. Contudo, a sua concepção é mais difícil, não se pode aplicar a populações muito numerosas e corre-se o risco de muitas perguntas não serem respondidas. Por outro lado, de acordo com M. Hill e A. Hill (2005) quando se elabora o questionário é preciso ter em conta as questões de investigação de forma a:

decidir não só que perguntas utilizar para medir as variáveis a elas associadas, mas também :

- que **tipo** de resposta é o mais **adequado** para cada pergunta;
- que **tipo** de escala de medida está **associado** às respostas;
- que **métodos são os correctos para analisar os dados**. (p. 84)

Previamente à aplicação do questionário aos alunos, elaborámos um documento com os objectivos do estudo, que foi entregue aos Directores de Turma, com vista a esclarecer os Pais e Encarregados de Educação e a garantir-lhes a confidencialidade da informação recolhida.

Procedeu-se, de seguida à construção do questionário o qual é constituído por trinta e nove questões, com cento e sessenta subquestões, e nove subquestões de resposta aberta (Anexo XVII). As questões foram concebidas de forma a abordar dez conjuntos de temas ou dimensões de análise: i) caracterização dos inquiridos, famílias e encarregados de educação (questões de 1 a 19); ii) caracterização geral do clima da escola (questões de 20 e 21); iii) caracterização da escola por comparação com outras (questões de 22); iv) processos de participação dos alunos nas decisões sobre a vida na escola (questões da 23 a 28); v) processos de comunicação entre alunos e Conselho Executivo (questão 29); vi) apreciação sobre a satisfação e motivação das pessoas na escola (questão 30); vii) clima relacional (questão 31); viii) clima educativo (questão 3 a 34); ix) clima de segurança (questão 35 a 37); clima de justiça (questão 38); apreciação final da escola (questão 39).

Nas questões em que são solicitadas opiniões dos alunos foi utilizada uma escala de Likert com quatro níveis de intensidade de resposta: concordo totalmente, concordo, discordo e discordo totalmente.

O questionário foi submetido a um pré-teste através da sua aplicação a sujeitos com características idênticas à população em estudo mas sem, contudo, lhe pertencer. Com base na análise dos resultados do pré-teste, efectuámos as correcções que se revelaram necessárias. Assim, após termos garantido a validade interna do questionário, procedemos à sua aplicação propriamente dita. Este foi aplicado, durante dois dias e meio, pelo investigador durante o período de uma aula, a duzentos e quinze alunos pertencentes a doze turmas, das quais seis são do ensino básico (cento e nove alunos) e seis do secundário (cento e seis).

O questionário continha, na primeira página, a indicação do seu objectivo, uma referência à importância da colaboração dos alunos para o sucesso da investigação, a garantia da confidencialidade da informação facultada e, ainda, uma indicação para, em caso de alguma dúvida, solicitar esclarecimentos ao investigador que, como referimos aplicou directamente os questionários.

Após a recolha dos questionários, obtivemos cento e oitenta e um questionários respondidos. O número inferior de alunos que responderam ao questionário resulta de

alguns alunos já terem sido excluídos por excesso de faltas, terem anulado a matrícula (no caso dos alunos do secundário) ou terem faltado à aula em que foi aplicado o questionário. Procedemos, posteriormente, ao tratamento estatístico das respostas fechadas e das questões de resposta aberta após a respectiva análise de conteúdo.

2.4. Validade e fiabilidade do estudo

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

No que diz respeito à validade interna do questionário, a sua validação interna resultou da realização de um pré-teste, o qual consistiu na sua aplicação a um grupo externo à população em estudo, mas com as mesmas características.

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

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

1. Análise do conteúdo das entrevistas

A nossa entrevistada Presidente do Conselho Executivo tem 48 anos, é licenciada em Design e Comunicação e tem um curso de especializado em Administração Escolar. Lecciona há 26 anos, dos quais 20 nesta escola, e ocupa o cargo de Presidente do Conselho Executivo há 7 anos, tendo também exercido outros cargos, ao longo da sua carreira, como Directora de Turma, Coordenadora de Departamento, entre outros.

Relativamente ao nosso entrevistado Presidente da Assembleia de Escola, este tem 45 anos e é licenciado em Geografia. Lecciona há 26 anos, dos quais 18 nesta escola, e ocupa o cargo de Presidente da Assembleia de Escola há 5 anos, tendo também exercido outros cargos, ao longo da sua carreira, como Director de Turma, Delegado de Grupo, entre outros.

1.1. Análise da entrevista à Presidente do Conselho Executivo

Relativamente à categoria “**Percepção do clima de escola**”, o sujeito considera que o mesmo é razoável e muito similar à maioria das escolas. Entende que existiram conflitos graves há uns anos, mas actualmente está estabilizado. Contudo, admite que existe o conflito, embora este não comprometa o funcionamento da escola. Este é, na sua opinião, devido a dois factores: i) porque a escola é um espaço onde se movimentam muitas pessoas; e ii) à existência de diferença de opiniões. Quanto aos “**factores que mais influenciam o clima de escola**”, aponta como factor fundamental a liderança (cinco registos), embora também mencione um outro: “os professores e os alunos” (somente um registo). Relativamente às “**estratégias para melhorar o clima de escola**”, realça o facto dos possíveis problemas serem de índole mais pessoal do que profissional (dois registos), apontando uma única estratégia para a melhoria do clima: a necessidade de envolvimento das pessoas em projectos, que visem resultados.

Na categoria “**Caracterização da escola**”, surgem indicadores relativos “às **características específicas da escola**”, que apontam para a importância do meio sócio-

cultural onde os alunos estão inseridos, sendo, na sua opinião, um meio desfavorável aos mesmos (sete registos). Decorrente desta situação, o sujeito salienta o trabalho favorável desenvolvido pelos professores (três registos). Relativamente aos **“principais valores defendidos pela escola”**, a maioria dos indicadores aponta para a preocupação em integrar os alunos, a solidariedade, o cuidado e o estar atento aos problemas dos mesmos (sete registos). Quanto à **“imagem da escola”**, considera que, de uma forma geral, há uma imagem positiva da mesma (dois registos).

No que concerne à categoria **“Liderança e participação organizacional”**, surgem dezassete registos na subcategoria **“processos de gestão pedagógica”**, o que talvez justifique a opinião do sujeito ao considerar esta componente da gestão como a mais importante. De facto, os indicadores apontam para a importância dada pelo sujeito a diversos domínios, tais como: a avaliação (cinco registos); o trabalho de equipa (quatro registos); o projecto educativo (dois registos); a planificação e organização (um registo). Salienta ainda a burocracia como um factor desfavorável, o que vem reforçar a importância conferida pelo sujeito a este aspecto da gestão. Por sua vez, no respeitante aos **“processos de gestão dos recursos humanos”**, a maioria dos indicadores aponta para factores condicionantes ao trabalho desenvolvido pela gestão (nove registos), como por exemplo: os vícios adquiridos; falta de sentido profissional e a reduzida autonomia do órgão de gestão para gerir estas condicionantes. Por outro lado, surgem outros indicadores que apontam para a necessidade de o Conselho Executivo procurar um equilíbrio, ou seja, um compromisso entre o que devia ser feito, em seu entender, e o que a força das circunstâncias impõe (quatro registos). Quanto à **“participação dos professores na gestão”**, surgem sete registos com indicadores de cariz desfavorável, pois todos apontam para a reduzida participação das pessoas aos diversos níveis de acção escolar. Relativamente **“participação dos alunos na gestão”**, os indicadores apontam para um número considerável de aspectos desfavoráveis neste domínio (sete unidades de registo) face a seis de índole favorável. Para tal, o sujeito aponta os exemplos do funcionamento da Associação de Estudantes no primeiro caso, e o funcionamento da Assembleia de Ano, no segundo.

Na categoria “**Estilo de liderança escolar**”, surge a subcategoria “**desafios que se colocam à liderança**” com sete unidades de registo, em que o enfoque é dado ao desafio decorrente das mudanças que se processam rapidamente e que devem ser acompanhadas pela escola. Considera, assim, que o principal desafio de um líder de uma escola é estar actualizado e ser capaz de acompanhar a mudança. Quanto aos “**estilos de liderança**”, os indicadores revelam que é um aspecto pouco valorizado pelo sujeito, uma vez que refere ser um assunto que não o preocupa. Verifica-se contudo, posições contraditórias, uma vez que, por um lado, menciona que as pessoas devem ser tratadas de igual forma e por outro, defende que deve estimular as que se empenham e não apostar nalgumas.

Na categoria “**Satisfação e motivação profissional**”, surge a subcategoria “**satisfação dos professores**” com três registos, cujos indicadores apontam para uma situação pouco favorável, imputada exclusivamente a factores externos à gestão da escola, como as últimas alterações decorrentes de decisões da tutela. Quanto à “**satisfação dos funcionários**”, surgem dois registos apontando para uma caracterização favorável, pois considera-os satisfeitos e bastante empenhados no seu trabalho. Relativamente à “**satisfação dos alunos**”, os três registos indicam que estes actores sentem-se satisfeitos com a escola. Quanto à “**adesão dos professores aos valores veiculados pela escola**”, verifica-se somente um registo, em que o sujeito revela que, na sua maioria, os docentes aderem aos valores da escola, sem no entanto fundamentar esta opinião. Em relação aos “**factores motivadores dos professores**”, verificam-se oito registos, em que a motivação é atribuída essencialmente a factores externos à gestão da escola, nomeadamente ao carácter dos professores e às dinâmicas criadas pelos alunos ou pelas equipas de professores. A subcategoria “**motivação dos alunos**” apresenta oito registos, cujos indicadores sugerem a existência de falta de motivação dos alunos para o estudo, nomeadamente no oitavo, nono e décimo anos. A principal causa «reside, segundo o sujeito, no meio de origem dos alunos, que é desfavorecido culturalmente.

No que se refere à categoria “**Comunicação**”, destaca-se a subcategoria “**formas de comunicação entre alunos e CE**”, com sete registos, denotando que há receptividade ao contacto directo dos alunos com o CE, geralmente para resolução de problemas. Relativamente às “**formas de comunicação entre professores e CE**”, surgem somente

dois registos sugerindo bastante abertura na escola, a este nível, privilegiando-se o contacto directo.

Quanto à categoria “**Clima relacional**”, o “**relacionamento entre professores**” é considerado bom, embora apresente oscilações pontualmente, de acordo com os momentos da vida escolar, particularmente quando há eleições para o CE. Em relação ao “**relacionamento entre alunos**”, entende que como está normalizado actualmente, embora considere que tenha havido casos pontuais de mau relacionamento, como no caso dos CEF. Relativamente ao “**relacionamento entre professores e alunos**”, surgem somente dois registos, que apontam para a existência, em termos gerais, de um bom relacionamento, embora considere que há alguns professores de quem os alunos não gostam. Por seu lado, o “**relacionamento entre alunos e AAE**” é considerado bastante positivo, não havendo qualquer registo de natureza desfavorável. Também no “**relacionamento entre professores e CE**”, a maioria dos registos (três) aponta para a existência de um bom relacionamento, embora saliente que a relação não é excelente com alguns professores (um registo). Quanto ao “**relacionamento entre alunos e CE**”, os indicadores apontam para um relacionamento satisfatório, pois verificam-se quatro registos de natureza favorável contra um menos favorável.

Na categoria “**Clima educativo**”, o “**valor atribuído à educação**” surge somente com um registo, em que o sujeito dá ênfase à formação associada à educação dos alunos, encarando estas dimensões como os principais objectivos da organização. Relativamente à “**qualidade da educação**”, os indicadores apontam para um bom desempenho dos professores, embora reconheça que há aspectos a melhorar, nomeadamente a adaptação às mudanças e a adequação da linguagem aos alunos, tendo em vista o seu sucesso. Por outro lado, a “**aprendizagem dos alunos**” apresenta onze registos, em que sete são de natureza favorável, destacando que a maioria dos alunos tem uma aprendizagem significativa, quatro de cariz desfavorável, nomeadamente na aprendizagem de conteúdos sem significado para os alunos. No que se refere ao “**Valor da escolarização**”, verificam-se dez unidades de registo, cujos indicadores apontam para uma valorização deste domínio por parte do sujeito, transmitindo a preocupação da formação para a cidadania e na realização de actividades extra-curriculares, como visitas de estudo. Contudo,

apresenta uma limitação relacionada com as recentes mudanças na organização do trabalho do professor, que implicam uma maior sobrecarga para o mesmo.

No que respeita à categoria “**Clima de segurança**”, a entrevistada expressa um único registo sobre a “**sensação de segurança e confiança**”, manifestando que existe um sentimento de segurança e confiança entre as pessoas. Quanto ao “**risco dos alunos serem alvo de Bullying**”, considera que não ocorreram casos graves na escola. Contudo, refere a existência de casos concretos de agressividade verbal, atribuídos sobretudo ao mau ambiente familiar. Por outro lado, relativamente ao “**risco de um professor ser alvo de Bullying**”, surgem dez registos, em que destaca a possibilidade real de existirem casos graves (o risco é latente), embora agora existam somente casos pontuais de professores que são humilhados por parte dos alunos. Em relação “**ao risco de um funcionário ser alvo de Bullying**”, considera que estes agentes correm menos riscos, porque não estão tão expostos como os professores (um registo). Contudo, os restantes registos (três) apontam para a possibilidade de ocorrer a qualquer momento, através do confronto individual e não de acções concertadas.

Na categoria “**Clima de justiça**”, surgem onze registos: cinco indicadores são de índole favorável, uma vez que são apontados casos concretos em que os alunos reconheceram a legitimidade e equidade das regras; os outros seis registos apontam para situações menos favoráveis, sobretudo ocorridas com alunos de raça negra, o que configura uma possível situação complexa face aos alunos de minorias. Quanto à “**aplicação das regras**”, surgem somente dois registos, que apontam para o reconhecimento da legitimidade da sua aplicação por parte dos alunos.

1.2 Análise da entrevista ao Presidente da Assembleia de Escola

Relativamente à categoria “**Percepção do clima de escola**”, o sujeito considera que o mesmo é, em geral, bom. Quanto aos “**factores que mais influenciam o clima de escola**”, aponta como factores fundamentais a liderança (um registo) e os professores (quatro registos). Os professores contribuem para um bom clima de escola, através de uma

boa relação entre si (uma referência) e de uma boa relação com a direcção da escola (cinco). Para uma boa relação entre professores e a direcção, seria desejável que a relação assentasse nas seguintes características: cordialidade, frontalidade, respeito mútuo e valorização do trabalho realizado. Para tal, os professores deveriam ser tratados como profissionais ao mesmo nível que a direcção, até porque são eles que constituem o motor do sucesso escolar. Aos professores também não deve ser atribuída a responsabilidade total pelo insucesso escolar dos alunos, nem lhes devem ser atribuídas funções que competem às famílias e à comunidade em geral. O entrevistado considera ainda que, ao exigir-se demais aos professores, estes perdem o sentido de voluntariado que ainda têm. Relativamente às “**estratégias para melhorar o clima**”, o mesmo realça a importância de uma maior abertura e participação nas tomadas de decisão, por parte dos professores, dos alunos e dos pais e encarregados de educação. Embora considere que o clima de escola melhorou durante o primeiro mandato do Conselho Executivo, pensa que está a verificar-se um processo de degradação desse mesmo clima, devido ao afastamento relacional e profissional entre aquele órgão e os professores. Pensa ainda, que estão a formar-se dois grupos entre os professores: i) o grupo dos que aceitam pacificamente as decisões; e ii) o grupo dos mais contestatários, que podem correr o risco de serem confundidos com uma “oposição”.

Na categoria “**Caracterização da escola**”, surgem indicadores relativos às “**características específicas da escola**”, que apontam para um nível de indisciplina menor do que o da maioria das escolas (um registo). Relativamente aos “**principais valores defendidos pela escola**”, os indicadores apontam para: i) a procura de igualdade de tratamento, quer para os funcionários quer para os alunos (um registo); ii) a preocupação em debelar as situações de insucesso (um registo); e iii) a preocupação com os alunos mais desfavorecidos (um registo). Quanto à “**imagem da escola**”, considera que é pouco significativa para as pessoas fora da escola (quatro registos), pois a escola é vista como uma obrigação, como sendo uma escola igual a todas as outras. Considera ainda que a escola é vista, pelas pessoas de fora, como tendo má fama, devido ao local em que está inserida; para a população mais próxima da escola, é vista como sendo uma escola “normal” estando, contudo, desligados do que nela se passa. A promoção da imagem da escola no exterior, devia constituir, na sua opinião, uma preocupação para qualquer responsável, embora não a verifique na realidade.

No que concerne à categoria “**Liderança e participação organizacional**”, surgem quatro registos na subcategoria “**processos de gestão pedagógica**”, traduzindo a opinião de que o essencial tem sido feito, e que existe, de facto, alguma preocupação com a obtenção de resultados a nível pedagógico, tendo sido levadas a cabo algumas acções que, contudo, não foram bem correspondidas. Assinala ainda o contributo dado pelos apoios, clubes e outras actividades impostas pela tutela. Por seu lado, na subcategoria dos “**processos de gestão dos recursos humanos**”, os indicadores apontam para a importância das competências profissionais e, em especial, para a formação no domínio das tecnologias, que se reflectem no grau de consecução das tarefas. Quanto à “**participação dos professores na gestão**”, surgem cinco registos de cariz acentuadamente desfavorável, pois todos apontam para a reduzida participação dos professores aos diversos níveis da acção escolar, considerando que as decisões são tomadas na sua maioria pelo Ministério da Educação e aplicadas na escola pelo Conselho Executivo, não sendo tidas em conta as opiniões dos professores. Relativamente à “**participação dos alunos na gestão**”, os indicadores apontam para aspectos claramente desfavoráveis (sete registos): os alunos estão ausentes dos processos de decisão, não participando nos processos essenciais de tomada de decisão por iniciativa própria, participando apenas nas eleições para a Associação de Estudantes ou em manifestações contra o sistema educativo, fora da escola. Na categoria “**Estilo de liderança escolar**”, surge a subcategoria “**desafios que se colocam à liderança**” com seis registos, em que é salientada a discrepância entre as disposições a nível legal sobre as competências do presidente da Assembleia de Escola e a sua aplicação prática, no que diz respeito à falta de recursos, espaços e tempo, pelo que este órgão, pouco considerado na escola, encontra muitas resistências, quando tem que intervir. Quanto à subcategoria “**estilo de liderança do Presidente da Assembleia de Escola**”, os registos indicam a importância atribuída à igualdade de oportunidades de participação (dois registos), à gestão de eventuais conflitos de forma imparcial (três registos), e aos processos de decisão partilhada (dois registos). Relativamente à subcategoria “**estilo de liderança da Presidente do Conselho Executivo**”, surgem sete indicadores desfavoráveis e um indicador favorável, o que parece confirmar a ideia explícita de uma liderança autocrática que, embora se interesse pelo diálogo, tal não se manifesta em termos práticos.

Na categoria “ **satisfação e motivação profissional**”, surge a subcategoria “**satisfação dos professores**” com três registos, cujos indicadores apontam para uma situação desfavorável (um registo), pois o entrevistado considera que os professores, em geral, estão insatisfeitos, embora as causas não sejam atribuídas à escola ou aos alunos (dois registos). Quanto à “**satisfação dos funcionários**”, surgem somente dois registos: um indicando a satisfação destes perante as tarefas e as decisões do Conselho Executivo; o outro apontando para o descontentamento, devido a perda de poder de compra. Relativamente à subcategoria “**satisfação dos alunos**”, surgem quatro registos apontando para uma relativa apatia dos alunos (dois registos), que aceitam a vida na escola sem pensar e sem exigir nada (dois registos). Relativamente ao “**sentimento de orgulho pela escola**”, surge somente um indicador de cariz desfavorável, pois o sujeito considera que esse sentimento não existe, uma vez que os alunos têm uma postura neutra face à escola, frequentando-a apenas por obrigação. Quanto à subcategoria “**adesão dos professores aos valores veiculados pela escola**”, verifica-se somente um registo favorável, em que o sujeito revela que os professores se preocupam e são dedicados. No que se refere aos “**factores motivadores dos professores**”, surgem sete registos, em que um deles aponta para a ideia de que os professores da escola estão motivados para atingir os objectivos a que se propõem e a serem bem sucedidos em termos de ambiente de escola, enquanto os restantes seis registos apontam para factores que levaram à desmotivação dos professores, tais como: a má imagem dada à sociedade pelo Ministério; a responsabilização total dos professores pelos resultados dos alunos; a desvalorização sucessiva do estatuto do professor por parte da tutela. E assinala que essa desmotivação se verifica na perda de trabalho voluntário, que antes era realizado, e na perda de capital humano e de vontades para colaborar, nomeadamente, nas actividades extra-curriculares. A subcategoria “**motivação dos alunos**” apresenta cinco registos de índole desfavorável, pois apontam para uma fraca motivação dos alunos (um registo); os outros quatro apontam para algumas causas desta desmotivação: - as poucas perspectivas de emprego; os poucos hábitos de trabalho; a má preparação de anos anteriores (sobretudo no sétimo ano); a falta de responsabilidade e de hábitos de trabalho.

No que se refere à categoria “**Comunicação**”, surge a subcategoria “**formas de comunicação entre os professores**”, com dois registos apontando para a existência de uma comunicação horizontal e processada informalmente, pois o que é mais importante é

decidido à hora de almoço, nos corredores, na sala de professores, embora nas reuniões também se tomam decisões. Quanto às “**formas de comunicação entre professores e CE**”, estas revestem-se de um carácter pessoal entre os professores e os membros do Conselho Executivo (um registo). Por sua vez, as “**formas de comunicação entre professores e AE**” são consideradas inexistentes (um registo). No que respeita à “**comunicação entre professores**”, surgem três indicadores apontando para a uma boa relação entre os docentes, não existindo manifestações visíveis de conflitos. No “**relacionamento entre alunos**”, verificam-se dois registos que apontam, em geral, para uma boa relação entre os alunos. Quanto ao “**relacionamento entre alunos e professores**” este é considerado, no geral, bom e em alguns casos mesmo muito bom, havendo apenas casos pontuais em que a relação é, potencialmente, conflituosa. Por seu lado, o “**relacionamento entre alunos e AAE**” pauta-se por uma relação de respeito mútuo, tal como atestam os dois registos existentes. Já o “**relacionamento entre professores e CE**” é caracterizado como sendo diversificado, consoante a relação de amizade ou proximidade com o CE, por parte dos professores. Assim, os que estão mais próximos têm uma relação privilegiada com o CE, enquanto outros encontram-se mais distanciados deste órgão de gestão. O sujeito considera ainda que, no geral, os professores só recorrem ao CE quando têm reclamações a apresentar. No que respeita ao “**relacionamento entre alunos e CE**”, os três registos existentes apontam para uma relação caracterizada pelo paternalismo, pelo que, na sua opinião, os alunos vêem os elementos do Conselho Executivo quase como encarregados de educação.

Na categoria “**Clima educativo**”, o “**valor atribuído à educação**” apresenta cinco registos, que apontam para dois objectivos da escola: veicular um conjunto de conhecimento e formar os alunos a nível pessoal e social. No que respeita à “**qualidade da educação**”, o entrevistado salienta que emite a sua visão pessoal, pois não tem dados concretos para tal. Contudo, considera que, baseando-se nos dados dos exames, os resultados obtidos pela escola são bastante razoáveis, com excepção de algumas disciplinas que, “incompreensivelmente, ninguém se esforça por saber as razões ou procura resolver a situação dos maus resultados”. Por sua vez, na “**aprendizagem dos alunos**” surgem dez registos apontando, na sua maioria, para características desfavoráveis neste domínio, exemplificadas através dos seguintes factores: as reduzidas aprendizagens significativas; aprendizagens desligadas do mundo do trabalho; o divórcio entre os

conteúdos das disciplinas e a comunidade / sociedade actual; os currícula não preparam os alunos uma vez que, na sua maioria, não prossegue estudos. Relativamente ao “**valor da escolarização**”, surgem três registos com cariz favorável, pois apontam para o bom desempenho dos professores neste âmbito, embora surjam cinco registos de cariz desfavorável, que apontam para factores externos à escola, que contribuem para a não valorização da escolarização, tais como: o nível cultural do meio em que vivem os alunos; a comunicação social; a situação geográfica da escola; as famílias que, mesmo com bom nível sócio-económico não valorizam o aspecto cultural; e a imagem negativa dos estudos por parte dos alunos.

Na categoria “**Clima de segurança**”, a subcategoria “**sensação de segurança e confiança**” apresenta um registo favorável, pois aponta para a existência de um sentimento de confiança, de uma forma geral, embora se verifiquem quatro registos apontando para a existência de situações desviantes, que se traduzem no desaparecimento de objectos pessoais e na indisciplina (não generalizada e similar à de outras escolas). Perante o “**risco dos alunos serem alvo de Bullying**”, o sujeito afirma que não tem conhecimento da existência de casos desta natureza, e se os houver, são casos pontuais. Também, face ao “**risco de um professor ser alvo de Bullying**”, pensa que esse risco ainda é baixo, neste momento, embora tenha tendência a aumentar devido à conjuntura actual. Perante o “**risco de um funcionário AAE ser alvo de Bullying**”, entende que é idêntico ao do professor, embora o risco seja, possivelmente, maior nos professores, devido à especificidade da sua função.

Em relação à categoria “**Clima de justiça**”, a subcategoria “**legitimidade e equidade das regras**” apresenta dois registos que apontam, por um lado, para o reconhecimento da legitimidade e equidade das regras por parte dos alunos e, por outro, para certos comportamentos, que ultrapassam o nível do aceitável. Quanto à “**aplicação das regras**”, os dois registos existentes apontam para a sua aceitação por parte dos alunos, reconhecendo justiça na sua aplicação, designadamente ao nível dos conselhos disciplinares.

2. Análise dos resultados dos questionários

Com o objectivo de facilitar a identificação da questão do questionário a que diz respeito cada gráfico, optámos por indicar, na legenda, o número da questão correspondente a cada gráfico apresentado.

2.1. Caracterização dos inquiridos

2.1.1. Sexo e Idade

Dos 181 alunos que responderam ao questionário, 55% (99) é do sexo feminino e 45% (82) do sexo masculino, como se pode verificar pela Figura 1.

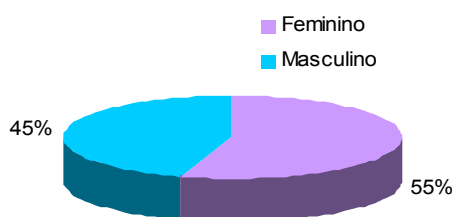


Fig. 1 - Questão 1 – Sexo

No que diz respeito à idade, a maioria dos inquiridos tem entre 14 e 17 anos (86%), predominando os alunos entre os 16 e 17 anos (54%). Existem apenas 25 alunos com 18 ou mais anos (14%), como se pode ver na Figura 2. A idade máxima dos inquiridos é de 20 anos, a mínima de 14 anos, sendo a média de idades de 16,1 anos.

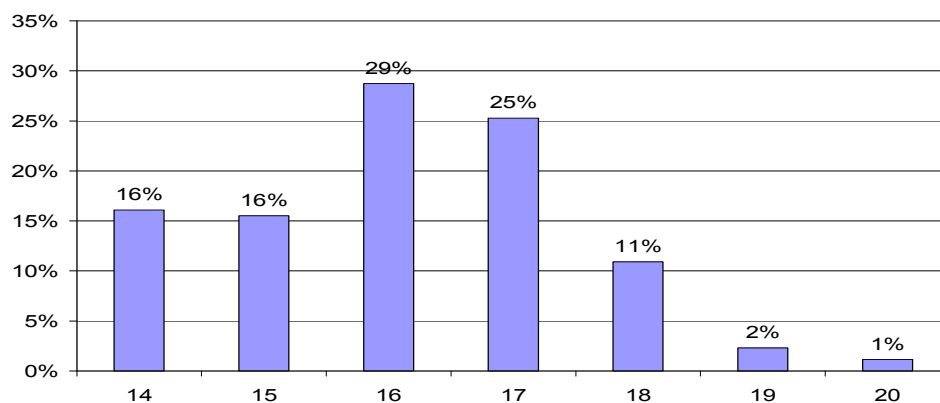


Fig. 2 - Questão 2 – Idade

2.1.2. País de nascimento

No que diz respeito ao país de nascimento, verifica-se que a grande maioria nasceu em Portugal (91%), e apenas um número muito reduzido de alunos (16) nasceu noutros países, nomeadamente nos PALOP's (8 alunos), no Brasil (5 alunos), na Austrália (2 alunos) e na Suíça (1 aluno).

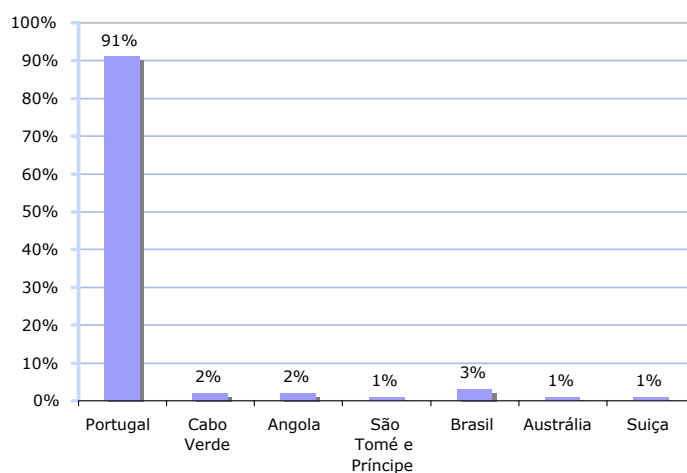


Fig. 3 - Questão 3 – País de nascimento.

2.1.3. Número de anos a viver em Portugal

Os 16 alunos que não nasceram em Portugal foram chegando a este país em diferentes momentos. Assim, 26% chegou há menos de 3 anos (4 alunos), 25% estão em Portugal há 3, 4 ou 5 anos (4 alunos), 32% chegou a este país há mais de 5 anos e menos de onze anos (5 alunos) e 18% chegou há mais de 10 anos (3 alunos).

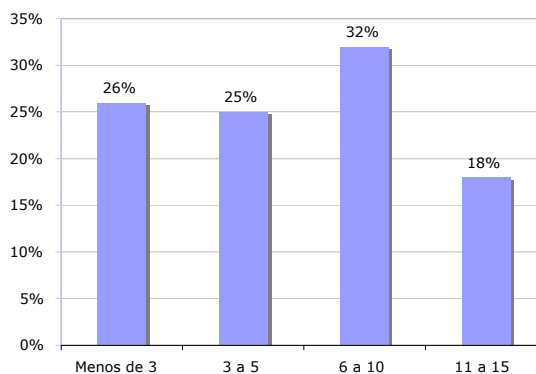


Fig. 4 - Questão 4 – Número de anos a viver em Portugal.

2.1.4. Ano de escolaridade e curso

No que diz respeito ao ano de escolaridade dos inquiridos, estes encontram-se distribuídos, maioritariamente, pelo 9º (44%) e 11º (45%) anos de escolaridade. Os alunos do segundo ano dos Cursos de Educação e Formação representam 12% do total de inquiridos e são 21 alunos.

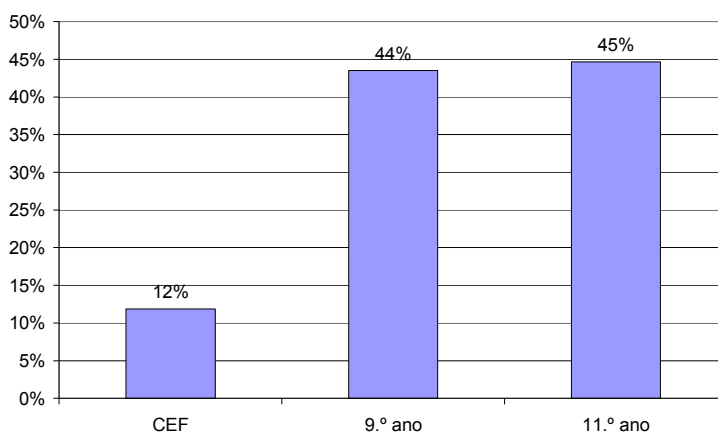


Fig. 5 - Questão 5 – Ano de escolaridade.

Como se pode observar na Figura 6, grande parte dos inquiridos que se encontra no 11º ano, está a frequentar os cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias (48%), de Ciências Sociais e Humanas (25%) e de Artes Visuais (12%). Apenas 16% dos alunos do 11º ano frequentam os Cursos Tecnológicos de Administração e de Acção Social.

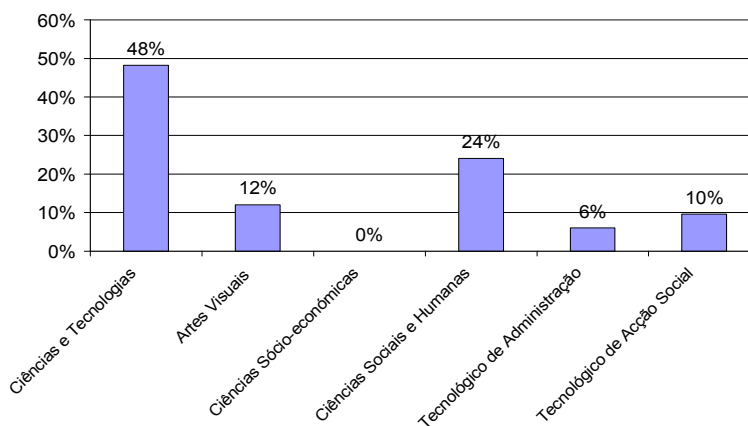


Fig. 6 - Questão 6 – Curso frequentado no 11º ano.

2.1.5. Número de anos a frequentar a escola

A maioria dos alunos frequenta a escola há menos de 4 anos (73%), sendo que 38% dos inquiridos está na escola há, precisamente, 3 anos. O número médio de anos que os inquiridos frequentam a escola é de 3,1 anos.

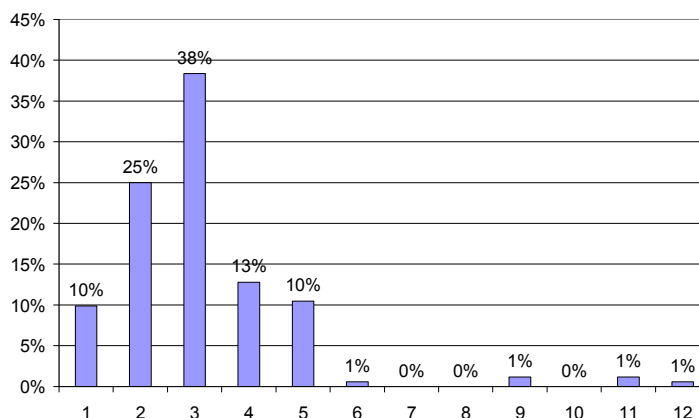


Fig. 7 - Questão 7 – Número de anos a frequentar a escola.

2.1.6. Ano de escolaridade frequentado no primeiro ano na escola

Cerca de metade dos inquiridos (51%) começou a frequentar a escola no 7º ano de escolaridade e 25% no 10º ano. O 7º e o 10º anos, por constituírem os anos iniciais do 3º ciclo e do ensino secundário, respectivamente, são os momentos mais adequados para mudar de escola, sendo, possivelmente, por essa razão que a maioria dos inquiridos entrou na escola nesses mesmos anos.

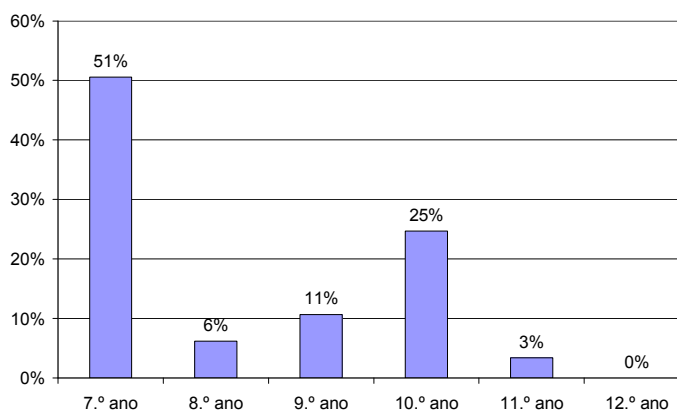


Fig. 8 - Questão 8 – Ano de escolaridade frequentado no primeiro ano na escola.

2.1.7. Caracterização dos agregados familiares

2.1.7.1. Composição dos agregados familiares

A quase totalidade dos alunos vive com a mãe (96%), com o pai (78%) e com irmãos (72%). Um pequeno número de inquiridos (18 alunos) vive ainda, com avós (18 alunos) e com outros (10 alunos).

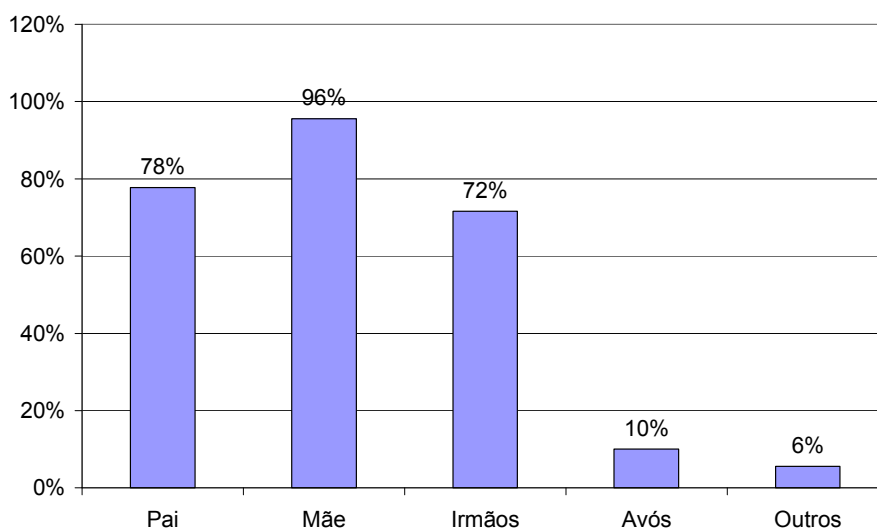


Fig. 9 - Questão 9 – Composição do agregado familiar.

Os alunos que vivem com outras pessoas que não os pais, irmãos e avós (10 alunos), vivem maioritariamente com padrastos (3) ou com tios (2). Os restantes 5 alunos repartem-se pelas opções “madrasta”, e por familiares em grau mais distante.

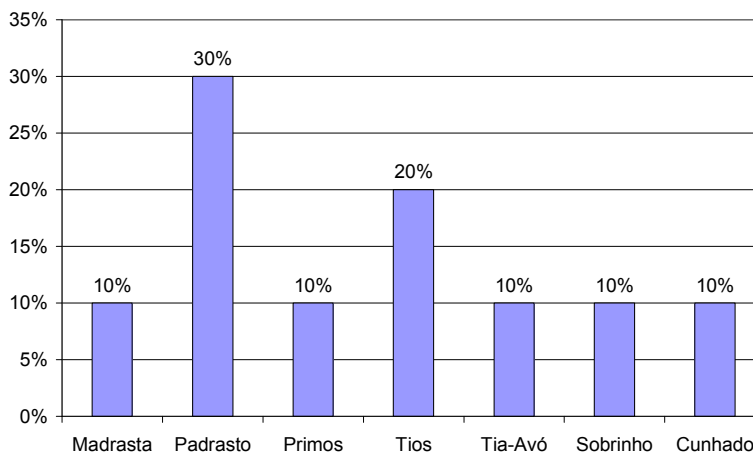


Fig. 10 - Questão 9.1 – Outras pessoas do agregado familiar.

A maioria dos inquiridos (74%) vive simultaneamente com o pai e com a mãe, 12% vive só com a mãe e menos de 10% só com o pai. Apenas cerca de 2% não vive nem com o pai nem com a mãe. Em qualquer dos casos, os inquiridos poderão ainda viver com outras pessoas para além dos seus progenitores. Podemos, pois, concluir que a maioria dos alunos inquiridos está integrada em famílias de tipo tradicional.

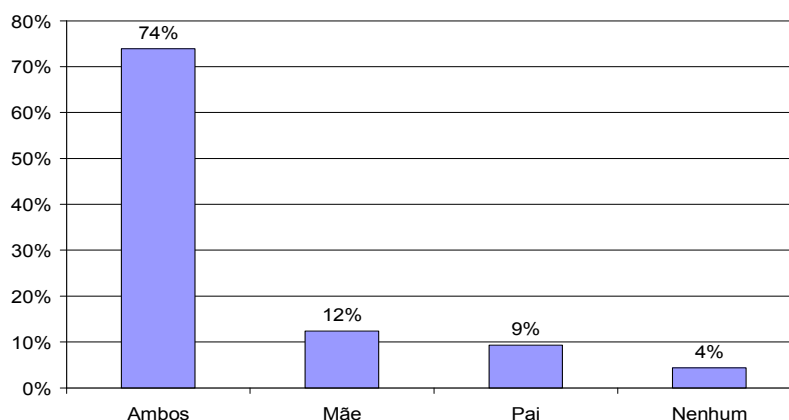


Fig. 11 - Questão 9.2 – Vive só com a mãe, só com o pai, com ambos ou com nenhum

2.1.7.2. País de nascimento dos pais e das mães

A maior parte dos pais e das mães dos inquiridos é oriunda de Portugal, 85% e 82%, respectivamente. O reduzido número de pais e de mães, que não são de Portugal, são oriundos, maioritariamente, dos PALOP's ou, em menor número, do Brasil.

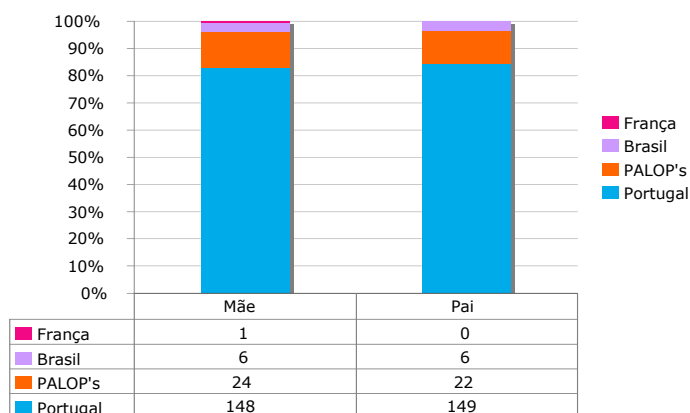


Fig. 12 - Questões 10 e 11 – País de nascimento da mãe e do pai

2.1.7.3. Nível de escolaridade dos pais, das mães e dos encarregados de educação

Como se pode observar pela Figura 13, cerca de 30% dos pais e encarregados de educação tem o 1º ciclo, existindo mais pais com o 9º ano (24%) do que mães (16%) ou encarregados de educação (17%). Os encarregados de educação com o 12º ano (18%) são em número ligeiramente superior às mães (15%) ou aos pais (14%) com o mesmo grau de escolaridade. Os pais, mães ou encarregados de educação licenciados são cerca de 7%, em qualquer um dos casos.

Estes valores retratam uma realidade muito semelhante à que referimos na caracterização da população do Concelho de Odivelas, em que os dados apresentados indicam que cerca de 28% da população atingiu o 1º ciclo, 21% atingiu o 3º ciclo e cerca de 8% atingiu o nível superior.

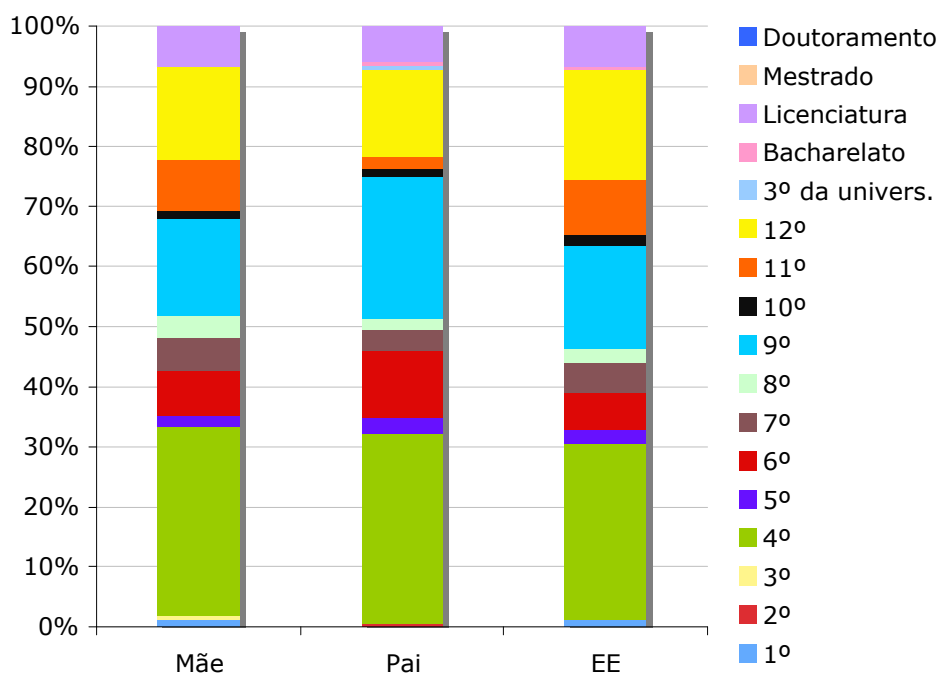


Fig. 13 - Questões 12, 13 e 14 – Escolaridade das Mães, dos Pais e dos Encarregados de Educação.

2.1.7.4. Grau de parentesco com o encarregado de educação

No que diz respeito ao grau de parentesco do encarregado de educação com o inquirido, e como se pode observar na Figura 14, na maioria dos casos (74%), os encarregados de educação são as mães e, em menor percentagem (22%) são os pais. Apenas no caso de 3% dos inquiridos (correspondendo a 6 alunos), o encarregado de educação é outra pessoa que não o pai ou a mãe, sendo, contudo, familiares como avós, tias, irmãs, ou até mesmo o próprio, no caso de um aluno, como ilustra a Figura 15.

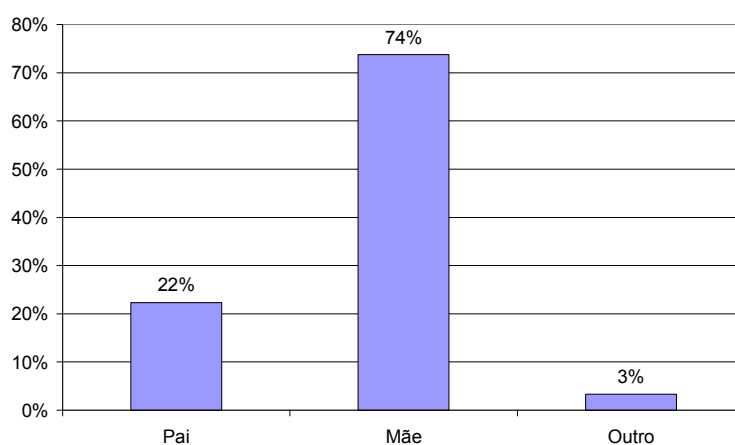


Fig. 14 - Questão 15 – Grau de parentesco com o Encarregado de Educação.

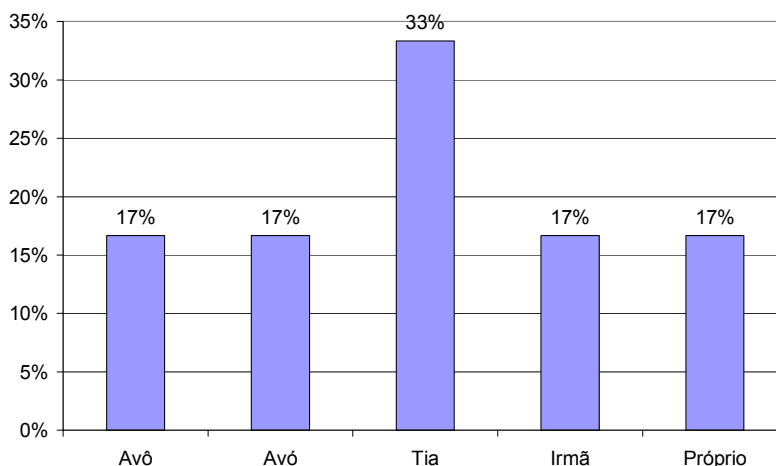


Fig. 15 - Questão 15.1 – Outro grau de parentesco com o Encarregado de Educação, que não os pais.

2.1.7.5. Situação dos pais na profissão

A grande maioria dos pais dos inquiridos encontra-se a exercer uma profissão - 86% no caso dos pais e 76% no caso das mães. Cerca de 13% das mães são domésticas e 8% estão desempregadas, enquanto que o desemprego afecta 5% dos pais.

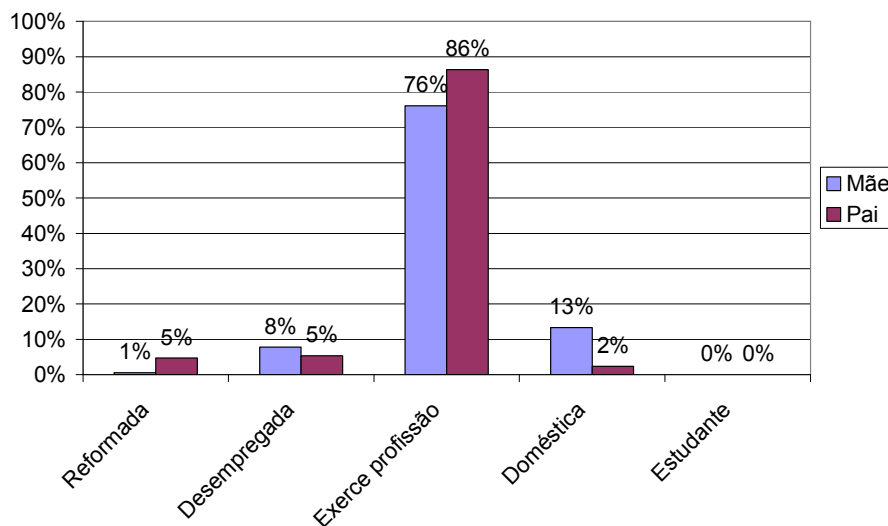


Fig. 16 - Questão 16 – Situação na profissão dos teus pais

2.1.7.6. Número de retenções no 3º Ciclo e no Ensino Secundário

Relativamente às retenções no mesmo ano de escolaridade no Ensino Básico, verifica-se que do total de inquiridos, 17% ficou retido, pelo menos uma vez, no 7º ano de escolaridade; 7% no 8º ano e 9% no 9º ano. Verifica-se, portanto, que existe um maior número de retenções no 7º ano de escolaridade, isto é, no início do 3º ciclo. A mudança de ciclo e a mudança de estabelecimento de ensino, no caso de alguns alunos, poderá contribuir para o nível mais elevado de retenções no 7º ano.

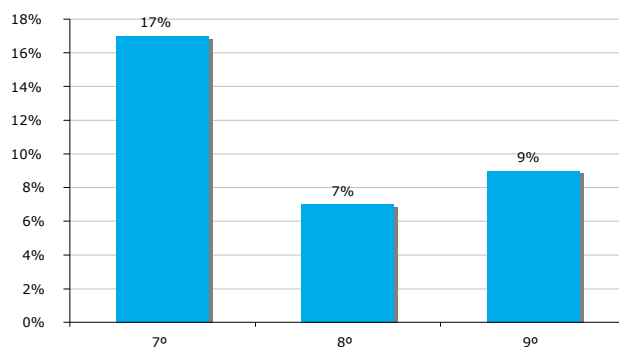


Fig. 17 - Questão 17.a – Retenções no Ensino Básico

Dos 31 alunos que ficaram retidos no 7º ano de escolaridade, mais de 60% ficou retido 1 ano e cerca de 30% ficou retido 2 anos; dos 13 alunos que ficaram retidos no 8º ano, a grande maioria ficou retida apenas 1 ano; dos 18 alunos que ficaram retidos no 9º ano, mais de 60% ficou retido 1 ano e mais de 30% ficou retido 2 anos. Verifica-se pois, que a maioria dos alunos ficou retida no mesmo ano apenas uma vez.

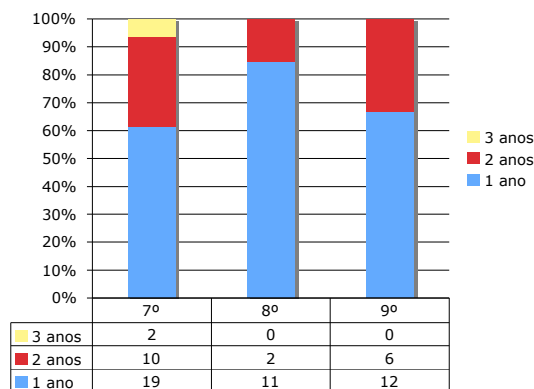


Fig. 18 - Questão 17.a – Número de anos de retenções no Ensino Básico.

No que diz respeito às retenções no 10º e 11º ano, constata-se que do total de inquiridos, 79 indicaram estar a frequentar o 11º ano, sendo estes os únicos inquiridos que poderão ter ficado retidos no 10º e 11º anos de escolaridade. Tendo em conta a Figura 19, verifica-se que o nível de retenções no 10º ano foi de 17% (13 alunos) e no 11º ano de 6% (5 alunos) e, em ambos os anos de escolaridade, com exceção de 1 aluno, todos os outros ficaram retidos apenas 1 ano. À semelhança do que se passa no Ensino Básico, também é no início do Ensino Secundário (10º ano) que se verifica um maior número de retenções. Esta situação é idêntica ao que acontece a nível Nacional, como se pode verificar pelos dados estatísticos no Anexo XVIII.

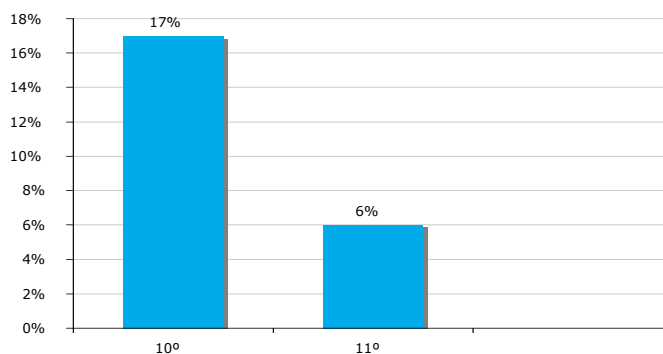


Fig. 19 - Questão 17.b – Retenções no 10º e 11º anos

2.1.8. Expectativas dos alunos

No que diz respeito às expectativas dos alunos, para daqui a cinco anos, e como se pode verificar na Figura 20, do total de inquiridos, 65% espera “estar a tirar um curso superior” e 23% espera “estar a trabalhar com o 12º ano”. Apenas 6% dos inquiridos espera “estar a frequentar um curso não superior”, e ainda menos inquiridos (4%) espera “estar a trabalhar sem o 12º ano concluído”. Constata-se assim, que a maioria dos alunos espera estar, daqui a cinco anos, a tirar um curso superior, o que talvez possa explicar o reduzido número de alunos que frequenta os Cursos Tecnológicos (16% dos alunos que frequentam o 11º ano, como se pode ver na Figura 6).

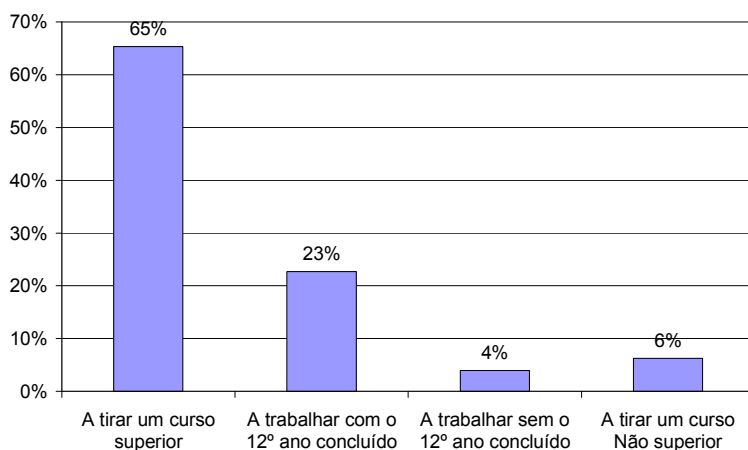


Fig. 20 - Questão 18 – Expectativas para daqui a cinco anos

2.1.9. Expectativas e envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos

Relativamente às expectativas dos pais, constata-se que 60% dos inquiridos considera que os pais esperam que estes “tirem um curso superior” e 57% considera que os pais dão muito valor aos estudos dos filhos. Dos inquiridos, 43% considera que os pais esperam que concluam o 12º ano; 9% refere que os pais esperam que estes concluam o 9º ano e apenas 2% considera que os pais querem que estes comecem a trabalhar o mais cedo possível.

No que diz respeito ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, 54% dos inquiridos afirma que os pais “vão frequentemente às reuniões na escola” e apenas 13% afirma que os pais os ajudam nos trabalhos de casa.

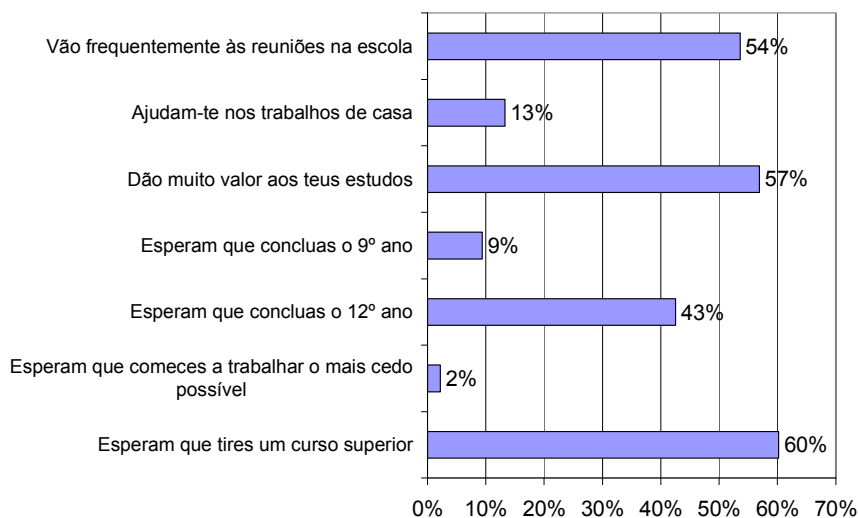


Fig. 21 - Questão 19 – Expectativas e envolvimento dos pais

2.2. Percepção geral da escola

2.2.1. Os alunos sentem-se bem nesta escola

A grande maioria dos inquiridos (79%) concorda que “os alunos se sentem bem nesta escola”. Do total dos inquiridos, 12% manifesta a sua total concordância com esta mesma afirmação. Os restantes 9% discordam ou discordam totalmente desta ideia. Podemos, pois, verificar que a generalidade dos alunos está de acordo que os alunos se sentem bem na escola.

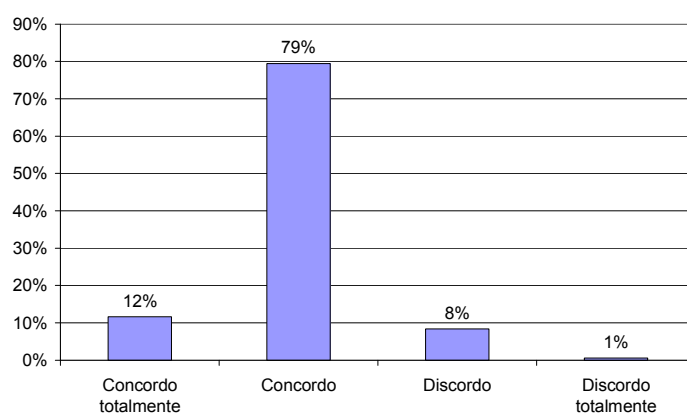


Fig. 22 - Questão 20.a – Os alunos sentem-se bem nesta escola.

2.2.2. Os alunos quando têm um problema podem falar com um adulto

A maioria dos inquiridos (67%) concorda que “nesta escola, os alunos quando têm um problema podem falar com um adulto para os ajudarem”, e 13% concorda totalmente. Somente 19% dos inquiridos discorda desta mesma afirmação.

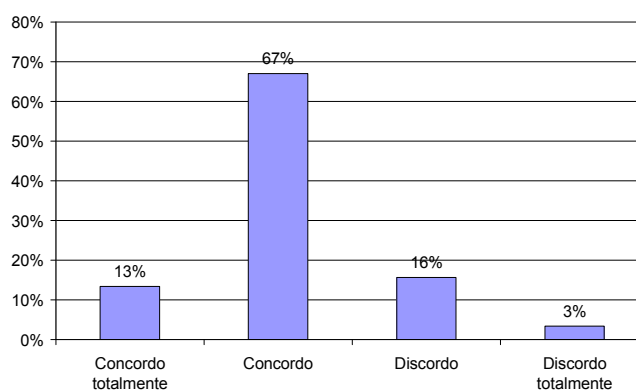


Fig. 23 - Questão 20.b – Os alunos quando têm um problema podem falar com um adulto para os ajudarem

2.2.3. Os alunos são ajudados a ultrapassar as suas dificuldades na aprendizagem

A maioria dos inquiridos (67%) concorda que, “nesta escola, os alunos são ajudados a ultrapassar as suas dificuldades na aprendizagem”, enquanto 20% manifesta a sua total concordância com a mesma afirmação. Os restantes inquiridos discordam (cerca de 11%) ou discordam totalmente (cerca de 2%) desta ideia.

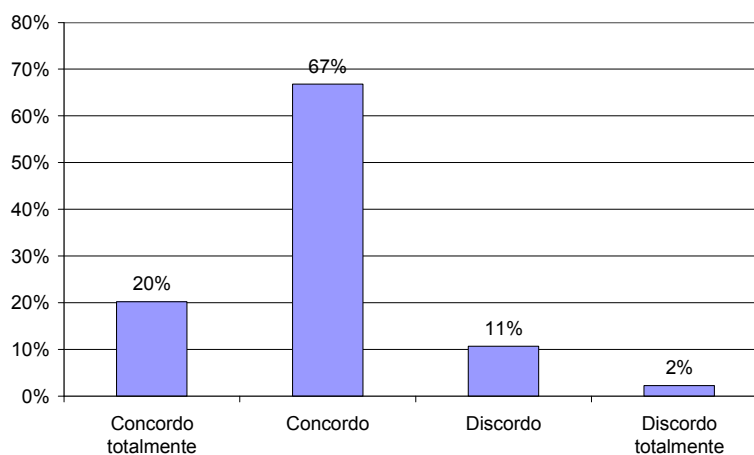


Fig. 24 - Questão 20.c – Os alunos são ajudadas a ultrapassar as suas dificuldades na aprendizagem

2.2.4. Nesta escola, os alunos têm amigos

No que diz respeito à afirmação “nesta escola, os alunos têm amigos”, 50% dos inquiridos está totalmente de acordo e 45% está de acordo. Os restantes 3% discordam ou discordam totalmente desta afirmação. Podemos, pois, afirmar que a quase totalidade dos inquiridos considera que os alunos têm amigos na escola, o que é revelador da importância da escola enquanto espaço de socialização.

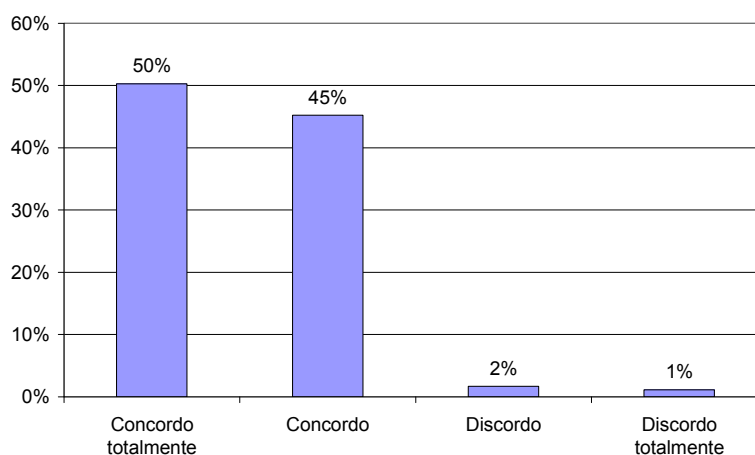


Fig. 25 - Questão 20.d – Os alunos têm amigos na escola

2.2.5. Nesta escola, os alunos sentem-se, por vezes, ameaçados – total, por género e por ano de escolaridade

Apesar da quase totalidade dos alunos afirmar que os alunos têm amigos na escola, quase metade dos inquiridos (49%) concorda que “nesta escola, os alunos sentem-se, por vezes, ameaçados por colegas” e, sensivelmente, 16% concorda totalmente com a mesma afirmação. Dos restantes inquiridos, 33% discorda e 2% discorda totalmente da afirmação.

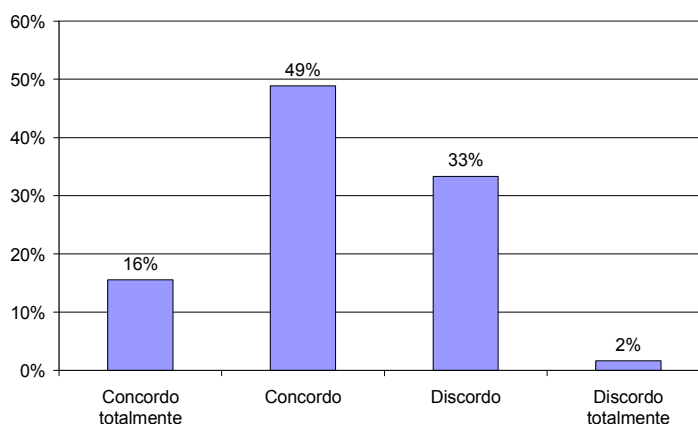


Fig. 26 - Questão 20.e – Os alunos sentem-se, por vezes, ameaçados por colegas na escola

Ainda sobre a mesma questão, constata-se que as opiniões não diferem significativamente, segundo o género, como se pode ver na Figura 27, embora se verifique que é no grupo dos alunos do sexo feminino que a opinião é mais concordante com a afirmação, e as únicas opiniões totalmente discordantes são de alunos do sexo masculino.

