

D.M.
10001

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CULTURAS ORGANIZACIONAIS: TAMBÉM NA ESCOLA ?

Ano lectivo 1992/1993

Paulo Alexandre Miranda Louro

AGRADEÇO :

A Maria Carlos, presidente do C. Directivo do D. Pedro V, pela disponibilidade que sempre demonstrou

Ao Chico e à Lurdes pela colaboração e incentivo sem os quais não teria sido possível realizar este trabalho.

À Fernanda e à Inês por terem entendido as faltas à família.

INDICE

1. Introdução	4
2. Cognição Social nas organizações	7
3. Clima Organizacional	17
4. Culturas Organizacionais	20
5. A Organização Escola	28
5.1. Clima Escolar	33
5.2. Culturas escolares	40
6. Problema e Objectivos	44
7. Metodologia	46
7.1. População	47
7.2. Amostra	47
7.3. Procedimento	48
7.4. Tratamento Estatístico	55
8. Apresentação de Resultados	56
8.1. Frequência dos valores encontrados nas respostas ao Questionário	57
8.2. Análise Global	63
8.2.1. Percepção global de escola ...	63
8.2.2. Alunos	67
8.2.3. Corpo Docente	71
8.2.4. Escola	79
8.2.5. Gestão	87
8.2.6. Outros aspectos	91
8.3. Análise Factorial	93

9. Interpretação dos Resultados	104
10. Conclusões	110
Bibliografia	116
Anexo 1 - Questionário	120
Anexo 2 - Apresentação Estatística das Correlações	145
Anexo 3 - Estatística da Análise Factorial	175
Anexo 4 - Palavras surgidas associadas à palavra Escola	186
Anexo 5 - Entrevista à Presidente do C. Directivo	191
Anexo 6 - Projecto Global de Escola	217

1. INTRODUÇÃO

"As escolas são faceis ou difíceis em função dos alunos"

"Isto não é uma escola. É um armazém de pessoas."

"Esta é uma escola difícil"

"O ambiente numa escola é fundamental."

" Estou nesta escola porque se promove a inovação."

" Os alunos dizem: vais para o D.Pedro V, é uma escola que tem pinta."

" No outro liceu tinham o hábito de levar as cadernetas para as aulas."

Foi o facto de termos escutado muitas expressões semelhantes a estas que nos motivou para a realização deste trabalho.

A inexistência de instrumentos que permitissem uma abordagem mais imediata do problema criou-nos a sensação de se tratar de um trabalho desafiante.

Desafio que nos era também sugerido pelo facto de tentarmos compreender o(s) motivo(s) porque uma determinada escola é desejada por professores e alunos e outras são preteridas.

Não será por acaso que professores e alunos escolhem, quando têm essa possibilidade, as escolas da sua preferência.

Para além de factores derivados da "clientela" que uma escola serve, e que decorre da sua implantação geográfica, existem escolas, particularmente ao nível do 2º e 3º ciclo e Secundário, que embora servindo o mesmo tipo de público são mais ou menos preferidas. E nestas situações tanto alunos como professores são capazes de nos enunciar um conjunto de razões porque preferem esta ou aquela escola.

Será que estas preferências têm alguma relação com a existência de uma "cultura" nessas escolas?

As diferenças de valores e atitudes nas organizações é já um dado adquirido no que diz respeito às organizações. O paradigma das culturas organizacionais, os estudos de clima organizacional e toda a abordagem da cognição social nas organizações vem ajudar na compreensão dos factores que levam às diferenças inter-organizacionais e respectivas repercussões a nível individual.

Será que tal como para as organizações, o paradigma das culturas organizacionais é adequado para diferenciarmos organizações escolares, tanto em termos diferenciais, como em termos daquilo que cada indivíduo sente e percebe em diferentes organizações.

Caso assim seja é essa cultura partilhada pelo conjunto dos membros dessa organização (professores e alunos) ?

Quais são os factores que permitem diferenciar essa cultura?

Foram estas questões que despoletaram a realização deste trabalho. Pelo caminho outras, que igualmente nos pareceram pertinentes foram surgindo. No final não sabemos se todas foram respondidas. Contudo parece-nos que este trabalho abre o caminho para o aprofundamento de um conjunto de questões que nele é abordado.

Procurando enquadrar este trabalho passaremos em revista as abordagens psicossociológicas das organizações, nomeadamente alguns resultados dos estudos sobre clima e culturas organizacionais.

2. COGNIÇÃO SOCIAL NAS ORGANIZAÇÕES

Segundo Vala et all (1988) a abordagem das organizações e dos objectos sociais segundo o paradigma da cultura tem subjacente uma perspectiva psicossociológica.

A Psicossociologia das Organizações registou uma evolução significativa partir dos anos 60, com o aparecimento do paradigma da cognição social. É nesse momento que se abandona a ideia da fundamentalidade dos estudos sobre dinâmicas de grupos e comportamentos passando a haver uma particular atenção ao funcionamento cognitivo enquanto tal.

SimsJr e Gioia (1986) definem cognição social como "a forma como as pessoas pensam acerca das pessoas, das situações e das pessoas nas situações."

Os mesmos autores defendem que os indivíduos nas organizações não são apenas actores, uma vez que não só «fazem» mas também «pensam» sobre a própria organização. Muitas vezes a acção resulta dos pensamentos. Sabendo-se que as organizações não se comportam independentemente das pessoas que dela fazem parte, as interpretações e inferências acabarão por ter os seus reflexos no comportamento da organização.

Numa organização todos os indivíduos lidarão com os estímulos que lhes são apresentados em função dos seus esquemas. Os esquemas são (Lord e Foti, 1986) uma estrutura cognitiva que representa o conhecimento organizado acerca de um estímulo, bem como as regras que dirigem o processamento da informação.

Segundo Taylor, citado por Lord e Foti (op. cit.), os esquemas sociais dividem-se em quatro grupos:

self-schema - que contem informação acerca do próprio sujeito, sua aparência e poderíamos aqui incluir, p. ex., os conhecimentos que o indivíduo possui sobre os seus comportamentos mais e menos adequados a um contexto.

person-schema - informação respeitante aos traços e comportamentos comuns a determinados grupos ou tipos de pessoas. Um indivíduo pode, por exemplo, desenvolver esquemas sobre "alunos mal comportados".

script-schema- conhecimento acerca da sequência típica de eventos numa dada situação. A sequência dos eventos de uma ida a um restaurante ou a rotina de um dia na escola são exemplos de script-schemas.

person in situation schema- informação acerca das pessoas e comportamentos encontrados em situações sociais específicas. Como o comportamento que um professor tem quando é abordado por um aluno fora da sala de aula.

Cada um destes tipos de esquema iria influenciar a percepção da informação recolhida, a informação armazenada e as inferências baseadas nessa informação.

O self-schema resulta de generalizações cognitivas efectuadas a partir da experiência passada e representa a forma como o self se tem diferenciado e articulado na memória.

Nos person-schemas agrupamos as pessoas em categorias, que são influenciadas pelos papéis que desempenhamos na interacção com os outros.

Por sua vez os script-schema vão permitir-nos a compreensão de situações e a antecipação de acções e comportamentos.

Os scripts fornecem um guia para os comportamentos a adoptar em determinadas situações, uma vez que o individuo é capaz de antecipar e prever.

Segundo Lord e Foti (op.cit.) os esquemas crescem e alteram-se pois algumas das suas propriedades modificam-se com a experiência. O desenvolvimento de um esquema vai no sentido de se tornarem mais abstractos, complexos e organizados com essa experiência. Tem-se verificado que os esquemas dos especialistas são mais completos que os dos "novos" e que os esquemas dos experts contêm mais informação, mais ligações entre os diferentes elementos e uma hierarquização mais eficiente. A existência de esquemas anteriores facilita a produção de novos esquemas que tenham algumas semelhanças com o anterior.

A utilização de esquema nas organizações tem algumas implicações nomeadamente porque podemos passar a ver os outros de forma estereotipada e porque podemos estar menos atentos na avaliação dos seus comportamentos e performances. Em termos de benefícios podemos considerar o facto de as interacções sociais produzirem menos ansiedade e de tornarmos o mundo social mais previsível.

Se um esquema, tal como foi referido, ajuda a que possamos lidar mais rapidamente e mais facilmente com as situações quotidianas que se nos vão deparando então é presumível que também nas organizações os individuos vão construindo esquemas.

Isto porque , tal como refere Gioia (1986) há uma série de questões que se levantam numa organização, particularmente no momento da entrada nessa organização:

- Como é que os novos elementos da organização compreendem o que se passa à sua volta?

- Como sabem os valores que devem partilhar e quais as acções a tomar?

O próprio Gioia (op.cit.) avança com explicações para estas questões. Segundo o autor seriam os **simbolos** e os **scripts** os primeiros indicadores que dariam sentido à organização.

O autor entende por simbolos "... os signos ou representações que remetem para algum conceito ou significado". Os scripts seriam "sequências orientadas de eventos dinâmicos do conhecimento contido na memória".

A compreensão da organização seria acompanhada e comunicada por meio de simbolos, sendo posteriormente retida numa forma estruturada ou esquemática pelos scripts.

Os scripts seriam a base da acção e facilitariam a construção de significados e o processo de "atribuir um sentido" .

Assim qualquer sujeito quando entrasse numa organização procuraria recolher informações que lhe permitissem verificar a forma como havia de lidar num contexto. Neste caso em algumas das situações não seriam as acções ou comportamentos que interessariam mas sim os significados a eles associados, uma vez que seria a integração e a recolha dos diversos significados associados que permitiriam regular a acção futura do sujeito naquele contexto.

O processo de "atribuir sentido" é um processo que envolve a construção social do real. Qualquer sujeito necessita de efectuar essa construção por partilha com outros elementos que coexistem no seu "setting", pelo que tem de haver uma partilha de experiências para que essa construção seja significativa.

A realidade com que os sujeitos lidam é aquela que diz respeito ao seu "setting" particular, sendo por ele influenciado.

Não se pode dizer que haja um processo de descoberta, uma vez que há aspectos que são percebidos individualmente, mas sim um processo de criação e/ou aprendizagem com os outros que estão mutuamente implicados nessa construção.

As percepções individuais seriam assim, através da partilha com os outros, o suporte desta construção do real.

Gioia (op.cit.) considera que os individuos nas organizações utilizam esquemas que não só lhes fornecem informação para a interpretação de acontecimentos e acções, mas também lhes permite o tratamento automático da informação, uma vez que a existência de esquemas permite mais rapidamente efectuar a atribuição de significados.

Pegando em conceitos Piagetianos considera ainda que os esquemas são ajustáveis por processos de assimilação (alteração da percepção para se encaixar num esquema existente) a acomodação (alteração do esquema para se encaixar a experiência).

Os esquemas baseiam-se no facto de que os grupos criam visões da realidade consistentes com a noção de como eles pensam que o grupo opera. A existência de esquemas cognitivos permite assim entender aquilo que fazemos e aquilo que os outros fazem, através de atribuições consistentes de significados.

Segundo Downey e Brief (1986) a partir dos esquemas cognitivos construímos teorias implícitas sobre as organizações.

As teorias implícitas são representações mentais sumárias cuja função é categorizar a realidade reduzindo a sua complexidade e as diferenças que a compõem. (Fischer,1987)

Essas teorias implícitas possuem as seguintes características:

- são utilizadas preferencialmente para compreender e não para prever ou antecipar fenómenos. Isto porque preferimos desenvolver e confirmar esquemas do que testá-los.
- Dificilmente alteramos ou abandonamos as nossas teorias implícitas ainda que sejamos confrontados com evidências em contrário.
- As teorias implícitas são um importante input para as nossas acções.

Segundo Downey e Brief (op. cit.) as teorias implícitas possuem como finalidade o "atribuir de sentido" (na tentativa de entendermos o mundo) a aprendizagem e a transmissão cultural.

De entre os vários estímulos existentes nas organizações, que são os elementos que permitirão a construção dos esquemas sociais, podemos considerar que um dos mais importantes para a integração e evolução do sujeito na organização são as normas.

Uma norma pode ser definida (Fischer, op. cit.) como uma regra explícita ou implícita que impõe de forma mais ou menos consistente um modo organizado de conduta social; apresenta-se como um conjunto de valores largamente dominantes e a cumprir; solicitam uma adesão e implicam sanções num campo de interações complexas.

Os grupos nas organizações possuem regularidades no comportamento. Podemos constatar a partir de que horas trabalham, se fazem intervalo para o café, se permanecem no local de trabalho depois da hora, etc..

As normas sociais são estas regularidades nos comportamentos do grupo. Representam expectativas grupais partilhadas acerca dos comportamentos apropriados.

Segundo Mitchell (1985) existem três critérios para a definição de normas:

- 1) declaração clara acerca do que é apropriado
- 2) existe concordância nos membros do grupo acerca desta crença
- 3) o grupo têm consciência clara da existência dessa norma

As características das normas seriam :

- Têm apenas uma obrigação moral. São descrições do que as pessoas "devem".
- São mais evidentes e reconhecidas para questões ou comportamentos que são importantes para o grupo.
- São "impostas" pelo grupo e não pela organização.
- Existe variabilidade tanto no grau em que as normas são partilhadas como no nível de aceitação dos comportamentos desviantes em relação às normas.

O grupo tem várias formas de recompensar (aceitação social, reconhecimento) ou punir (ostracismo) os sujeitos no que diz respeito ao conformismo às normas.

Nas situações em que o sujeito não aceita as normas (Mitchell, op. cit.):

- o grupo tenta convencer o desviante do seu comportamento errado
- o grupo procurará mudar a opinião do individuo através do aumento da comunicação. A interacção tornar-se-á mais frequente, mais directa e mais explicita. Tem-se verificado que quanto mais importante é a norma maior é a pressão exercida.

Caso os sujeitos não aceitem as normas serão excluídos de todas as actividades do grupo e das redes de interacção, excepto nas situações em que se tornam importantes para a execução de uma tarefa, situação em que se tornam tolerados.

Existem situações em que a pertença a grupos exteriores ao do local de trabalho colide com as normas do grupo do local de trabalho, situação em que o sujeito acaba por se tornar mais resistente às pressões já referidas.

A importância das dimensões psicossociológicas e particularmente da dimensão individual e psicológica na avaliação e interpretação das organizações é algo que veio ganhando peso nas abordagens organizacionais.

Este facto vai nomeadamente reflectir-se na evolução do conceito de clima organizacional e na importância atribuída a esta dimensão na abordagem das organizações.

3. CLIMA ORGANIZACIONAL

Segundo Rosseau (1988) clima organizacional são " as descrições individuais do setting social ou contexto de que a pessoa faz parte".

Os processos de tomada de decisão, as relações com superiores e a interacção com pares são parâmetros organizacionais que podem ser integrados no construto de clima.

O clima organizacional seria assim algo que centrado-se nas percepções seriam importantes para os modelos de comportamento organizacional que procuram explicar comportamentos como os de liderança e motivação por exemplo.

A tónica nos factores individuais já tinha sido anteriormente referenciada, por autores como James e Jones (1974) que definem clima organizacional como " representações cognitivas e psicológicas da situação" ou James e Sell (1981) "representações cognitivas individuais de ambientes semelhantes, expressos em termos de significados psicológico e individual...". (citados por Rosseau, op. cit.)

Este tipo de definição foi, no entanto, precedida por definições de clima que colocavam

o ênfase nos aspectos organizacionais percebidos, como a de Friedlander e

Margulies (1969, citados por Rosseau, 1988) " características organizacionais percebidas que intervêm entre a organização e o comportamento".

O clima é um conceito que tem desempenhado um papel diversificado no estudo das organizações, até em função daquilo que se tem entendido por clima organizacional. Para Rousseau (op. cit.) tem desempenhado os seguintes papéis:

- variável interveniente nos estudos de resposta-a-situação
- como um substituto de indicadores mais objectivos das características de um setting
- como um indicador por si só da forma como os indivíduos experienciam o seu local de trabalho.

O conceito de clima tem sido bastante fluido e tem evoluído do estudo das características organizacionais para os esquemas cognitivos em que os factores individuais são determinantes (Rousseau, 1988).

Segundo Schneider e Snyder (1975) e tendo em conta que no clima se tratam de percepções sumarias que o sujeito tem sobre a organização, existem 5 dimensões que devem ser avaliadas para conhecermos o clima de uma organização :

- Suporte da gerência, ou seja, a consideração que os dirigentes têm pelos seus subordinados enquanto pessoas.

- Estrutura dos decisores ou o acompanhamento que por eles é efectuado aos membros dos níveis inferiores da hierarquia.
- Conflitos existentes na organização.
- Independência da organização.
- Preocupações com os novos funcionários.

Independentemente das dimensões consideradas no estudo do clima tem-se verificado (Gavin, 1975) que as percepções da organização são influenciadas por factores pessoais como a idade, o bem estar físico e social, o ambiente quando criança (?) etc.. O mesmo autor refere existirem variáveis organizacionais que influenciam as percepções tais com o tempo de permanência , o status do sujeito e o tipo de operações técnicas e profissionais a que é submetido.

Segundo Schneider (op. cit.) verifica-se que sujeitos do mesmo nível hierárquico tendem a ter percepções semelhantes quanto ao clima.

Em termos metodológicos a investigação sobre clima tem-se revelado essencialmente quantitativa, e essa seria uma das características que a diferenciaria do conceito de cultura. Para Glick (1985) clima e cultura organizacionais traduzem ambos um conjunto de variáveis numa situação organizacional.

4. CULTURAS ORGANIZACIONAIS

A *cultura organizacional* segundo Scheneider (1985) trata-se das normas e valores do sistema que dão corpo às políticas e actividades, bem como aos modos como são transmitidas e comunicadas. Os mitos e as histórias seriam veículos para a transmissão de significados fornecendo a "cola" que permitiria essa partilha.

Segundo Vala et all "... o clima pode ser considerado como uma dimensão da cultura, aquela que se refere aos seus aspectos especificamente perceptivos" (op. cit., p. 668)

Para Rousseau (1988) a cultura é baseada no papel das normas sociais enquanto no clima o mais importante são as percepções descritivas individuais.

O conceito de clima terá surgido das concepções de Lewin no que respeita às situações de interacção sujeito- situação, enquanto a cultura organizacional surge com base no interaccionismo simbólico. O interaccionismo requiere uma unidade social e uma experiência partilhada pelo que um individuo isolado não pode possuir cultura. Um elemento chave da cultura é o consenso ou partilha de valores e crenças. A intensidade da cultura avalia-se no consenso existente entre os membros da organização (Rousseau, op. cit.).

Pelo contrário o clima será algo que existe em qualquer organização uma vez que todos os sujeitos têm percepções sobre o ambiente que os rodeia. As crenças normativas que dão origem à cultura são derivadas dos grupos de pertença, enquanto o clima é mais idiossincrático, podendo existir tantos climas quantos sujeitos existem

num contexto.

Segundo Rousseau (op.cit.) as diferenças entre cultura e clima são:

- O clima é descritivo enquanto a cultura é normativa.
- O clima é uma descrição sumaria e a investigação das culturas operacionaliza os conceitos em detalhe.
- O clima existe em todas as organizações (pelo menos ao nível individual) mas muitas organizações podem não ter cultura.
- Todos os indivíduos num setting organizacional experienciam o clima mas nem todos os indivíduos fazem parte de uma cultura.
- O clima está ligado a percepções individuais enquanto a cultura é um fenómeno social. No clima parte-se do individual para o social enquanto na cultura passa-se o inverso.

Para Vala et all (1988) o clima enquanto percepção dos atributos organizacionais, basear-se-ia numa epistemologia positivista, sendo por isso utilizados métodos quantitativos na sua avaliação. Pelo contrário, no estudo da cultura, que parte duma lógica construtivista, seriam utilizados métodos qualitativos. A abordagem das organizações enquanto culturas vai obrigar segundo Schein (1990) a que as próprias metodologias de abordagem das organizações se alterem.

Os métodos de análise da Psicologia Industrial/Organizacional são inadequados ao estudo da cultura pelo que há que utilizar métodos mais de âmbito clínico e etnográfico. Estes métodos permitiriam identificar as variáveis e dimensões em causa, podendo-se a partir daí utilizar uma metodologia mais próxima do modelo experimental.

Segundo Schein (op. cit.) a abordagem das organizações enquanto culturas tem sofrido um processo evolutivo que decorre também da evolução de um outro conceito: o de clima organizacional.

Schein (1990) entende por cultura "o que um grupo aprende durante um período de tempo, como esse grupo resolve os seus problemas de sobrevivência num ambiente externo e os seus problemas de integração interna. Essa aprendizagem é um processo comportamental, cognitivo e emocional." (op. cit.;p.111)

A inexistência de cultura numa organização pode ficar a dever-se ao facto de os seus membros não terem ainda uma história comum ou pelo facto de na organização existir muito turnover.

Contudo numa mesma organização podem coexistir várias subculturas, havendo experiências que são partilhadas por todos os membros da organização e dando origem a uma cultura mais globalizante, embora possam existir subculturas em conflito.

A cultura poderia então, segundo Schein, ser definida como "um conjunto de pressupostos básicos inventados, descobertos ou desenvolvidos por um determinado

grupo, que os aprende para lidar com os seus problemas de adaptação externa ou de integração interna, que foi suficientemente trabalhado para ser considerado válido e assim será transmitido aos novos membros como a forma correcta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas".

A cultura poderá ter um papel de redutor da ansiedade uma vez que através dela partilhamos significados que nos permitem compreender os acontecimentos.

A cultura de uma organização manifesta-se a três níveis:

Artefactos- distribuição física, código de vestuário, forma como as pessoa se dirigem umas às outras, intensidade emocional, etc.

Valores e normas existentes na organização e que podemos constatar através de entrevistas a sujeitos mais envolvidos no grupo.

Pressupostos que acabam por ser valores que cristalizam com o tempo e que vão sendo cada vez menos questionados e menos abertos à discussão.

A cultura que se reflecte nos aspectos referidos perpetua-se nas organizações através do processo de socialização dos novos membros. No final do processo de socialização a organização pode levar a três tipos diferentes de postura por parte do sujeito:

1) **Orientação custodial** em que o individuo deve ser conformista a todas as normas e efectuar uma aprendizagem completa de todos os pressupostos.

2) **Individualismo criativo** em que deve haver uma aceitação dos pressupostos básicos e a possibilidade de rejeição dos periféricos, permitindo-se a inovação.

3) **Rebelião** em que pode existir uma rejeição total dos pressupostos.

A abordagem proposta por Schein baseia-se numa perspectiva simbólica e cognitiva. Dentro desta perspectiva de abordagem podemos ainda encontrar duas outras definições de cultura, as de Geertz e Goodenough (citados por Vala, 1988).

Assim para Geertz " A cultura mais do que conjuntos de padrões comportamentais - hábitos, usos, tradições - como têm sido vistos até agora, serão um conjunto de mecanismos de controle - planos, regras, instruções (aquilo que os engenheiros de computadores chamam programas) - que governam o comportamento" (op.cit., p.665).

Para Goodenough cultura é "A forma pela qual as pessoas organizam a sua experiência do mundo concreto, ou seja, as suas percepções e conceitos" (op. cit., p. 665).

Os pontos comuns a estes conceitos de cultura são (Vala et al) :

- a cultura vista enquanto sistema de ideias

- a distinção analítica do conceito de cultura e do conceito de estrutura social

- as relações entre estes dois campos analíticos pode ser de consonância e harmonia ou de discordância e conflito.

Em termos das organizações poder-se-iam analisar separadamente as estruturas organizacionais (design, processos, tecnologias) daquilo que se define por cultura organizacional. As linhas de pesquisa da cultura têm-na (Vala, op.cit.): associado a culturas mais vastas em que a organização está inserida (como a nacional) e associado à história e aos fundadores. Schein (1985) vem referir também a importância dos líderes actuais. A génese da cultura tem também sido investigada com base na cultura anterior dos membros da organização, situação e condições de trabalho, das competências escolares e das estratégias subjacentes às relações de poder, de que Saintsaullieu seria o autor mais significativo.

Segundo esta última perspectiva, partilhada por Vala et all, haveria um papel activo do sujeito na "construção" da cultura, embora tenham também de ser considerados factores como a história, os aspectos técnicos e económicos e o poder formal.

Esta perspectiva que se enquadra no paradigma genético defende que a influência social opera com base na interacção social que por sua vez tem como suporte a identidade grupal.

Partindo deste pressuposto temos então de considerar a possibilidade de existência de várias culturas diferenciadas na mesma organização.

Para Vala et all (op.cit.) quando se abordam as culturas organizacionais temos de considerar uma série de princípios :

- é pertinente a separação analítica entre cultura e estrutura organizacional.
- é pertinente a não inclusão dos comportamentos no campo da cultura.
- as organizações podem desenvolver culturas diferenciadas dos contextos mais gerais em que se encontram inseridas.
- as unidades funcionais mantêm diferentes modalidades de relação com o meio externo, desenvolvendo-se por isso múltiplas culturas.