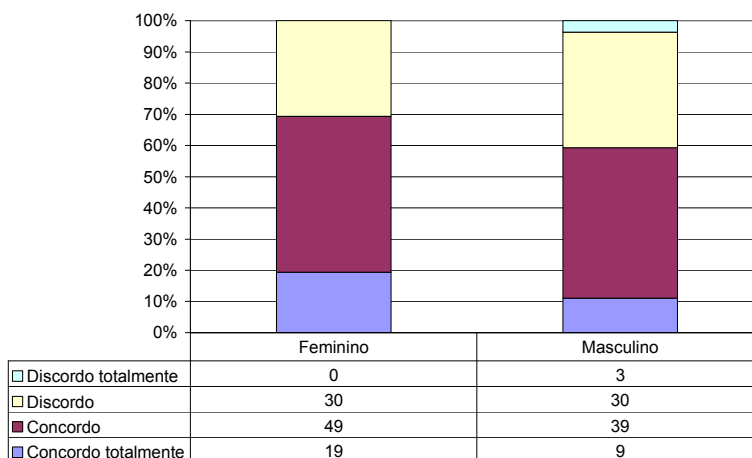


Fig. 27 - Questão 20.e – Os alunos sentem-se, por vezes, ameaçados por colegas na escola - segundo o género.

De forma idêntica, também não se notam diferenças significativas de opinião, sobre a mesma questão, segundo o curso frequentado pelos inquiridos, como se pode observar na Figura 28.

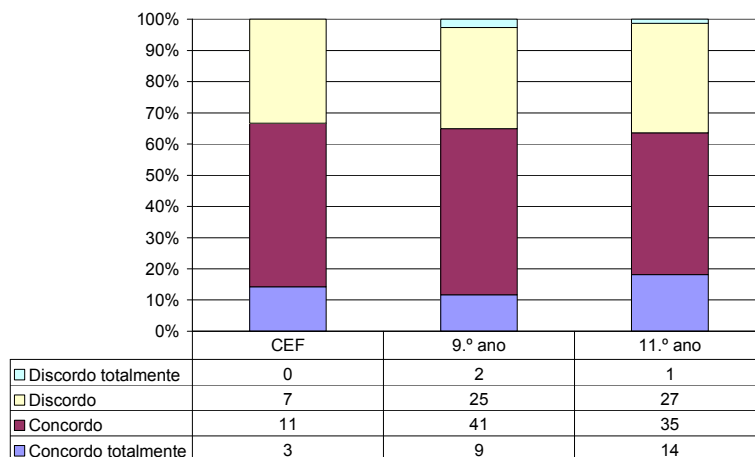


Fig. 28 - Questão 20.e – Os alunos sentem-se, por vezes, ameaçados por colegas na escola – segundo o ano de escolaridade.

2.2.6. Os alunos que não cumprem as regras são tratados de forma justa

Como se pode observar na Figura 29, 50% dos inquiridos afirma concordar que “nesta escola os alunos que não cumprem as regras são tratados de forma justa”, e 15% manifesta a sua total concordância. Dos restantes inquiridos, 26% discorda e 8% discorda totalmente da afirmação. Podemos, pois, concluir que mais de metade dos alunos considera que, em caso de incumprimento das regras, os alunos são tratados de forma justa.

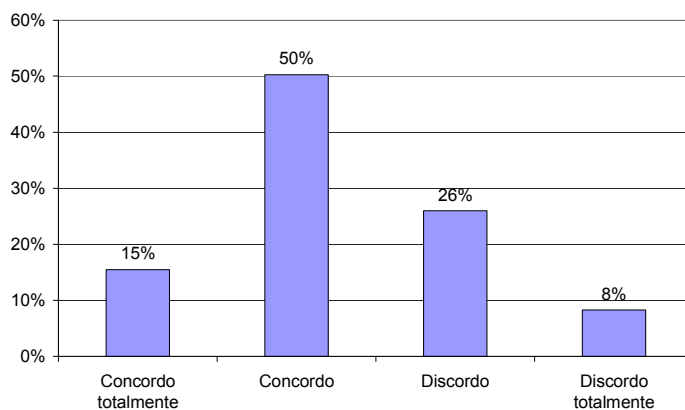


Fig. 29 - Questão 20.f – Os alunos que não cumprem as regras são tratados de forma justa

2.2.7. Nesta escola, os professores gostam dos seus alunos – por género e por ano de escolaridade

A grande maioria dos inquiridos (70%) concorda que “nesta escola, os professores gostam dos seus alunos”; há ainda, 7% dos inquiridos que concorda totalmente com a afirmação. Dos restantes inquiridos, 19% discorda e 4% discorda totalmente da mesma afirmação.

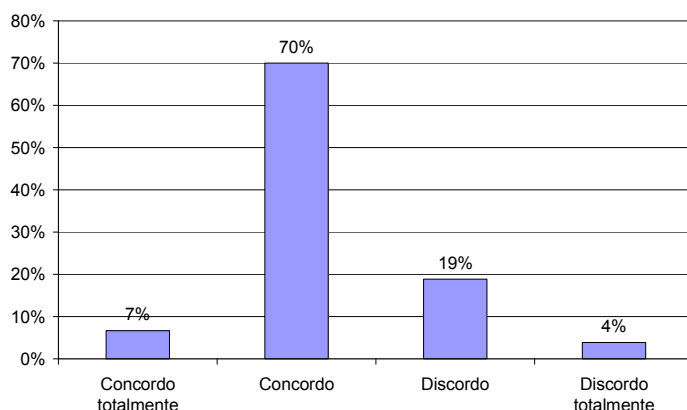


Fig. 30 - Questão 20.g – Nesta escola: os professores gostam dos seus alunos

Pela importância da dimensão afectiva na relação pedagógica, procurámos saber se haveria diferenças significativas de opinião sobre a mesma questão, tendo em conta o ano de escolaridade. De facto, é possível observar que são os alunos do 2º ano dos Cursos de Educação e Formação que mais consideram que “nesta escola, os professores gostam dos seus alunos”, embora a opinião de mais de 70% dos alunos, de cada ano esteja também em concordância com a afirmação.

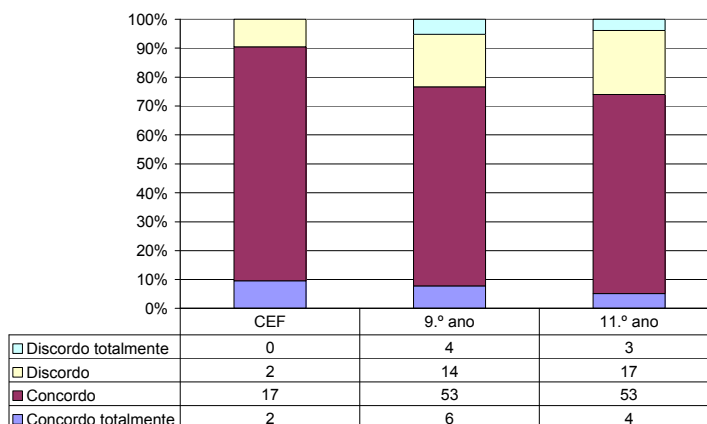


Fig. 31 - 20.g – Nesta escola: os professores gostam dos seus alunos – segundo o ano de escolaridade.

2.2.8. Nesta escola, os alunos têm bons resultados escolares – total, por género e por ano de escolaridade

Os inquiridos dividem-se em termos de opinião relativamente à afirmação de que “nesta escola, os alunos têm bons resultados escolares”, principalmente entre os que concordam (46%) e os que discordam (49%). Os restantes concordam totalmente (cerca de 2%) ou discordam totalmente da afirmação (cerca de 3%).

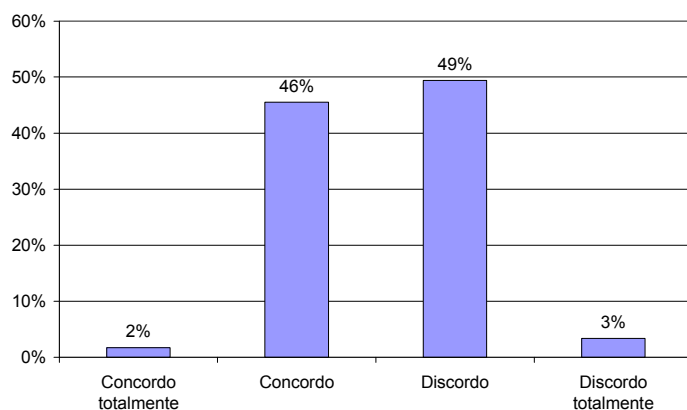


Fig. 32 - Questão 20.h – Nesta escola: os alunos têm bons resultados escolares

Face a esta divisão de opiniões, procurámos saber como é que os alunos respondiam à mesma questão, de acordo com o sexo e ano de escolaridade. Assim, no que diz respeito aos inquiridos por sexo, constata-se que as opiniões, sobre a mesma questão, encontram-se muito divididas. Podemos, contudo, assinalar que é no caso dos inquiridos do sexo feminino que as opiniões divergem um pouco mais, uma vez que apenas 42% está de acordo com a afirmação.

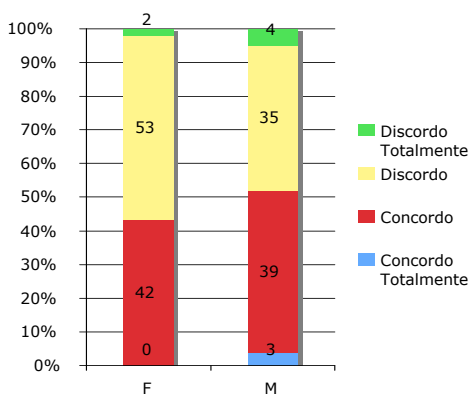


Fig. 33 - Questão 20.h – Nesta escola: os alunos têm bons resultados escolares – segundo o género.

Ainda sobre a mesma questão e de acordo com o curso frequentado pelos inquiridos, apesar de se verificar que as opiniões também se encontram muito divididas entre o “concordo” e o “discordo”, podemos salientar que no caso dos alunos do 9º ano, aproximadamente 60% está em desacordo com a afirmação.

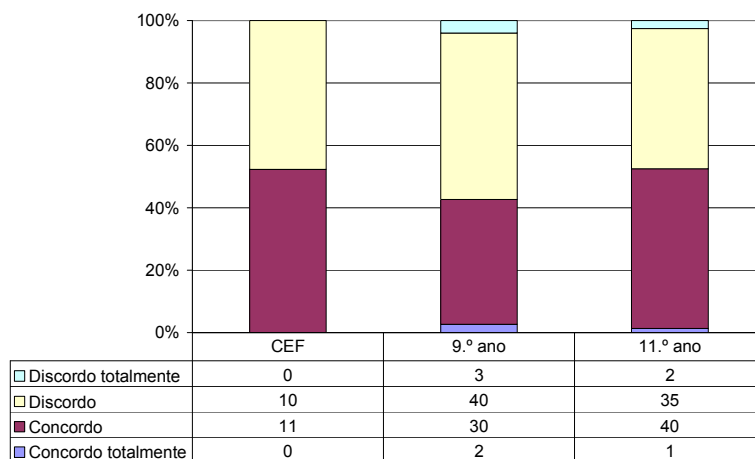


Fig. 34 - Questão 20.h – Nesta escola: os alunos têm bons resultados escolares – segundo o ano de escolaridade.

2.2.9. Aspectos considerados importantes para melhorar a vida na escola

Quando questionados sobre os “aspectos que consideravam importantes para melhorar a vida na escola” e como se pode observar na Figura 35, os inquiridos referiram, em maior número e por ordem de importância, os seguintes aspectos: “os alunos trabalharem mais” (51%); “os professores relacionarem-se melhor com os alunos” (48%); “os professores ajudarem mais os alunos nas suas dificuldades” (38%); “os alunos darem-se melhor” (27%) e “haver mais disciplina” (21%). Dos restantes inquiridos, 14% mencionou como “aspectos importantes para a melhoria da vida na escola”, “haver mais organização”; 13% “melhor funcionamento dos serviços” e 7% “os professores manterem mais a disciplina na sala de aula”.

Ainda sobre os inquiridos que assinalaram o aspecto “melhorar o funcionamento dos serviços”, a maioria referiu o serviço “bar” (67%).

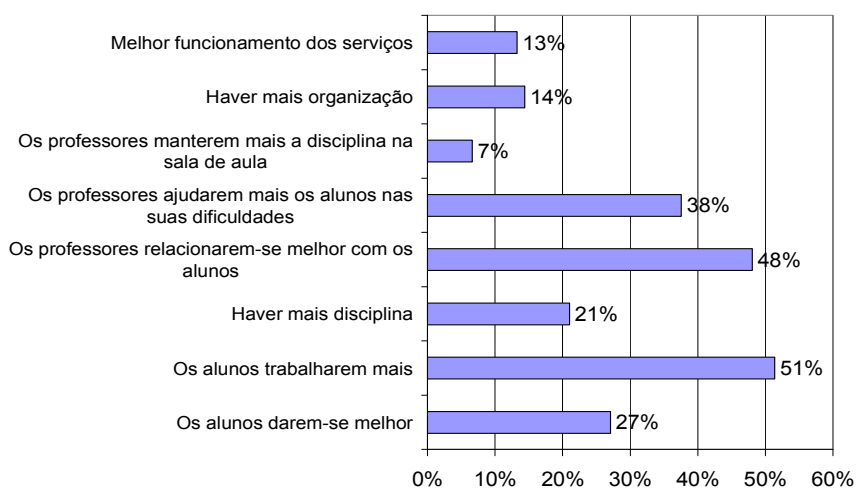


Fig. 35 - Questão 21 - Aspectos considerados importantes para melhorar a vida na escola

A opinião de que “os alunos deveriam trabalhar mais” parece ser coerente com a ideia de que os alunos não têm bons resultados escolares (Figura 32), pelo menos para cerca de metade dos inquiridos.

Menos coerente parece ser a opinião dos 48% dos inquiridos de que “a vida na escola melhoraria” no caso de “os professores relacionarem-se melhor com os alunos”, quando

comparada com a resposta de 77% dos inquiridos à questão 20.g (Figura 30), em que afirmam estar de acordo que “nesta escola, os professores gostam dos seus alunos”.

De forma similar, também a opinião dos 38% dos inquiridos que referem que “os professores ajudarem mais os alunos nas suas dificuldades” seria “importante para melhorar a vida na escola”, parece não ser coerente com a opinião dos 87% que consideraram que “nesta escola, os alunos são ajudados a ultrapassar as suas dificuldades na aprendizagem”. Para tal facto, podemos colocar a hipótese de que os alunos que consideram que “os professores ajudarem mais os alunos nas suas dificuldades” seria “importante para melhorar a vida na escola”, estejam a referir-se a outro tipo de dificuldades, que não as relacionadas com as aprendizagens, contudo, não dispomos de informação suficiente que nos permita retirar alguma conclusão sobre esse aspecto.

A opinião dos 27% de inquiridos que considera que “os alunos darem-se melhor” seria “importante para melhorar a vida na escola” parece pouco coerente com o facto de 95% dos inquiridos terem considerado que “nesta escola os alunos têm amigos” (ver Figura 25). Contudo, parece haver uma maior coerência relativamente à opinião manifestada por 65% dos inquiridos que estão de acordo que “nesta escola, os alunos sentem-se, por vezes, ameaçados” (ver Figura 26).

Note-se ainda, que relativamente à importância da disciplina para “melhorar a vida na escola”, 21% dos inquiridos considera que seria importante “haver mais disciplina”, enquanto que os alunos que referem a importância de “os professores manterem a disciplina na sala de aula, são 7%. Esta diferença de opiniões leva-nos a considerar que, eventualmente, se ficará a dever à existência de casos de indisciplina fora das salas de aula, contudo, não dispomos de informação que nos permita confirmar tal hipótese.

2.3. Caracterização da escola, por comparação com outras, anteriormente, frequentadas

2.3.1. Esta escola é igual a todas as outras – total e por ano de escolaridade

Quando comparada com outras escolas, anteriormente frequentadas pelos inquiridos, 68% destes não concorda com a afirmação “esta escola é igual a todas as outras”. No entanto, existem 31% de inquiridos que considera que “esta escola é igual a todas as outras”.

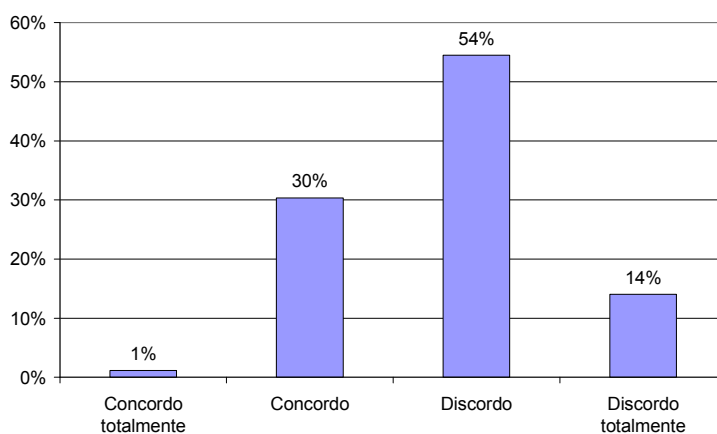


Fig. 36 - Questão 22.a -Esta escola é igual a todas as outras

Como se pode observar na Figura 37, são os alunos dos Cursos de Educação e Formação que mais estão em desacordo com a afirmação de que “esta escola é igual a todas as outras” que já frequentaram. Por seu lado, as opiniões dos alunos do 9º ano e do 11º ano, sobre a mesma questão, são muito semelhantes. A possível explicação poderá estar no facto destes dois grupos de alunos terem tido percursos escolares muito diferentes e referências sobre escolas também diferentes.

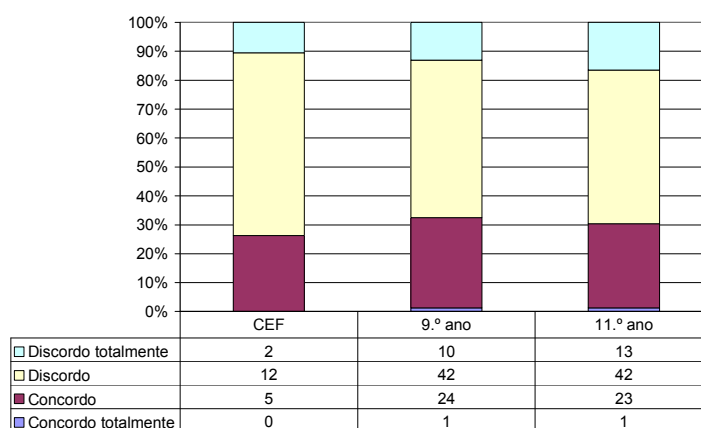


Fig. 37 - Questão 22.a -Esta escola é igual a todas as outras – por ano de escolaridade

2.3.2. Razões pelas quais esta escola é diferente das outras

2.3.2.1. Esta escola dá mais atenção aos problemas dos alunos – total e por ano de escolaridade

Do total de inquiridos que consideram que “esta escola não é igual às outras, frequentadas anteriormente”, 48% considera que a sua escola é diferente “por dar mais atenção aos alunos” e 9% concorda totalmente com esta ideia. Têm opinião oposta 38%, que discorda e os restantes 5% que discorda totalmente desta afirmação. Verifica-se assim, que cerca de 57% dos inquiridos está de acordo que “esta escola dá mais atenção aos problemas dos alunos”, do que as outras escolas que frequentaram, anteriormente.

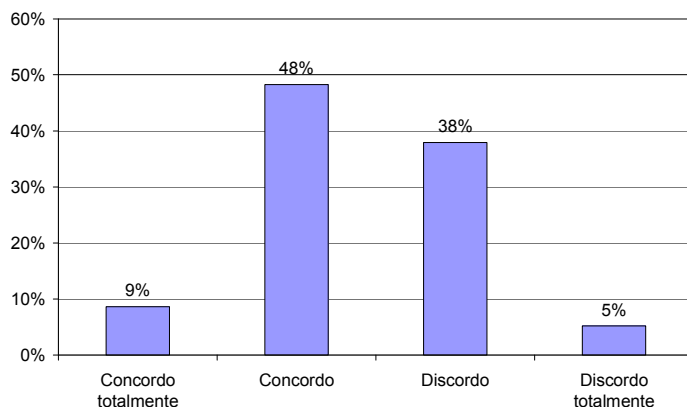


Fig. 38 - Questão 22.b.i - Esta escola dá mais atenção aos problemas dos alunos

Como se pode verificar na Figura 39, são os alunos do 9º ano que mais estão de acordo que “esta escola dá mais atenção aos problemas dos alunos” (cerca de 65%) e são os alunos dos Cursos de Educação e Formação que menos concordam com tal afirmação.

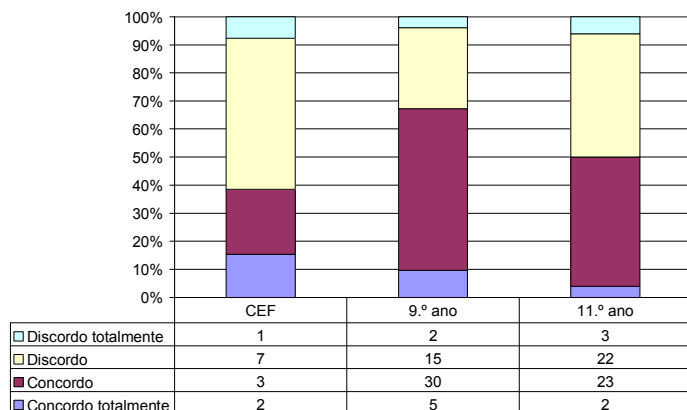


Fig. 39 - Questão 22.b.i – Esta escola dá mais atenção aos problemas dos alunos – por ano de escolaridade.

2.3.2.2. Esta escola é diferente porque tem uma melhor relação entre alunos e professores – total e por ano de escolaridade.

Aproximadamente 49% dos inquiridos considera que um factor diferenciador da sua escola, em relação às outras que frequentaram anteriormente, é porque “há uma melhor relação entre alunos e professores”, enquanto somente 10% manifesta a sua total concordância com esta afirmação. Cerca de 33% discorda e os restantes 9% discordam totalmente desta ideia.

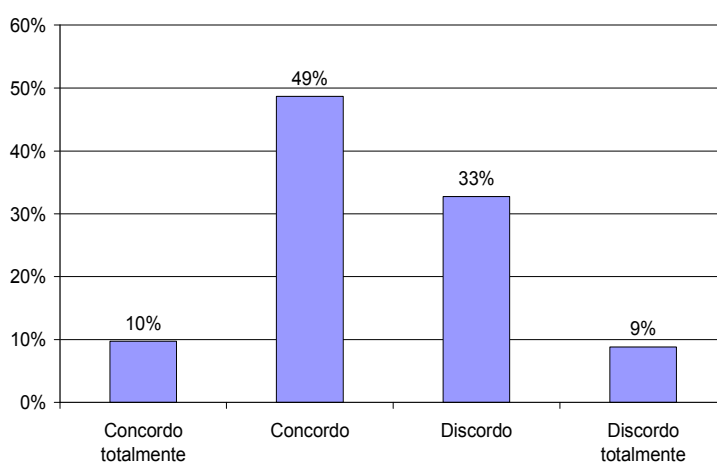


Fig. 40 - Questão 22.b.ii - Esta escola é diferente das outras porque há uma melhor relação entre alunos e professores.

São os inquiridos dos Cursos de Educação e Formação que mais consideram que a escola é diferente das outras, anteriormente frequentadas, porque “há uma melhor relação entre alunos e professores”, sendo os alunos do 11.º ano que menos estão de acordo com tal razão, conforme ilustra a Figura 41.

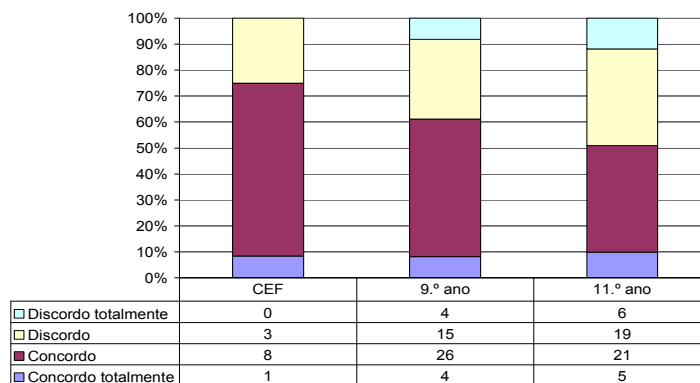


Fig. 41 - Questão 22.b.ii – Esta escola é diferente das outras porque há uma melhor relação entre alunos e professores – por ano de escolaridade.

**2.3.2.3. Esta escola é diferente das outras porque há mais segurança nos recreios
– total e por ano de escolaridade**

Metade dos inquiridos concorda com a ideia de que a sua escola é diferente das outras, por haver mais segurança nos recreios, sendo que 11% concorda totalmente. Dos restantes inquiridos, 32% discorda e 7% discorda totalmente desta ideia, conforme se visualiza na Figura 42.

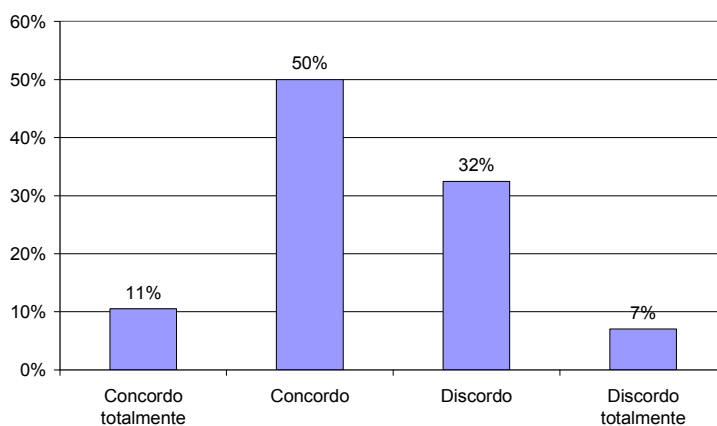


Fig. 42 - Questão 22.b.iii – Esta escola é diferente das outras porque há mais segurança nos recreios.

Numa análise por ano de escolaridade, verificamos que são os alunos do 11º ano que menos estão de acordo com a ideia de que “esta escola é diferente das outras porque há mais segurança nos recreios”. Por outro lado, as opiniões dos alunos dos Cursos de Educação e Formação e os alunos do 9º apenas diferem porque, no caso destes últimos, há uma maior percentagem de alunos que concordam totalmente com a afirmação (Figura 43).

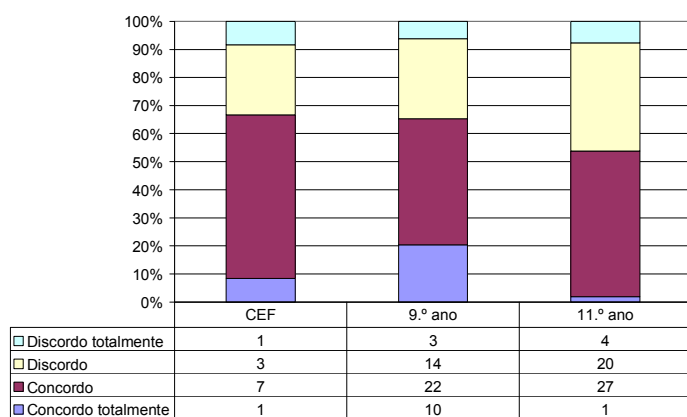


Fig. 43 - Questão 22.b.iii – Esta escola é diferente das outras porque há mais segurança nos recreios – por ano de escolaridade.

2.3.2.4. Esta escola é diferente das outras porque os alunos dão-se melhor entre si – total e por ano de escolaridade – total e por ano de escolaridade

A maioria dos inquiridos está de acordo que “esta escola é diferente das outras porque os alunos dão-se melhor entre si” (67% concorda e 4% concorda totalmente). Os restantes 29% não têm a mesma opinião (Figura 44).

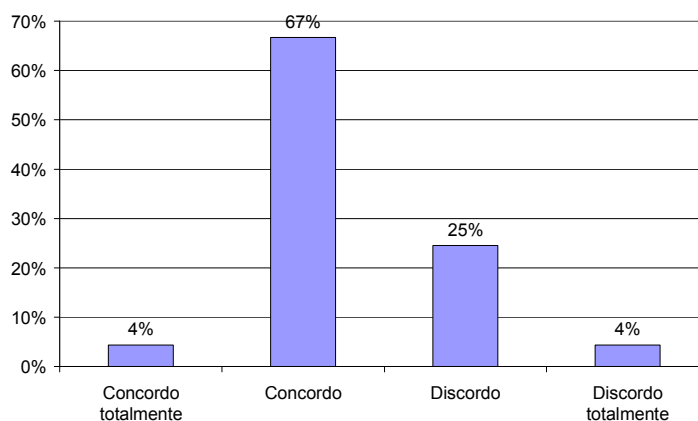


Fig. 44 - Questão 22.b.iv -Esta escola é diferente das outras porque os alunos dão-se melhor entre si

Considerando o ano de escolaridade, salienta-se a opinião dos alunos dos Cursos de educação e Formação, dos quais 90% concorda que “esta escola é diferente das outras porque os alunos dão-se melhor entre si”, enquanto que no caso dos alunos dos outros anos essa proporção vai diminuindo, sendo de cerca de 60% no caso do 11.º ano, conforme atesta a Figura 45.

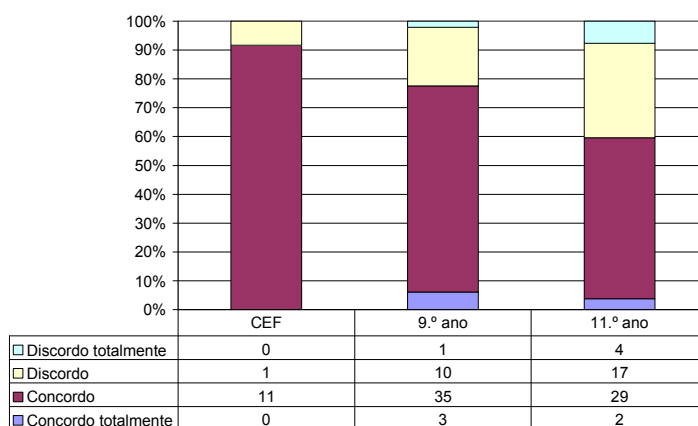


Fig. 45 - Questão 22.b.iv -Esta escola é diferente das outras porque os alunos dão-se melhor entre si – por curso

2.3.2.5. Esta escola é diferente das outras porque há uma melhor relação entre alunos e funcionários – total e por ano de escolaridade

Em relação à afirmação “esta escola é diferente das outras porque há uma melhor relação entre alunos e funcionários”, a grande maioria dos inquiridos (cerca de 80%) está de acordo. Os restantes discordam (17%) ou discordam totalmente desta afirmação (4%).

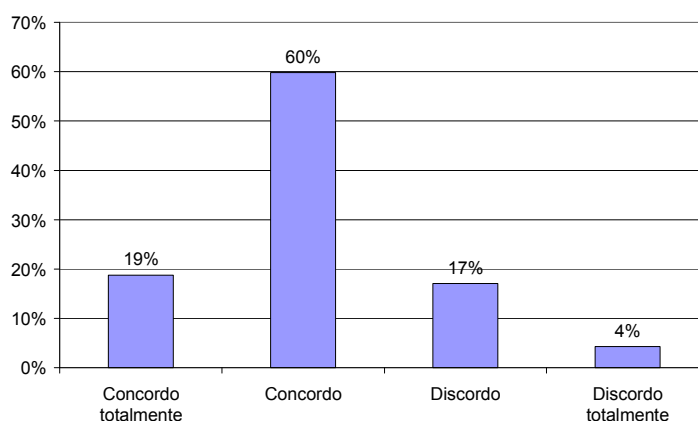


Fig. 46 - Questão 22.b.v -Esta escola é diferente das outras porque há uma melhor relação entre alunos e funcionários.

Como se pode verificar na Figura 47, as opiniões dos alunos dos diferentes anos de escolaridade são semelhantes, embora com uma posição, ligeiramente, mais crítica da parte dos alunos do 11º ano.

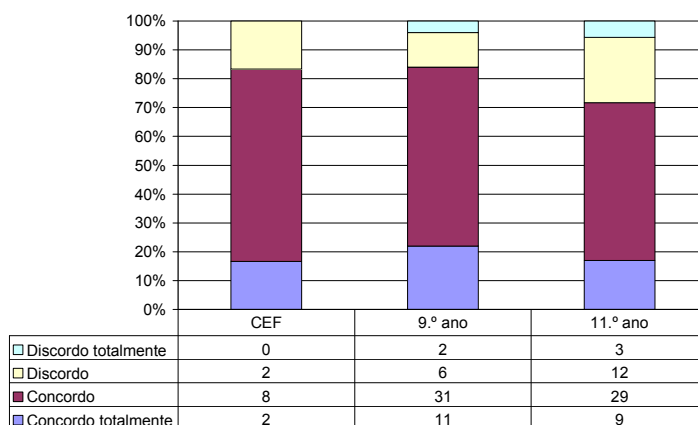


Fig. 47 - Questão 22.b.v – Esta escola é diferente das outras porque há uma melhor relação entre alunos e funcionários – por ano de escolaridade.

2.3.2.6. Esta escola é diferente das outras porque se aprendem coisas interessantes – total e por ano de escolaridade

Do total dos inquiridos, 74% pensa que “esta escola é diferente das outras porque se aprenderem coisas interessantes”, sendo que 64% concorda com tal afirmação e 10% subscreve totalmente esta ideia. Não partilham daquela opinião 26% dos inquiridos, uma vez que 23% discorda e 3% discorda totalmente (Figura 48).

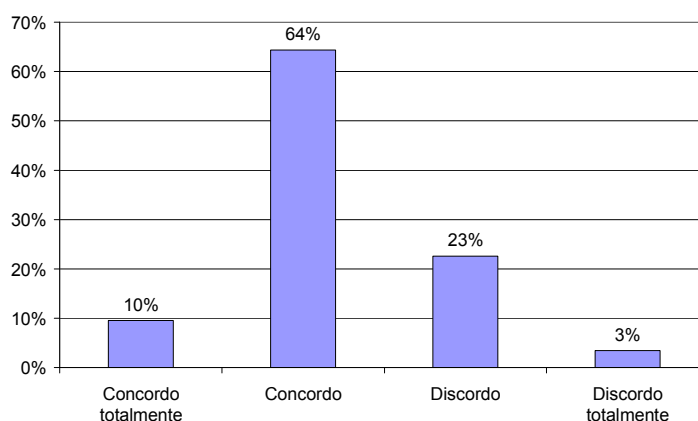


Fig. 48 - Questão 22.b.vi -Esta escola é diferente das outras porque se aprendem coisas interessantes

Numa análise por ano de escolaridade, constatamos que, mais uma vez, são os alunos dos Cursos de Educação e Formação (cerca de 80%) que estão mais de acordo com a afirmação “que esta escola é diferente porque se aprendem coisas interessantes”. Contudo, nos outros anos, também existe uma percentagem elevada de alunos que têm opinião idêntica (cerca de 70% em ambos os anos).

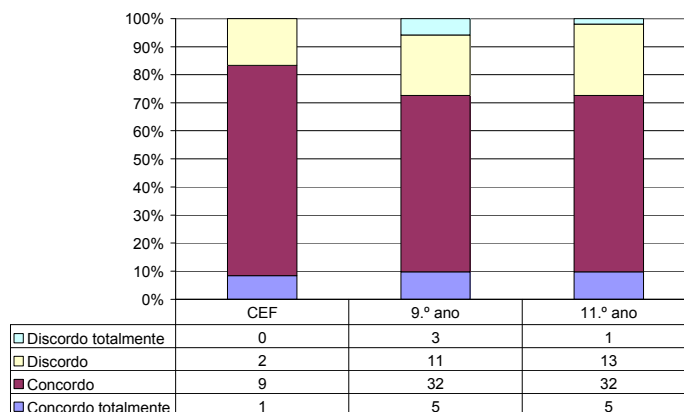


Fig. 49 - Questão 22.b.vi -Esta escola é diferente das outras porque se aprendem coisas interessantes – por ano de escolaridade

2.3.2.7. Esta escola é diferente das outras porque dá muita importância ao sucesso dos alunos – total e por ano de escolaridade

Do total de inquiridos, 60% concorda que a sua escola “é diferente das outras porque dá muita importância ao sucessos dos alunos”, e mais de 10% concorda totalmente com esta afirmação. Sensivelmente 25% dos inquiridos discorda e os restantes discordam totalmente (Figura 50).

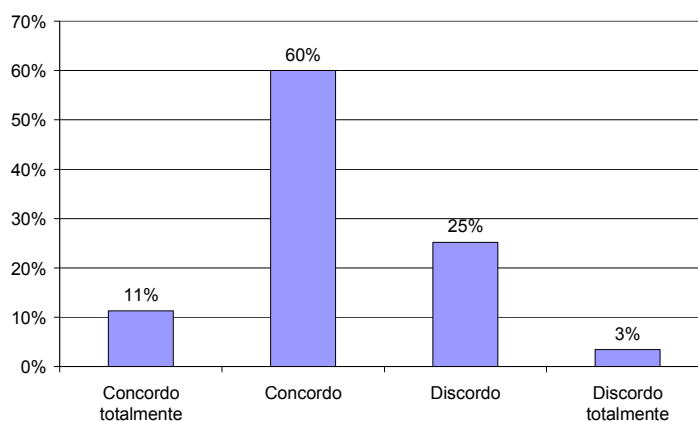


Fig. 50 - Questão 22.b.vii – Esta escola é diferente das outras porque dá muita importância ao sucesso dos alunos.

Tendo em conta a opinião dos inquiridos, segundo o ano frequentado, constatamos que são os alunos dos Cursos de Educação e Formação que mais estão de acordo que “esta escola é diferente das outras porque dá muita importância ao sucesso dos alunos”, enquanto os alunos do 11º ano têm uma opinião menos concordante com aquela afirmação, embora mais de 60% esteja de acordo, conforme ilustra a Figura 51.

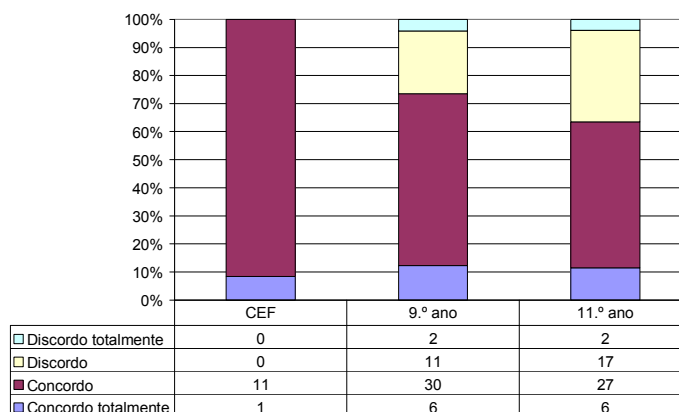


Fig. 51 - Questão 22.b.vii – Esta escola é diferente das outras porque dá muita importância ao sucesso dos alunos – por ano de escolaridade.

2.3.2.8. Esta escola é diferente das outras porque é considerada a melhor escola aqui da zona – total e por ano de escolaridade

Quanto ao facto da escola ser considerada a melhor escola da zona, as opiniões dividem-se, sendo que o grupo com maior percentagem foi a dos que concordavam com a afirmação - 35% dos inquiridos, de acordo com a Figura 52.

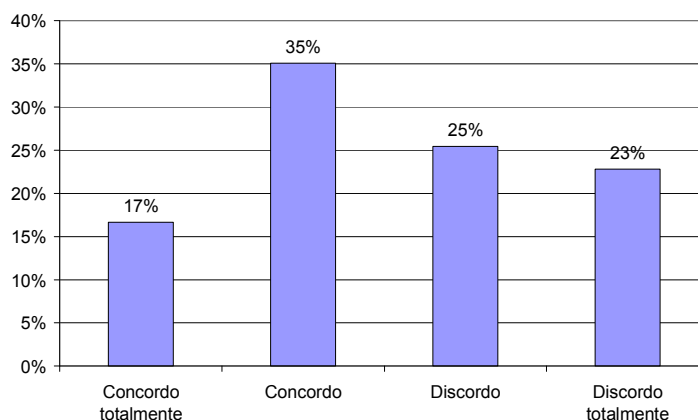


Fig. 52 - Questão 22.b.viii -Esta escola é diferente das outras porque é considerada a melhor escola aqui da zona

Quando observamos as opiniões dos inquiridos por ano de escolaridade, constatamos que estas se encontram muito divididas, embora seja possível identificar que os alunos dos Cursos de Educação e Formação são os que têm uma opinião mais concordante com a afirmação (cerca de 70%) enquanto que no caso dos inquiridos dos outros anos de escolaridade, essa percentagem é de cerca de 50%.

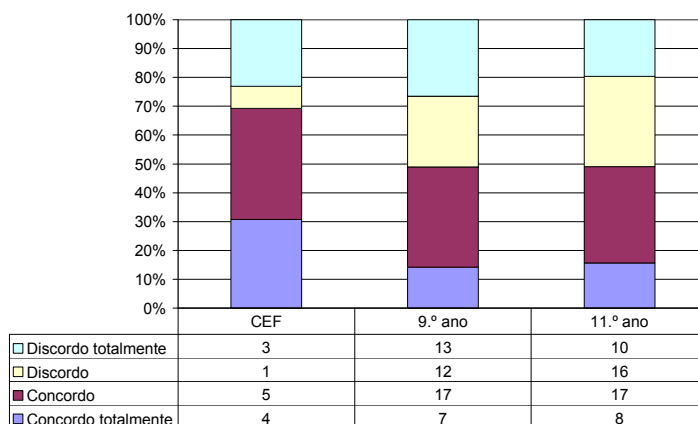


Fig. 53 - Questão 22.b.viii - Esta escola é diferente das outras porque é considerada a melhor escola aqui da zona – por ano de escolaridade.

2.4. Processos de participação dos alunos nas decisões sobre a vida na escola

2.4.1. Funções/cargos desempenhados na escola

A maioria dos inquiridos (65%) nunca desempenhou qualquer função das indicadas. As duas funções que foram desempenhadas, por um maior número de inquiridos, foram as de Subdelegado de Turma (cerca de 23%) e de Delegado de Turma (cerca de 20%). Os restantes cargos não tiveram participações significativas (Figura 54). É de notar que os cargos de Delegado e de Subdelegado de Turma resultam de uma eleição, realizada na turma, cujo processo é orientado pelo director de turma.

Os presidentes do Conselho Executivo e da Assembleia de Escola manifestaram igualmente, em entrevista, a dificuldade em garantir a presença de alunos nos órgãos da Assembleia de Escola.

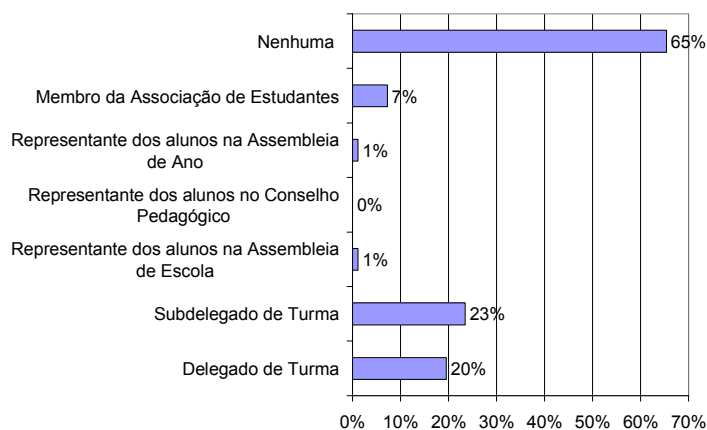


Fig. 54 - Questão 23 – Funções desempenhadas

2.4.2. Participação dos alunos nas decisões tomadas sobre assuntos do seu interesse

A grande maioria dos inquiridos (69%) considera que, na sua escola, “os alunos participam nas decisões que são tomadas sobre assuntos do seu interesse”; também 69% pensa que “os alunos sabem onde se podem dirigir para dar a sua opinião ou a sua ideia sobre a vida da escola”; 64% afirma que “os alunos sabem a quem se dirigir” para o mesmo efeito; e 50% dos inquiridos afirma que “as ideias e opiniões dos alunos são ouvidas e tidas em consideração”, enquanto que a outra metade discorda.

Podemos constatar que existe alguma contradição nestes resultados, uma vez que cerca de 70% dos inquiridos refere que nunca exerceu nenhum cargo ou função (ver Figura 54) e, aproximadamente, a mesma percentagem de inquiridos considera que na escola “os alunos participam nas decisões que são tomadas sobre assuntos dos seu interesse”. Tal discrepância poderá, eventualmente, ser explicada pela reduzida participação dos alunos nos processos de tomada de decisões e, portanto, pela falta de conhecimento das decisões que são tomadas pela escola e que lhes dizem respeito. Por outro lado, é também de assinalar que, apesar de cerca de 70% dos inquiridos considerar que “os alunos participam nas decisões que são tomadas sobre assuntos dos seu interesse”, as opiniões dividem-se sobre a afirmação “as ideias e opiniões dos alunos são ouvidas e tidas em consideração” (Figura 55).

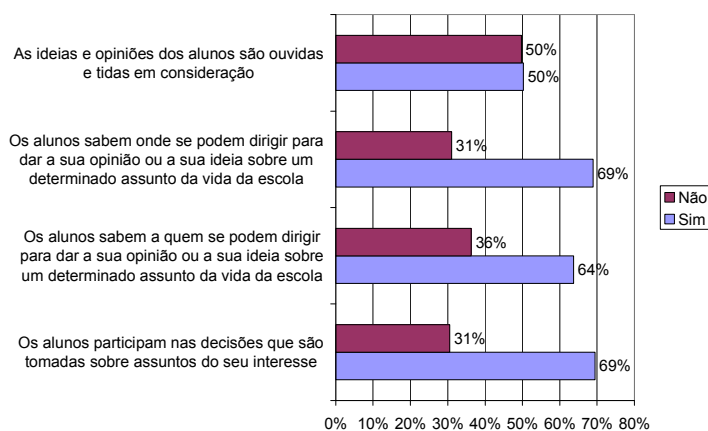


Fig. 55 - Questão 24 – Participação dos alunos na vida da escola

2.4.3. A quem se dirigir para apresentar uma ideia para melhorar a escola

Caso pretendessem “apresentar uma ideia para melhorar a escola”, os inquiridos pensariam dirigir-se, em primeiro lugar, ao Director de Turma (cerca de 45%) ou ao Conselho Executivo (cerca de 38%). Dos restantes inquiridos, 9% refere que se dirigia a um outro professor, que não o Director de Turma; 6% ao Delegado de Turma; e 2% refere que se dirigia a outra pessoa (4 alunos, dos quais 2 referem que se dirigiam ao Presidente da Associação de Estudantes, 1 à família e outro à Psicóloga da Escola).

Podemos, assim, concluir que a maioria dos alunos se dirigiria ao Director de Turma ou ao Conselho Executivo, para “apresentar uma ideia para melhorar a escola”, conforme ilustra a Figura 56.

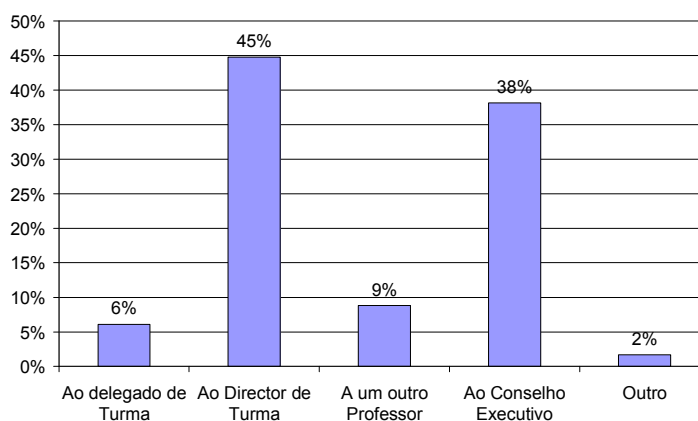


Fig. 56 - Questão 25 – A quem apresentar uma ideia para melhorar a escola.

2.4.4. Representação dos alunos nas reuniões de diversos órgãos/estruturas da escola – total e por ano de escolaridade

A grande maioria dos inquiridos refere que não sabe que existem representantes dos alunos nas reuniões da Assembleia de Escola (66%), Conselho Pedagógico (75%) e Assembleias de Ano (75%). No entanto, a maioria (59%) sabe que existem representantes dos alunos nas reuniões de Conselhos de Turma e 24% tem conhecimento de que existem alunos que os representam na Assembleia de Escola.

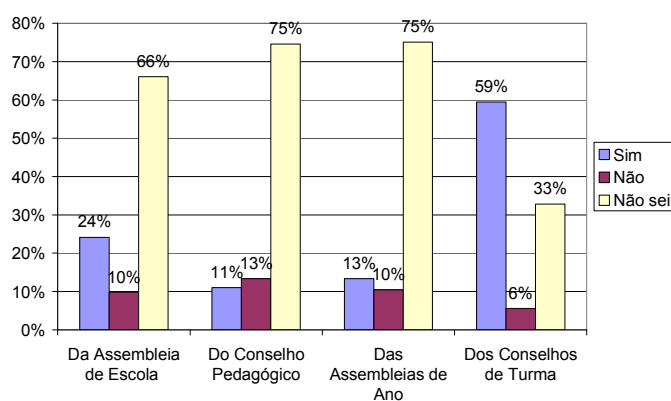


Fig. 57 - Questão 26 – Os alunos têm colegas que os representam nas reuniões

Como se pode verificar na Figura 58, são os inquiridos dos Cursos de Educação e Formação que mais referem que os alunos não têm colegas que os representem nas reuniões da Assembleia de Escola, enquanto que os inquiridos do 11.º ano são os que mais referem que não sabem se “os alunos têm colegas que os representem nas reuniões” daquele mesmo órgão da escola.

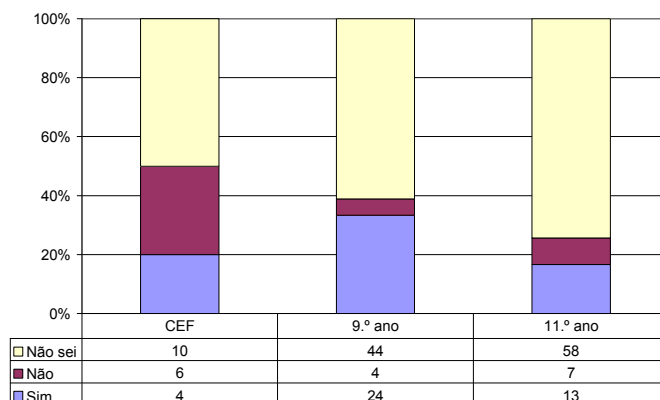


Fig. 58 - Questão 26 – Os alunos têm colegas que os representam nas reuniões da Assembleia de Escola – por ano de escolaridade.

Relativamente ao Conselho Pedagógico, as opiniões são muito idênticas, principalmente entre os alunos do 9.º e dos 11.º anos de escolaridade. Por seu lado, os alunos dos Cursos de Educação e Formação são os que mais referem que não sabem se “os alunos têm colegas que os representam” no Conselho Pedagógico.

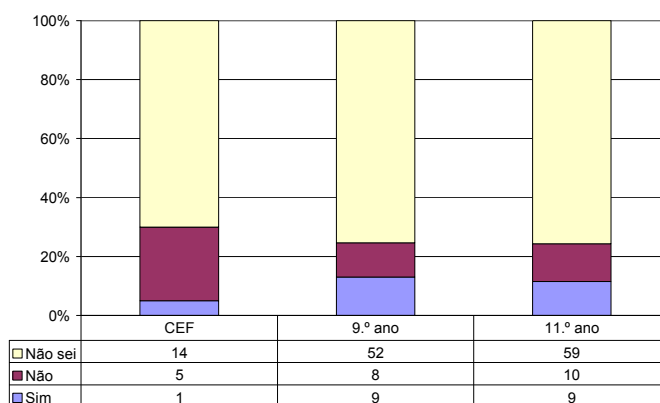


Fig. 59 - Questão 26 – Os alunos têm colegas que os representam nas reuniões do Conselho Pedagógico – por ano de escolaridade.

Os inquiridos que indicaram que “os alunos têm colegas que os representam nas reuniões” das Assembleias de Ano, são do 9º e do 11º anos; os alunos dos Cursos de Educação e Formação são os que mais consideraram que os alunos não têm colegas que os representem nas reuniões das Assembleias de Ano. Contudo, a grande maioria dos inquiridos, em qualquer dos anos, considera que não sabe se “os alunos têm colegas que os representam nas reuniões” das Assembleias de Ano.

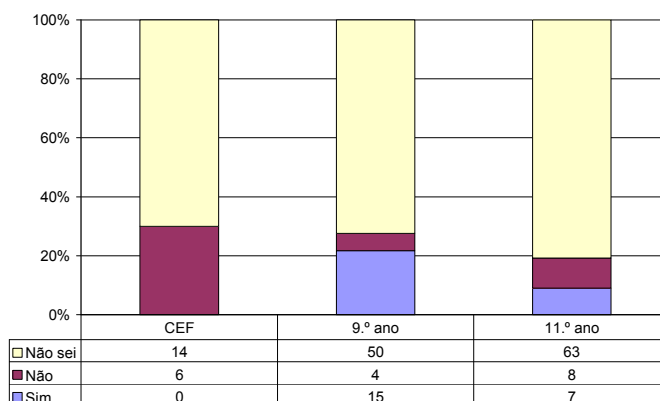


Fig. 60 - Questão 26 – Os alunos têm colegas que os representam nas reuniões das Assembleias de Ano – por ano de escolaridade.

São os alunos dos Cursos de Educação e Formação que mais referem não saber que “os alunos têm colegas que os representam nos Conselhos de Turma” (cerca de 50%). As opiniões dos inquiridos do 9º e 11º anos, sobre a mesma questão, são idênticas.

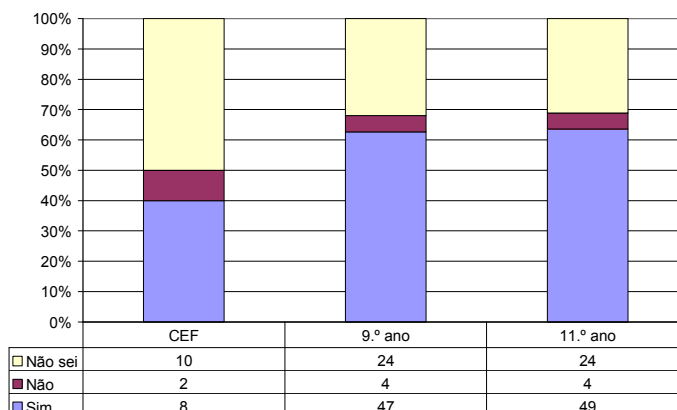


Fig. 61 - Questão 26 – Os alunos têm colegas que os representam nas reuniões dos Conselhos de Turma – por ano de escolaridade.

2.4.5. Acesso à informação sobre as decisões que são tomadas nas reuniões – total e por ano de escolaridade

A grande maioria dos inquiridos considera que “os alunos não são informados sobre as decisões que são tomadas” nos principais órgãos da escola. Contudo, a maioria considera que é informada das decisões dos Conselhos de turma (68%), conforme ilustra a Figura 62.

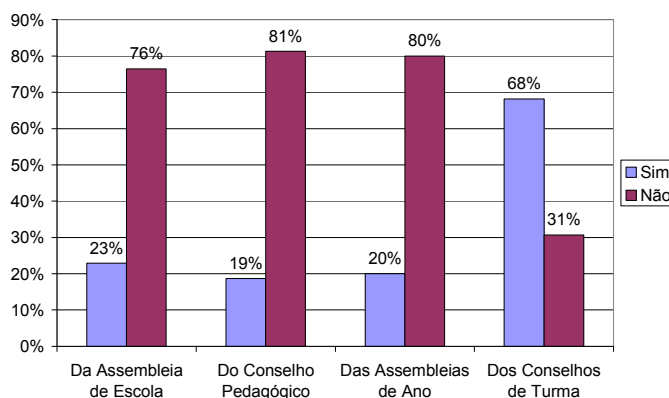


Fig. 62 - Questão 27 – os alunos recebem informação sobre as decisões que são tomadas nas reuniões

2.4.5.1. Acesso à informação sobre decisões da Assembleia de escola – por ano de escolaridade

Esta opinião dos inquiridos é idêntica, independentemente do ano que frequentam. Apenas no caso dos inquiridos do 9º ano, se verifica que há uma maior percentagem de alunos (cerca de 35%) que consideram que “os alunos recebem informação sobre as decisões que são tomadas nas reuniões” da Assembleia de Escola (Figura 63).

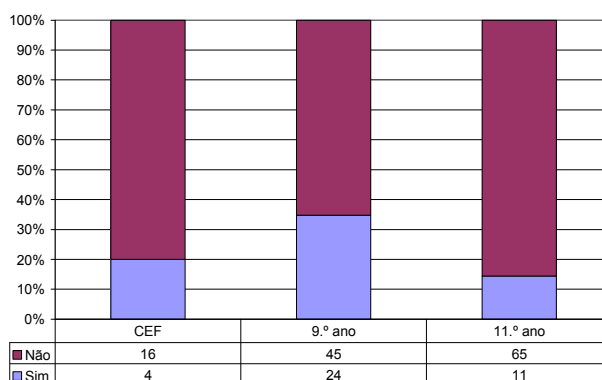


Fig. 63 - Questão 27 – os alunos recebem informação sobre as decisões que são tomadas nas reuniões da Assembleia de Escola – por ano de escolaridade.

2.4.5.2. Acesso à informação do Conselho Pedagógico – por ano de escolaridade

A opinião dos alunos, por ano de escolaridade, é idêntica, sendo que, no caso dos Cursos de Educação e Formação, a quase totalidade dos inquiridos (excepto um inquirido) afirmou que os alunos não recebem informação sobre as decisões que são tomadas nas reuniões do Conselho Pedagógico (Figura 64).

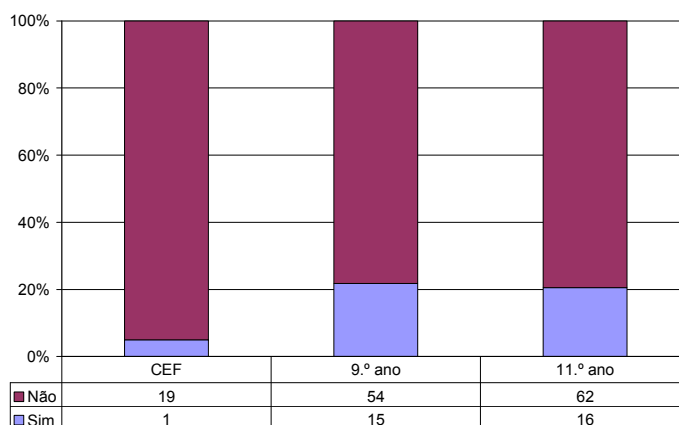


Fig. 64 - Questão 27 – os alunos recebem informação sobre as decisões que são tomadas nas reuniões do Conselho Pedagógico – por ano de escolaridade.

2.4.5.3. Acesso à informação das Assembleias de Ano – por ano de escolaridade

No que diz respeito às informações relativas às reuniões das Assembleias de Ano, as opiniões dos inquiridos, por ano de escolaridade, não diferem substancialmente, uma vez que os que referem que “os alunos são informados sobre as decisões que são tomadas nas reuniões das Assembleias de Ano” são cerca de 20% no caso dos alunos dos Cursos de Educação e Formação, cerca de 25% no caso dos alunos do 9.º ano e 15% no caso dos alunos do 11.º ano.

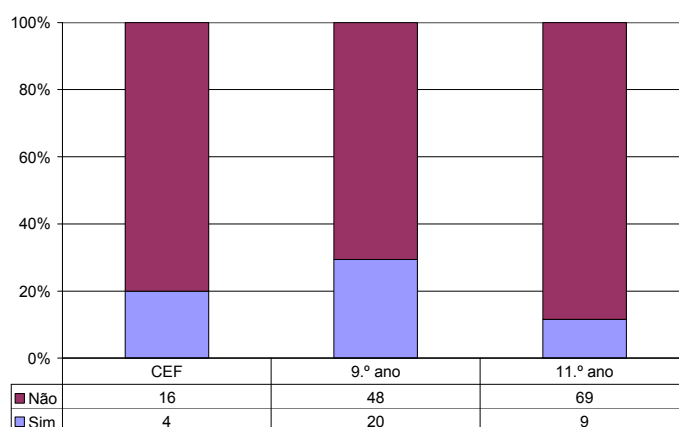


Fig. 65 - Questão 27 – os alunos recebem informação sobre as decisões que são tomadas nas reuniões das Assembleias de Ano – por ano de escolaridade.

2.4.5.4. Acesso à informação dos Conselhos de Turma– por ano de escolaridade

Aproximadamente 70% dos inquiridos do 9º e do 11º anos considera que “os alunos recebem informação sobre as decisões que são tomadas nas reuniões dos Conselhos de Turma, sendo a percentagem mais reduzida no caso dos inquiridos dos Cursos de Educação e Formação – cerca de 58% (Figura 66).

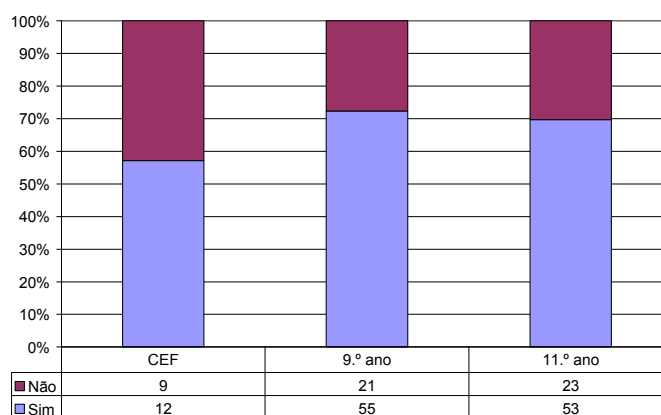


Fig. 66 - Questão 27 – Os alunos recebem informação sobre as decisões que são tomadas nas reuniões dos Conselhos de Turma – por ano de escolaridade.

2.4.6. Imagem da Associação de Estudantes

Relativamente à Associação de Estudantes, a maioria dos inquiridos apresenta uma opinião desfavorável, pois considera que esta não tem uma boa organização (63%), não tem muitas iniciativas (66%) e não realiza um trabalho interessante (67%), conforme ilustra a Figura 67.

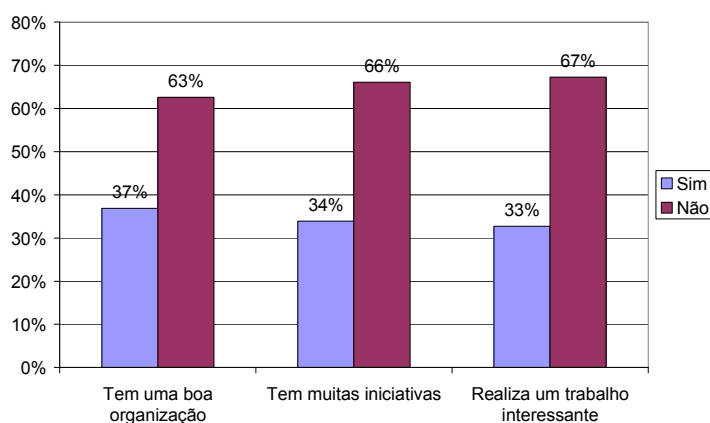


Fig. 67 - Questão 28 – Imagem da Associação de Estudantes

2.5. Comunicação entre os alunos e o Conselho Executivo

A maioria dos alunos (50%) concorda que “os alunos estão à vontade para se dirigirem ao Conselho Executivo, para tratar de algum problema ou assunto do seu interesse, sendo que 17% dos inquiridos refere concordar totalmente com tal afirmação. Contudo, 32% dos inquiridos não partilha daquela opinião (Figura 68).

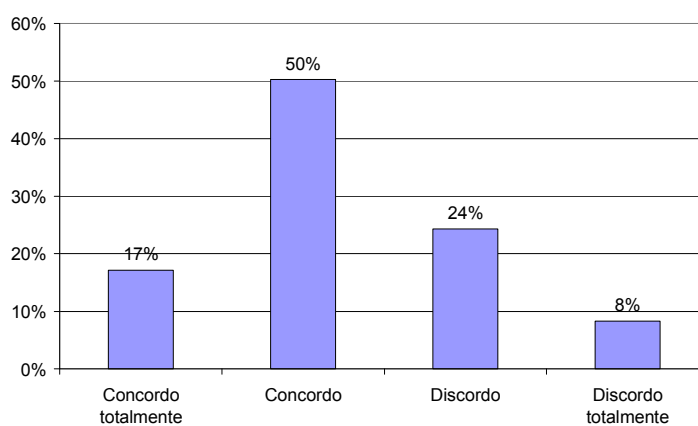


Fig. 68 - Questão 29.a - Os alunos estão à vontade para se dirigirem ao Conselho Executivo para tratar de algum problema ou assunto do seu interesse

Sensivelmente 58% dos inquiridos, considera que os alunos só vão ao Conselho Executivo quando são chamados, sendo que os restantes discordam (34%) ou discordam totalmente (8%) desta ideia. Podemos, pois, concluir que mais de metade dos inquiridos considera que os alunos que vão ao Conselho Executivo, só o fazem quando solicitados (Figura 69).

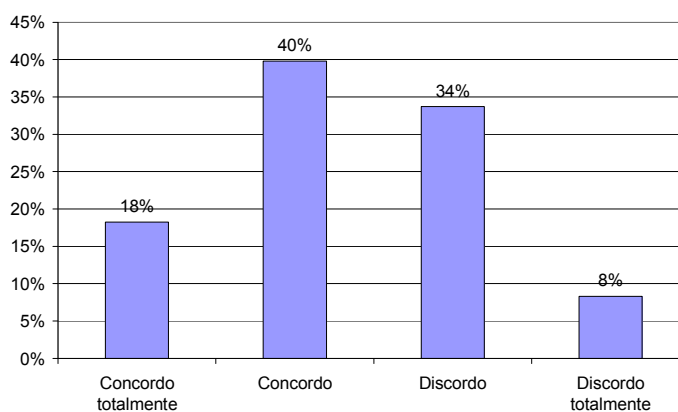


Fig. 69 - Questão 29.b – Os alunos só vão ao Conselho Executivo quando são chamados

A grande maioria dos inquiridos (cerca 84%) considera que os alunos são bem recebidos no Conselho Executivo. Apenas 16% não está de acordo com tal afirmação, de acordo com a leitura da Figura 70.

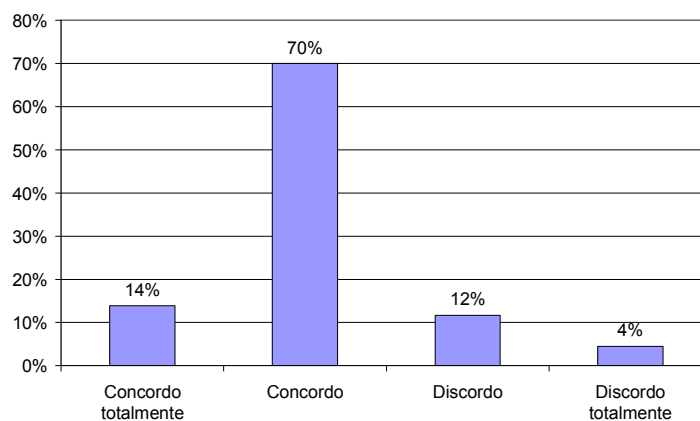


Fig. 70 - Questão 29.c – Os alunos são bem recebidos no Conselho Executivo

2.6. Apreciação sobre a satisfação das pessoas na escola e sua motivação no trabalho

2.6.1. Satisfação dos alunos relativamente à escola

2.6.1.1. Os professores explicam com clareza

Mais de dois terços dos inquiridos (72%) considera que, na sua escola, os professores explicam com clareza. Os restantes 27% dos inquiridos discorda (23%) ou discorda totalmente (4%), conforme atesta a Figura 71.

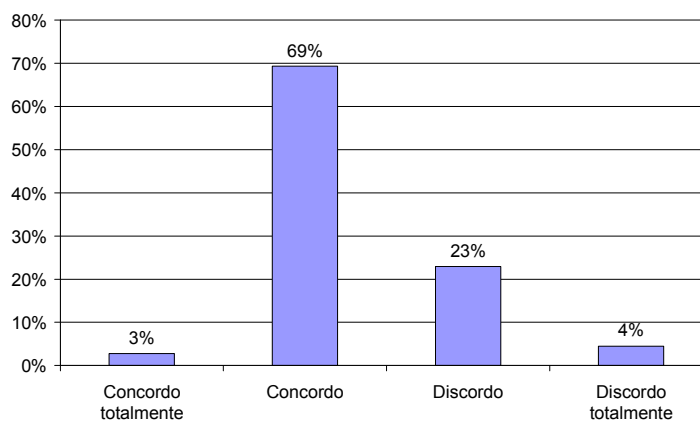


Fig. 71 - Questão 30.a – Os professores explicam com clareza

2.6.1.2. Os professores esclarecem as dúvidas

Cerca 85% dos inquiridos considera que, na sua escola, os professores esclarecem as suas dúvidas. Apenas 16% dos inquiridos têm outra opinião.

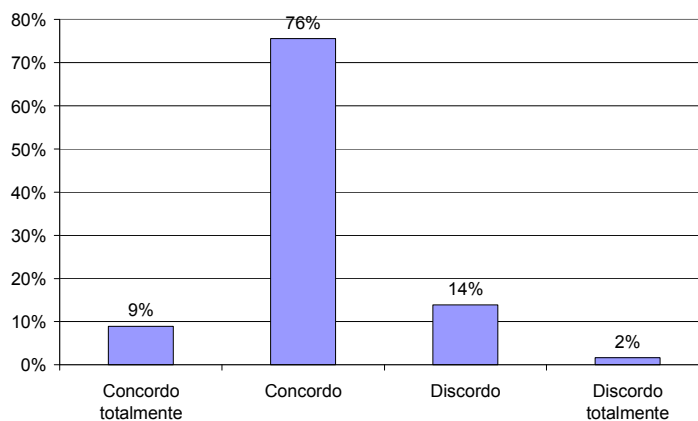


Fig. 72 - Questão 30.b – Os professores esclarecem as minhas dúvidas

2.6.1.3. Acesso à informação do interesse dos alunos e sobre a vida da escola

Aproximadamente 60% dos inquiridos considera que “os alunos são informados com antecedência sobre tudo o que lhes interessa e diz respeito à vida da escola”. Contudo, 41% dos inquiridos não partilha de tal opinião (Figura 73).

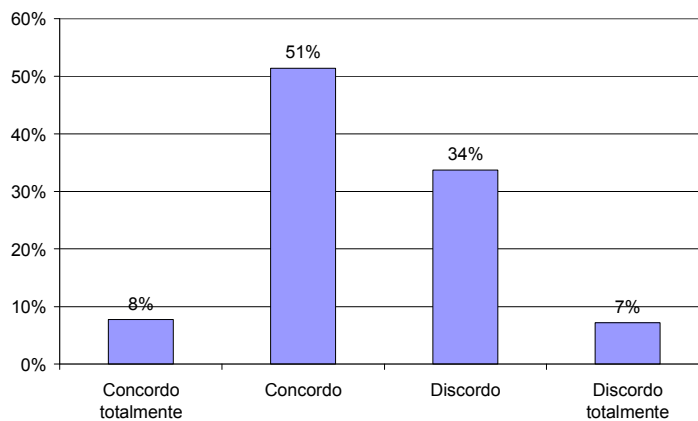


Fig. 73 - Questão 30.c – Os alunos são informados com antecedência sobre tudo o que lhes interessa e diz respeito à vida da escola

2.6.1.4. Adequação dos serviços às necessidades dos alunos

A maioria dos inquiridos (cerca de 65%) considera que os diversos serviços da escola dão resposta às suas necessidades. Contudo, para 35% dos inquiridos, tal não acontece, conforme atesta a Figura 74.

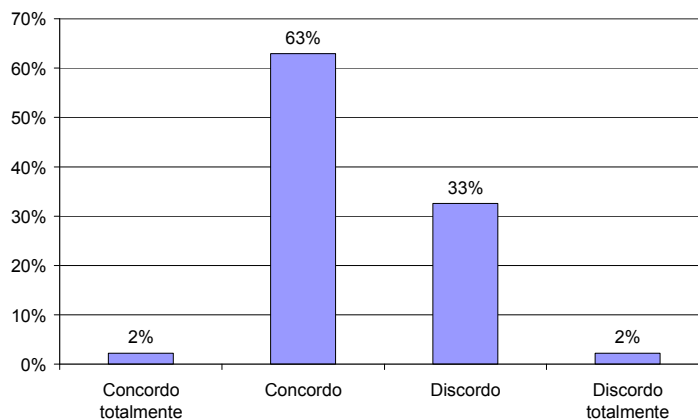


Fig. 74 - Questão 30.d - Os diversos serviços dão resposta às minhas necessidades.

2.6.1.5. Relação afectiva dos alunos com os seus professores

Cerca de 77% dos inquiridos considera que “gosta da maioria dos seus professores”. Somente cerca de 23% dos inquiridos não está de acordo com tal afirmação (Figura 75).

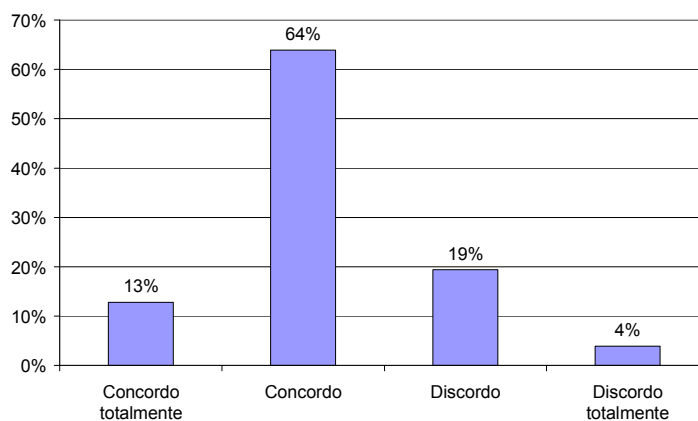


Fig. 75 - Questão 30.e – Gosto da maioria dos meus professores.

2.6.2. Satisfação dos professores

A maioria dos inquiridos (78%) é de opinião que “os professores parecem estar satisfeitos por estar na sua escola”, embora 21% dos inquiridos não partilhe dessa opinião (Figura 76).

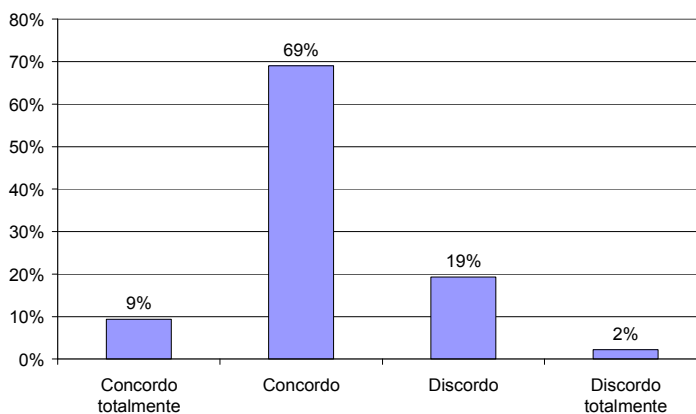


Fig. 76 - Questão 30.f – Os professores parecem estar satisfeitos de estar nesta escola.

2.6.3. Motivação dos professores

Para cerca de 65% dos inquiridos, “os professores parecem motivados para ensinarem os alunos”, sendo que 31% discorda de tal afirmação e 3% discorda totalmente. Conclui-se, assim, que há mais inquiridos que consideram que os professores estão satisfeitos por estarem na escola, do que os inquiridos que consideram que os professores estão motivados para ensinarem os alunos.

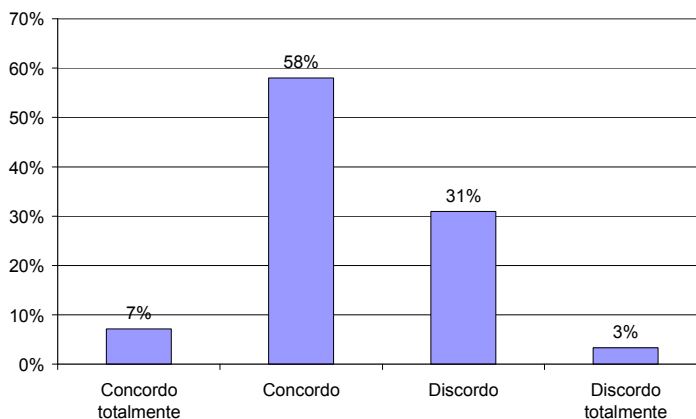


Fig. 77 - Questão 30.g – Os professores parecem estar motivados para ensinarem os alunos

2.6.4. Motivação dos alunos

A maioria dos inquiridos (58%) não está de acordo com a opinião de “que os alunos estão motivados para realizarem as suas tarefas escolares”. Existem, contudo, 41% de inquiridos que, pelo contrário, considera “que os alunos estão motivados para realizarem as suas tarefas escolares, conforme atesta a Figura 78.

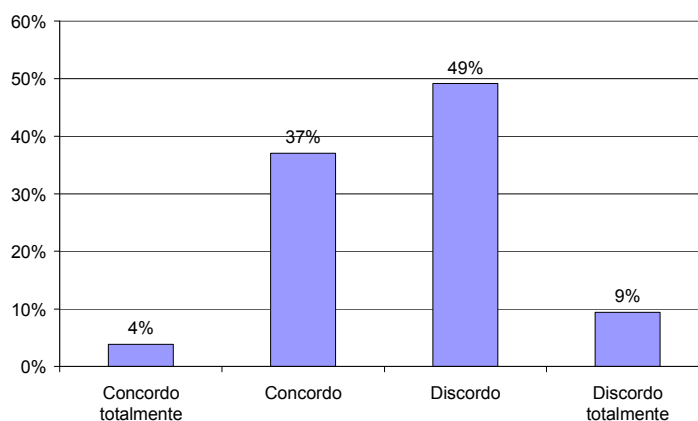


Fig. 78 - Questão 30.h – Os alunos estão motivados para realizarem as suas tarefas escolares

2.6.5. Trabalho dos alunos nas aulas – total e por ano de escolaridade

A maioria dos inquiridos (70%) discorda, ou discorda totalmente (9%), que “os alunos trabalham bastante nas aulas. Dos restantes inquiridos, 29% tem opinião contrária.

Conclui, portanto, que a maioria de inquiridos assume que os alunos não trabalham bastante nas aulas e, em menor número, que os alunos não estão motivados para realizarem as suas tarefas escolares.

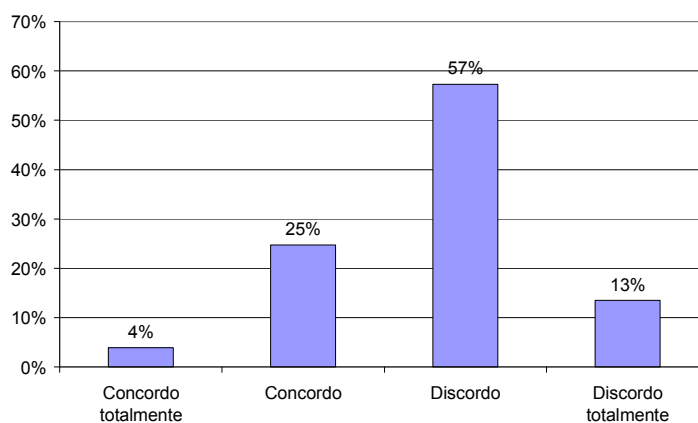


Fig. 79 - Questão 30.i – Os alunos trabalham bastante nas aulas

Como se pode verificar na Figura 80, as opiniões dos inquiridos não difere, significativamente, nos diferentes anos de escolaridade. Contudo, podemos observar que é no 11.º ano que existe um número mais elevado de inquiridos que considera que “os alunos trabalham bastante nas aulas”.

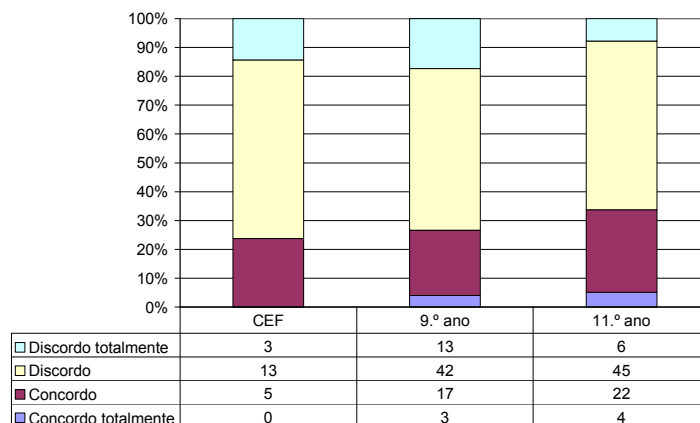


Fig. 80 - Questão 30.i – Os alunos trabalham bastante nas aulas – por ano de escolaridade.

2.6.6. Satisfação dos funcionários

Cerca de 74% dos inquiridos, considera que “os funcionários parecem estar satisfeitos por estar na escola. Os restantes 25% de inquiridos discorda ou discorda totalmente de tal afirmação, como demonstra a Figura 81.

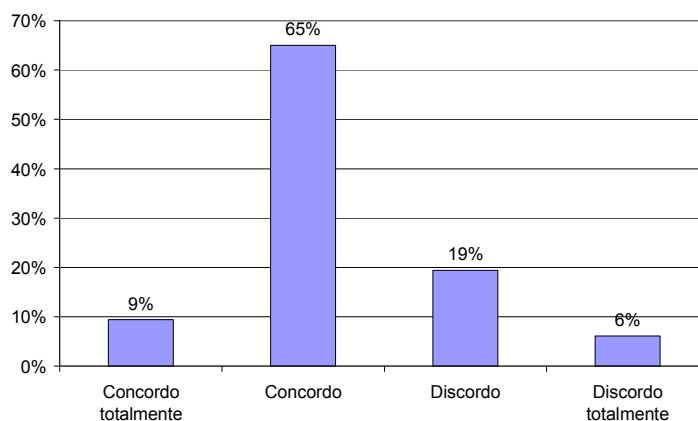


Fig. 81 - Questão 30.j – Os funcionários parecem estar satisfeitos de estar nesta escola

2.6.7. Desejo de permanecer na mesma escola

Relativamente à afirmação “mesmo que pudesse não mudava de escola”, as opiniões dividem-se. Com efeito, cerca de 50% dos inquiridos está de acordo com a afirmação e os restantes 50% têm opinião contrária.

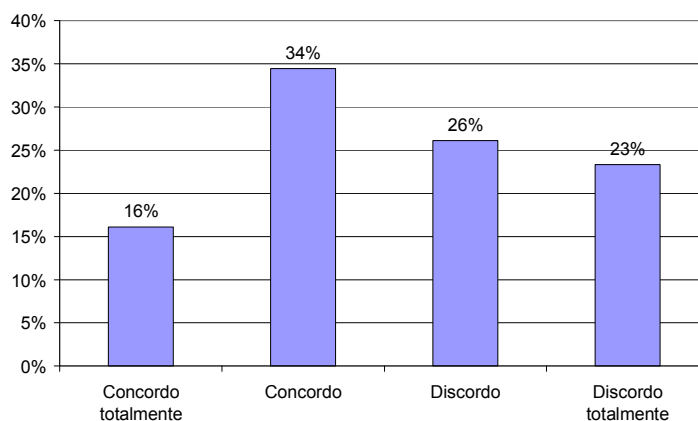


Fig. 82 - Questão 30.k – Mesmo que pudesse não mudava de escola

2.7. Clima relacional

2.7.1. Relacionamento entre os alunos

2.7.1.1. Os alunos falam bem entre si

A maioria dos inquiridos (76%) concorda ou concorda totalmente que “os alunos falam bem uns com os outros”, enquanto que 24% não tem a mesma opinião (Figura 83).

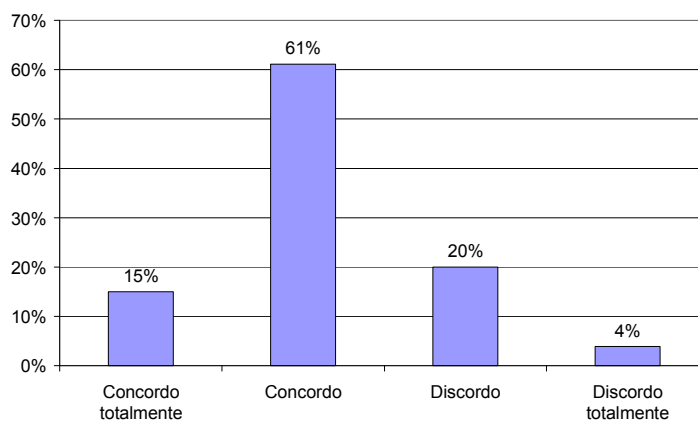


Fig. 83 - Questão 31.a – Os alunos falam bem uns com os outros

2.7.1.2. É fácil fazer amigos

Quando questionados sobre se na sua escola é fácil fazer amigos, cerca de 80% dos inquiridos responde afirmativamente. Contudo, cerca de 20% dos inquiridos considera não ser fácil fazer amigos, conforme ilustra a Figura 84.

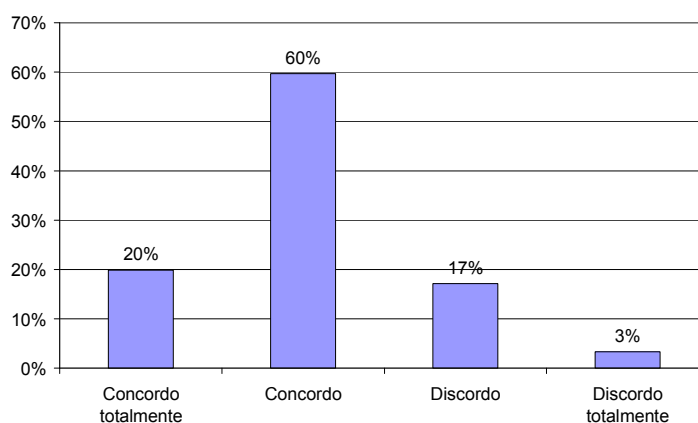


Fig. 84 - Questão 31.b – É fácil fazer amigos

2.7.1.3. Os alunos têm muitos amigos

A grande maioria de dos inquiridos (86%) considera que tem muitos amigos na sua escola, enquanto que apenas 13% não partilha tal opinião.

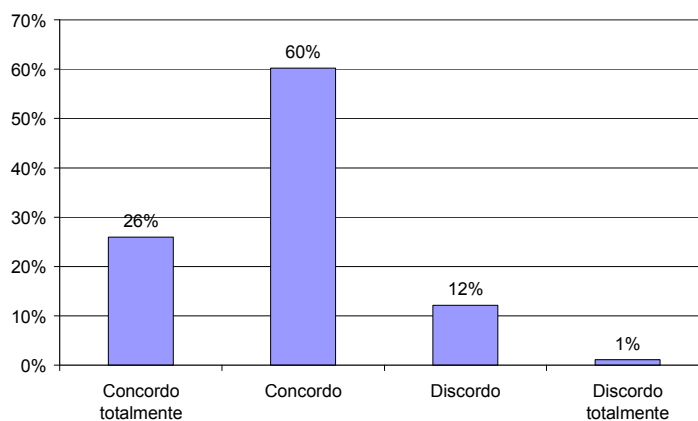


Fig. 85 - Questão 31.c – Tenho muitos amigos

2.7.1.4. Os alunos pensam que os colegas gostam de si

Do total de inquiridos, 85% considera que os colegas gostam de si, enquanto que os restantes 15% não pensa dessa forma, como se pode ver na Figura 86.

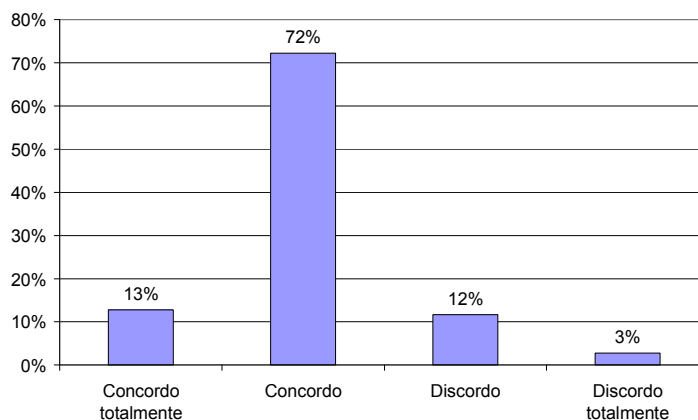


Fig. 86 - Questão 31.d – Penso que os meus colegas gostam de mim

2.7.1.5. Os alunos podem contar com o apoio dos colegas

A grande maioria dos alunos inquiridos (79%) considera que, se tiver um problema, pode contar com o apoio dos colegas. No caso dos restantes 21% dos inquiridos, a opinião é diferente, como ilustra a Figura 87.

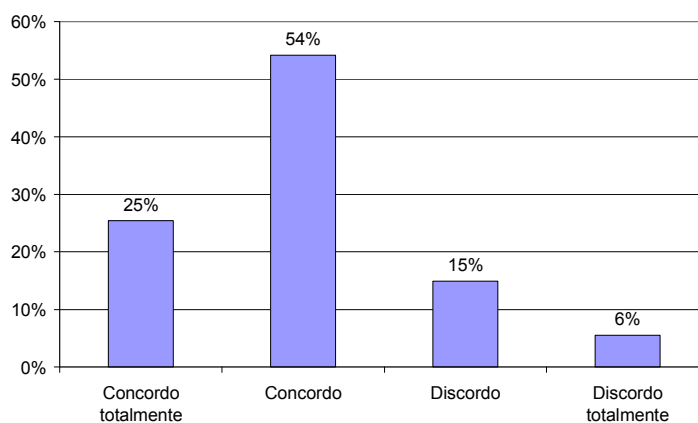


Fig. 87 - Questão 31.e – Se tiver um problema sei que posso contar com o apoio dos meus colegas

2.7.1.6. Os alunos gostavam de poder mudar de colegas de turma

Quando convidados a pronunciarem-se sobre a afirmação “gostava de poder mudar de colegas de turma”, a maioria dos inquiridos (61%) discorda ou discorda totalmente da afirmação. Dos restantes inquiridos, 39% indica que “gostava de poder mudar de colegas de turma”

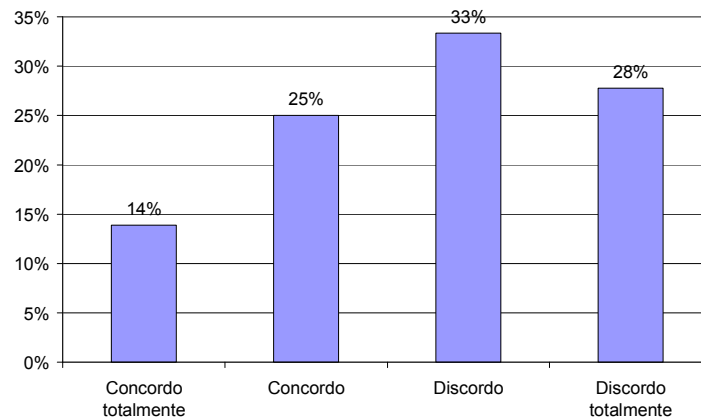


Fig. 88 - Questão 31.f – Gostava de poder mudar de colegas de turma

2.7.2. Relação entre professores e alunos

2.7.2.1. Os professores cumprimentam os alunos mesmo fora da escola

A grande maioria dos inquiridos (80%) afirma que os professores cumprimentam os alunos mesmo fora da escola (Figura 89).

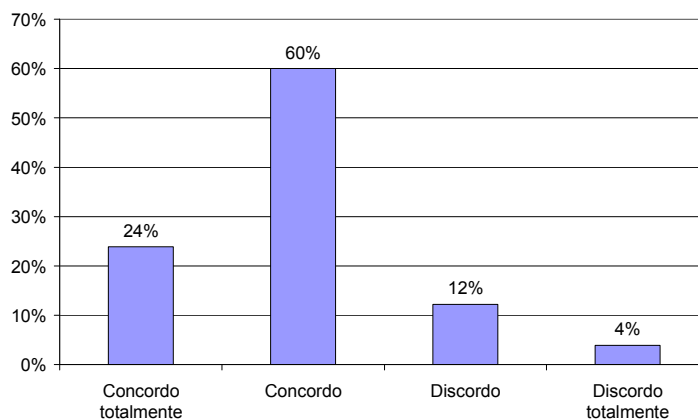


Fig. 89 - Questão 31.g – Os professores cumprimentam os alunos mesmo fora da escola

2.7.2.2. Os alunos sabem que podem contar com o apoio dos professores

A maioria dos inquiridos (75%) afirma que, no caso de ter um problema, sabe que pode contar com o apoio dos seus professores. Somente 26% não partilha daquela opinião.

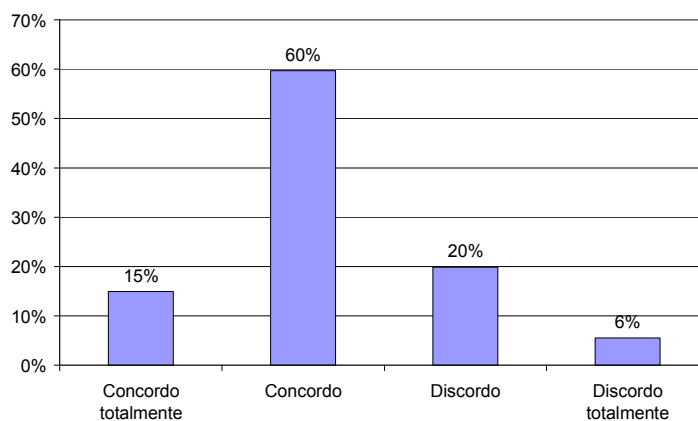


Fig. 90 - Questão 31.h – Se tiver um problema sei que posso contar com o apoio dos meus professores.

2.7.2.3. Alunos e professores dão-se bem entre si

A grande maioria dos inquiridos (79%) afirma que, na sua escola, “os alunos e os professores dão-se bem entre si” (Figura 91).

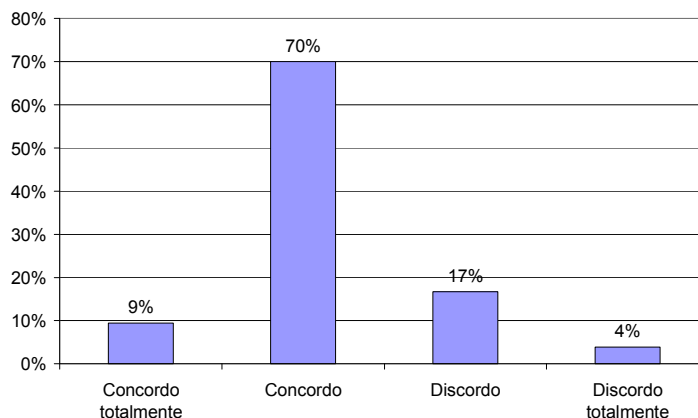


Fig. 91 - Questão 31.i – Os alunos e os professores dão-se bem entre si

2.7.2.4. Os professores tratam os alunos com respeito

Também a grande maioria dos inquiridos (80%) considera que, na sua escola, “os professores tratam os alunos com respeito” (Figura 92).

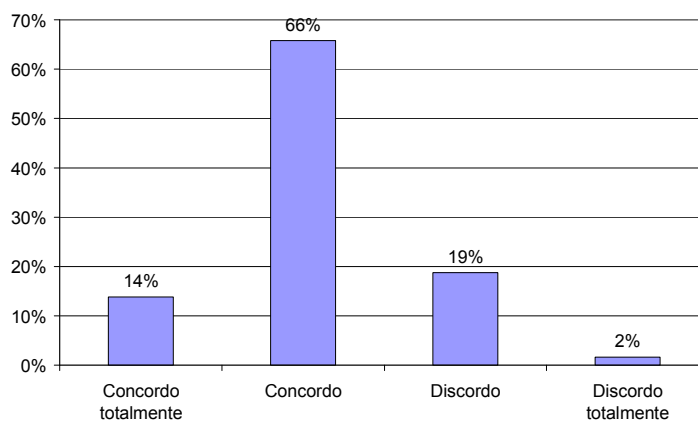


Fig. 92 - Questão 31.j – Os professores tratam os alunos com respeito

2.7.2.5. Os alunos tratam os professores com respeito

Por outro lado, do total de inquiridos, 59% afirma que os alunos tratam os professores com respeito e 41% não partilha dessa opinião.

Tendo em conta a questão anterior, conclui-se que há mais alunos que consideram que “os professores tratam os alunos com respeito” do que os que consideram que “os alunos tratam os professores com respeito” (Figura 93).

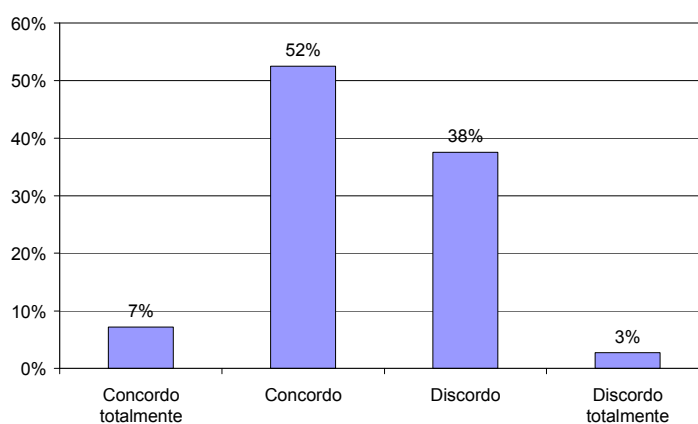


Fig. 93 - Questão 31.k – Os alunos tratam os professores com respeito.

2.7.3. Relação entre alunos e funcionários

2.7.3.1. Os alunos tratam os funcionários com respeito

Sensivelmente, 60% dos inquiridos, afirma que “os alunos tratam os funcionários com respeito”, enquanto que 40% discorda desta ideia (Figura 94).

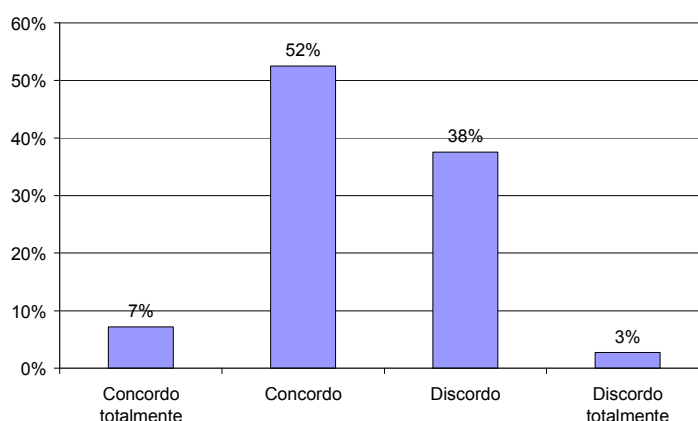


Fig. 94 - Questão 31.1 – Os alunos tratam os funcionários com respeito

2.7.3.2. Os funcionários tratam os alunos com respeito

A grande maioria dos inquiridos (mais de 80%) entende que, na sua escola, “os funcionários tratam os alunos com respeito” (Figura 95).

Comparando com a questão anterior, conclui-se que há menos inquiridos que consideram que “os alunos tratam os funcionários com respeito” do que os que consideram que “os funcionários tratam os alunos com respeito”.

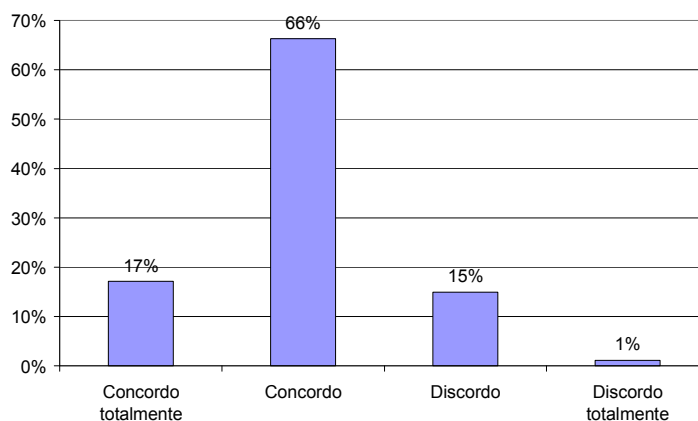


Fig. 95 - Questão 31.m – Nesta escola: Os funcionários tratam os alunos com respeito

2.7.4. Relação entre professores

Quase todos os inquiridos (95%) afirmam que os professores se cumprimentam nos corredores, conforme ilustra a Figura 96.

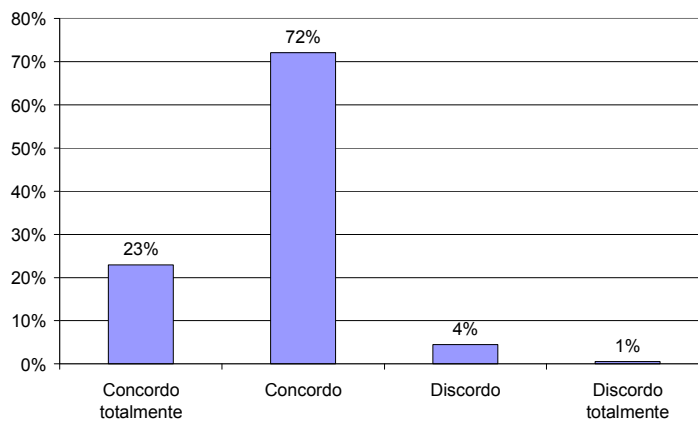


Fig. 96 - Questão 31.n – Nesta escola: Os professores cumprimentam-se nos corredores.

2.8. Clima educativo

2.8.1. Preocupações educativas da escola

2.8.1.1. A escola preocupa-se que os alunos tenham vontade de aprender

A grande maioria dos inquiridos (83%) está de acordo de que “esta escola preocupa-se que os alunos tenham vontade de estudar”, enquanto que 17% não tem a mesma opinião (Figura 97).

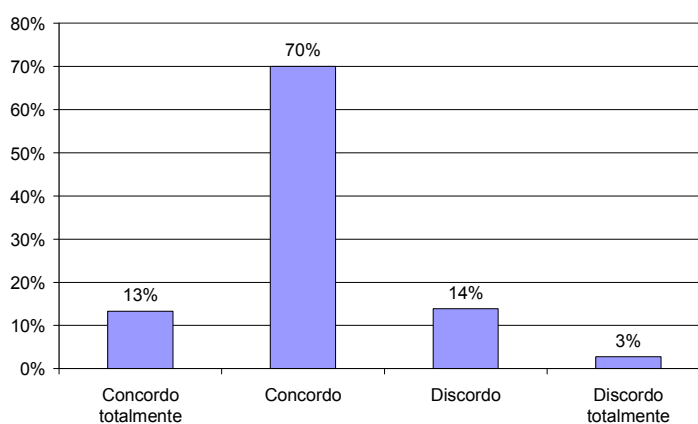


Fig. 97 - Questão 32.a - Esta escola preocupa-se que os alunos: Tenham vontade de aprender

2.8.1.2. A escola preocupa-se que os alunos sejam curiosos

Do total dos inquiridos, 70% considera que a sua escola se preocupa que os alunos sejam curiosos, enquanto que 30% tem opinião contrária (Figura 98).

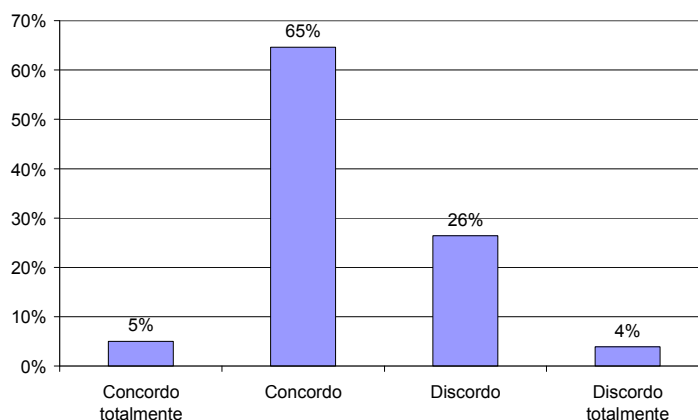


Fig. 98 - Questão 32.b – Esta escola preocupa-se que os alunos: Sejam curiosos

2.8.1.3. A escola preocupa-se que os alunos se dediquem às aprendizagens

A grande maioria dos inquiridos (81%) considera que a sua escola se preocupa que os alunos se dediquem às aprendizagens, enquanto que 19% dos inquiridos não partilha tal opinião, de acordo com a Figura 99.

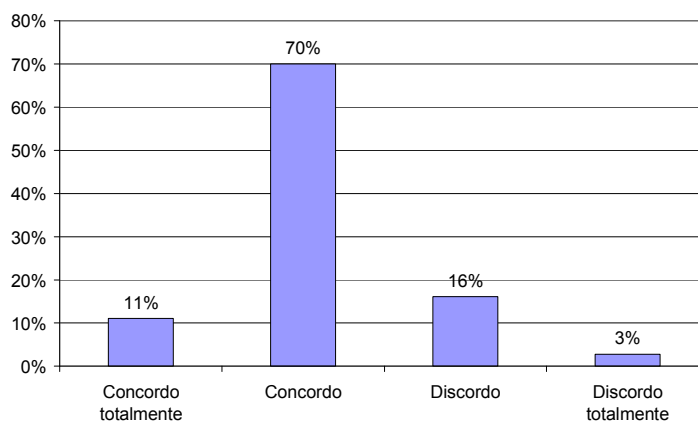


Fig. 99 - Questão 32.c – Esta escola preocupa-se que os alunos se dediquem às aprendizagens

2.8.1.4. A escola preocupa-se que os alunos tenham uma atitude crítica

Cerca de 70% dos inquiridos afirma que a sua escola se preocupa que os alunos tenham uma atitude crítica, enquanto que os restantes 30% não está de acordo com tal afirmação (Figura 100).

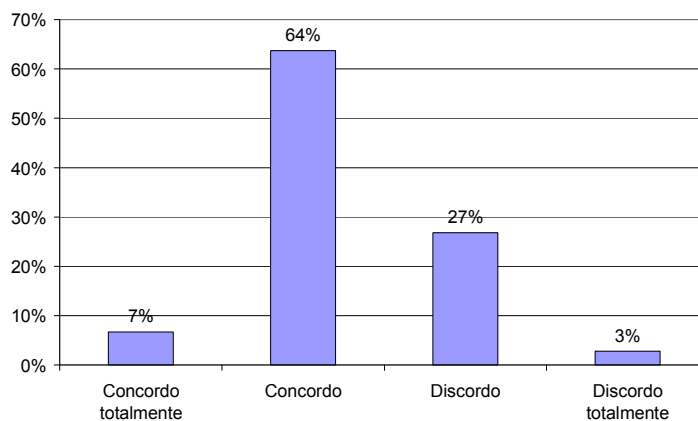


Fig. 100 - Questão 32.d – Esta escola preocupa-se que os alunos tenham uma atitude crítica

2.8.1.5. A escola preocupa-se que os alunos tomem iniciativas

A grande maioria dos inquiridos (80%) considera que a escola se preocupa com que os alunos tomem iniciativas, enquanto que 19% dos inquiridos tem opinião contrária (Figura 101).

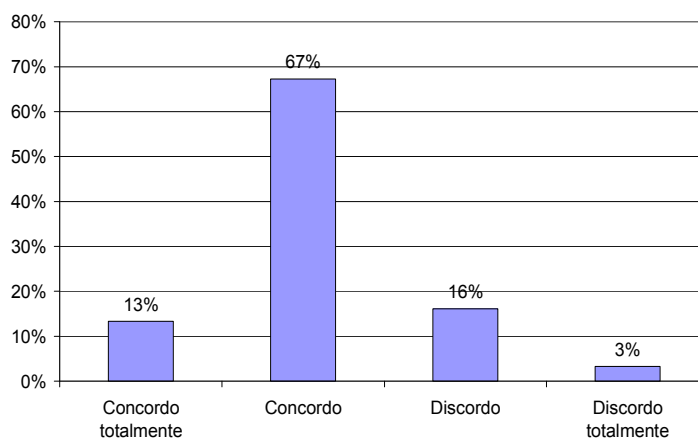


Fig. 101 - Questão 32.e – Esta escola preocupa-se que os alunos tomem iniciativas

2.8.1.6. A escola preocupa-se com que os alunos sejam capazes de estudar sozinhos

Do total de inquiridos, 81% considera que a escola preocupa-se com que os alunos sejam capazes de estudar sozinhos, enquanto 18% tem opinião contrária (Figura 102).

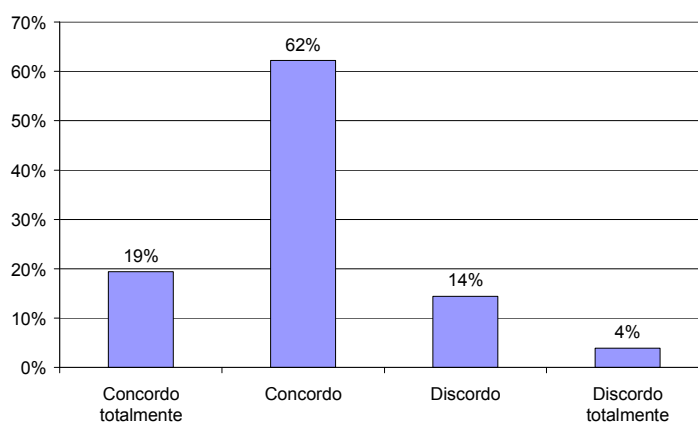


Fig. 102 - Questão 32.f – Esta escola preocupa-se que os alunos sejam capazes de estudar sozinhos

2.8.1.7. A escola preocupa-se que os alunos sejam capazes de se concentrar

No que diz respeito à afirmação “esta escola preocupa-se que os alunos sejam capazes de se concentrar”, a maioria dos inquiridos (74%) está de acordo com tal afirmação, enquanto que, dos restantes inquiridos, 25% é de opinião contrária (Figura 103).

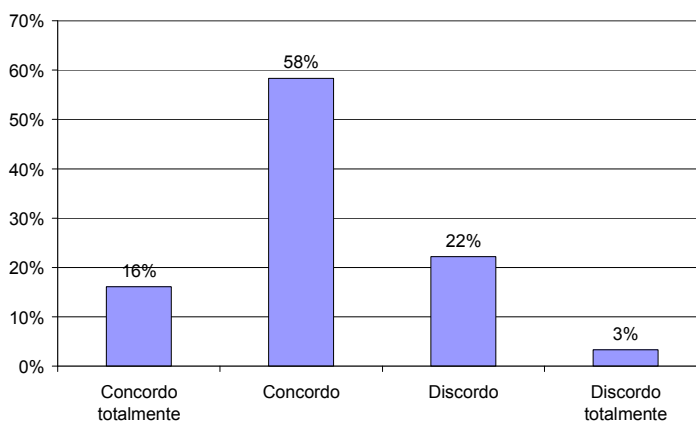


Fig. 103 - Questão 32.g – Esta escola preocupa-se que os alunos sejam capazes de se concentrar

2.8.1.8. A escola preocupa-se que os alunos sejam responsáveis pela sua aprendizagem

A grande maioria dos inquiridos (84%) considera que “esta escola preocupa-se que os alunos sejam responsáveis pela sua aprendizagem”, enquanto que para os restantes 16% a opinião é contrária, conforme indica a Figura 104.

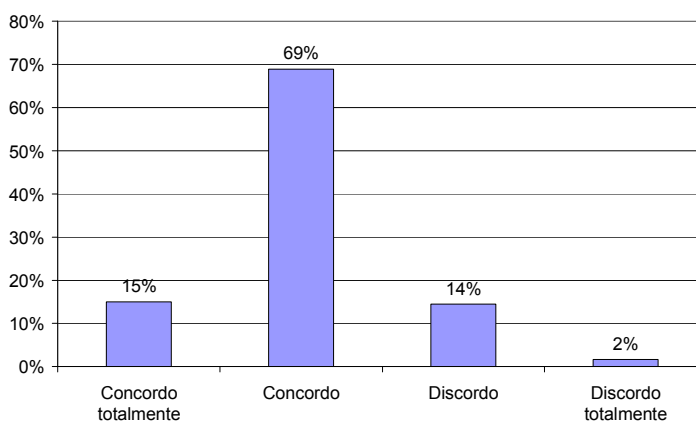


Fig. 104 - Questão 32.h – Esta escola preocupa-se que os alunos sejam responsáveis pela sua aprendizagem

2.8.1.9. A escola preocupa-se que os alunos saibam trabalhar com os colegas

Por outro lado, cerca de 88% dos inquiridos está de acordo que “esta escola preocupa-se que os alunos saibam trabalhar com os colegas”, sendo que 15% concorda totalmente, de acordo com a Figura 105.

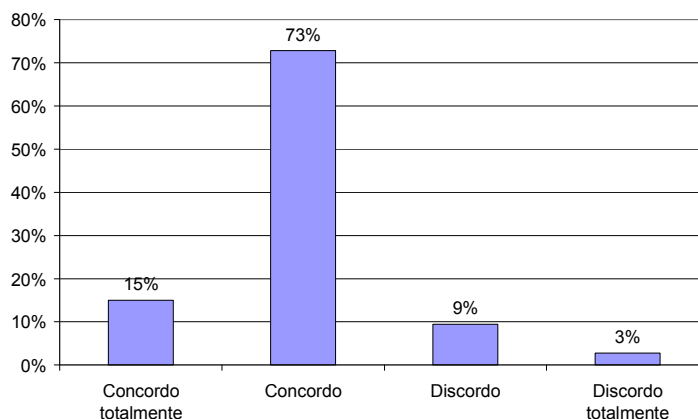


Fig. 105 - Questão 32.i – Esta escola preocupa-se que os alunos saibam trabalhar com os colegas

2.8.1.10. A escola preocupa-se que os alunos sejam solidários e se interessem pelos outros

Do total de inquiridos, 75% considera que “esta escola preocupa-se que os alunos sejam solidários e se interessem pelos outros”, enquanto que 24% tem opinião distinta (Figura106).

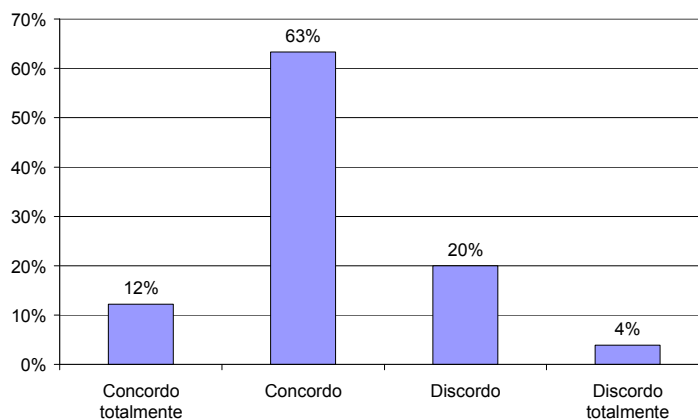


Fig. 106 - Questão 32.j – Esta escola preocupa-se que os alunos sejam solidários e se interessem pelos outros

2.8.1.11. Esta escola preocupa-se que os alunos respeitem os sentimentos dos outros

Mais 70% dos inquiridos considera que “esta escola preocupa-se que os alunos respeitem os sentimentos dos outros. Dos restantes inquiridos, 29% tem uma opinião discordante (Figura 107).

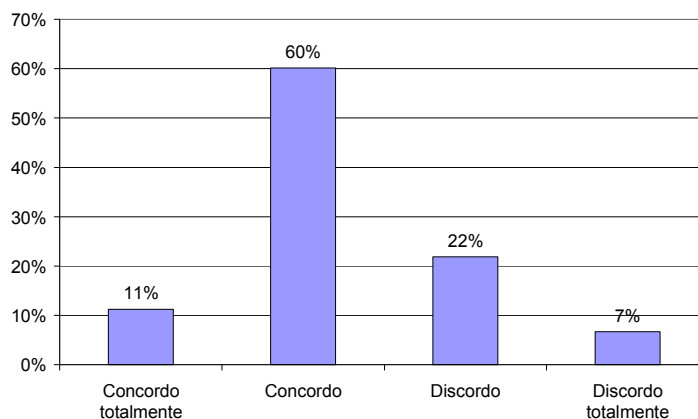


Fig. 107 - Questão 32.k - Esta escola preocupa-se que os alunos respeitem os sentimentos dos outros

2.8.1.12. A escola preocupa-se que os alunos respeitem todas as pessoas, seja qual for a idade

A grande maioria dos inquiridos (89%) partilha a opinião de que “esta escola preocupa-se que os alunos respeitem todas as pessoas, seja qual for a idade”, conforme ilustra a Figura 108.

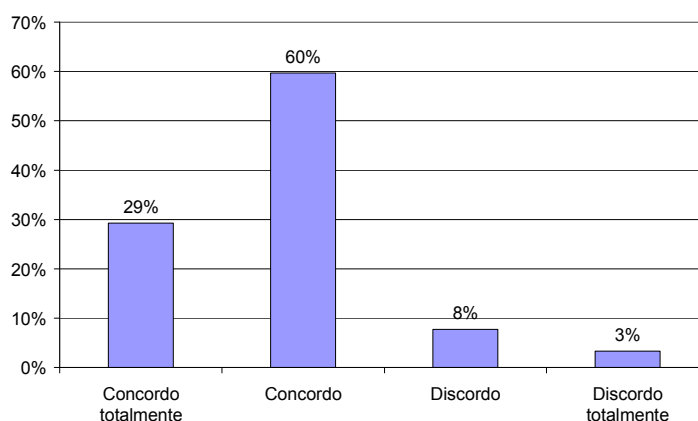


Fig. 108 - Questão 32.1.i – Esta escola preocupa-se que os alunos respeitem todas as pessoas, seja qual for a idade

2.8.1.13. Esta escola preocupa-se que os alunos respeitem todas as pessoas, seja qual for o género

Também, a grande maioria (85%) considera que “esta escola preocupa-se que os alunos respeitem todas as pessoas, seja qual for o género” (Figura 109).

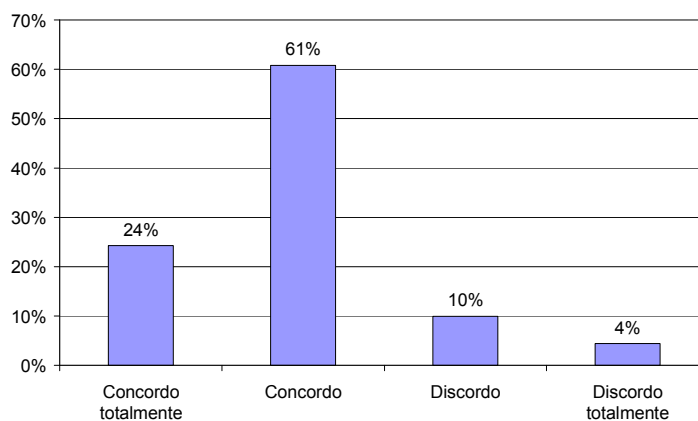


Fig. 109 - Questão 32.1.ii – A escola preocupa-se que os alunos respeitem todas as pessoas, seja qual for o género

2.8.1.14. A escola preocupa-se que os alunos respeitem todas as pessoas, seja qual for o país de origem

No que diz respeito à afirmação “esta escola preocupa-se que os alunos respeitem todas as pessoas, seja qual for o país de origem”, conclui-se que 55% dos inquiridos afirma concordar, sendo que 23% concorda totalmente com a mesma, enquanto que 23% tem opinião oposta (Figura 110).

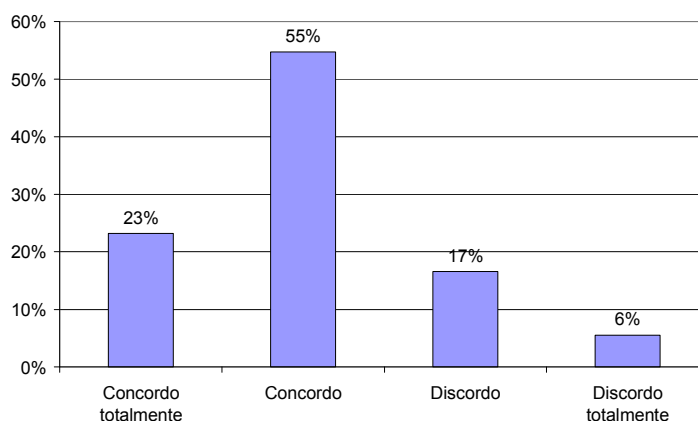


Fig. 110 - Questão 32.1.iii – Esta escola preocupa-se que os alunos respeitem todas as pessoas, seja qual for o país de origem

2.8.1.15. Esta escola preocupa-se que os alunos respeitem todas as pessoas, seja qual for a religião

Por seu turno, para 79% dos inquiridos, “esta escola preocupa-se que os alunos respeitem todas as pessoas seja qual for a religião”, enquanto que para 20% tal não se verifica (Figura111).

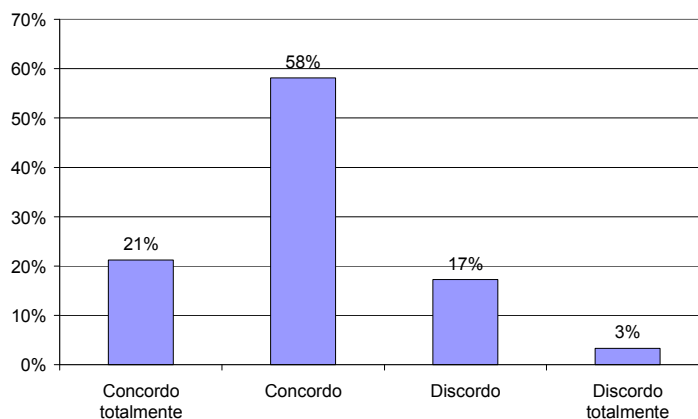


Fig. 111 - Questão 32.1.iv – Esta escola preocupa-se que os alunos respeitem todas as pessoas, seja qual for a religião

2.8.1.16. A escola preocupa-se que os alunos respeitem todas as pessoas, seja qual for a etnia

Do total de inquiridos, 77% está em concordância (54% concorda e 23% concorda totalmente) com a afirmação de que “esta escola preocupa-se que os alunos respeitem todas as pessoas, seja qual for a etnia”, enquanto que 23% considera que tal não acontece.

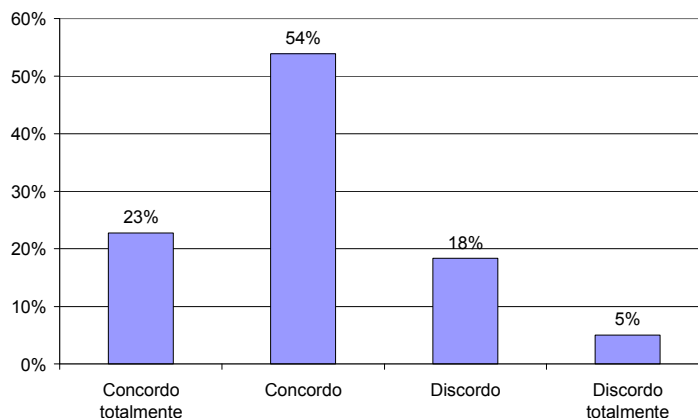


Fig. 112 - Questão 32.1.v – Esta escola preocupa-se que os alunos respeitem todas as pessoas, seja qual for a etnia.

2.8.2. Aprendizagens dos alunos

2.8.2.1. Os alunos, nesta escola, trabalham bastante para ter sucesso escolar

Do total de inquiridos, 60% está em desacordo que “os alunos desta escola trabalham bastante para ter sucesso escolar”, enquanto 53% discorda e 7% discorda totalmente. Dos restantes inquiridos, 38% concorda com a afirmação e cerca de 2% concorda totalmente (Figura 113).

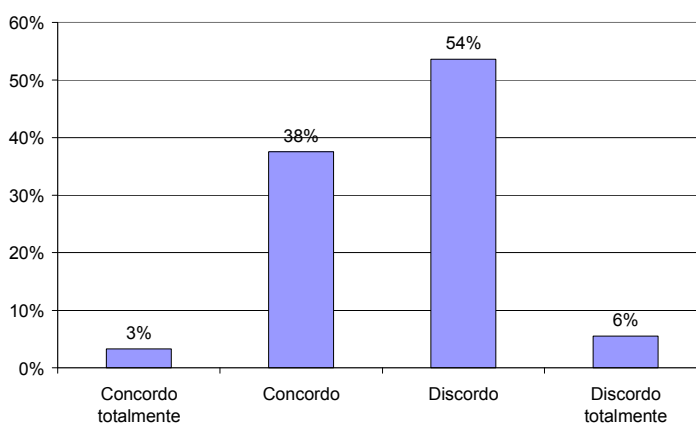


Fig. 113 - Questão 33.a – Os alunos nesta escola trabalham bastante para ter sucesso escolar.

2.8.2.2. Os alunos, nesta escola, percebem o que lhes está a ser ensinado – total, por género e por ano de escolaridade

Por seu lado, do total de inquiridos, 59% está de acordo que “os alunos desta escola percebem o que lhes está a ser ensinado”, enquanto que 41% dos inquiridos não partilha tal opinião (Figura 114).

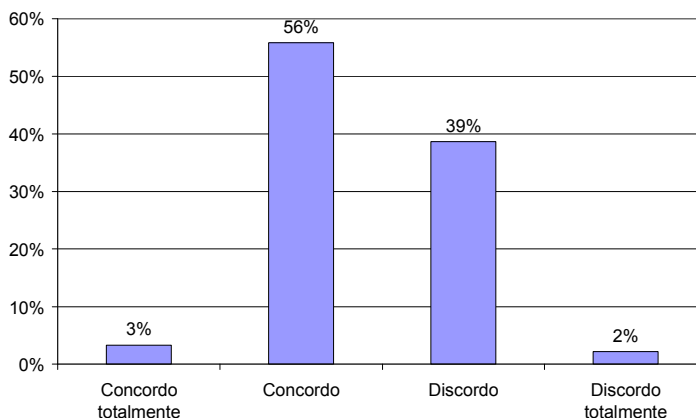


Fig. 114 - Questão 33.b – Os alunos nesta escola percebem o que lhes está a ser ensinado

Sobre a mesma questão, e tendo em conta as opiniões por género, constata-se que são os inquiridos do sexo masculino que mais estão de acordo que “os alunos nesta escola percebem o que lhes está a ser ensinado (50%), enquanto que no caso dos inquiridos do sexo feminino, essa percentagem é de apenas 33%. Verifica-se ainda, que as opiniões dos inquiridos do sexo masculino se encontram totalmente divididas entre os que estão de acordo com a afirmação e os que não estão (Figura 115).

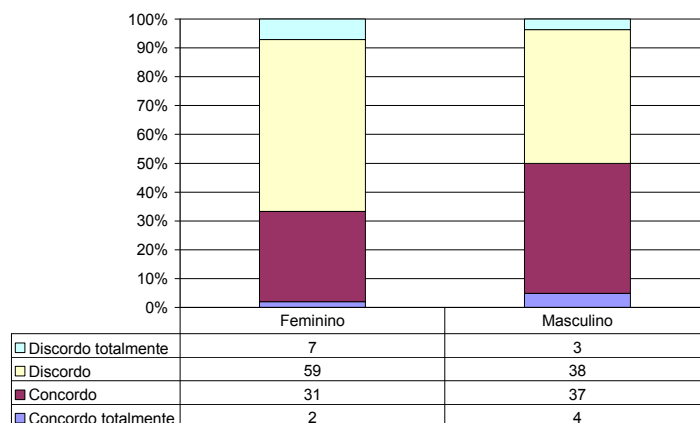


Fig. 115 - Questão 33.b – Os alunos nesta escola percebem o que lhes está a ser ensinado – por género.

No que diz respeito às opiniões, por ano de escolaridade, e ainda sobre a mesma a questão, verifica-se que são os alunos dos Cursos de Educação e Formação que mais estão de acordo que “os alunos nesta escola percebem o que lhes está a ser ensinado (Figura 116).

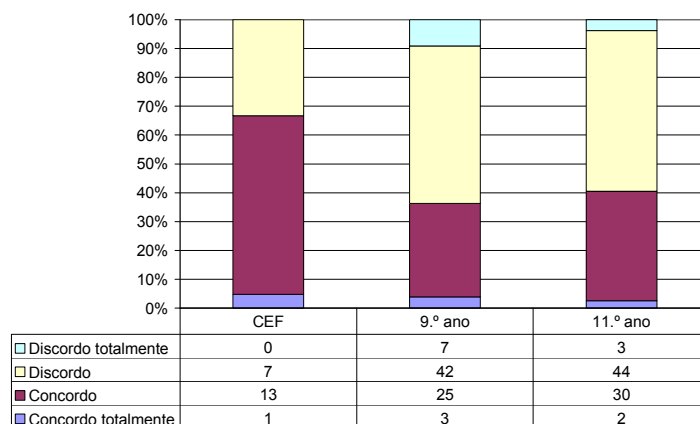


Fig. 116 - Questão 33.b – Os alunos nesta escola percebem o que lhes está a ser ensinado – por ano de escolaridade.

2.8.2.3. Os alunos nesta escola aprendem coisas importantes

A quase totalidade dos inquiridos (90%) considera que “os alunos nesta escola aprendem coisas importantes”; os restantes 10% dos inquiridos não está de acordo com esta opinião (Figura 117).

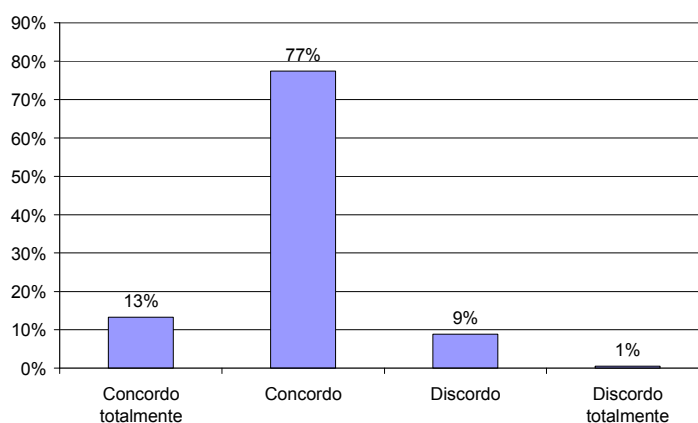


Fig. 117 - Questão 33.c – Os alunos nesta escola aprendem coisas importantes.

2.8.2.4. Os alunos nesta escola aprendem coisas interessantes

A grande maioria dos alunos inquiridos (87%) considera que “os alunos nesta escola aprendem coisas interessantes”, enquanto 13% não partilha tal opinião (Figura 118).