Segundo os mesmos autores são as seguintes as dimensões da cultura organizacional:

Percepção da Organização- crenças que corresponde fundamentalmente às práticas e procedimentos de uma organização. Percepção como padrão de referência ou esquema organizacional. Tem uma função de organização do real que corresponde ao conceito de clima organizacional.

Explicação da Dinâmica da Organização- atribuição causal da dinâmica organizacional, explicação do real organizacional.

Avaliação da Organização- valores que funcionam como quadro normativo de referência e que permitem diferenciar o que é desejável e indesejável. Estes valores irão reflectir-se nas atitudes.

Identidade da Organização- aquilo que é percebido como unico na organização, aquilo que a diferencia das outras. Engloba as características estáveis, relações de semelhança e dimensões diferenciadoras de outras organizações.

Orientação do Comportamento Organizacional- estratégias de funcionamento dentro da organização, aquilo a que se poderia chamar planeamento estratégico.

Tendo em conta a importância que têm assumido os estudos sobre clima e culturas organizacionais vejamos alguns dos estudos efectuados em instituições escolares, particularmente ao nível do clima escolar.

5- A ORGANIZAÇÃO ESCOLA

Embora os trabalhos que até agora temos vindo a referir tenham sido efectuados em organizações não escolares pareceu-nos pertinente efectuar algumas pontes entre estes estudos e a organização escola. Actualmente algumas escolas, particularmente as do Ensino Secundário atingiram dimensões que ultrapassam nalguns casos a dimensão de uma media empresa, pelos menos no que concerne ao numero de utilizadores.

Isso mesmo se tem verificado (Nóvoa, 1993) na última década em que se começou a construir uma pedagogia centrada na escola. Houve uma valorização da escola - organização, havendo um grande investimento ao nível da autonomia (administrativa e nalguns casos pedagógica), e autoformação participada.

Ainda segundo Nóvoa (op.cit.) o ter-se chegado a este tipo de abordagem na década passada passou por várias fases.

A abordagem da escola enquanto organização passou por um primeiro momento de identificação quando o Relatório Coleman (1966) questionou a tese "schools make no difference".

A partir desse momento de identificação começou a constatar-se que as escolas obtinham resultados diferentes ao nível do rendimento escolar e sucesso dos alunos.

A fase de descrição procura responder à questão "quais as diferenças existentes entre escolas eficazes e as restantes escolas?"

Recorrendo essencialmente ao estudo de caso fez-se a descrição das escolas tendo sido identificados alguns factores que levavam à eficácia das escolas:

- Liderança da escola
- Atenção à qualidade do ensino
- Enfoque nos aspectos académicos
- Clima de trabalho propício ao ensino e à aprendizagem

No início dos anos 80 começam a desencadear-se intervenções efectivas em instituições escolares, que suportadas por metodologias de investigação/acção procuram melhorar a qualidade e eficácia das escolas. É a fase de intervenção.

Esta perspectiva de intervenção desembocará em estratégias que procuram inserir a escola numa rede comunitária mais vasta, que lhe facilite o desenvolvimento organizacional sem perda de identidade. É uma fase de contextualização que teve

algum impacto em termos de descentralização de competências para a organização escola.

Numa última fase designada por excelência, verifica-se que as escolas começam a adoptar o discurso da excelência no contexto das ideias de mercado, e em que as escolas procuram integrar as funções de concepção, avaliação e inovação.

Ainda segundo Nóvoa (op.cit.) e em função dos estudos que consideram a escola como uma organização, o retrato que podemos efectuar de uma escola eficaz é o seguinte:

- AUTONOMIA

Maior responsabilização

Centro de decisão mais próximo da realidade escolar

Criação de uma identidade escola

- LIDERANÇA ORGANIZACIONAL

Estratégias concertadas de actuação

Estimula responsabilização individual e colectiva

Necessita de envolvimento da comunidade educativa

- ESTABILIDADE PROFISSIONAL

Garante clima de segurança e continuidade

Certas margens de mobilidade podem constituir factor de incentivo e inovação

- ARTICULAÇÃO CURRICULAR

Permitir aos alunos regular o percurso escolar

Necessidade de valorizar aprendizagens académicas e não apenas dimensões sociais/relacionais

- FORMAÇÃO PESSOAL

Formação contínua ligada ao projecto educativo de escola

Procura realização de trabalhos de investigação/acção que contribuam para a melhoria das escolas

- PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

Apoio activo participando nas decisões

- RECONHECIMENTO PÚBLICO

Favorece adesão da comunidade educativa aos valores da escola

- OPTIMIZAÇÃO DO TEMPO

Alunos disporem do máximo de tempo possível para aprenderem

Capacidade para otimizar o tempo disponível em função dos recursos existentes

- APOIO DAS AUTORIDADES

Ao nível material e económico mas também de
aconselhamento e consultadoria

Assim sendo algumas questões como as que remetem para a gestão das pessoas, para os processos de socialização, para a existência de normas que facilitem a vivência organizacional, etc., possuem contornos semelhantes ao que podemos encontrar noutras organizações.

Segundo Pereira (1982) numa organização existem 5 subsistemas:

- 1) Produção- que diz respeito aquilo que a organização faz. Neste subsistema desenvolve-se uma dinâmica de proficiência técnica. O campo de forças é gerado pelos requisitos da tarefa e a ideologia é dirigida para a sua realização. A concentração no desempenho tem como consequência o desenvolvimento de padrões de competência e de método.
- 2) Fronteira- que diz respeito á oferta, à procura e às relações com outras organizações.
- 3) Manutenção- que visa integrar as pessoas membros da organização nos seus papéis funcionais. Remete para os processos de admissão, selecção, orientação e formação. Orienta-se para a manutenção da estabilidade e predictabilidade da organização.

4) Adaptação- que diz respeito à mudança organizacional. Neste sentido responde não só aos impactos do meio ambiente mas também às pressões internas geradas nos grupos e nos indivíduos.

5) Gestão- exerce controlo sobre os subsistemas anteriores. São exercidas 3 funções básicas: coordenação de subestruturas, resolução de conflitos e a coordenação dos requisitos anteriores com as necessidades e recursos da organização.

Também nas Escolas podemos encontrar estes subsistemas, embora possam estar estruturados de forma diferente de outras organizações. Terá sido o facto de se verificarem estas similitudes que levou a que algumas abordagens às organizações tivessem sido "transferidas" para as escolas.

E é com base nisso que surgem os estudos sobre o clima nas escolas.

5.1.- CLIMA ESCOLAR

Segundo Martini (s/r) a colaboração, as noções de pertença e de identidade, o funcionamento em grupos, a cooperação e a gestão de conflitos no seio das entidades humanas surgem como elementos comuns às organizações e também à escola.

Segundo Ardoino (1966, citado por Martini) existe um modelo de inteligibilidade das organizações, adaptável às escolas e em que podem ser distinguidos 5 níveis:

- 1) Das pessoas- que é sobretudo psicológico e que remete para as variáveis pessoais dos dirigentes que influenciam o funcionamento das escolas.

- 2) Das interpelações entre os que detêm e não detêm o poder.

- 3) Do grupo- Psicossociológico, no sentido em que o grupo é capaz de criar a sua própria metodologia através da qual se exprime e encontra a sua própria significância. Há a este nível uma procura dos papéis e da dinâmica do campo social.

- 4) Da organização- que é psico-lógico uma vez que uma organização é uma totalidade viva e os membros de uma escola trabalham com vista a um objectivo comum. Este nível pretende apreender os objectivos da organização, a sua política global.

- 5) Da Instituição- que remete para o status, derivado das ligações que a escola tem necessidade de efectuar com instituições que deve respeitar.

Halpin, citado por Martini identifica as seguintes dimensões no estudo do clima escolar:

Envolvimento- medida de implicação pessoal (do professor) no seu trabalho.

Abuso- sentimento dos professores de serem envolvidos em tarefas rotineiras impostas pela direcção.

Intimidade- possibilidade de terem relações para além das de poder.

Espírito- satisfação das necessidades pessoais dos professores.

Atitude distante- refere-se aos comportamentos formais e impessoais da Direcção, o que elimina toda a relação afectiva com os professores.

Confiança- tentativa de motivar ao máximo os professores.

Consideração- comportamentos da Direcção que procura tratar os docentes acentuando a vertente humana.

Crane, citado por Martini, considera a existência de 5 dimensões no quadro do clima escolar:

- 1) Autonomia- grau de iniciativa deixado ao pessoal.
- 2) Estrutura- grau de transparência dos objectivos da instituição
- 3) Consideração- grau de confiança transmitido pela instituição ao pessoal.
- 4) Coesão- grau de coesão e de lealdade do grupo.
- 5) Implicação- grau de implicação dos membros da organização.

Segundo Martini os diferentes estudos efectuados sobre o clima escolar variam quanto

às dimensões que devem ser analisadas, existindo contudo algumas que surgem com maior regularidade, nomeadamente:

Estrutura- percepção dos contratos e regras da organização.

Autonomia- grau de liberdade individual nas tomadas de decisão.

Suporte- sentimentos de apoio sentidos pelos indivíduos no exercício das suas funções.

Relações- tipo de atmosfera social existente na organização.

Motivação- aspectos desenvolvidos pela organização visando motivar e implicar as pessoas.

Implicação- grau de participação pessoal nos objectivos da organização.

Em função da avaliação do clima, Martini apresenta uma tipologia das escolas em não competentes, competentes e excelentes.

Nas escolas não competentes existiria uma atmosfera pouco agradável, confusão, relações tensas e conflitos. O autor considera também que existe uma relação directa entre o clima e o tipo de direcção da escola.

Sergiovani (1984, citado por Martini) identificou algumas competências da Direcção que influenciam o grau de competência da escola.

Segundo este autor os dirigentes devem regular-se por 5 princípios, e se os utilizarem todos correctamente então obterão um clima excelente na sua escola:

Técnico- engenheiro do management (planear, horários, organograma...)

Humano- expert em relações humanas

Pedagógico- clinico da práticas de ensino

Simbólico- dar um sentido a todas as actividades, dar a entender aos outros a significação das actividades

Cultural- definir, reforçar e articular os valores, crenças, tradições que dão à escola uma identidade cultural própria. O efeito é unir professores e alunos em torno de um sistema ideológico, adquirindo as realizações um novo sentido e realçando-se um sentimento de pertença a uma instituição e cultura identificáveis.

Segundo Cookson (1988), independentemente das dimensões que são tidas em conta na análise do clima, as atitudes e comportamentos dos professores influenciam o ambiente educativo tornando-o mais rico ou mais pobre o que se irá reflectir nos resultados dos alunos.

Verificou que em escolas com melhor clima os professores estavam mais interessados na aplicação prática dos conhecimentos e os alunos consideravam um menor numero de aulas sem interesse. Nas escolas com pior clima os alunos consideravam mais

difícil obter ajuda dos professores.

O envolvimento dos professores leva os alunos a percepcionarem um clima positivo. Este envolvimento implica, segundo Mitchell (1985) uma maior autonomia e maior participação nas tomadas de decisão, tendo-se também constatado que leva a menos turnover, maior pontualidade e maior numero de horas de trabalho.

Para Pallas (1988) o clima escolar positivo é um modelo que combina os seguintes aspectos : **liderança administrativa forte, altas expectativas para a performance, atmosfera segura e com ordem e um sistema de monitoragem frequente dos alunos.**

Segundo este autor o clima escolar encontra-se altamente relacionado com o sucesso escolar uma vez que pode tornar os alunos bem comportados e motivados e porque são criadas altas expectativas para as performances académicas e para a disciplina.

Nesse sentido Pallas desenvolveu um questionário que procurava avaliar o clima escolar, tendo abordado os seguintes aspectos:

- a) Liderança do director
- b) Participação dos professores na vida da escola
- c) Moral do professor (nível de satisfação ou frustração experienciado no ensino)
- d) Cooperação do pessoal
- e) Comportamentos dos estudantes

O autor verificou existir uma maior divergência nos resultados encontrados na mesma escola do que entre diferentes escolas.

Este estudo indicou também que o indicador que maior relação apresentava com um clima escolar positivo eram os resultados académicos dos alunos. Para além disso Pallas verificou a existência de outros factores inerentes à escola que influenciavam o clima nomeadamente a sua localização e dimensão.

Nas escolas urbanas verifica-se a existência de mais comportamentos disruptivos dos alunos e um menor controlo dos professores nas políticas da escola e nas escolas mais pequenas verifica-se uma maior cooperação entre as pessoas, maior controlo nas políticas da escola e melhor comportamento da parte dos estudantes. Além das conclusões citadas pelo autor verifica-se fundamentalmente a existência de um clima positivo em escolas cujas características do corpo discente facilitam esse bom clima, quer ao nível dos comportamentos, quer dos resultados académicos.

Kottkamp et al (1987) num estudo realizado com base no questionário de Halpin e Croft (1963) designado por **Organizational Climate Description Questionnaire** concluíram da existência de 6 protótipos de clima escolar: aberto, autónomo, controlado, familiar, paternal e fechado.

As características indicadas pelos autores como típicas de um clima aberto são :

- níveis elevados de espírito aberto (aceitar sugestões)

- envolvimento dos actores
- directores são exemplos que os professores seguem entusiasticamente
- os professores cooperam
- não existe trabalho rotineiro, supervisão directa e impessoalidade

A existência de um determinado tipo de clima é, provavelmente reflexo da cultura existente na organização. Contudo, e tal como já foi referido o estudo do clima, uma vez que se centra nas percepções individuais não nos dá, por si só, indicações quanto à existência de uma cultura organizacional.

5.2. CULTURAS ESCOLARES

As abordagens apresentadas relativamente ao clima escolar deixam pois em aberto um aspecto já referido quando se fala em culturas organizacionais. Assim nos estudos apresentados a participação activa dos sujeito na construção e atribuição de significados ao real que o envolve é praticamente omissa.

Nas escolas todos sabemos que apesar de por vezes se encontrarem inseridas em meios envolventes semelhantes criam-se dinâmicas muito diferenciadas e para além

disso numa mesma escola a forma de entender e lidar com a realidade é diferente de sujeito para sujeito.

A forma como entendemos normas específicas da escola, como lidamos com elas, como nos são "passadas", a forma de integração e socialização dos novos, a maneira como os recebemos e como os tratamos, as informações que lhes damos sobre os alunos e sobre a maneira como hão-de desenvolver o seu trabalho, as tolerâncias que temos aos erros alheios, o envolvimento que mostramos. aquilo de que falamos e onde, o tipo de interacção que permitimos, etc. serão provavelmente diferentes de escola para escola e dentro da mesma escola.

Ainda mais diferenciada será a forma como cada um dos professores pensa que se devem atingir os objectivos da organização. Sabendo-se que uma escola tem como "matéria-prima" jovens em formação, a metodologia que cada professor pensa que deve ser utilizada terá nuances diversas.

De que forma se gerem estas diferenças, se é que elas existem quando muitas vezes o aluno tem de lidar e ser bem sucedido a esse nível com estas diferentes concepções.

Um dos factores que provavelmente influencia a concepção que os professores têm sobre a escola, a sua função e o papel do professor é a sua idade.

Segundo Huberman (1989) a vida dos profissionais de todos os sectores è influenciada pelos ciclos de vida. A evolução na carreira é um processo e não uma serie de acontecimentos. Assim, segundo o autor o professor passa pelos seguintes momentos:

Exploração- Em que há um continuo tentativa e erro, um balanceamento entre a autoridade e a excessiva permissividade, uma preocupação excessiva com a disciplina, um entusiasmo inicial e eventualmente a frustração para aqueles que têm experiências iniciais negativas.

Estabilização- Que consiste na junção da determinação em prosseguir na carreira e pelo reconhecimento exterior do profissional (em Portugal podemos considerar a profissionalização como este momento). Começa a surgir a auto- confiança, maior preocupação com os conteúdos e uma definição mais clara dos objectivos para os alunos.

Diversificação- Em que existe uma experimentação que visa refinar as metodologias utilizadas. Procura-se uma maior efectividade do ensino o que leva a um maior numero de actividades "activistas". surge ainda o medo da estagnação e consequentemente uma maior predisposição para a participação em projectos de diversos tipos. Pode ainda surgir um reviver do passado em que o professor se questiona sobre a importância da sua actividade passada.

Serenidade- Começa a haver um distanciamento e uma desmotivação para a profissão que é compensada por uma maior facilidade na compreensão das metas e uma maior serenidade no ensino.

Conservadorismo- Na ultima fase da carreira o professor acredita cada vez menos no sistema escolar, considera os alunos mais indisciplinados e apresenta uma grande nostalgia do passado.

Esta evolução estará também ligada ao facto de os professores considerarem o seu trabalho altamente stressante que exige um grande envolvimento da sua parte e que é pouco compensado pois os professores participam pouco nas decisões e na política da organização a que pertencem (Prick, 1989).

Isso mesmo é referido por D' Espiney et all (1988) quando referem que nas escolas portuguesas os poderes e competências que deviam ser partilhados por 3 Orgãos (C: Directivo, C. Pedagógico e C. Administrativo) acabam por recair normalmente sobre o Conselho Directivo quando não apenas sobre o seu presidente. Verifica-se ainda segundo os mesmos autores que há um enorme desconhecimento das actividades que os diversos elementos da escola promovem.

O tipo de gestão, os processos de tomada de decisão, as percepções de alunos e colegas, a escola e a forma como cumpre o seu papel são pois algumas questões que procuramos aferir neste estudo.

6. PROBLEMA E OBJECTIVOS

Cada escola terá normas e valores que lhe são próprios, formas de integrar os novos elementos que anualmente a rejuvenesce, maneiras diferentes de entender o papel da organização e de definirem estratégias para alcançar os seus objectivos, estilos diferentes de estabelecer relações interpessoais, até pelo valor que possa ser atribuído a este factor, etc ?

Além disso terão os diferentes intervenientes dum contexto também formas diferentes de lidar com os aspectos acima referidos.

Parece-nos que é possível encontrar numa Escola Secundária os valores, normas e percepções que "organizam" a vida dos indivíduos.

Parece-nos também crível a existência de mais de uma cultura dentro da mesma escola, uma vez que nela convivem professores mais velhos e mais novos, mais recentes e mais antigos, mais experientes e menos experientes.

Parece-nos pois que alguns factores que podem levar a essas diferenças podem ser factores como a idade, antiguidade na profissão e anos de permanência na escola.

Em função destas variáveis procurar-se-á verificar qual a percepção, explicação e avaliação fornecidas pelos docentes numa Escola Secundária da cidade de Lisboa.

7. METODOLOGIA

Foi seleccionada uma Escola Secundária de Lisboa que mostrou receptividade na realização do presente trabalho, e que pela sua dimensão (cerca de 5000 alunos e 220 professores) assegurava a existência de um numero de respostas significativo.

Foi também escolhida em função do seu numero de anos de existência, o que assegurava o facto de a organização possuir já alguma história (21 anos à data da realização do trabalho).

O facto de ter sido seleccionada apenas uma escola deve-se à dimensão do trabalho, tendo em conta a metodologia utilizada.

7.1 POPULAÇÃO

A população são os 220 docentes da escola em que o trabalho foi realizado.

7.2. AMOSTRA

A amostra constituiu-se de 17 sujeitos para a fase de entrevistas.

Dos 220 questionários distribuídos, via Conselho Directivo e entregues pessoalmente foram obtidas 30 respostas em condições para tratamento estatístico (embora num dos questionários não seja possível estabelecer correlações, uma vez que não foram preenchidos todos os dados biográficos).

A média de idades é 40.1 anos e o desvio padrão 11.39, sendo o valor mínimo 24 e o máximo 60.

A média de anos de permanência na escola é de 7.38 anos e o desvio padrão de 6.37, sendo o valor mínimo 1 e o máximo 20.

7.3. PROCEDIMENTO

Realização de entrevistas semi-estruturadas a 17 sujeitos, tendo em vista levantar os parâmetros pertinentes de uma "cultura escolar" e aqueles que seriam específicos desta escola.

Pretendeu-se que os docentes representassem a diversidade dos docentes da escola, pelo que foram entrevistados sujeitos de diferentes idades, com tempo de serviço e permanência na escola diversificado e que leccionassem disciplinas diferentes. A selecção dos professores com estas diferentes características foi efectuada em colaboração com o Conselho Directivo.

Os docentes entrevistados possuíam as seguintes características:

CATEGORIA PROFISSIONAL	ANOS SERVIÇO	IDADE	GRUPO DISCIPLINAR
Efectivo	21	42	Artes
Efectivo	13	34	Biologia
Efectivo	15	37	Física
Efectivo	14	34	Línguas
Provisório	2	35	Artes
Provisório	3	25	Geologia
Efectivo	11	36	Tr. Ofi.
Efectivo	15	37	Português
Efe/Prov.	2	25	Filosofia
Estagiário	1	26	Geografia
Estagiário	3	24	Línguas
Efectivo	16	44	Português
Efectivo	29	56	Musica
Estagiário	2	24	Geografia
Estagiário	1	24	Ed. Física
Efectivo	15	49	Matemática
Efectivo	16	48	História

Ao longo das entrevistas procurou explorar-se os seguintes aspectos:

1- Percepção da escola por confrontação com conhecimentos já adquiridos de outras escolas.

2- História da escola

3- Objectivos da escola

4- Explicitação da dinâmica da escola

5- Justificação dessa dinâmica

6- Valores partilhados pelos docentes da escola

7- Forma com é realizado o processo de integração dos novos docentes

8- Características dos alunos da escola e forma como a ela se ligam

9- Tipo de gestão praticado

10- Influência da gestão na vida da escola

11- Influência de elementos internos e externos na vida da escola

Após a realização das entrevistas foi efectuada a Análise de Conteúdo das mesmas, o que deu origem ao questionário posteriormente distribuído aos docentes da escola. (Anexo 1)

O questionário divide-se em 7 partes:

1- Dados biográficos

2- Percepção global da escola

3- Alunos

4- Corpo Docente

5- Características da escola

6- Aspectos de Gestão

7- Outros aspectos

1) Quanto aos dados biográficos, e embora se tratasse de um questionário anónimo eram solicitadas informações quanto à idade, sexo, situação na profissão, nº anos de serviço, nº anos de permanência na escola, nº escolas em

que já havia leccionado, disciplina(s) que leccionava e ano(s) de escolaridade que leccionava.

2) Percepção global da escola

Oito questões utilizando uma escala tipo Likert que permitia aos sujeitos referirem a sua percepção quanto aos aspectos gerais da escola como a sua antiguidade, dimensão, dinamismo, agradabilidade, etc.

3) Alunos

Seis questões utilizando uma escala de 7 pontos, de **concordo plenamente** a **discordo totalmente**, questionando os sujeitos sobre as características dos alunos e sua influência na dinâmica da escola.

4) Corpo Docente

Quinze questões, onze delas utilizando uma escala de 7 pontos, em que numa delas se solicitava a justificação da resposta. Três das questões eram de resposta **sim** ou **não**, solicitando-se a justificação destas respostas.

Uma das questões remetia para a escolha do(s) grupo(s) com quem o sujeito possuía maior relacionamento interpessoal.

No conjunto destas questões procurava-se conhecer as características percebidas do corpo docente, influência na dinâmica da escola, forma como é feita a socialização de novos docentes, motivação e factores que a influenciam e o tipo de envolvimento com a escola.

5) Características da escola

Dezanove questões, sendo 2 delas abertas e as restantes numa escala de 7 pontos em que se procurava conhecer a opinião dos sujeitos acerca do tipo de relacionamento existente entre os "actores", o dinamismo e os seus reflexos na vida da escola, justificação do dinamismo, objectivos da escola, características do "trabalho" pedagógico, normas, etc.

6) Aspectos de gestão

Oito questões sendo sete delas numa escala de 7 pontos e que remetiam para a participação e conhecimento das decisões, influência do tipo de gestão na vida da escola e influência dos Órgãos externos e internos na vida da mesma.

7) Outros aspectos

Quatro questões abertas em que se abordavam as intenções de turnover e sua justificação, quais as características dos docentes a seleccionar para aquela escola, funções do educador e quais os aspectos para que remete a evocação da palavra ESCOLA.

Foi ainda incluída no questionário uma questão, resultante das entrevistas, em que eram apresentadas dicotomias relativamente aos professores, para que os sujeitos se pronunciassem sobre a sua adequação. Contudo esta questão acabou por não ser tratada uma vez que se encontrava mal formulada.

Através do programa SPSS foi calculado o alfa de Cronbach do questionário que foi de 0.765, o que se pode considerar um valor aceitável.

7.4. TRATAMENTO ESTATÍSTICO

Foi utilizado o package estatístico SPSS, tendo sido efectuadas as correlações das respostas com:

- idade

- sexo

- anos de serviço

- anos de permanência na escola

Com o mesmo package estatístico foi efectuada Análise Factorial em Componentes Principais das respostas, seguida de Rotação Varimax.