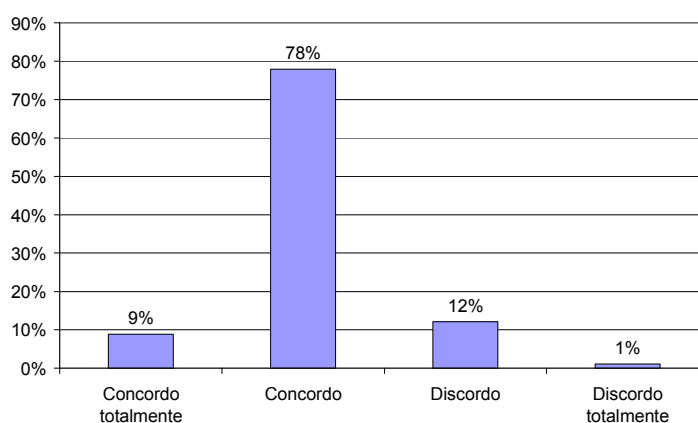


Fig. 118 - Questão 33.d – Os alunos nesta escola aprendem coisas interessantes.

2.8.2.5. Os alunos nesta escola produzem materiais – total e por ano de escolaridade

Relativamente à afirmação “os alunos nesta escola produzem materiais”, as opiniões dividem-se entre os 58% dos inquiridos cuja opinião é concordante com a afirmação, e os restantes 42%, cuja opinião é em sentido contrário (Figura 119).

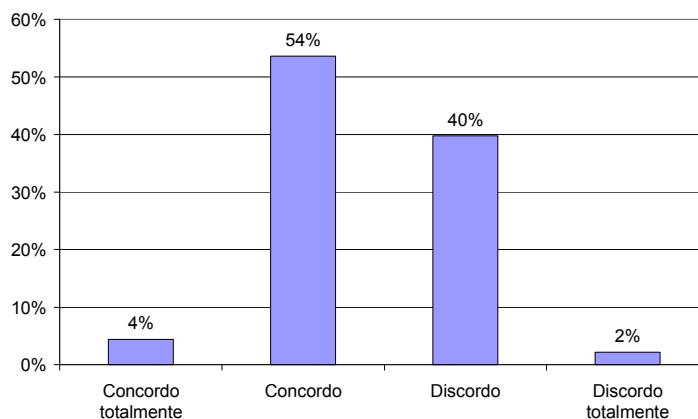


Fig. 119 - Questão 33.e – Os alunos nesta escola produzem materiais.

Sobre a mesma questão, e considerando a opinião dos inquiridos por ano de escolaridade, constatamos que são os inquiridos do 9º ano que mais estão de acordo com a ideia que “os alunos nesta escola produzem materiais. Relativamente aos inquiridos dos Cursos de Educação e Formação e do 11º ano de escolaridade, estes dividem a sua opinião entre os cerca de 50% que estão de acordo com aquela afirmação e os cerca de 50% que têm opinião contrária (Figura 120).

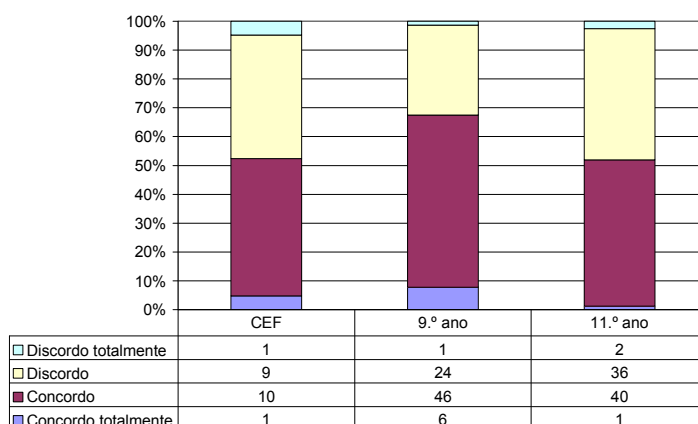


Fig. 120 - Questão 33.e – Os alunos nesta escola produzem materiais – por ano de escolaridade.

2.8.2.6. Os alunos realizam projectos

Por outro lado, a grande maioria dos inquiridos (77%) está de acordo que “os alunos nesta escola realizam projectos”, enquanto que para 22% a opinião é contrária (Figura121).

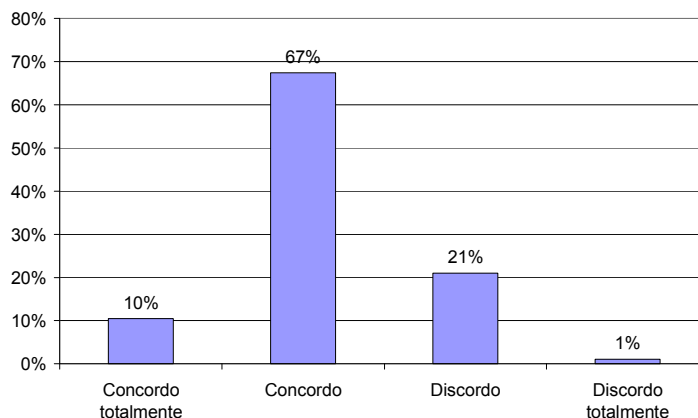


Fig. 121 - Questão 33.f – Os alunos nesta escola realizam projectos

2.8.2.7. Os alunos fazem apresentações dos seus trabalhos

A quase totalidade dos inquiridos (92%) considera que “os alunos nesta escola fazem apresentações” (Figura 122).

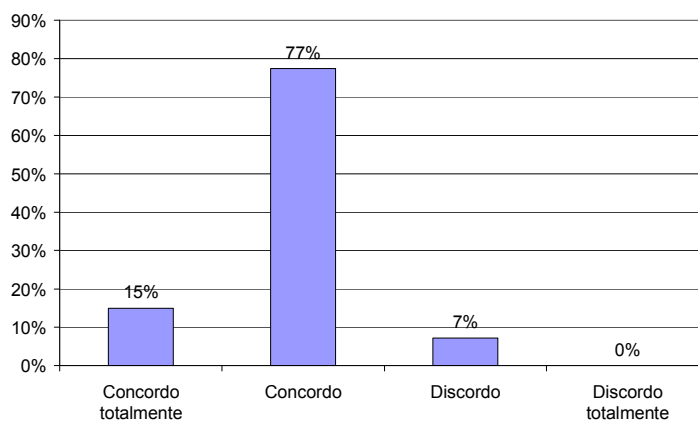


Fig. 122 - Questão 33.g – Os alunos nesta escola fazem apresentações

2.8.2.8. Os alunos realizam debates – total e por ano de escolaridade

A maioria dos inquiridos Também considera que “os alunos nesta escola realizam debates” (62%), enquanto que para os restantes 37% tal situação não se verifica (Figura 123).

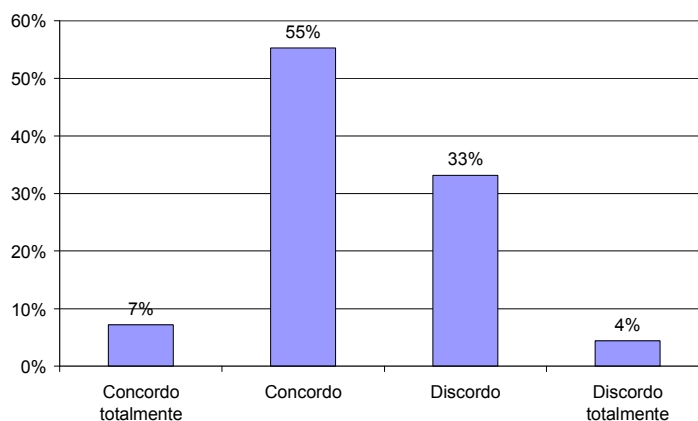


Fig. 123 - Questão 33.h – Os alunos nesta escola realizam debates.

Quando analisamos as opiniões dos inquiridos, por ano de escolaridade, e sobre a mesma questão, concluímos que são os alunos dos Cursos de Educação e Formação que mais discordam da afirmação “os alunos nesta escola realizam debates” (cerca de 70%). Os inquiridos do 9.º ano de escolaridade são os que mais estão de acordo com aquela afirmação (cerca de 75%), conforme ilustra a Figura 124.

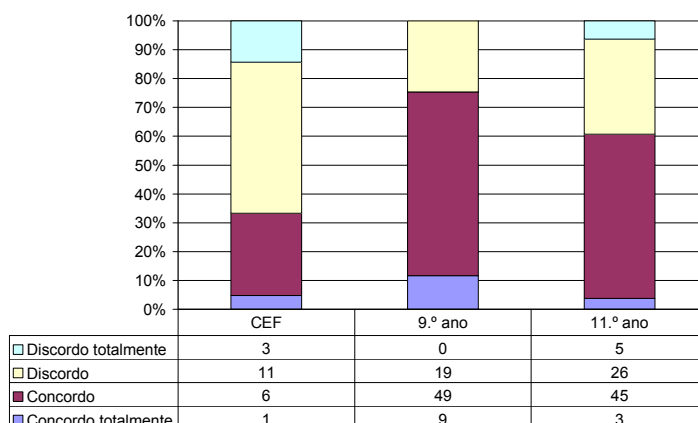


Fig. 124 - Questão 33.h – Os alunos nesta escola realizam debates – por ano de escolaridade.

2.8.2.9. Os alunos realizam visitas de estudo – total e por ano de escolaridade

A maioria dos inquiridos concorda com a ideia de que “os alunos nesta escola realizam visitas de estudo” (62%), enquanto que os restantes 38% apresentam discordância (Figura 125).

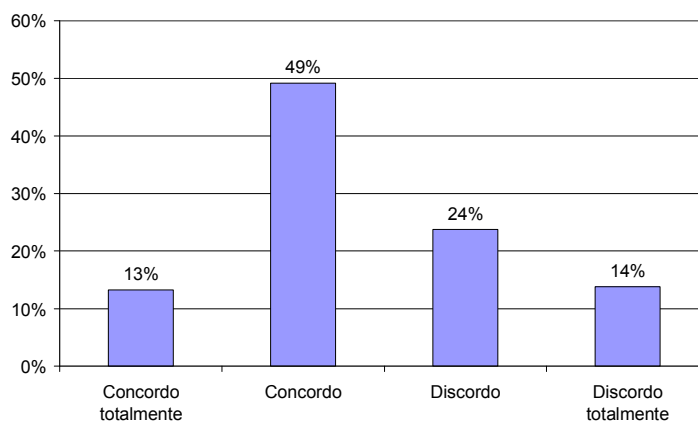


Fig. 125 - Questão 33.i – Os alunos nesta escola realizam visitas de estudo

Relativamente à afirmação “os alunos nesta escola realizam visitas de estudo”, são os inquiridos dos Cursos de Educação e Formação e do 9º ano que mais estão de acordo (mais de 70%, em cada um dos casos), enquanto que nos do 11º ano, as opiniões dividem-se, sendo que 50% está de acordo com aquela opinião (Figura 126).

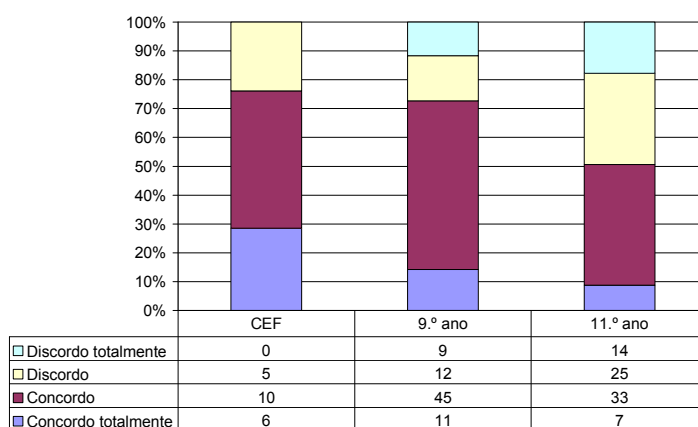


Fig. 126 - Questão 33.i – Os alunos nesta escola realizam visitas de estudo – por ano de escolaridade

2.8.3. Valor da escolarização

2.8.3.1. Valor atribuído pelos alunos ao facto de poderem estudar – total e por ano de escolaridade

Sobre esta questão, as opiniões dos inquiridos estão muito divididas. Assim, 48% está de acordo com a afirmação e 51% manifesta discordância. De sublinhar que os inquiridos repartem-se em 4% e 5% respectivamente, entre os que concordam totalmente e os que discordam totalmente daquela afirmação (Figura 127).

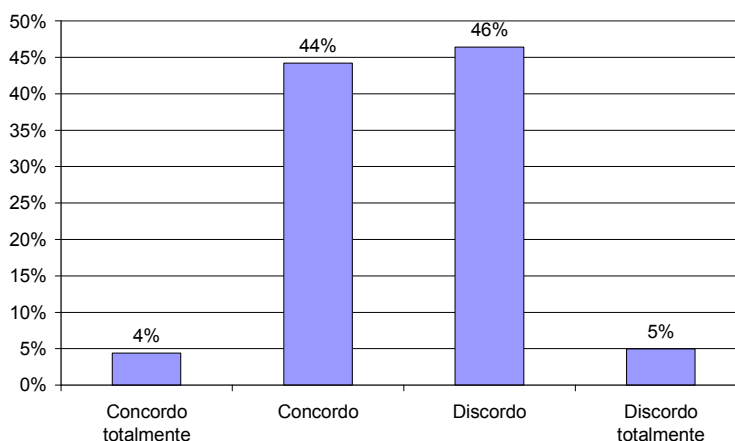


Fig. 127 - Questão 34.a – Os alunos dão valor ao facto de poderem estudar

Sobre a mesma questão, mas considerando as opiniões dos inquiridos por ano de escolaridade, constata-se que são os inquiridos dos Cursos de Educação e Formação que mais estão de acordo com a afirmação de que “nesta escola os alunos dão valor ao facto de poderem estudar” (ver Figura 128).

Tendo em conta as características dos Cursos de Educação e Formação e dos alunos que os frequentam, talvez seja possível explicar esta diferença de opiniões. Assim, no caso das turmas dos Cursos de Educação e Formação em estudo, estas incluem alunos com mais de 15 anos de idade, que ainda não concluíram o 9º ano e que, através destes cursos, o pretendem fazer, em simultâneo com a sua preparação para a entrada no mercado de trabalho, uma vez que lhes facultam uma qualificação escolar e profissional. Trata-se portanto, de alunos que, tendo já frequentado a escola sem sucesso, a ela voltaram, pela necessidade de obterem qualificação do 9º ano de escolaridade e, ao mesmo tempo, uma

qualificação profissional, que lhes dê acesso ao mercado de trabalho, o mais cedo possível. Deste modo, estes alunos estão em melhores condições de reconhecerem o valor dos estudos/qualificações.

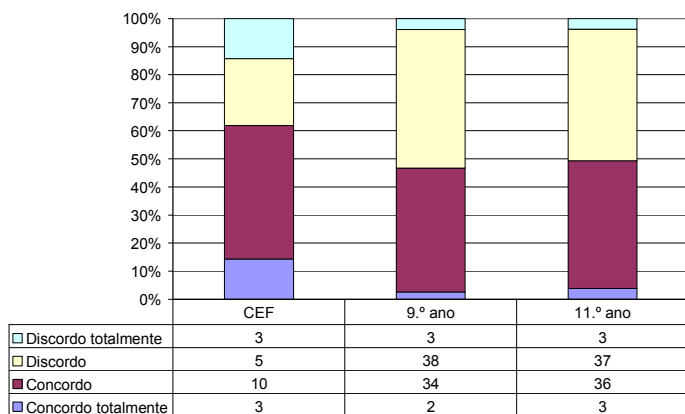


Fig. 128 - Questão 34.a – Os alunos dão valor ao facto de poderem estudar – por ano de escolaridade

2.8.3.2. Os alunos percebem a importância dos estudos para a sua vida futura – total e por ano de escolaridade

A maioria dos inquiridos (60%) considera que “nesta escola, os alunos percebem a importância dos estudos para a sua vida futura”, enquanto que 39% dos inquiridos não partilha de esta opinião (Figura 129).

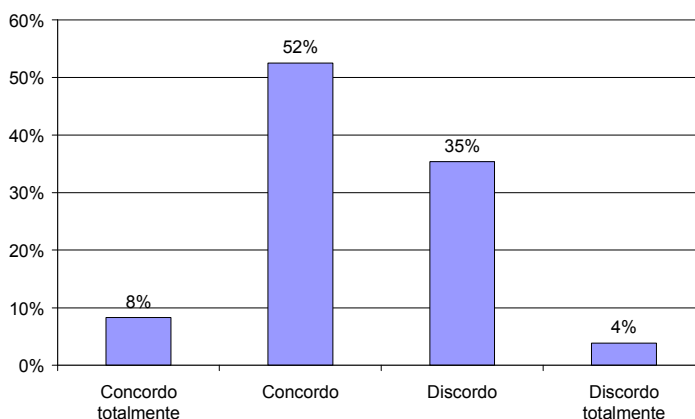


Fig. 129 - Questão 34.b - Os alunos percebem a importância dos estudos para a sua vida futura

Como se pode verificar observando a Figura 130, as opiniões dos inquiridos são idênticas nos diferentes anos de escolaridade, embora se note uma opinião ligeiramente mais favorável no caso dos inquiridos dos Cursos de Educação e Formação, em que 70% está de acordo com a afirmação, enquanto que nos do 9º ano, essa percentagem é de 64% e, nos do 11º ano, de 56%.

Curiosamente, são os inquiridos do 11º ano que menos estão de acordo com a opinião: “nesta escola os alunos percebem a importância dos estudos para a sua vida futura”.

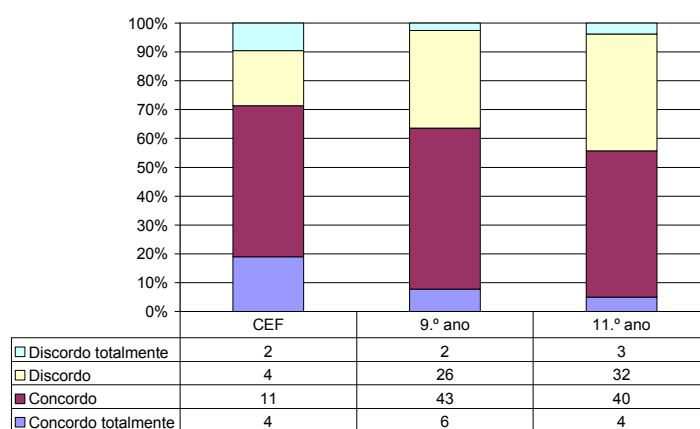


Fig. 130 - Questão 34.b – Os alunos percebem a importância dos estudos para a sua vida futura

2.8.3.3. Nesta escola, os alunos consideram que a escola lhes dá uma boa educação

Como se pode verificar na Figura 131, do total de inquiridos, 66% está de acordo que “os alunos consideram que a escola lhes dá uma boa educação”, enquanto que para 34% dos inquiridos tal não acontece.

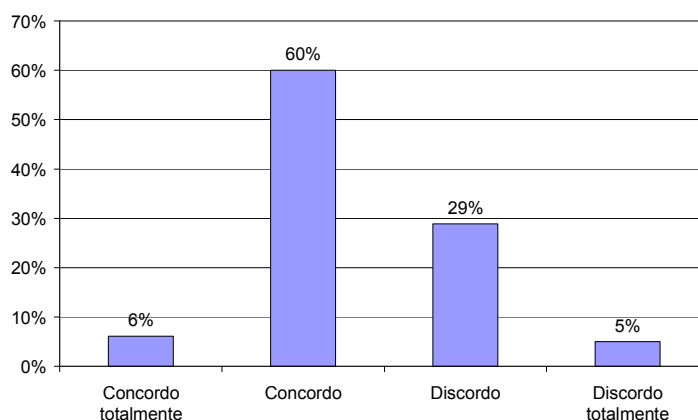


Fig. 131 - Questão 34.c – Os alunos consideram que a escola lhes dá uma boa educação

Quando se observa a opinião dos inquiridos, sobre a mesma questão, por ano de escolaridade, constatamos que não existem diferenças significativas. Concluimos, assim, que a opinião dos inquiridos sobre a afirmação “os alunos consideram que a escola lhes dá uma boa educação” não depende do ano de escolaridade (Figura 132).

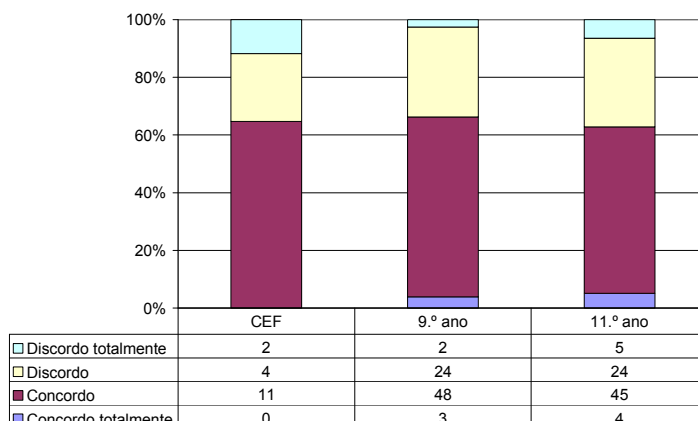


Fig. 132 - Questão 34.c – Os alunos consideram que a escola lhes dá uma boa educação – por ano de escolaridade

2.8.3.4. Os professores transmitem aos alunos a importância de estudarem

A grande maioria dos inquiridos (85%) considera que “os professores transmitem aos alunos a importância de estudarem”, enquanto que os restantes 14% não partilham desta opinião (Figura 133).

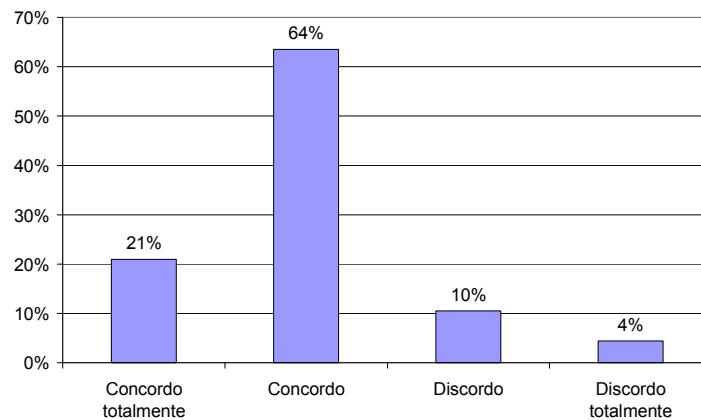


Fig. 133 - Questão 34.d – Os professores transmitem aos alunos a importância de estudarem

2.9. Clima de segurança

2.9.1. Sentimento de segurança

A grande maioria dos inquiridos (74%) considera que “nesta escola, os alunos sentem-se, geralmente, em segurança ”, enquanto que 26% dos inquiridos não partilha tal opinião (Figura 134).

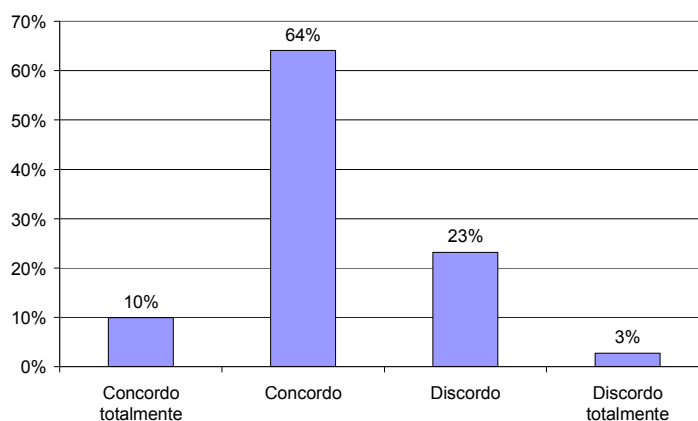


Fig. 134 - Questão 35.a – Os alunos sentem-se, geralmente, em segurança

2.9.2. Intervenção dos professores, em caso de conflitos entre alunos

Do total dos inquiridos, 55% não está de acordo relativamente à afirmação “quando há conflitos entre alunos, os professores costumam intervir de imediato”, sendo que 14% refere que discorda totalmente, enquanto que dos restantes inquiridos, 36% concorda e 9% concorda totalmente com a mesma afirmação (Figura 135).

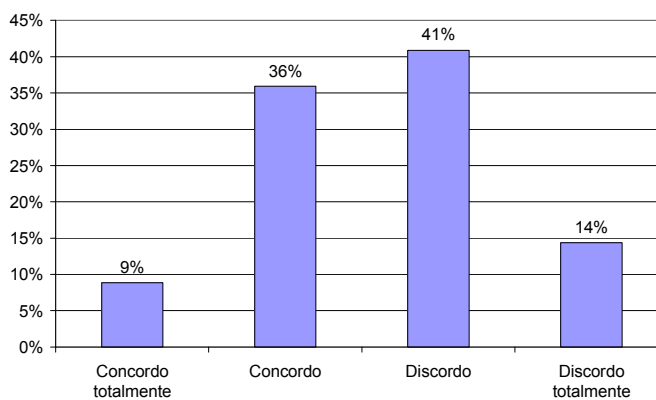


Fig. 135 - Questão 35.b – Quando há conflitos entre alunos, os professores costumam intervir de imediato.

2.9.3. Formas de intervenção dos professores, em caso de conflitos entre alunos

Dos inquiridos que referiram, na questão anterior, que concordavam ou concordavam totalmente com a afirmação de que “quando há conflitos entre alunos, os professores costumam intervir de imediato”, a grande maioria (76%) refere que os professores intervêm “tentando resolver o conflito”. Outras formas de intervenção dos professores, naquele tipo de situação, assinaladas pelos inquiridos são “chamando o Conselho Executivo/Guarda”, “acalmando os alunos” e “chamando a atenção”, sendo que cada uma destas formas foi referida por 11% dos inquiridos.

É ainda de salientar que apenas um inquirido referiu “não fazem nada” (Figura 136).

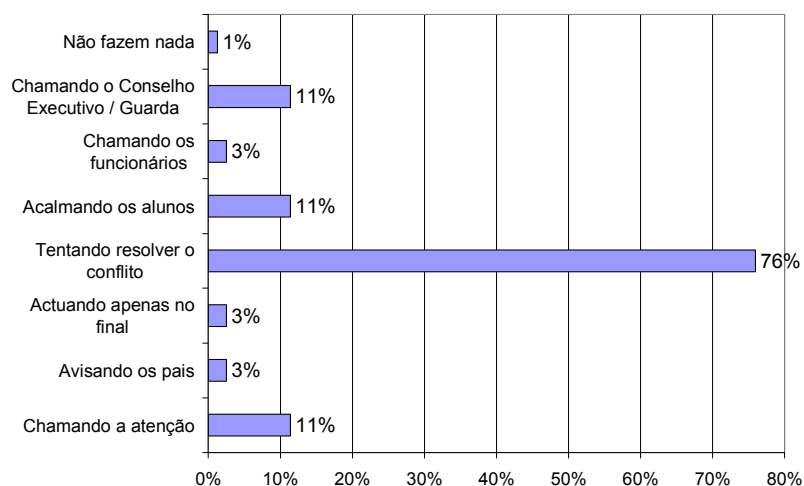


Fig. 136 - Questão 35.c – Indica de que forma os professores costumam intervir.

2.9.4. Intervenção dos funcionários AAE, em caso de conflitos entre alunos

A grande maioria dos inquiridos (73%) considera que “quando há conflitos entre alunos, os funcionários costumam intervir”, enquanto que na opinião de 27% dos inquiridos tal não acontece.

É de salientar que, comparativamente à intervenção dos professores, no mesmo tipo de situação, as opiniões dos inquiridos sugerem, que os funcionários intervêm mais frequentemente, que os professores (Figura 137).

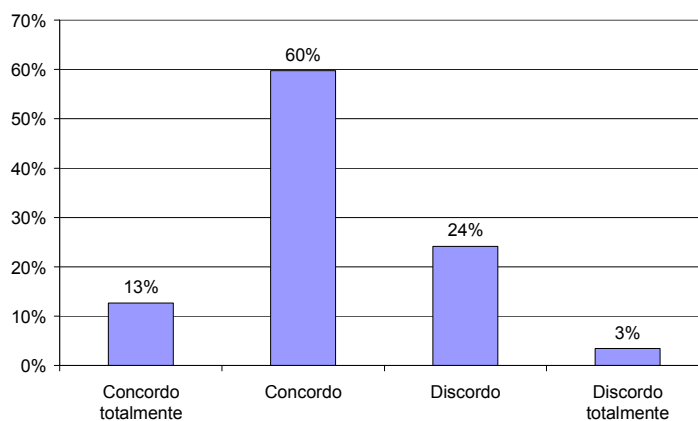


Fig. 137 - Questão 35.d – Quando há conflitos entre alunos, os funcionários costumam intervir de imediato.

2.9.5. Formas de intervenção dos funcionários em caso de conflito entre os alunos

Dos inquiridos que assinalaram, na questão anterior, “concordar” ou “concordar totalmente” que “quando há conflito entre alunos, os funcionários costumam intervir de imediato”, a grande maioria (72%) considera que os funcionários intervêm “tentando resolver o conflito”, enquanto que 22% considera que os funcionários intervêm “chamando o Conselho Executivo/Guarda”.

Apenas 1 inquirido referiu que os funcionários intervinham “actuando apenas no final” (Figura 138).

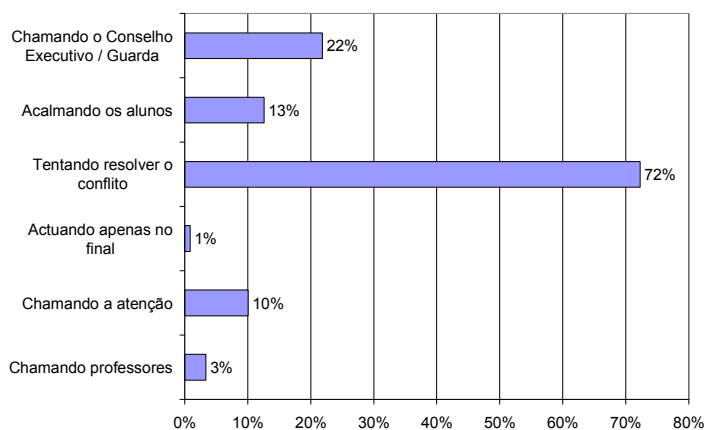


Fig. 138 - Questão 35.e – Indica de que forma os funcionários costumam intervir.

2.9.6. Alunos insultados ou humilhados – total, por género e por ano de escolaridade

A maioria dos inquiridos (61%) considera que “nesta escola, há alunos que são, frequentemente, insultados ou humilhados”, sendo que 15% afirma concordar totalmente com a afirmação, enquanto que 39% não partilha tal opinião.

Estes resultados parecem revelar indícios preocupantes neste âmbito, e acordo com as opiniões manifestadas pelos inquiridos (Figura 139).

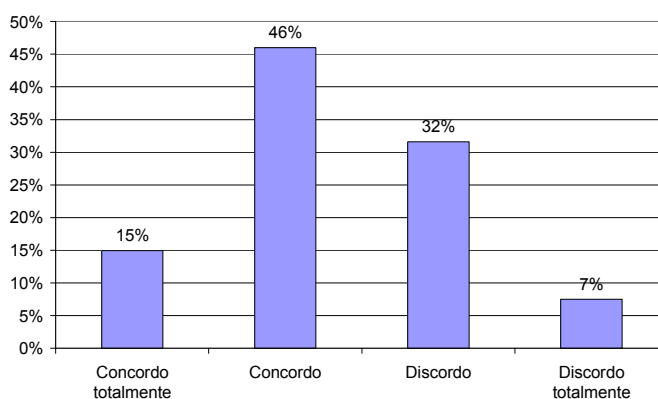


Fig. 139 - Questão 35.f – Nesta escola há alunos que são frequentemente insultados ou humilhados.

Sobre a mesma questão, a opinião dos inquiridos, por género, não apresenta diferenças significativas. Assim, podemos concluir que a opinião dos inquiridos sobre este assunto, não é influenciada pelo género (Figura 140).

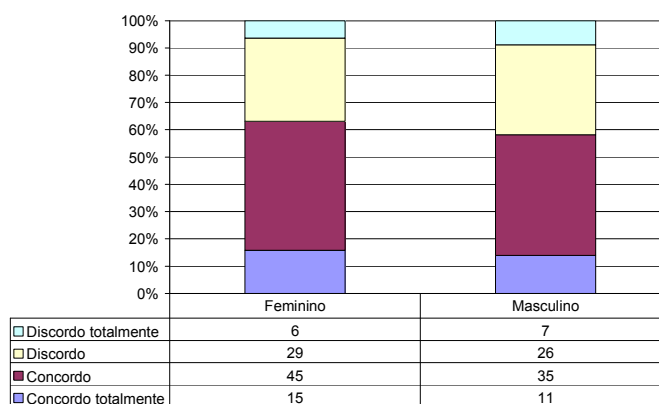


Fig. 140 - Questão 35.f - Nesta escola há alunos que são frequentemente insultados ou humilhados - por género.

Tendo em conta o ano de escolaridade dos inquiridos, constatamos que a maioria dos inquiridos do Cursos de Educação e Formação (70%) está de acordo que “nesta escola há alunos que são frequentemente insultados ou humilhados”, sendo que, destes, metade concorda totalmente, enquanto que no caso dos alunos do 9º ano, 64% está de acordo com a afirmação, enquanto os do 11º ano, 58% manifesta concordância.

Face a estes dados, parece-nos haver uma situação, eventualmente mais preocupante, sobre este assunto, no caso dos Cursos de Educação e Formação (Figura 141).

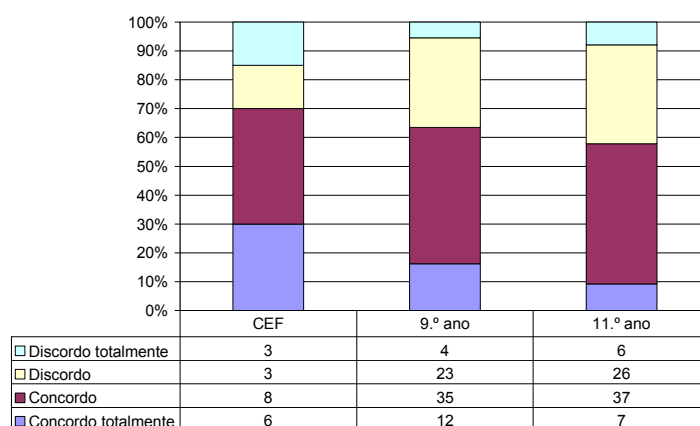


Fig. 141 - Questão 35.f – Nesta escola há alunos que são frequentemente insultados ou humilhados - por ano de escolaridade.

2.9.7. Alunos que, frequentemente, batem em colegas – total, por género e por ano de escolaridade

A maioria dos inquiridos (57%) não está de acordo com a afirmação de que “nesta escola, há alunos que, frequentemente, batem em colegas”, enquanto que 44% dos inquiridos está de acordo com a afirmação (Figura 142).

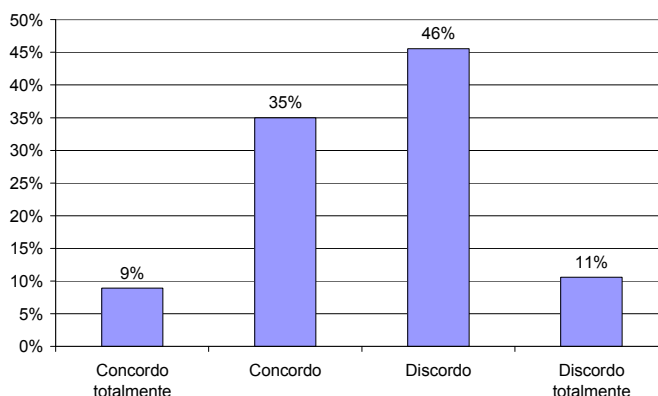


Fig. 142 - Questão 35.g - Nesta escola há alunos que frequentemente batem em colegas.

Sobre a mesma questão, mas tendo em conta o género dos inquiridos, observamos uma ligeira diferença de opiniões. Assim, enquanto que a opinião das alunas inquiridas se encontra dividida (52% não está de acordo com a afirmação), no caso dos inquiridos do sexo masculino, 62% não está de acordo com a mesma.

Conclui-se, assim, que são os inquiridos do sexo masculino os que menos estão de acordo que “nesta escola, há alunos que, frequentemente, batem em colegas” (Figura 143).

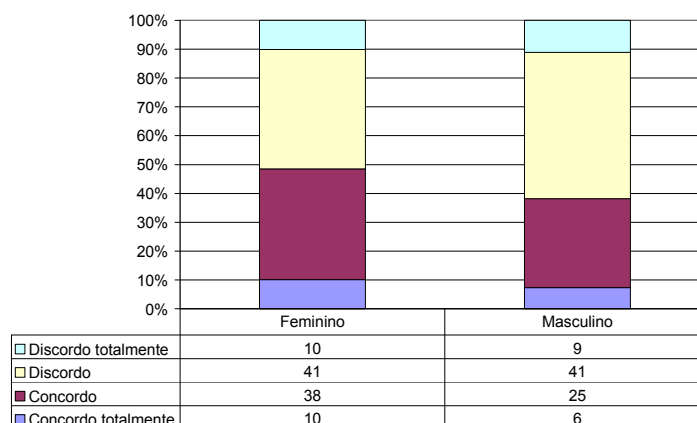


Fig. 143 - Questão 35.g – Nesta escola há alunos que frequentemente batem em colegas – por género.

Ainda sobre a mesma questão, mas tendo em conta o ano de escolaridade frequentado pelos inquiridos, constatamos que são os inquiridos do 11.º ano (36%), que menos estão de acordo com a afirmação de que “nesta escola, há alunos que, frequentemente, batem em colegas”, enquanto que essa percentagem no caso dos inquiridos dos Cursos de Educação e Formação e do 9.º ano, ronda os 50%.

Tendo em conta que os alunos do 11.º ano, de uma forma geral, já atingiram um nível de maturidade superior aos dos outros anos em estudo, talvez se possa compreender tal discrepância de opiniões (Figura 144).

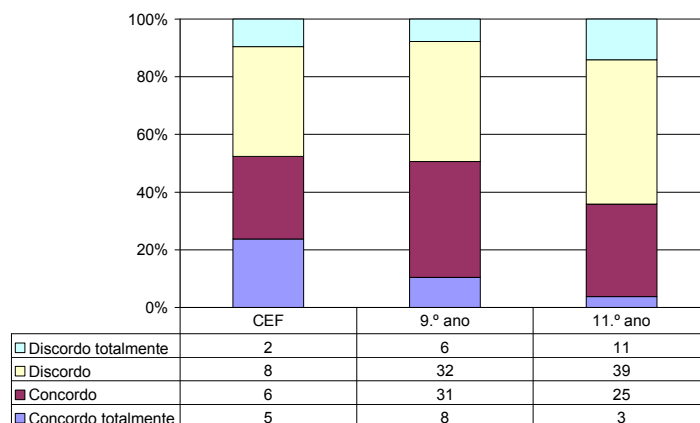


Fig. 144 - Questão 35.g – Nesta escola, há alunos que, frequentemente, batem em colegas – por ano de escolaridade.

2.9.8. Alunos que tratam mal os mais fracos – total, por género e por ano de escolaridade

A maioria dos inquiridos (68%) está de acordo que “nesta escola, há alunos que, frequentemente, tratam mal os mais fracos”, sendo que 13% dos inquiridos refere “concordar totalmente” com tal afirmação, enquanto que, os restantes 31% dos inquiridos têm opinião contrária.

As respostas a esta questão sugerem existir uma situação preocupante relativamente à forma como alguns alunos são tratados, pelos colegas (Figura 145).

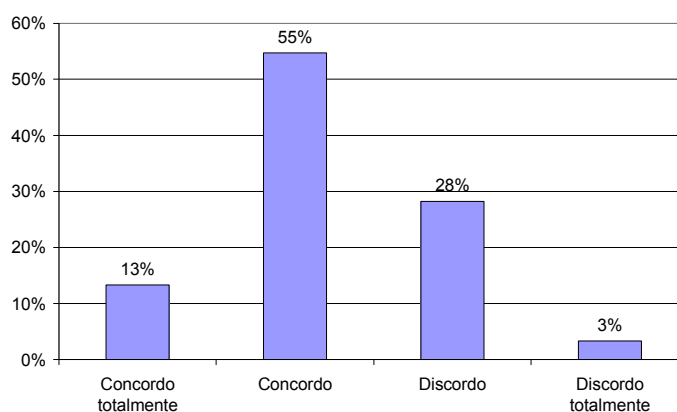


Fig. 145 - Questão 35.h – Nesta escola há alunos que frequentemente tratam mal os mais fracos

Quando analisamos as respostas à mesma questão, mas tendo em conta o género dos inquiridos, constatamos que há uma ligeira diferença de opinião, estando de acordo com a afirmação 70% dos inquiridos do sexo feminino e 65% do sexo masculino.

Conclui-se pois, que a opinião dos inquiridos, sobre este assunto, não é, particularmente, influenciada pelo género (Figura 146).

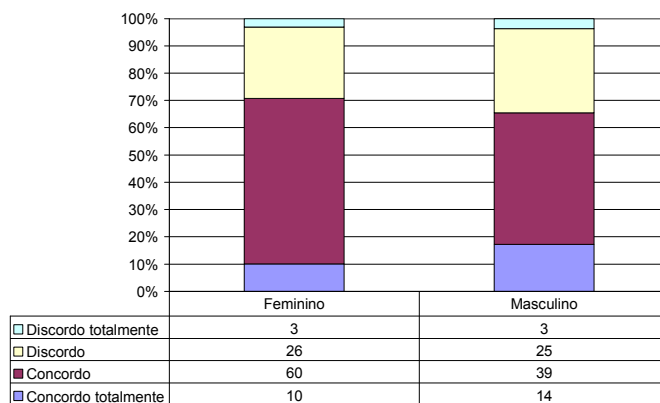


Fig. 146 - Questão 35.h – Nesta escola há alunos que frequentemente tratam mal os mais fracos – por género.

De igual forma, constatamos que a opinião dos inquiridos sobre a mesma questão, não é, significativamente, influenciada pelo ano de escolaridade

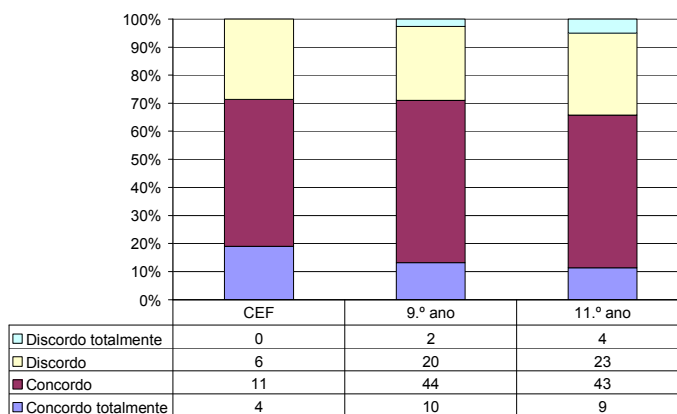


Fig. 147 - Questão 35.h – Nesta escola há alunos que frequentemente tratam mal os mais fracos – por ano de escolaridade.

2.9.9. Alunos que tratam mal os mais gordos – total, por género e por ano de escolaridade

Sobre a afirmação “nesta escola, há alunos que, frequentemente, tratam mal os mais gordos”, as opiniões dividem-se, pois 54% dos inquiridos está de acordo com a afirmação, enquanto que 45% discorda da mesma. Verificamos ainda, que 14% “concorda totalmente” com a afirmação.

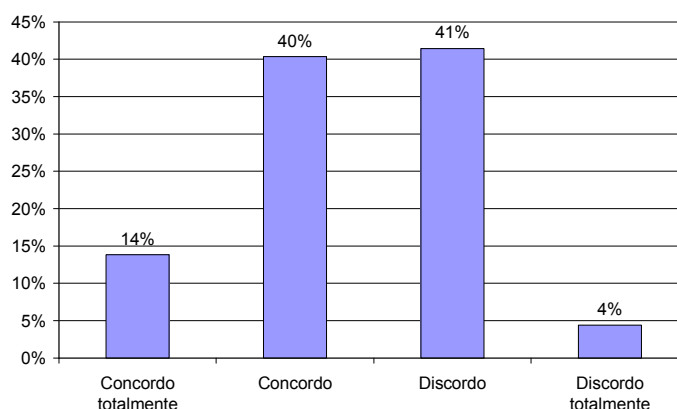


Fig. 148 - Questão 35.i – Nesta escola há alunos que frequentemente tratam mal os mais gordos

Como se pode verificar pela observação da Figura 149, as opiniões dos inquiridos por género, são idênticas.

Podemos pois, concluir que, sobre este assunto, a opinião dos inquiridos não é, particularmente, influenciada por esta variável.

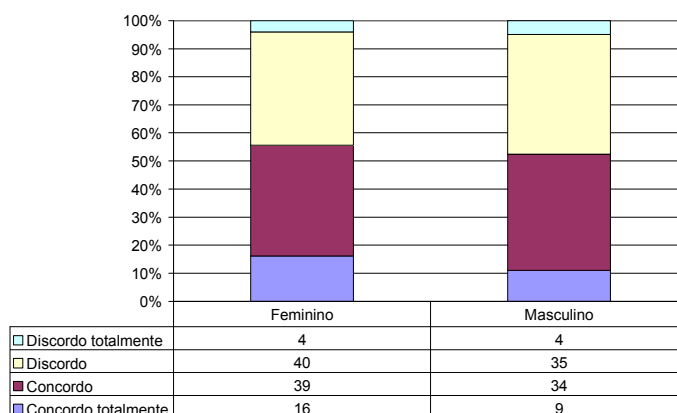


Fig. 149 - Questão 35.i – Nesta escola há alunos que frequentemente tratam mal os mais gordos – por género.

Como se pode observar na Figura 150, a opinião dos inquiridos, por ano de escolaridade, apresenta algumas diferenças. Assim, são os inquiridos dos Cursos de Educação e Formação e os do 9.º ano que mais estão de acordo que “nesta escola, há alunos que, frequentemente, tratam mal os mais gordos” (67% e 57%, respectivamente), enquanto que, no caso dos inquiridos do 11.º ano, a percentagem correspondente às opiniões concordantes com aquela afirmação, é de 49%.

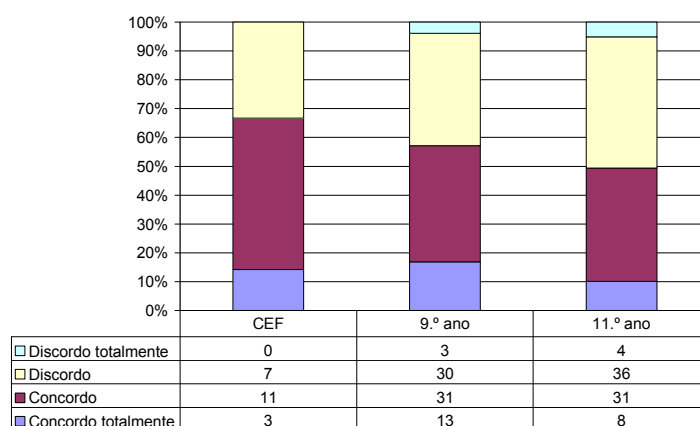


Fig. 150 - Questão 35.i – Nesta escola há alunos que frequentemente tratam mal os mais gordos – por ano de escolaridade.

2.9.10. Alunos que, frequentemente, tratam mal os alunos de outra etnia – total, por género e por ano de escolaridade

Por outro lado, pouco mais de metade dos inquiridos (53%), manifesta a sua discordância relativamente à afirmação “nesta escola, há alunos que, frequentemente, tratam mal os alunos de outra etnia”, enquanto que dos restantes inquiridos, 39% refere que “concordam” e 8% que “concordam totalmente” com a afirmação (Figura 151).

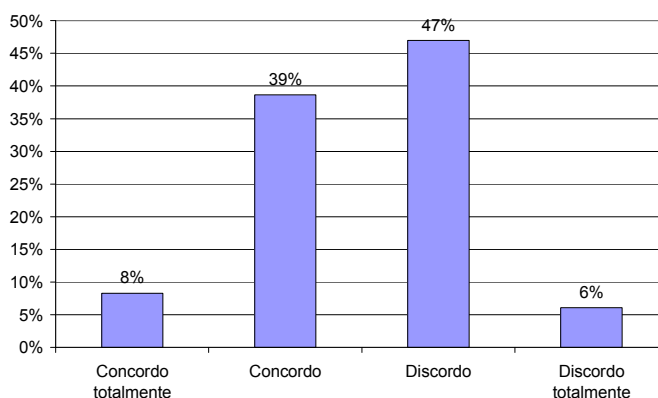


Fig. 151 - Questão 35.j – Nesta escola há alunos que frequentemente tratam mal os alunos de outra etnia.

São os inquiridos do sexo feminino, que mais manifestam a sua concordância (53%) com a afirmação em causa, enquanto que no caso dos inquiridos do sexo masculino, essa percentagem é de 40%. Assim, podemos constatar que 60% dos inquiridos do sexo masculino não está de acordo que “nesta escola, há alunos que, frequentemente, tratam mal os alunos de outra etnia (Figura 152).

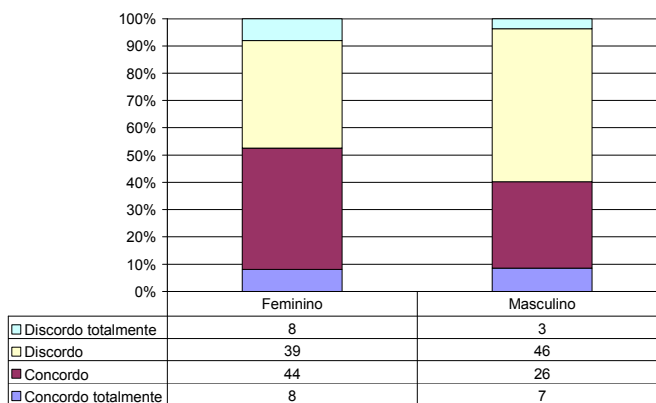


Fig. 152 - Questão 35.j – Nesta escola há alunos que frequentemente tratam mal os alunos de outra etnia – por género.

Sobre a mesma questão, e tendo em conta o ano de escolaridade dos inquiridos, concluímos que são os alunos dos Cursos de Educação e Formação, que mais estão de acordo com a afirmação (67%), enquanto que tal percentagem, no caso dos inquiridos do 9º ano é de 48% e, no caso dos inquiridos do 11º ano, é de 41% (Figura 153).

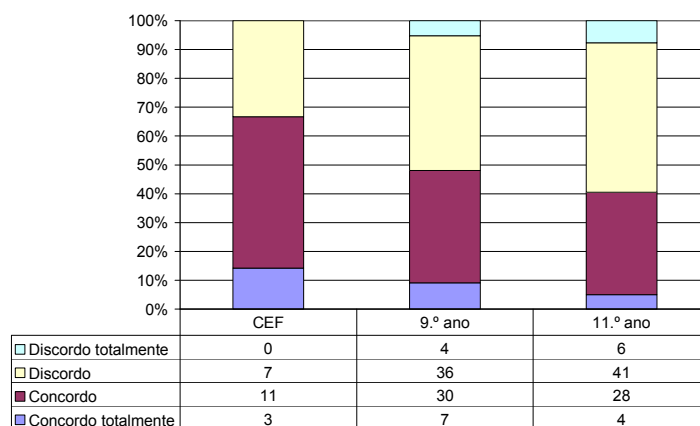


Fig. 153 - Questão 35.j – Nesta escola há alunos que frequentemente tratam mal os alunos de outra etnia – por ano de escolaridade.

2.9.11. Alunos a quem “tiram coisas” – total, por género e por ano de escolaridade

A maioria dos inquiridos (65%) é de opinião que “nesta escola, há alunos a quem tiram coisas”, enquanto que os restantes 35% dos inquiridos tem opinião contrária (Figura 154).

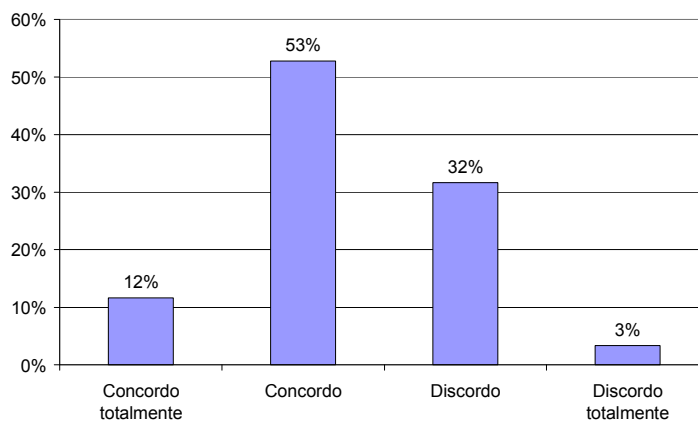


Fig. 154 - Questão 35.k – Nesta escola há alunos a quem tiram coisas.

Quando se pode observar na Figura 155, a opinião dos inquiridos, por género, sobre a mesma questão, revela que não existem diferenças significativas. Com efeito, conclui-se que as opiniões dos inquiridos sobre a afirmação “nesta escola, há alunos a quem tiram coisas”, não depende da variável género.

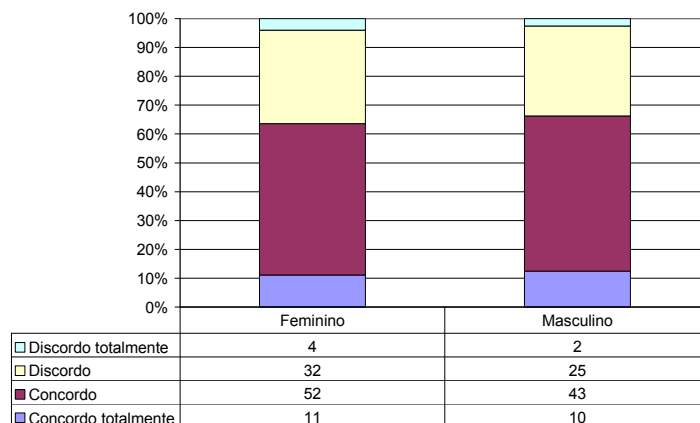


Fig. 155 - Questão 35.k – Nesta escola há alunos a quem tiram coisas – por sexo.

Ainda sobre a mesma afirmação, a opinião dos inquiridos segundo o ano de escolaridade, apresenta algumas diferenças relativamente aos inquiridos dos Cursos de Educação e Formação. Destes, 76% está de acordo com a afirmação, enquanto que no caso dos inquiridos do 9.º e do 11.º tal percentagem ronda os 60% (Figura 156).

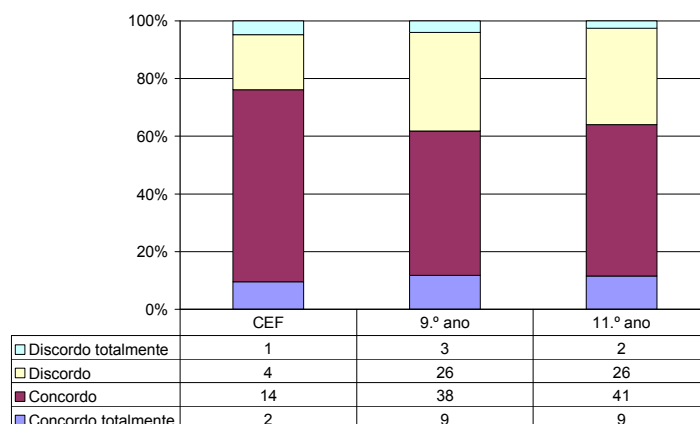


Fig. 156 - Questão 35.k – Nesta escola há alunos a quem tiram coisas – por ano de escolaridade.

2.9.12. Alunos de que ninguém gosta – total, por género e por ano de escolaridade

A maioria dos inquiridos (58%) considera que “nesta escola, há alunos de quem ninguém gosta”, enquanto que 42% dos inquiridos tem opinião contrária (Figura 157).

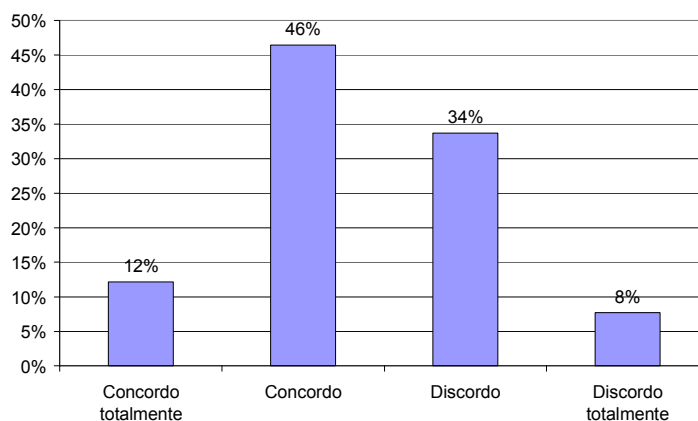


Fig. 157 - Questão 35.1 – Há alunos de quem ninguém gosta.

Como se pode observar na Figura 158, as opiniões sobre a mesma questão, por género, não apresentam diferenças significativas. Na verdade, podemos concluir que a opinião sobre a afirmação “nesta escola, há alunos de quem ninguém gosta” não depende da variável género.

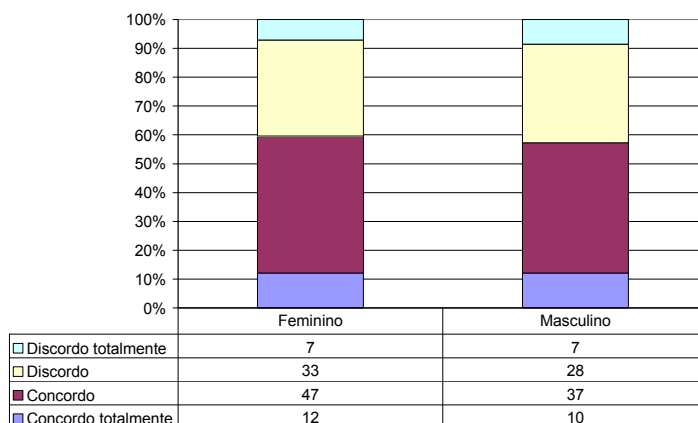


Fig. 158 - Questão 35.1 – Há alunos de quem ninguém gosta - por género.

Tendo em conta o ano de escolaridade dos inquiridos, verifica-se que a opinião destes à mesma questão, apresenta ligeiras diferenças (Figura 159). Assim, enquanto que no caso

dos inquiridos dos Cursos de Educação e Formação e do 9º ano, a maioria está de acordo com a afirmação (67% e 64%, respectivamente), no caso dos inquiridos do 11º ano, as opiniões encontram-se divididas (cerca de 50% está de acordo com a afirmação e os restantes 50% tem opinião oposta)

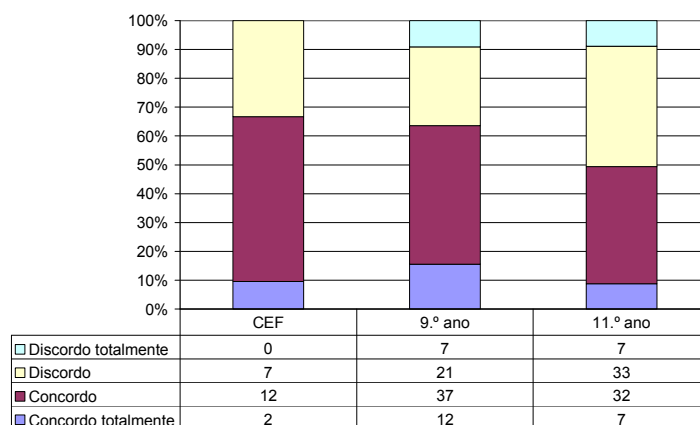


Fig. 159 - Questão 35.1 – Há alunos de quem ninguém gosta - por ano de escolaridade.

2.9.13. Alunos a quem alguém já ‘tratou mal’

A grande maioria dos inquiridos (74%) não está de acordo com a afirmação “nesta escola, já alguém te tratou mal”, enquanto que 26% tem opinião contrária.

Podemos concluir que, embora a grande maioria dos inquiridos considere que não foi mal tratada por ninguém, cerca de ¼ dos inquiridos, pelo contrário, considera que já foi mal tratada na escola (Figura 160).

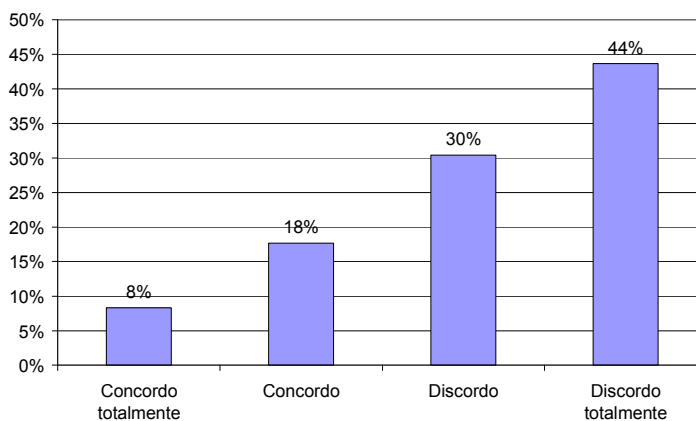


Fig. 160 - Questão 35.m – Nesta escola, já alguém te tratou mal.

2.9.14. Alunos que já “trataram mal” alguém

Quando questionados sobre se “nesta escola, já trataste mal alguém”, a grande maioria dos inquiridos (84%) tem opinião discordante, sendo que 50% do total de inquiridos afirma que “discorda totalmente”, de tal facto. No entanto, 16% dos inquiridos (29 alunos) assume que já “tratou mal alguém”, nesta escola (Figura 161).

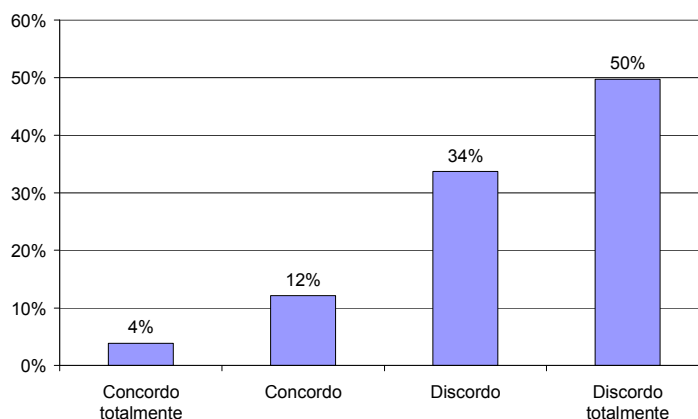


Fig. 161 - Questão 35.n – Nesta escola, já trataste mal alguém.

2.9.15. Lugar onde os alunos se sentem menos seguros

O lugar onde os alunos se sentem menos seguros é “à entrada da escola” (79%) e no “recreio” (60%). As “salas de aula”, os “ pavilhões” e o “refeitório” são os locais onde mais se sentem seguros (95%, 93% 92%, respectivamente). (Figura 162)

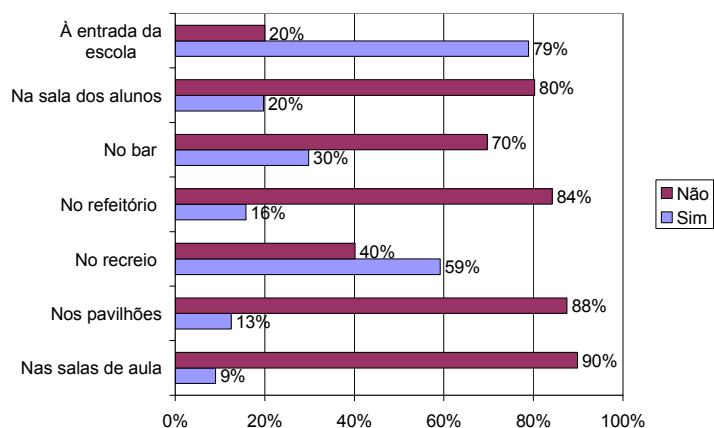


Fig. 162 - Questão 36 – O lugar onde os alunos se sentem menos seguros.

2.9.16. Situações observadas pelos alunos, na escola

A quase totalidade dos alunos já viu “paredes riscadas” (93%) e “vidros partidos” (70%). Cerca de 47% dos inquiridos (85 alunos) viu “alunos a consumirem drogas”, 41% (75 alunos) viu “alunos a roubarem” e 34% (62 alunos) viu “alunos embriagados”.

O que os alunos inquiridos menos viram foi “alunos a comprarem drogas” (17%, 31 alunos) e “alunos a venderem drogas” (18%, 33 alunos).

Tendo em conta que actos como roubos, bem como consumo e tráfico de drogas se revestem de algum secretismo, devido à forma negativa como são vistos social e juridicamente, os valores apresentados, relativamente aos alunos que presenciaram tais actos no espaço da escola, parecem-nos preocupantes (Figura 163)

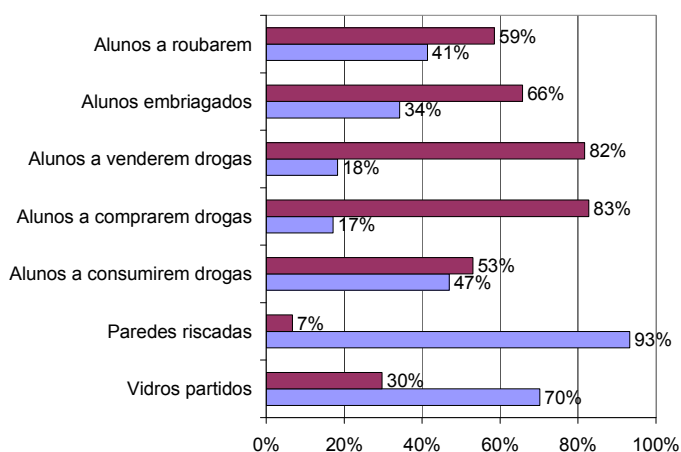


Fig. 163 - Questão 37 – Nesta escola já viste.

2.10. Clima de Justiça

2.10.1. Existência de regras

A quase totalidade dos inquiridos (95%) reconhece a existência, na escola, de “um conjunto de regras para os alunos seguirem” (Figura 164).

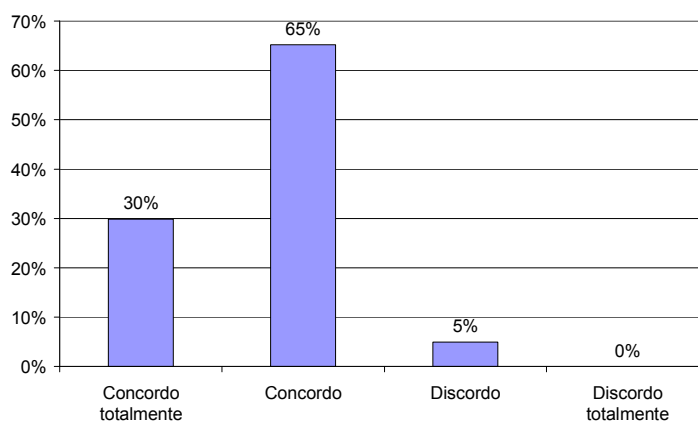


Fig. 164 - Questão 38.a – Nesta escola existe um conjunto de regras para os alunos seguirem.

2.10.2. Os alunos são informados das regras

A grande maioria dos inquiridos (89%) considera que, na escola “os alunos são informados das regras que têm que cumprir (Figura 165).

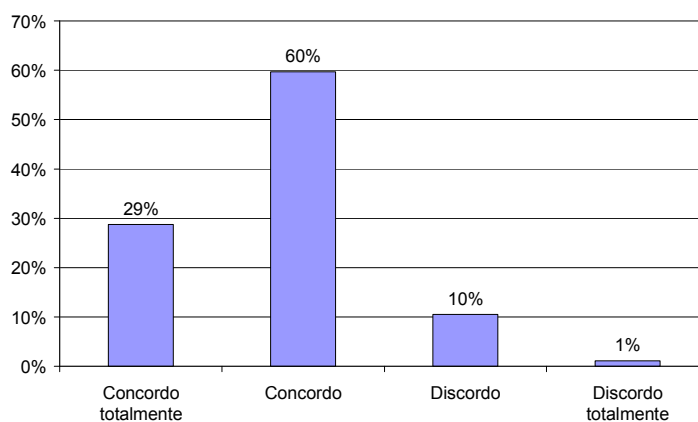


Fig. 165 - Questão 38.b – Os alunos são informados das regras que têm que cumprir.

2.10.3. Os alunos são informados sobre os critérios de avaliação

A quase totalidade dos inquiridos (93%) está de acordo que, na escola, “os alunos são informados dos critérios de avaliação” (Figura 166).

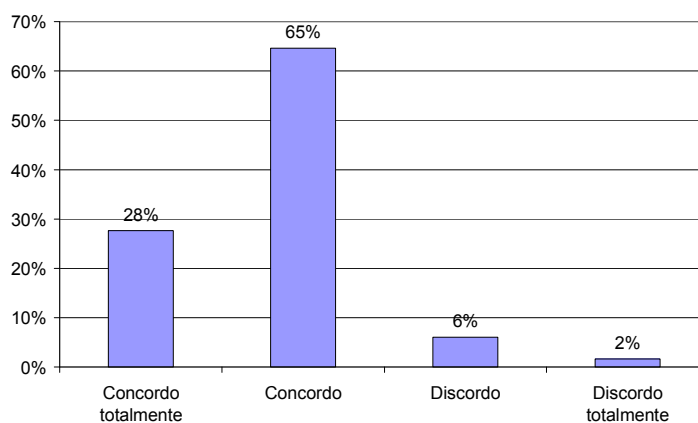


Fig. 166 - Questão 38.c – Os alunos são informados dos critérios de avaliação.

2.10.4. Justeza das regras

A grande maioria dos alunos inquiridos (73%) está de acordo que “as regras que os alunos têm que cumprir são justas”, enquanto que os restantes 27% dos inquiridos não considera justas “as regras que os alunos têm que cumprir” (Figura 167).

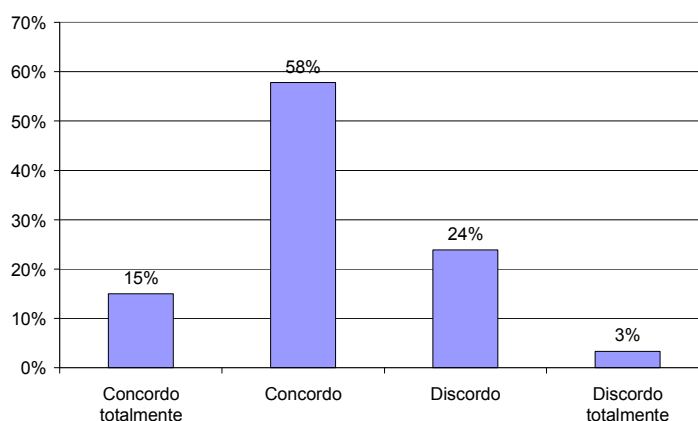


Fig. 167 - Questão 38.d – As regras que os alunos têm que cumprir são justas.

2.10.5. Tratamento justo

A grande maioria dos alunos inquiridos (71%) considera que, “os alunos são tratados de forma justa”, na escola, enquanto que 28% dos inquiridos tem opinião contrária (Figura 168).

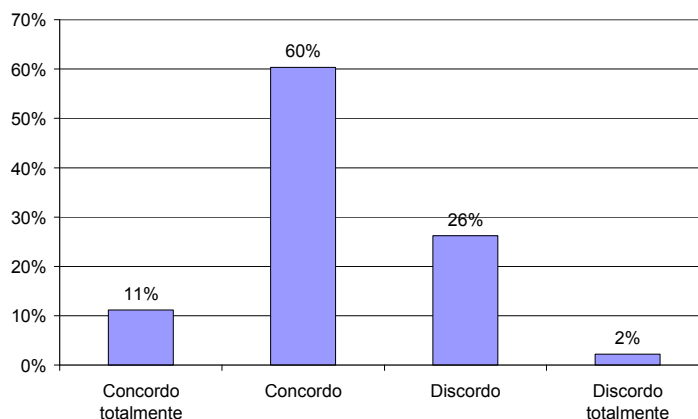


Fig. 168 - Questão 38.e – Nesta escola os alunos são tratados de forma justa.

2.10.6. Razões para elogiar os alunos

Quando questionados sobre se, na sua escola, “os professores quando elogiam os alunos, isso deve-se aos seus comportamentos e não porque simpatizam com eles”, 72% dos inquiridos manifestou a sua concordância face a esta afirmação, enquanto que 28% não partilha tal opinião (Figura 169).

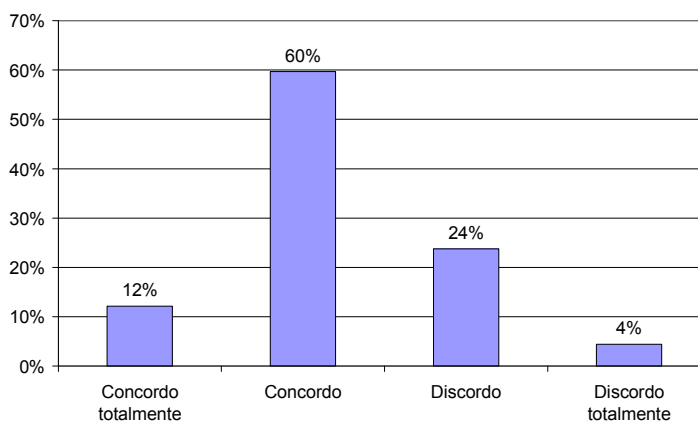


Fig. 169 - Questão 38.f – Nesta escola, os professores quando elogiam os alunos, isso deve-se aos seus comportamentos e não porque simpatizam com eles.

2.10.7. Razões para chamar a atenção dos alunos

A grande maioria dos inquiridos (73%) acredita que, na escola, quando “os professores chamam a atenção dos alunos, isso deve-se aos seus comportamentos e não porque antipatizam com eles”, enquanto que 27% não têm essa opinião (Figura 170).

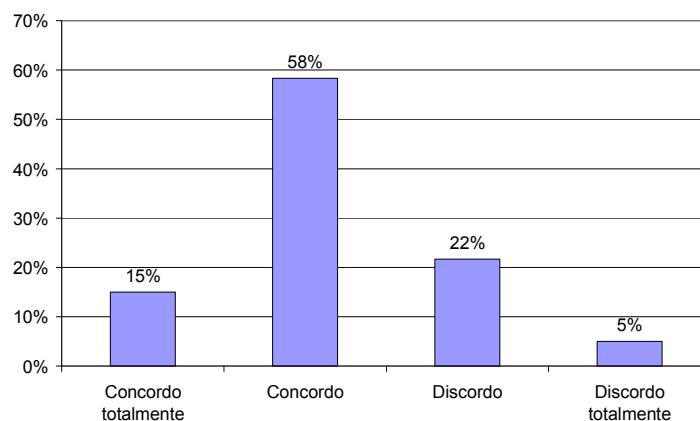


Fig. 170 - Questão 38.g – Nesta escola os professores quando chamam a atenção dos alunos isso deve-se aos seus comportamentos e não porque antipatizam com eles.

2.10.8. Igualdade de tratamento, pelos professores

A grande maioria dos inquiridos (79%) acredita que “nesta escola, os alunos são tratados pelos professores da mesma forma, independentemente das suas diferenças de cor de pele, de religião ou de país de origem”, enquanto que 21% tem opinião contrária (Figura 171).

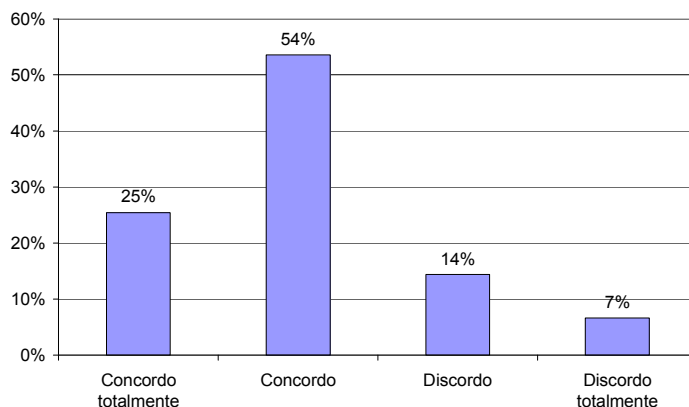


Fig. 171 - Questão 38.h – Nesta escola os alunos são tratados pelos professores da mesma forma, independentemente das suas diferenças de cor da pele, de religião ou de país de origem.

2.10.9. Igualdade de tratamento, pelos funcionários

A grande maioria dos inquiridos (82%) está de acordo que “nesta escola, os alunos são tratados, pelos funcionários, da mesma forma, independentemente das suas diferenças de cor da pele, da religião ou do país de origem (Figura 172).

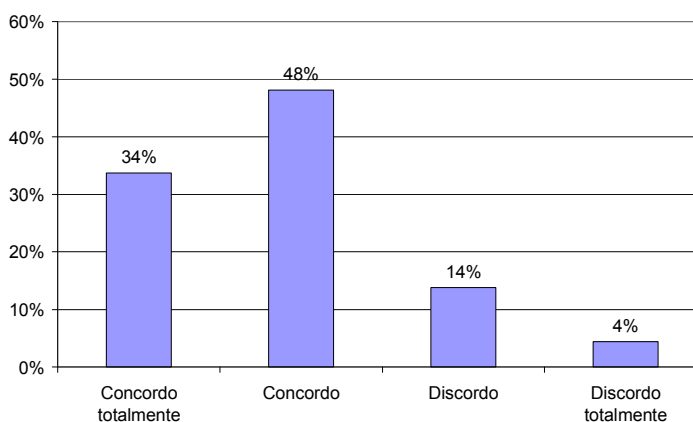


Fig. 172 - Questão 38.i – Nesta escola os alunos são tratados pelos funcionários da mesma forma, independentemente das suas diferenças de cor da pele, de religião ou de país de origem.

2.10.10. O que os alunos dizem da sua escola

Tendo sido solicitados a completar a frase “ a minha escola é ...”, 60% dos inquiridos pronunciou-se favoravelmente sobre a sua escola, sendo que 40% considerou a escola “boa” (embora 13% assinalem que “precisa de melhorar”), 18% considerou a escola “ muito boa”, 1% refere que a escola é “tranquila” e 1% refere que é “segura”.

Com uma opinião um pouco menos favorável, encontram-se os 30% dos inquiridos que refere que a escola é “razoável” (13% considera que a escola “precisa de melhorar”).

Desfavorável é a opinião dos inquiridos que referem “não gosto” (8%), “não ouvem os alunos” (1%) e “vergonha dos funcionários” (1%).

Face a estas opiniões manifestadas pelos inquiridos, podemos concluir que a grande maioria tem percepções favoráveis relativamente à sua escola (Figura 173).

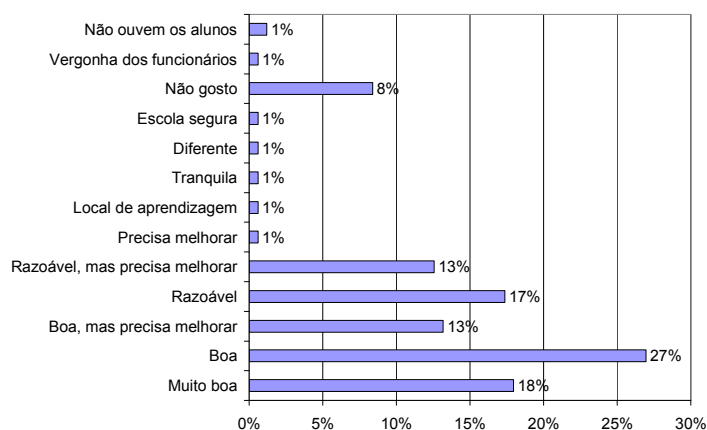


Fig. 173 - Questão 39 – A minha escola é ...

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES

Os resultados apresentados no capítulo anterior permitem-nos concluir que, de uma forma geral, os alunos têm uma percepção positiva sobre o clima na sua escola. Contudo, também identificam alguns pontos fracos da vida no estabelecimento escolar que frequentam.

Concluimos também que, na maioria dos casos, as opiniões dos alunos não eram, significativamente, influenciadas pelo género.

Tendo em conta o ano de escolaridade, constatámos que os alunos do 2º ano dos Cursos de Educação e Formação têm, na generalidade dos casos, uma percepção mais positiva da escola, enquanto que os alunos do 11º ano são mais críticos face à mesma.

À semelhança do que se passa em outras escolas, os alunos gostam da sua escola, até porque é nela que se encontram os seus amigos, ou seja, a escola constitui o espaço privilegiado da socialização entre pares.

Contudo, quando solicitados a pronunciarem-se, de forma mais pessoal, sobre determinados aspectos ou situações da vida na escola, os alunos revelam outras percepções menos positivas face à mesma.

Neste sentido, apesar dos alunos considerarem maioritariamente que, na escola, têm amigos, os colegas gostam deles e que os alunos falam bem entre si, também entendem que os alunos sentem-se, por vezes, ameaçados por colegas. De igual modo, também consideram que os alunos sentem-se seguros na escola, apesar de considerarem que há alunos que são, frequentemente, vítimas de Bullying. Paradoxalmente, os alunos afirmam que, na escola, ninguém os tratou mal e nunca trataram mal ninguém.

Ainda sobre a segurança na escola, são referidos pelos alunos sinais preocupantes, como por exemplo, o terem visto paredes riscadas, vidros partidos, alunos a roubarem, alunos a consumirem drogas e alunos embriagados. Um menor número de alunos afirma também ter visto alunos a venderem drogas e alunos a comprarem drogas.

Esta percepção geral da escola que acabámos de descrever vai ao encontro dos resultados de investigações realizadas em escolas de diversos países, como refere Freiberg (1999, p. 3): *“with all its problems and challenges, school remains the most universal connector in the rites of passage between childhood and adulthood”*.

No que diz respeito ao clima educativo, os alunos consideram que os professores e a escola, em geral, preocupam-se com as suas aprendizagens e com as suas competências sócio-afectivas. Têm uma imagem positiva dos professores, considerando que estes explicam com clareza, esclarecem as suas dúvidas, gostam dos seus alunos e transmitem-lhes o valor da escolarização.

Apesar de reconhecerem a importância dos estudos para a sua vida futura e esperarem estar a frequentar um curso superior, daqui a cinco anos, os alunos consideram que não estão motivados para a realização das tarefas escolares e que, também, não trabalham bastante nas aulas.

No mesmo sentido, a Presidente do Conselho Executivo e o Presidente da Assembleia de Escola, em entrevista, também referem que, apesar do meio envolvente ser desfavorável, a escola preocupa-se com a integração de todos os alunos e com os seus problemas, salientando o bom trabalho realizado pelos professores, nesse sentido. Tal como referem os alunos, também mencionam a falta de motivação destes para o estudo, considerando que para tal contribuem: o meio culturalmente desfavorecido (Presidente do Conselho Executivo), as poucas perspectivas de emprego, a deficiente preparação ao longo de toda a escolaridade e a falta de responsabilidade e hábitos de trabalho (Presidente da Assembleia de Escola).

Esta percepção parece corresponder ao que se passa em outras escolas, de outros países, e que Freiberg (1999, p.4) considera serem problemas universais, como *“the notion that too*

many students are “tourists” passing through rather than “citizens”, active learners in the classroom”

Um dos pontos mais negativos, percebido pelos alunos, diz respeito aos processos de participação destes nas decisões sobre a vida na escola. Com efeito, a maioria nunca desempenhou qualquer função nos órgãos e/ou estruturas da escola. Assim, apesar de estar prevista a representação dos alunos na Assembleia de Escola, no Conselho Pedagógico e nas Assembleias de Ano, a quase totalidade dos alunos afirma nunca ter desempenhado funções nestes órgãos/estruturas da escola. Os únicos cargos ocupados pelos alunos têm sido os de delegado e subdelegado de turma, cujo processo de eleição é orientado pelo Director de Turma, no início de cada ano lectivo. Apesar do exposto, a maioria dos alunos considera que, nesta escola, participam nas decisões que são tomadas sobre assuntos do seu interesse, e alguns consideram mesmo que as ideias e opiniões dos alunos são ouvidas e tidas em consideração.

Para tal contradição, pensamos existir a possível explicação de que a maioria dos alunos desconhece de que forma são tomadas as decisões sobre a vida na escola, bem como os direitos e deveres de participação nesses mesmos processos, de forma a contribuírem, activamente, para a qualidade de vida na sua escola.

Sobre o mesmo assunto, os nossos entrevistados – Presidentes da Assembleia de Escola e do Conselho Executivo – têm também a percepção de que os alunos não participam nos processos de tomada de decisão sobre a vida na escola. O Presidente da Assembleia de Escola considera que os alunos estão ausentes dos processos de decisão, por iniciativa própria, participando apenas nas eleições para a Associação de Estudantes ou em manifestações contra o sistema educativo, fora da escola.

Apesar de parecer haver algum interesse pela Associação de Estudantes, os alunos têm uma percepção negativa da mesma, considerando que esta não é bem organizada, não tem muitas iniciativas e não realiza um trabalho interessante.

Podemos, pois, concluir que existe um défice de participação dos alunos nos processos de decisão. Apesar de parecer existir uma abertura ao diálogo, e dos alunos afirmarem sentirem-se à vontade para ir ao Conselho Executivo, para tratar de algum problema ou

assunto do seu interesse, a verdade é que, na sua opinião, só se dirigirem àquele órgão, quando solicitados para tal.

Por seu turno, o Presidente da Assembleia de Escola e a Presidente do Conselho Executivo são unânimes em afirmar que a participação dos professores na gestão da escola é reduzida. Assim, podemos concluir que o défice de participação não é exclusivo dos alunos, antes constitui uma disfunção ao nível da escola.

Tendo em conta as opiniões e percepções dos alunos e dos nossos entrevistados, parecemos estarmos perante uma organização escolar, enquadrada por um meio sociocultural pouco favorecido, em que existe uma grande consciência, por parte dos professores, das necessidades dos seus alunos. Como já referimos, Edmonds (citado em Portugal, 2002) menciona a existência estudos que comprovam que a escola, em contextos mais desfavorecidos, pode fazer a diferença e que perante um clima favorável às aprendizagens, os resultados podem ser melhores.

Na verdade, a escola não existe fora da sociedade e, por isso, tem que fazer face a um grande número de dificuldades, pois como refere Perrenoud (2002) a escola, ao ser uma instituição da sociedade, enferma das mesmas virtudes e dos mesmos defeitos desta.

Apesar de parecer haver uma abertura ao diálogo, entre todos os intervenientes da organização, as decisões parecem ser tomadas no topo, sem que exista uma verdadeira preocupação por uma prática mais participativa e mais.

Parece também existir uma preocupação genuína pelo bem-estar dos alunos, mas alguma dificuldade em implementar estratégias conducentes à mudança de algumas práticas.

A reduzida participação dos alunos nas decisões sobre a vida na escola pode ser reveladora de que estes não estão a ser educados para serem cidadãos activos, uma vez que não praticam a cidadania democrática, como principal forma de a aprenderem, como o nosso estudo o demonstra.

Com efeito, a educação para a cidadania deverá ser uma vertente importante das aprendizagens, uma vez que, como defende Perrenoud (2002, p.36) “a democracia supõe o debate e, portanto, tempo para pensar, para se expressar, para ouvir e compreender os

pontos de vista contrários e para procurar compromissos”. Mas para tal, é preciso tempo, e não apenas algumas horas no horário dos alunos. Se a escola conseguir levar para o tempo e o espaço da prática pedagógica, a aprendizagem da democracia, será então possível que os seus alunos aprendam a viver a sua condição de cidadãos democráticos.

Não podemos deixar de referir o importante papel da liderança, em todo este processo. No contexto do mundo actual, que procurámos caracterizar na primeira parte do nosso trabalho (Revisão Bibliográfica), o papel da liderança é cada vez mais importante, uma vez que não basta que as organizações se adaptem à mudança, antes se pretende que sejam capazes de se antecipar a essa mudança, em suma, que adoptem uma postura antecipativa, como refere Carneiro (2003).

Assim, no que se refere à escola em estudo, parece existir uma noção clara, por parte da Presidente do Conselho Executivo, das dificuldades que a escola tem em acompanhar o ritmo a que se processa a mudança, na nossa sociedade, e da necessidade de a acompanhar. Contudo, parece ser atribuída pouca importância ao estilo que pretende imprimir à sua liderança, não sendo possível identificar, no seu discurso, a preocupação em levar as pessoas a comunicarem sobre os problemas e a tentarem progredir na sua resolução.

No que diz respeito aos alunos, parece haver, da parte destes, uma aceitação da realidade da escola, o que talvez se possa compreender pelo meio sociocultural de origem dos mesmos e também, eventualmente, pela falta de capacidade crítica, resultante dum certo proteccionismo ou paternalismo, com que são tratados pelos adultos, ou como refere o Presidente da Assembleia de Escola, a propósito dos alunos: “não é que estejam satisfeitos, mas aceitam pacificamente a vida na escola e as imposições da escola.”

Face aos desafios da sociedade do conhecimento, é fundamental contribuir para que os nossos jovens desenvolvam competências que lhes permitam uma participação crítica e interventiva na escola e na sociedade em geral.

Para concluir, verificamos neste estudo que há uma tomada de consciência, por parte de todos os intervenientes, dos pontos fracos no clima desta escola e, ao mesmo tempo, uma

certa “passividade” e aceitação dessa realidade, pelo que cabe à liderança da escola, o principal papel de agente catalizador da mudança do clima da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: ASA Editores, SA
- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BRUNET, L. (1992). *Clima de trabalho e eficácia de escola*. In Nóvoa, A (org) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- BRUNET, L. (2001). *Climat organisationnel e efficacité scolaire*. Montréal: Université de Montreal.
- CARMO, H. (1997). *Ensino Superior à Distância. Contexto Mundial*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARMO, H. e FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARNEIRO, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leitão.
- CARVALHO, L. (1992). *Clima de Escola e estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa.
- CASTELLS, M. (2003). *O Fim do Milénio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbankian.
- COSTA, J. (1996). *Imagens organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- FERREIRA, J. NEVES, J. e CAETANO, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- FREIBERG, H. (1999). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- FULLAN, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.
- HILL, M. e HILL, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

- JANOSZ, M. GEORGES, P. e PARENT, S. (1998). *L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu*. *Revue Canadienne de Psicho-éducation*, 27 (2)
- NÓVOA, A. (org) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PERRENOUD, P. (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Porto: Edições ASA.
- PORTUGAL, A. (2002). *O Clima de escola – um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica.
- QUINTELA, O. (1994). *Clima de escola – estudo de um caso: uma escola secundária nos arredores de Lisboa*. Tese de Mestrado. Lisboa:FPCE
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- REVEZ, M. (2004). *Gestão das Organizações Escolares Liderança Escolar e Clima de Trabalho Um Estudo de Caso*. Chamusca: Edições Cosmo.
- SERGIOVANNI, T. (1996). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Edições ASA.
- TOFFLER, A. (1970). *Choque do Futuro*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- TOFFLER, A. (1980). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Edições Livros do Brasil.
- TOFFLER, A. e TOFFLER, H. (2006). *A Revolução da Riqueza*. Lisboa: Actual Editora.

UNIVERSIDADE ABERTA

**LISBOA
2007**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO
EDUCACIONAL**

Volume II

O CLIMA DE ESCOLA VISTO PELOS ALUNOS

Um Estudo numa Escola Secundária no Concelho de Odivelas

MARIA DE LURDES SOUSA DIAS

ORIENTADADORA:

Professora Doutora Lúcia da Conceição Grave-Resendes

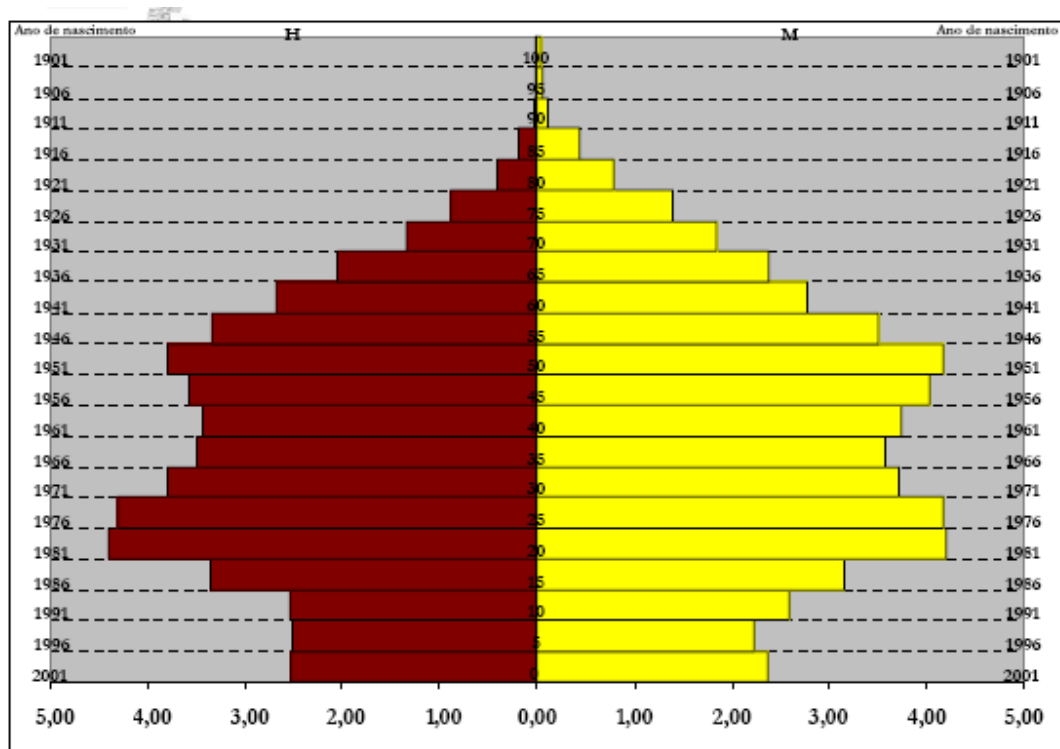
ÍNDICE

ANEXO I: MAPA DO CONCELHO DE ODIVELAS	1
ANEXO II: PIRÂMIDE ETÁRIA DO CONCELHO DE ODIVELAS.....	2
ANEXO III: NÍVEL DE ENSINO EM ODIVELAS.....	3
ANEXO IV: PLANTA DA ESCOLA.....	4
ANEXO V: QUADRO DE SERVIÇOS E RESPECTIVOS HORÁRIOS	5
ANEXO VI: QUADRO DE TURMAS DA ESCOLA	6
ANEXO VII: QUADRO DE PROFESSORES POR GRUPOS DISCIPLINARES	7
ANEXO VIII: QUADRO DA POPULAÇÃO INQUIRIDA.....	8
ANEXO IX: GUIÃO DA ENTREVISTA À PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO	9
ANEXO X: GUIÃO DA ENTREVISTA AO PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA DE ESCOLA	12
ANEXO XI: LISTAGEM DE PERGUNTAS À PRESIDENTE DA DO CONSELHO EXECUTIVO.....	15
ANEXO XII: LISTAGEM DE PERGUNTAS AO PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA DE ESCOLA	19
ANEXO XIII: PROTOCOLO DA ENTREVISTA À PCE	23
ANEXO XIV: PROTOCOLO DA ENTREVISTA AO PAE	51
ANEXO XV: CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA À PCE	71
ANEXO XVI: CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA AO PAE	94
ANEXO XVII: EXEMPLAR DO QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS	115
ANEXO XVIII: TAXAS DE RETENÇÃO, DESISTÊNCIA, TRANSIÇÃO/CONCLUSÃO POR ANO LECTIVO, POR CICLO E POR ANO DE ESCOLARIDADE	132

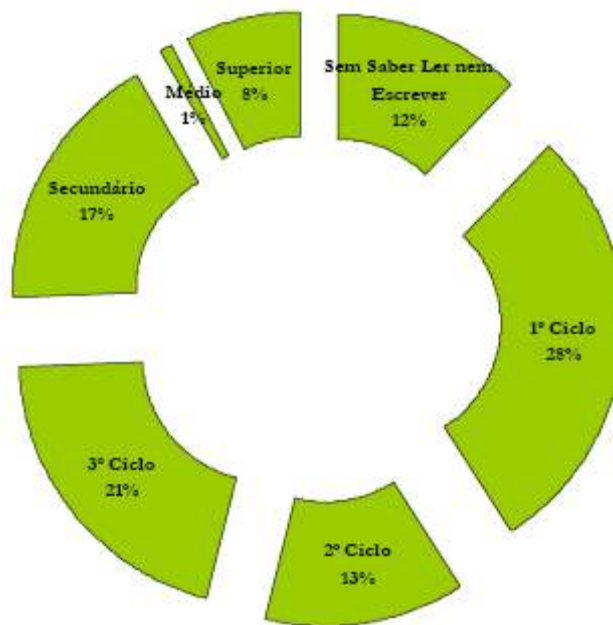
ANEXO I: Mapa do concelho de Odivelas



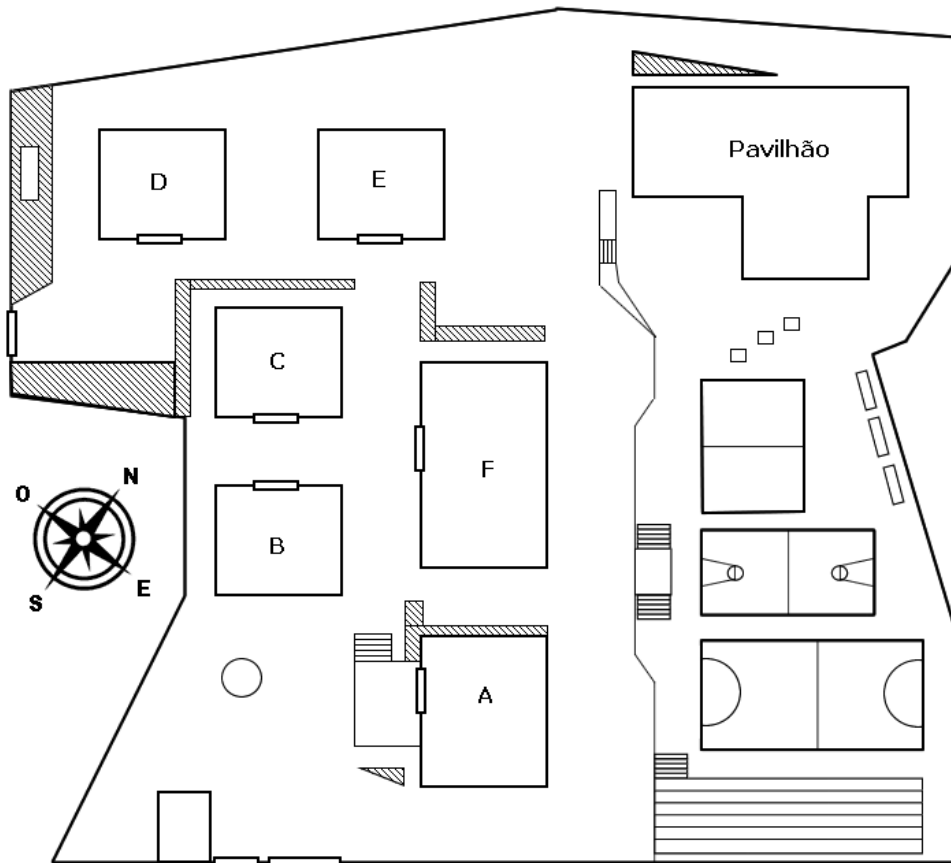
ANEXO II: Pirâmide etária do concelho de Odivelas



ANEXO III: Nível de ensino em Odivelas



ANEXO IV: Planta da Escola



ANEXO V: Quadro de Serviços e respectivos horários

Serviços	Segunda a Sexta-feira	
	Manhã	Tarde
Secretaria	9:30h – 11.30h	14h – 16:30h
SASE	9:30h – 11.30h	14h – 16:30h
Telefone – PBX	9h – 11:30h	13h – 17h
Reprografia	9h – 12h	13h – 18:30h
Conselho Executivo	10h – 12h	14:30h – 16:30h
Bufete (Alunos)	9h – 18:30h	
Bufete (Professores)	9h – 18:30h	
Papelaria	9h – 12h	13h – 16h
Refeitório	12h – 14h	

ANEXO VI: Quadro de Turmas da Escola

CICLO	3º CICLO			CEF		SECUNDÁRIO		
ANO	7º	8º	9º	A	E	10º	11º	12º
Nº DE TURMAS	6	5	4	2	2	9	6	8

ANEXO VII: Quadro de Professores por Grupos Disciplinares

Tabela nº : Professores por grupos disciplinares		
Grupo	Disciplina	Nº de Professores
1º grupo	Matemática	12
2º grupo	Electrotécnica	2
4º grupo	Físico Química	11
5º grupo	Desenho	7
6º grupo	Contabilidade	3
7º grupo	Economia	5
8ºA grupo	Português / Latim	6
8ºB grupo	Francês / Português	15
9º grupo	Inglês / Alemão	11
10ºA grupo	História	11
10ºB grupo	Filosofia	7
11ºA grupo	Geografia	8
11ºB grupo	Biologia	9
12ºA grupo		3
12ºB grupo	Electrónica	3
12ºC/D grupo		3
	Educação Física	9
	Religião Moral	1

ANEXO VIII: Quadro da População Inquirida

Turmas	Nº Alunos
9º1	23
9º2	21
9º3	25
9º4	18
CEF2 A	14
CEF2 E	8
11º1	26
11º2	24
11º3	26
11º4	14
11º5	8
11º6	8
Total (12 turmas)	215

ANEXO IX: Guião da Entrevista à Presidente do Conselho Executivo

GUIÃO DA ENTREVISTA À PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO		
Objectivos	Ojectivos específicos	Questões
Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	No âmbito do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional que frequento na Universidade Aberta de Lisboa, encontro-me a realizar uma investigação sobre o tema do Clima de Escola. Para a o sucesso do meu trabalho é fundamental o seu contributo através das suas respostas a esta entrevista. Desde já garantimos a confidencialidade da informação facultada bem como da identidade da escola.
Bloco B - Caracterização do entrevistado	1. Recolher informação com vista à caracterização do entrevistado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sexo 2. Idade 3. Formação Académica 4. Outra formação 5. N° de anos de exercício da profissão 6. N° de anos a exercer o cargo 7. Outros cargos e funções desempenhados
Bloco C - Clima de escola	1. Conhecer a percepção do entrevistado sobre o clima de escola	<ol style="list-style-type: none"> 1. De uma forma geral, como considera o clima desta escola? 2. Na sua opinião, qual o factor que mais contribui para o clima de escola, a liderança da escola, os professores, os alunos? 3. O que pensa que poderia ser feito para promover um ainda melhor clima de escola?
Bloco D - Caracterização da escola	1. Obter informação que permita caracterizar a escola quanto à imagem e quanto aos valores defendidos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na sua opinião, o que caracteriza esta escola e a distingue das demais? 2. Quais os principais valores que, na sua opinião, se destacam na vida da escola? 3. Na sua opinião, qual a imagem que a escola tem no exterior?
Bloco E - Processos de Liderança e participação organizacional	1. Recolher informação sobre a organização da escola quanto aos processos de gestão pedagógica, recursos humanos, recursos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como caracteriza a gestão pedagógica nesta escola? Pode dar exemplos? 2. Na Gestão dos Recursos Humanos, quais as suas principais prioridades?

	<p>materiais e financeira</p> <p>2. Recolher informação sobre os processos de participação dos alunos e dos professores e na gestão</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como caracteriza a participação dos professores nas tomadas de decisão sobre a vida da escola? 2. Como caracteriza a participação dos alunos na tomada de decisões sobre a vida da escola? 3. Quais as formas mais frequentes de participação dos alunos nesses processos de decisão? 4. De que forma a Associação de Estudantes participa nos processos de decisão sobre a vida da escola? 5. Como avalia essa participação
Bloco F – Estilo de Liderança	1. Obter informação directa sobre o estilo de liderança	<ol style="list-style-type: none"> 1. No contexto da sociedade actual, quais considera serem os principais desafios que se colocam enquanto líder de uma escola? 2. Como caracterizaria o seu estilo de liderança?
Bloco G – Satisfação e Motivação Profissional	<p>1. Obter informação sobre o nível de satisfação dos diversos agentes educativos (P, A, AAE, e CE)</p> <p>2. Recolher informação com vista a caracterizar os factores de (des) motivação dos A, P, CE, AAE</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como avalia a satisfação dos professores, dos funcionários e dos alunos nesta escola? 2. Considera que os alunos sentem orgulho em frequentar esta escola? 3. Considera que os professores aderem aos valores veiculados pela escola? <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais os factores que, na sua opinião, mais influenciam a motivação dos professores? 2. Como considera os alunos desta escola quanto à motivação?
Bloco H – Comunicação	1. Obter informação com vista a caracterizar o nível de abertura da comunicação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais as formas mais frequentes de comunicação entre professores? (formalmente, nos diversos órgãos ou informalmente, nos corredores ou na sala de professores)? 2. E entre professores e CE? (Qual o papel dos departamentos nesta comunicação)? 3. Quais as formas, mais frequentes, de comunicação entre alunos e CE? 4. Os alunos tomam a iniciativa de vir falar directamente com os elementos da CE? (Se sim, em que circunstâncias?)
Bloco I – Clima Relacional	1. Recolher informação que permita caracterizar o tipo de relações entre A/P, A/A, A/ AAE, A/CE, P/P, CE/P, CE/ AE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como caracteriza as relações entre: <ol style="list-style-type: none"> a. Professores b. Alunos c. Professores e alunos d. Alunos e AAE e. Professores e CE f. Alunos e CE g. CE e Ass. de Estudantes (relações cooperativas, competitivas, conflituosas)

Bloco J – Clima Educativo	1. Recolher informação sobre o valor atribuído à educação pela organização escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na sua opinião, qual o principal objectivo desta organização? 2. Qual a sua opinião sobre a qualidade da educação facultada por esta escola? Pode dar exemplos concretos? 3. Considera que, nesta escola, os alunos realizam aprendizagens significativas? 4. Os alunos desta escola fazem aprendizagens que envolvam a comunidade? Se sim, pode dar exemplos? 5. Na sua opinião, a escola veícula o valor da escolarização? De que forma?
Bloco L – Clima de Segurança	1. Recolher informação sobre o ambiente da escola quanto à ordem e tranquilidade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na sua opinião, existe um sentimento de segurança e de confiança entre as pessoas? 2. Como avalia o risco de um aluno ser vítima de violência física ou psicológica (Bullying)? 3. Como avalia o risco de um professor ser vítima de violência física ou psicológica (Bullying)? 4. Como avalia o risco de um funcionário auxiliar de acção educativa ser vítima de violência física ou psicológica (Bullying)?
Bloco M – Clima de Justiça	1. Recolher informação sobre a legitimidade e equidade das regras e da justeza na sua aplicação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na sua opinião, os alunos desta escola reconhecem a legitimidade das regras e a sua equidade? 2. Os alunos desta escola reconhecem que o mérito ou o castigo são resultado mais dos seus comportamentos do que das suas próprias?

ANEXO X: Guião da Entrevista ao Presidente da Assembleia de Escola

GUIÃO DA ENTREVISTA AO PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA DE ESCOLA		
Blocos	Objectivos	Questões
Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	No âmbito do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional que frequento na Universidade Aberta de Lisboa, encontro-me a realizar uma investigação sobre o tema do Clima de Escola. Para o sucesso do meu trabalho é fundamental o seu contributo através das suas respostas a esta entrevista. Desde já garantimos a confidencialidade da informação facultada bem como da identidade da escola.
Bloco B - Caracterização do entrevistado	1. Recolher informação com vista à caracterização do entrevistado	8. Sexo 9. Idade 10. Formação Académica 11. Outra formação 12. N.º de anos de exercício da profissão de professor 13. N.º de anos a exercer o cargo de Presidente da AE 14. Outros cargos e funções desempenhados 15. N.º de anos nesta escola
Bloco C - Clima de escola	1. Conhecer a percepção do entrevistado sobre o clima de escola	4. De uma forma geral, como considera o clima desta escola? 5. Na sua opinião, qual o factor que mais contribui para o clima de escola, a liderança da escola, os professores, os alunos? 6. O que pensa que poderia ser feito melhorar o clima da escola?
Bloco D - Caracterização da escola	1. Obter informação que permita caracterizar a escola quanto à imagem e quanto aos valores defendidos.	4. Na sua opinião, o que caracteriza esta escola e a distingue das demais? 5. Quais os principais valores que, na sua opinião, se destacam na vida da escola? 6. Na sua opinião, qual a imagem que a escola tem no exterior?
Bloco E - Processos de Liderança e participação	1. Recolher informação sobre a organização da escola quanto aos processos de gestão pedagógica e recursos humanos	3. Como caracteriza a gestão pedagógica nesta escola? Pode dar exemplos? 4. Como caracteriza a Gestão dos Recursos Humanos?

organizacional	<p>2. Recolher informação sobre os processos de participação dos alunos e dos professores e na gestão</p>	<p>5. Qual lhe parecem ser as principais preocupações ao nível da Gestão dos Recursos Humanos? Pode Dar exemplos?</p> <p>6. Como caracteriza a participação dos professores nas tomadas de decisão sobre a vida da escola?</p> <p>7. Como caracteriza a participação dos alunos na tomada de decisões sobre a vida da escola?</p> <p>8. Quais as formas mais frequentes de participação dos alunos nesses processos de decisão?</p> <p>9. De que forma a Associação de Estudantes participa nos processos de decisão sobre a vida da escola?</p> <p>10. Como avalia essa participação?</p>
Bloco F – Estilo de Liderança	<p>1. Obter informação directa sobre o estilo de liderança</p>	<p>3. No contexto da sociedade actual, quais considera serem os principais desafios que se colocam enquanto líder de uma escola?</p> <p>4. Como caracterizaria o seu estilo de liderança?</p> <p>5. Como caracteriza o estilo de liderança da Presidente do Conselho Executivo?</p>
Bloco G – Satisfação e Motivação Profissional	<p>1. Obter informação sobre o nível de satisfação dos diversos agentes educativos (P, A, AAE, PEE e CE)</p> <p>2. Recolher informação com vista a caracterizar os factores de (des) motivação dos A, P, CE, AAE</p>	<p>4. Como avalia a satisfação dos professores, dos funcionários e dos alunos nesta escola?</p> <p>5. Considera que os alunos sentem orgulho em frequentar esta escola?</p> <p>6. Considera que os professores aderem aos valores veiculados pela escola?</p> <p>3. Quais os factores que, na sua opinião, mais influenciam a motivação dos professores?</p> <p>4. Como considera os alunos desta escola quanto à motivação?</p>
Bloco H – Comunicação	<p>1. Obter informação com vista a caracterizar o nível de abertura da comunicação</p>	<p>5. Quais as formas mais frequentes de comunicação entre professores? (formalmente, nos diversos órgãos ou informalmente, nos corredores ou na sala de professores)?</p> <p>6. E entre professores e CE? (Qual o papel dos departamentos nesta comunicação)?</p> <p>7. Quais as formas, mais frequentes, de comunicação entre alunos e CE?</p> <p>8. Na sua opinião, os alunos tomam a iniciativa de vir falar directamente com os elementos da CE? (Se sim, em que circunstâncias?)</p> <p>9. Quais as formas mais frequentes de comunicação entre a AE e o CE?</p>

Bloco I – Clima Relacional	1. Recolher informação que permita caracterizar o tipo de relações entre A/P, A/A, A/AAE, A/CE, P/P, CE/P, CE/AAE, CE/CP, CE/ AE	2. Como caracteriza as relações entre: <ul style="list-style-type: none"> a. Professores b. Alunos c. Professores e alunos d. Alunos e AAE e. Professores e CE f. Alunos e CE (relações cooperativas, competitivas, conflituosas)
Bloco J – Clima Educativo	1. Recolher informação sobre o valor atribuído à educação pela organização escolar	6. Na sua opinião, qual o principal objectivo desta organização escolar? 7. Qual a sua opinião sobre a qualidade da educação facultada por esta escola? Pode dar exemplos concretos? 8. Considera que, nesta escola, os alunos realizam aprendizagens significativas? 9. Os alunos desta escola fazem aprendizagens que envolvam a comunidade? Se sim, pode dar exemplos? 10. Na sua opinião, a escola veícula o valor da escolarização? De que forma?
Bloco L – Clima de Segurança	1. Recolher informação sobre o ambiente da escola quanto à ordem e tranquilidade	5. Na sua opinião, existe um sentimento de segurança e de confiança entre as pessoas? 6. Como avalia o risco de um aluno ser vítima de violência física ou psicológica (Bullying)? 7. Como avalia o risco de um professor ser vítima de violência física ou psicológica (Bullying)? 8. Como avalia o risco de um funcionário auxiliar de acção educativa ser vítima de violência física ou psicológica (Bullying)?
Bloco M – Clima de Justiça	1. Recolher informação sobre a legitimidade e equidade das regras e da justeza na sua aplicação	3. Na sua opinião, os alunos desta escola reconhecem a legitimidade das regras e a sua equidade? 4. Os alunos desta escola reconhecem que o mérito ou o castigo são resultado mais do seu comportamento do que da sua própria pessoa?

ANEXO XI: Listagem de perguntas à Presidente da do Conselho Executivo

LISTAGEM DE PERGUNTAS À PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO

Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado

No âmbito do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional que frequento na Universidade Aberta de Lisboa, encontro-me a realizar uma investigação sobre o tema do Clima de Escola.

Para o sucesso do meu trabalho é fundamental o seu contributo através das suas respostas a esta entrevista.

Desde já garantimos a confidencialidade da informação facultada bem como da identidade da escola.

Bloco B - Caracterização do entrevistado

Recolher informação com vista à caracterização do entrevistado

- 1) Sexo
- 2) Idade
- 3) Formação Académica
- 4) Outra formação
- 5) N° de anos de exercício da profissão
- 6) N° de anos a exercer o cargo
- 7) Outros cargos e funções desempenhados

Bloco C - Clima de escola

Conhecer a percepção do entrevistado sobre o clima de escola

1. De uma forma geral, como considera o clima desta escola?

2. Na sua opinião, qual o factor que mais contribui para o clima de escola, a liderança da escola, os professores, os alunos?
3. O que pensa que poderia ser feito para promover um ainda melhor clima de escola?

Bloco D - Caracterização da escola

Obter informação que permita caracterizar a escola quanto à imagem e quanto aos valores defendidos.

1. Na sua opinião, o que caracteriza esta escola e a distingue das demais?
2. Quais os principais valores que, na sua opinião, se destacam na vida da escola?
3. Na sua opinião, qual a imagem que a escola tem no exterior?

Bloco E - Processos de Liderança e participação organizacional

1. Recolher informação sobre a organização da escola quanto aos processos de gestão pedagógica, recursos humanos, recursos materiais e financeira
2. Recolher informação sobre os processos de participação dos alunos e dos professores e na gestão.

1. Como caracteriza a gestão pedagógica nesta escola? Pode dar exemplos?
2. Na Gestão dos Recursos Humanos, quais as suas principais prioridades?
3. Como caracteriza a participação dos professores nas tomadas de decisão sobre a vida da escola?
4. Como caracteriza a participação dos alunos na tomada de decisões sobre a vida da escola?
5. Quais as formas mais frequentes de participação dos alunos nesses processos de decisão?
6. De que forma a Associação de Estudantes participa nos processos de decisão sobre a vida da escola?
7. Como avalia essa participação?

Bloco F – Estilo de Liderança

1. Obter informação directa sobre o estilo de liderança

1. No contexto da sociedade actual, quais considera serem os principais desafios que se colocam enquanto líder de uma escola?
2. Como caracterizaria o seu estilo de liderança?

Bloco G – Satisfação e Motivação Profissional

1. Obter informação sobre o nível de satisfação dos diversos agentes educativos (P, A, AAE, PEE e CE)
2. Recolher informação com vista a caracterizar os factores de (des) motivação dos A, P, CE, AAE

1. Como avalia a satisfação dos professores, dos funcionários e dos alunos nesta escola?
2. Considera que os alunos sentem orgulho em frequentar esta escola?
3. Considera que os professores aderem aos valores veiculados pela escola?
4. Quais os factores que, na sua opinião, mais influenciam a motivação dos professores?
5. Como considera os alunos desta escola quanto à motivação?

Bloco H – Comunicação

1. Obter informação com vista a caracterizar o nível de abertura da comunicação

1. Quais as formas mais frequentes de comunicação entre professores? (formalmente, nos diversos órgãos ou informalmente, nos corredores ou na sala de professores)?
2. E entre professores e CE? (Qual o papel dos departamentos nesta comunicação)?
3. Quais as formas, mais frequentes, de comunicação entre alunos e CE?
4. Os alunos tomam a iniciativa de vir falar directamente com os elementos do CE? (Se sim, em que circunstâncias?)

Bloco I – Clima Relacional

1. Recolher informação que permita caracterizar o tipo de relações entre A/P, A/A, A/AAE, A/CE, P/P, CE/P, CE/AAE, CE/CP

1. Como caracteriza as relações entre:
 - a. Professores
 - b. Alunos
 - c. Professores e alunos
 - d. Alunos e AAE
 - e. Professores e CE

f. Alunos e CE
(relações cooperativas, competitivas, conflituosas)

Bloco J – Clima Educativo

1. Recolher informação sobre o valor atribuído à educação pela organização escolar

1. Na sua opinião, qual o principal objectivo desta organização?
2. Qual a sua opinião sobre a qualidade da educação facultada por esta escola? Pode dar exemplos concretos?
3. Considera que, nesta escola, os alunos realizam aprendizagens significativas?
4. Os alunos desta escola fazem aprendizagens que envolvam a comunidade? Se sim, pode dar exemplos?
5. Na sua opinião, a escola veicula o valor da escolarização? De que forma?

Bloco L – Clima de Segurança

1. Recolher informação sobre o ambiente da escola quanto à ordem e tranquilidade

1. Na sua opinião, existe um sentimento de segurança e de confiança entre as pessoas?
2. Como avalia o risco de um aluno ser vítima de violência física ou psicológica (Bullying)?
3. Como avalia o risco de um professor ser vítima de violência física ou psicológica (Bullying)?
4. Como avalia o risco de um funcionário auxiliar de acção educativa ser vítima de violência física ou psicológica (Bullying)?

Bloco M – Clima de Justiça

1. Recolher informação sobre a legitimidade e equidade das regras e da justeza na sua aplicação

1. Na sua opinião, os alunos desta escola reconhecem a legitimidade das regras e a sua equidade?
2. Os alunos desta escola reconhecem que o mérito ou o castigo são resultado mais dos seus comportamentos do que das suas próprias?

ANEXO XII: Listagem de perguntas ao Presidente da Assembleia de Escola

LISTAGEM DAS PERGUNTAS AO PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA DE ESCOLA

Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado

No âmbito do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Educacional que frequento na Universidade Aberta de Lisboa, encontro-me a realizar uma investigação sobre o tema do Clima de Escola.

Para o sucesso do meu trabalho é fundamental o seu contributo através das suas respostas a esta entrevista.

Desde já garantimos a confidencialidade da informação facultada bem como da identidade da escola.

Bloco B - Caracterização do entrevistado

Recolher informação com vista à caracterização do entrevistado

- 1) Sexo
- 2) Idade
- 3) Formação Académica
- 4) Outra formação
- 5) N° de anos de exercício da profissão de professor
- 6) N° de anos a exercer o cargo de PAE
- 7) Outros cargos e funções desempenhados
- 8) N° de anos que se encontra a leccionar nesta escola

Bloco C- Clima de escola

Conhecer a percepção do entrevistado sobre o clima de escola

1. De uma forma geral, como considera o clima desta escola?
2. Na sua opinião, qual o factor que mais contribui para o clima de escola, a liderança da escola, os professores, os alunos?
3. O que pensa que poderia ser feito para promover um ainda melhor clima de escola?

Bloco D- Caracterização da escola

Obter informação que permita caracterizar a escola quanto à imagem e quanto aos valores defendidos.

1. Na sua opinião, o que caracteriza esta escola e a distingue das demais?
2. Quais os principais valores que, na sua opinião, se destacam na vida da escola?
3. Na sua opinião, qual a imagem que a escola tem no exterior?

Bloco E - Processos de Liderança e participação organizacional

1. Recolher informação sobre a organização da escola quanto aos processos de gestão pedagógica, recursos humanos, recursos materiais e financeira
2. Recolher informação sobre os processos de participação dos alunos e dos professores e na gestão.

1. Como caracteriza a gestão pedagógica nesta escola? Pode dar exemplos?
2. Na Gestão dos Recursos Humanos, quais lhe parecem ser as principais prioridades?
3. Como caracteriza a participação dos professores nas tomadas de decisão sobre a vida da escola?
4. Como caracteriza a participação dos alunos na tomada de decisões sobre a vida da escola?
5. Quais as formas mais frequentes de participação dos alunos nesses processos de decisão?
6. De que forma a Associação de Estudantes participa nos processos de decisão sobre a vida da escola?
7. Como avalia essa participação?

Bloco F – Estilo de Liderança

Obter informação directa sobre o estilo de liderança

1. No contexto da sociedade actual, quais considera serem os principais desafios que se colocam enquanto PAE?
2. Como caracterizaria o seu estilo de liderança?
3. Na sua opinião, quais as principais características do estilo de liderança do CE?

Bloco G – Satisfação e Motivação Profissional

1. Obter informação sobre o nível de satisfação dos diversos agentes educativos (P, A, AAE, PEE e CE)
2. Recolher informação com vista a caracterizar os factores de (des) motivação dos A, P, CE, AAE

1. Como avalia a satisfação dos professores, dos funcionários e dos alunos nesta escola?
2. Considera que os alunos sentem orgulho em frequentar esta escola?
3. Considera que os professores aderem aos valores veiculados pela escola?
4. Quais os factores que, na sua opinião, mais influenciam a motivação dos professores?
5. Como considera os alunos desta escola quanto à motivação?

Bloco H – Comunicação

1. Obter informação com vista a caracterizar o nível de abertura da comunicação

1. Quais as formas mais frequentes de comunicação entre professores? (formalmente, nos diversos órgãos ou informalmente, nos corredores ou na sala de professores)?
2. E entre professores e CE? (Qual o papel dos departamentos nesta comunicação)?
3. Quais as formas, mais frequentes, de comunicação entre alunos e CE?
4. Na sua opinião, os alunos tomam a iniciativa de falar directamente com os elementos da CE? (Se sim, em que circunstâncias?)
5. Quais as formas mais frequentes de comunicação entre os professores e a AE?
6. Quais as formas mais frequentes de comunicação entre os alunos e a AE?

Bloco I – Clima Relacional

1. Recolher informação que permita caracterizar o tipo de relações entre A/P, A/A, A/AAE, A/CE, P/P, CE/P, CE/AAE, CE/CP

1. Como caracteriza as relações entre:
 - g. Professores
 - h. Alunos
 - i. Professores e alunos
 - j. Alunos e AAE
 - k. Professores e CE
 - l. Alunos e CE

(relações cooperativas, competitivas, conflituosas)

Bloco J – Clima Educativo**2.** Recolher informação sobre o valor atribuído à educação pela organização escolar

1. Na sua opinião, qual o principal objectivo desta organização escolar?
2. Qual a sua opinião sobre a qualidade da educação facultada por esta escola? Pode dar exemplos concretos?
3. Considera que, nesta escola, os alunos realizam aprendizagens significativas? Pode dar exemplos?
4. Os alunos desta escola fazem aprendizagens que envolvam a comunidade? Se sim, pode dar exemplos?
5. Na sua opinião, a escola veicula o valor da escolarização? De que forma?

Bloco L – Clima de Segurança**1.** Recolher informação sobre o ambiente da escola quanto à ordem e tranquilidade

1. Na sua opinião, existe um sentimento de segurança e de confiança entre as pessoas?
2. Como avalia o risco de um aluno ser vítima de violência física ou psicológica (Bullying)?
3. Como avalia o risco de um professor ser vítima de violência física ou psicológica (Bullying)?
4. Como avalia o risco de um funcionário auxiliar de acção educativa ser vítima de violência física ou psicológica (Bullying)?

Bloco M – Clima de Justiça**1.** Recolher informação sobre a legitimidade e equidade das regras e da justeza na sua aplicação

1. Na sua opinião, os alunos desta escola reconhecem a legitimidade das regras e a sua equidade?
2. Os alunos desta escola reconhecem que o mérito ou o castigo são resultado mais do seu comportamento do que da sua pessoa?

ANEXO XIII: Protocolo da Entrevista à PCE

PROTOCOLO DA ENTREVISTA À PRESIDENTE DO C.E.

LD: Portanto, no âmbito do curso de mestrado em Administração e Gestão Educacional que frequento na Universidade Aberta de Lisboa encontro-me a realizar uma investigação sobre o tema “Clima de Escola”. Para o sucesso do meu trabalho é fundamental o seu contributo através das respostas que der a esta entrevista.

Desde já garantimos a confidencialidade da informação facultada bem como da identidade da escola. Portanto, vou começar a fazer algumas questões para, portanto, de carácter pessoal, se não se importar: a sua idade?

E: 48

LD: Formação académica?

E: Licenciatura em Design e Comunicação.

LD: Aaa, tem mais algum outro tipo de formação além desta?

E: Tenho o curso especializado em Administração Escolar.

LD: Há quantos anos exerce esta profissão de Presidente do Conselho Executivo?

E: Presidente do Conselho Executivo sete anos.

LD: Eh, portanto há sete anos. E já exerceu outros cargos e funções nesta escola?

E: Sim, acho que já exerci todos os cargos que é possível exercer. Já fui directora de turma, já fui coordenadora de departamento, já coordenadora de secretariado de exames, já fui directora de instalações, acho que não há mais nada.

LD: Possivelmente. E há quantos anos é que exerce a profissão de professora?

E: 26

LD: De uma forma geral como considera o clima desta escola?

E: Clima, clima em termos gerais?

LD: Em termos gerais, sim.

E: Aaa, não considero muito mau, acho que é razoável, acho que é mais ou menos, pelo aquilo que eu conheço, acho que os climas ... o clima na maior parte das escolas é muito semelhante. Eh, e nesta escola, acho que a escola já teve alguns problemas a esse nível, mas acho que de há uns anos para cá as coisas têm estado mais ou menos estabilizadas, claro que há sempre alguns conflitos, num espaço onde se movimentam muitas pessoas há sempre conflitos porque há diferenças de opiniões, mas nada assim que comprometa o funcionamento da escola.

LD: E na sua opinião qual é o factor que mais contribui para o clima da escola: a liderança, os professores, os alunos?

E: Eu acho que todos contribuem um pouco, não é. Acho que a liderança é fundamental, ou a forma como se exerce a liderança é fundamental, porque a liderança tem um poder que é..que é importante que é um poder decisório, não é, sobre as pessoas e sobre a forma como as coisas funcionam. Por isso acho, de facto, que a liderança é fundamental.

LD: E o quê que acha que podia ser feito para promover um melhor clima de escola?

E: Eh, eu acho que a maior parte das vezes os problemas que existem nas escolas têm a ver..muitas vezes não com questões profissionais mas com o facto de ser um espaço onde se movimentam muitas pessoas, não é. E, e por isso isso passa às vezes por questões que não são..não têm propriamente que..não têm directamente a ver com o trabalho. O que eu

acho que se pode..acho que a melhor maneira de melhorar o clima dentro de uma escola é orientar as pessoas para questões que são profissionais, ou seja, tentar que as pessoas se concentrem nessas questões, primordialmente nessas questões e se envolvam, não é, em projectos e ehh..enfim na..na e visem alguns resultados e também se sintam estimuladas pelos resultados, acho que isso é o principal.

LD: E na sua opinião o que é que caracteriza esta escola e a distingue das demais?

E: Eh, eu acho que a principal característica desta escola é a seguinte. A opinião que eu tenho..eu conheço várias escolas e..e o que caracteriza esta escola é..é o meio onde ela está..o meio em que ela está inserida, não é, que agora nota-se uma ligeira diferença, mas de facto a escola está inserida num meio que é culturalmente um bocadinho pobre, não é, socialmente com bastantes carências, embora nós agora, nos últimos anos, começemos a receber alunos..um outro tipo de alunos que vêm já..mais aqui perto de Lisboa, por isso já são alunos com outro poder económico, com outro..com outra origem cultural, na realidade a maior parte dos nossos alunos os pais são pessoas que não têm formação superior, são miúdos que não têm grande motivação para..para.. mesmo para a escola, dentro de casa, não é, por isso não têm facilmente acesso a livros e a outros meios de cultura, e por isso é preciso trabalhar com esses alunos de uma forma, se calhar, muito mais sistemática e muito mais empenhada que noutras escolas em que os miúdos são muito mais motivados em casa e pelo meio onde vivem. Acho que essa é a principal diferença. E acho que, de facto, aqui nesta escola até se tem feito um bom trabalho nesse aspecto, a maior parte do corpo docente faz um bom trabalho porque de facto se empenha nesse sentido, mas sendo que, cada vez, é mais difícil obter resultados medianos deste tipo de alunos do que resultados muito bons e excelentes doutro tipo de alunos, não é.

LD: E na sua opinião quais são os principais valores que se destacam na vida da escola?

E: Ahh, os principais valores ahh

LD: o que é que acha, da sua experiência na vida da escola, quer ao nível dos professores quer do trabalho que estes desenvolvem com os seus alunos, em termos de valores ... se quisesse destacar um ou dois valores quais é que...

E: Uma coisa que eu acho importante é ... acho que sempre existiu na escola, que eu já estou nesta escola para ai à 15 ou 16 anos ou mais e acho que sempre existiu.. é essa..é uma preocupação de realmente não..não excluir alunos, ou pelos menos, quando não é possível a escola os manter, lhes dar sempre uma oportunidade ou uma saída ou lhes..ou lhes fornecer alguma saída noutra..noutra escola, noutro sítio, noutro espaço. Acho que aí os Serviço de Psicologia e Orientação têm..têm feito realmente um trabalho excelente aqui na escola, e acho que de uma forma geral todo o corpo docente está bastante motivado para isso. E..e também há outros valores que são importantes, claro, e têm a ver com esse meio onde a escola se insere, que são valores que têm a ver com a solidariedade, com..com o estar atento aos problemas dos alunos, que não são só problemas de carácter pedagógico, às vezes são problemas muito mais simples de..de não vir alimentado, não comer, de vir..não ter roupa para vestir, não ter..ter problemas em casa, acho que de uma forma geral aqui as pessoas estão bastante...não só..não só os docentes, os auxiliares também estão muito motivados para isso, eh..isso..eu acho que isso é importante de facto e não..e permite criar na escola um ambiente de uma certa acalmia, não é, que, por exemplo, nós vimos que noutras escolas da zona não existe.

LD: Na sua opinião qual é a imagem que a escola tem no exterior?

E: Bem isso é uma pergunta, não sou a melhor pessoa para responder, não é? Eu..pronto porque aí agora pode parecer falta de modéstia de minha parte, mas a mim as coisas que me têm chegado aos ouvidos têm sido de uma forma geral positivas, não..não tenho ouvido assim..e também é verdade que houve um tempo em que já não era assim, que não era assim. Mas de uma forma geral..de uma forma geral o que me tem chegado ..às vezes mesmo pessoas que são exteriores à escola e às vezes até por colegas da escola que me dizem que ouviram isto ou ouviram aquilo noutros sítios, de uma forma geral tem sido positivo.