Na ultima questão foi efectuada uma classificação das palavras surgidas em positivas, negativas, neutras e ambivalentes.

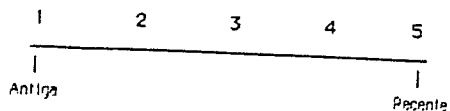
Foi constituído um júri formado por 5 indivíduos (4 psicólogos e um sociólogo) tendo havido na classificação uma concordância de 86%.

8. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

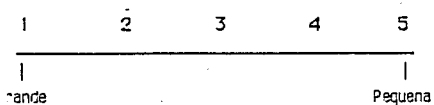
8.1. FREQUÊNCIA DOS VALORES ENCONTRADOS NAS RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS

PERCEÇÃO GLOBAL DA ESCOLA

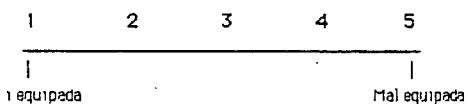
o o D. Pedro V uma escola:



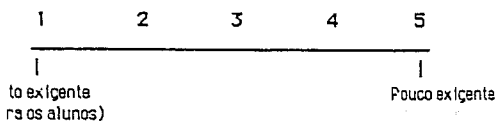
Valor	Frequência
1	1
2	8
3	13
4	6
5	2
x	3



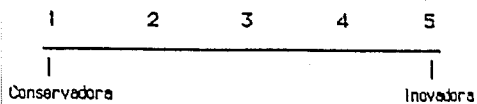
Valor	Frequência
1	25
2	3
3	2
4	-
5	-
x	1.2



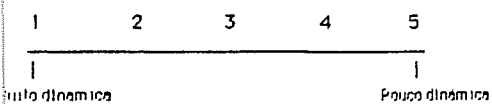
Valor	Frequência
1	-
2	10
3	11
4	7
5	2
x	3



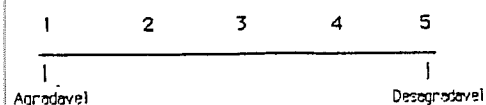
Valor	Frequência
1	1
2	13
3	14
4	1
5	1
x	2.6



Valor	Frequência
1	-
2	5
3	13
4	9
5	3
x	3.3



Valor	Frequência
1	1
2	6
3	16
4	6
5	1
x	3

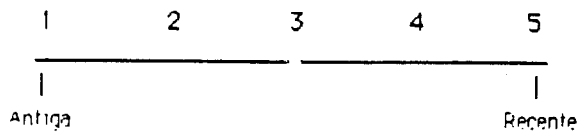


Valor	Frequência
1	4
2	14
3	11
4	-
5	1
x	2.3

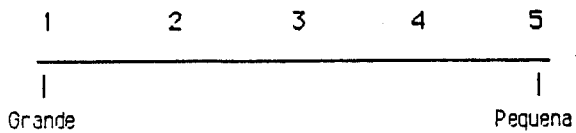
PERCEPÇÃO GLOBAL DE ESCOLA

espostas Questões A a H

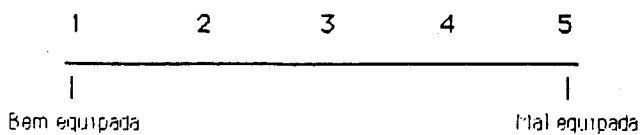
Considero o D. Pedro V uma escola:



Valor	Frequência
1	1
2	8
3	13
4	6
5	2
x	3



Valor	Frequência
1	25
2	3
3	2
4	-
5	-
x	1.2



Valor	Frequência
1	-
2	10
3	11
4	7
5	2
x	3

8.2. ANÁLISE GLOBAL

Começando por uma análise global às várias dimensões do Questionário, podemos constatar o seguinte:

8.2.1 PERCEPÇÃO GLOBAL DA ESCOLA

Duma forma geral a escola é percebida como grande, exigente para os seus alunos, inovadora e agradável.

Nos restantes parâmetros avaliados os resultados situam-se em torno do ponto médio pelo que não podemos afirmar da existência de uma tendência perceptiva.

Em anexo são apresentados os resultados do tratamento estatístico. Após a apresentação de cada correlação é indicado o nº da página do anexo em que é apresentado esse tratamento estatístico.

Entre parêntesis o valor da correlação que é significativa a um nível de significância de 0.05, excepto quando é indicado um *. Nesse caso o nível de significância é de 0.01.

Contudo verifica-se a existência de algumas correlações, nomeadamente:

a) Quanto mais antigo o professor é na escola, maior a tendência para a considerar uma escola recente. (.549) (p.146)

b) Os mais velhos (.530) (p.147) e com mais anos de escola têm tendência para a considerarem uma escola grande. (.544 *) (p.148)

c) Quanto mais recente é o professor mais mal equipada considera a escola. (.379) (p.149)

d) Quanto mais recente é o ingresso do professor na escola maior a tendência para a considerar exigente. (.370) (p.150)

e) Quanto mais antigos mais agradável consideram a escola. (.373) (p.151)

f) Quanto mais recentes mais impessoal a consideram. (.384) (p.152)

Esta percepção diferenciada entre os que têm mais anos de escola e são mais velhos daquela que é partilhada pelos mais novos e com menos anos de escola poderia esquematicamente ser apresentada da seguinte forma:

Quadro 1

Mais antigos

Antiga

Grande

Bem equipada

Agradável

Personalizada

Mais recentes

Recente

Mal equipada

Muito exigente

Impessoal

Tal facto havia já sido constatado no decorrer das entrevistas e pode justificar-se pelo facto de os professores mais jovens terem tido maior contacto com escolas mais recentes, enquanto professores mais antigos emitirão a sua opinião perante um padrão de escola que construíram, baseando-se em escolas mais antigas.

"... a escola ... tem tantos alunos e tantos professores que achamos que não conhecemos ninguém."

(I.M., 24 anos)

"...até falam na existência do microclima das Laranjeiras, que é essa informalidade e isso de as pessoas se relacionarem umas com as outras."

(A.A., 34 anos)

"... o professor que acabou de sair da Faculdade tem tendência a ser menos exigente... ainda se vê no papel de aluno."

(E.L., 42 anos)

8.2.2. ALUNOS

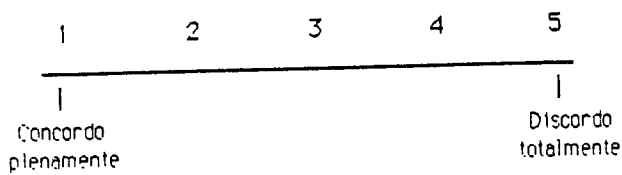
Relativamente a esta dimensão a opinião geral dos sujeitos é de que os alunos gostam da escola e de a frequentar (Q1), que são muito heterógeneas (Q2), referindo ser benéfico criarem-se turmas homogéneas (Q6) e notando a existência de diferenças em função das áreas de estudo por que os alunos optam (Q5).

Entre parentesis é indicado o nº da questão do questionário para que remete esta conclusão

ALUNOS

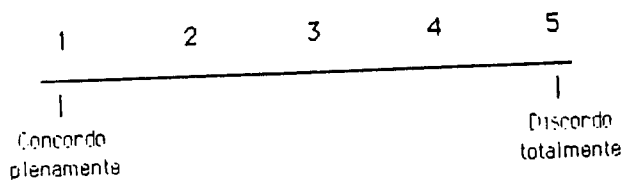
Respostas Questões 1 a 6

Os alunos do D. Pedro V gostam de a frequentar e preferem-na a outra



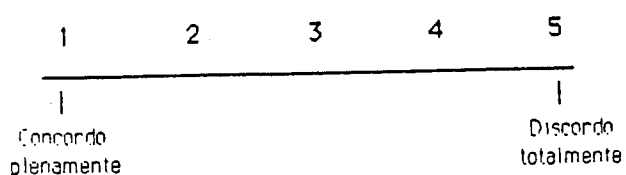
Valor	Frequência
1	5
2	13
3	9
4	1
5	1
x	2.3

Os alunos desta escola são muito heterogeneos



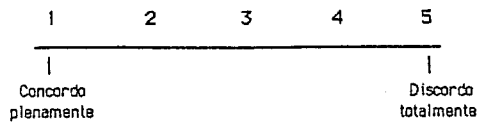
Valor	Frequência
1	9
2	14
3	5
4	1
5	-
x	1.9

A principal dificuldade de lidar com os alunos é a sua heterogeneidade cultural, o que dificulta a preparação das aulas



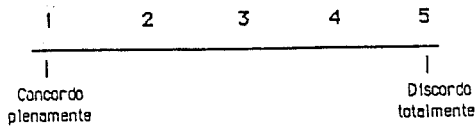
Valor	Frequência
1	4
2	9
3	5
4	8
5	4
x	3

34- Existem na escola muitos exemplos de trabalho interdisciplinar



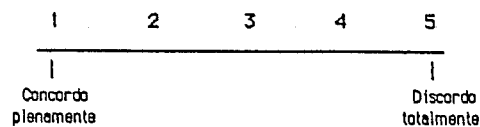
Valor	Frequência
1	2
2	2
3	9
4	11
5	6
x	3.6

35- O trabalho em conjunto é lavado a cabo principalmente pelas pessoas que já se conhecem há muito tempo



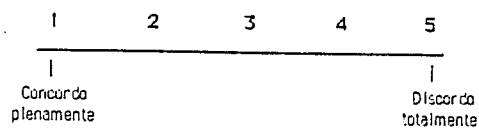
Valor	Frequência
1	2
2	9
3	13
4	4
5	2
x	2.8

36- As experiências de interdisciplinaridade são feitas pelos "novos" que ainda têm disponibilidade para essas coisas



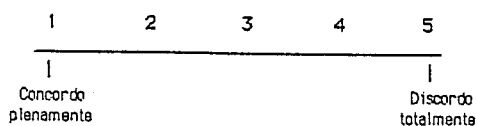
Valor	Frequência
1	5
2	12
3	7
4	6
5	6
x	3.5

37- Habitualmente rejeito experiências de trabalho conjunto porque sinto que a maior parte das pessoas têm concepções da "Escola" muito diferentes das minhas



Valor	Frequência
1	1
2	5
3	6
4	3
5	15
x	3.9

38- Tenho necessidade de trocar experiências com os meus colegas para me actualizar

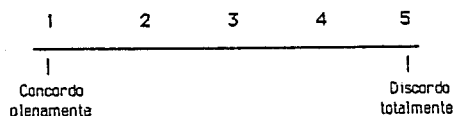


Valor	Frequência
1	16
2	7
3	4
4	1
5	2
x	1.9

39- Quando está em contacto com um colega que chegou recentemente à sua escola acha importante dar-lhe algumas indicações sobre os alunos, as melhores estratégias a adoptar, etc.; ou pelo contrário acha que cada um deve formar a sua própria opinião? Porquê?

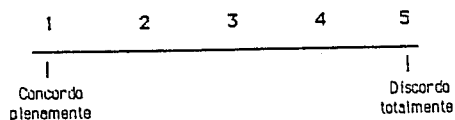
	Frequência	%
Sim	12	40
Não	18	60

20- É frequente as professoras juntarem-se a discutirem questões que têm a ver com os seus interesses como novas experiências pedagógicas, etc.



Valor	Frequência
1	4
2	9
3	6
4	6
5	5
x	3

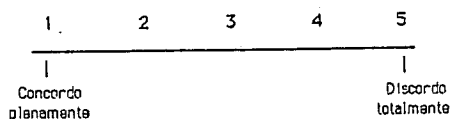
21- Era importante que houvesse mais espaços institucionais onde pudessem ser colocadas questões decorrentes da nossa actividade



Valor	Frequência
1	22
2	5
3	2
4	1
5	-
x	1.4

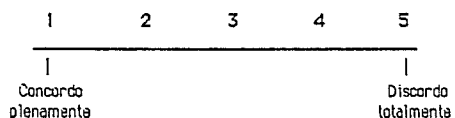
ESCOLA

22- A minha escola tem um projecto pedagógico suficientemente autónomo, que a diferencia das outras escolas



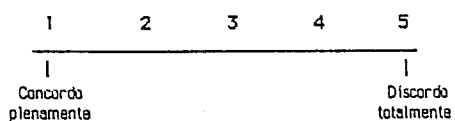
Valor	Frequência
1	-
2	7
3	8
4	6
5	9
x	3.6

23- De uma maneira geral nesta escola dá-se muita importância às relações interpessoais



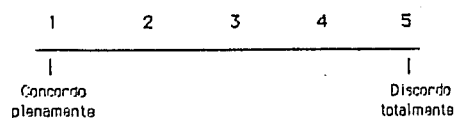
Valor	Frequência
1	1
2	12
3	8
4	5
5	4
x	3

24- Nesta escola o relacionamento com os alunos é bastante informal



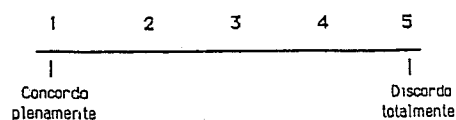
Valor	Frequência
1	7
2	10
3	8
4	4
5	1
x	2.4

25- De uma forma geral o D. Pedro V é uma escola dinâmica



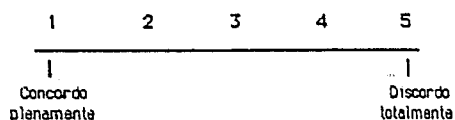
Valor	Frequência
1	3
2	14
3	9
4	2
5	2
x	2.5

26- O dinamismo da escola reflete-se apenas no número de actividades extracurriculares existentes



Valor	Frequência
1	1
2	6
3	7
4	9
5	7
x	3.5

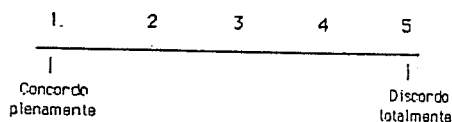
6- O ideal era que se conseguissem criar turmas de alunos o mais homogêneas possível (em termos culturais, de conhecimentos escolares, etc.)



Valor	Frequência
1	8
2	10
3	1
4	6
5	5
x	2.7

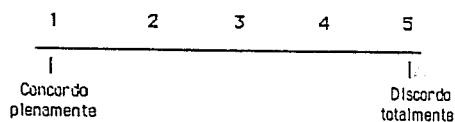
CORPO DOCENTE

7- O corpo docente do D. Pedro V é muito estável



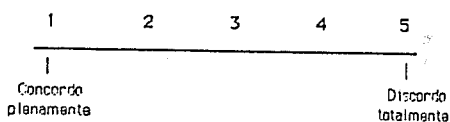
Valor	Frequência
1	2
2	15
3	5
4	7
5	1
x	2.7

8- A estabilidade do corpo docente é fundamental para a qualidade de uma escola



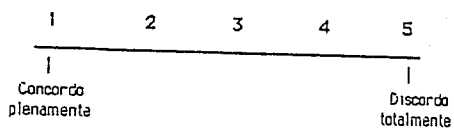
Valor	Frequência
1	15
2	10
3	-
4	3
5	2
x	1.9

9- No D. Pedro V é muito importante no início do ano lectivo o processo de socialização e integração dos novos professores



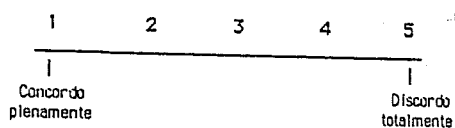
Valor	Frequência
1	13
2	6
3	6
4	5
5	-
x	2.1

10- Os órgãos Directivos da escola têm feito tudo o que seria desejável para a integração dos novos professores



Valor	Frequência
1	8
2	9
3	9
4	2
5	2
x	2.4

11- Os outros membros do Corpo Docente também têm feito aquilo que seria desejável quanto a essa integração



Valor	Frequência
1	1
2	7
3	11
4	7
5	4
x	3.2

Verifica-se a existência de correlações entre o número de anos de escola dos sujeitos e

a) o facto de entenderem que os alunos gostam da escola e a preferem a qualquer outra (.513*) (p.153)

"... temos casos de alunos que depois de deixarem a escola continuam a participar nalgumas actividades"

(C.S., 56 anos)

e entre a idade e

b) a importância de se criarem turmas homogéneas (.553 *) (p154)

"... se os alunos fossem mais homogéneos o trabalho de preparação das aulas estava facilitado"

(H.C., 48 anos)

(se houvesse homogeneidade das turmas)"... perdia-se a diversidade nas turmas...e a possibilidade de criar conflito sócio cognitivo."

(F.C., 25 anos)

Em duas das questões colocadas apesar de se verificar uma aproximação no sentido das respostas, a justificação das mesmas é diverso.

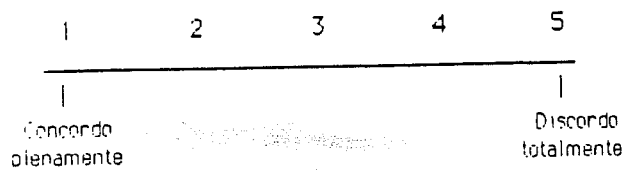
Assim quando os sujeitos consideram que os alunos são relativamente motivadores nas suas intervenções justificam-no de forma diferente (análise das entrevistas). Enquanto os professores com mais anos de escola consideram que esse facto se deve à escola, os professores mais recentes referem o facto de os alunos serem provenientes de um extracto socio-cultural medio-alto e terem acesso a determinadas fontes de informação.

O mesmo se passa quanto às diferenças entre alunos a partir do 10º ano (questão 5). Enquanto os professores mais velhos consideram que os alunos de mais fracos recursos optam por áreas curriculares como as ligadas ao Desporto, os professores mais jovens consideram que os alunos dessa área obtêm piores resultados devido à carga horária da sua área curricular e ao facto de não ser concedido o tempo suficiente para passarem de actividades físicas para situações que exijam maiores níveis de atenção e concentração.

CORPO DOCENTE

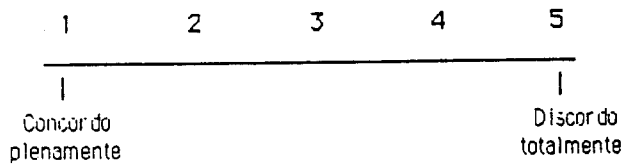
Respostas Questões 7 a 12

corpo docente do D. Pedro V é muito estável



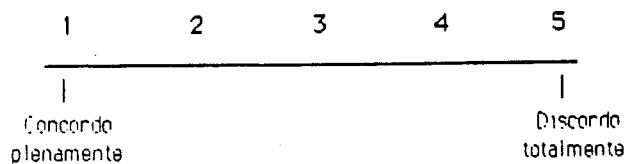
Valor	Frequência
1	2
2	15
3	5
4	7
5	1
x	2.7

A estabilidade do corpo docente é fundamental para a qualidade da escola



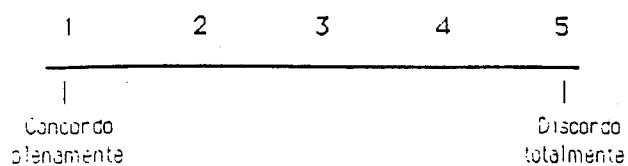
Valor	Frequência
1	15
2	10
3	-
4	3
5	2
x	1.9

No D. Pedro V é muito importante no início do ano lectivo o processo de socialização e integração dos novos professores



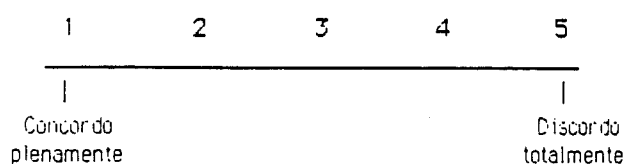
Valor	Frequência
1	13
2	6
3	6
4	5
5	-
x	2.1

Os órgãos Directivos da escola têm feito tudo o que seria desejável para a integração dos novos professores



Valor	Frequência
1	8
2	9
3	9
4	2
5	2
x	2.4

Os outros membros do Corpo Docente também têm feito aquilo que seria desejável quanto a essa integração



Valor	Frequência
1	1
2	7
3	11
4	7
5	4
x	3.2

Pensa existirem grupos disciplinares cujos professores são mais importantes na formação dos alunos

Português- 9
Matemática- 6

8.2.3. CORPO DOCENTE

Relativamente a esta dimensão os resultados indicam que os sujeitos consideram o corpo docente da escola como estável (Q7), considerando essa estabilidade como importante na qualidade da escola uma vez que permite um maior envolvimento e facilita a organização (Q8). Esta crença corresponde a um dos factores identificados como fazendo parte das escolas eficazes.

Considera-se ainda como muito importante o processo de socialização e integração de novos professores (Q9). Quando instados a quantificar a forma como é feita essa integração os sujeitos indicam que quem a promove essencialmente são os Orgãos Directivos (Q10), particularmente o Conselho Directivo, sendo pouco significativo o empenho evidenciado por outros professores nesse processo (exceptuando os responsáveis por estágios) (Q11).

Quando questionados se existiriam áreas disciplinares que fossem mais importantes para a formação dos alunos, as opiniões dividem-se, indicando 57% não existirem áreas mais importantes (Q12). São os professores com menos de 2 anos de serviço aqueles que mais marcadamente defendem esta situação.

Daqueles que consideram existir áreas disciplinares mais importantes, a disciplina mais referida é a de Português.

Quanto aos factores que influenciam a motivação pela profissão o factor referido como mais importante foi o envolvimento com a escola em que se lecciona (Q13).

O factor a seguir referenciado como mais importante é a idade, não podendo contudo inferir-se se a motivação cresce ou decresce com a idade. Da análise das entrevistas podemos contudo levantar a hipótese de os mais antigos entenderem que aumenta a motivação visto que o professor ganha um maior envolvimento com a escola e os mais novos entenderem o contrário por considerarem que atingindo uma determinada idade os professores se tornam rotineiros e acomodados.

Os sujeitos consideram ainda a existência de subgrupos dentro da escola (Q14), indicando também que de uma maneira geral o nível de relacionamento entre os professores é bom (Q16).

As opiniões dividem-se novamente quando se questiona se a experiência é um valor fundamental na profissão. A maioria dos sujeitos (60%) considera que sim, embora não explicita os motivos de tal convicção (Q15).

Os sujeitos consideram ainda a existência de um grupo de professores que dão "alma" e animam a vida da escola (Q17).

"... ora o grande motor da dinâmica desta escola é o tal grupo entre 40-50 anos, mas também não é o grupo todo, isso é que seria óptimo."

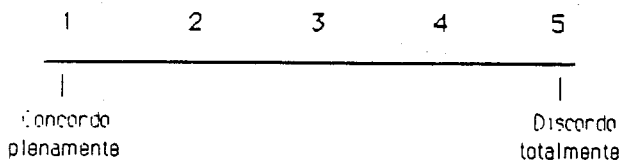
(M.C., 49 anos)

Respostas Questões 18 a 21

- Pensando no conjunto dos docentes com quem mais se relaciona normalmente, indique-nos as suas características

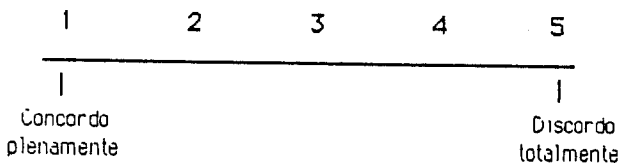
Mesmo grupo disciplinar- 20
Mesma idade- 17

9- Habitualmente discuto com os meus colegas todas as questões que me colocam na sala de aula



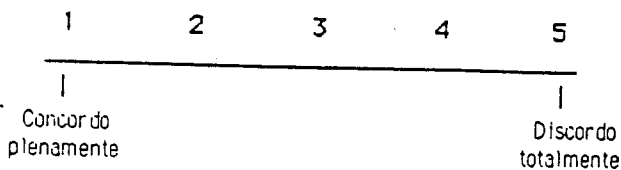
Valor	Frequência
1	6
2	8
3	9
4	5
5	2
x	2.6

10- É frequente os professores juntarem-se e discutirem questões que me a ver com os seus interesses como novas experiências pedagógicas, etc.



Valor	Frequência
1	4
2	9
3	6
4	6
5	5
x	3

11- Era importante que houvesse mais espaços institucionais onde pudessem ser colocadas questões decorrentes da nossa actividade



Valor	Frequência
1	22
2	5
3	2
4	1
5	-
x	1.4

Quanto às características identificadas dos colegas com quem se relacionam (Q18), os sujeitos referem em 1º lugar aqueles que pertencem ao mesmo grupo disciplinar, seguindo-se aqueles que têm a mesma idade.

90% dos sujeitos consideram a necessidade de existência de espaços institucionais onde pudessem ser discutidas questões decorrentes da actividade docente (Q21), nomeadamente questões pedagógicas, embora as opiniões se dividam quanto ao facto de actualmente essas questões e outras que se colocam dentro da sala de aula serem já discutidas (Q19 e Q20).

Relativamente a esta dimensão foram encontradas as seguintes correlações:

a) Os mais velhos (.442) (p.155) e com mais anos de serviço (.549 *) (p.156) atribuem maior importância à estabilidade como factor de qualidade de uma escola.