LD: E a imagem que..que vem do exterior, por exemplo dos pais encarregados de educação?

E: Eh, de uma forma...

LD: O feedback que tenha dos pais...

E: De uma forma geral os pais o que se preocupam..o que se..demonstram mais preocupação é com questões relativas à segurança dos alunos ou..que não coisas que tenham principalmente a ver com a escola porque essas situações acontecem muitas vezes quando os alunos saem das aulas, não é. Quase sempre as queixas que temos tido é relativamente a isso que os pais se queixam e que é preciso a intervenção da escola segura para eles andarem aqui à volta da escola. De uma forma geral os pais não..não me parece que tenham uma opinião também assim má..má da escola na sua..na sua generalidade.

LD: Como caracteriza a gestão pedagógica nesta escola?

E:...

LD: Poder dar exemplos...

E: A gestão pedagógica?

LD:...concretizar. A gestão pedagógica.

E: Eu..eu, vou ser absolutamente sincera, eu estou aqui nesta escola há sete anos, eu quando vim para aqui para..para a gestão..não foi quando vim para aqui, já antes de vir para aqui havia coisas que me metiam muita impressão, e estamos a falar de gestão pedagógica, eu acho que é a parte mais importante da gestão de uma escola. Então eu acho que numa escola há coisas que são absolutamente essenciais existir, que infelizmente, da realidade que eu conheço, a realidade que a maior parte das pessoas

conhecem, não existe ainda em muitas escolas, porque o ensino, de facto, nos últimos, digamos, vinte anos, vinte e cinco anos, vá lá se calhar antes disso também, estou a falar da realidade que eu conheço, eh era um pouco assim, cada pessoa fazia o melhor que sabia, com toda a certeza, porque cada pessoa se esforça, mas é precisamente isso é cada um fazia por si o melhor que sabia, quer dizer, não havia uma planificação não havia organização, e isso realmente é muito complicado. Eu quando vim para aqui para a escola há algumas coisas que me preocupei logo em fazer, a primeira acho que é absolutamente essencial que numa escola haja..as pessoas trabalhem todas no mesmo sentido, todas para o mesmo fim. É impensável ver uma escola em que não haja critérios de avaliação perfeitamente definidos, não é, em que as pessoas pensem que os critérios de avaliação é uma..ou encarem isso como uma forma burocratizada é para estar no papel, não é para estar no papel é as pessoas devem fazê-los para os aplicarem, não é. Acho importante que os alunos saibam como é que são avaliados, em que condições é que são avaliados, segundo que critérios. Acho muito importante a dimensão formativa da avaliação que eu acho que é uma coisa que se tem esquecido imenso nas escolas, e por isso também tenho insistido muito nesse aspecto, acho que é muito importante. De facto, tem se ligado muito ao aspecto sumativo e o lado formativo existe, consagrado na legislação, mas depois não é...

LD: Não é mais valorizado...

E: ...exactamente. Por isso, eu acho o importante numa escola, de facto, é as pessoas clarificarem as coisas de modo a todas trabalharem no mesmo sentido. O ensino, depois, também é muito espartilhado, não é, as pessoas trabalham todas muito sozinhas, e não pode ser, quer dizer, eu acho que nas escolas os alunos devem aprender no sentido de perceber que o conhecimento é só um e tem muitas vertentes, não é, e precisam de aprender é a relacionar, e o ensino não está muito voca..muito virado para aí também, e também é preciso fazer muito nesse sentido. Eh, por isso eu acho que a organização, em termos pedagógicos, a organização é muito importante, a definição de critérios é muito importante, o projecto educativo..existir um projecto educativo não é um projecto escrito num papel também, um projecto educativo..eu não sou muito a favor de se porem as coisas no papel porque acho que realmente há burocracia demais nas escolas, mas temos

de por, mas o projecto é aquilo que nós todos..no fundo deve ser aquilo que nós todos sentimos que é necessário fazer. E o trabalho em grupo e em departamento também acho muito importante, acho que as pessoas devem trabalhar muito mais em..no departamento e entre os departamentos. Não sei se..se falta mais algum aspecto...

LD: Ah, na sua opinião ao nível da..da gestão dos recursos humanos quais são as principais prioridades?

E: A gestão dos recursos humanos também é..é um problema nas escolas, estamos a falar das escolas, é um problema a todos os níveis, acho eu, mas agora só vamos falar das escolas, e é importante porque há muito vícios criados ao longo do tempo, não é, que é muito difícil nós combatemos, e a gestão dos recursos humanos para ser minimamente eficaz devia ser nós termos a possibilidade de por as pessoas certas nos lugar certos, ou pelos aqueles que por uma avaliação nós consideramos que são os lugares certos. Claro que, à partida nós esbarramos logo com muitos entraves, porque de facto há muito vícios no ensino, e não só no ensino, noutros sítios também se passa o mesmo, em que as pessoas têm muito a noção..aquela noção do direito adquirido, não é, ou seja, ‘eu escolho o serviço porque eu sou mais velho, porque eu tenho mais direitos, porque eu já estou aqui há mais anos’, sem se preocuparem com esse aspecto ‘eu escolho o serviço porque eu sou a pessoa mais adequada para..para fazer isto. Isso vê-se na distribuição do serviço docente, não é, que as pessoas consideram...por isso há aquela tradição, de facto, as pessoas fazem uma proposta de distribuição de serviço e até nós sabemos que as pessoas começam..quem começa a escolher primeiro..há uma ordem no grupo e a ordem tem a ver sobretudo é com a antiguidade, não é sobretudo, tem a ver é com a antiguidade, não é, e isso às vezes uhh...claro que os executivos não são obrigados minimamente a seguir isso, e eu já muitas vezes não tenho seguido isso, mas nós também não podemos ir contra, completamente, de uma só vez, uma coisa que está instituída, mais ou menos, entre as pessoas...

LD: Em prática...

E: ...interiorizada pelas pessoas, não é, porque aí também acontece que se as pessoas começam todas a trabalhar de má vontade as coisas também não funcionam muito bem, por isso é preciso criar aí um equilíbrio. E também nas escolas, isso nota-se no serviço docente e também se nota nas outras áreas, não é, nota-se nas outras áreas, nós aqui na escola temos vários exemplos disso, quer dizer vou dar um exemplo que é um bocado caricato: nós temos uma senhora que trabalha no PBX e que é surda..é..tem problema de surdez, evidentemente ninguém acredita numa coisa destas porque a senhora..isto parece uma insanidade. Mas o quê que acontece é que, eu, por exemplo, já fiz algumas mudanças aqui na escola relativamente tanto ao serviço docente como aos auxiliares mas é sempre muito difícil porque se a senhora trabalha há vinte anos na escola e há vinte anos que está no PBX tirá-la de lá para ela aquilo é uma despromoção, ela não percebe, ou tirá-la..ou se eu lhe disser que é porque ela tem um problema auditivo a senhora acha que eu estou a discriminá-la porque ela ouve perfeitamente, não ouve, a verdade é que ela não ouve porque ela transmite frequentemente as situações de forma errada. Isto é um exemplo um bocado caricato mas acontece, e acontece em muitas áreas, não é, as pessoas sentem..em vez de perceberem..porque nós também as pessoas..eu acho que todos nós enformamos um bocadinho disso, têm muito pouco o espírito de autocrítica, nós achamos que..em vez de percebermos que a crítica nem sempre é nega..não tem..não tem que ter essa..essa..esse aspecto negativo, não é, pode ser simplesmente um de nós percebermos ‘olha realmente isto..não tenho muito jeito para isto, se calhar estava melhor ali, fazia um trabalho melhor ali’, não, as pessoas têm muito a tendência a personalizar as coisas e a..e por isso eu acho também que realmente faz falta um sentido mais profissional dentro de..das organizações de uma forma geral, as pessoas pessoalizam muito as coisas, fazem..entendem tudo..qualquer coisinha que se faz entendem isso como um ataque pessoal, como uma despromoção, como um pôr em causa e isso às vezes é complicado.

LD: E como é que caracteriza a participação dos professores nas tomadas de decisão sobre a vida da escola?

E: Eu tenho uma opinião relativamente a isso que é o seguinte: eu acho que as pessoas participam muito pouco, a maior parte das vezes as pessoas participam muito pouco, e participam muito pouco..eu, aliás, aqui na escola..eu desde que estou aqui, todos os anos

tenho feito sempre o possível para que o presidente do Conselho Executivo não seja o presidente do Conselho Pedagógico, finalmente este ano consegui, porque por exemplo em algumas áreas acho que realmente não deve ser a mesma pessoa, o presidente do Conselho não deve ser a mesma pessoa, porque senão cria-se um vício que é: tudo fica centralizado no Conselho Executivo, não é, o Conselho Executivo é que detecta os problemas, o Conselho Executivo é que propõe as soluções, o Conselho..e não devia ser assim, por exemplo, o Conselho Pedagógico não devia ser assim, os problemas deviam ser trazidos pelos departamentos e pelos grupos, discutido ali..claro o Conselho Executivo dá o seu contributo, não é, e depois executa as soluções. E eu acho que realmente essa falta de participação, e isso a todos os níveis da nossa sociedade e aqui também, eu acho que isso..as pessoas..frequentemente as pessoas têm muito espírito crítico, quando são..quando são postos em causa os seus interesses, mas quando são chamadas a participar participam muito pouco. Apontam muito erros mas apontam muito poucas soluções, e isso eu acho errado, acho que realmente que as pessoas deviam participar mais e propor mais..eh..propor mais soluções, apresentar mais projectos, propor mais inovações, assumir mais responsabilidade até no ponto um bocado na..da questão da gestão pedagógica, por exemplo.

LD: E a participação dos alunos, como é que caracteriza essa participação na..na tomada de decisões sobre a vida da escola?

E: Ah os alunos também é um pouco a mesma coisa, quer dizer, os alunos também participam quando são chamados a participar, não é, nós também temos feito algum esforço para que os alunos participem, nomeadamente com essas iniciativas, por exemplo, assembleias de ano, e que..que eles participem e se habituem a dar a sua opinião de forma séria..eh..também insistimos sempre que eles participem nas reuniões do Conselho Pedagógico porque tem acontecido, por exemplo, acontece todos os anos os alunos, por exemplo no pedagógico, vão lá no início do ano, vão lá duas ou três vezes, não é, e depois...cansam-se e nunca mais lá..lá..lá põem os pés. E quem diz o Pedagógico diz a Assembleia de escola e..ah..nós fazemos esse esforço, acho que realmente os alunos deviam participar um bocadinho mais, mas de uma forma geral quando são chamados a participar os alunos até participam, quando são minimamente

orientados, não é, e participam e até participam realmente melhor, nós vimos isso, por exemplo, numa festa para os alunos do SASE, na festa de natal que eles realmente muito alunos participaram, pronto, até na relação da escola com o exterior, não é, porque depois foram..eh..foram fazer actividades ai com..com um orfanato. Por isso eles também participam, mas também têm que ser um bocadinho puxados, não é, isto depois é tudo um ciclo.

LD: E quais são as formas mais frequentes de participação dos alunos? Portanto, já referiu os órgãos da escola, além dos órgãos, Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola, referiu-me também umas Assembleias de Ano...

E: Sim, sim...

LD: ...não se importa de explicitar o quê que...

E: As Assembleias de Ano funcionam assim, portanto, os alunos são.. são seleccionados dois alunos por turma (isto é só no Ensino Básico, no Ensino..no Ensino Secundário pensou-se noutro modelo), portanto, são seleccionados dois alunos por turma e eles reúnem-se, não é, os do 7º ano, os de 8º, os de 9º, reúnem-se em principio uma vez por período, este período já reuniram e..e em principio trazem a opinião dos colegas da..da turmas e depois debatem-se..debatem-se assuntos que têm interesse para a escola e eles põem as suas..as suas críticas, apontam algumas soluções, por exemplo este ano aquilo que os alunos mais se queixaram foi do funcionamento do bar, muitas..algumas coisas do funcionamento do bar e das aulas de substituição. Agora no segundo período irão reunir-se outra vez, depois em função disso ah...nós também..ai e também se queixavam do facto de não poderem sair da escola no intervalo. Por isso, eles apontam as suas queixas, o assunto é discutido, normalmente também estão sempre representados os professores através dos coordenadores de ano, não é, e alguns Directores de Turma, embora a presença dos Directores de Turma não seja obrigatória, e..e os alunos também acho que eles gostaram bastante desta experiência. Já tínhamos feito isso o ano passado, à dois anos alias, que não tinha corrido muito bem, mas este correu..tanto quanto sei correu bastante bem.

LD: E quanto à Associação de Estudantes, como é que a participação, nomeadamente nos processos de decisão...

E: As associações de Estudantes, infelizmente as Associações de Estudantes que nós temos tido aqui na escola eu só me lembro de uma que realmente fez alguma coisa que pudesse tido alguma..alguma relevância, de uma forma geral...a maior parte das vezes o que acontece é que muitos dos alunos..por exemplo, para dar um caso concreto da Associação deste ano, muitos dos alunos quando vão para a Associação de Estudantes não vão pelas melhores razões, muitas vezes os que concorrem, eehh..nós este ano temos uma Associação de Estudantes em que, por exemplo, o Presidente da Associação é um aluno que raramente vem à escola, porque é estudante trabalhador, por isso tem as faltas justificadas, vem muito pouco à escola, e..e de facto não tem sido muito..muito positivo o contributo da Associação. Houve um ano realmente que as coisas correram melhor mas nos outros anos aquilo acaba sempre porque eles depois se zangam uns com os outros e a Associação deixa de funcionar e depois não tem sido capaz de ter um papel mais positivo na vida da escola.

LD: E agora mudando um pouco de assunto, gostava de..que me dissesse..no contexto da sociedade actual quais considera serem os principais desafios que se colocam enquanto líder de uma escola?

E: Isso é difícil. Eu acho que ahh..o principal desafio é o seguinte..é nós de facto..nós temos de ter a noção de que as coisas em termos sociais tudo lá fora, fora da escola, muda muito rapidamente e a escola não tem tido a capacidade de acompanhar essa..esse movimento e não tem, nenhuma escola, não é, as nossas escolas de uma forma geral não têm tido essa..e não têm porque não é por falta de empenho das pessoas é porque de facto temos poucas condições, não é, temos poucas condições, as coisas de facto evoluem muito a todos os níveis e as escolas se nós pensarmos bem na..na grande maioria das escolas as coisas permanecem..claro um bocadinho mais modernas, obviamente, a gente tem mais alguns equipamentos, mas poucas coisas e isso acho que o principal, o principal desafio é fazer as pessoas perceberem essa mudança, e fazer com que as pessoas

percebem que têm que mudar também, quer dizer, que de facto..eu também acredito um bocado nisso, aqui há 50 anos atrás o conhecimento..o conhecimento era muito mais estanque, não é, que a gente aprendia durava-nos para muito mais tempo na vida. Hoje não, o que nós aprendemos hoje daqui a 5 anos já é diferente porque entretanto já apareceu outra coisa e então nós temos que estar sempre um bocadinho a aprender, temos que ter sempre essa capacidade de estar sempre a aprender, não ficar com esse..com esse conhecimento estanque e achamos que o que aprendemos hoje nos vai valer para o resto da vida porque não vai, infelizmente. Eu acho que o maior desafio é esse, é nós conseguirmos realmente estar sempre alerta, sempre informados, sempre atentos ao que se passa à nossa volta e ser capazes de acompanhar esse movimento.

LD: Como é que caracteriza o seu estilo de liderança?

E: Ahhh.. bem eu também não sou a pessoa mais indicada para falar nisso. Posso dizer o quê que eu tento fazer. Bem para já vou dizer que eu não me preocupo muito com isso, se sou assim ou se não sou assim, eu..eu sou..eu faço..exerço este trabalho como já exerci outros, quer dizer, procuro informar-me do quê que é necessário fazer e procuro fazê-lo de acordo com aquilo que eu sou como pessoa, não é, tenho a preocupação que é..acho que é muito importante em termos de liderança as pessoas sentirem que perante..perante quem tem poder de decisão as pessoas têm todas a mesma posição, ou seja, eu acho que as pessoas devem todas ser tratadas de igual maneira, mas quando eu digo tratadas da mesma maneira não quer dizer que nós..quer dizer que as pessoas partem todas da mesma posição mas também acho que devemos reconhecer o mérito das pessoas, devemos estimular aqueles que mais e empenham, não é, porque isso também é importante, essa diferenciação, agora em termos de oportunidades em termos de posição acho que as pessoas devem sentir que têm todas as mesmas oportunidades, que são tratadas todas da mesma maneira e...acho que não sou..não..não..não sou..ehh..acho..eu encaro isso como uma forma..acho que tem de ser um trabalho sempre em equipa, quer dizer, uma pessoa nunca pode fazer..eu não consigo ser..fazer o meu trabalho bem, e então neste tipo de trabalho isso é mais visível ainda, o meu trabalho não depende só..os resultados do meu trabalho não dependem só de mim, dependem do meu trabalho mas também dependem também do trabalho dos professores, dos alunos que nós temos, da forma como..dos

auxiliares, dos pais, das condições, depende de uma série de coisas, não é, por isso eu encaro isso como..é uma..é uma..encaro todas as pessoas como colegas, como colegas de trabalho, cada um com a sua função, acho que não..eh..e acho que é também importante as pessoas..tendo sempre..acho que as pessoas devem sempre perceber por elas que têm que fazer as coisas, quer dizer, não..não sou do género de achar que tenho que impor, mas também acho que há pessoas, e agora estou a falar mesmo do ponto de vista mesmo da liderança, acho que há uma altura em que nós temos que saber distinguir entre as pessoas em quem podemos apostar e aquelas que não vão mudar nunca e que não vale a pena e que é..não vale a pena continuar a insistir, acho que isso também é importante.

LD: Como é que avalia a satisfação dos professores desta escola?

E: Em relação a quê? À liderança ou à situação em geral?

LD: Em relação à vida dentro da organização, ao facto de pertencerem a esta organização e trabalharem dentro desta organização.

E: Acho que, como tudo na vida, deve haver de tudo um pouco, não é, acho que neste preciso momento as pessoas não estão muito satisfeitas, não é propriamente com o.. o que se passa aqui é com o que se passa em termos gerais, precisamente por isso, é uma altura de grandes mudanças, algumas se calhar até não muito justificadas, e..e por isso as pessoas sentem-se de certa forma desconfortáveis, não é. Agora relativamente à organização eu penso que em termos mais ou menos..eh..claro haverá sempre umas mais descontentes, como há sempre, e outras mais..mais satisfeitas, mas acho que de uma forma geral, pelo que eu me apercebo as pessoas sentem-se mais ou menos..sentem-se razoavelmente bem, quer dizer, acho.

LD: E os funcionários?

E: Os funcionários acho que sim, acho que os funcionários sentem-se..nós aqui temos bastante..os nossos funcionários de uma forma geral são bastante empenhados e eu sinto que sim, a grande maioria deles esforça-se muito e tem um trabalho bastante empenhado

e sentem-se bem com o seu trabalho e têm..e têm esse..têm..têm esse sentido assim de pertença em relação à escola e o cuidar da escola e ter as coisas arranjadinhas e..

LD: E os alunos?

E: Eh, alunos acho que de uma forma geral tamb..tam..também..claro gostariam de ter outras coisas, não é, também ter mais algumas coisas, mas acho que os alunos de uma forma geral os alunos também têm..gostam..gostam da escola e têm vindo a..noto que têm vindo até progressivamente..estou a falar dos anos em que eu estou aqui, nós progressivamente temos tido menos problemas com, por exemplo, a estragar coisas ou a sujar ou a..por isso, de certa maneira, eles também vão interiorizando determinado tipo de comportamentos e têm mais cuidado na maneira como..como lidam com as coisas.

LD: Acho que os alunos sentem orgulho em frequentar esta escola?

E: Eu isso não sei, não sei sinceramente, porque eu acho que esse sentimento de orgulho em frequentar uma escola não é uma coisa comum aqui no nosso país, não é uma coisa que exista assim, os alunos não pensam ‘ah eu tenho orgulho de ser desta escola’. Pode existir relativamente a alguns colégios particulares, acho eu, mas acho que a nível do ensino público isso não existe, posso estar enganada, mas acho que isso não existe muito. E também não me sinto à vontade para estar a falar assim pelos alunos porque não é um assunto que eu alguma vez tenha falado assim muito com eles, não é, tenho falado pontualmente com alguns alunos..eh..que falam sobre isso, nós temos tido alunos, por exemplo, que até vieram de outras escolas e quando vieram para cá gostaram muito e depois até trouxeram os irmãos, não é, que até moram noutros sítios mas..mas pronto são casos assim pontuais que acontecem..assim em termos gerais.eh..eu acho que de uma forma geral os alunos gostam da escola.

E: E na sua opinião os professores aderem aos valores veiculados pela escola?

LD: Eu acho que a maioria dos professores sim, embora tenhamos alguns casos em que as pessoas não dão valor a isso, mas acho que a maioria dos professores acho que sim.

LD: E, na sua opinião, quais os factores que mais influenciam a motivação dos professores?

E: Eh, eu acho..eu acho que isso aí varia um bocadinho, isso também tem a ver com o aspecto..com o carácter de cada um varia um bocadinho. Eu acho que o próprio ambiente, a dinâmica que se cria dentro de uma escola, dentro do grupo até de professores, não é, eh..muitas vezes até a relação com..com..com os órgãos de gestão, por exemplo, ou com..ou outros órgãos intermédios, às vezes realmente gera uma dinâmica que faz as pessoas ficarem mais motivadas. Pois claro que há..pontualmente há factores que as pessoas se sentem desmotivadas, muitas vezes até são factores externos como está a acontecer agora, não é, que tem a ver com as carreiras ou com..com outro tipo de coisas. Mas normalmente essa motivação vem muito dos alunos, do trabalho com os alunos, do empenho que as pessoas têm no seu trabalho com os alunos e das..das..das dinâmicas que se criam dentro da própria escola e..e claro depois aí há..nós temos um pouco de tudo, não é, há pessoas que..temos colegas, de facto, que são naturalmente empenhados e motivados, não é, independentemente de quem trabalham ou de..porque aí.. penso que os colegas a maior parte das vezes a motivação vem realmente dos alunos, depois temos outras pessoas que, com outro tipo de carácter, que também são empenhados ou..mas a motivação aí precisam já, por exemplo, de um suporte de apoio ou de uma equipa de apoio, que já há uma dinâmica de grupo. De uma forma geral acho que tem a ver com isso, com as dinâmicas de grupo e com..com os alunos.

LD: E relativamente aos alunos desta escola, eh, como é que os considera em termos de motivação?

E: Bem, os professores dizem é que muito alunos são muito pouco motivados, não é, para o estudo. Nós tínhamos aqui..o que é curioso..nós este ano, por exemplo, nós instituímos o salvo conduto, não é, que não permite aos alunos estarem na escola sem estarem nas aulas, porque o ano passado verificamos que nós tínhamos imensa..uma percentagem enorme de alunos que embora reprovassem por faltas passavam os dias todos na escola, eles estavam sempre na escola, por isso, eles gostavam de vir para a escola, não gostavam é ir para as aulas. Por isso é que..e tínhamos muito isso assim no 8º

ano, o 8º era o pior de todos, também tínhamos no 9º ano e depois no 10º ano também tínhamos muitos casos desses. É por isso é que instituímos este ano o salvo conduto e isso acho que diminui um bocadinho esse problema. Eh eu acho que a motivação dos alunos, é isso que a gente também não pode perder de vida, é que estes alunos não são à partida motivados para o estudo desde que nascem, não é, esta é que é a verdade. Eles têm..eles vivem em meios em que não são motivados e em que isso não é muito valorizado, quer dizer, muitas vezes é valorizado ‘ah tu vais estudar’, muitas vezes nós falamos com os pais e é ‘tu vais estudar porque..eu quero dar-te a oportunidade de estudar porque eu não estudei e é preciso estudar’, mas na realidade a família não valoriza muito isso, não valoriza muito os resultados escolares..eh..é mais no sentido de ‘olha vais estudar porque tens que ir estudar’, não é o porque ‘eu quero dar-te a oportunidade de estudar’. E depois também não são motivados porque não têm acesso a meios de cultura, básicos, como outros miúdos têm, não é, porque não têm livros em casa, porque os pais não compram os jornais, porque os pais nunca os levaram ao teatro, porque os pais nunca lhes ofereceram um livro, não é. Por isso nós também temos que pensar um bocadinho nesses..nesses termos..eh..e também porque a linguagem que se utiliza hoje na escola, eu acho, muitas vezes não tem muito a ver com o que se passa lá fora, e esse..essa discrepância às vezes também é um factor de desmotivação para os alunos e realmente muitos alunos estão desmotivados, e outros não, não é, quer dizer nós aqui..eh..nós temos vindo a melhorar um bocadinho na taxa de sucesso, foi curioso porque há dois anos melhorámos substancialmente, depois baixámos um bocadinho outra vez, e eu acho que isso tem tudo a ver com..não tem a ver só com os alunos, tem a ver também com a interacção entre alunos e professores e com os níveis de motivação e..mas temos vindo um bocadinho realmente, e nós temos tido também alunos muito bons, não é, e..e acho que, por exemplo, na ensino..no ensino secundário temos alguns problemas com os cursos tecnológicos, humanidades geralmente também se há uma turma boa depois a outra já é muito má. Mas pronto, em termos de sucesso estamos um bocadinho acima da média nacional..um bocado..um bocadinho..um bocadinho substancial.

LD: Referiu a existência de um salvo conduto para os alunos. Não se importa de explicar um pouco melhor em que consiste este salvo conduto?

E: Ele surgiu precisamente disso, como eu já falei, de facto nós tivemos muitos alunos ..eh..que reprovaram por faltas, mesmo no básico, vamos falar da escolaridade obrigatória, têm mais de quinze anos, reprovaram por faltas e..mas estavam sempre na escola, quer dizer os professores viam-nos, os directores de turma viam, as funcionárias viam, mandavam-nos para as aulas mas eles não..vinham aqui para o centro de recursos, iam para a sala de alunos conviver, não é, e era realmente..no ano passado tivemos uma turma do 8º ano em que só transitaram três alunos e quinze alunos reprovaram por faltas e esses alunos, a grande maioria, estavam sempre aqui. Então nós este ano experimentamos existir o salvo conduto que é um aluno que está fora..durante as aulas está num espaço qualquer da escola..da escola que não é a aula ele tem de ter sempre um salvo conduto a dizer o quê que está ali a fazer, ou seja, se vem ao centro de recursos fazer uma pesquisa ele terá o salvo conduto a dizer que foi o professor que o mandou. Por isso, eles não podem estar fora das aulas no espaço da escola..eh..ou seja não podem estar na escola sem estar nas aulas, a não ser que tenham a autorização de alguém...

LD: Um salvo conduto...

E: ... e que nós chamamos um salvo conduto e isso penso que..ainda é assim um bocadinho cedo para dizer mas provavelmente irá melhorar um bocadinho..eh..essa questão de reprovarem por faltas e de abandonarem, não é, acabam por abandonar porque prematuramente a escola..depois os que reprovaram por faltas vão-se embora.

LD: Eh, quais são as formas mais frequentes de comunicação entre os professores, isto é, acha que eles comunicam mais..eh..nos diversos órgãos, de uma maneira mais formal, ou acha que a comunicação é mais informal, nos corredores ou na sala de professores. Qual é a ideia que tem sobre esta...

E: Comunicam eh...

LD: Sim, portanto, passam a informação.

E: Eu acho que eles comunicam nos órgãos, não é, de uma maneira mais institucional mas a comunicação é mais nos corredores na realidade. A que passa, a que acaba por passar é essa que se faz mais nos corredores, o que às vezes é muito mau porque eh..porque a que passa nos corredores normalmente não corresponde à original, já vem muito adulterada, e às vezes isso não é bom, acho que às vezes não é bom, acho que as pessoas deviam aprender a comunicar..pelo menos as questões profissionais deveriam aprender a ter..deviam dar atenção..ou deviam comunicar mais dentro dos órgãos e estar com mais atenção a esse aspecto.

LD: E como é que os professores comunicam com o Conselho Executivo..eh..directamente, através de órgãos?

E: Eu acho que aqui na escola há bastante abertura relativamente a isso. Os professores de uma forma geral comunicam directamente com o Conselho Executivo.

LD: E..e os alunos qual é a forma de eles comunicarem com o Conselho Executivo?

E: Os alunos também têm muito hábito de se dirigirem directamente ao Conselho Executivo quando têm problemas, e nós normalmente não..eh..não restringimos muito isso porque acho que também é importante eles sentirem que eles podem ter acesso e falar e..e eles também têm..normalmente têm esse..embora nós muitas vezes, quando eles vêm, dizemos ‘não, isso é um problema para vocês fazerem chegar ao Director de Turma, primeiro tem de chegar ao Director de Turma’, encaminhamos sempre para onde..muitas vezes são outro..outro tipo de assuntos que eles têm mais graves e nós até actuamos logo, mas de uma forma geral também sentem esse à vontade de vir ao Conselho Executivo.

LD: E eles quando se dirigem ao Conselho Executivo normalmente é porque têm problemas graves ou pode ser por outro tipo de razões? Quais são as...

E: Não, normalmente é por que são problemas que eles consideram graves, sim. Às vezes são situações..são coisas que eles sentem que ou que já tentaram resolver mas não

foi possível resolver ou são coisas relativas à vida pessoal deles que eles têm alguma vergonha de falar com o Director de Turma ou que os outros saibam. Normalmente para eles são questões graves, sim.

LD: Eh, como é que caracteriza as relações entre os professores? Portanto, professores-professores.

E: Ah...[algum silêncio]...acho que o relacionamento é..é..é bom entre os professores, quer dizer, não será bom a 100%, haverá sempre alguns casos em que as pessoas..também depende das alturas, por exemplo em altura de eleições é mais complicado [ri-se]. Depende um bocado das alturas, mas agora em termos gerais acho que as pessoas eh..de uma forma geral acho que as pessoas são..são..são..são cordiais e convivem bem umas com as outras mesmo quando não..mesmo quando não..não..não...quando diferem de opinião ou não estão..ou não pensam da mesma maneira. Eu acho que de uma forma geral as pessoas..aqui não há..não tem havido problemas desses.

LD: Como é que caracteriza as relações entre os alunos?

E: Eh, não também não temos tido muitos problemas com os alunos, assim às vezes casos pontuais..com a vinda dos CEFs começaram..começou haver.. houve assim um esboço de situações..de os outros alunos..de alguns sentirem que os outros alunos..de alguma discriminação relativamente aos CEFs e...mas acho que isso também já está um bocadinho ultrapassado..não só dos alunos também os funcionários encaravam assim os..os..os alunos como os delinquentes em potência que vinham aí estragar a escola, não é. Mas agora já se verificou que não é assim, acho que agora já está mais ou menos normalizado.

LD: Como é que caracteriza as relações entre os professores e os alunos?

E: Eh, eu vou falar..claro que há sempre casos que são..mas eu estou a falar na generalidade, não é, eu pelo que me dá a perceber a maior parte dos alunos também têm uma boa opinião dos..da maioria dos professores.

LD: E...

E: ...embora haja alguns professores que eles claramente não..não gostam, não é, estou a falar na generalidade, na generalidade.

LD: E as relações entre os alunos e aaaa..e a associa..e os auxiliares da acção educativa?

E: Eu acho bastante positiva de uma forma geral. Nós já temos resolvido vários problemas com alunos aqui com a ajuda de auxiliares, eles têm uma relação bastante próxima com a maior parte dos auxiliares e..e acho que é..é..tem sido uma grande ajuda, nesse aspecto, aqui para a escola.

LD: Como é que caracteriza as relações entre os professores e o Conselho Executivo?

E: Também acho que é..que é..que a relação é..é boa, quer dizer, as pessoas..nós..nós sempre temos essa preocupação de dar abertura às pessoas para poderem dirigir-se ao Conselho Executivo directamente quando há um problema, estamos sempre receptivas a discutir com as pessoas as questões e os problemas e procurar as soluções..eh...é como em tudo, como nos outros casos, não será excelente com todos os professores, concerteza, haverá sempre professores com razão de queixa, como há muitos eh..professores relativamente aos quais o Conselho Executivo também tem algumas razões de queixa, mas de uma forma geral acho que..não tem ha..pelo menos não tem assim havido problemas vi..grandes problemas, pontualmente um aqui outro ali.

LD: E quando às relações entre alunos e Conselho Executivo?

E: Também não..também acho que está equilibrado. Eles têm a noção que ahh...eles têm a noção de que é o Conselho Executivo, por isso respeitam. Ao mesmo tempo muitos

deles sentem realmente essa abertura de poderem vir aqui. Eu sei que para os alunos eu sou a má da fita do Conselho Executivo, sou a que faz papel de má, mas acho que de uma maneira geral acho que não..nunca houve nenhum caso nenhum aluno que pusesse em causa ou..ou criasse algum problema sério.

LD: Ah, na sua opinião qual é o principal objectivo desta organização?

E: O principal objectivo desta organização é eh..formar os alunos, não é, dar-lhes formação eh..e muitas vezes embora não seja o nosso principal objectivo mas..mas é um objectivo importante, porque formação sem educação não existe, é também educar os alunos.

LD: E qual é a sua opinião sobre a qualidade da educação facultada por esta escola?

E: Pronto não é... ser juiz em causa própria, eu de uma forma geral, tirando um caso ou outro que acho que existe em todas as escolas, eu acho que de uma forma geral, como disse há bocado, nós temos realmente um corpo docente bastante empenhado e acho que com alguns alunos que nós temos aqui é muito difícil, de facto, trabalhar, e as pessoas têm essa preocupação de chegar aos alunos, de tentar..e eu vejo isso e noto isso, de tentar tirar dos alunos o mais possível, fazer com que eles dêem o mais possível. Por isso, eu acho realmente em termos de qualidade eh..eu acho que é bastante razoável. Nós precisamos também ehh..é um bocadinho também de..de nos adaptarmos mais, não é, a todas..ao que falamos há bocado, a essas mudanças todas que estão a surgir e também procurar chegar aos..aos..aos alunos com uma linguagem mais..mais adequada àquilo que eles são e não àquilo que nós somos e acho que aí, e não exclusivo desta escola é exclu..é relativo a todas as escolas, todos..realmente todos os professores têm de fazer um bocadinho de esforço nesse sentido, se querem ter mais sucesso. Mas não tenho dúvidas nenhuma de..de..de que há aqui..nós temos aqui..a maioria do corpo docente é um corpo docente bastante empenhado e que procura, de facto, fazer..dar o seu melhor.

LD: Considera que nesta escola os alunos realizam aprendizagens significativas?

E: [silêncio]

LD: Não sei se quer que eu explicito...

E: Sim, eu não estou a perceber...

LD: Ou seja se aquilo que eles aprendem tem realmente significado para eles ou se de facto a maior parte das coisas não...não têm sentido, não fazem sentido?

E: O que eu acho é: muitas coisas que os alunos aprendem têm significado para eles, muita coisa que os alunos aprendem não tem qualquer significado para eles, mas isso não tem a ver com esta escola, tem a ver com os programas, com a maneira como o ensino está organizado. Realmente os alunos aprendem muita coisa..até porque muita..muita..muitas coisas que eles aprendem nem sequer lhes é explicado o significado, e isso às vezes é complicado, não é, eles estão a aprender aquilo sem saber porquê que estão a aprender ou para quê que lhes vai servir, ou quando..quando é que vão utilizar, se alguma vez vão utilizar aquilo. Isso não tem a ver com a escola, isso tem a ver com a organização do ensino, com os programas. Agora se a maioria dos alunos quando vão à escola aprendem coisas com significado, acho que sim.

LD: Eh, os alunos nesta escola fazem aprendizagens que envolvam a comunidade?

E: Sim, sim...

LD: Eh, pode dar exemplos?

E: Fazem porque nós temos....

(LADO A DA CASSETE ACABA)

(LADO B)

LD: Portanto, estávamos a falar se os alunos.. eh... realizam aprendizagens que envolvam a comunidade e se me pode dar exemplos de situações...

E: Sim, nós temos aqui vários exemplos. Estava a falar dos projectos extra-curriculares não é? O complemento curricular... Por exemplo o que os alunos do básico fazem a nível da área de projecto, que são coisas que normalmente envolvem a comunidade. Ah... ou por exemplo no âmbito do laboratório de ciência ao vivo em que também acaba sempre por haver um envolvimento da comunidade porque há um intercâmbio com as outras escolas... com visitas das outras escolas, em que os alunos nossos ensinam aos mais pequeninos da primária por exemplo algumas experiências. Com o desporto também, com o desporto escolar, nós fazemos todos os anos, recebemos alunos mais pequeninos das outras escolas para virem pa... fazer aqui práticas desportivas. Ah... no âmbito da área de projecto... o ano passado, por exemplo, eles fizeram uma pesquisa que foi... foi... foi... ficou... foi um trabalho muito interessante eh... que eles fizeram no âmbito das artes eh... que teve a ver aqui com o desenvolvimento da região... em todos os níveis, desde os objectos de quando isto era uma região rural. Eh, depois por exemplo na semana cultural, quando os pais vêm também, não é? Os alunos depois, por exemplo, no laboratório de ciência ao vivo eles é que explicam aos pais as experiências, eles é que... eles é que conduzem os pais através da escola e das diferentes actividades, por isso, eh... nós procuramos sempre... também é uma forma de trazer os pais à escola, não é... e de eles também...preo... darem atenção ao meio em que vivem e até melhorarem um bocadinho o meio onde vivem, que também há um bocadinho essa preocupação, eu acho. Principalmente relativamente aos alunos do ensino básico.

LD: Eh, na sua opinião a escola veicula de alguma forma o valor da escolarização?

E: Sim, sim. Eu acho isso muito importante e acho que isso tem que ser hmm... nós também já fizemos aqui, desde que eu estou aqui fizemos várias e levámos os alunos a participar em várias acções desse... desse... desse tipo. Dois anos seguidos foi até bastante interessante porque foi com vários... representantes da zona, por isso, um polícia, um bombeiro, um enfermeiro e outras... outras profissões em que o que se procurava transmitir aos alunos era precisamente isso, qualquer que seja a área...

qualquer que seja a área de trabalho que uma pessoa escolhe é necessário ter uma formação, não é? Para ser... para ser bombeiro é preciso ter... ter formação, para ser cabeleireiro é preciso ter formação. Por isso há sempre uma formação, que é uma formação geral e depois uma um bocadinho mais especializada onde a gente conhece o trabalho, mas nós temos que ter um mínimo..., temos que saber em que mundo é que vivemos, temos que ter referências. Eu acho que isso é muito importante... e... eh... pronto, que até foi nesse sentido que, por exemplo, aquando das aulas de substituição foi proposto que fossem levantados, por exemplo, temas transversais porque há um problema que nós temos falado muitas vezes aqui na escola, que de facto muitos destes alunos não têm ninguém com quem falar em casa. Não têm ninguém com quem falar de coisas.... eh... daqueles temas que a gente vê nos jornais, em todo o lado. Eles não têm ninguém com quem falar, por isso eles precisam de alguém com quem falar. E... acho que de uma forma geral, por exemplo no ensino básico, na formação cívica, na área de projecto eles fazem esse tipo de coisas e de uma forma geral os professores também, mesmo no ensino secundário... têm um bocado essa preocupação porque sabem com que tipo de alunos é que lidam e têm essa preocupação. Por exemplo, na escola sempre houve uma... imensas visitas de estudo... que aliás os pais gostavam... por exemplo, uma das queixas dos pais este ano, deve ter sido um pai , é que há menos visitas de estudo, e realmente há menos devido às condicionantes, não é? Porque de facto... isto tem a ver com as mudanças, de facto é uma sobrecarga para o professor agora neste momento, com estas confusões todas... do professor... pagam a visita de estudo, mas depois têm que deixar os planos de aula para as outras aulas e depois já sabe que há um colega que o vai substituir, as pessoas também.... é.. é uma época de mudança, não é? E este ano há menos visitas de estudo. E os pais aqui valorizam muito as visitas de estudo dos alunos. Estão sempre... concordam e acham bem e os alunos também gostam, porque muitas vezes é a única forma que eles têm de poder aceder a certo tipo de coisas, certo tipo de acontecimentos.

LD: Eh, na sua opinião existe um sentimento de segurança e de confiança entre as pessoas?

E: Eu acho que sim... a não ser que esteja a avaliar muito mal, mas acho que sim.

LD: Como é que avalia o risco de um aluno ser vítima de violência física ou psicológica? O chamado *bullying*... aqui na escola.

E: Eh... assim com essa... com essa gravidade não tivemos nenhuma, mas às vezes há casos assim pontuais... há casos assim pontuais. Porque nós... os casos que me apercebi mais, normalmente são miúdos com... eh... que já vêm com algumas histórias de vida muito fragilizantes, não é? E são miúdos que à partida se colocam muitas vezes numa posição... hmm.. não é que eles se coloquem numa posição de vítima, não é isso que eu quero dizer, mas... eh... eles são miúdos de tal maneira já fragilizados, não é, que às vezes despertam em outros... que não são tão bem formados eh.. algumas tentativas de formas de humilhação e nós por exemplo, eu apercebi-me disso agora, por exemplo, nos cursos de educação-formação, que têm um tipo de alunos que realmente com histórias de vida muito complicadas e... eh... ali... muitos miúdos eh... para muitos desses miúdos a única linguagem que eles conhecem é essa, é a da agressividade e da violência, não é? Eh.. e eles não fazem mais que reproduzir modelos, eles estão a reproduzir aquilo que eles viveram e a maneira como os pais os tratam e as pessoas que vivem com eles. E quando apanham um mais fraco muitas vezes eles são... eles tratam mal, ... eu por exemplo ... tivemos um problema assim com um aluno que agora finalmente está resolvido, não é? Que se resolveu. Eh.. mas não temos sido assim, aqui na escola não tivemos caso nenhum assim, pelo menos que eu me apercebesse... tão grave. Mas temos tido... tido alguns casos assim que há uma tendência... ou... também no caso de um miúdo que era excessivamente gordo e por isso os outros... aproveitavam-se desse facto para o humilhar. Não são... eh... casos assim graves graves não temos tido.

LD: Como é que avalia o risco de um professor ser vítima de *bullying*?

E: Isso também é possível de acontecer. Acho que é possível acontecer, acho que de facto é assim... eh.. as pessoas...eh... ser professor não é nada fácil, eu acho que não é nada fácil e realmente há pessoas que são professores mas não têm perfil para a... para a docência, não têm rigorosamente perfil para a docência. E... e... e é evidente para muitos alunos.... eh... o primeiro impacto é decisivo, não é, a primeira... a primeira coisa que se

estabelece, a primeira relação que se estabelece com o professor é decisiva e o aluno avalia logo ali o professor. E depois é claro que os alunos, então nestas idades eles estão sempre a testar os limites, não é? Se um professor não tem capacidades de definir bem esses limites eles constan... estão constantemente...tentam abusar, eu por acaso é uma coisa que me mete impressão porque eu tenho conhecimento de alguns casos de docentes... que... que eu tenho a certeza que são literalmente humilhados nas aulas, mas não se queixam nunca, não queixam, não... não se queixam e então adoptam um sistema... que é... ficam um bocadinho autistas, é como se não... estão ali, mas não se apercebem de nada do que se passa à volta, claro que isso às vezes cria problemas. Mas também, graças a Deus, são casos isolados, não é? Mas acho que esse risco existe sim.

LD: E no casos dos funcionários, acha que eles correm risco de serem vítimas também de *bullying*?

E: Eh.. os funcionários talvez menos, porque os funcionários não estão tão expostos, não é? E... claro... também, também correm esse risco, nós às vezes temos... já vimos situações...mas [tosse] não no sentido de ser assim uma coisa concertada, não é? Um funcionário pode correr algum risco, por exemplo, quando trás um aluno ao conselho executivo, quando o denuncia ou quando...viu que o aluno... já tivemos casos desses, funcionários, por exemplo, que viram o aluno a fumar o que não devia e informam o conselho executivo e depois dizem “ah, mas não diga que fui eu, porque senão...” não é? São situações mais de confronto eh... indivíduo a indivíduo. Aos professores, os professores estão mais expostos, pode... eh... corre mais o risco de haver ali uma, uma situação mais concertada, não é, de um grupo de alunos que faz, que visou aquele alvo e não descansa enquanto a coisa não descambar.

LD: Na sua opinião, os alunos desta escola reconhecem a legitimidade das regras e a sua equidade?

E: Eh... Sim. Eu acho que sim, que reconhecem. As coisas também têm vindo a melhorar aí. O nosso principal problema aí tem a ver muitas vezes... os alunos que mais às vezes têm criado problemas, e mesmo assim não são problemas significativos, mas... e tem

vindo a diminuir também e agora praticamente estão inexistentes são às vezes os alunos de raça negra, porque têm tendência a vitimizar-se. Muitos fazem-no de uma forma que não é inocente e outros fazem-no de uma forma mais inocente. Que é, por exemplo, situações eh... o aluno é castigado e diz “ah, só me está a castigar porque eu sou preto, se eu não fosse preto não me castigava” não é? Nós aí... claro que não permitimos isso... não tem nada a ver com isso. Podes até ser azul às bolinhas amarelas, a questão não é essa. Os problemas surgem mais na portaria. Por exemplo, quando os alunos querem entrar e trazem um primo e a prima e depois não podem entrar e “ah, não o deixa entrar porque ele é...”. Mas, de uma forma geral acho que os alunos eh.. por exemplo, este ano refilaram um bocadinho com a história de não poderem sair nos intervalos, os alunos do ensino básico não poderem sair no intervalo grande. Eh... mas pronto, acabaram por se adaptar. Acho que de uma forma geral eles estão mais ou menos... por exemplo com o fumar também no princípio refilaram um bocadinho mas agora já ninguém refila . Acho que... reconhecem assim de uma forma geral.

LD: E acha que os alunos reconhecem que o mérito ou o castigo são um resultado mais do seu comportamento do que das suas próprias pessoas?

E: Eh...

LD: Um pouco na sequência do que estávamos a falar...

E: Sim, eu acho que sim. Eu acho que sim. Mesmo quando eles alegam que não, eles sabem que sim. Procuram é divergir para... eh... desculpas, não é? Para... mas eles de uma forma geral sabem que sim, que tem a ver com o seu comportamento.

LD: Pronto, resta-me agradecer-lhe a entrevista que me concedeu. Eh.. eu depois dar-lhe-ei eh... portanto o... a transcrição para verificar se está em conformidade com aquilo que pretendia dizer.

E: Está bem.

LD: Obrigada e boa tarde.

ANEXO XIV: Protocolo da Entrevista ao PAE

ENTREVISTA AO PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA DE ESCOLA

P: Bom dia. Tal como já tínhamos falado, há uns dias, gostaria que me concedesse esta entrevista, que surge no âmbito do curso de mestrado em Administração e Gestão Educacional, que frequento na Universidade Aberta de Lisboa e na qual me encontro a realizar uma investigação sobre o tema “O Clima de Escola”. Agradeço, desde já, a sua disponibilidade para me dar esta entrevista, visto que ela é fundamental para a realização do meu trabalho e também gostaria de deixar já aqui a garantia de confidencialidade da informação que me for facultada, assim como também queria ... Portanto, vamos começar com umas questões que dizem respeito à sua profissão e também alguns dados pessoais, nomeadamente a sua idade.

PAE: 45 anos.

P: E a sua formação académica?

PAE: Sou licenciado e tenho Formação em Exercício

P: E é licenciado em que área?

PAE: Geografia.

P: Tem mais alguma formação além da licenciatura?

PAE: Não.

P: Há quantos anos é que exerce a profissão de professor?

PAE: 26.

P: E há quantos anos é que exerce o cargo de Presidente da Assembleia de Escola?

PAE: Primeiro, durante três anos, depois fui reconduzido pela DREL por mais um ano por não ter havido lista candidata a novo mandato e agora estou no segundo mandato desde Março de 2006, uns cinco anos.

P: Que outros cargos e funções é que já desempenhou?

PAE: Delegado de grupo, direcção de turma, direcção de instalações, coordenação de direcção de turma (em outra escola

P: Há quantos anos é que está a leccionar nesta escola?

PAE: 18 anos.

P: E duma forma geral, como é que considera o clima nesta escola?

PAE: Entre colegas?

P: Em geral.

PAE: Em geral, bom.

P: Na sua opinião, qual o factor que mais contribui para o clima na escola? A liderança da escola, os professores, os alunos?

PAE: A liderança é fundamental mas também os professores que estão na escola a desenvolver o seu trabalho... e isso... depois acaba por facilitar a tarefa ao nível da liderança.

O bom clima de escola depende da relação com os colegas de trabalho e com a direcção que deve ser cordial, ser frontal, ausente de autoritarismo, baseada no respeito das opiniões ainda que diferentes e no reconhecimento e valorização do trabalho realizado quando há razões para isso (os professores devem ser tratados como profissionais ao mesmo nível, sendo os principais motores do sucesso escolar e não devem ser confundidos com os alunos na tomada de atitudes e decisões) Os professores não devem ser acusados de serem os únicos responsáveis pelo insucesso dos alunos, pelo que não pode ser a eles atribuídas funções que cabe aos pais e à restante comunidade educativa, sob risco de anulação do clima de voluntariado que ainda resiste na maioria dos docentes.

P: O que acha que poderia ser feito para promover um melhor clima na escola?

Penso que todos os assuntos pedagógicos e de gestão da escola deveriam ser analisados e discutidos abertamente, sem decisões previamente adiantadas e impostas. Maior envolvimento dos alunos nas decisões e maior participação activa e continuada dos pais na resolução dos problemas da escola e não apenas para resolver questões ou problemas individuais de alguns pais/alunos. O clima melhorou no primeiro mandato do CE mas está a degradar-se, assistindo-se a um afastamento relacional e profissional entre este órgão e o restante corpo docente. Começam a verificar-se condições para a formação de dois grupos de docentes: os que estão mais próximos - os que aceitam pacificamente – e os outros, mais contestatários que são confundidos como se fossem oposição.

P: E na sua opinião, o que é que caracteriza esta escola e a distingue das demais?

PAE: É difícil distinguir, porque já estou aqui há tantos anos que... em conversas que eu tenho com colegas de outras escolas tenho-me apercebido que algumas delas têm mais problemas ao nível da disciplina

P: Quais os principais valores que considera serem defendidos nesta escola? Se pudesse escolher dois ou três aspectos, que considerasse mais relevantes da escola, quais escolheria?

PAE: Tenta-se a igualdade de tratamento quanto aos funcionários e alunos, procura-se debelar as situações de insucesso e há preocupação pelos alunos mais desfavorecidos.

P: E ao nível da escola, acha que os valores estão a ser seguidos?

PAE: A nível teórico e até certo ponto, a nível prático, acho que há uma tentativa e há um genuíno interesse por promover esses valores mas depois nos aspectos práticos de consecução, a escola depara-se com dificuldades e falta de meios. Podia ser feito trabalho no sentido de dar mais atenção aos assuntos, acho que está um pouco descuidado e acho que ao nível da ligação da escola com os Encarregados de Educação, no sentido de os responsabilizar, de os chamar à escola, podia ser melhor do que o que tem sido feito.

P: Na sua opinião, qual é a imagem que a escola tem no exterior?

PAE: Desta escola?

P: Desta escola.

PAE: É difícil, porque não falo com pessoas de fora, É difícil, porque não falo com pessoas de fora.. É pouco significativa para as pessoas, é mais uma obrigação que se tem, é mais uma escola igual a todas as outras e que podia estar em qualquer lado.

A escola tem má fama no exterior desta zona o que lhe advém de estar situada nesta localidade e a população, considera a escola, “normal”, estando desligada do aqui se passa.

P: Na sua opinião, é uma preocupação da escola promover a sua imagem no exterior?

PAE: Eu penso que qualquer responsável sente que isso é importante. Mas não tenho visto muita preocupação a esse nível, de projectar a escola para o exterior, não tenho visto.

P: Vamos falar um bocadinho sobre a gestão da escola. Como é que caracteriza a gestão pedagógica nesta escola?

PAE: Penso que se faz o essencial, há alguma preocupação pelos bons resultados, ao nível da pedagogia. Tem havido algumas acções concretas sobre isso, mas não tem sido muito bem correspondido.

P: Acha que, na prática, não se consegue...

PAE: Consegue-se... Relativamente à preocupação que há e a alguns programas que tem havido, há depois pouco retorno.

P: E pode dar-me exemplos dessa gestão pedagógica, portanto, o que é que tem sido feito?

PAE: A implementação, por obrigação do Ministério, dos apoios, das aulas de compensação, os clubes, tudo isso, são actividades que podem de facto contribuir para esse melhor nível.

P: E ao nível da gestão dos recursos humanos, quais é que parecem ser as principais prioridades, aqui na escola?

PAE: Acho que a formação ao nível tecnológico é fundamental. Aquela ideia do relacionamento é muito importante, mas acho que ao nível das competências profissionais, nomeadamente tecnológicas, há muita coisa por fazer e havendo muita coisa por fazer, depois acaba por se reflectir no menor grau de consecução das tarefas.

P: E como é que caracteriza a participação dos professores nas tomadas de decisão sobre a vida da escola?

PAE: Considero que os professores em geral têm muito pouca participação nas decisões que são feitas. Elas vêm quase sempre do Ministério, são veiculados pelo Conselho

Executivo e, embora haja algum diálogo, o facto é que os professores acabam por se dar conta que muitas das sugestões que dão, acabam por nunca serem reflectidas.

P: E aqui nestes processos de decisão da parte dos professores, qual é que acha que é o papel dos departamentos curriculares?

PAE: Até agora, o papel tem sido implementar as decisões do Conselho Pedagógico, do Conselho Executivo aliás, as determinações do Ministério e portanto resumem-se a um aspecto um pouco burocrático na administração das normas e dos procedimentos.

P: E como é que caracteriza a participação dos alunos na tomada de decisões sobre a vida da escola?

PAE: Para não dizer péssima, ausente.

P: Portanto, acha que, de uma forma geral, os alunos não fazem parte deste processo.

PAE: Não fazem, mas não fazem por decisão pessoal, deles, não é pelo facto de não terem sido chamados várias vezes a esse papel, que eles aceitaram. Não sei por que razões, mas a verdade é que eles, pura e simplesmente, declinam a responsabilidade deles nessas decisões e nessa discussão.

P: Quais é que são as formas mais frequentes de participação dos alunos nesses processos de decisão?

PAE: Só se sente isso na véspera das eleições para a Associação de Estudantes, de resto, nunca se vê nem se ouve absolutamente nada. Ou então, sente-se quando há uma manifestação contra o sistema educativo; aí, há uma certa solidariedade.

P: E de que forma é que a Associação de Estudantes participa nesses processos de decisão?

P AE: Devia participar, mas creio que ao nível da Assembleia, raríssimas vezes estão presentes, apesar dos insistentes convites; ao nível do Conselho Pedagógico, não sei qual é o papel deles, mas creio que se for igual ao da Assembleia de Escola, também não participarão.

P: Em síntese, como é que avalia essa participação?

P AE: Como disse há bocado, não se nota que haja alguma participação nos processos essenciais.

P: No contexto da sociedade actual, no mundo em que vivemos, quais considera serem os principais desafios que se colocam enquanto Presidente da Assembleia de Escola?

P AE: Ao nível legal, existe algum apoio, mas há muitas lacunas na regulamentação do papel do presidente. Há aspectos gerais, há competências gerais, mas depois na prática, o sistema não está preparado, não só para dar espaço, tempo e recursos para isso, como a própria escola e creio que o próprio Ministério não faz muito por conceder a esse órgão novo a efectiva participação que devia ter. é um órgão um pouco ignorado, quer dizer, é um pouco figurativo. As decisões são feitas e tomadas pelo Conselho Executivo, através do Ministério, ou impostas aqui e a Assembleia apenas é muitas vezes um mero espectador; mesmo quando existe alguma necessidade de intervir, há resistências muito grandes sobre aquilo que se determina, ou aquilo que se discute na Assembleia.

P: E na sua opinião, como é que caracteriza o seu estilo de liderança, enquanto Presidente da Assembleia?

P AE: Tento que todos os membros que representam a escola tenham a mesma oportunidade, o mesmo valor, aliás a valorização do que dizem e do que pretendem, tento ser o mais imparcial possível. Portanto, saindo do papel de docente e pondo-me no papel de quem tem que gerir eventualmente conflitos ou situações de uma certa incomplementaridade, mas tento fazer isso de uma forma o mais imparcial possível.

P: Na sua opinião, se tivesse que apontar algumas características do seu estilo de liderança, quais é que indicaria?

PAE: Tento manter – como já disse – a imparcialidade, não misturar as questões pessoais e as profissionais, tento que todas as pessoas tenham oportunidade igual, idêntica, de intervenção; não imponho, sugiro, tento sugerir, tento que as pessoas reflitam sobre os assuntos e depois deixo-as discutir; se for necessário que eu tenha um papel de decisão de qualquer coisa, eu normalmente gosto de cumprir aquilo que as pessoas... se chego à conclusão que tinha de ser feito, mesmo que a minha opinião seja, eventualmente, diferente.

P: E na sua opinião, quais as principais características do estilo de liderança do Conselho Executivo, do outro órgão de gestão?

PAE: Tornou-se mais autocrático, talvez porque há uma continuação, um pouco mais desligado das sugestões que os professores apresentam e das preocupações dos professores, embora o diálogo seja considerado de interesse, que eu acho que é genuíno mas que depois ao nível da prática há um certo sentimento de superioridade da informação, valoriza-se quase sempre a decisão que já foi previamente discutida internamente ou seja, um certo sentimento de que o que se pensa no Conselho Executivo vale mais do que todas as sugestões dos outros professores que discutem os problemas e apresentam soluções práticas. Eu percebo até certo ponto porquê, porque há obrigações que vêm do Ministério e as pessoas que assinam papéis obviamente têm de estar escudadas na lei e isso, muitas vezes (o cumprimento rígido das regras e das imposições) faz com que depois os professores não tenham possibilidade de intervir na prática nas decisões tomadas.

P: Pelo facto de...

PAE: Há uma certa imposição exterior...

P: ...não participarem...

PAE: Exacto. E além disso, há um estilo de liderança muito na base do pessoal, da qualidade pessoal da decisão, do valor das decisões que se tomam e que se implementam, que passa sempre por uma ideia que é superior a qualquer outra discussão que se faça sobre os assuntos, como se fosse um estilo iluminista, iluminado, que sabe por que é que deve ser assim e sabe que tem que ser assim, independentemente daquilo que os outros pensam.

P: Como é que avalia a satisfação dos professores, nesta escola?

PAE: Má, mas acho que o mal é geral.

P: Não tem a ver com a escola?

PAE: Não, não tem a ver com a escola em particular, até porque eu acho que os alunos, apesar de não serem muito bons estudantes, em geral, há um ambiente entre alunos, o relacionamento com os professores é muito bom, tirando alguns casos, acho que não são de facto os alunos os responsáveis por isso.

P: E como é que avalia a satisfação dos alunos, nesta escola?

PAE: Eu às vezes ouço-os reclamar, mas não é uma tónica comum. Eles poucas vezes reclamam, não sei se por estarem pouco atentos, ou serem pouco exigentes, mas reclamam pouco. Não me parece que eles... não é que estejam satisfeitos, mas aceitam pacificamente a vida na escola e as imposições da escola.

P: E considera que os alunos sentem orgulho em frequentar esta escola?

PAE: Não, nenhuma. Mas não acho que tenham orgulho, nem acho que tenham vergonha. Têm que a frequentar, pura e simplesmente.

P: E como avalia a satisfação dos funcionários?

PAE: Os funcionários estão satisfeitos, em geral, com as tarefas e as decisões do CE, mas muito descontentes com a perda de poder de compra.

P: Considera que os professores aderem aos valores veiculados pela escola?

PAE: Pela escola, no global?

P: Pela escola, no global.

PAE: Creio que sim, as pessoas preocupam-se realmente, dedicam-se e a prova disso é que estão constantemente num estado de uma certa irritabilidade porque não conseguem fazer melhor, porque acham que há obstáculos e portanto a insatisfação das pessoas é porque não conseguem fazer melhor. Eu acho que as pessoas, apesar de tudo, estão motivadas para fazer e ter algum gozo pessoal do sucesso que possam conseguir com o ambiente da escola e com os objectivos para os quais se propõem.

P: Quais os factores que, na sua opinião, mais influenciam a motivação dos professores?

PAE: O tipo de tratamento que a tutela tem face à profissão, a imagem que transmite para a sociedade – de um conjunto de professores, dentro dos quais a maioria não cumpre, que é uma imagem completamente falseada da realidade – toda esta desvalorização que tem sido feita durante anos, não só em questões de trabalho – eventualmente agora salariais – é o tipo de liderança que o Ministério tem, que é autocrático e que, além de ser autocrático, não distingue pela positiva os bons casos, não faz nunca referência às responsabilidades dos alunos, enquanto estudantes e raríssimas vezes fala do papel importantíssimo que os pais têm. Portanto, delega para cima dos professores toda a responsabilidade do bem e do mal que possa ocorrer.

P: Na sua opinião, constitui um factor desmotivador...

P AE: Neste momento, eu considero que a maior parte dos professores está desmotivada, até aqueles que, durante anos e anos mostraram motivação e interesse e que até estavam dispostos e ofereceram muitas vezes trabalho gratuito à escola, neste momento, a maior parte deles está a caminho de se desligar dessas voluntariedades que não são reconhecidas. Portanto, isso volta-se contra eles próprios, em matéria psicológica, em comportamentos, no desligar dos assuntos que não são oficiais ou não são obrigatórios e portanto acho que há uma perda enorme de capital humano, neste momento, e um desperdício completo das vontades que os professores até aqui demonstraram – uns mais, outros, menos – em colaborar com a escola e nas actividades para além das aulas.

P: Como é que considera os alunos, quanto à motivação, aqui na escola?

P AE: A motivação é fraca, em geral; mesmo nos casos em que há alguma motivação e algumas turmas têm uma motivação maior ou melhor, sobretudo ao nível do Secundário, mas considero que existe alguma desmotivação generalizada, porque os alunos dão-se conta que as dificuldades de encontrar emprego depois da sua formação, são muito grandes e portanto isso, de certa forma, acho que contribui para diminuir a motivação; por outro lado, a outra parte da motivação é que os alunos chegam à escola muito pouco preparados para trabalhar, sobretudo ao nível do 7º ano, eles não vêm com hábitos de trabalho, o tipo de raciocínio para a idade que eles têm está muito básico, é extremamente difícil, mesmo quando eles estão algumas vezes motivados, é extremamente difícil fazerem coisas essenciais, que já deviam ter aprendido antes: a leitura, a interpretação, tudo são barreiras enormes, mesmo quando o aluno quer ter melhores notas, tem essa dificuldade, porque não vem preparado para isso, não vem preparado com responsabilidade, nem com hábitos de trabalho.

P: Na sua opinião, quais são as formas mais frequentes de comunicação entre os professores? Acha que a comunicação se dá numa forma formal, nos diversos órgãos, ou de maneira mais informal, nos corredores ou na sala de professores?

P AE: Acho que o mais importante do que se decide ao nível do trabalho dos professores e das atitudes e as tarefas e tudo isso discute-se nos corredores, discute-se na sala dos

professores, muitas vezes à hora do almoço, há muita coisa que se pensa e se planeia nestes momentos, fora do horário formal das reuniões, se bem que evidentemente no tempo das reuniões, há decisões e há coisas que se preparam, mas muito do trabalho pensado antes é pensado nos momentos fora das reuniões.

P: Como é que analisa a relação entre os professores e o Conselho Executivo? Como é que eles comunicam? A comunicação dá-se essencialmente através de quê, dos departamentos, ou de maneira mais informal?

PAE: Eu penso que, numa forma geral, a comunicação é mais pessoal, são os próprios professores que contactam directamente os membros do Conselho Executivo.

P: E quais as formas mais frequentes de comunicação entre os alunos e o Conselho Executivo?

PAE: Não tenho conhecimento dessas comunicações, mas tenho observado com alguma frequência os alunos recorrerem também ao gabinete do Conselho Executivo.

P: E na sua opinião, esses alunos tomam a iniciativa de falar directamente com os elementos do Conselho Executivo?

PAE: Penso que sim. Não é que sejam chamados, acho que eles recorrem voluntariamente.

P: E tem ideia em que circunstâncias é que eles decidem ir ao Conselho Executivo?

PAE: Aspectos práticos, que têm a ver com actividades desenvolvidas por eles, na escola, entre eles, sobretudo isso, algumas questões que terão a ver com o funcionamento do bar, das condições em que têm o seu espaço, sobretudo a esse nível.

P: E quais as formas mais frequentes de comunicação entre os professores e a Assembleia de Escola?

PAE: Os pouquíssimos contactos são verbais. Embora seja uma das possibilidades que os professores têm, de recorrer à Assembleia através da apresentação de problemas ou questões que queiram ver discutidos na Assembleia, podem fazer a entrega desses assuntos à Assembleia, o que é facto é que, até agora, tirando um ou dois casos, em geral os professores não pedem que sejam discutidos assuntos na Assembleia.

P: E relativamente às formas de comunicação entre os alunos e a Assembleia?

PAE: Como eu disse há pouco, também, zero, no sentido em que, mesmo quando são convocados e são fornecidos os elementos todos para as Assembleias, eles, com raríssimas excepções, aparecem.

P: Também não aparecem espontaneamente.

PAE: Não, só convocados.

P: Como é que caracteriza as relações entre os professores?

PAE: No geral, é boa. Não existem – ou, se existem, não se manifestam – não existem manifestações visíveis de conflitos. As pessoas estão aqui há muitos anos, têm os seus amigos, falam com todos, uns com os outros, embora, evidentemente, haja algumas preferências, mas não me parece que haja, pelo menos... conflitos visíveis, não vejo.

P: E como é que caracteriza as relações entre os alunos?

PAE: Eu acho que, numa forma geral, pelo que tenho observado, é que eles se dão bem uns com os outros, tirando alguns casos pontuais, em geral, não tem havido grandes confusões. Penso que eles se dão, numa forma geral, bem.

P: E como caracteriza a relação entre alunos e professores?

PAE: Penso que a relação alunos/professores é boa, em alguns casos muito boa e em casos pontuais, potencialmente geradora de conflitos.

P: E entre os alunos e os auxiliares de acção educativa?

PAE: Tenho observado que os alunos, também na sua maioria, respeitam os funcionários; os funcionários têm o cuidado também de agir com eles de forma leal e dentro dos limites que lhes é imposto e eu acho que, em geral, eles compreendem e aceitam embora, às vezes, haja excepções.

P: E como é que caracteriza as relações entre os professores e o Conselho Executivo?

PAE: É diversa. Há sempre aqueles professores que estão mais próximos do Conselho Executivo, por relações de amizade, relações de trabalho nos seus grupos, que poderão eventualmente ter uma comunicação mais privilegiada, mais amigável, vamos lá, e depois há aqueles que praticamente não levantam problemas, mas também não se manifestam muito no Conselho Executivo. Tirando alguns casos de pessoas que vão apresentar algumas reclamações, em geral as pessoas não recorrem ao Conselho Executivo com muita frequência.

P: E como é que caracteriza as relações entre os alunos e o Conselho Executivo?

PAE: Creio que existe uma certa atitude de paternalismo do Conselho Executivo para com os alunos e os alunos acabam por, apesar de tudo, acabam por aceitar as determinações, as correcções e a disciplina que vem, por parte do Conselho Executivo, por essa via. O paternalismo que se estende aqui aos alunos... penso que eles vêem os professores do Conselho Executivo quase como Encarregados de Educação, nalguns casos.

P: E na sua opinião, qual o principal objectivo desta organização escolar?

PAE: Da Assembleia?

P: Não, desta escola.

PAE: Qual é o papel?

P: Qual o principal objectivo desta escola? Organização...

PAE: O que é, não o que deveria ser.

P: Tendo em conta a sua experiência neste contexto, qual é que lhe parece ser o principal objectivo?

PAE: O principal objectivo, evidentemente, é o de veicular um conjunto de conhecimentos, um conjunto de matérias, a transmitir aos alunos, para a sua progressão, é tentar também que as suas atitudes possam adaptar-se à sociedade, portanto que sejam socializados, penso que esses são os dois objectivos, a formação pessoal dos alunos, que eu acho que, apesar de tudo, há muita preocupação e há visivelmente interesse em ter esse papel positivo na sua formação social e depois, ao nível dos conhecimentos, dotá-los de conhecimentos essenciais ou, pelo menos, aqueles que nos são impostos, para a formação deles, em temos profissionais.

P: E qual é a sua opinião sobre a qualidade da educação facultada por esta escola? Pode dar exemplos?

PAE: É só mesmo a minha opinião, porque eu não tenho dados concretos. Posso avaliar, no global, os resultados; quando saem os exames, verifica-se que, nalguns casos, em vários casos mesmo, ao nível das consecuições dos exames, a escola está razoavelmente bem classificada, portanto o que eu posso depreender é que, no geral, a escola, apesar das limitações sobretudo dos alunos que vêm à escola, são razoavelmente elevados tendo em conta a média nacional dos exames, por exemplo, que é uma forma de medir, pelo menos ao nível dos conteúdos, se bem que nalguns casos, nalgumas disciplinas, sistematicamente existam maus resultados que incompreensivelmente ninguém avalia,

nem ninguém se esforça por saber porquê, nem tentar resolver, são aceites pacificamente durante anos maus resultados sempre nas mesmas disciplinas – não são muitas – e ninguém se preocupa, aparentemente ninguém se preocupa com isso.

P: E considera que, nesta escola, os alunos realizam aprendizagens significativas?

PAE: Creio que a escola não se deve distinguir muito das outras, porque se nós temos que ensinar os mesmos conteúdos, obviamente as aprendizagens serão as mesmas. Agora, não será tanto um problema desta escola, mas será se calhar, o tipo de conteúdos, se calhar existe muitos conteúdos que representam aprendizagens pouco significativas. Enquanto que alguns conhecimentos são de facto... verifica-se algumas aprendizagens significativas, mas talvez se resumam a poucos aspectos, a poucos conteúdos.

P: Portanto, na sua opinião, possivelmente a maioria das aprendizagens será...

PAE: A maioria das aprendizagens será pouco significativa, no que diz respeito aos interesses e aos objectivos imediatos dos alunos. É claro que há aprendizagens que nós fazemos durante a vida e que os alunos fazem e só vêm a revelar-se significativamente ao fim de muitos anos, porque o acumular de aprendizagens não é facilmente medível no imediato, se calhar são aprendizagens que estarão mais na base de um conhecimento geral do mundo que nos rodeia e não tanto na especificidade das funções profissionais que os alunos irão executar no futuro, porque uma boa parte deles nem sequer vai prosseguir estudos, ao contrário dos objectivos da escola que é, pelo menos os cursos que tem são, basicamente, via ensino e uma boa parte deles ficará pelo 12º ano. Portanto, eu acho que as aprendizagens essenciais ficarão muito ao nível da cultura geral e não tanto na utilização desses conhecimentos para prosseguir para profissões relacionadas com esses conteúdos.

P: E pensa que as aprendizagens que os alunos realizam estão de alguma forma relacionadas com a sua própria realidade? Portanto, podem estar contextualizadas face ao mundo real em que o aluno se encontra, ao mundo mais restrito, onde ele vive, ao espaço mais restrito onde ele vive, à sua cultura?

P AE: Creio que a generalidade dos conteúdos que eles aprendem pouco ou nada estão relacionados com a comunidade em que vivem, com o meio, tirando alguns casos de disciplinas que têm mesmo de usar esses conteúdos, como no caso da Geografia, a não ser nesses casos, muito pouca realidade envolvente estará relacionada com aquilo que eles aprendem. Os conteúdos são gerais, muitos deles não têm fronteira, são conteúdos que existem em todo o mundo, questões que se debatem que existem em todo o mundo, são importantes, mas a nível local não vejo grande aplicação dos recursos locais na elaboração dos conteúdos das disciplinas.

P: Os alunos desta escola fazem – vem um bocado na sequência do que estava a dizer – acha que fazem aprendizagens que envolvam a própria comunidade?

P AE: Com raras exceções, não. Há uma espécie de divórcio entre a escola e o mundo lá fora. E o mundo lá fora imediatamente a seguir aos muros da escola é completamente ignorado, a escola podia estar em qualquer parte do mundo que não havia diferença nenhuma em relação ao meio envolvente.

P: Na sua opinião, esta escola veicula o valor da escolarização? Tenta passar para os alunos a importância de serem escolarizados?

P AE: Os professores, nas conversas que têm com os alunos, quando estão a exigir que eles trabalhem, quando os motivam para fazer alguma actividade, eles estão conscientes e falam disso aos alunos, em geral os professores informam os alunos do valor e da necessidade de adquirirem conhecimentos, de se prepararem. Não há dúvida que a preocupação existe, essa preocupação existe, agora é evidente que depois os interesses dos alunos, a vivência deles, o meio em que vivem, o grau cultural, tudo isso... e aquilo que existe, que é uma imagem muito negativa, sempre, na comunicação social, dos estudos – há uma ideia que as pessoas chegam por outras vias ao sucesso, não pelo ensino e portanto mesmo que os professores tenham – e têm – essa preocupação de passar o valor da educação para os alunos, na prática depois eles não sentem muito isso.

P: Como é que caracterizaria a população que vem para a escola, ao nível dos alunos, do ponto de vista cultural, socio-económico?

PAE: A escola está implementada numa área onde uma boa parte das pessoas tem nível cultural relativamente baixo; pessoas muito preocupadas com a sobrevivência, que têm muito tempo do seu dia que estar a trabalhar, com muitas preocupações e portanto ao nível cultural, nível muito baixo, nalguns casos e isso depois reflecte-se na capacidade de depois acompanhar os seus filhos. O nível cultural está intimamente relacionado, embora nem sempre, com o nível económico das pessoas. Se é verdade que há pessoas que têm nível económico razoavelmente elevado aqui na escola, são de famílias com algumas posses, a verdade é que depois o aspecto cultural não é muito valorizado, são pessoas que normalmente chegaram a ter uma condição económica razoável ou boa, mas não por via de terem estudado, portanto não valorizam muito esse aspecto.

P: Na sua opinião, existe um sentimento de segurança e de confiança entre as pessoas da escola? Entre alunos, entre professores, entre funcionários, numa forma geral?

PAE: Duma maneira geral, acho que há algum sentimento de confiança. No entanto, de há algum tempo para cá, tem-se verificado que, às vezes, há desaparecimentos de coisas, de objectos, isso é cada vez mais frequente, embora não seja ainda um grande problema, mas começam a ver-se algumas situações dessas que começam a pôr as pessoas menos à vontade, a nível dos seus pertences e das coisas que deixam, onde deixam, começa a haver um bocadinho de preocupação em relação a isso.

P: E a nível dos alunos, portanto entre os alunos?

PAE: Entre os alunos, também.

P: Isso também acontece entre os alunos?

PAE: Sim, sobretudo entre os alunos.

P: E ao nível da indisciplina, na escola?

PAE: A indisciplina é, quanto a mim, o principal obstáculo de maior sucesso na escola. Aceito que não seja superior ou até nalguns casos, comparativamente a outras escola da periferia, até não é muito mau, mas é uma indisciplina que não sendo de má educação, é uma indisciplina do não saber estar, do não saber estar no sítio, não estar habituado a cumprir regras, a um estar no meio dos outros como se estivesse sozinho, fazendo o que lhe apetece, portanto há uma indisciplina generalizada que dificulta muitíssimo a consecução dos objectivos.

P: Como é que avalia o risco de um aluno ser vítima de violência física ou psicológica, aqui dentro da escola? De poder ser vítima de *bullying*, não sei se conhece a expressão.

PAE: Sim. Não tenho ouvido casos, creio que não há; se houver, é pontualmente, não se têm verificado aqui na escola essas situações, pelo menos entre nós, professores, não temos ouvido nada. Os alunos também não se manifestam, portanto creio que é um problema que não existe, ou se existe, está muito localizado.

P: E como é que avalia o risco de um professor ser vítima de *bullying*? De violência psicológica, de pressão psicológica...

PAE: Neste momento, o risco ainda é baixo, mas creio que, como a escola é o reflexo da sociedade e como tem havido um discurso muito de responsabilização do que está mal na escola, nomeadamente, os professores, creio que esse risco está em vias de aumentar, não tenho dúvidas nenhuma.

P: Como é que avalia o risco de um funcionário auxiliar de acção educativa ser vítima de *bullying*?

PAE: O risco é idêntico, em relação aos professores. Acho que, nessa matéria, qualquer um deles corre o mesmo risco. Se bem que no caso dos professores, talvez o risco seja

um pouquinho maior, face ao papel que os professores têm de disciplinar e por via da avaliação, terem que manifestar-se sobre a classificação dos alunos.

P: E na sua opinião, os alunos desta escola reconhecem a legitimidade das regras e a sua equidade?

PAE: Eu acho que eles reconhecem a legitimidade das regras, tentam é – como é natural na juventude – sempre estabelecer os seus limites, que muitas vezes ultrapassam os limites do que é aceitável. Eles reconhecem a validade e a necessidade das regras, se bem que tentem, evidentemente, quando é possível, ultrapassá-las.

P: E os alunos desta escola reconhecem que o mérito ou o castigo são o resultado mais do seu comportamento do que da pessoa em si, que eles são? Isto é, quando são castigados ou quando recebem um elogio, isso prende-se directamente com o seu comportamento e não com a sua pessoa?

PAE: Creio que pelo menos pelos Conselhos em que tenho estado, nos conselhos disciplinares, e falando com os alunos, eu acho que eles percebem que a disciplina ou a atribuição de algum destaque positivo é baseado no acto em si e não na pessoa. Acho que eles percebem perfeitamente quando são disciplinados e mesmo que não gostem, a maior parte das vezes apercebem-se que quem os disciplinou teve razão e fê-lo na base da acção que proferiu e não em relação à pessoa que o aluno é.

P: Resta-me agradecer a entrevista, o tempo que disponibilizou e posteriormente dar-lhe-ei conta da transcrição da entrevista. Obrigada, boa tarde.

ANEXO XV: Categorização da Entrevista à PCE

CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA À PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO	
CATEGORIA: CLIMA DE ESCOLA	
Subcategoria: imagem da escola	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “às vezes mesmo pessoas que são exteriores à escola e às vezes até por colegas da escola que me dizem que ouviram isto ou ouviram aquilo noutros sítios, de uma forma geral tem sido positivo. • “De uma forma geral os pais não..não me parece que tenham uma opinião também assim má..má da escola na sua..na sua generalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem tido conhecimento que a escola tem uma imagem, de forma geral, positiva. • Os pais não têm uma imagem má da escola.
CATEGORIA: LIDERANÇA E PARTICIPAÇÃO ORGANIZACIONAL	
Subcategoria: Processos de Gestão Pedagógica	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “estamos a falar de gestão pedagógica, eu acho que é a parte mais importante da gestão de uma escola” • “o ensino, de facto, nos últimos, digamos, vinte anos, vinte e cinco anos, cada pessoa fazia o melhor que sabia, com toda a certeza, porque cada pessoa se esforça, mas é precisamente isso é cada um fazia por si o melhor que sabia, quer dizer, não havia uma planificação, não havia organização, e isso realmente é muito complicado.” • “Eu quando vim para aqui para a escola há algumas coisas que me preocupei logo em fazer, a primeira acho que é absolutamente essencial que numa escola as pessoas trabalhem todas no mesmo sentido, todas para o mesmo fim. • “É impensável ver uma escola em que não haja critérios de avaliação perfeitamente definidos” 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera a gestão pedagógica a parte mais importante da gestão. • Há duas décadas atrás, cada pessoa fazia o melhor que podia mas o trabalho não obedecia a uma planificação ou organização. • Preocupou-se, desde o início, que as pessoas trabalhassem no mesmo sentido, para o mesmo fim. • Considera impensável que uma escola não tenha definidos os critérios de avaliação.

<ul style="list-style-type: none"> • “em que as pessoasensem que os critérios de avaliação é uma..ou encarem isso como uma forma burocratizada, é para estar no papel, não é para estar no papel é as pessoas devem fazê-los para os aplicarem, não é. • “Acho importante que os alunos saibam como é que são avaliados, em que condições é que são avaliados, segundo que critérios.” 	<ul style="list-style-type: none"> • É impensável que se pense que os critérios são uma mera burocracia e que não são para serem aplicados. • Acha importante que os alunos saibam como são avaliados, ou seja, conheçam os critérios de avaliação.
<ul style="list-style-type: none"> • “Acho muito importante a dimensão formativa da avaliação” • “eu acho que é uma coisa que se tem esquecido imenso nas escolas, e por isso também tenho insistido muito nesse aspecto” • “Por isso, eu acho o importante numa escola, de facto, é as pessoas clarificarem as coisas de modo a todas trabalharem no mesmo sentido.” • “ O ensino, depois, também é muito espartilhado, não é, as pessoas trabalham todas muito sozinhas e não pode ser” • “acho que nas escolas os alunos devem aprender no sentido de perceber que o conhecimento é só um e tem muitas vertentes” • “ e precisam de aprender é a relacionar” • “o ensino não está muito voca..muito virado para aí também, e também é preciso fazer muito nesse sentido.” • “existir um projecto educativo não é um projecto escrito num papel também, um projecto educativo..” • “eu não sou muito a favor de se porem as coisas no papel porque acho que realmente há burocracia demais nas escolas, mas temos de por” • “mas o projecto é aquilo que nós todos..no fundo deve ser aquilo que nós todos sentimos que é necessário fazer.” • “ E o trabalho em grupo e em departamento também acho muito importante, acho que as pessoas devem trabalhar muito mais em..no departamento e entre os departamentos.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Atribui grande importância à avaliação formativa. • Considera que a avaliação formativa tem sido muito esquecida pelas escolas. • Acha muito importante que as pessoas se organizem de forma a trabalharem no mesmo sentido. • No ensino, o trabalho é muito dividido e as pessoas trabalham muito sozinhas. • Os alunos devem aprender que o conhecimento comporta várias vertentes • Os alunos precisam de aprender a relacionar as várias vertentes. • O ensino não está a contribuir muito para tal pelo que é preciso trabalhar nesse sentido. • O projecto educativo não é apenas um projecto escrito. • Não é a favor de se passar muita coisa para o papel porque já há burocracia a mais nas escolas. • O projecto educativo deveria conter tudo o que as pessoas sentem que é necessário fazer. • Também considera muito importante o trabalho em grupo, o trabalho em cada departamento e o trabalho entre os diversos departamentos.
<p>Subcategoria: Processos de Gestão de Recursos Humanos</p>	

Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “A gestão dos recursos humanos também é..é um problema nas escolas” • “é importante porque há muito vícios criados ao longo do tempo, não é, que é muito difícil nós combatemos” • “a gestão dos recursos humanos para ser minimamente eficaz devia ser nós termos a possibilidade de por as pessoas certas nos lugares certos, ou que por uma avaliação nós consideramos que são os lugares certos. 	<ul style="list-style-type: none"> • A gestão dos recursos humanos é um problema nas escolas. • Há muitos vícios criados ao longo do tempo que não são facilmente resolvidos. • O órgão de gestão é que deveria poder colocar cada pessoa num determinado lugar de acordo com a avaliação realizada.
<ul style="list-style-type: none"> • “Claro que, à partida nós esbarramos logo com muitos entraves, porque de facto há muito vícios no ensino, e não só no ensino, noutros sítios também se passa o mesmo” • “as pessoas têm muito a noção..aquela noção do direito adquirido, não é, ou seja, ‘eu escolho o serviço porque eu sou mais velho, porque eu tenho mais direitos, porque eu já estou aqui há mais anos”sem se preocuparem com o aspecto ‘eu escolho o serviço porque eu sou a pessoa mais adequada para..para fazer isto.” • “ Isso vê-se na distribuição do serviço docente” “há aquela tradição, de facto, as pessoas fazem uma proposta de distribuição de serviço e até nós sabemos que as pessoas começam..quem começa a escolher primeiro..há uma ordem no grupo e a ordem tem a ver sobretudo é com a antiguidade” • “claro que os executivos não são obrigados minimamente a seguir isso, e eu já muitas vezes não tenho seguido isso” • “ mas nós também não podemos ir contra, completamente, de uma só vez, uma coisa que está instituída, mais ou menos, entre as pessoas...interiorizada pelas pessoas” • “ porque aí também acontece que se as pessoas começam todas a trabalhar de má vontade as coisas também não funcionam muito bem” • “ por isso é preciso criar aí um equilíbrio” • “nas escolas, isso nota-se no serviço docente e também se nota nas outras áreas” • “faz falta um sentido mais profissional dentro de..das organizações de uma forma geral” 	<ul style="list-style-type: none"> • Mas há muitos entraves porque há muitos vícios no ensino e também noutros sítios. • As pessoas têm a noção dos direitos adquiridos em função da idade e do tempo de serviço e não se preocupam com o facto de serem ou não a pessoa mais adequada para realizar uma determinada tarefa. • Na distribuição de serviço as pessoas fazem uma proposta inicial com base na idade e nos anos de serviço. • Muitas vezes não seguem esses critérios até porque o Conselho Executivo não é obrigado a tal. • Mas também não se podem opor totalmente a algo que está instituído e já interiorizado pelas pessoas. • Se as pessoas estiverem a trabalhar de má vontade as coisas não funcionam bem. • É preciso encontrar um equilíbrio. • Este aspecto nota-se na distribuição do serviço docente assim como noutras áreas.

<ul style="list-style-type: none"> • "as pessoas pessoalizam muito as coisas, fazem..entendem tudo..qualquer coisinha que se faz entendem isso como um ataque pessoal, como uma despromoção, como um pôr em causa e isso às vezes é complicado." 	<ul style="list-style-type: none"> • Faz falta um maior sentido profissional nas organizações em geral. • É complicado porque as pessoas entendem as coisas de uma forma pessoal, um ataque pessoal ou uma despromoção, sentem-se postas em causa.
Subcategoria: Participação dos professores na gestão	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • "acho que as pessoas participam muito pouco" • "desde que estou aqui, todos os anos tenho feito sempre o possível para que o presidente do Conselho Executivo não seja o presidente do Conselho Pedagógico, finalmente este ano consegui" • "em algumas áreas acho que realmente não deve ser a mesma pessoa, o presidente do Conselho não deve ser a mesma pessoa, porque senão cria-se um vício que é: tudo fica centralizado no Conselho Executivo, não é, o Conselho Executivo é que detecta os problemas, o Conselho Executivo é que propõe as soluções" • "o Conselho Pedagógico não devia ser assim, os problemas deviam ser trazidos pelos departamentos e pelos grupos, discutido ali..claro o Conselho Executivo dá o seu contributo, não é, e depois executa as soluções." • "realmente essa falta de participação, e isso a todos os níveis da nossa sociedade e aqui também" • "eu acho que isso..as pessoas..frequentemente as pessoas têm muito espírito crítico, quando são..quando são postas em causa os seus interesses, mas quando são chamadas a participar participam muito pouco" • "as pessoas deviam participar mais e propor mais..eh..propor mais soluções, apresentar mais projectos, propor mais inovações, assumir mais responsabilidade até no ponto um bocado na..da questão da gestão" 	<ul style="list-style-type: none"> • Acha que as pessoas participam muito pouco. • Tem feito sempre o possível para que o presidente do conselho executivo não seja o presidente do conselho pedagógico e só este ano conseguiu. • Em certas áreas não deve ser a mesma pessoa porque cria-se um vício pois há uma centralização no conselho executivo, que detecta os problemas e propõe as soluções. • Os problemas deviam ser trazidos pelos departamentos e pelos grupos após discussão e o conselho executivo dá o seu contributo e por fim executa as soluções. • Há falta de participação a todos os níveis na sociedade e também na escola • As pessoas são críticas quando os seus interesses são postos em causa mas quando são chamadas a participar, participam pouco. • As pessoas deviam participar mais, propondo mais soluções e inovações, apresentando projectos, assumindo mais responsabilidades até mesmo nas questões do

pedagógica, por exemplo.”	domínio pedagógico.
Subcategoria: Participação dos alunos na gestão	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “os alunos também é um pouco a mesma coisa” • “acontece todos os anos os alunos, por exemplo no pedagógico, vão lá no início do ano, vão lá duas ou três vezes, não é, e depois...cansam-se e nunca mais lá..lá..lá põem os pés. E quem diz o Pedagógico diz a Assembleia de escola” • “temos feito algum esforço para que os alunos participem, nomeadamente com essas iniciativas, por exemplo, assembleias de ano, e que..que eles participem e se habituem a dar a sua opinião de forma séria..eh..também insistimos sempre que eles participem nas reuniões do Conselho Pedagógico” • “As Assembleias de Ano funcionam assim, portanto, os alunos são.. são seleccionados dois alunos por turma (isto é só no Ensino Básico, no Ensino..no Ensino Secundário pensou-se noutro modelo), portanto, são seleccionados dois alunos por turma e eles reúnem-se, não é, os do 7º ano, os de 8º, os de 9º, reúnem-se em principio uma vez por período” • “em principio trazem a opinião dos colegas da..da turmas e depois debatem-se..debatem-se assuntos que têm interesse para a escola e eles põem as suas..as suas críticas, apontam algumas soluções” • “ por exemplo este ano aquilo que os alunos mais se queixaram foi do funcionamento do bar, muitas..algumas coisas do funcionamento do bar e das aulas de substituição (...) e também se queixavam do facto de não poderem sair da escola no intervalo” • “normalmente também estão sempre representados os professores através dos coordenadores de ano, não é, e alguns Directores de Turma, embora a presença dos Directores de Turma não seja obrigatória” • “os alunos também acho que eles gostaram 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos também participam pouco. • Todos os anos, às primeiras sessões do conselho pedagógico e da assembleia de escola e depois nunca mais aparecem. • Têm feito algum esforço para que os alunos participem e se habituem a dar a sua opinião de forma séria através de algumas iniciativas como as assembleias de ano. • Nas assembleias de ano, estão dois alunos escolhidos por cada turma do ensino básico que se reúnem com os seus pares do mesmo ano, uma vez por período. • Estes alunos levam para a assembleia de ano a opinião dos colegas de turma e após um debate são apresentadas as propostas de solução para os problemas. • No último ano os alunos queixaram-se principalmente do funcionamento do bar e das aulas de substituição e de não poderem sair da escola no intervalo. • Nas assembleias de ano também estão presentes os coordenadores de ano em representação dos professores e alguns directores de turma uma vez que não é obrigatória a presença deste últimos. • A experiência das assembleias de

<p>bastante desta experiência. Já tínhamos feito isso o ano passado, há dois anos aliás, que não tinha corrido muito bem, mas este correu bastante bem”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “infelizmente as Associações de Estudantes que nós temos tido aqui na escola eu só me lembro de uma que realmente fez alguma coisa que pudesse tido alguma..alguma relevância” • “muitos dos alunos quando vão para a Associação de Estudantes não vão pelas melhores razões,” • “nós este ano temos uma Associação de Estudantes em que, por exemplo, o Presidente da Associação é um aluno que raramente vem à escola, porque é estudante trabalhador, por isso tem as faltas justificadas, vem muito pouco à escola” • de facto não tem sido muito..muito positivo o contributo da Associação.” • “aquilo acaba sempre porque eles depois se zangam uns com os outros e a Associação deixa de funcionar e depois não tem sido capaz de ter um papel mais positivo na vida da escola.” 	<p>ano não tinha corrido muito bem em anos anteriores, ao contrário deste ano em que os alunos gostaram bastante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das várias associações de estudantes que houve na escola, só se lembra de uma associação de estudantes que fez algo de relevante. • Muitos alunos não vão para a associação de estudantes pelas melhores razões. • Por exemplo, o actual presidente da associação de estudantes é um aluno que raramente vai à escola porque é estudante trabalhador e tem as faltas justificadas. • Não tem dado um contributo positivo à associação de estudantes. • A Associação de Estudantes deixa de funcionar porque os alunos se zangam uns com os outros e não são capazes de ter um papel mais positivo na vida da escola.
CATEGORIA: ESTILO DE LIDERANÇA	
Subcategoria: Desafios que se colocam à liderança escolar	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “temos de ter a noção de que as coisas em termos sociais tudo lá fora, fora da escola, muda muito rapidamente e a escola não tem tido a capacidade de acompanhar essa..esse movimento e não tem, nenhuma escola” • “não têm porque não é por falta de empenho das pessoas é porque de facto temos poucas condições” • “na grande maioria das escolas as coisas permanecem..claro um bocadinho mais modernas, obviamente, a gente tem mais alguns equipamentos, mas poucas coisas” 	<ul style="list-style-type: none"> • Tudo muda rapidamente fora da escola e esta, como todas as escolas, não tem tido a capacidade de acompanhar esse movimento. • A escola não consegue acompanhar a mudança não por falta de empenho das pessoas mas por falta de condições. • A maioria das escolas estão um pouco mais modernas, com mais alguns equipamentos mas ainda são poucas coisas.

<ul style="list-style-type: none"> • “o principal desafio é fazer as pessoas perceberem essa mudança, e fazer com que as pessoas percebem que têm que mudar também,” • “há cinquenta anos atrás o conhecimento..o conhecimento era muito mais estanque, não é, que a gente aprendia durava-nos para muito mais tempo na vida. Hoje não, o que nós aprendemos hoje daqui a cinco anos já é diferente porque entretanto já apareceu outra coisa” • “ e então nós temos que estar sempre um bocadinho a aprender, temos que ter sempre essa capacidade de estar sempre a aprender, não ficar com esse..com esse conhecimento estanque e achamos que o que aprendemos hoje nos vai valer para o resto da vida porque não vai, infelizmente” • “Eu acho que o maior desafio é esse, é nós conseguirmos realmente estar sempre alerta, sempre informados, sempre atentos ao que se passa à nossa volta e ser capazes de acompanhar esse movimento.” 	<ul style="list-style-type: none"> • O principal desafio que se coloca à liderança da escola é o de fazer as pessoas perceberem a mudança social e a necessidade de elas próprias terem de mudar. • Há cinquenta anos atrás o conhecimento era mais estanque, o que se aprendia durava muito mais tempo, hoje o que se aprende, passados cinco anos já é diferente porque já apareceu outra coisa. • Temos que ter a capacidade de estar sempre a aprender porque o que aprendemos hoje não nos vai valer para o resto da vida. • O maior desafio para o líder de uma escola é conseguirmos estar sempre alerta, sempre informado, atento ao que se passa à nossa volta e sermos capazes de acompanhar esse movimento.
<ul style="list-style-type: none"> • Subcategoria: Estilo de liderança 	
<ul style="list-style-type: none"> • Unidades de registo 	<p style="text-align: center;">Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “não sou a pessoa mais indicada para falar nisso” • “eu não me preocupo muito com isso, se sou assim ou se não sou assim,” • “exerço este trabalho como já exerci outros, quer dizer, procuro informar-me do que é necessário fazer e procuro fazê-lo de acordo com aquilo que eu sou como pessoa,” • “acho que é muito importante em termos de liderança as pessoas sentirem que perante..perante quem tem poder de decisão as pessoas têm todas a mesma posição, ou seja, eu acho que as pessoas devem todas ser tratadas de igual maneira,” • “também acho que devemos reconhecer o mérito das pessoas, devemos estimular aqueles que mais se empenham, não é, porque isso também é importante, essa diferenciação” • “em termos de oportunidades em termos de posição acho que as pessoas devem sentir 	<ul style="list-style-type: none"> • Não se considera a pessoa mais indicada para falar sobre o seu estilo de liderança. • Não se preocupa muito com isso. • Exerce a função como já exerceu outras, procura informar-se do que é necessário fazer e procura fazê-lo de acordo com a pessoa que é. • Considera muito importante que as pessoas sintam, perante quem tem o poder de decisão, que são tratadas de igual forma. • Também considera que deve reconhecer o mérito das pessoas, estimular as que mais se empenham, isto porque é importante essa diferenciação. • As pessoas devem ser tratadas da mesma maneira em termos de

<p>que têm todas as mesmas oportunidades, que são tratadas todas da mesma maneira”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “acho que tem de ser um trabalho sempre em equipa,” • “os resultados do meu trabalho não dependem só de mim, dependem do meu trabalho mas também dependem também do trabalho dos professores, dos alunos que nós temos, da forma como..dos auxiliares, dos pais, das condições, depende de uma série de coisas, não é, por isso eu encaro isso como..é uma..é uma..encaro todas as pessoas como colegas, como colegas de trabalho, cada um com a sua função,” • “as pessoas devem sempre perceber por elas que têm que fazer as coisas não sou do género de achar que tenho que impor” • “do ponto de vista mesmo da liderança, acho que há uma altura em que nós temos que saber distinguir entre as pessoas em quem podemos apostar e aquelas que não vão mudar nunca e que não vale a pena e que é..não vale a pena continuar a insistir, acho que isso também é importante.” 	<p>oportunidades e de posições.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considera que o seu trabalho deve ser em equipa. • Os resultados do seu trabalho não dependem só de si, dependem também do trabalho dos professores, dos alunos, dos auxiliares de acção educativa, dos pais, das condições, de uma série de coisas pelo que encara as pessoas como colegas de trabalho, cada uma com a sua função. • Considera que não tem que impor o trabalho, as pessoas devem perceber por si que têm que fazer o trabalho. • O líder chega a um ponto em que tem que distinguir entre as pessoas em quem pode apostar e aquelas que não vão mudar nunca e que não vale a pena continuar a insistir.
CATEGORIA: SATISFAÇÃO E MOTIVAÇÃO PROFISSIONAL	
Subcategoria: Satisfação dos professores	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “neste preciso momento as pessoas não estão muito satisfeitas, não é propriamente com o..com o que se passa aqui é com o que se passa em termos gerais” • “é uma altura de grandes mudanças, algumas se calhar até não muito justificadas, e..e por isso as pessoas sentem-se de certa forma desconfortáveis” • “relativamente à organização eu penso que em termos mais ou menos..eh .. claro haverá sempre umas mais descontentes, como há sempre, e outras mais..mais satisfeitas, mas acho que de uma forma geral, pelo que eu me apercebo as pessoas sentem-se mais ou menos.. sentem-se razoavelmente bem, quer dizer, acho.” 	<ul style="list-style-type: none"> • As pessoas não estão muito satisfeitas naquele momento preciso não pelo que se passa na escola mas pelo que se passa em termos gerais. • Trata-se de uma altura de grandes mudanças, algumas eventualmente não muito justificadas e as pessoas sentem-se desconfortáveis. • Quanto à escola pensa que haverá sempre algumas pessoas mais descontentes e outras mais satisfeitas mas, de uma forma geral, pelo que se apercebe as pessoas sentem-se razoavelmente bem.
Subcategoria: Satisfação dos funcionários	

Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Os funcionários acho que sim” • “a grande maioria deles esforça-se muito e tem um trabalho bastante empenhado e sentem-se bem com o seu trabalho e têm..e têm esse..têm..têm esse sentido assim de pertença em relação à escola e o cuidar da escola e ter as coisas arranjadinhas” 	<ul style="list-style-type: none"> • Acha que os funcionários estão satisfeitos. • A maioria dos funcionários esforça-se muito, é bastante empenhado no seu trabalho e têm o sentido de pertença à escola, de cuidar da escola e de ter as coisas arranjadas.
Subcategoria: Satisfação dos alunos	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “alunos acho que de uma forma geral tamb..tam..também.” • “claro gostariam de ter outras coisas, não é, também ter mais algumas coisas, mas acho que os alunos de uma forma geral os alunos também têm..gostam..gostam da escola” • “nós progressivamente temos tido menos problemas com, por exemplo, a estragar coisas ou a sujar ou a..por isso, de certa maneira, eles também vão interiorizando determinado tipo de comportamentos e têm mais cuidado na maneira como..como lidam com as coisas.” 	<ul style="list-style-type: none"> • De uma forma geral, os alunos também estão satisfeitos. • Os alunos gostariam de ter outras coisas mas de forma geral os alunos gostam da escola. • Progressivamente têm tido menos problemas com o estragar ou sujar o material da escola porque os alunos têm vindo a interiorizar outro tipo de comportamento e têm mais cuidado.
Subcategoria: orgulho em frequentar a organização (identificação com a escola)	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “acho que esse sentimento de orgulho em frequentar uma escola não é uma coisa comum aqui no nosso país” • “Pode existir relativamente a alguns colégios particulares” • “não me sinto à vontade para estar a falar assim pelos alunos porque não é um assunto que eu alguma vez tenha falado assim muito com eles” • “temos tido alunos, por exemplo, que até vieram de outras escolas e quando vieram para cá gostaram muito e depois até trouxeram os irmãos, não é, que até moram noutros sítios mas..mas pronto são casos assim pontuais” • “acho que de uma forma geral os alunos gostam da escola.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que não é comum no nosso país ter orgulho em frequentar uma escola. • Acha que pode acontecer em alguns colégios particulares. • Não se sente à vontade para estar a falar pelos alunos porque é um assunto que não tem falado com os alunos. • Tem tido casos pontuais de alunos que vêm de outras escolas e que gostaram muito e até trouxeram os irmãos apesar de morarem noutros sítios. • De uma forma geral, considera que os alunos gostam da escola.
Subcategoria: adesão dos professores aos valores veiculados pela escola	

Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “a maioria dos professores sim, embora tenhamos alguns casos em que as pessoas não dão valor a isso, mas acho que a maioria dos professores acho que sim” 	<ul style="list-style-type: none"> • A maioria dos professores aderem aos valores veiculados pela escola mas considera que em alguns casos as pessoas não dão valor a isso.
Subcategoria: Factores motivadores dos professores	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “eu acho que isso aí varia um bocadinho, isso também tem a ver com o aspecto..com o carácter de cada um varia um bocadinho” • “acho que o próprio ambiente, a dinâmica que se cria dentro de uma escola, dentro do grupo até de professores, não é, eh..muitas vezes até a relação com..com os órgãos de gestão, por exemplo, ou com..ou outros órgãos intermédios, às vezes realmente gera uma dinâmica que faz as pessoas ficarem mais motivadas.” • “pontualmente há factores que as pessoas se sentem desmotivadas, muitas vezes até são factores externos como está a acontecer agora, não é, que tem a ver com as carreiras ou com..com outro tipo de coisas” • “Mas normalmente essa motivação vem muito dos alunos, do trabalho com os alunos, do empenho que as pessoas têm no seu trabalho com os alunos e das..das..das dinâmicas que se criam dentro da própria escola” • “temos colegas, de facto, que são naturalmente empenhados e motivados” • “a maior parte das vezes a motivação vem realmente dos alunos” • “temos outras pessoas que, com outro tipo de carácter, que também são empenhados ou..mas a motivação aí precisam já, por exemplo, de um suporte de apoio ou de uma equipa de apoio, que já há uma dinâmica de grupo” • “De uma forma geral acho que tem a ver com isso, com as dinâmicas de grupo e com..com os alunos.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Varia em função de cada pessoa, do seu carácter. • Considera que o ambiente, a dinâmica na escola e no grupo de professores e, muitas vezes, a relação com os órgãos de gestão ou outros órgãos intermédios são factores motivadores dos professores. • Considera que, pontualmente, as pessoas se sentem desmotivadas por factores externos à escola como é o caso actualmente que tem a ver com as carreiras. • Considera que a motivação dos professores vem muito do trabalho com os alunos e das dinâmicas que se criam dentro da própria escola. • Há professores que são naturalmente empenhados e motivados. • A maior parte das vezes a motivação tem origem nos alunos. • Há outras pessoas, com outro tipo de carácter, que também são empenhadas mas precisam do apoio de uma equipa, de uma dinâmica de grupo. • Considera que, em termos gerais, a motivação tem a ver com as dinâmicas de grupo e com os alunos. •
Subcategoria: Motivação dos alunos	

Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “os professores dizem é que muito alunos são muito pouco motivados, não é, para o estudo” • “o ano passado verificamos que nós tínhamos imensa..uma percentagem enorme de alunos que embora reprovassem por faltas passavam os dias todos na escola, eles estavam sempre na escola, por isso, eles gostavam de vir para a escola, não gostavam é ir para as aulas.” • “o 8º era o pior de todos, também tínhamos no 9º ano e depois no 10º ano também tínhamos muitos casos desses” • “estes alunos não são à partida motivados para o estudo desde que nascem, não é, esta é que é a verdade” • “eles vivem em meios em que não são motivados e em que isso não é muito valorizado, quer dizer, muitas vezes é valorizado ‘ah tu vais estudar’, muitas vezes nós falamos com os pais e é ‘tu vais estudar porque..eu quero dar-te a oportunidade de estudar porque eu não estudei e é preciso estudar’, mas na realidade a família não valoriza muito isso, não valoriza muito os resultados escolares..eh..é mais no sentido de ‘olha vais estudar porque tens que ir estudar’, não é o porque ‘eu quero dar-te a oportunidade de estudar’” • “depois também não são motivados porque não têm acesso a meios de cultura, básicos, como outros miúdos têm, não é, porque não têm livros em casa, porque os pais não compram os jornais, porque os pais nunca os levaram ao teatro, porque os pais nunca lhes ofereceram um livro” • “a linguagem que se utiliza hoje na escola, eu acho, muitas vezes não tem muito a ver com o que se passa lá fora, e esse..essa discrepância às vezes também é um factor de desmotivação para os alunos” • “nós temos vindo a melhorar um bocadinho na taxa de sucesso, foi curioso porque há dois anos melhorámos substancialmente, depois baixámos um bocadinho outra vez, e eu acho que isso tem tudo a ver com..não tem a ver só com os alunos, tem a ver também 	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores dizem que os alunos são muito pouco motivados para o estudo. • No ano anterior tinham muitos alunos que embora reprovados por excesso de faltas passavam os dias na escola, pelo que se depreende que eles gostam da escola não gostam é das aulas. • Neste aspecto, os piores anos são o oitavo, o nono e o décimo. • Estes alunos desde que nasceram nunca foram motivados para o estudo. • Vivem em meios em que o estudo não é muito valorizado apesar de algumas famílias falarem que querem que os filhos estudem. • Também não são motivados porque não têm acesso a meios de cultura básicos como outras crianças, os pais não compram jornais, os pais nunca os levaram ao teatro, os pais nunca lhes ofereceram um livro. • A discrepância entre a linguagem da escola e o que se passa fora da escola é também um factor desmotivador para o aluno. • Têm vindo a melhorar um pouco a taxa de sucesso e considera que tal está relacionado com a interacção entre alunos e professores e com os níveis de motivação.

com a interacção entre alunos e professores e com os níveis de motivação”	
CATEGORIA: COMUNICAÇÃO	
Subcategoria: Formas de comunicação entre professores	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “acho que eles comunicam nos órgãos, não é, de uma maneira mais institucional mas a comunicação é mais nos corredores na realidade” • “A que passa, a que acaba por passar é essa que se faz mais nos corredores, o que às vezes é muito mau porque eh..porque a que passa nos corredores normalmente não corresponde à original, já vem muito adulterada,” • “acho que as pessoas deviam aprender a comunicar..pelo menos as questões profissionais deveriam aprender a ter..deviam dar atenção..ou deviam comunicar mais dentro dos órgãos e estar com mais atenção a esse aspecto.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores comunicam com os órgãos de forma mais institucional mas a comunicação ocorre mais nos corredores. • A informação que acaba por passar é mais a dos corredores o que às vezes é mau porque não corresponde a versão original, já está adulterada. • Considera que as pessoas deviam aprender a comunicar os assuntos profissionais mais frequentemente dentro dos órgãos.
Subcategoria: Formas de comunicação entre professores e CE	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “acho que aqui na escola há bastante abertura” • “Os professores de uma forma geral comunicam directamente com o Conselho Executivo” 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que existe bastante abertura na escola para a comunicação entre professores e CE. • Os professores comunicam directamente com o CE.
Subcategoria: Formas de comunicação entre alunos e CE	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Os alunos também têm muito hábito de se dirigirem directamente ao Conselho Executivo quando têm problemas” • “de uma forma geral também sentem esse à vontade de vir ao Conselho Executivo. • “e nós normalmente não..eh..não restringimos muito isso porque acho que também é importante eles sentirem que eles podem ter acesso e falar” • “embora nós muitas vezes, quando eles vêm, 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos também contactam directamente o CE quando têm problemas. • Os alunos sentem-se à vontade para ir ao CE. • Não restringem o acesso porque considera que é importante os alunos sentirem que podem ter acesso e falar com o CE. • Mas muitas vezes quando os

<p>dizemos ‘não, isso é um problema para vocês fazerem chegar ao Director de Turma, primeiro tem de chegar ao Director de Turma’”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “muitas vezes são outro.. outro tipo de assuntos que eles têm mais graves e nós até actuamos logo” • “normalmente é por que são problemas que eles consideram graves, sim” • “Às vezes são situações..são coisas que eles sentem que ou que já tentaram resolver mas não foi possível resolver ou são coisas relativas à vida pessoal deles que eles têm alguma vergonha de falar com o Director de Turma ou que os outros saibam” 	<p>alunos contactam o CE são reorientados para o Director de Turma.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando são assuntos mais graves o CE actua de imediato. • Os alunos procuram o CE quando têm problemas que consideram graves. • Por vezes os alunos procuram o CE com assuntos que já tentaram resolver e não conseguiram ou são assuntos relativos à sua vida pessoal e que têm vergonha de contar ao Director de Turma ou que chegue ao conhecimento de outros.
CATEGORIA: CLIMA RELACIONAL	
Subcategoria: Relacionamento entre professores	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Ah...[algum silêncio]...acho que o relacionamento é..é..é..é bom entre os professores” • “quer dizer, não será bom a 100%, haverá sempre alguns casos em que as pessoas..também depende das alturas, por exemplo em altura de eleições é mais complicado [ri-se]” • “Depende um bocado das alturas” • “mas agora em termos gerais acho que as pessoas eh..de uma forma geral acho que as pessoas são..são..são..são cordiais e convivem bem umas com as outras mesmo quando não..mesmo quando não..não..não...quando diferem de opinião ou não estão..ou não pensam da mesma maneira.” • “acho que de uma forma geral as pessoas..aqui não há..não tem havido problemas desses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera o relacionamento entre professores bom. • Há situações em que as relações são afectadas como no caso das eleições para o CE. • A relação varia com o momento. • Mas em termos gerais acha as relações entre professores são cordiais e que as pessoas convivem bem umas com as outras mesmo quando têm opiniões diferentes. • De uma forma geral, não tem havido problemas quanto ao relacionamento entre professores
Subcategoria: Relacionamento entre alunos	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • também não temos tido muitos problemas com os alunos” 	<ul style="list-style-type: none"> • Também não tem havido muitos problemas de relacionamento entre alunos.

<ul style="list-style-type: none"> • “às vezes casos pontuais..com a vinda dos CEFs começaram..começou haver.. houve assim um esboço de situações..de os outros alunos..de alguns sentirem que os outros alunos..de alguma discriminação relativamente aos CEFs” • “mas acho que isso também já está um bocadinho ultrapassado..não só dos alunos também os funcionários encaravam assim os..os..os alunos como os delinquentes em potência que vinham aí estragar a escola, não é” • “Mas agora já se verificou que não é assim, acho que agora já está mais ou menos normalizado.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Há casos pontuais como a chegada dos Cursos de Educação e Formação (CEFs) à escola em que alguns alunos sentiram alguma discriminação relativamente aos alunos dos novos cursos. • Não só os alunos como os funcionários encaravam os alunos dos CEFs como delinquentes em potência que estragavam a escola. • Actualmente já verificaram que não é essa a realidade e a situação já está mais ou menos normalizada
Subcategoria: Relacionamento entre professores e alunos	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “eu estou a falar na generalidade, não é, eu pelo que me dá a perceber a maior parte dos alunos também têm uma boa opinião dos..da maioria dos professores.” • “embora haja alguns professores que eles claramente não..não gostam, não é, estou a falar na generalidade, na generalidade.” 	<ul style="list-style-type: none"> • A maioria dos alunos tem uma boa opinião da maioria dos professores. • Há professores de quem os alunos claramente não gostam
Subcategoria: Relacionamento entre alunos e AAE	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Eu acho bastante positiva de uma forma geral” • “Nós já temos resolvido vários problemas com alunos aqui com a ajuda de auxiliares” • “eles têm uma relação bastante próxima com a maior parte dos auxiliares” • “tem sido uma grande ajuda, nesse aspecto, aqui para a escola” 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera bastante positiva, de uma forma geral, a relação entre os alunos e as AAE. • Têm resolvido vários problemas com alunos com a ajuda de auxiliares. • Nesse aspecto os AAE têm sido uma grande ajuda para a escola.
Subcategoria: Relacionamento entre professores e CE	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • Também acho que é..que é..que a relação é..é boa, quer dizer, as pessoas..nós..nós sempre temos essa preocupação de dar abertura às pessoas para poderem dirigir-se ao Conselho Executivo directamente quando há um problema“ 	<ul style="list-style-type: none"> • A relação entre professores e o Conselho Executivo é boa e têm a preocupação de dar abertura às pessoas para que possam ir directamente ao Conselho Executivo quando têm algum

<ul style="list-style-type: none"> • “estamos sempre receptivas a discutir com as pessoas as questões e os problemas e procurar as soluções” • “como em tudo, como nos outros casos, não será excelente com todos os professores, concerteza, haverá sempre professores com razão de queixa, como há muitos eh..professores relativamente aos quais o Conselho Executivo também tem algumas razões de queixa” • “mas de uma forma geral acho que..não tem ha..pelo menos não tem assim havido problemas vi..grandes problemas, pontualmente um aqui outro ali.” 	<p>problema.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estão sempre receptivas a discutir as questões e os problemas e a procurar soluções com as pessoas. • A relação não é excelente com todas os professores, alguns terão razão de queixa tal como o Conselho executivo também tem razão de queixa de alguns professores. • De uma forma geral, não tem havido grandes problemas.
Subcategoria: Relacionamento entre alunos e CE	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Também não..também acho que está equilibrado” • “Eles têm a noção que ahh...eles têm a noção de que é o Conselho Executivo, por isso respeitam.” • “Ao mesmo tempo muitos deles sentem realmente essa abertura de poderem vir aqui.” • “Eu sei que para os alunos eu sou a má da fita do Conselho Executivo, sou a que faz papel de má” • “mas acho que de uma maneira geral acho que não..nunca houve nenhum caso nenhum aluno que pusesse em causa ou..ou criasse algum problema sério. 	<ul style="list-style-type: none"> • O relacionamento entre alunos e Conselho Executivo também é equilibrado. • Os alunos têm a noção do que é o Conselho Executivo e por isso respeitam. • Muitos alunos sentem que existe abertura para poderem dirigir-se ao Conselho Executivo. • No Conselho Executivo é o elemento que faz um papel mais duro e os alunos consideram que é a má da fita. • Nunca aconteceu que um aluno pusesse em causa ou criasse um problema sério ao Conselho executivo.
CATEGORIA: CLIMA EDUCATIVO	
Subcategoria: Valor atribuído à educação	
Unidades de registo	Indicadores
<p>“O principal objectivo desta organização é eh..formar os alunos, não é, dar-lhes formação eh..e muitas vezes embora não seja o nosso principal objectivo mas..mas é um objectivo importante, porque formação sem educação não existe, é também educar os alunos.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O principal objectivo da organização é formar os alunos e, embora não seja o principal objectivo, é também importante educar os alunos até porque não existe formação sem educação.

Subcategoria: Qualidade da educação	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “eu acho que de uma forma geral, como disse há bocado, nós temos realmente um corpo docente bastante empenhado” • “e acho que com alguns alunos que nós temos aqui é muito difícil, de facto, trabalhar” • “e as pessoas têm essa preocupação de chegar aos alunos, de tentar..e eu vejo isso e noto isso, de tentar tirar dos alunos o mais possível, fazer com que eles dêem o mais possível.” • “Por isso, eu acho realmente em termos de qualidade eh..eu acho que é bastante razoável.” • “Nós precisamos também ehh..é um bocadinho também de..de nos adaptarmos mais, não é, a todas..ao que falamos há bocado, a essas mudanças todas que estão a surgir” • “e também procurar chegar aos..aos..aos alunos com uma linguagem mais..mais adequada àquilo que eles são e não àquilo que nós somos e acho que aí, e não exclusivo desta escola é exclu..é relativo a todas as escolas, todos..realmente todos os professores têm de fazer um bocadinho de esforço nesse sentido, se querem ter mais sucesso.” • “Mas não tenho dúvidas nenhuma de..de..de que há aqui..nós temos aqui..a maioria do corpo docente é um corpo docente bastante empenhado e que procura, de facto, fazer..dar o seu melhor.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Têm um corpo docente bastante empenhado. • É muito difícil trabalhar com alguns dos alunos que estão na escola. • Os professores têm a preocupação de chegar aos alunos, de tentar tirar dos alunos o mais possível, fazer com que eles dêem o mais possível. • A qualidade da educação é bastante razoável. • É necessário que haja uma adaptação de todos às mudanças que estão acontecer. • Em qualquer escola é necessário adequar a linguagem aos alunos para ter mais sucesso,. • Não tem dúvidas que a maioria do corpo docente é bastante empenhado e que procura dar o seu melhor.
Subcategoria: Aprendizagens dos alunos	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “acho que nas escolas os alunos devem aprender no sentido de perceber que o conhecimento é só um e tem muitas vertentes” “ e precisam de aprender é a relacionar, e o ensino não está muito voca..muito virado para aí também, e também é preciso fazer muito nesse sentido.” • “muitas coisas que os alunos aprendem têm 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos deviam aprender que o conhecimento é uno e comporta diversas vertentes embora o ensino não esteja perspectivado nesse sentido. • Os alunos aprendem muitas coisas

<p>significado para eles, muita coisa que os alunos aprendem não tem qualquer significado para eles,”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “mas isso não tem a ver com esta escola, tem a ver com os programas, com a maneira como o ensino está organizado” • “Realmente os alunos aprendem muita coisa..até porque muita..muita..muitas coisas que eles aprendem nem sequer lhes é explicado o significado, e isso às vezes é complicado, não é, eles estão a aprender aquilo sem saber porquê que estão a aprender ou para quê que lhes vai servir, ou quando..quando é que vão utilizar, se alguma vez vão utilizar aquilo” • “Agora se a maioria dos alunos quando vão à escola aprendem coisas com significado, acho que sim.” • “Por exemplo o que os alunos do básico fazem a nível da área de projecto, que são coisas que normalmente envolvem a comunidade” • “ou por exemplo no âmbito do laboratório de ciência ao vivo em que também acaba sempre por haver um envolvimento da comunidade porque há um intercâmbio com as outras escolas... com visitas das outras escolas, em que os alunos nossos ensinam aos mais pequeninos da primária por exemplo algumas experiências.” • “Com o desporto também, com o desporto escolar, nós fazemos todos os anos, recebemos alunos mais pequeninos das outras escolas para virem pa... fazer aqui práticas desportivas.” • “no âmbito da área de projecto... o ano passado, por exemplo, eles fizeram uma pesquisa que foi... foi... foi... ficou... foi um trabalho muito interessante eh... que eles fizeram no âmbito das artes eh... que teve a ver aqui com o desenvolvimento da região... em todos os níveis, desde os objectos de quando isto era uma região rural.” • “depois por exemplo na semana cultural, quando os pais vêm também, não é? Os alunos depois, por exemplo, no laboratório de ciência ao vivo eles é que explicam aos 	<p>que têm significado para eles e muitas outras que não têm significado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O problema não tem a ver apenas com a escola, tem a ver com os programas e com a maneira como o ensino está organizado. • Os alunos aprendem por vezes coisas que não foram explicadas, não sabem para que servem ou se vão ter alguma utilidade. • Acha que a maioria dos alunos aprendem coisas com significado. • As aprendizagens dos alunos do ensino básico realizadas na Área de Projecto envolvem a comunidade. • No Laboratório de Ciência ao Vivo há também um envolvimento da comunidade através do intercâmbio com outras escolas em que os alunos ensinam algumas experiências aos alunos das escolas do primeiro ciclo. • Também recebem alunos de outras escolas do primeiro ciclo para frequentarem actividades no âmbito do Desporto Escolar. • Na Área de Projecto, os alunos do curso de Artes realizaram um trabalho de pesquisa relacionado com o desenvolvimento da região ao nível dos objectos no tempo em que era uma região rural. • Durante a Semana Cultural, os pais visitam a escola e os filhos explicam aos pais as diversas actividades da escola.
--	--

<p>pais as experiências, eles é que... eles é que conduzem os pais através da escola e das diferentes actividades”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “nós procuramos sempre... também é uma forma de trazer os pais à escola, não é... e de eles também...preo... darem atenção ao meio em que vivem e até melhorarem um bocadinho o meio onde vivem, que também há um bocadinho essa preocupação, eu acho. Principalmente relativamente aos alunos do ensino básico.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Há a preocupação de levar os pais à escola e que estes dêem mais atenção ao meio em que vivem para que o possam melhorar.
<p>Subcategoria: Valor da escolarização</p>	
<p>Unidades de registo</p>	<p>Indicadores</p>
<ul style="list-style-type: none"> • “Sim, sim. Eu acho isso muito importante e acho que isso tem que ser hmm... nós também já fizemos aqui, desde que eu estou aqui fizemos várias e levámos os alunos a participar em várias acções desse... desse... desse tipo” • “Dois anos seguidos foi até bastante interessante porque foi com vários... representantes da zona, por isso, um polícia, um bombeiro, um enfermeiro e outras... outras profissões em que o que se procurava transmitir aos alunos era precisamente isso, qualquer que seja a área... qualquer que seja a área de trabalho que uma pessoa escolhe é necessário ter uma formação, não é” • “Por isso há sempre uma formação, que é uma formação geral e depois uma um bocadinho mais especializada onde a gente conhece o trabalho” • “mas nós temos que ter um mínimo..., temos que saber em que mundo é que vivemos, temos que ter referências” • “até foi nesse sentido que, por exemplo, aquando das aulas de substituição foi proposto que fossem levantados, por exemplo, temas transversais” • “porque há um problema que nós temos falado muitas vezes aqui na escola, que de facto muitos destes alunos não têm ninguém com quem falar em casa. Não têm ninguém com quem falar de coisas.... eh... daqueles temas que a gente vê nos jornais, em todo o lado. Eles não têm ninguém com quem falar, 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera o valor da escolarização é muito importante e já realizaram várias acções nesse sentido. • Durante dois anos consecutivos, procuraram transmitir aos alunos, com a participação de vários profissionais da zona, que para qualquer área de trabalho é necessário ter formação. • Além da formação geral é necessário ter uma formação especializada. • Todas as pessoas têm de saber em que mundo vivem, têm que ter referências. • Foi proposto que, nas aulas de substituição, fossem abordados temas transversais. • Muitos dos alunos da escola não têm ninguém com quem falar em casa, ninguém com quem falar sobre os temas que se falam em todo o lado.

<p>por isso eles precisam de alguém com quem falar.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “acho que de uma forma geral, por exemplo no ensino básico, na formação cívica, na área de projecto eles fazem esse tipo de coisas e de uma forma geral os professores também, mesmo no ensino secundário... têm um bocado essa preocupação porque sabem com que tipo de alunos é que lidam e têm essa preocupação” • “Por exemplo, na escola sempre houve uma... imensas visitas de estudo... que aliás os pais gostavam.” • “uma das queixas dos pais este ano, deve ter sido um pai, é que há menos visitas de estudo, e realmente há menos devido às condicionantes, não é? Porque de facto... isto tem a ver com as mudanças, de facto é uma sobrecarga para o professor agora neste momento, com estas confusões todas... do professor... pagam a visita de estudo, mas depois têm que deixar os planos de aula para as outras aulas e depois já sabe que há um colega que o vai substituir, as pessoas também.... “ • “e os alunos também gostam, porque muitas vezes é a única forma que eles têm de poder aceder a certo tipo de coisas, certo tipo de acontecimentos.” 	<ul style="list-style-type: none"> • No ensino básico, em Formação Cívica e na Área de Projecto são abordados esses temas e os professores têm essa preocupação porque conhecem os seus alunos. • Na escola sempre se realizaram muitas visitas de estudo o que era apreciado pelos pais. • Este ano há menos visitas de estudo devido a algumas mudanças que implicam uma sobrecarga para o professor que paga a sua visita, tem de deixar o plano de aula para as outras aulas a que vai faltar e que vão ter que ser dadas por pelo professor que o vai substituir. • Os alunos também gostam das visitas de estudo porque muitas vezes é a única forma que têm de ter acesso a certo tipo de acontecimentos.
CATEGORIA: CLIMA DE SEGURANÇA	
Subcategoria: sensação de segurança e confiança	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Eu acho que sim... a não ser que esteja a avaliar muito mal, mas acho que sim” 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que existe um sentimento de segurança e confiança entre as pessoas.
Subcategoria: risco dos alunos serem alvo de Bullying	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “com essa gravidade não tivemos nenhuma” • “mas às vezes há casos assim pontuais... há casos assim pontuais. Porque nós... os casos que me apercebi mais, normalmente são miúdos com... eh... que já vêm com algumas 	<ul style="list-style-type: none"> • Acha que não ocorreu nenhum caso com a gravidade de Bullying. • Há casos pontuais, normalmente com alunos com histórias de vida muito fragilizantes.

<p>histórias de vida muito fragilizantes, não”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “são miúdos que à partida se colocam muitas vezes numa posição... hmm.. não é que eles se coloquem numa posição de vítima, não é isso que eu quero dizer, mas... eh... eles são miúdos de tal maneira já fragilizados, não é, que às vezes despertam em outros... que não são tão bem formados eh.. algumas tentativas de formas de humilhação” • “eu apercebi-me disso agora, por exemplo, nos cursos de educação-formação, que têm um tipo de alunos que realmente com histórias de vida muito complicadas e... eh... ali... muitos miúdos eh... para muitos desses miúdos a única linguagem que eles conhecem é essa, é a da agressividade e da violência, não é” • “e eles não fazem mais que reproduzir modelos, eles estão a reproduzir aquilo que eles viveram e a maneira como os pais os tratam e as pessoas que vivem com eles. E quando apanham um mais fraco muitas vezes eles são... eles tratam mal.” • “ou... também no caso de um miúdo que era excessivamente gordo e por isso os outros... aproveitavam-se desse facto para o humilhar.” • “Não são... eh... casos assim graves graves não temos tido” 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos estão tão fragilizados que despertam em outros alunos que não são bem formados algumas tentativas de humilhação. • Apercebeu-se recentemente que os CEFs têm alguns alunos com vidas muito complicadas e para muitos deles a única linguagem é a da agressividade e da violência. • Os alunos não fazem mais do que reproduzir modelos e estão a reproduzir o que vivem e a forma como são tratados pelos pais e pelas pessoas com quem vivem e, por isso, quando encontram um aluno mais fraco tratam-no mal. • Também ocorreu um caso com um aluno excessivamente gordo e que os outros alunos, por causa desse facto, aproveitavam para o humilhar. • Não têm tido casos muito graves.
Subcategoria: risco de um professor ser alvo de Bullying	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Isso também é possível de acontecer” • “ser professor não é nada fácil, eu acho que não é nada fácil e realmente há pessoas que são professores mas não têm perfil para a... para a docência, não têm rigorosamente perfil para a docência.” • “é evidente para muitos alunos.... eh... o primeiro impacto é decisivo, não é, a primeira... a primeira coisa que se estabelece, a primeira relação que se estabelece com o professor é decisiva e o aluno avalia logo ali o professor.” • “depois é claro que os alunos, então nestas idades eles estão sempre a testar os limites, não é?” 	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores também podem ser alvo de Bullying. • Não é fácil ser professor, há pessoas que não têm perfil para a docência. • Para muitos alunos o primeiro impacto com o professor é decisivo e o aluno avalia logo nesse momento o professor. • Os alunos estão numa idade em que estão sempre a testar os limites.

<ul style="list-style-type: none"> • “Se um professor não tem capacidades de definir bem esses limites eles constan... estão constantemente...tentam abusar.” • “por acaso é uma coisa que me mete impressão porque eu tenho conhecimento de alguns casos de docentes... que... que eu tenho a certeza que são literalmente humilhados nas aulas, mas não se queixam nunca,” • “não se queixam e então adoptam um sistema... que é... ficam um bocadinho autistas, é como se não... estão ali, mas não se apercebem de nada do que se passa à volta, claro que isso às vezes cria problemas.” • “Mas também, graças a Deus, são casos isolados, nao é?” • “Mas acho que esse risco existe sim.” • “Aos professores, os professores estão mais expostos, pode... eh... corre mais o risco de haver ali uma, uma situação mais concertada, não é, de um grupo de alunos que faz, que visou aquele alvo e não descansa enquanto a coisa não descambar.“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Se um professor não tem capacidade para definir bem os limites os alunos tentam abusar. • O que a impressiona é o caso, de que tem conhecimento, de professores que são humilhados nas aulas e que nunca se queixam. • Esses professores que são humilhados e não se queixam adoptam uma atitude como se não se apercebessem de nada do que se passa à sua volta o que, por vezes, cria problemas. • Estes casos são isolados. • Considera que existe o risco dos professores serem vítimas de Bullying. • Os peofessores estão mais expostos e correm mais o risco de ser alvo de uma acção concertada pelo grupo de alunos.
Subcategoria: risco de um funcionário AAE ser alvo de Bullying	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “os funcionários talvez menos, porque os funcionários não estão tão expostos, não é? E... claro... também, também correm esse risco” • “já vimos situações...mas [tosse] não no sentido de ser assim uma coisa concertada, não é?” • “Um funcionário pode correr algum risco, por exemplo, quando trás um aluno ao conselho executivo, quando o denuncia ou quando...viu que o aluno... já tivemos casos desses, funcionários, por exemplo, que viram o aluno a fumar o que não devia e informam o conselho executivo e depois dizem “ah, mas não diga que fui eu, porque senão... não é?” • “São situações mais de confronto eh... indivíduo a indivíduo” 	<ul style="list-style-type: none"> • Os funcionários correm menos riscos de serem alvo de acções de Bullying porque não estão tão expostos como os professores. • Já viram situações desse tipo mas não como uma situação concertada. • Um funcionário pode correr o risco de ser alvo de Bullying quando leva um aluno ao Conselho Executivo, quando o denuncia ou quando viu o aluno a fumar e informa o Conselho Executivo, por exemplo, e pede que o aluno não seja informado do seu nome, por receio. • Com os funcionários os casos são mais de confronto individual.