"... criam-se relações entre as pessoas que facilitam a organização e o trabalho conjunto"

(L.S., 37 anos)

b) Os mais antigos são aqueles que mais consideram ter os Órgãos Directivos feito tudo o que seria desejável para a integração de novos professores. (.430) (p.157)

"... no início do ano até uma recepção fizeram...ora isso diz tudo"

(A.A., 34 anos)

c) São os mais velhos (.364) (p.158) e com mais anos de serviço (.451) (p.159) os que indicam existir um bom nível de relacionamento entre o Corpo Docente.

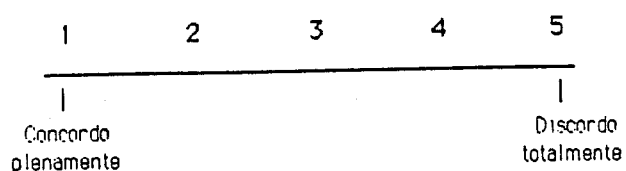
"... mesmo os colegas que vêm de fora dizem que a esse nível (do relacionamento interpessoal) esta escola é diferente."

(M.C., 49 anos)

ESCOLA

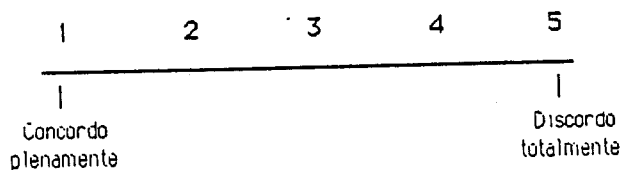
Respostas Questões 22 a 38

22- A minha escola tem um projecto pedagógico suficientemente autónomo, que a diferencia das outras escolas



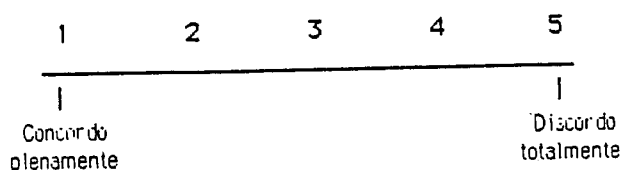
Valor	Frequência
1	-
2	7
3	8
4	6
5	9
x	3.6

23- De uma maneira geral nesta escola dá-se muita importância às relações interpessoais



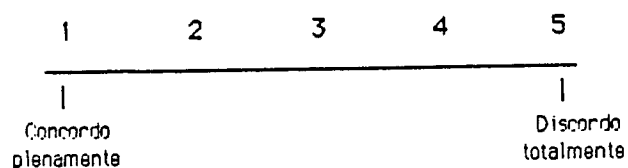
Valor	Frequência
1	1
2	12
3	8
4	5
5	4
x	3

24- Nesta escola o relacionamento com os alunos é bastante informal



Valor	Frequência
1	7
2	10
3	8
4	4
5	1
x	2.4

25- De uma forma geral o D. Pedro V é uma escola dinâmica



Valor	Frequência
1	3
2	14
3	9
4	2
5	2
x	2.5

8.2.4. A ESCOLA

Relativamente às questões directamente relacionadas com a escola e a sua dinâmica há a salientar que os sujeitos consideram que a escola não tem um projecto pedagógico suficientemente autónomo que a diferencie de outras escolas (Q22); que o relacionamento com os alunos é informal (Q24); que a escola é dinâmica, sendo esse dinamismo influenciado pela presença de estagiários (Q30).

"... os estagiários fazem coisas inovadoras por necessidade ... por outro lado pode ser também o facto de as pessoas se sentirem ainda com muito fôlego."

(J.A., 24 anos)

Os sujeitos consideram ainda que a escola tem qualidade (Q28), que é mais devida ao facto de se promover uma boa formação geral (Q32) do que pelo facto de se cumprirem integralmente os programas (Q31); que se promove pouco o trabalho conjunto entre professores (Q33), existindo por isso poucos exemplos de trabalho interdisciplinar (Q34). Essa falta de trabalho interdisciplinar não é contudo devida ao facto de as concepções de escola serem diferentes entre os sujeitos (Q37), nem à falta de necessidade sentida quanto às trocas de experiências(Q38).

Os sujeitos consideram ainda que os novos elementos que chegam à escola devem formar a sua própria opinião sobre ela, não devendo ser dadas quaisquer indicações que orientem a sua acção, naquilo que poderíamos designar por script organizacional (Q39).

Quando questionados sobre a História da escola (Q40) a maioria considera que a escola possui uma História própria. Os mais recentes referem não a conhecer e os mais antigos apenas identificam de forma unânime a fase conturbada no período de 1975 em que a escola possuía uma imagem negativa relacionada com o tráfico e consumo de droga e com algumas situações graves de indisciplina.

Relativamente a esta dimensão foram encontradas as seguintes correlações:

a) Quanto mais antigos mais consideram atribuir-se importância às relações interpessoais, (.397) (p.160)

b) Quanto mais antigos mais consideram ter a escola qualidade. (.447) (p.161)

"... esta escola é uma escola bastante viva, temos imensas exposições, colóquios, temos os alunos a mexer em coisas."

(M.C., 49 anos)

c) Os mais velhos (.516 *) (p.162) e os mais antigos (.507 *) (p.163) justificam o dinamismo devido ao facto de o corpo docente ser constituído por elevado

numero de efectivos.

"... bem dizem que aqui há 3 escolas... o D. Pedro V (manhã), o D. Pedro VI (tarde) e o D. Pedro VII (noite). Um bom, o outro suficiente e o ultimo mau ... isto é uma caricatura da situação ... da parte da manhã estão os professores mais qualificados ... como o numero de professores efectivos cada vez é maior já começa a haver também efectivos à tarde e à noite."

(M.C., 49 anos)

"... o ensino da manhã não é igual ao ensino da tarde."

(H.C., 48 anos)

"... à tarde há mais camaradagem ... de manhã é mais tradicionalista, eclético."

(F.C., 25 anos)

d) Os mais velhos concordam mais com o facto de a presença de estagiários não influenciar o dinamismo da escola . (.415) (p.164)

e) Os mais velhos (.462 *) (p.165) e mais antigos (.540 *) (p.166) concordam mais com o facto de a escola ser boa porque os programas são cumpridos.

"... a maior parte das pessoas, com a sua competência cumpre os programas e os alunos saem daqui bem preparados."

(M.C., 36 anos)

f) Os que possuem mais anos de serviço concordam mais com o facto de as experiências interdisciplinares serem levadas a cabo pelos "novos" que ainda têm disponibilidade para essas coisas. (. 451 *) (p.167)

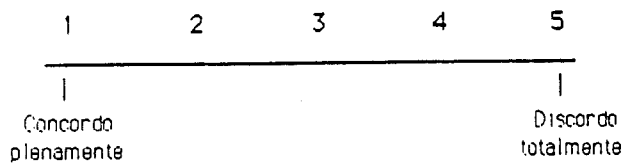
"... nos outros grupos disciplinares, por aquilo que sei não se trabalha assim tanto em grupo."

(J.A., 24 anos)

GESTÃO

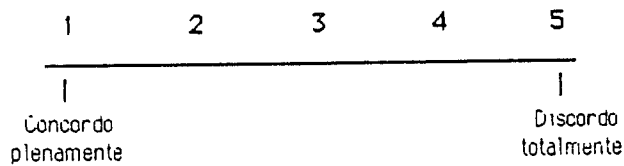
Respostas Questões 42 a 47

• O modo de gestão corresponde ao meu modelo de boa gestão



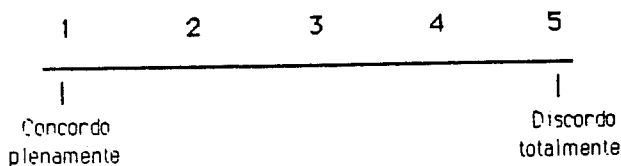
Valor	Frequência
1	4
2	12
3	8
4	3
5	3
x	2.6

- Sinto-me como elemento participante nas decisões que são tomadas



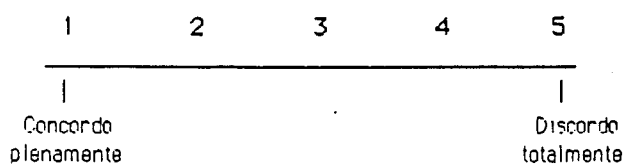
Valor	Frequência
1	3
2	8
3	8
4	7
5	4
x	3

|- Uma escola é fundamentalmente o resultado da gestão que nela é actuada



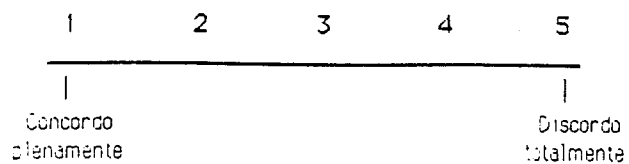
Valor	Frequência
1	11
2	13
3	3
4	2
5	1
x	2

- De uma forma geral o colectivo dos professores participa e faz sentir a sua opinião sobre os aspectos mais importantes da vida na escola



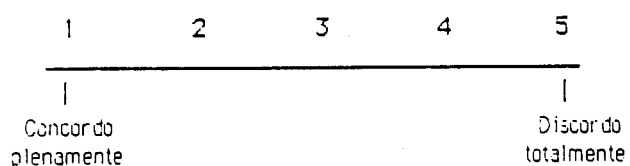
Valor	Frequência
1	8
2	11
3	5
4	2
5	4
x	2.4

46- A maioria dos professores desconhece as grandes decisões tomadas a nível de gestão



Valor	Frequência
1	3
2	8
3	2
4	11
5	6
x	3.3

7- Os órgãos da escola consultam-me sobre as principais decisões a tomar



Valor	Frequência
1	6
2	10
3	3
4	6
5	5
x	2.8

8.2.5. GESTÃO

Relativamente a esta dimensão há o acordo entre os sujeitos de que uma escola é fundamentalmente o resultado do tipo de gestão que nela é efectuada (Q44).

"... as escolas têm dinâmicas próprias e tem a ver, por exemplo, com a maneira como o C.D. apoia os professores, como gere uma escola ... isso é muito importante."

(J.A., 24 anos)

Os sujeitos consideram também que fazem sentir a sua opinião sobre os aspectos mais importantes da vida da escola (através do delegado de grupo que tem assento no C. Pedagógico) (Q45), que o modo de gestão corresponde ao seu modo de gestão (Q42) e conhecem as grandes decisões que são tomadas a nível de gestão (Q47) . Através das entrevistas verifica-se que os casos de desconhecimento se devem fundamentalmente a desinteresse.

Quanto aos diferentes intervenientes na vida da escola podemos considerar que dos internos aqueles que têm importância são o Conselho Directivo e o Conselho

Pedagógico que é considerado como tendo quase tanta importância como o C.D (Q48).

"... o C.P. é um órgão que tem grande poder na escola, é um órgão que o C.D. consulta para todas as questões."

(M.C., 49 anos)

Das entidades externas é atribuída muita importância ao Ministério da Educação e alguma importância aos Sindicatos de Professores.

Nesta dimensão foram encontradas as seguintes correlações:

- a) Os mais velhos (.373) (p.168) e os mais antigos (.399) (p.169) consideram que o modelo de gestão existente corresponde ao seu modelo de boa gestão.
- b) Os mais antigos consideram-se mais participantes nas decisões que são tomadas. (.403) (p.170)
- c) Os mais novos desconhecem mais as decisões que são tomadas ao nível da gestão. (.393) (p.171)

d) Os mais velhos (.510 *) (p.172), mais antigos (.447 *) (p.173) e com mais anos de serviço (.559 *) (p.174) concordam em que são consultados sobre as decisões a tomar.

8.2.6. OUTROS ASPECTOS

Relativamente a outros aspectos podemos verificar que os sujeitos não explicitam características específicas de um docente a seleccionar para a escola, para além de características gerais como os conhecimentos científicos e a competência pedagógica.

Os sujeitos consideram que a sua principal função enquanto educadores é contribuir para a formação global do aluno.

Quanto às intenções de turnover podemos verificar que 71% não têm essa intenção.

Quando instados a escreverem 10 palavras para que lhes remetesse a palavra escola verificamos que de um total de 139 palavras, 59 são positivas, 35 negativas, 34 neutras e 11 não classificáveis. Das 59 positivas a que surgiu com

maior frequência foi amigos (11); das negativas barulho (6) e das neutras alunos (12).

Este indicador faz-nos remeter para que exista uma evocação desta escola com um carácter positivo.

ANÁLISE FACTORIAL

9. ANÁLISE FACTORIAL

Utilizando a análise factorial em Componentes principais seguida de Rotação Varimax foi possível eliminar os itens pouco discriminantes, salientando os itens que diferenciam os sujeitos quanto à forma como "vivem " a escola em que leccionam.

PERCEPÇÃO GLOBAL DA ESCOLA

QUADRO Nº2

ITEMS	Factor 1	Factor 2	Factor 3
A escola é antiga	0,83	-0,29	-0,14
A escola é desagradável	-0,88	0,23	0,68
A escola é pessoalizada	0,79	-0,06	-0,09
A escola é conservadora	0,25	0,82	0,02
A escola é dinâmica	-0,11	0,83	0,08
A escola é grande	0,07	0,09	0,81
A escola é exigente	0,34	-0,06	0,75
Percentagem de variância explicada	41,9	15,2	12,6

Factor 1 - Percepção de escola centrada na *relação interpessoal* e na "*ambiência*".

Factor 2 - Percepção da escola centrada na *inovação*. É uma percepção de escola baseada na capacidade que a escola tem (ou não) para mudar e para imprimir "movimento a essa mudança".

Factor 3 - Percepção de escola centrada no *formalismo*. É uma percepção baseada nos aspectos formais de arquitectura e da dimensão, bem como no formalismo da exigência.

OS ALUNOS

QUADRO Nº3

ITEMS	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
Os alunos gostam de frequentar a escola	0,73	- 0,22	0,23
Notam-se diferenças entre os alunos em função da área que escolhem no 10º ano.	0,82	0,19	-0,27
Os alunos são heterogéneos	0,30	0,82	0,29
A dificuldade de preparação das aulas baseia-se na heterogeneidade	-0,29	0,83	-0,15
Os alunos são motivadores	0,24	-0,05	0,81
As turmas deviam ser homogéneas	0,29	0,13	0,72
Percentagem de variância explicada	26,1	24,9	22,3

Relativamente à dimensão alunos pensamos que o agrupamento factorial não nos permite qualquer tipo de relação quanto aos factores identificados. Tal facto leva-nos a concluir que a dimensão alunos é uma dimensão pouco importante na análise do problema da cultura escolar.

Para além disso, e uma vez que os itens decorrem da análise de conteúdo das entrevistas, isso sugere-nos que a informação surgida no discurso dos professores relativamente a esta dimensão é pouco importante para o problema em estudo.

Podemos assim concluir que os alunos não são referidos pelos professores enquanto elementos constituintes da cultura escolar, o que nos leva a pensar que a cultura desta escola existe INDEPENDENTEMENTE dos alunos que a frequentam. Conclusão que parece contradizer a apresentada por Pallas segundo a qual no que diz respeito ao clima, eram os comportamentos e os bons resultados académicos dos alunos que influenciavam o clima positivo das escolas.

Ora tendo em conta o discurso que conhecemos da ESCOLA relativamente às faltas de capacidades dos alunos, isso leva-nos a supôr que nos momentos e locais em que os alunos possuem competências "aceitáveis" esse facto não é valorizado pelos professores.

A valorização da dimensão alunos parece pois surgir apenas nas situações em que os professores pretendem justificar a menor qualidade de uma escola.

PROFESSORES

QUADRO Nº4

ITEMS	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
Os professores têm feito tudo para a integração dos "novos".	0,73	0,20	0,33
Existe bom nível de relacionamento entre os professores.	0,89	-0,10	0,11
É frequente os professores juntarem-se para discutirem questões pedagógicas.	0,66	0,22	-0,10
Há um grupo de professores que são a "alma" da escola.	0,19	0,82	-0,03
É importante existirem espaços institucionais onde se discutam questões pedagógicas.	0,01	0,85	0,17
O corpo docente é estável.	0,12	-0,19	0,58
A estabilidade do corpo docente é importante para a qualidade.	0,35	-0,13	0,75
É importante a integração e a socialização de novos professores.	-0,05	0,38	0,52
Percentagem de variância explicada	31,2	15,8	13,1

Factor 1- Percepção e explicação do corpo docente baseada nas *relações interpessoais*. Agrupa items em que é referido o bom nível de relacionamento do corpo docente, em que o corpo docente procura integrar os novos e em que há uma abertura que permite a discussão das questões pedagógicas.

Factor 2- Percepção e explicação do funcionamento do corpo docente baseada no "*arrastamento*". A existência de um grupo que já criou um maior envolvimento com a escola é a base do funcionamento do corpo docente. Esta base sólida (no sentido em que está bastante vinculada à escola) arrasta o restante efectivo. Considera-se ainda importante a existência de espaços institucionais para a discussão de questões pedagógicas, o que provavelmente é visto por este grupo de professores como um local facilitador desse "arrastamento".

Factor 3- Percepção e explicação do funcionamento do corpo docente *universalista*. Os items remetem para evidências e constatações que podem explicar o funcionamento do corpo docente em qualquer escola. A constatação da estabilidade, importância dessa estabilidade na qualidade da escola e a importância da integração de novos professores são reprodutíveis em qualquer outro contexto pelo que o agrupamento destes items não isola uma explicação particular do funcionamento do corpo docente.

ESCOLA

QUADRO Nº 5

ITEMS	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Escola tem projecto pedagógico autónomo	0,71	0,21	-0,13
Dá-se importância às relações interpessoais	0,80	0,23	0,03
A escola é dinâmica	0,81	-0,01	0,19
Notam-se atitudes, metodologias e estratégias inovadoras	0,65	-0,29	0,01
A escola tem qualidade	0,83	0,22	0,12
A escola é boa porque os alunos saem com boa formação geral	0,77	0,01	0,05
O dinamismo é promovido pelos efectivos	0,34	0,76	-0,27
A escola é boa porque os programas são cumpridos	0,37	0,55	-0,24
A interdisciplinaridade é promovida pelos novos que ainda têm disponibilidade	-0,32	0,82	0,14
Estagiários não influenciam dinamismo	-0,12	0,15	-0,85
O trabalho conjunto é promovido por aqueles que já se conhecem há mais tempo	0,01	0,28	0,78
Percentagem de variância explicada	30,7	13,8	10,9

Factor 1- Avaliação da escola *valorativa*. Agrupa os items que salientam a qualidade da escola no seu conjunto, valorizando-a.

Baseia-se na qualidade e no dinamismo que derivam do facto de a escola ter um projecto pedagógico autónomo e da importância que é atribuída às relações interpessoais e reflecte-se no facto de os alunos adquirirem uma boa formação geral.

Factor 2- Avaliação da escola *tradicionalista*, que remete também para uma visão positiva da escola , baseada contudo no facto de os programas serem cumpridos o que é resultado da presença de elevado numero de efectivos na escola.

Esta atribuição de causalidade interna (uma vez que são os mais velhos que partilham esta cultura) é no entanto compensada com o facto de os sujeitos reconhecerem que as situações de interdisciplinaridade são promovidas pelos "novos" o que pode deixar subjacente que a interdisciplinaridade pode "provocar" a falta de cumprimento dos programas.

Factor 3- Avaliação da escola *auto-centrada*. Em que se procura reconhecer, pelos próprios, a importância dos estagiários promoverem o dinamismo global das escolas. Tal como na avaliação anterior há o reconhecimento de uma falha (no caso anterior a interdisciplinaridade, no caso presente o facto de o desconhecimento entre as pessoas implicar uma menor quantidade de

trabalho conjunto) o que , em ambos os casos faz supôr que os sujeitos reconhecem que podiam fazer mais e melhor. Este reconhecimento pode traduzir-se num factor positivo caso estas "imperfeições" possam ser utilizadas como factor auto-motivador.

GESTÃO

QUADRO Nº 6

ITEMS	Factor 1	Factor 2
O modelo de gestão corresponde ao meu modelo de boa gestão	0,79	-0,20
Participo nas tomadas de decisão	0,84	0,13
Faço sentir a minha opinião sobre os problemas	0,63	0,48
Desconheço as decisões ao nível da gestão	-0,81	0,03
Sou consultado sobre as decisões a tomar	0,80	-0,06
Uma escola é o resultado da gestão que nela é praticada	-0,08	0,94
Percentagem de variância explicada	50,9	18,5

Factor 1- Avaliação da gestão *participada*. Onde se agrupam itens em que os sujeitos manifestam sentir-se consultados e participantes nos processos de tomada de decisão.

Factor 2- Avaliação da gestão *influenciadora*. Em que os sujeitos manifestam a influência que tem o tipo de gestão praticado numa escola, mas que indicam sentir-se pouco participantes nos processos de tomada de decisão.

9. INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Com base na análise factorial efectuada, da análise das entrevistas e da análise global apresentadas parece-nos podermos concluir da existência de duas culturas nesta escola.

Designaremos essas culturas por **valorativa interpessoal e valorativa tradicionalista**.

QUADRO Nº 7

CULTURA	DIMENSÃO			
	ESCOLA	CORPO DOCENTE	GESTÃO	PERCEPÇÃO GLOBAL
VALORATIVA INTERPESSOAL	VALORATIVA	RELAÇÕES INTERPESSOAIS	PARTICIPADA	INTERPESSOAL AMBIENCIAL
VALORATIVA TRADICIONAL	TRADICIONALISTA	ARRASTAMENTO	PARTICIPADA (DESINTERESSADA)	FORMALISTA

A dimensão que nos parece mais pertinente para concluirmos da existência de culturas escolares é a dimensão escola.

Efectivamente são items que remetem directamente para os aspectos da escola que mais linearmente nos levam a concluir da existência de percepções, explicações e avaliações diferenciadas desta escola.

A cultura dominante baseia-se numa avaliação valorativa da escola em que é afirmada a sua qualidade, dinamismo e capacidade de inovação. Esta avaliação é partilhada maioritariamente e é ancorada nas relações interpessoais.

Esta escola é vista como diferente porque possui essa capacidade de criar entre as pessoas laços que facilitam o alcançar dos valores acima enunciados.

É assim que surge o *Microclima das Laranjeiras* (referência directa a esta maior importância atribuída às relações interpessoais), os convívios informais, que foram referidos ao longo das entrevistas, as recepções promovidas aos novos professores e a tentativa, sempre presente nas entrevistas, de ajudar e deixar fazer "coisas novas". A postura da escola/organização quanto à orientação do indivíduo após o processo de socialização dos novos membros (Schein, op.cit.) parece pois ser a do individualismo - criativo, uma vez que se deixa uma margem disponível para a inovação, após a aceitação dos pressupostos básicos.

É esse estilo próximo no relacionamento interpessoal que faz também com que se criem mecanismos para que muitos se sintam envolvidos nas decisões tomadas e delas se sintam co-responsáveis.

" ...é difícil encontrar alguém para vir aqui para o Conselho Directivo, mas depois de encontradas as 5 pessoas então podemos contar com o apoio dos outros duzentos e tal."

(M.C., 49 anos)

Esta valorização da componente interpessoal está pois intimamente ligada à avaliação da gestão participada e ainda à percepção e explicação do funcionamento do corpo docente baseada nas relações interpessoais.

Esta cultura valorativa interpessoal parece também estar ligada à percepção global de escola "interpessoal-ambiental", em que a escola é percebida como agradável e pessoalizada (é um local em que, apesar da sua dimensão, as pessoas se conhecem).

Decorrente desta cultura valorativa interpessoal parece-nos existir uma outra cultura que designamos por *valorativa tradicionalista*.

Esta cultura embora baseando-se também na valorização da escola e no seu carácter qualitativo alicerça-se noutros factores, nomeadamente os de ordem pedagógica.

Assim os aspectos mais valorizados são o elevado numero de efectivos (o que faz aumentar a qualidade) e o facto de os programas serem cumpridos. Esta crença corresponde aliás a um dos factores identificados por Nóvoa (op.cit) como fazendo parte de retrato duma escola eficaz.

É com base na valorização destes aspectos que continua a manter-se a ideia de diferenças na qualidade do ensino entre os turnos da manhã (o tal D. Pedro V), da tarde (D. Pedro VI) e da noite (D.Pedro VII).

Os sujeitos que partilham esta cultura, apesar de esta ser uma ideia que já esteve mais enraizada no todo do corpo docente, continuam a considerar que a qualidade pedagógica dos diferentes turnos vai diminuindo e que esse facto se deve ao numero de efectivos.

O conjunto de sujeitos que partilha esta cultura considera também a existência de um grupo de professores que dá "alma" e anima a vida da escola.

Quanto à sua avaliação da gestão, dividem-se entre a participada e a influenciadora. Quando não englobados na participada isso acontece essencialmente por não se interessarem e por considerarem as tarefas de gestão rotineiras e maçadoras.