CATEGORIA: CLIMA DE JUSTIÇA	
Subcategoria: Legitimidade e equidade das regras	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Sim. Eu acho que sim, que reconhecem” • “As coisas também têm vindo a melhorar aí.” • “O nosso principal problema aí tem a ver muitas vezes... os alunos que mais às vezes têm criado problemas, e mesmo assim não são problemas significativos, mas... e tem vindo a diminuir também e agora praticamente estão inexistentes são às vezes os alunos de raça negra, porque têm tendência a vitimizar-se” • “Muitos fazem-no de uma forma que não é inocente e outros fazem-no de uma forma mais inocente.” • “por exemplo, situações eh... o aluno é castigado e diz “ah, só me está a castigar porque eu sou preto, se eu não fosse preto não me castigava” não é?” • “Nós aí... claro que não permitimos isso... não tem nada a ver com isso.” • “Os problemas surgem mais na portaria” • “Por exemplo, quando os alunos querem entrar e trazem um primo e a prima e depois não podem entrar e “ah, não o deixa entrar porque ele é...” • “por exemplo, este ano refilaram um bocadinho com a história de não poderem sair nos intervalos, os alunos do ensino básico não poderem sair no intervalo grande. Eh... mas pronto, acabaram por se adaptar.” • “por exemplo com o fumar também no princípio refilaram um bocadinho mas agora já ninguém refila” • “Acho que... reconhecem assim de uma forma geral” 	<ul style="list-style-type: none"> • Acha que os alunos reconhecem a legitimidade das regras e a sua equidade. • Tem verificado uma melhoria nesse domínio. • O principal problema que tem ocorrido e que tem vindo a diminuir é com os alunos de raça negra que têm a tendência a vitimizar-se. • Alguns têm esse comportamento de forma inocente e outros não. • Quando o aluno é castigado refere que o castigo se deveu ao facto de ser de raça negra. • Não permitem esse tipo de atitude porque não se trata de discriminação. • Estes problemas surgem também na portaria quando os alunos de raça negra chegam acompanhados de primos e estes não são autorizados a entrar. • Este ano os alunos contestaram o facto de não poderem sair da escola nos intervalos mas cabaram por se adaptar. • Os alunos também contestaram o facto de não poderem fumar na escola mas actualmente já não contestam. • De uma forma geral, considera que os alunos reconhecem a legitimidade e a equidade das regras.
Subcategoria: Aplicação das regras	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Eu acho que sim.” • “ Mesmo quando eles alegam que não, eles sabem que sim. Procuram é divergir para... eh... desculpas, não é? Para... mas eles de uma forma geral sabem que sim, que tem a 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que os alunos reconhecem que o mérito ou o castigo são resultado mais dos seus comportamentos do que das suas pessoas.

ver com o seu comportamento.”	<ul style="list-style-type: none">• Podem procurar divergir ou alegar que não, mas de uma forma geral sabem que tem a ver com o seu comportamento.
-------------------------------	--

ANEXO XVI: Categorização da entrevista ao PAE

CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA AO PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA DE ESCOLA	
CATEGORIA: CLIMA DE ESCOLA	
Subcategoria: Percepção do clima de escola	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Em geral, bom” 	<ul style="list-style-type: none"> • O clima de escola, em geral, é bom.
Subcategoria: Factores que mais influenciam o clima de escola	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “ A liderança é fundamental mas também os professores que estão na escola a desenvolver o seu trabalho... e isso... depois acaba por facilitar a tarefa ao nível da liderança.” • “ O bom clima de escola depende da relação com os colegas de trabalho e com a direcção que deve ser cordial, ser frontal, ausente de autoritarismo, baseada no respeito das opiniões ainda que diferentes e no reconhecimento e valorização do trabalho realizado quando há razões para isso (os professores devem ser tratados como profissionais ao mesmo nível, sendo os principais motores do sucesso escolar e não devem ser confundidos com os alunos na tomada de atitudes e decisões)” • “Os professores não devem ser acusados de serem os únicos responsáveis pelo insucesso dos alunos, pelo que não pode ser a eles atribuídas funções que cabe aos pais e à restante comunidade educativa, sob risco de anulação do clima de voluntariado que ainda resiste na maioria dos docentes.” 	<ul style="list-style-type: none"> • A liderança é um factor fundamental para o clima de escola. • Os professores também podem facilitar o trabalho ao nível da liderança. • Para o bom clima de escola contribuem a relação entre colegas e entre professores e a direcção da escola. Esta relação deverá ser cordial, frontal, sem autoritarismo, baseada no respeito pelas diversas opiniões e na valorização do trabalho realizado. Para tal, os professores devem ser tratados como profissionais ao mesmo nível, até porque eles são os principais motores do sucesso escolar e não devem ser confundidos com os alunos. • Os professores não devem ser considerados como os únicos responsáveis pelo insucesso escolar dos alunos, não podendo

	ser-lhes pedido que desempenhem as funções que competem aos pais e à restante comunidade educativa sob pena de terminar o clima de voluntariado que ainda existe na maioria dos docentes.
Subcategoria: Estratégias para melhorar o clima de escola	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Penso que todos os assuntos pedagógicos e de gestão da escola deveriam ser analisados e discutidos abertamente, sem decisões previamente adiantadas e impostas.” • “Maior envolvimento dos alunos nas decisões” • “maior participação activa e continuada dos pais na resolução dos problemas da escola e não apenas para resolver questões ou problemas individuais de alguns pais/alunos” • “O clima melhorou no primeiro mandato do CE mas está a degradar-se, assistindo-se a um afastamento relacional e profissional entre este órgão e o restante corpo docente” • “Começam a verificar-se condições para a formação de dois grupos de docentes: os que estão mais próximos - os que aceitam pacificamente – e os outros, mais contestatários que são confundidos como se fossem oposição.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os assuntos pedagógicos e de gestão deveriam ser analisados e discutidos abertamente, antes das decisões estarem tomadas e serem impostas • Deveria haver um maior envolvimento dos alunos • Os pais deveriam participar mais e de forma continuada, para a resolução de problemas da escola e não apenas numa perspectiva individual para resolver problemas dos filhos. • O clima melhorou no primeiro mandato do CE mas verifica-se uma degradação, existe um afastamento a nível relacional e profissional entre o CE e os professores. • Começa a haver condições para a formação de dois grupos de professores dentro da escola: os que aceitam pacificamente as decisões e que estão mais próximos do CE e os que são mais contestatários, podendo mesmo ser confundidos com uma oposição.
CATEGORIA: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	
Subcategoria: características específicas da escola – identidade da escola	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “É difícil distinguir, porque já estou aqui há tantos anos” • “em conversas que eu tenho com colegas de outras escolas tenho-me apercebido que algumas delas têm mais problemas ao nível 	<ul style="list-style-type: none"> • Como já está há muitos anos na escola acha difícil distingui-la das outras. • De conversas tidas com colegas de outras escolas, apercebe-se que há

da disciplina”	escolas com mais problemas a nível disciplinar.
Subcategoria: Estratégias para melhorar o clima de escola	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Penso que todos os assuntos pedagógicos e de gestão da escola deveriam ser analisados e discutidos abertamente, sem decisões previamente adiadas e impostas.” • “Maior envolvimento dos alunos nas decisões” • “maior participação activa e continuada dos pais na resolução dos problemas da escola e não apenas para resolver questões ou problemas individuais de alguns pais/alunos” • “O clima melhorou no primeiro mandato do CE mas está a degradar-se, assistindo-se a um afastamento relacional e profissional entre este órgão e o restante corpo docente” • “Começam a verificar-se condições para a formação de dois grupos de docentes: os que estão mais próximos - os que aceitam pacificamente – e os outros, mais contestatários que são confundidos como se fossem oposição.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os assuntos pedagógicos e de gestão deveriam ser analisados e discutidos abertamente, antes das decisões estarem tomadas e serem impostas • Deveria haver um maior envolvimento dos alunos • Os pais deveriam participar mais e de forma continuada, para a resolução de problemas da escola e não apenas numa perspectiva individual para resolver problemas dos filhos. • O clima melhorou no primeiro mandato do CE mas verifica-se uma degradação, existe um afastamento a nível relacional e profissional entre o CE e os professores. • Começa a haver condições para a formação de dois grupos de professores dentro da escola: os que aceitam pacificamente as decisões e que estão mais próximos do CE e os que são mais contestatários, podendo mesmo ser confundidos com uma oposição.
CATEGORIA: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	
Subcategoria: características específicas da escola – identidade da escola	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “É difícil distinguir, porque já estou aqui há tantos anos” • “em conversas que eu tenho com colegas de outras escolas tenho-me apercebido que algumas delas têm mais problemas ao nível da disciplina” 	<ul style="list-style-type: none"> • Como já está há muitos anos na escola acha difícil distingui-la das outras. • De conversas tidas com colegas de outras escolas, apercebe-se que há escolas com mais problemas a nível disciplinar.

Subcategoria: Estratégias para melhorar o clima de escola	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Penso que todos os assuntos pedagógicos e de gestão da escola deveriam ser analisados e discutidos abertamente, sem decisões previamente adiadas e impostas.” • “Maior envolvimento dos alunos nas decisões” • “maior participação activa e continuada dos pais na resolução dos problemas da escola e não apenas para resolver questões ou problemas individuais de alguns pais/alunos” • “O clima melhorou no primeiro mandato do CE mas está a degradar-se, assistindo-se a um afastamento relacional e profissional entre este órgão e o restante corpo docente” • “Começam a verificar-se condições para a formação de dois grupos de docentes: os que estão mais próximos - os que aceitam pacificamente – e os outros, mais contestatários que são confundidos como se fossem oposição.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os assuntos pedagógicos e de gestão deveriam ser analisados e discutidos abertamente, antes das decisões estarem tomadas e serem impostas • Deveria haver um maior envolvimento dos alunos • Os pais deveriam participar mais e de forma continuada, para a resolução de problemas da escola e não apenas numa perspectiva individual para resolver problemas dos filhos. • O clima melhorou no primeiro mandato do CE mas verifica-se uma degradação, existe um afastamento a nível relacional e profissional entre o CE e os professores. • Começa a haver condições para a formação de dois grupos de professores dentro da escola: os que aceitam pacificamente as decisões e que estão mais próximos do CE e os que são mais contestatários, podendo mesmo ser confundidos com uma oposição.
CATEGORIA: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	
Subcategoria: características específicas da escola – identidade da escola	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “É difícil distinguir, porque já estou aqui há tantos anos” • “em conversas que eu tenho com colegas de outras escolas tenho-me apercebido que algumas delas têm mais problemas ao nível da disciplina” 	<ul style="list-style-type: none"> • Como já está há muitos anos na escola acha difícil distingui-la das outras. • De conversas tidas com colegas de outras escolas, apercebe-se que há escolas com mais problemas a nível disciplinar.

Subcategoria: principais valores defendidos pela escola	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Tenta-se a igualdade de tratamento quanto aos funcionários e alunos” • “ procura-se debelar as situações de insucesso” • “há preocupação pelos alunos mais desfavorecidos” 	<ul style="list-style-type: none"> • Procura-se igualdade de tratamento quer para os funcionários quer para os alunos. • Procura-se debelar as situações de insucesso. • Existe uma preocupação com os alunos mais desfavorecidos.
Subcategoria: principais valores defendidos pela escola	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Tenta-se a igualdade de tratamento quanto aos funcionários e alunos” • “ procura-se debelar as situações de insucesso” <p>“há preocupação pelos alunos mais desfavorecidos”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procura-se igualdade de tratamento quer para os funcionários quer para os alunos. • Procura-se debelar as situações de insucesso. • Existe uma preocupação com os alunos mais desfavorecidos.
Subcategoria: imagem da escola	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “É difícil, porque não falo com pessoas de fora” • “É pouco significativa para as pessoas” • “ é mais uma obrigação que se tem” • “ é mais uma escola igual a todas as outras e que podia estar em qualquer lado.” • “A escola tem má fama no exterior desta zona o que lhe advém de estar situada nesta localidade e a população, considera a escola, “normal”, estando desligada do aqui se passa” • “Eu penso que qualquer responsável sente que isso é importante” (a promoção da imagem da escola no exterior) • “Mas não tenho visto muita preocupação a esse nível, de projectar a escola para o exterior, não tenho visto.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Não é fácil falar sobre a imagem da escola porque não fala com as pessoas fora da escola. • Parece-lhe que a escola tem pouco significado para as pessoas • A escola representa mais uma obrigação. • A escola é igual a qualquer outra e podia estar em qualquer sítio. • A escola tem má fama no exterior devido à zona em que se insere e a população mais próxima considera-a a escola “normal” estando desligados do que nela se passa. • Qualquer responsável sente que é importante promover a imagem da escola no exterior. • Não tem visto muita

	preocupação na promoção da escola.
CATEGORIA: LIDERANÇA E PARTICIPAÇÃO ORGANIZACIONAL	
Subcategoria: Processos de Gestão Pedagógica	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Penso que se faz o essencial” • “há alguma preocupação pelos bons resultados, ao nível da pedagogia” • Tem havido algumas acções concretas sobre isso, mas não tem sido muito bem correspondido. • “A implementação, por obrigação do Ministério, dos apoios, das aulas de compensação, os clubes, tudo isso, são actividades que podem de facto contribuir para esse melhor nível.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensa que é feito o essencial • A nível pedagógico, existe alguma preocupação com a obtenção de bons resultados. • Têm sido realizadas algumas acções naquele âmbito, as quais não têm sido bem correspondidas. • Considera que os apoios, as aulas de compensação, os clubes e esse tipo de actividades, impostas pelo Ministério da Educação, podem contribuir para a obtenção de melhores resultados.
Subcategoria: Processos de Gestão de Recursos Humanos	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “a formação ao nível tecnológico é fundamental.” <p>“Aquela ideia do relacionamento é muito importante, mas acho que ao nível das competências profissionais, nomeadamente tecnológicas, há muita coisa por fazer”</p> <p>“e havendo muita coisa por fazer, depois acaba por se reflectir no menor grau de consecução das tarefas.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É fundamental a formação a nível tecnológico. • O relacionamento é muito importante mas há muita coisa a fazer quanto às competências profissionais, nomeadamente quanto às tecnológicas. • Essa lacuna ao nível das competências acaba por se reflectir no menor grau de consecução das tarefas.
Subcategoria: Participação dos professores na gestão	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Considero que os professores em geral têm muito pouca participação nas decisões que são feitas.” • “Elas vêm quase sempre do Ministério, são veiculados pelo Conselho Executivo” • “e, embora haja algum diálogo, o facto é que os professores acabam por se dar conta que 	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores participam muito pouco nas decisões que são tomadas. • As decisões são tomadas quase sempre pelo Ministério da Educação e veiculadas pelo Conselho Executivo.

<p>muitas das sugestões que dão, acabam por nunca serem reflectidas.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Até agora, o papel tem sido implementar as decisões do Conselho Pedagógico, do Conselho Executivo aliás, as determinações do Ministério” • “ portanto resumem-se a um aspecto um pouco burocrático na administração das normas e dos procedimentos.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Embora haja algum diálogo, os professores apercebem-se que as suas sugestões não são tidas em conta. • O papel dos departamentos curriculares tem sido o de implementar as decisões emanadas do Conselho Executivo e as determinações do Ministério. • O papel dos departamentos curriculares resume-se à administração das normas e dos procedimentos, ou seja, a uma dimensão burocrática.
<p>Subcategoria: Participação dos alunos na gestão</p>	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Para não dizer péssima, ausente” • “Não fazem, mas não fazem por decisão pessoal, deles, não é pelo facto de não terem sido chamados várias vezes a esse papel, que eles aceitaram.” • “Não sei por que razões, mas a verdade é que eles, pura e simplesmente, declinam a responsabilidade deles nessas decisões e nessa discussão.” • “Só se sente isso na véspera das eleições para a Associação de Estudantes, de resto, nunca se vê nem se ouve absolutamente nada. Ou então, sente-se quando há uma manifestação contra o sistema educativo; aí, há uma certa solidariedade.” • “Devia participar, mas creio que ao nível da Assembleia, raríssimas vezes estão presentes, apesar dos insistentes convites” • “ ao nível do Conselho Pedagógico, não sei qual é o papel deles, mas creio que se for igual ao da Assembleia de Escola, também não participarão.” • “não se nota que haja alguma participação nos processos essenciais.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos estão ausentes dos processos de tomada de decisões sobre a vida na escola. • Os alunos, apesar de serem chamados a participar, não o fazem por sua própria decisão. • Não conhece as razões dessa opção, mas considera que os alunos declinam a sua responsabilidade nas discussões e tomadas de decisões. • A participação dos alunos só se faz notar no processo de eleição para a Associação de Estudantes (AE) ou quando se solidarizam com as manifestações contra o sistema educativo. • A Associação de Estudantes também deveria participar nos processos de decisão sobre a vida na escola mas raramente estão presentes nas reuniões da Assembleia de Escola. • Não conhece qual o papel da Associação de Estudantes no Pedagógico mas pensa que deverão estar ausentes tal como acontece na Assembleia de Escola. • Nos momentos essenciais não nota que haja alguma participação da Associação de Estudantes.

<ul style="list-style-type: none"> • CATEGORIA: ESTILO DE LIDERANÇA 	
<ul style="list-style-type: none"> • Subcategoria: Desafios que se colocam à liderança escolar 	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Ao nível legal, existe algum apoio” • “há muitas lacunas na regulamentação do papel do presidente” • “Há aspectos gerais, há competências gerais, mas depois na prática, o sistema não está preparado, não só para dar espaço, tempo e recursos para isso” • “ como a própria escola e creio que o próprio Ministério não faz muito por conceder a esse órgão novo a efectiva participação que devia ter. é um órgão um pouco ignorado, quer dizer, é um pouco figurativo” • “As decisões são feitas e tomadas pelo Conselho Executivo, através do Ministério, ou impostas aqui e a Assembleia apenas é muitas vezes um mero espectador” • “ mesmo quando existe alguma necessidade de intervir, há resistências muito grandes sobre aquilo que se determina, ou aquilo que se discute na Assembleia.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Do ponto de vista legal, existe algum apoio à Assembleia de Escola • Existem muitas lacunas na regulamentação do papel do presidente da Assembleia de Escola. • Estão definidos, em termos legais, competências gerais e outros aspectos mas, na prática, o sistema não está preparado para conceder espaço, tempo e recursos à Assembleia de Escola. • A escola, tal como o Ministério da Educação, não faz muito para conceder ao novo órgão as condições para que este possa ter uma participação efectiva, pelo que é um órgão ignorado, figurativo. • Mesmo em situações em que é necessária a intervenção da Assembleia de Escola existem resistências muito fortes sobre o que é decidido ou o que é discutido.
<ul style="list-style-type: none"> • Subcategoria: Estilo de liderança do PAE 	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Tento que todos os membros que representam a escola tenham a mesma oportunidade, o mesmo valor, aliás a valorização do que dizem e do que pretendem, tento ser o mais imparcial possível.” • “saindo do papel de docente e pondo-me no papel de quem tem que gerir eventualmente conflitos ou situações de uma certa incomplementaridade, mas tento fazer isso de uma forma o mais imparcial possível” • “a imparcialidade, não misturar as questões pessoais e as profissionais, tento que todas as pessoas tenham oportunidade igual, idêntica, 	<ul style="list-style-type: none"> • Tenta que todos os membros que representam a escola tenham a mesma oportunidade e valoriza da mesma forma as diversas intervenções. • Procura abstrair-se do papel de professor e assume que poderá ter que gerir conflitos ou situações de alguma incomplementaridade, o que procurará fazer de forma o mais imparcial possível. • As características de líder que tenta ter são: a imparcialidade, não misturar questões pessoais com

<p>de intervenção; não imponho, sugiro, tento sugerir, tento que as pessoas reflectam sobre os assuntos e depois deixo-as discutir”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “se for necessário que eu tenha um papel de decisão de qualquer coisa, eu normalmente gosto de cumprir aquilo que as pessoas... se chego à conclusão que tinha de ser feito, mesmo que a minha opinião seja, eventualmente, diferente. 	<p>profissionais, assegurar idêntica oportunidade de intervenção, sugerir em vez de impor, dar espaço à reflexão e à discussão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procura decidir tendo em conta a opinião dos outros mesmo que contrárias à sua.
Subcategoria: Estilo de liderança do PCE	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Tornou-se mais autocrático, talvez porque há uma continuação” • “um pouco mais desligado das sugestões que os professores... e das preocupações dos professores” • “embora o diálogo seja considerado de interesse, que eu acho que é genuíno mas que depois ao nível da prática há um certo sentimento de superioridade da informação, ou seja, um certo sentimento de que o que se pensa no Conselho Executivo vale mais do que todas as sugestões dos outros professores que discutem os problemas” • “Eu percebo até certo ponto porquê, porque há obrigações que vêm do Ministério e as pessoas que assinam papéis obviamente tem de estar escudadas na lei e isso, muitas vezes (o cumprimento rígido das regras e das imposições) faz com que depois os professores não tenham possibilidade de intervir na prática nas decisões tomadas.” • “E além disso, há um estilo de liderança muito na base do pessoal, da qualidade pessoal da decisão, do valor das decisões que se tomam e que se implementam” • “passa sempre por uma ideia que é superior a qualquer outra discussão que se faça sobre os assuntos, como se fosse um estilo iluminista, iluminado, que sabe por que é que deve ser assim e sabe que tem que ser assim, independentemente daquilo que os outros pensam..” 	<ul style="list-style-type: none"> • O estilo de liderança tornou-se mais autocrático devido talvez à continuidade no lugar. • A liderança está mais desligada das sugestões e preocupações dos professores. • Considera que existe um interesse genuíno no diálogo mas que ao nível da prática existe um sentimento de superioridade devido a uma maior facilidade de acesso à informação pelo que as ideias do Conselho Executivo são consideradas como tendo mais valor do que as sugestões dos professores. • Isto acontece, em parte, devido à obrigação de executar as directivas do Ministério da Educação e à responsabilidade que a Presidente do Conselho Executivo tem nessa matéria o que, na prática, reduz as possibilidades de intervenção dos professores nas decisões. • O estilo de liderança tem uma base pessoal, há uma qualidade pessoal da decisão e do valor das decisões tomadas e implementadas. • É como se fosse um iluminado que sabe por que é que deve ser assim, independentemente daquilo que os outros pensam

• CATEGORIA: SATISFAÇÃO E MOTIVAÇÃO PROFISSIONAL	
Subcategoria: Satisfação dos professores	
Unidades de registo	• Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Má, mas acho que o mal é geral.” • “não tem a ver com a escola em particular” • “os alunos, apesar de não serem muito bons estudantes, em geral, há um ambiente entre alunos, o relacionamento com os professores é muito bom, tirando alguns casos, acho que não são de facto os alunos os responsáveis por isso.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que os professores em geral estão insatisfeitos • Não tem a ver com a escola • Também não tem a ver com os alunos porque, apesar de não serem muito bons estudantes, a relação com os professores é boa.
Subcategoria: Satisfação dos funcionários	
Unidades de registo	• Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Os funcionários estão satisfeitos, em geral, com as tarefas e as decisões do CE • “ mas muito descontentes com a perda de poder de compra.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Estão satisfeitos com as tarefas e e com as decisões do CE. • Estão muito descontentes com a perda de poder de compra
Subcategoria: Satisfação dos alunos	
Unidades de registo	• Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “às vezes ouço-os reclamar, mas não é uma tónica comum.” • “Eles poucas vezes reclamam, não sei se por estarem pouco atentos, ou serem pouco exigentes, mas reclamam pouco.” • “Não me parece que eles... não é que estejam satisfeitos, mas aceitam pacificamente a vida na escola e as imposições da escola.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Por vezes reclamam mas isso não é uma tónica comum • Reclamam pouco, ou por estarem pouco atentos ou por serem pouco exigentes. • Não se trata de estarem satisfeitos mas antes o facto de aceitarem pacificamente a vida na escola e as imposições da escola
Subcategoria: orgulho em frequentar a organização (identificação com a escola)	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “não acho que tenham orgulho, nem acho que tenham vergonha. Têm que a frequentar, pura e simplesmente.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos não sentem orgulho nem vergonha em frequentar esta escola, apenas têm que a frequentar
Subcategoria: adesão dos professores aos valores veiculados pela escola	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Creio que sim, as pessoas preocupam-se realmente, dedicam-se e a prova disso é que estão constantemente num estado de uma 	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores preocupam-se e são dedicados o que se constata por estarem constantemente

certa irritabilidade porque não conseguem fazer melhor”	irritados por não conseguirem fazer melhor.
Subcategoria: Factores motivadores dos professores	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Eu acho que as pessoas, apesar de tudo, estão motivadas para fazer e ter algum gozo pessoal do sucesso que possam conseguir com o ambiente da escola e com os objectivos para os quais se propõem.” • “: O tipo de tratamento que a tutela tem face à profissão, a imagem que transmite para a sociedade – de um conjunto de professores, dentro dos quais a maioria não cumpre, que é uma imagem completamente falseada da realidade” • “toda esta desvalorização que tem sido feita durante anos, não só em questões de trabalho – eventualmente agora salariais – é o tipo de liderança que o Ministério tem, que é autocrático e que, além de ser autocrático, não distingue pela positiva os bons casos” • “não faz nunca referência às responsabilidades dos alunos, enquanto estudantes e raríssimas vezes fala do papel importantíssimo que os pais têm. Portanto, delega para cima dos professores toda a responsabilidade do bem e do mal que possa ocorrer.” • “Neste momento, eu considero que a maior parte dos professores está desmotivada,” • “até aqueles que, durante anos e anos mostraram motivação e interesse e que até estavam dispostos e ofereceram muitas vezes trabalho gratuito à escola, neste momento, a maior parte deles está a caminho de se desligar dessas voluntariedades que não são reconhecidas.” • “acho que há uma perda enorme de capital humano, neste momento, e um desperdício completo das vontades que os professores até aqui demonstraram – uns mais, outros, menos – em colaborar com a escola e nas actividades para além das aulas.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Apesar de tudo as pessoas estão motivadas para obter alguma satisfação pessoal com o sucesso que poderão conseguir ao nível do ambiente da escola e dos objectivos a que se propõem. • São factores desmotivadores: a forma como a tutela trata os profissionais, a imagem falseada que transmite para a sociedade de que a maioria dos professores não são cumpridores. • A desvalorização que o Ministério tem feito ao longo de sucessivos anos sobre questões de trabalho e mais recentemente sobre questões salariais caracterizam um estilo de liderança autocrático a que acresce o facto de não distinguir pela positiva os bons casos. • A tutela não refere nunca as responsabilidades dos alunos no seu papel de estudantes e raras vezes refere o papel importantíssimo dos pais, delegando nos professores toda a responsabilidade do bem e do mal que possa ocorrer. • Considera que a maior parte dos professores está desmotivada. • Até os professores que durante anos estiveram motivados e interessados, oferecendo mesmo horas do seu trabalho gratuitamente à escola, estão a deixar de realizar esse trabalho voluntário que não é reconhecido. • Actualmente há uma perda enorme de capital humano, um desperdício de vontades dos professores em

	colaborar com a escola, nomeadamente, em actividades para além das aulas.
Subcategoria: Motivação dos alunos	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “A motivação é fraca, em geral mesmo nos casos em que há alguma motivação e algumas turmas têm uma motivação maior ou melhor, sobretudo ao nível do Secundário” • “porque os alunos dão-se conta que as dificuldades de encontrar emprego depois da sua formação, são muito grandes e portanto isso, de certa forma, acho que contribui para diminuir a motivação” • “por outro lado, a outra parte da motivação é que os alunos chegam à escola muito pouco preparados para trabalhar, sobretudo ao nível do 7º ano” • “eles não vêm com hábitos de trabalho, o tipo de raciocínio para a idade que eles têm está muito básico, é extremamente difícil, mesmo quando eles estão algumas vezes motivados, é extremamente difícil fazerem coisas essenciais, que já deviam ter aprendido antes: a leitura, a interpretação, tudo são barreiras enormes” • “ mesmo quando o aluno quer ter melhores notas, tem essa dificuldade, porque não vem preparado para isso, não vem preparado com responsabilidade, nem com hábitos de trabalho.” 	<ul style="list-style-type: none"> • A motivação dos alunos é fraca mesmo no caso das turmas em que existe alguma motivação como acontece no ensino secundário. • Para a fraca motivação dos alunos contribui o facto de terem consciência da dificuldade em encontrar emprego depois da sua formação. • O facto dos alunos chegarem à escola, no sétimo ano, muito pouco preparados para trabalhar é também um factor de desmotivação. • Os alunos não têm hábitos de trabalho e o raciocínio é muito básico para a idade que têm e, mesmo quando estão motivados, é muito difícil fazerem coisas essenciais que já deveriam ter aprendido, como por exemplo, ler e interpretar. • Mesmo que o aluno queira melhorar os seus resultados têm dificuldades porque não estão preparados quanto ao sentido de responsabilidade e de hábitos de trabalho.
CATEGORIA: COMUNICAÇÃO	
Subcategoria: Formas de comunicação entre professores	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Acho que o mais importante do que se decide ao nível do trabalho dos professores e das atitudes e as tarefas e tudo isso discute-se nos corredores, discute-se na sala dos professores, muitas vezes à hora do almoço, há muita coisa que se pensa e se planeia nestes momentos, fora do horário formal das 	<ul style="list-style-type: none"> • O que se decide de mais importante é discutido nos corredores, na sala de professores, muitas vezes à hora de almoço. • Nas reuniões também se preparam os assuntos e se tomam decisões.

reuniões”	
<ul style="list-style-type: none"> • “evidentemente no tempo das reuniões, há decisões e há coisas que se preparam” 	
Subcategoria: Formas de comunicação entre professores e CE	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Eu penso que, duma forma geral, a comunicação é mais pessoal, são os próprios professores que contactam directamente os membros do Conselho Executivo.” 	<ul style="list-style-type: none"> • A forma de comunicação entre os professores e o Conselho Executivo é pessoal e os professores contactam directamente os membros do Conselho Executivo.
Subcategoria: Formas de comunicação entre alunos e CE	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Não tenho conhecimento dessas comunicações, mas tenho observado com alguma frequência os alunos recorrerem também ao gabinete do Conselho Executivo.” • “Não é que sejam chamados, acho que eles recorrem voluntariamente.” • “Aspectos práticos, que têm a ver com actividades desenvolvidas por eles, na escola, entre eles, sobretudo isso, algumas questões que terão a ver com o funcionamento do bar, das condições em que têm o seu espaço, sobretudo a esse nível.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Não tem conhecimento das comunicações dos alunos com o Conselho Educativo mas tem observado com alguma frequência que os alunos recorrem ao gabinete do Conselho Executivo. • Os alunos recorrem ao Conselho executivo voluntariamente e não por serem chamados. • Os alunos vão ao Conselho Executivo, sobretudo, para tratar de assuntos práticos que se prendem com as actividades que eles desenvolvem na escola e também para tratar de outras questões como o funcionamento do bar e as condições em que têm o seu espaço.
Subcategoria: Formas de comunicação entre professores e AE	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Os pouquíssimos contactos são verbais” • “Embora seja uma das possibilidades que os professores têm, de recorrer à Assembleia através da apresentação de problemas ou questões que queiram ver discutidos na Assembleia, podem fazer a entrega desses 	<ul style="list-style-type: none"> • Há pouquíssimos contactos entre os professores e a Assembleia de Escola e os que há são verbais. • Embora os professores possam recorrer à Assembleia de Escola apresentando problemas ou

assuntos à Assembleia, o que é facto é que, até agora, tirando um ou dois casos, em geral os professores não pedem que sejam discutidos assuntos na Assembleia.”	questões que desejem ver discutidas o que acontece é que em geral não o fazem.
Subcategoria: Formas de comunicação entre alunos e AE	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Como eu disse há pouco, também, zero, no sentido em que, mesmo quando são convocados e são fornecidos os elementos todos para as Assembleias, eles, com raríssimas excepções, aparecem.” 	<ul style="list-style-type: none"> • A comunicação entre os alunos e a Assembleia de Escola é inexistente e mesmo quando são convocados e lhes são facultados todos os elementos para as reuniões da Assembleia, os alunos não comparecem, salvo raríssimas excepções.
CATEGORIA: CLIMA RELACIONAL	
Subcategoria: Relacionamento entre professores	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “No geral, é boa.” • “Não existem – ou, se existem, não se manifestam – não existem manifestações visíveis de conflitos.” • “As pessoas estão aqui há muitos anos, têm os seus amigos, falam com todos, uns com os outros, embora, evidentemente, haja algumas preferências” 	<ul style="list-style-type: none"> • A relação entre os professores é, no geral, boa. • Não existem manifestações visíveis de conflitos. • Os professores estão há muitos anos na escola, falam todos uns com os outros, embora tenham as suas amizades e preferências.
Subcategoria: Relacionamento entre alunos	
Unidades de registo	Indicadores
<p>“duma forma geral, pelo que tenho observado, é que eles se dão bem uns com os outros, tirando alguns casos pontuais”</p> <p>“em geral, não tem havido grandes confusões”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pelo que tem observado, dum forma geral, os alunos dão-se bem uns com os outros, salvo nalguns casos pontuais. • Em geral, não têm ocorrido grandes confusões.
Subcategoria: Relacionamento entre professores e alunos	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Penso que a relação alunos/professores é boa, em alguns casos muito boa” 	<ul style="list-style-type: none"> • A relação é boa e em alguns casos é mesmo muito boa.

<ul style="list-style-type: none"> • “em casos pontuais, potencialmente geradora de conflitos.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Em casos pontuais é potencialmente geradora de conflitos
Subcategoria: Relacionamento entre alunos e AAE	
Unidades de registo	Indicadores
<p>“Tenho observado que os alunos, também na sua maioria, respeitam os funcionários”</p> <p>“os funcionários têm o cuidado também de agir com eles de forma leal e dentro dos limites que lhes é imposto”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tem reparado que os alunos, na sua maioria, respeitam os funcionários. • Os funcionários têm o cuidado de agir com os alunos de forma leal e dentro dos limites do que lhes é imposto.
Subcategoria: Relacionamento entre professores e CE	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “É diversa.” • “Há sempre aqueles professores que estão mais próximos do Conselho Executivo, por relações de amizade, relações de trabalho nos seus grupos, que poderão eventualmente ter uma comunicação mais privilegiada, mais amiga” • “depois há aqueles que praticamente não levantam problemas, mas também não se manifestam muito no Conselho Executivo.” • “Tirando alguns casos de pessoas que vão apresentar algumas reclamações, em geral as pessoas não recorrem ao Conselho Executivo com muita frequência.” 	<ul style="list-style-type: none"> • O relacionamento entre os professores e o Conselho Executivo é diverso. • Há professores que, devido a relações de amizade ou porque pertencem ao mesmo departamento curricular, estão mais próximos do Conselho Executivo e por isso poderão ter, eventualmente, uma comunicação privilegiada, mais amiga. • Há outros professores que praticamente não levantam problemas e não se manifestam muito junto do Conselho Executivo. • Em geral, as pessoas não recorrem ao Conselho Executivo, com exceção de algumas pessoas que têm algumas reclamações a apresentar.
Subcategoria: Relacionamento entre alunos e CE	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Creio que existe uma certa atitude de paternalismo do Conselho Executivo para com os alunos” • “O paternalismo que se estende aqui aos alunos... penso que eles vêem os professores do Conselho Executivo quase como Encarregados de Educação, nalguns casos.” • “e os alunos acabam por, apesar de tudo, 	<ul style="list-style-type: none"> • No relacionamento entre o Conselho Executivo e os alunos existe um certo paternalismo. • Os alunos vêem os elementos do Conselho Executivo quase como Encarregados de Educação. • Devido a esse paternalismo, os alunos acabam por aceitar as

acabam por aceitar as determinações, as correcções e a disciplina que vem, por parte do Conselho Executivo, por essa via.”	determinações e a disciplina provenientes do Conselho Executivo.
CATEGORIA: CLIMA EDUCATIVO	
Subcategoria: Valor atribuído à educação	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “O principal objectivo, evidentemente, é o de veicular um conjunto de conhecimentos, um conjunto de matérias, a transmitir aos alunos, para a sua progressão” • “ao nível dos conhecimentos, dotá-los de conhecimentos essenciais ou, pelo menos, aqueles que nos são impostos, para a formação deles, em temos profissionais.” • “é tentar também que as suas atitudes possam adaptar-se à sociedade, portanto que sejam socializados” • “a formação pessoal dos alunos, que eu acho que, apesar de tudo, há muita preocupação e há visivelmente interesse em ter esse papel positivo na sua formação social” • “penso que esses são os dois objectivos” 	<ul style="list-style-type: none"> • O principal objectivo da escola é veicular um conjunto de conhecimentos, de matérias a transmitir aos alunos para a sua progressão. • Quanto aos conhecimentos, é objectivo da escola dotar os alunos de conhecimentos essenciais ou, pelo menos, aqueles que são impostos, para a sua formação em temos profissionais. • Também é objectivo da escola tentar que as atitudes dos alunos possam adaptar-se à sociedade, portanto que sejam socializados. • Considera que relativamente à formação pessoal dos alunos, apesar de tudo, existe muita preocupação e há visivelmente interesse em ter um papel positivo na formação social. • Os dois objectivos da escola são a nível dos conhecimentos e da formação pessoal e social dos alunos.
Subcategoria: Qualidade da educação	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “É só mesmo a minha opinião, porque eu não tenho dados concretos” • “Posso avaliar, no global, os resultados” • “a média nacional dos exames, por exemplo, que é uma forma de medir, pelo menos ao nível dos conteúdos” • “quando saem os exames, verifica-se que, nalguns casos, em vários casos mesmo, ao nível das consecuições dos exames, a escola está razoavelmente bem classificada” • “o que eu posso depreender é que, no geral, a 	<ul style="list-style-type: none"> • Não tem dados concretos mas tem uma opinião. • Pode avaliar os resultados em termos globais. • Usando a média nacional dos exames, que considera ser uma forma de medir os resultados, pode pelo menos avaliar os resultados a nível dos conteúdos. • Verifica que, em vários casos, os resultados da escola em termos de exames são razoáveis.

<p>escola, apesar das limitações sobretudo dos alunos que vêm à escola, são razoavelmente elevados tendo em conta a média nacional dos exames”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “nalgumas disciplinas, sistematicamente existem maus resultados que incompreensivelmente ninguém avalia, nem ninguém se esforça por saber porquê, nem tentar resolver, são aceites pacificamente durante anos maus resultados sempre nas mesmas disciplinas – não são muitas – e ninguém se preocupa, aparentemente ninguém se preocupa com isso.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Depreende que, no geral, tendo em conta as limitações dos alunos que frequentam a escola e a média nacional dos exames, os resultados obtidos pela escola são razoavelmente elevados. • Constata também, que no caso de algumas disciplinas, os resultados são sistematicamente maus mas que, incompreensivelmente, ninguém se esforça por saber as razões ou procura resolver a situação.
Subcategoria: Aprendizagens dos alunos	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Creio que a escola não se deve distinguir muito das outras, porque se nós temos que ensinar os mesmos conteúdos, obviamente as aprendizagens serão as mesmas” • “Agora, não será tanto um problema desta escola, mas será se calhar, o tipo de conteúdos, se calhar existe muitos conteúdos que representam aprendizagens pouco significativas.” • “verifica-se algumas aprendizagens significativas, mas talvez se resumam a poucos aspectos, a poucos conteúdos.” • " A maioria das aprendizagens será pouco significativa, no que diz respeito aos interesses e aos objectivos imediatos dos alunos” • “são aprendizagens que estarão mais na base de um conhecimento geral do mundo que nos rodeia e não tanto na especificidade das funções profissionais que os alunos irão executar no futuro” • “uma boa parte deles nem sequer vai prosseguir estudos, ao contrário dos objectivos da escola que é, pelo menos os cursos que tem são, basicamente, via ensino e uma boa parte deles ficará pelo 12º ano.” • “Creio que a generalidade dos conteúdos que eles aprendem pouco ou nada estão relacionados com a comunidade em que vivem, com o meio, tirando alguns casos de 	<ul style="list-style-type: none"> • A escola não se deve distinguir muito das outras porque todas têm que ensinar os mesmos conteúdos, logo as aprendizagens serão idênticas. • Um problema que não é especificamente da escola é o facto de muitos dos conteúdos representarem aprendizagens pouco significativas. • Algumas aprendizagens são significativas mas resumem-se a poucos aspectos, a poucos conteúdos. • Tendo em conta os interesses e os objectivos imediatos dos alunos, a maioria das aprendizagens é pouco significativa. • As aprendizagens situam-se mais a nível de um conhecimento geral do mundo que nos rodeia do que da especificidade das funções profissionais que os alunos irão ter no futuro. • Uma boa parte dos alunos, após o 12º ano, não vai prosseguir os estudos, contrariamente aos objectivos da escola que tem cursos predominantemente de via ensino.

<p>disciplinas que têm mesmo de usar esses conteúdos, como no caso da Geografia, a não ser nesses casos, muito pouca realidade envolvente estará relacionada com aquilo que eles aprendem.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Os conteúdos são gerais, muitos deles não têm fronteira, são conteúdos que existem em todo o mundo, questões que se debatem que existem em todo o mundo, são importantes, mas a nível local não vejo grande aplicação dos recursos locais na elaboração dos conteúdos das disciplinas.” • “Há uma espécie de divórcio entre a escola e o mundo lá fora” • “E o mundo lá fora imediatamente a seguir aos muros da escola é completamente ignorado, a escola podia estar em qualquer parte do mundo que não havia diferença nenhuma em relação ao meio envolvente.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que as aprendizagens que os alunos realizam pouco ou nada têm a ver com a comunidade em que vivem, com a realidade envolvente, excepto nos casos de disciplinas que abordam mesmo conteúdos que se prendem com o meio, como o caso da Geografia. • Os conteúdos das disciplinas são gerais, existem em todo mundo e são importantes mas não vê aplicação dos recursos locais na elaboração dos conteúdos das disciplinas. • Há uma espécie de divórcio entre a escola e o mundo lá fora. • O mundo imediatamente a seguir aos muros da escola é completamente ignorado de tal forma que a escola poderia situar-se em qualquer outra parte do mundo que não haveria diferença quanto à sua relação com o meio envolvente.
Subcategoria: Valor da escolarização	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Os professores, nas conversas que têm com os alunos, quando estão a exigir que eles trabalhem, quando os motivam para fazer alguma actividade, eles estão conscientes e falam disso aos alunos” • “em geral os professores informam os alunos do valor e da necessidade de adquirirem conhecimentos, de se prepararem” • “essa preocupação existe, agora é evidente que depois os interesses dos alunos, a vivência deles, o meio em que vivem, o grau cultural, tudo isso... e aquilo que existe, que é uma imagem muito negativa, sempre, na comunicação social, dos estudos – há uma ideia que as pessoas chegam por outras vias ao sucesso, não pelo ensino” • “ e portanto mesmo que os professores tenham – e têm – essa preocupação de passar o valor da educação para os alunos, na prática depois eles não sentem muito isso” • “A escola está implementada numa área onde 	<ul style="list-style-type: none"> • Nas conversas com os alunos, quando estão a exigir que trabalhem, quando os motivam para a realização de uma actividade, os professores estão conscientes e falam do valor da escolarização. • Os professores informam os alunos do valor e da necessidade de adquirirem conhecimentos e de se prepararem. • Os interesses dos alunos, a sua vivência, o meio em que vivem, o nível cultural e a comunicação social têm uma imagem muito negativa dos estudos, existe a ideia de que as pessoas alcançam o sucesso por outras vias que não os estudos. • Na prática, apesar da preocupação dos professores em transmitirem o

<p>uma boa parte das pessoas tem nível cultural relativamente baixo; pessoas muito preocupadas com a sobrevivência, que têm muito tempo do seu dia que estar a trabalhar, com muitas preocupações e portanto ao nível cultural, nível muito baixo, nalguns casos e isso depois reflecte-se na capacidade de depois acompanhar os seus filhos”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “O nível cultural está intimamente relacionado, embora nem sempre, com o nível económico das pessoas. Se é verdade que há pessoas que têm nível económico razoavelmente elevado aqui na escola, são de famílias com algumas posses, a verdade é que depois o aspecto cultural não é muito valorizado, são pessoas que normalmente chegaram a ter uma condição económica razoável ou boa, mas não por via de terem estudado, portanto não valorizam muito esse aspecto.” 	<p>valor da educação aos alunos, estes não o sentem efectivamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A escola está situada numa zona em que muitas pessoas estão preocupadas com a sobrevivência, passam muito tempo a trabalhar e têm um nível cultural relativamente baixo o que se reflecte na capacidade de acompanharem os filhos. • O nível cultural está geralmente relacionado com o nível económico das pessoas mas há casos ena escola em que os pais têm um nível económico razoavelmente elevado mas que não valorizam muito o aspecto cultural até porque alcançaram a sua posição económica sem ser por via dos estudos.
CATEGORIA: CLIMA DE SEGURANÇA	
Subcategoria: sensação de segurança e confiança	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Duma maneira geral, acho que há algum sentimento de confiança” • "No entanto, de há algum tempo para cá, tem-se verificado que, às vezes, há desaparecimentos de coisas, de objectos, isso é cada vez mais frequente, embora não seja ainda um grande problema, mas começam a ver-se algumas situações dessas que começam a pôr as pessoas menos à vontade, a nível dos seus pertences e das coisas que deixam, onde deixam, começa a haver um bocadinho de preocupação em relação a isso.” • “Entre os alunos, também. Sim, sobretudo entre os alunos” • “A indisciplina é, quanto a mim, o principal obstáculo de maior sucesso na escola.” • “Aceito que não seja superior ou até nalguns casos, comparativamente a outras escola da periferia, até não é muito mau” • “mas é uma indisciplina que não sendo de má educação, é uma indisciplina do não saber estar, do não saber estar no sítio, não estar 	<ul style="list-style-type: none"> • Há um sentimento de confiança, de uma forma geral. • Tem ocorrido, desde há algum tempo, situações, cada vez mais frequentes, em que desaparecem objectos o que faz com que as pessoas se sintam menos à vontade e mais preocupadas quanto aos seus pertences, apesar de não ser ainda um grande problema. • O desaparecimento de objectos também acontece, sobretudo, entre os alunos. • Considera que a indisciplina dos alunos é o principal obstáculo a um maior sucesso na escola. • A indisciplina não é superior à que ocorre em outras escolas da periferia e, comparativamente, até nem é muito má. • Trata-se de uma indisciplina generalizada, não tanto de má educação, mas de não saber estar,

habituação a cumprir regras, a um estar no meio dos outros como se estivesse sozinho, fazendo o que lhe apetece, portanto há uma indisciplina generalizada”	não estar habituado a cumprir regras, a estar no meio dos outros como se estivesse sozinho, a fazer o que lhe apetece.
Subcategoria: risco dos alunos serem alvo de Bullying	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Não tenho ouvido casos, creio que não há; se houver, é pontualmente” • “pelo menos entre nós, professores, não temos ouvido nada. Os alunos também não se manifestam, portanto creio que é um problema que não existe, ou se existe, está muito localizado.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Não tem conhecimento de nenhum caso de Bullying e se houver será pontual. • Entre os professores não têm sido referidos casos e os alunos também não se manifestam pelo que se trata de um problema inexistente ou muito localizado.
Subcategoria: risco de um professor ser alvo de Bullying	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Neste momento, o risco ainda é baixo, mas creio que, como a escola é o reflexo da sociedade e como tem havido um discurso muito de responsabilização do que está mal na escola, nomeadamente, os professores, creio que esse risco está em vias de aumentar, não tenho dúvidas nenhuma.” 	<ul style="list-style-type: none"> • O risco de um professor ser alvo de Bullying ainda é baixo mas acredita que, tendo em conta que a escola reflecte o que se passa na sociedade e como tem havido um discurso de responsabilização dos professores do que está mal na escola, o risco está em vias de aumentar.
Subcategoria: risco de um funcionário AAE ser alvo de Bullying	
Unidades de registo	Indicadores
<p>“O risco é idêntico, em relação aos professores. Acho que, nessa matéria, qualquer um deles corre o mesmo risco”</p> <p>“Se bem que no caso dos professores, talvez o risco seja um pouquinho maior, face ao papel que os professores têm de disciplinar e por via da avaliação, terem que manifestar-se sobre a classificação dos alunos.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O risco de um funcionário ser alvo de Bullying é idêntico ao do professor. • No caso dos professores talvez o risco seja um pouco maior porque têm que disciplinar e avaliar os alunos.
CATEGORIA: CLIMA DE JUSTIÇA	
Subcategoria: Legitimidade e equidade das regras	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Eu acho que eles reconhecem a legitimidade das regras” 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos reconhecem a legitimidade das regras.

<ul style="list-style-type: none"> • “tentam é – como é natural na juventude – sempre estabelecer os seus limites, que muitas vezes ultrapassam os limites do que é aceitável” 	<ul style="list-style-type: none"> • Como é natural nos jovens, os alunos tentam estabelecer os seus limites que muitas vezes vão além do que é aceitável.
Subcategoria: Aplicação das regras	
Unidades de registo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • “Creio que pelo menos pelos Conselhos em que tenho estado, nos conselhos disciplinares, e falando com os alunos, eu acho que eles percebem que a disciplina ou a atribuição de algum destaque positivo é baseado no acto em si e não na pessoa. Acho que eles percebem perfeitamente quando são disciplinados e mesmo que não gostem, a maior parte das vezes apercebem-se que quem os disciplinou teve razão e fê-lo na base da acção que proferiu e não em relação à pessoa que o aluno é.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Nos Conselhos Disciplinares em que tem estado presente e em conversa com os alunos, tem constatado que os alunos percebem que o castigo ou o elogio se baseiam no acto em si e não na pessoa e que os alunos, mesmo não gostando, percebem que quando são disciplinados, a pessoa teve razão e fê-lo com base na acção e não em relação à pessoa que o aluno é.

ANEXO XVII: Exemplar do Questionário aos Alunos

Questionário aos alunos

As questões que a seguir se apresentam dizem respeito a um trabalho de pesquisa sobre o clima de escola visto pelos alunos. A tua colaboração é fundamental para o sucesso desse trabalho.

Não escrevas o teu nome em nenhuma parte do questionário pois será assegurada a confidencialidade da informação facultada.

Lê com atenção cada questão antes de responderes, se tiveres alguma dúvida coloca o dedo no ar para seres esclarecido.

BLOCO A

Para cada uma das situações, assinala com um X ou com o número nos quadrados correspondentes de acordo com a tua situação.

- 1) Sexo: Feminino Masculino
- 2) Idade:
- 3) País em que nasceste:
- a) Portugal
 - b) Cabo-Verde
 - c) Angola
 - d) Guiné.....
 - e) Moçambique
 - f) S. Tomé e Príncipe..
 - g) Brasil
 - h) Ucrânia
 - i) Rússia
 - j) Outro Qual ? _____
- 4) Se não nasceste em Portugal, há quantos anos vives cá
- 5) Ano de escolaridade CEF 9º 11º
- 6) Se frequentas o 11º ano, indica o curso que frequentas:
- a) Ciências e Tecnologias
 - b) Ciências Socioeconómicas
 - c) Ciências Sociais e Humanas
 - d) Tecnológico de Administração
 - e) Tecnológico de Acção Social

- 7) Indica há quantos anos frequentas esta escola:
- 8) Quando entraste para esta escola vieste frequentar o º ano
- 9) Assinala as pessoas com quem vives:
- a) Pai b) Mãe c) Irmãos d) Avós
- e) Outros Quem? _____
- 10) País de nascimento da tua mãe: _____
Não sei
- 11) País de nascimento do teu pai: _____
Não sei
- 12) A tua mãe até que ano estudou? _____
Não sei
- 13) O teu pai até que ano estudou? _____
Não sei
- 14) O teu Encarregado de Educação até que ano estudou? _____
Não sei
- 15) O teu Encarregado de Educação é:
- a) O teu pai
- b) A tua mãe
- c) Outro Quem? _____
- 16) Situação na profissão dos teus pais
- | | Mãe | Pai |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Reformado(a) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Desempregado(a) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Exerce profissão | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- d) Doméstica
- e) Estudante

17) Indica o número de vezes que ficaste retido em cada um dos seguintes anos:

- a) 7° 8° 9°
- b) 10° 11°

18) Onde pensas estar daqui a cinco anos:

- a) A tirar um curso superior
- b) A trabalhar com o 12° ano concluído
- c) A trabalhar sem o 12° ano concluído
- d) A tirar um curso não superior

19) Os teus pais:

- a) Esperam que tires um curso superior
- b) Esperam que comeces a trabalhar o mais cedo possível ...
- c) Esperam que concluas o 12° ano
- d) Esperam que concluas o 9° ano
(No caso de seres aluno do 9° ano ou dos CEF)
- e) Dão muito valor aos teus estudos
- f) Ajudam-te nos trabalhos de casa
- g) Vão frequentemente às reuniões na escola

BLOCO B

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

20) Nesta escola:

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

21) Assinala **dois aspectos** que consideres que poderiam ser importantes para melhorar a vida na tua escola:

a) Os alunos darem-se melhor	<input type="checkbox"/>
b) Os alunos trabalharem mais	<input type="checkbox"/>
c) Haver mais disciplina	<input type="checkbox"/>
d) Os professores relacionarem-se melhor com os alunos ...	<input type="checkbox"/>
e) Os professores ajudarem mais os alunos nas suas dificuldades	<input type="checkbox"/>
f) Os professores manterem mais a disciplina na sala de aula	<input type="checkbox"/>
g) Haver mais organização	<input type="checkbox"/>

h) Melhor funcionamento dos serviços

Se assinalaste a alínea h) passa à alínea i), se não assinalaste passa para o Bloco C.

i) Indica quais os serviços que achas que deveriam funcionar melhor: _____

BLOCO C

Tendo em conta as outras escolas que já frequentaste, dá a tua opinião sobre cada uma das seguintes afirmações. A tua opinião pode ser traduzida por **Concordo Totalmente, Concordo, Discordo e Discordo Totalmente.**

22) Comparada com outras, esta escola é:

a) Igual a todas as outras

<i>Discordo Totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Totalmente</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se respondeste **Concordo ou Concordo Totalmente** passa à questão 23, se respondeste **Discordo ou Discordo Totalmente**, passa à alínea b).

b) É diferente das outras porque:

i) Dá mais atenção aos problemas dos alunos.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

ii) Há uma melhor relação entre alunos e professores

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

iii) Há mais segurança nos recreios

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

iv) Os alunos dão-se melhor entre si

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

v) Há uma melhor relação entre alunos e funcionários

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

vi) Se aprendem coisas interessantes

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

vii) Dá muita importância ao sucesso dos alunos

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

viii) É considerada a melhor escola aqui da zona..

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

BLOCO D

Dá a tua opinião sobre a participação dos alunos nas decisões sobre a vida na escola.

23) Assinala as funções que já desempenhaste, ou estás a desempenhar, desde que frequentas esta escola (assinala com um X nos quadrados correspondentes à tua situação)

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Delegado de Turma | <input type="checkbox"/> |
| b) Subdelegado de Turma | <input type="checkbox"/> |
| c) Representante dos alunos na Assembleia de Escola | <input type="checkbox"/> |
| d) Representante dos alunos no Conselho Pedagógico | <input type="checkbox"/> |
| e) Representante dos alunos na Assembleia de Ano | <input type="checkbox"/> |
| f) Membro da Associação de Estudantes | <input type="checkbox"/> |
| g) Nenhuma | <input type="checkbox"/> |

24) Para cada uma das seguintes afirmações, assinala o quadrado que corresponde à tua opinião.

Nesta escola:

- | | Sim | Não |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) Os alunos participam nas decisões que são tomadas sobre assuntos do seu interesse | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Os alunos sabem a quem se podem dirigir para dar a sua opinião ou a sua ideia sobre um determinado assunto da vida da escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Os alunos sabem onde se podem dirigir para dar a sua opinião ou a sua ideia sobre um determinado assunto da vida da escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) As ideias e opiniões dos alunos são ouvidas e tidas em consideração | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

25) Se quisesse apresentar uma ideia para melhorar a tua escola a quem pensarias dirigir-te em primeiro lugar? (Assinala apenas uma opção)

- a) Ao delegado de Turma
- b) Ao Director de Turma
- c) A um outro Professor
- d) Ao Conselho Executivo
- e) Outro Qual? _____

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

26) Os alunos têm colegas que os representam nas reuniões:

- a) Da Assembleia de Escola
- b) Do Conselho Pedagógico
- c) Das Assembleias de Ano
- d) Dos Conselhos de Turma

	Sim	Não	Não Sei
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27) Recebes informação sobre as decisões que são tomadas nas reuniões:

- a) Da Assembleia de Escola
- b) Do Conselho Pedagógico
- c) Das Assembleias de Ano
- d) Dos Conselhos de Turma

	Sim	Não
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28) Na tua opinião a Associação de Estudantes:

- a) Tem uma boa organização
- b) Tem muitas iniciativas
- c) Realiza um trabalho interessante

	Sim	Não
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BLOCO E

Para cada uma das seguintes afirmações, dá a tua opinião sobre a comunicação entre os alunos e o Conselho Executivo. A tua opinião pode ser traduzida por **Concordo Totalmente, Concordo, Discordo e Discordo Totalmente.**

29) Nesta escola:

- a) Os alunos estão à vontade para se dirigirem ao Conselho Executivo para tratar de algum problema ou assunto do seu interesse
- b) Os alunos só vão ao Conselho Executivo quando são chamados
- c) Os alunos são bem recebidos no Conselho Executivo

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BLOCO F

Tendo em conta a tua opinião sobre a satisfação das pessoas na escola e a sua motivação para trabalharem, assinala cada afirmação. A tua opinião pode ser traduzida por **Concordo Totalmente, Concordo, Discordo e Discordo Totalmente.**

30) Nesta escola:

- a) Os professores explicam com clareza.
- b) Os professores esclarecem as minhas dúvidas

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- c) Os alunos são informados com antecedência sobre tudo o que lhes interessa e diz respeito à vida da escola
- d) Os diversos serviços dão resposta às minhas necessidades
- e) Gosto da maioria dos meus professores
- f) Os professores parecem estar satisfeitos de estar nesta escola
- g) Os meus professores parecem estar motivados para ensinarem os alunos
- h) Os alunos estão motivados para realizarem as suas tarefas escolares
- i) Os alunos trabalham bastante nas aulas
- j) Os funcionários parecem estar satisfeitos de estar nesta escola
- k) Mesmo que pudesse não mudava de escola

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
c)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BLOCO G

Dá a tua opinião sobre as relações entre as pessoas na tua escola, assinalando o quadrado correspondente para cada uma das afirmações. A tua opinião pode ser traduzida por Concordo Totalmente, Concordo, Discordo e Discordo Totalmente.

31) Nesta escola:

- a) Os alunos falam bem uns com os outros
- b) É fácil fazer amigos

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>Quase nunca</i>	<i>Nunca</i>	<i>Sempre</i>	<i>Quase sempre</i>
c) Tenho muitos amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Penso que os meus colegas gostam de mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Se tiver um problema sei que posso contar com o apoio dos meus colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Gostava de poder mudar de colegas de turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Os professores cumprimentam os alunos mesmo fora da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Se tiver um problema sei que posso contar com o apoio dos meus professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Os alunos e os professores dão-se bem entre si	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Os professores tratam os alunos com respeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Os alunos tratam os professores com respeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Os alunos tratam os funcionários com respeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Os funcionários tratam os alunos com respeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Os professores cumprimentam-se nos corredores.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33) Os alunos nesta escola

- b) Trabalham bastante para ter sucesso escolar
- c) Percebem o que lhe está a ser ensinado
- d) Aprendem coisas importantes
- e) Aprendem coisas interessantes
- f) Produzem materiais
- g) Realizam projectos
- h) Fazem apresentações
- i) Realizam debates
- j) Realizam visitas de estudo

	Quase Nunca	Sempre	Quase Sempre	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34) Nesta escola:

- a) Os alunos dão valor ao facto de poderem estudar
- b) Os alunos percebem a importância dos estudos para a sua vida futura
- c) Os alunos consideram que a escola lhes dá uma boa educação
- d) Os professores transmitem aos alunos a importância de estudarem

	Quase Nunca	Sempre	Quase Sempre	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BLOCO I

As questões que se seguem dizem respeito à segurança na escola. Para cada afirmação, assinala com um X de acordo com a tua opinião, a qual pode ser traduzida por **Concordo Totalmente**, **Concordo**, **Discordo** e **Discordo Totalmente**.

35) Nesta escola:

- | | <i>Discordo Totalmente</i> | <i>Discordo</i> | <i>Concordo</i> | <i>Concordo Totalmente</i> |
|---|----------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| a) Os alunos sentem-se, geralmente, em segurança | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Quando há conflitos entre alunos, os professores costumam intervir de imediato | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Se respondeste na alínea **b) Concordo Totalmente** ou **Concordo** passa à alínea **c)**, se respondeste **Discordo** ou **Discordo Totalmente** passa à alínea **d)**

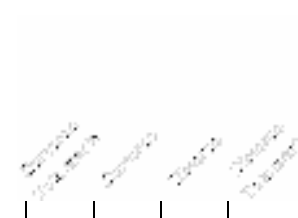
c) Indica de que forma os professores costumam intervir: _____

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| d) Quando há conflitos entre alunos, os funcionários costumam intervir de imediato | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

Se respondeste na alínea **d) Concordo Totalmente** ou **Concordo** passa à alínea **e)**, se respondeste **Discordo** ou **Discordo Totalmente** passa à alínea **f)**

e) Indica de que forma os funcionários costumam intervir: _____

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| f) Há alunos que são frequentemente insultados ou humilhados | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Há alunos que frequentemente batem em colegas .. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



- h) Há alunos que frequentemente tratam mal os mais fracos
- i) Há alunos que frequentemente tratam mal os mais gordos
- j) Há alunos que frequentemente tratam mal os alunos de outra etnia
- k) Há alunos a quem tiram coisas
- l) Há alunos de quem ninguém gosta
- m) Já alguém te tratou mal
- n) Já trataste mal alguém

36) O lugar onde os alunos se sentem menos seguros é:

- | | Sim | Não |
|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| i. Nas salas de aula | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ii. Nos pavilhões..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| iii. No recreio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| iv. No refeitório | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| v. No bar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| vi. Na sala dos alunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| vii. À entrada da escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

37) Nesta escola já viste:

- | | Sim | Não |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Vidros partidos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Paredes riscadas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Alunos a consumirem drogas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Alunos a comprarem drogas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

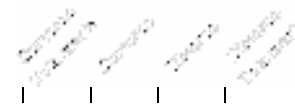
	Sim	Não
e) Alunos a venderem drogas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Alunos embriagados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Alunos a roubarem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRUPO J

As questões que se seguem dizem respeito à justiça na escola. Para cada afirmação, assinala com um X de acordo conta a tua opinião, a qual pode ser traduzida por **Concordo Totalmente, Concordo, Discordo e Discordo Totalmente.**

38) Nesta escola:

	<i>Concordo Totalmente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Discordo</i>	<i>Discordo Totalmente</i>
a) Existe um conjunto de regras para os alunos seguirem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Os alunos são informados das regras que têm que cumprir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Os alunos são informados dos critérios de avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) As regras que os alunos têm que cumprir são justas ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Os alunos são tratados de forma justa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Os professores quando elogiam os alunos isso deve-se aos seus comportamentos e não porque simpatizam com eles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Os professores quando chamam a atenção dos alunos isso deve-se aos seus comportamentos e não porque antipatizam com eles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Os alunos são tratados pelos professores da mesma forma, independentemente das suas diferenças de cor da pele, de religião ou de país de origem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



i) Os alunos são tratados pelos funcionários da mesma forma, independentemente das suas diferenças de cor da pele, de religião ou de país de origem

39) Completa a seguinte frase:

A minha escola é _____

Terminaste o questionário.
Obrigada pela tua colaboração.

ANEXO XVIII: Taxas de retenção, desistência, transição/conclusão por ano lectivo, por ciclo e por ano de escolaridade

Taxa de retenção e desistência no ensino básico, segundo o ano lectivo, por ciclo de estudo e ano de escolaridade (%)

Portugal	Homens e mulheres (público e privado)									
	Nível de ensino	Ano lectivo								
		1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04
Ensino básico	13,8	15,2	13,8	13,2	12,6	12,7	13,6	13,0	12,0	11,8
1.º Ciclo	10,4	11,3	10,2	9,5	8,9	8,8	8,5	7,6	6,7	5,5
1.º ano	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2.º ano	16,6	19,2	17,0	16,4	15,8	14,8	14,9	13,8	12,3	10,9
3.º ano	8,7	9,4	9,3	8,4	7,8	8,7	8,1	7,5	5,8	4,4
4.º ano	14,6	14,6	13,1	11,8	10,7	10,2	9,8	8,4	8,0	5,9
2.º Ciclo	13,3	15,0	13,8	13,5	13,1	12,7	15,6	14,8	13,9	13,0
5.º ano	14,9	16,0	14,2	14,0	13,7	12,6	15,1	14,9	14,0	13,3
6.º ano	11,7	13,9	13,4	13,0	12,5	12,8	16,1	14,6	13,9	12,7
3.º Ciclo	18,4	20,4	18,4	17,7	17,2	18,2	19,2	19,1	17,8	19,7
7.º ano	21,3	22,2	21,7	20,8	20,1	21,2	22,3	24,4	22,8	22,3
8.º ano	18,2	19,1	16,8	16,4	16,3	17,2	18,0	17,0	16,4	16,1
9.º ano	15,3	19,6	16,2	15,4	14,8	15,8	16,7	15,3	13,1	20,3

Fonte: GIASE

Taxa de transição/conclusão* no ensino secundário, segundo o ano lectivo, por ano de escolaridade (%)

Portugal	Homens e mulheres (público e privado)									
Nível de ensino	Ano lectivo									
	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Ensino secundário	66,9	64,3	64,4	64,0	63,2	60,6	62,6	66,3	66,2	67,9
10.º ano	60,3	61,5	64,2	63,8	63,1	60,6	61,1	65,2	66,6	70,5
Cursos gerais/científico-humanísticos	63,9	65,0	67,5	66,8	65,6	63,9	64,5	68,5	70,4	78,0
Cursos tecnológicos	51,5	52,0	54,4	54,8	54,8	50,3	50,5	54,2	53,3	53,3
11.º ano	80,8	80,5	79,6	79,7	79,2	75,6	78,1	80,8	82,2	84,1
Cursos gerais/científico-humanísticos	82,6	82,4	81,8	81,5	80,7	77,1	79,9	82,1	84,6	86,3
Cursos tecnológicos	75,5	74,2	72,0	72,8	73,2	69,6	70,7	75,6	72,1	74,9
12.º ano	62,5	51,1	50,8	50,3	50,2	47,5	51,2	54,7	51,3	50,6
Cursos gerais/científico-humanísticos	64,4	54,1	53,0	52,2	51,9	48,7	52,7	56,5	52,5	52,1
Cursos tecnológicos	56,7	40,7	42,8	43,0	42,7	42,6	44,6	46,4	45,3	43,0

Fonte: GIASE

*Taxa de transição/conclusão: relação percentual entre o número de alunos que, no final de um ano lectivo, obtêm aproveitamento (podendo transitar para o ano de escolaridade seguinte) e o número de alunos matriculados, nesse ano lectivo.

Usamos a designação "taxa de conclusão" quando nos referimos ao aproveitamento no fim do nível de ensino, ou seja no 9.º e no 12.º anos.