"... ah, eu dessas coisas nem quero saber. Venho cá dar as minhas aulinhas e tenho confiança nas pessoas que lá estão."

(H.C., 48 anos)

A sua percepção da escola baseia-se no formalismo salientando a exigência da escola como um factor positivo.

"... há garotos que vão fazer o 12º ano no Externato porque assim sabem que vão ficar com uma media melhor."

(L.S., 37 anos)

Apesar da existência destas duas culturas existe um conjunto de professores que embora não partilhando entre si uma cultura diferenciada destas duas, não se sentem integrados nem numa nem noutra.

Tratam-se dos professores mais jovens e mais recentes na escola que ainda não tiveram tempo para se integrarem nas culturas existentes ou, devido ao seu reduzido numero, não conseguem "impôr" outros valores que considerem mais adequados.

São aqueles que efectuem uma avaliação de escola auto-centrada, valorizando o seu papel e o seu contributo, provavelmente porque ainda não se sentem completamente integrados uma vez que apresentam uma

explicação do funcionamento do corpo docente universalista. Este tipo de explicação é efectuado porque não foi ainda percebido um funcionamento que seja característico daquele contexto.

A sua avaliação da gestão é uma avaliação influenciadora, uma vez que a participação implica um conhecimento e um envolvimento que ainda não atingiram.

A sua percepção global da escola remete para o conservadorismo e pouca dinâmica, provavelmente porque ainda não foi efectuada a adequação das suas expectativas ao "modelo" de escola que possuem quando abandonam a Universidade.

10. CONCLUSÕES

Através da análise conjunta das entrevistas, da análise global aos questionários e da análise factorial verifica-se da existência de duas culturas nesta escola. Nesta situação podemos verificar a não existência de conflitos entre sujeitos que partilham culturas diferentes, tal como é referido na literatura, uma vez que o valor fundamental (qualidade) é partilhado pelos sujeitos.

Verifica-se ainda que há um conjunto de sujeitos que não partilham nem de uma nem de outra cultura.

As culturas referidas baseiam-se em avaliações semelhantes da organização, ou seja uma avaliação positiva e em que os sujeitos se sentem integrados e como elementos participantes, nomeadamente ao nível das tomadas de decisão.

Contudo tanto a percepção global de escola como a explicação da dinâmica da organização são diferenciadas.

Num caso a percepção global baseia-se nos aspectos formais e noutro caso na agradabilidade do espaço e na relação interpessoal.

Quanto à explicação da dinâmica organizacional verificamos que embora valores como a qualidade, o dinamismo e a inovação sejam partilhados pelos elementos

de ambas as culturas (uma vez que na análise global dos resultados a maioria dos sujeitos refere estes aspectos) a explicação apresentada e a justificação dos mesmos são diferenciadas.

Um conjunto de sujeitos valoriza essencialmente os aspectos da relação interpessoal, enquanto outro grupo de sujeitos se centra no facto de os programas serem cumpridos e no facto de existir um elevado numero de efectivos, o que torna esta escola qualitativamente superior quando comparada com outras.

Tal como já referimos os professores desta escola consideram que o seu projecto pedagógico é pouco autónomo (resultado duma grande dependência a este nivel do Ministério da Educação) pelo que a identidade da escola passa por fazer as coisas de maneira diferente.

Ao contrário do que acontece com outras organizações as escolas portuguesas não têm autonomia suficiente para estabelecerem as suas próprias metas e objectivos, pelo que a identidade da organização terá necessariamente de passar pela maneira como se fazem as coisas.

Da avaliação efectuada da organização verifica-se, através da análise global dos resultados, a partilha de valores como a necessidade de envolvimento com a escola e os respectivos reflexos ao nivel da motivação individual e no facto de que não se deve influenciar a opinião dos novos elementos a integrar na organização.

Para além destes valores, existem também, no conjunto dos sujeitos, as crenças

de que a estabilidade é importante no funcionamento do corpo docente, que é importante integrar os novos e que é necessário trocar experiências pedagógicas.

Contudo os valores partilhados mais importantes na avaliação da organização são o dinamismo, a qualidade, a inovação e a gestão participada.

São estes os aspectos que mais ressaltam da análise dos questionários, bem como da análise anterior das entrevistas.

Estes mesmos valores reflectem-se no Plano Global de Escola para o ano em que foi realizado o trabalho e que se designava "Escola em Mudança"(Anexo 5), bem como das palavras da Presidente do Conselho Directivo (Anexo 4).

No Projecto de Escola para além da própria designação do projecto (Escola em Mudança), verificamos serem explicitados estes valores nomeadamente quando se refere que se pretende "... tornar os alunos mais activos, criticos, criativos, e responsáveis"; quando se pretende que os professores através de pequenos trabalhos de investigação-acção se tornem inovadores e se apresentam os seguintes temas orientadores do Projecto:

- Aprender a aprender
- Inovação pedagógica
- Interdisciplinaridade

Através destes temas e da orientação geral do documento verificamos da

preocupação com os alunos (aprender a aprender) o que é corroborado nas palavras da Presidente do C.D. quando afirma da grande preocupação da escola com os seus alunos.

Por outro lado os temas "Inovação Pedagógica" e "Interdisciplinaridade" remetem para os valores do dinamismo, inovação e qualidade que ressaltam ao longo da análise dos resultados, parecendo evidente a preocupação do C.D. e C.P. com a melhoria da performance da escola.

"As escolas funcionam a ritmos diferentes. Se entregarmos o mesmo grupo de alunos a duas escolas diferentes, no fim vão notar-se diferenças".

Estas palavras parecem caracterizar a especificidade com que é encarada a organização escola por parte de um dos membros do Conselho Directivo.

Contudo, apesar de podermos verificar da existência de um conjunto de valores que são partilhados por membros desta organização, verificam-se algumas diferenças entre os resultados obtidos neste trabalho e as conclusões decorrentes dos estudos referenciados.

Assim verifica-se que nesta organização nem todos os actores da mesma são entendidos como elementos "construtores" da cultura (neste caso os alunos).

Verifica-se ainda da pouca importância da "história" da organização, um dos aspectos mais referenciados na literatura, e que no caso presente não acontece uma vez que não são identificados momentos nem pessoas marcantes da

organização. Curioso é ainda facto de o único momento recordado da vida da escola ser um momento negativo (pós 25 de Abril, associado à droga) ,o que facilita, provavelmente, a actual valorização da escola.

Do passado os aspectos referenciados são mais uma vez as relações interpessoais e o espírito de informalidade que sempre existiu na escola.

A importância das relações interpessoais é novamente referida com alguma frequência quando se fala na integração de novos elementos, em que parece ser a preocupação fundamental de quem integra.

Esta "excessiva" preocupação com as relações interpessoais poderá, no entanto, ter uma possível justificação.

Enquanto noutras organizações a própria organização dispõe de meios (materiais, humanos, financeiros) que permitam a "passagem" destes valores e da cultura da organização (documentos, reuniões, formação interna, selecção de funcionários, etc.) uma escola está, nestes aspectos, extremamente dependente dos meios que lhe forem fornecidos por uma entidade exterior, neste caso o Ministério da Educação, pelo que procurará aliciar os membros da organização para a sua cultura através da simpatia, da cordialidade e disponibilidade para ajudar.

Esta "sedução" será pois a forma encontrada para tentar fazer aceitar as dinâmicas instituídas e para tentar perpetuar a visão positiva que é apresentada, até porque ao longo do trabalho nos foi sendo transmitida a ideia de que numa

escola, devido à dependência externa, é difícil montar uma cultura positiva e fácil perdê-la.

Nesta situação a procura do envolvimento do conjunto dos professores passa pois por apresentar uma visão positiva, de qualidade e dinamismo através, fundamentalmente, das relações interpessoais.

BIBLIOGRAFIA

COOKSON, Peter W. (1988)- "Academic Climate and Student Achievement in American Secondary Schools: Implications for Improving Student Learning" in European Journal of Psychology of Education, Hors-Serie, p.114-116

D'ESPINEY, Rui et all (1988), Práticas de Gestão; Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação, Lisboa

DOWNEY, H. K.; BRIEF, A.P. (1986) - " How Cognitive Structures Affect Organizational Design" in Dinamics of Organizational Social Cognition, Jossey-Bassey Inc., San Francisco

FISCHER, Gustave N. (1987) -Les concepts fondamentaux de la psychologie social, Presses Universitaires de Montreal

GAVIN, James F. (1975)- " Organizational Climate as function of personal and organizational variables" in Journal Applied Psychology, Vol. 60, nº1, p. 135-139

GIOIA, Dennis (1986) - "Symbols, scripts and sensemaking" in Dynamics of organizational Social Cognition, Jossey- Bassey Inc., San Francisco

GLICK, W. (1985)- " Conceptualizing and measuring Organizational and Psychological climate: Pitfalls in multilevel research" in Academy of Management Review, vol. 10, nº3, p.601-616

HUBERMAN, Michael (1989) - "On teachers careers: once over lightly, with a broad brush" in International Journal of Educational Research, Vol. 13. nº4, p.347-362

KOTTKAMP, R.B.; MULHERN, J.A. ; HOY, W.K. (1987) "Secondary school climate: a revision of OCDQ" in Education Administration Quarterly, Vol. 23, nº 3, p.31-48

MARTINI, "Créer un climat d'école" Não referenciado

MITCHELL, Terence (1985) - People in Organizations, Mc-Graw Hill,
2ª edição

NÓVOA, António (1993) - As organizações escolares em análise, Livros Dom Quixote

PALLAS, Aaron M. (1988) - " School Climate in High Schools "Teachers College Record, Vol. 89, nº4, p. 541-554

PARK, Oh S. ; SIMS Jr, Henry (1986) - "Affect in Organization" in Dinamics of Organizational Social Cognition, Jossey-Bassey Inc., San Francisco

PEREIRA, Orlindo G. (1982)- " Tópicos para uma Psicologia da Organizações para os anos 80" in Análise Psicológica, Vol. II (2/3), p.347-356

PRICK, Leo (1989)- "Satisfaction and stress among teachers" in International Journal of Educational Research, Vol.13, nº 4, p.363-377

ROUSSEAU, Dennise (1988)- "The construction of climate in organizational research" in International Review of Industrial and Organizational Psychology, Edited by C. L. Cooper and I. Robertson, p. 131-158

SCHEIN; Edgar (1990)- "Organizational Culture" in American Psychologist,

Vol. 45, nº2, p. 109-119

SCHENEIDER, Benjamin e SNYDER, R.A. (1975) - "Some relationship between job satisfaction and organizational climate" in Journal of Applied Psychology, Vol. 60, nº3, p.318-328

SCHENEIDER, Benjamin (1985)- "Organizational Behaviour" in Animal Review os Psychology, 36, p. 573-611

SIMS Jr, Henry ; GIOIA, Dennis (1986) - Dinamics of organizational social cognition, Jossey-Bassey Inc. San Francisco

VALA, Jorge; MONTEIRO, Mª Benedita; LIMA, Mª Luisa (1988) - "Culturas organizacionais: uma metáfora à procura de teorias" in Análise Social, Vol. XXIV (101-102), p. 663-687

ANEXO 1
QUESTIONÁRIO

O presente Questionário é anónimo. Contudo, no sentido de procurar identificar as variáveis individuais que podem influenciar a percepção da escola vamos-lhe solicitar algumas indicações.

IDADE

SEXO M
F

SITUAÇÃO NA PROFISSÃO EFECTIVO
EFECTIVO/PROVISÓRIO
PROVISÓRIO

HÁ QUANTOS ANOS LECCIONA?

HÁ QUANTOS ANOS LECCIONA NESTA ESCOLA?

NÚMERO DE ESCOLAS QUE JÁ LECCIONOU

DISCIPLINA QUE LECCIONA _____

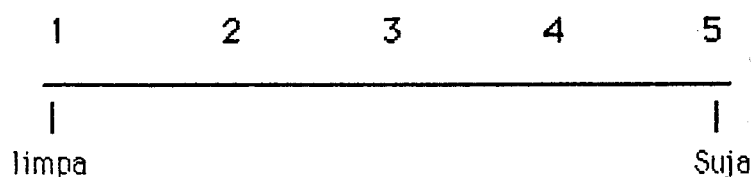
NÍVEL DE ENSINO QUE LECCIONA (7º ano, 8º ano...)

PERCEPÇÃO GLOBAL DA ESCOLA

Nesta parte do questionário pedimos-lhe uma impressão global sobre a sua escola.

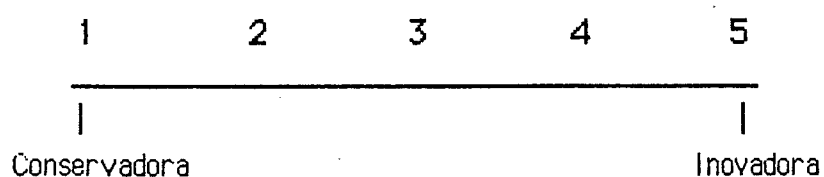
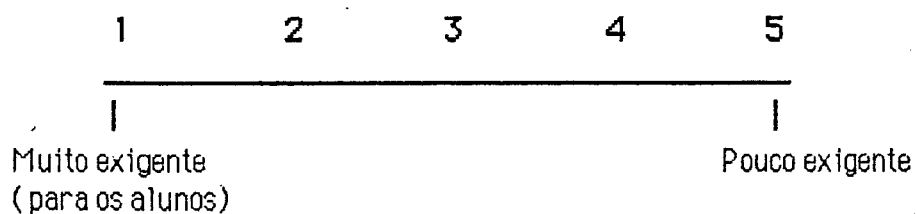
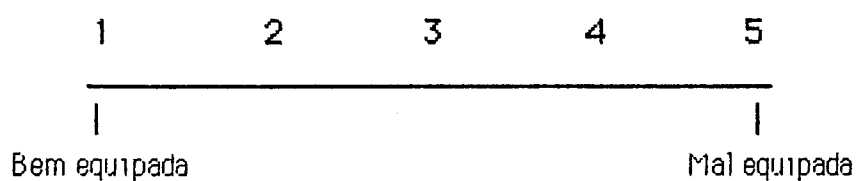
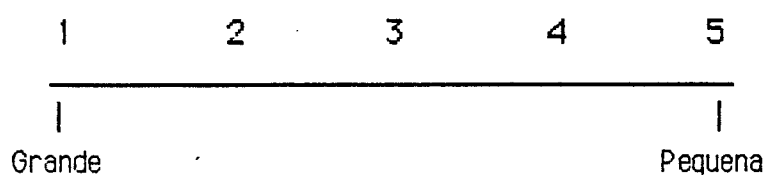
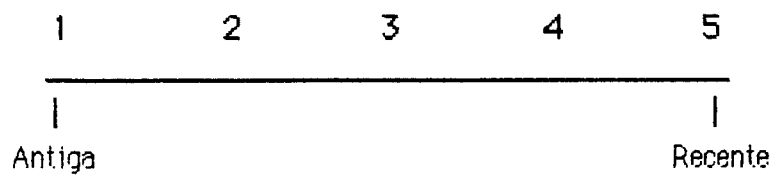
Para responder deve assinalar com um circulo o número que melhor exprime a sua opinião.

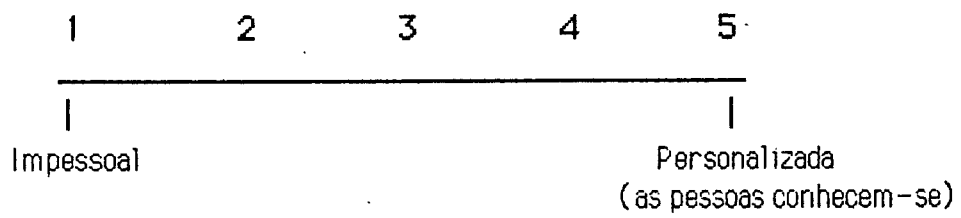
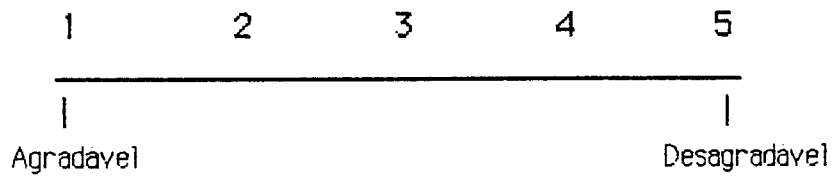
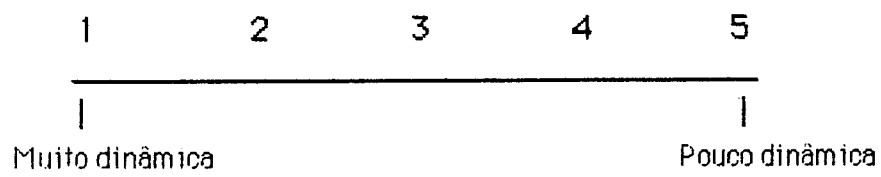
Ex: O D. Pedro V é uma escola:



Se a considera muito limpa deve assinalar 1; medianamente limpa 2; nem limpa nem suja 3; algo suja 4; muito suja 5.

Considero o D. Pedro V uma escola:





Nesta parte do questionário gostaríamos de conhecer a sua Opinião sobre os alunos que frequentam o D. Pedro V.

Para responder deve assinalar um circulo em volta do algarismo que melhor corresponde à sua opinião sendo o seguinte o seu significado:

1	2	3	4	5
Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente

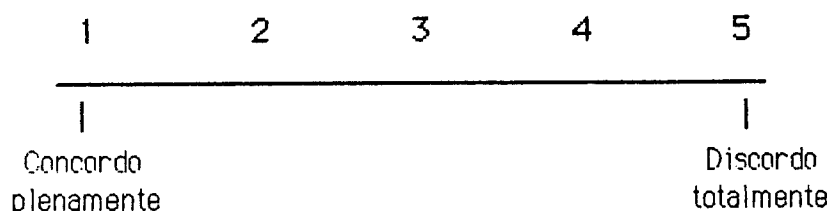
1- Os alunos do D. Pedro V gostam de a frequentar e preferem-na a qualquer outra

1	2	3	4	5
Concordo plenamente				Discordo totalmente

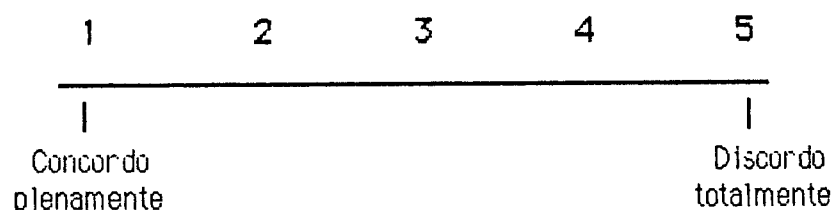
2- Os alunos desta escola são muito heterogéneos

1	2	3	4	5
Concordo plenamente				Discordo totalmente

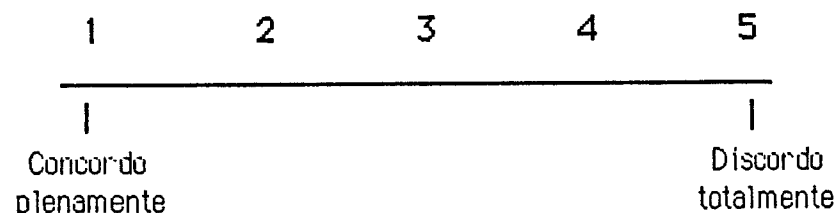
3- A principal dificuldade de lidar com os alunos é a sua heterogeneidade cultural, o que dificulta a preparação das aulas



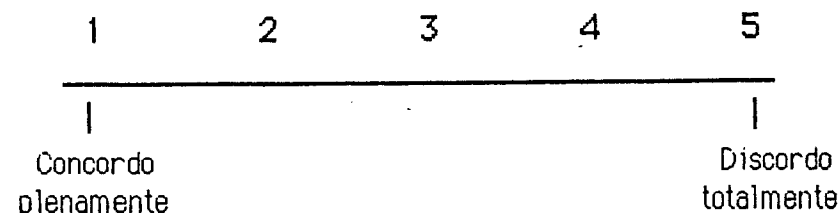
4- Os alunos desta escola são bastante motivadores nas suas intervenções



5- A partir do 10º ano notam-se diferenças entre os alunos em função da área de estudos por que optam



6- O ideal era que se conseguissem criar turmas de alunos o mais homogêneas possível (em termos culturais, de conhecimentos escolares, etc.)



.....
.....

13- Pensa existirem na sua escola professores com níveis diferenciados de motivação pela profissão?

Não, todos os professores têm a mesma motivação

Sim, existem diferenças

Hierarquize os motivos (em ordem crescente) a que atribui mais importância para diferenciar os níveis de motivação: (coloque o número 1 à frente do mais importante)

- idade
- anos de profissão
- afastamento do local de residência
- questões familiares (filhos pequenos, etc.)
- envolvimento com a escola em que lecciona
- disciplina que se lecciona
- outros? (hierarquize-os)
-
-
-

14- Nesta escola há tendência para se formarem sub-grupos entre os professores

1	2	3	4	5
<hr/>				
Concordo plenamente				Discordo totalmente

15- considera a experiência (nº de anos de profissão) um valor fundamental no exercício da profissão

Não

Sim

Porquê?

.....

.....

.....

16- Duma maneira geral existe um bom nível de relacionamento entre o corpo docente da escola

1	2	3	4	5
<hr/>				
Concordo plenamente				Discordo totalmente

17- Existe nesta escola um grupo de professores que são a "alma" da escola

1	2	3	4	5
<hr/>				
Concordo plenamente				Discordo totalmente

18- Pensando no conjunto dos docentes com quem mais se relaciona informalmente, indique-nos as suas características (assinale com um X):

- os da mesma idade
- os do mesmo grupo disciplinar
- os que têm os mesmos anos de escola
- os que partilham os mesmos pontos de vista profissionais
- os que moram perto de mim
- os que dão aulas às minhas turmas
- outros

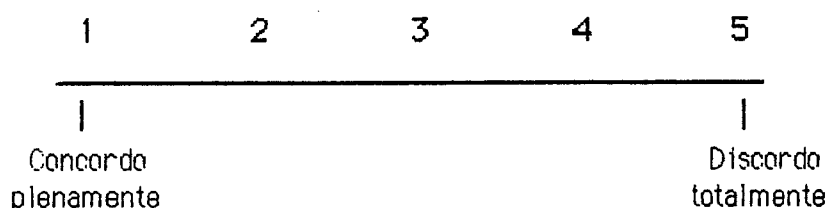
quais?

.....

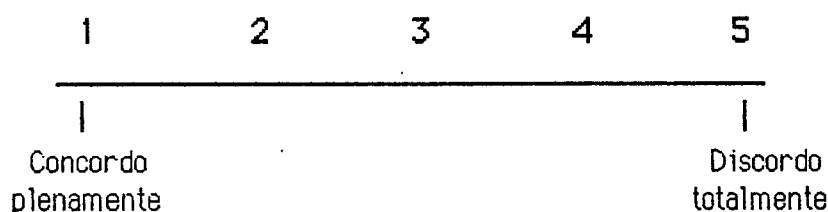
.....

.....

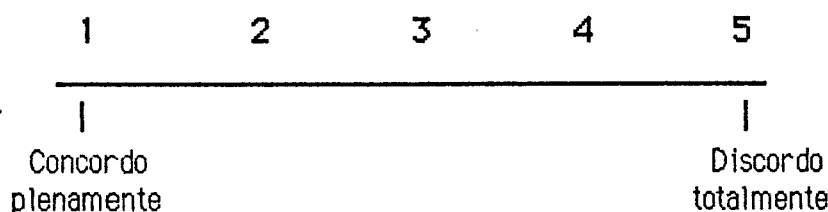
19- Habitualmente discuto com os meus colegas todas as questões que se me colocam na sala de aula



20- É frequente os professores juntarem-se e discutirem questões que têm a ver com os seus interesses como novas experiências pedagógicas, etc.

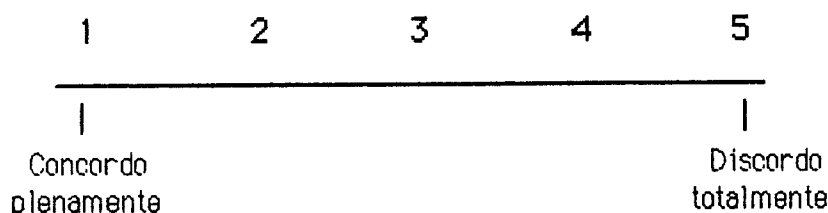


21- Era importante que houvesse mais espaços institucionais onde pudessem ser colocadas questões decorrentes da nossa actividade

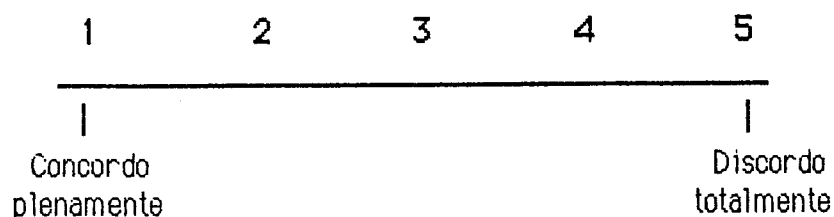


Nesta parte do questionário gostaríamos que se pronunciasse sobre algumas das características da sua escola, tendo em conta aquilo que conhece do panorama global do ensino no nosso País.

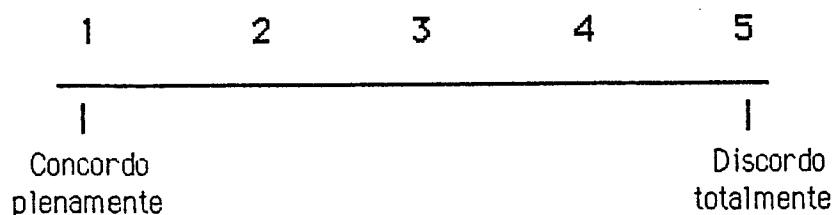
22- A minha escola tem um projecto pedagógico suficientemente autónomo, que a diferencia das outras escolas



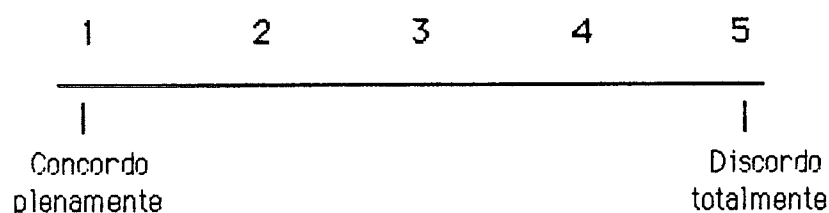
23- De uma maneira geral nesta escola dá-se muita importância às relações interpessoais



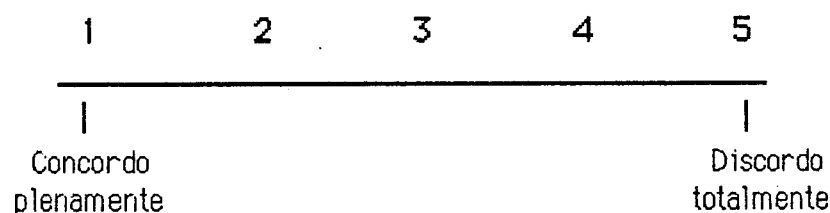
24- Nesta escola o relacionamento com os alunos é bastante informal



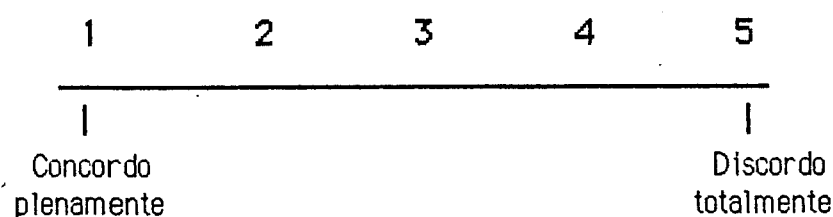
25- De uma forma geral o D. Pedro V é uma escola dinâmica



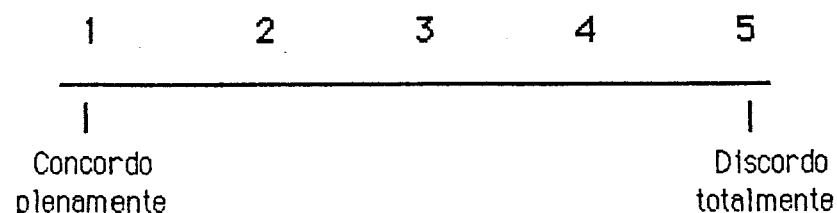
26- O dinamismo da escola reflete-se apenas no número de actividades extracurriculares existentes



27- Dentro da sala de aula notam-se atitudes, metodologias e estratégias inovadoras



28- O D. Pedro V é uma escola com qualidade



33- No D. Pedro V promove-se o trabalho conjunto entre professores

1	2	3	4	5
<hr/>				
Concordo plenamente				Discordo totalmente

34- Existem na escola muitos exemplos de trabalho interdisciplinar

1	2	3	4	5
<hr/>				
Concordo plenamente				Discordo totalmente

35- O trabalho em conjunto é levado a cabo principalmente pelas pessoas que já se conhecem há muito tempo

1	2	3	4	5
<hr/>				
Concordo plenamente				Discordo totalmente

36- As experiências de interdisciplinaridade são feitas pelos "novos" que ainda têm disponibilidade para essas coisas

1	2	3	4	5
<hr/>				
Concordo plenamente				Discordo totalmente

37- Habitualmente rejeito experiências de trabalho conjunto porque sinto que a maior parte das pessoas têm concepções de "Escola" muito diferentes das minhas

1	2	3	4	5
<hr/>				
Concordo plenamente				Discordo totalmente

38- Tenho necessidade de trocar experiências com os meus colegas para me actualizar

1	2	3	4	5
<hr/>				
Concordo plenamente				Díscordo totalmente

39- Quando está em contacto com um colega que chegou recentemente à sua escola acha importante dar-lhe algumas indicações sobre os alunos, as melhores estratégias a adoptar, etc.; ou pelo contrário acha que cada um deve formar a sua própria opinião? Porquê?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

40- Acha que esta escola tem uma história própria que a diferencia de outras? Indique os aspectos que considere mais importantes

.....

.....

.....

.....

.....

41- Na explicação que efectuamos das dinâmicas próprias de uma organização, por vezes a pertença a um determinado grupo dentro da organização justifica o modo como nos deixamos influenciar em termos de envolvimento. Gostaríamos que nos indicasse quais os grupos diferenciados que considera pouco importantes (1) ou muito importantes (5) na justificação dessa dinâmica.

os antigos/os novos

	1	2	3	4	5
	<hr/>				
	pouco				muito
	importantes				importantes

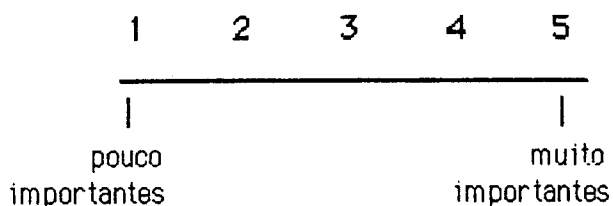
os dedicados/os não dedicados

	1	2	3	4	5
	<hr/>				
	pouco				muito
	importantes				importantes

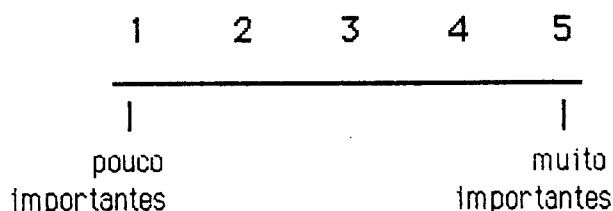
os interessados /os não interessados

	1	2	3	4	5
	<hr/>				
	pouco				muito
	importantes				importantes

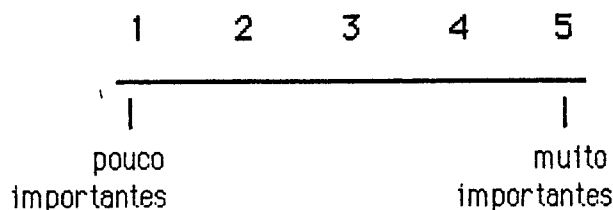
os efectivos/ os provisórios



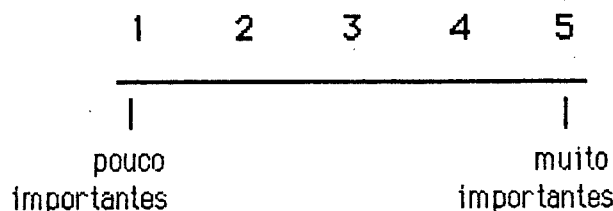
os novos/os velhos



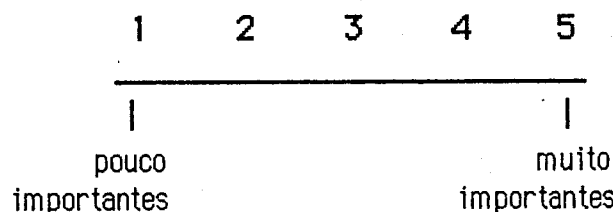
os da manhã/ os da tarde



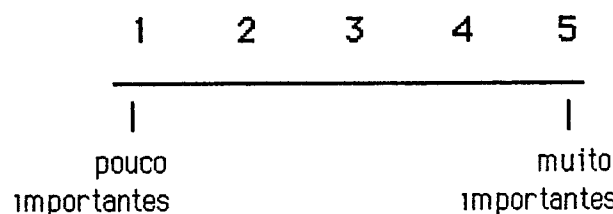
os dinamizadores/os passivos



os grevistas/os não grevistas

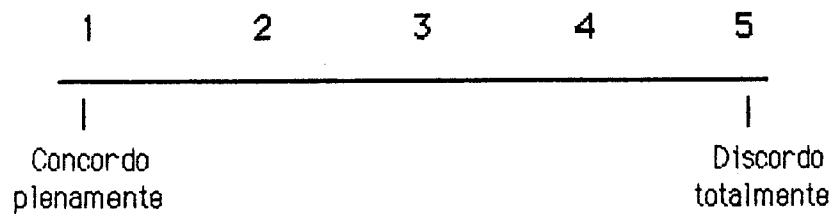


os inovadores/os rotineiros

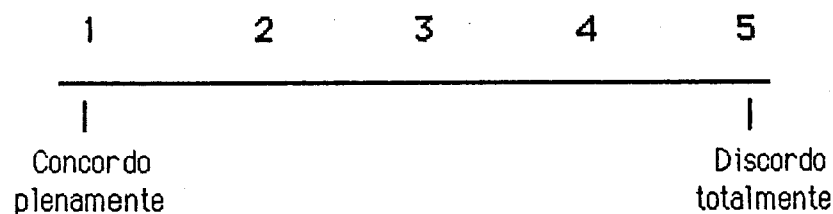


Nesta última parte do questionário gostaríamos que nos indicasse a sua perspectiva sobre a Gestão da sua escola

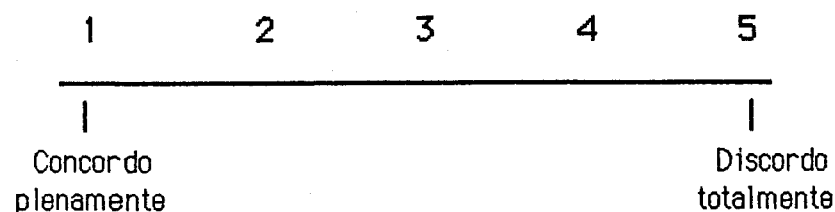
42- O modo de gestão corresponde ao meu modelo de boa gestão



43- Sinto-me como elemento participante nas decisões que são tomadas



44- Uma escola é fundamentalmente o resultado da gestão que nela é efectuada



45- De uma forma geral o colectivo dos professores participa e faz

Associação de Estudantes
Conselho Directivo
Conselho Pedagógico
Conselho Administrativo
Conselho Directores de Turma

externas

Câmara Municipal
Junta de Freguesia
Sindicato dos Professores
Ministério da Educação
Direcção Regional de Educação

Outros Quais?

.....
.....
.....

Para terminar gostaríamos de lhe colocar as seguintes questões:

49- Se tivesse de efectuar a selecção de novos professores para o D. Pedro V quais seriam as características específicas que privilegiaria nos novos docentes?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

50- Se pudesse mudar para outra escola à sua escolha fá-lo-ia? Porquê?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

51– A minha principal função enquanto **EDUCADOR** é:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

52– Quando penso em **ESCOLA** lembro-me de (procure escrever pelo menos dez palavras):

ANEXO 2

APRESENTAÇÃO ESTATÍSTICA DAS CORRELAÇÕES ENCONTRADAS

ANÁLISE GLOBAL

CORRELAÇÕES ENCONTRADAS

PERCEPÇÃO GLOBAL DA ESCOLA

Considero o D. Pedro V uma escola:

1	2	3	4	5
Antiga				Recente

Respostas em função do nº de anos de escola

Page 104

SPSS/PC+

2/22/92

ESCEBSC ESCALAO DE ANOS DE ESCOLA by A

		A					Page 1 of 1
Count		1	2	3	4	5	Row Total
ESCEBSC							
< 2 ANOS	1.00	1	3	4	1		9 31.0
3 a 9 ANOS	2.00		4	5	1		10 34.5
> 9 ANOS	3.00			4	4	2	10 34.5
	Column Total	1 3.4	7 24.1	13 44.8	5 20.7	2 6.9	29 100.0

Page 105

SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.55125			.12412 #1
Pearson's R	.54989	.11606	3.42099	.00200
Spearman Correlation	.54214	.13325	3.35248	.00238

#1 Pearson chi-square probability

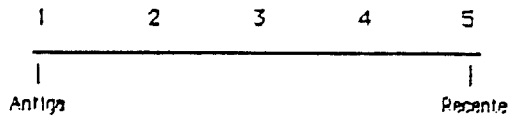
Number of Missing Observations: 1

ANÁLISE GLOBAL

CORRELAÇÕES ENCONTRADAS

PERCEPÇÃO GLOBAL DA ESCOLA

Considero o D. Pedro V uma escola:



Respostas em função do nº de anos de escola

Page 104

SPSS/PC+

2/22/92

ESCE3C ESCALAO DE ANOS DE ESCOLA by A

Page 1 of 1

ESCE3C	Count	A					Row Total
		1	2	3	4	5	
< 2 ANOS	1.00	1	3	4	1		9 31.0
3 a 9 ANOS	2.00		4	5	1		10 34.5
> 9 ANOS	3.00			4	4	2	10 34.5
Column Total		3.4	7	13	5	2	29 100.0

Page 105

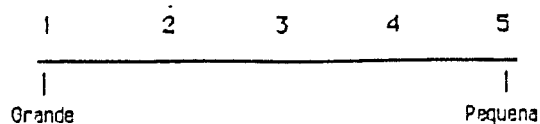
SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.55125			.12412 *1
Pearson's R	.54989	.11605	3.42099	00200
Spearman Correlation	.54214	.13325	3.35248	00238

*1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 1



Respostas em função da idade

Page 5

SPSS/PC+

2/22/92

ESCALAD by B

Page 1 of 1

Count		B			Row Total
		1	2	3	
ESCALAD	1.00	4	3	2	9
< 30 ANOS	2.00	5			5
30 A 40 ANOS	3.00	8			8
40 A 50 ANOS	4.00	7			7
> 50 ANOS					24.1
Column Total		24	3	2	29
		82.8	10.3	6.9	100.0

Page 6

SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.56254			.03675 #1
Pearson's R	-.53085	.09616	-3.25490	.00305
Spearman Correlation	-.56297	.10307	-3.53943	.00148

Respostas em função do nº de anos de escola

Page 106

SPSS/PC+

2/22/92

RESPOSTA ESCOLAR DE ANOS DE ESTUDO by 3

Page 1 of 1

Count	5			Total
	1	2	3	
1.00 < 2 ANOS	4	3	2	9 31.9
2.00 3 a 9 ANOS	10			10 34.5
3.00 > 9 ANOS	10			10 34.5
Column Total	24 82.8	3 10.3	2 6.9	29 100.0

Page 107

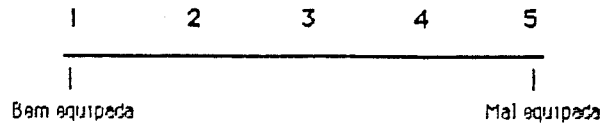
SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.56254			.00937 #1
Pearson's R	-.54495	.09558	-3.37715	.00224
Spearman Correlation	-.57507	.10432	-3.55204	.00107

#1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 1



Respostas em função do nº de anos de escola

Page 108

SPSS/PC+

2/22/92

ESCESEC ESCALAS DE ANOS DE ESCOLA by C

Page 1 of 1

ESCESEC	Count	C				Row Total
		2	3	4	5	
< 2 ANOS	1.00	1	4	3	1	9
3 a 9 ANOS	2.00	3	3	3	1	10
> 9 ANOS	3.00	5	4	1		10
Column Total		9	11	7	2	29
Total		31.0	37.9	24.1	6.9	100.0

Page 109

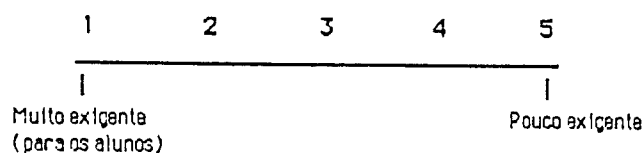
SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.38145			.55177 #1
Pearson's R	-.37930	.14270	-2.13007	.04248
Spearman Correlation	-.38486	.14774	-2.16567	.03925

#1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 1



Respostas em função do nº de anos de escola

Page 110

SPSS/PC+

2/22/92

ESCEB0 ESCALAD DE ANOS DE ESCOLA by 0

Page 1 of 1

ESCEB0	Count	0					Row Total
		1	2	3	4	5	
< 2 ANOS	1.00		4	3	1	1	9 31.0
3 a 9 ANOS	2.00		2	8			10 34.5
> 9 ANOS	3.00	1	6	3			10 34.5
Column Total		1 3.4	12 41.4	14 48.3	1 3.4	1 3.4	29 100.0

Page 111

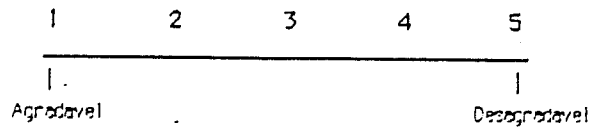
SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.53287			.17493 #1
Pearson's R	-.37060	.15815	-2.07335	.04781
Spearman Correlation	-.31966	.18596	-1.75300	.09095

#1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 1



Respostas em função do nº de anos de escola

Page 116

SPSS/PC+

2/22/92

ESCEESC ESCALAO DE ANOS DE ESCOLA by 5

Page 1 of 1

	Count	6				Row Total
		1	2	3	5	
ESCEESC						
< 2 ANOS	1.00		5	3	1	9 31.0
3 a 9 ANOS	2.00	1	4	5		10 34.5
> 9 ANOS	3.00	3	5	2		10 34.5
Column Total		4	14	10	1	29
		13.8	49.3	34.5	3.4	100.0

Page 117

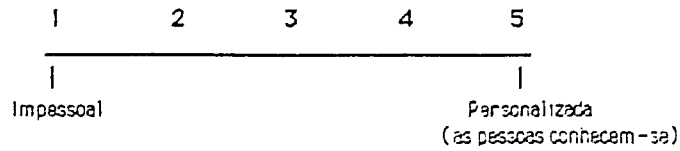
SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.44169			.31817 #1
Pearson's R	-.37343	.13860	-2.09170	.04500
Spearman Correlation	-.33477	.16098	-1.84602	.07588

#1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 1



Respostas em função do nº de anos de escola

Page 118

SPSS/PC+

2/22/92

ESCESC ESCALAS DE ANOS DE ESCOLA by H

Page 1 of 1

ESCESC	Count	H					Row Total
		1	2	3	4	5	
< 2 ANOS	1.00	2	4		2	1	9 31.0
3 a 9 ANOS	2.00	1	4	2	2	1	10 34.5
> 9 ANOS	3.00			5	3	2	10 34.5
Column Total		3	8	7	7	4	29
Total		10.3	27.6	24.1	24.1	13.8	100.0

Page 119

SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.54384			.14338 #1
Pearson's R	.38414	.15213	2.16191	.03965
Spearman Correlation	.39712	.17226	2.24840	.03292

#1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 1

ESCALA

1	2	3	4	5
Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Discordo parcialmente	Discordo totalmente

ALUNOS

A esta dimensão correspondem as questões 1 a 6 do questionário

1- Os alunos do D. Pedro V gostam de a frequentar e preferem-na a qualquer outra

Respostas em função do nº de anos de escola

Page 120

SPSS/PC+

2/22/92

ESCEESC ESCALAO DE ANOS DE ESCOLA by Q1

Page 1 of 1

ESCEESC	Count	Q1					Row Total
		1	2	3	4	5	
< 2 ANOS	1.00		4	2	1	1	8 28.6
3 a 9 ANOS	2.00	1	4	5			10 35.7
> 9 ANOS	3.00	4	5	1			10 35.7
	Column Total	5	13	8	1	1	28 100.0

Page 121

SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.55569			.12992 #1
Pearson's R	-.51372	.12033	-3.05311	.00517
Spearman Correlation	-.49364	.13848	-2.89429	.00760

6- O ideal era que se conseguissem criar turmas de alunos o mais homogêneas possível (em termos culturais, de conhecimentos escolares, etc.)

Respostas em função da idade

Page 29

SPSS/PC+

2/22/92

ESCALAD by Q6

Page 1 of 1

ESCALAD	Count	Q6					Row Total
		1	2	3	4	5	
1.00 < 30 ANOS		1	1	1	1	2	3 21.0
2.00 30 A 40 ANOS		1	2		1	1	5 17.2
3.00 40 A 50 ANOS		2	4		1	1	8 27.6
4.00 > 50 ANOS		4	3				7 24.1
	Column Total	8	10	1	5	4	29 100.0

Page 30

SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.56161			.34336 *1
Pearson's R	-.55357	.13042	-3.45396	.00184
Spearman Correlation	-.54360	.13595	-3.36528	.00231

*1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 1

CORPO DOCENTE

A esta dimensão correspondem as questões 7 a 21

8- A estabilidade do corpo docente é fundamental para a qualidade de uma escola

Respostas em função da idade

Page 33

SPSS/PC+

2/22/92

ESCALAD by Q8

Page 1 of 1

Count		Q8				Row Total
		1	2	3	5	
ESCALAD	1.00	4	1	3	1	9
< 30 ANOS						31.0
	2.00	1	4	-		5
30 A 40 ANOS						17.2
	3.00	6	2			8
40 A 50 ANOS						27.6
	4.00	4	3			7
> 50 ANOS						24.1
Column Total		15	10	3	1	29
		51.7	34.5	10.3	3.4	100.0

Page 34

SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.59157			.07543 #1
Pearson's R	-.44202	.14137	-2.56052	.01636
Spearman Correlation	-.31282	.18597	-1.71133	.09849

#1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 1

Respostas em função do nº de anos de serviço

Page 336

SPSS/PC+

2/22/92

ESCOERV ESCALAO DE ANOS DE SERVICIO by Q8

Page 1 of 1

ESCOERV	Count	Q8				Row Total
		1	2	4	5	
.00					1	1
< 10 ANOS	1.00	4	1	3	1	9
10 a 19 ANOS	2.00	4	5			9
>= 20 ANOS	3.00	7	4			11
	Column Total	15	10	3	2	30
	Total	50.0	33.3	10.0	6.7	100.0

Page 337

SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.67939			.00227 #1
Pearson's R	-.54956	.13876	-3.48072	.00165
Spearman Correlation	-.37587	.18030	-2.14628	.04066

#1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 0

10- Os órgãos Directivos da escola têm feito tudo o que aerie desejável para a integração dos novos professores

Respostas em função do nº de anos de escola

Page 138

SPSS/PC+

2/22/92

ESCESC ESCALAD DE ANOS DE ESCOLA by Q10

Page 1 of 1

ESCESC	Count	Q10					Row Total
		1	2	3	4	5	
1.00 < 2 ANOS	2	2	3			2	9 31.0
2.00 3 a 9 ANOS			3	5	2		10 34.5
3.00 > 9 ANOS	5	4	1				10 34.5
Column Total		7	9	9	2	2	29
Total		24.1	31.0	31.0	6.9	6.9	100.0

Page 139

SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.60255			.03539 #1
Pearson's R	-.43067	.15881	-2.47956	.01969
Spearman Correlation	-.41870	.17784	-2.39574	.02378

#1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 1

16- Duma maneira geral existe um bom nível de relacionamento entre o corpo docente da escola

Respostas em função da idade

Page 47

SPSS/PC+

2/22/92

ESCALAD by Q16

Page 1 of 1

Count	Q16				Row Total
	1	2	3	4	
ESCALAD					
1.00 < 30 ANOS	3	2	2	2	9 31.0
2.00 30 A 40 ANOS		4	1		5 17.2
3.00 40 A 50 ANOS	1	5	2		8 27.6
4.00 > 50 ANOS	4	3			7 24.1
Column Total	8 27.6	14 48.3	5 17.2	2 6.9	29 100.0

Page 48

SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.55829			.15674 #1
Pearson's R	-.36459	.17501	-2.03449	.05193
Spearman Correlation	-.33239	.19428	-1.83126	.07812

*1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 1

Respostas em função do nº de anos de serviço

Page 350

SPSS/PC+

2/22/92

ERCSERV LOCALIZ DE ANOS DE SERVICIO by Q15

Page 1 of 1

Count	Q15				Row Total
	1	2	3	4	
0.00				1	1 3.3
1.00 < 10 ANOS	3	2	2	2	9 30.0
2.00 10 a 19 ANOS		7	2		9 30.0
3.00 >= 20 ANOS	5	5	1		11 36.7
Column Total	8	14	5	3	30
Total	26.7	46.7	16.7	10.0	100.0

Page 351

SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.63326			.01739 *1
Pearson's R	-.45179	.17362	-2.67974	.01220
Spearman Correlation	-.38211	.19057	-2.18795	.03718

*1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 0

ESCOLA

A esta dimensão correspondem as questões 22 a 40

23- De uma maneira geral nesta escola dá-se muita importância às relações interpessoais

Respostas em função do nº de anos de escola

Page 160

SPSS/PC+

2/22/92

ESCEESC ESCALAO DE ANOS DE ESCOLA by Q23

Page 1 of 1

ESCEESC	Count	Q23					Row Total
		1	2	3	4	5	
< 2 ANOS	1.00		2	2	3	2	9 31.0
3 a 9 ANOS	2.00		4	5	1		10 34.3
> 9 ANOS	3.00	1	5	1	1	1	10 34.5
Column Total		1 3.4	12 41.4	8 27.5	5 17.2	3 10.3	29 100.0

Page 161

SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.52092			.21330 #1
Pearson's R	-.39746	.18710	-2.25069	.03275
Spearman Correlation	-.41425	.18055	-2.36497	.02547

#1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 1

28- O D. Pedro V é uma escola com qualidade

Respostas em função do nº de anos de escola

Page 170

SPSS/PC+

2/22/92

ESCESC ESCALAD DE ANOS DE ESCOLA by Q28

Page 1 of 1

ESCESC	Count	Q28				Row Total
		1	2	3	4	
< 2 ANOS	1.00	1	3	3	2	9 31.0
3 a 9 ANOS	2.00	2	4	4		10 34.5
> 9 ANOS	3.00	4	5	1		10 34.5
Column Total		7	12	8	2	29 100.0

Page 171

SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.47179			.21874 #1
Pearson's R	-.44764	.14848	-2.60120	.01489
Spearman Correlation	-.43159	.15515	-2.48508	.01940

#1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 1

29- A explicação do dinamismo e inovação da escola prende-se com o facto de o corpo docente ser constituído por um elevado número de efectivos

Respostas em função da idade

Page 71

SPSS/PC+

2/22/92

ESCALAD by Q29

Page 1 of 1

Count		Q29					Row Total
		1	2	3	4	5	
ESCALAD	1.00		1	3	2	3	9
< 30 ANOS							31.0
	2.00			4		1	5
30 A 40 ANOS							17.2
	3.00	1	3	2	1	1	8
40 A 50 ANOS							27.5
	4.00	1	3	3			7
> 50 ANOS							24.1
Column Total		2	7	12	3	5	29
Total		6.9	24.1	41.4	10.3	17.2	100.0

Page 72

SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.55615			.37002 #1
Pearson's R	-.51664	.12317	-3.13539	.00411
Spearman Correlation	-.52687	.12666	-3.22099	.00332

#1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 1

Respostas em função do nº de anos de escola

Page 172

SPSS/PC+

2/10/92

ESCESC ESCALAO DE ANOS DE ESCOLA by Q29

Page 1 of 1

ESCESC	Count	Q29					Row Total
		1	2	3	4	5	
< 2 ANOS	1.00		1	3	2	3	9 31.0
3 a 9 ANOS	2.00		1	7		2	10 34.5
> 9 ANOS	3.00	2	5	2		1	10 34.5
Column Total		2	7	12	2	6	29 100.0
		6.9	24.1	41.4	6.9	20.7	

Page 173

SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.60737			.03052 #1
Pearson's R	-.50759	.15451	-3.05202	.00493
Spearman Correlation	-.54536	.15507	-3.38074	.00222

#1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 1

30- A presença de estagiários não influencia o dinamismo do D. Pedro V

Respostas em função da idade

Page 73

SPSS/PC+

2/21/92

ESCALAO by Q00

Page 1 of 1

ESCALAO	Count	Q00					Row Total
		1	2	3	4	5	
< 30 ANOS	1.00			2	1	3	31.0
30 A 40 ANOS	2.00				5	5	17.2
40 A 50 ANOS	3.00	1		2	5	8	27.6
> 50 ANOS	4.00	2	1		2	7	24.1
	Column Total	3	1	4	14	7	29
		10.3	3.4	13.8	48.3	24.1	100.0

Page 74

SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.65277			.04311 #1
Pearson's R	-.41573	.16218	-2.37520	.02490
Spearman Correlation	-.35440	.20214	-1.96935	.05925

#1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 1

31- Podemos considerar o D. Pedro V uma boa escola porque habitualmente os programas são cumpridos

Respostas em função da idade

Page 75

SPSS/PC+

2/22/92

ESCALAD by Q31

Page 1 of 1

ESCALAD	Count	Q31					Row Total
		1	2	3	4	5	
< 30 ANOS	1.00	1		1	3	4	9
30 A 40 ANOS	2.00			3	1	1	5
40 A 50 ANOS	3.00		1	4	2	1	8
> 50 ANOS	4.00	1	4	1		1	7
Column Total		2	5	9	6	7	29
		6.9	17.2	31.0	20.7	24.1	100.0

Page 76

SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.63161			.08273 #1
Pearson's R	-.46219	.18957	-2.70825	.01159
Spearman Correlation	-.49265	.18034	-2.94152	.00633

#1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 0

Respostas em função do nº de anos de escola

Page 176

SPSS/PC+

07/10/92

ESCEBO ESCALING DE ANOS DE ESCOLA by Q31

Page 1 of 1

ESCEBO	Count	Q31					Row Total
		1	2	3	4	5	
< 2 ANOS	1.00	1		1	2	3	31.0
3 a 9 ANOS	2.00			4	3	3	10
> 9 ANOS	3.00	1	4	4	1		10
Column Total		2	4	9	6	8	29
Total		6.9	13.8	31.0	20.7	27.6	100.0

Page 177

SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.60386			.03404 #1
Pearson's R	-.54065	.17205	-3.33944	.00245
Spearman Correlation	-.58188	.15348	-3.71775	.00098

#1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 1

36- As experiências de interdisciplinaridade são feitas pelos "novos" que ainda têm disponibilidade para essas coisas

Respostas em função do nº de anos de serviço

Page 388

SPSS/PC+

2/22/92

ESCSERV ESCALAD DE ANOS DE SERVICIO by Q36

Page 1 of 1

Count	Q36				Row Total
	2	3	4	5	
ESCSERV .00				1	1 3.3
< 10 ANOS 1.00	1	2	3	3	9 30.0
10 a 19 ANOS 2.00		6	2	1	9 30.0
>= 20 ANOS 3.00	4	4	2	1	11 36.7
Column Total	5	12	7	6	30
Total	16.7	40.0	23.3	20.0	100.0

Page 389

SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.54837			.16715 #1
Pearson's R	-.45124	.16708	-2.67565	.01232
Spearman Correlation	-.43577	.17047	-2.56191	.01608

#1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 0

GESTÃO

A esta dimensão correspondem as questões 42 a 48

42- O modo de gestão corresponde ao meu modelo de boa gestão

Respostas em função da idade

Page 91

SPSS/PC+

2/22/92

ESCALAD by Q42

Page 1 of 1

ESCALAD	Count	Q42					Row Total
		1	2	3	4	5	
< 30 ANOS	1.00		2	4	1	1	9
30 A 40 ANOS	2.00	1	2	2			5
40 A 50 ANOS	3.00	1	3	2	1	1	8
> 50 ANOS	4.00	2	4		1		7
Column Total		4	11	8	3	3	29
		13.8	37.9	27.6	10.3	10.3	100.0

Page 92

SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.50818			.60747 #1
Pearson's R	-.37357	.15680	-2.09263	.04591
Spearman Correlation	-.40902	.16039	-2.32910	.02758

#1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 01

Respostas em função do nº de anos de escola

Page 192

SPSS/PC+

2/22/92

ESCE50 ESCALAO DE ANOS DE ESCOLA by 042

		042					Page 1 of 1	
Count								
		1	2	3	4	5	Row	Total
ESCE50	1.00		2	4	1	2	9	31.0
< 2 ANOS								
	2.00	1	5	4			10	34.5
3 a 9 ANOS								
	3.00	3	5		1	1	10	34.5
> 9 ANOS								
Column		4	12	8	2	3	29	
Total		13.8	41.4	27.6	6.9	10.3	100.0	

Page 193

SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.54062			.15229 *1
Pearson's R	-.39944	.19775	-2.26403	.03182
Spearman Correlation	-.45863	.17292	-2.63180	.01234

*1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 1

43- Sinto-me como elemento participante nas decisões que são tomadas

Respostas em função do nº de anos de escola

Page 194

SPSS/PC+

2/22/92

ESCESC ESCALAO DE ANOS DE ESCOLA by Q43

Page 1 of 1

Count		Q43					Row Total
		1	2	3	4	5	
ESCESC	1.00		2	2	3	2	9 31.0
< 2 ANOS	2.00	1	2	3	4		10 34.5
3 a 9 ANOS	3.00	2	4	3		1	10 34.5
> 9 ANOS							
Column Total		3	8	8	7	3	29 100.0

Page 195

SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.48386			.35382 *1
Pearson's R	-.40337	.16665	-2.29061	.03002
Spearman Correlation	-.40727	.16464	-2.31714	.02932

*1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 1

46- A maioria dos professores desconhece as grandes decisões tomadas a nível de gestão

Respostas em função da idade

Page 99

SPSS/PC+

2/22/92

ESCALAD 5/ Q46

Page 1 of 1

ESCALAD	Count	Q46					Row Total
		1	2	3	4	5	
< 30 ANOS	1.00	1	4	1	3		9 31.0
30 A 40 ANOS	2.00		1	1	2	1	5 17.2
40 A 50 ANOS	3.00	2	2		1	3	8 27.6
> 50 ANOS	4.00				5	2	7 24.1
Column Total		3	7	2	11	6	29
Total		10.3	24.1	6.9	37.9	20.7	100.0

Page 100

SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.58819			.22335 #1
Pearson's R	.39365	.13736	2.22510	.03462
Spearman Correlation	.41428	.12853	2.36517	.02546

#1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 1

47- Os órgãos da escola consultam-me sobre as principais decisões a tomar

Respostas em função da idade

Page 101

SPSS/PC+

2/22/92

ESCALAD by Q47

Page 1 of 1

ESCALAD	Count	Q47					Row Total
		1	2	3	4	5	
< 30 ANOS	1.00		1	2	3	3	9
30 A 40 ANOS	2.00	1	3		1		5
40 A 50 ANOS	3.00	4	1		2	1	8
> 50 ANOS	4.00	1	5	1			7
Column Total		6	10	3	6	4	29
Total		20.7	34.5	10.3	20.7	13.8	100.0

Page 102

SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.64478			.05597 #1
Pearson's R	-.51006	.11556	-3.08128	.00470
Spearman Correlation	-.49770	.11989	-2.98163	.00601

#1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 1

Respostas em função do nº de anos de escola

Page 202

SPSS/PC+

2/22/92

ESCEESC ESCALAD DE ANOS DE ESCOLA by Q47

Count Q47 Page 1 of 1

		Q47					Row Total
		1	2	3	4	5	
ESCEESC	1.00		2	1	3	3	9
< 2 ANOS							31.0
	2.00	2	5	1	1	1	10
3 a 9 ANOS							34.5
	3.00	4	3	1	1	1	10
> 9 ANOS							34.5
Column Total		6	10	3	5	5	29
		20.7	34.5	10.3	17.2	17.2	100.0

Page 203

SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.48129			.36444 #1
Pearson's R	-.44755	.15902	-2.60131	.01489
Spearman Correlation	-.45722	.15728	-2.67135	.01264

#1 Pearson chi-square probability.

Number of Missing Observations: 1

Respostas em função do nº de anos de serviço

Page 404

SPSS/PC+

2/22/92

ESCSERV ESCALA DE ANOS DE SERVICIO by Q47

Page 1 of 1

ESCSERV	Count	Q47					Row Total
		1	2	3	4	5	
.00						1	1 3.3
< 10 ANOS	1.00		1	2	3	3	9 30.0
10 a 19 ANOS	2.00	3	4		1	1	9 30.0
>= 20 ANOS	3.00	3	5	1	2		11 36.7
	Column Total	6	10	3	6	5	30
		20.0	33.3	10.0	20.0	16.7	100.0

Page 405

SPSS/PC+

2/22/92

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.60107			.15074 #1
Pearson's R	-.55902	.11886	-3.56753	.00132
Spearman Correlation	-.53480	.12963	-3.34905	.00233

#1 Pearson chi-square probability
 Number of Missing Observations: 0

ANEXO 3
ANÁLISE FACTORIAL

ANEXO 4

PALAVRAS SURGIDAS ASSOCIADAS À PALAVRA ESCOLA

PALAVRAS POSITIVAS

	Frequência
AMIGOS	11
CONVIVIO	10
JUVENTUDE	8
EDUCAÇÃO	6
ALEGRIA	5
VIDA	5
APRENDIZAGEM	4
COLEGAS	4
VOCAÇÃO	3
CRATIVIDADE	2
FORMAÇÃO	2
ESTUDO	2
LOCAL AGRADAVEL	2
LIBERDADE	2
PRESTAR	2
SABEDORIA	2
ACTUALIZAÇÃO	
AMOR	
ACT. EXTRA-CURRICULARES	
APOIO	
ACTIVIDADE	
BASE	
CAROLICE	
CONHECIMENTO	
CULTURA	
COMUNICAÇÃO	
COOPERAÇÃO	
DIVERTIMENTO	
DEBATE	
DESINIBIÇÃO	

DESENVOLVIMENTO
DESAFIO
DESCOBERTA
ENSTINAR
EXPERIÊNCIAS
EXPRESSÃO
ENVOLVIMENTO
HUMANIZAÇÃO
INFORMAÇÃO
INTERDISCIPLINARIDADE
INTEGRAÇÃO SOCIAL
EVOLUÇÃO
IDEALISMO
MOTIVAÇÃO
NECESSIDADE INTELLECTUAL
PARTILHA
PAIXÃO
PERMUTA
RELAÇÃO HUMANA
TRANSMITIR
TOLERANCIA
UNIÃO
VIVÊNCIA
VIVACIDADE

PALAVRAS NEGATIVAS

FREQUENCIA

ALUNOS	12
BARULHO	6
TROCA	4
CONFUSÃO	3
RECREIO	3
CAMPAINHAS	3
CORRECÇÃO DE TESTES	2
BARREIRA	2
CANSAÇO	2
FAITA DE CONDIÇÕES DE TRABALHO	2
FÉRIAS	2
FRUSTRAÇÃO	2
ARTIGOS	
ATESTADOS MÉDICOS	
ABORRECIMENTO	
ASNEIRAS	
EXAMES	
ESPAÇO	
AGRESSIVIDADE	
ANGÓSTIA	
BAIXO SALÁRIO	
BLOQUEIO	
CONSERVADORISMO	
COMISERAÇÃO	
DESAGRADO	
DESCONSIDERAÇÃO	
DIFICULDADES	
ESCOLÁSTICA	
HORÁRIOS	
INCONSTANCIA	
INSEGURANÇA	
JOGOS DE PODER	
MANIAS	
SONHO NÃO REALIZADO	

PALAVRAS NEUTRAS

AULAS	7
PROFESSORES	7
LIVROS	4
ENSINO	3
REUNIOES	3
PROFISSAO	3
BIBLIOTECA	
BOLOS	
CARREIRA	
C. DIRECTIVO	
COMUNIDADE	
DESPORTO	
DIDACTICA	
ESTAGIO	
GINASIO	
GRAVAR	
GERAÇÃO	
HISTÓRIA	
INSTALAÇÃO	
JOGOS	
MATEMÁTICA	
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	
NOTAS	
POPULAÇÃO	
PAIS	
PLANIFICAR	
PEDAGOGIA	
REFEITÓRIO	
TREINO	
TURMAS	
TRABALHO	
TESTES	

NAO CLASSIFICADAS

EXIGÊNCIAS
CONVERSA
DISCUSSÃO
DISTINÇÃO
DIFERENÇA
IDADE
MUDANÇAS
MATA
RISOS
RISCOS
RECORDAR
SINDICATOS

ANEXO 5

ENTREVISTA À PRESIDENTE DO CONSELHO DIRECTIVO

P - Tenho ouvido de parte dos responsáveis pelo Ensino neste País falar duma coisa que é o "Projecto Escola". Acha que isso é viável? E acha que a sua escola tem um "Projecto Escola"?

R - É viável, embora os responsáveis talvez não se estejam a referir ao meu "Projecto Escola" e ao projecto desta escola e talvez não se estejam a referir com as mesmas intenções com que eu me refiro. Actualmente, há uma tendência para em nome duma autonomia impor determinadas regras. Há autonomia financeira, vai ser ótimo porque era uma das críticas ao anterior regime de gestão, que era muito espartilhado com dotações exageradas numas rubricas e que ficavam por defeito noutras, quer dizer agora há autonomia financeira mas por outro lado lado dijei-me vocês vão receber o mesmo dinheiro ou ainda menos, portanto vocês arranjam dinheiro, têm autonomia, têm liberdade ... isto é muito perigoso. Depois também dizem ... vocês vão passar a ter autonomia pedagógica, para formar professores, para ter o vosso projecto e vão impondo regras ... por exemplo vocês têm autonomia para gerir o vosso espaço mas depois impõem que vamos ter x alunos neste espaço. Têm autonomia para fazer projectos de inovação ou de formação, vão ter créditos de horas por isso... mas depois a Directora Regional nas suas competências não concede esse tempo. E depois dizem-nos vocês podem ter um projecto completamente diferente da escola ao lado mas ao mesmo tempo dizem-nos vocês têm de colaborar com a escola ao lado há uma serie de directivas que uma pessoa que está um bocado fora disto até diz "finalmente, há alguém que diz aquilo que eu pensava há anos atrás" e isso até aconteceu com muita gente, mas depois a autonomia é "vocês" podem comprar um Rolls-Roice" mas eu já que não tenho dinheiro para o comprar, portanto dão-nos mas depois dizem "vocês arranjam-se", "vocês já sabem têm de pedir autorização para": agora voltando ao projecto ... o projecto numa escola não passa só por meia dúzia de cabeças bem pensantes que são capazes de redigir uma coisa bonita mas depois não podem ser postas em prática porque não há condições para isso. Por exemplo o 1º texto da Reforma Educativa apresenta propostas muito giras, até progressistas e que revejam haver um conhecimento das pessoas daquilo que se passava aqui dentro mas depois as coisas vão sendo mudadas e muitas das coisas bonitas da 1ª Reforma já não estão nestas, já se esqueceram imensas e neste momento a Reforma Educativa só é novos programas e pouco mais.

P - Acha que essas alterações tiveram a ver com o reconhecimento que iria ser apenas mais um conjunto de papeis bonitos ou acha que houve outras coisas com o não ter vontade política?

R - Eu dou o benefício de duvida à equipe do M.E. penso que a questão ainda não se porá em termos de ter ou não ter vontade política ... mas por outro lado se eles reconhecessem que havia mérito nos 12s textos que aparecem aí nas escolas para serem discutidos... tinham obrigação de reconhecer que vai ser difícil por isto em prática mas são eles que tem a máquina que permitia por isso em prática ... se não accionaram essa máquina, e não accionarmos porque o que fizeram até agora foram equipas para redigir novos programas e grupos de trabalho por questões de momentos importância a máquina que está montada, está exactamente como estava antes de tudo isto ser publicado e já lá vão 3 anos.

A máquina do ME também é uma máquina extremamente pesada e que emperra no mais pequeno pormenor portanto até podem ser os 3 factores mas eu acho que ainda não se chegou a não haver vontade política.

P - E nesta escola, sempre existe o tal Projecto?

R - Acho que nesta escola, e uma das razões porque eu gosto de estar aqui, é que esta escola tem mantido a sua autonomia quando ainda não se falava em autonomia tem havido rebeldia (entre aspas) dos C.D. que têm estado nesta escola, que têm sobreposto muitas vezes a vontade de fazer qualquer coisa aqui dentro, que seja interessante de toda a população (alunos, professores e empregados), têm sobreposto essa vontade ... muitas vezes até ... não digo violado a lei mas contornando a lei... e nós temos tido liberdade, também porque não pedimos muitas vezes às pessoas para nos darem essa liberdade usamo-la. Até agora não nos demos mal com isso.

P - E essas coisas materializam-se em quê?

R - Materializam-se em nós temos esta escola é uma escola bastante viva, tem imensas exposições, temos imensos colóquios, temos os alunos a mexer em coisas a pintar paredes a pintar portas, etc, quando ainda não se falava em escola Cultural nós sempre tivemos Núcleos aqui a funcionar, quando não havia dinheiro a mais para os Núcleos, quando não havia créditos de horas para os professores que estavam nos Núcleos

P - Isso representava então uma sobrecarga de trabalho para os professores?

R - Sim e continua a representar. Candidatá-mo-nos 1 ano ao projecto "Escola Cultural" não foi aceite, os Núcleos continuam a funcionar.

P - Então acha que de parte dos professores desta escola há um certo "amor à camisola"?

R - Há, há muito amor há muita carolice.

Eu acho que é errado, muitas vezes dizem que a nossa profissão é um sacerdócio. Eu acho que isso não tem sentido nenhum mas se analisar o que se passa com muitos colegas meus aqui dentro ... nos quais me posso incluir ... penso que nós de facto funcionamos assim embora de facto ache errado, profissionalmente, acho errado.

Em termos de dignidade profissional devemos pensar assim ... não há condições não se faz mas depois há uma serie de coisas que levam a isso, são os alunos que pedem, são outras coisas a que nós achamos graça, são os meninos que querem fazer isto e nós pronto avancem, andem para a frente. Depois aparece a tal carolice e o tal sacerdócio.

P - E acho que essa dinâmica de que falo chega a todos os professores?

R - Não isso não gostaria muito mas ...

P - Há então um núcleo de pessoas ... que está cá há mais anos ... vivem mais a escola

R - Sim ... aqui o corpo docente desta escola a grande maioria, aí uns 70% estão entre 40 - 50 anos, depois há uma maioria acima dos 50, muito poucos porque esta escola só tem 20 anos, não tem um corpo docente envelhecido, acima dos 50 - 60 como acontece noutras escolas mais antigas e depois há o resto que está entre 20 e 30. São as pessoas que passam por aí, estão cá a fazer a profissionalização e também saem. Ora o grande motor da dinâmica desta escola é o tal grupo entre 40 - 50 anos, mas também não é o grupo todo, porque seria óptimo tínhamos aí 70% a dinamizar a escola. No entanto são todos praticamente entre os 40 e os 50 anos. Os que mexem esta escola, os que vêm por os C.D., os que dinamizam os núcleos, os que fazem as semanas

São tudo professores entre os 40-50 anos. Mas por outro lado também há uma coisa interessante, é que os professores mais novos entre os 30 - 39 que por cá passam gostam de cá estar, porque o tal grupo entre 40 - 50 anos não é um grupo que diz "eu sou óptimo profissional ... etc portanto aquele que começou agora nem sequer faz a profissionalização, não tem o curso completo portanto fica à distancia, portanto os tais de 40 anos não só dinamizam mas também dizem aos outros que podem dinamizar ou ajudar a dinamizar" e isso acontece muitas vezes... os mais novos dizem "que pena para o ano não posso cá ficar" e é vulgar depois passarem por cá no Natal e na Páscoa só para darem dois dedos de conversa. E os mais novos dizem "os mais velhos tratam-me bem" e isso de facto acontece.

P - Estou a chegar à conclusão que se vê esta escola como diferente?

R - Sim acho que sim, pelo contacto com outros colegas e pela experiência que tenho doutros professores que passam por cá e já vêm doutras escolas dizem a gente reconhece que há aqui qualquer coisa diferente.

P - É a tal dinâmica! ... Essencialmente!

R - É ...É o fazer coisas mas é principalmente, no que diz respeito aos professores, há muita afectividade aqui dentro há muita informalidade. Nós vamos festejar agora os 20 anos e à bocado estávamos a resolver que nome dar a um almoço em que se vão encontrar as pessoas que passaram pela escola (prof e alunos) que tem uns discursos e tal e alguém propôs sessão solene mas realmente, isso não tem nada a ver com esta escola e o melhor era ficar só sessão ... as pessoas disseram logo que sessão solene não tem nada a ver com o espírito da escola!

P - Os aspectos da dinâmica, de participação e do envolvimento de que temos estado a falar têm a ver com as coisas extra-curriculares ...

R - Não! Também tem a ver com as actividades curriculares ...

P - Claro as coisas estão sempre relacionadas umas com as outras.

R - Normalmente as semanas, por exemplo têm a ver com a disciplina e com os anos de escolaridade em que se inserem ...

P - Mas dentro do que se passa dentro das paredes da sala também acha que esta escola pode ser considerada diferente ?

R - Ai já é mais complicado ... muitas vezes até nos tais professores motores do desenvolvimento que se passa fora de aula há o sentimento que dentro de aula é diferente.

E quando eu digo que é diferente, não é diferente por exemplo no tipo de relações que se estabelecem com os alunos mas é diferente no modo de darem a aula, ou seja, muitas desses professores e eu estou-me a lembrar algumas continuam a dar, mas isto não é critica nenhuma, de forma mais convencional que há, digamos dentro do modelo que lhes ensinarem a 20 anos quando fizeram estágio ou se calhar dentro do modelo que tinham quando eram alunos duma escola Secundária dum liceu, portanto... se calhar usam as mesmas técnicas de comunicação, o mesmo esquema de avaliação... isso acontece, isso acontece aqui e se calhar até acontece mais nos tais dinamizadores da actividade fora da sala de aula, isso até pode ser uma questão de idade ou de formação... mas a verdade é eu queria dizer isto por vezes isso pode não ser uma critica, que muitas dessas pessoas têm lucidez suficiente para perguntarem "porque é que eu hei-de fazer doutro modo?" porque... diz-me assim " estás nesse grupo", pois estou até já disse qual era a idade mas acho que neste momento em relação a isso se está a cair num exagero que é o giz não o audiovisual sim, o giz é ótimo e é um instrumento de comunicação fantástico com os alunos e às vezes o audiovisual não tem a riqueza do giz.

Muitas vezes as pessoas experimentam outras coisas e alguns até já experimentarem que eu sei, mas continuam a achar que assim funciona melhor.

Acho que devem ter liberdade, até porque algumas técnicas resultam numa turma e já não resultam noutras e acho que deve haver suficiente maleabilidade e não se deve ter receio de dizer que ele está velho, está caduco... ainda não percebeu que não é assim que se fez e... percebeu que ali é mesmo assim que se faz, ao lado tem que se fazer doutra maneira.

P - Falámos há pouco na questão da pouca autonomia, mesmo em termos de gestão, queria que me falasse sobre o tipo de gestão que se pratica, que papéis têm os órgãos, se cumprem as atribuições ou se ao fim e ao cabo vocês criaram as vossas próprias regras de gestão, pegando naquilo que está no papel e adequando às vossas necessidades?

R - Bem nós criámos um bocadinho isso.

Em relação ao C. Pedagógico é um órgão que tem grande poder na escola. é um órgão que o C.D. consulta para todas as questões... das competências do C.P. mas o C.D. não é obrigado a cumprir as decisões C.P. e infelizmente penso que cada vez... será menos no futuro mas nesta casa as decisões do C.P. funcionam quase como leis, a não ser é evidente... e como nunca aconteceu isso, quando o C.P. tomar uma decisão absoluta: disparatada e contra tudo aquilo que o C.D. pensa sobre o assunto, nesse caso o C.D. ... o mais provável... poderia tomar duas decisões ou demite-se em bloco porque não vai cumprir ou pura e simplesmente não cumprir e se calhar o mais provável era tomar a lá decisão este C.D. Não vou cumprir também não vou contra ... está contra os princípios que norteiam a nossa equipe quando veio para aqui logo a única atitude a tomar é uma atitude de demissão em bloco. Nunca aconteceu, mas fazendo um certo futurismo se isso acontecesse com esta equipe era isso que fazia.

P - Esse princípio de as decisões do C.P. serem quase leis é uma coisa que já acontece há muito tempo. é uma coisa recente ...

R - Não. Eu já estive em vários C.D. nesta casa e em todos esses aconteceu isso. Houve aí um interregno de 2 anos em que aconteceu o que vai acontecer agora, não houve lista e em que houve votações, e em que a situação não foi assim ... houve um ou outro caso em que as decisões do C.P. não foram na totalidade cumpridas mas foram situações pontuais que se podem considerar acidentes de percurso nesse C.D..

De resto tem funcionado sempre assim, o C.P. é ouvido e a sua decisão é sempre respeitada pelo C.D..

Em relação ao Conselho de Directores de turma isso depende muito e tem dependido ao longo dos anos do papel do coordenador e tenho de reconhecer que houve coordenadores mais dinâmicos e outros que têm centrado... embora sendo dinâmicos, têm centrado mais a sua actividade nas directivas a transmitir aos directores de turma, quanto ao seu comportamento, ou seja numa perspectiva mais clássica, também tem havido outros coordenadores que têm centrado mais a sua acção no papel da formação do próprio director de turma, passando para 2º plano outros aspectos procurando dinamizar o papel do director de turma criando situações tipo, dinamizando situações, etc.

De facto temos tido coordenadores com papéis completamente diferentes e as actuações têm reflectido o perfil da própria pessoa.

Também temos tido anos em que esse papel foi perfeitamente apagado, não se notando quaisquer influências do Coordenador na escola nem nos directores de turma nem sequer na vida da escola.

P - A ideia com que fico é que há um órgão que independentemente das pessoas que o constituem tem sempre um papel de muito peso que é o C.P. e o Conselho de directores de turma ainda muito no sabor do perfil do ser coordenador?

R - Sim

P - O corpo docente desta escola é muito flutuante?

R - Não a grande maioria são professores efectivos.

P - Agora e voltando à questão de gestão, acha que a gestão é muito centralizada aqui no C.D. ou acha que não, ou seja, para além dos contributos que recebe do C.D. e do C.D.T. que são órgãos formais ... mas a gestão também pode passar pelo informal e com o corpo docente está cá há muito tempo e há muitas relações informais as pessoas estão ligadas pelo tal amor à camisola, há muita participação dos professores em relação às questões de gestão ou há um afastar-se desses problemas, que é uma ideia comum, a gestão ser igual a ter problemas?

R - A resposta é complicada. Há a ideia clara, aqui nesta casa, que se reflecte no facto de não haver lista para o C.D. de que a gestão desta casa é muito complicada, é uma casa muito grande, como muita gente, muitos alunos, muitos cursos ... tem problemas e não é de maneira nenhuma aliciante, quando se pensa em formar uma lista é sempre uma complicação tremenda e dos quase 300 professores que há nesta casa acaba por se pensar num conjunto de 10-20 pessoas de onde poderá eventualmente sair um C.D.. Os outros 280 nunca pensar nisso. Dos 20 vão-se fazendo sondagens ficam 10, dos 10, 5 e às vezes nenhum foi o que aconteceu agora ... é muito complicado, não tem aliciante nenhum, profissionalmente, não é reconhecido, financeiramente a gratificação é mínima, trabalha-se o dobro ou o triplo em termos de horas, portanto não interessa e isso é uma atitude sentida e que está há vista.

Mas se houver 5 pessoas que queiram vir por aqui então há os tais 200 que se forem solicitados para dar apoio dão apoio. Esta casa consegue-se aguentar em termos de gestão porque há um apoio.

P - E o C.D. solicita esse apoio?

R - Solicita. Não tanto como eu penso que poderia e deveria nesta escola. Isso é uma crítica que eu faço, à nossa actuação, minha também, assumo. Muitas vezes fazemos coisas que outros poderiam fazer por nós, mas há esta tendência ... se eu posso fazer agora porque é que hei-de esperar amanhã pelo fulano portanto faço e isso é errado. É errado porque se tivesse feito mais coisas se calhar sentir-se-ia mais preparado para encarar uma questão quando tivesse que a enfrentar porque o tal facto de haver só do professores... porque normalmente, vai-se procurar quem as pessoas que já estiverem aqui e depois isto é um círculo vicioso ... mas isto que eu estou a dizer não acontece só aqui, acontece em todas as escolas, há escolas em que o presidente do C.D. é o mesmo a 15-20 anos. Vinte anos não mas desde 75 ... o fazer uma equipa completamente nova as pessoas não vêm e têm medo porque de facto ... eu por ex. estou sempre de porta aberta e as pessoas entram e vêem-me escrever o ofício e são capazes de ler o ofício mas isso é o vir aqui de visita e outra coisa é o ter de estar aqui dentro, ter de que fazer o ofício e ler o ofício e dar resposta ao ofício ... e isso as pessoas é um dos erros da nossa actuação é de facto chamar pouco as pessoas para virem participar de determinadas tarefas.

P - Comparando com outras escolas acha que esta solicita mais ou menos essa colaboração ?

R - Isso depende muito das escolas ... depende muito das escolas e do C.D. não é?

P - Há por exemplo escolas que tenham tradição de muita participação, de envolver os professores também na gestão?

R - Tenho conhecimento de algumas escolas que têm ... ia dizer exigem ... recuei mas vou usar a palavra que exigem essa participação. Mas essa participação eu acho que também não é muito saudável, por exemplo realização do serviço de exames que é um exemplo concreto, quem é que organiza o serviço de exames ... vigilância, o calendário, quem vai para o secretariado, quem vem às 7 da manhã receber os pontos do policia, etc é sempre o C.D. Nas outras escola quem é que vai às 7 da manhã receber os pontos ... em algumas escolas são os professores que estão a colaborar com os C.D., portanto a colaboração é pedida mais para avaliar o C.D. e não numa de participar construindo qualquer coisa, mas acho que esta participação não interessa e é errada, nós nas nossas competências está exigirmos aos professores o cumprimento de determinadas tarefas e agora até vai aumentar o tempo para tarefas que o C.D. pode eventualmente, exigir e eu não enveredaria por esse esquema de exigência de determinadas coisas ... só em casos extremos, mas pode acontecer que elas passem a fazer tarefas que até nem são da sua competência, de compilação de legislação

organizar o correio do presidente do C.D. e outras, mas isso não é participação, para mim participação seria mais tenho aqui esta questão para resolver, "tenho estes problemas vem cá ajudar-me a resolver isto" e aí embora por vezes e eu p.ex. às vezes estou aqui ... não tenho inspiração não sei o que vou dizer nos officios se me aparecer ali uma pessoa digo-lhe anda cá olhar tenho que fazer isto não sei o que vou dizer e faz-me visto mas são questões de oportunidade ... a pessoa apareceu porque telefonar à pessoa ou ver onde é que a pessoa está a dar aulas para me vir ajudar a fazer isso é raro. Devia haver de facto mais envolvimento.

P - Agora voltando à questão inicial, acha que há algumas escolas onde isso acontece.

R - Daquilo que eu conheço aqui em Lisboa há a tal participação forçada mas deve haver talvez até em escolas com um corpo docente mais novo, penso que sim que deve haver e haverá com certeza.

P - A parte pedagógica é talvez a parte mais importante de uma escola. Existem grupos disciplinares, anos, áreas, esses departamentos/ grupos, em termos pedagógicos, têm autonomia para desenvolver um trabalho que corresponde aos seus interesses ou as coisas partem normal, do C.D. que é um órgão mais central?

R - Aconteceu as duas coisas. No início do ano é definido para esse ano lectivo o "Projecto da Escola"

P - Por quem?

R - Os grupos dão contribuições, este ano falamos nos 20 anos da escola, nos anos 60 e anos 90 e no D. Pedro V, mas damos estes tópicos ao grupo, não o C.D. mas professores do CD depois de aprovado em C:P. os delegados que têm assento no C.P. levarem aos grupos o projecto da escola para este ano e os grupos darem ... alguns ... outros não deram ideias de actividades que podiam ser desenvolvidas com os alunos nesse âmbito e que passaram a partir daí a fazer parte do projecto escola, mas independentemente, desse grupo tem autonomia plena para no grupo desenvolver actividades que não têm nada a ver com isto.

Só poderá não ter a autonomia toda quando depois vem cá dizer "eu quero fazer isto mas preciso de 50 contos" e aí às vezes há coisas que são cortadas para falta de verba.

P - E acha que noutras escolas essa autonomia existe duma forma generalizada

R - Talvez nem tanto. Sabe que uma coisa que não há e eu penso que não há mas deveria haver, e não há também por culpa nossa, não precisava de ser institucionalizado, há pouco contacto com U.D. uns com os outros. Lisboa, p.ex., está dividida em áreas pedagógicas e quando muito há contactos dentro da mesma área pedagógica e quando muito há contactos dentro da mesma área pedagógica mas que contactos são esses, são contactos para preparar o ano lectivo, quantas turmas mais tens tu, quantos meninos podem receber e sempre em termos quantos é que podem entrar e as coisas reduzem-se quase a isso. Depois há as reuniões que o M.R. promove nas muitas vezes para nos transmitir directrizes não por as pessoas contactarem e trocarem experiências.

Não há o hábito de promover encontros para os U.D. trocarem impressões e dizerem se estou a fazer isto tu estás a fazer aquilo, quando muito são contactos pontuais ... a nível de cima não há essa preocupações, às vezes há um desconhecimento grande. Mesmo esses contactos informais passam muitas vezes pelas questões do dia a dia. Nunca dá para questões de fundo que têm a ver com a política da escola e política educativa, etc.

P - Acha que esta escola tem uma história, embora sendo relativamente recente?

R - Eu acho que tem, já tem uma história

P - E que a diferença de outra que imaginemos abriu na mesma altura?

R - Sim eu até lhe posso dar o exemplo do D. Dinis que abriu na mesma altura ... eu acho que o D. Pedro V já tem uma história. Enfim uma história pequenina mas se formos a pensar nos episódios dessa história, assim episódios marcantes eu tenho dificuldade ... são episódios que não se podem contar, não têm principio, nem meio nem fim, tem muito a ver com o que se sente aqui dentro, com as relações entre as pessoas não tem a ver com no ano tal fez-se tal visita, no ano seguinte o menino ganhou um prémio foi ótimo, se puxasse pela cabeça até achava imensos prémios. Se me pedissem para contar uma história eu até nem me lembrava mas lembrava-me dos dias passados aqui em que as pessoas se divertem e se riem umas com as outras e conhecem os nomes dos meninos e não os números o que é muito importante e sabem que o menino precisa que se lhe puxe as orelhas mas aquele precisa que se vá pôr a mãozinha no ombro e dizer-lhe uma gracinha e aquele outro que se lhe pergunte se o Benfica ganhou, coisas neste género, é mais este ambiente assim.

P- Eu falei na escola que surgiu na mesma altura exactamente para saber se acha que é o mesmo tipo de história.

R- Não conheço, mas conheço outras pessoas que estiveram lá e penso que não terá o mesmo tipo de história. Terá outro tipo de história, terá concerteza uma história mas não do mesmo tipo... falo por outras pessoas que acham que há uma grande diferença.

P- Suponha que o recrutamento de professores deixava de ser uma competência do M.E. e passava para a competência do CD. Que tipo de pessoas é que escolhia para a sua escola?

R- Todos os que estão cá este ano.

P- Mas suponhamos que alguns têm que se ir embora...

R- É evidente que por mais lírica que eu seja, e sou bastante, teria de entrar com a sua qualificação e a sua preparação profissional, mas aí não deveria entrar só com a sua classificação porque muitas vezes isso não quer dizer nada, portanto teria de arranjar uma maneira de testar a sua qualificação profissional que não fosse só... licenciou-se com tantos valores, fez o estágio com Y valores, neste momento tem tantos valores, porque eu sei que isso muitas vezes não quer dizer nada, mas claro tinha de entrar com qualquer coisa que testasse a sua qualificação profissional, porque também vêm ensinar qualquer coisa... mas também vêm formar, teria de entrar e não sei se entraria com mais peso, igual peso ou menos peso, mas nunca pensei nisso... as garantias que essa pessoa me desse de colaborar num projecto e na formação de uma quantidade de jovens que lhe iam passar pelas mãos e aí era muito mais complicado do que do ponto de vista profissional, porque as ideias são mais difíceis de medir do que a ciência e era capaz de ser muito complicado, mas pensando um bocadinho no perfil do professor desta escola, teria de ser competente e de saber sorrir, isso era muito importante... saber sorrir.

P- Mas isso é o que acontece em todas as profissões?!

R- Sim, mas eu aqui, por exemplo, posso fechar a porta e acender a luzinha vermelha, agora quando estiver na sala de aula não posso meter o botão encarnado, pôr os meninos a fazer um teste porque naquele dia não me apetece falar com eles... ou po-los a fazer uma serie de problemas complicadíssimos de Matemática e dizer que agora durante cinco minutos vou ler o jornal... isso são coisas que noutras profissões podem ser feitas e na nossa não devem ser feitas.

Por outro lado vendo o lado prático disto também é bom porque muitas vezes ao não podermos ou não devermos trazer os problemas cá para dentro faz com que às vezes os problemas que até não eram tão graves como tudo isso e como nós tivemos que os esquecer deles durante uns tempos, depois vemos que não eram tão graves como isso... embora digam que esta é uma profissão de maior risco, de maior stress... mas também tem muitos aspectos positivos... agora eu estou a pensar numa escola do centro de Lisboa com um corpo docente extremamente estável e esta realidade é completamente diferente numa escola com o corpo docente que muda de ano a ano, com pessoas deslocadas centenas de Km do seu local de residência, da sua família... aí o ambiente é concerteza completamente diferente, eu se estivesse numa escola dessas e tivesse de fazer a seriação dos professores se calhar não ia dizer "você tem de saber sorrir", eram outras coisas porque essa pessoa se calhar já nem sabe o que é sorrir.

P- Voltava à questão da escolha dos professores... e tinha-me falado na competência e em saber sorrir

R- Sim, o aspecto humano...

P- Eram esses dois aspectos fundamentalmente..

R- Sim.

P- Suponha então que passado algum tempo, digamos 3 meses, tinha por obrigação avaliá-los. Avaliá-los no sentido... a escolha que eu fiz foi bem feita ou mal feita?

R- Depois de eles estarem cá dentro eu acho que é extremamente fácil. Os alunos são os melhores juizes, são as pessoas mais capazes de definir o perfil de um professor.

P- Suponhamos então... nas situações de conflito entre professores e alunos se eles se queixam... passa-se "cartão" aos alunos?

R- Passa sim, eles têm tido o direito de vir aqui, de fazer o seu protesto, por escrito ou oralmente, depois é averiguado e se tiver fundamento...

P- Já alguma vez houve consequências para os professores?

R- Já, o que os CD não tem ainda poder é perante factos comprovados e às vezes graves, não tem competência para demitir o professor, isso cabe ao ME... terá de ser pedido um parecer da Inspeção, um processo disciplinar, etc., mas o processo depois desenrola-se à margem do CD, mas já tem havido situações em que os alunos manifestaram... tinham toda a razão e os professores em causa foram chamados, nalguns casos isso até passou por uma reunião entre alunos, professores e CD, e tem... muitas vezes resultou até numa mudança de atitude dos professores.

P- O CD tem muitas vezes nessas situações de conflito o papel de mediador?

R- Sim.

P- E é frequente isso acontecer?

R- Varia muito, este ano os casos de queixas verificaram-se e os alunos reconheceram ter havido um certo exagero naquilo que tinham dito, que não era bem assim, embora o professor também tivesse mudado um bocadinho a sua atitude principalmente, ao nível de comunicação, mas eles reconheceram que tinham exagerado as coisas. Há sempre resposta, às vezes a resposta é "você não tem razão nenhuma", também acontece mas há sempre resposta.

P- Voltando ainda ao processo de selecção suponho que neste processo o CD tem autonomia completa, ao fim e ao cabo haver gestão de pessoal por parte do Orgão dirigente da escola. Aqui nesta escola... já falou na percepção e na avaliação dos alunos... mas outro tipo de coisas por exemplo, a questão da dinâmica, suponho que uma pessoa até é muito competente nas coisas de sala de aula, mas fora da sala de aula não faz nada. É uma pessoa que obtém bons resultados, os seus alunos sabem muito e até mostram que sabem muito, mas não é nada pontual, falta muito... para que lado é que nesta escola pesam mais os pratos da balança?

R - Se nós tivéssemos que fazer uma gestão de pessoal que implicasse uma classificação de pessoal essa pessoa não poderia estar, numa escala de 0 a 20, do 12/13 para cima, porque essa pessoa... quando se faz uma gestão de pessoal define-se um perfil, esse perfil tem de ter 2 vertentes: a vertente de preparação dos alunos e a outra vertente que tem a ver com a sua integração no espaço envolvente, com a dinamização da vida escolar, com a relação com as pessoas, com a responsabilidade que ela demonstra para assumir o cargo, estou-me a referir, por exemplo, à falta de pontualidade etc., essa pessoa poderá cumprir determinados itens do perfil estabelecido mas se não cumpre muitos outros então... bem, não estou a pensar que peso têm uns e que pesos têm outros mas numa perspectiva imediata eu nunca situaria essa pessoa acima do 12. Mas diz-me assim "uma pessoa que faz coisas óptimas cá fora mas que cientificamente não vale nada, não é capaz de explicar a matéria, os alunos não a percebem dentro do conteúdo da disciplina que ele está a ensinar e tem uma relação óptima com os alunos cá fora e possa fazer coisas lindíssimas" é evidente que essa pessoa também falha num aspecto que é importante porque os encarregados de educação quando põem cá os meninos também querem que os meninos saibam falar muito bem Francês e saibam Matemática, há outras coisas que já não se importam tanto que saibam bem, infelizmente... mas há determinadas coisas... bom e isto é meter a gestão de pessoal numa perspectiva de empresa... numa empresa que tem aqui determinado capital que no fundo são os alunos e que há determinadas pessoas que lhe digam "gere este capital de maneira a ter estes lucros" quando sair daqui o produto acabado, e até em termos de perspectiva empresarial os lucros a atingir com a mercadoria saída ao fim do 12º ano tem que estar dentro de determinado padrão de qualidade e nessa altura a tal componente científica e pedagógica também é importante portanto eu... essa pessoa não poderia estar acima do 12. Eu acho que numa escala de 0 a 20, acima de 16 as pessoas tinham de ser muito completas.

Também não era capaz de dar 16 a pessoas, e temos muitas aqui, que são excepcionalmente bem preparadas sobre o ponto de vista científico, explicam muito bem, os seus alunos quando faziam exames tinham notas óptimas e no 12º entram normalmente na Faculdade mas quando acabavam as aulas adeusinho e até amanhã e não se lhes põe a vista em cima e nunca estão disponíveis para fazer isto ou aquilo.

Essas pessoas também nunca desempenham cabalmente a sua função de educar aqui dentro portanto também nunca os poria... neste caso tenho muita consideração por muita gente aqui dentro mas avaliaria com "excelente", como vem no Estatuto, si umas 10/20 pessoas. E no entanto acho que aqui há gente muitíssimo boa... mas faltava qualquer coisa para o "excelente"... havia excelentes sem duvida nenhuma e sem qualquer hesitação e sem precisarem de apresentar curriculum nenhum.

P- Pegando nesta perspectiva de gestão empresarial duma escola se lhe fosse dada a si a possibilidade de definir os objectivos de sua escola, de qual é o padrão de qualidade que eu quero ao fim de 7 anos de escolaridade acha que esse seu padrão de qualidade era diferente daquele que é actualmente determinado pelo ME ?

R- Era de certeza. Duma forma geral era diferente... para já... o sistema de avaliação actual em que a maioria dos nossos meninos estão aqui para fazerem o 12º ano e entrarem na Universidade, a competição que nota logo no 7º ano e que se vai agravando ano a ano.

P- Acha que esta escola é uma escola competitiva?

R- É concerteza. É completamente impossível não haver neste momento uma escola neste País que não seja competitiva. Isso é que é completamente impossível, a não ser que seja uma escola que não tenha 12º ano... mas a escola agora é muito competitiva. Bom também não podemos pensar agora, se estamos num mundo competitivo, a competição não entra aqui dentro... a competição em si até pode ser saudável... é um lugar comum... o problema é no fundo o aspecto educativo que a competição está a criar nos alunos, não é competir para ser bom que até podia ser saudável enquadrado num determinado esquema de formação, mas é competir para ser melhor do que o outro e não deixar que o outro seja bom. Isto está a ser fomentado pelo ME, portanto o meu projecto pelo menos em relação a isto teria de ser completamente diferente.

P- Se as próprias escolas tivessem de definir o tal produto que querem à saída do 12º ano, acha que ia haver muitas diferenças de escola para escola?

R- Sim isso havia concerteza.

P- Dependendo de os factores preferencialmente? Dos professores que a dirigem ?

R- Sim... do meio social em que a escola está inserida, isso tem muita influência, dos professores e das equipas directivas das escolas e dos CP, dependia também do meio... e da natureza da própria população escolar...esta escola é uma escola em que a população escolar vem dos mais diferentes sítios, tudo, desde a pobreza declarada até à alta burguesia, temos de tudo e o nosso produto tinha de ter em conta essa realidade, e penso que nenhuma escola o faria, teria de haver diferentes graus de qualidade para o produto acabado, 1ª, 2ª e 3ª conforme o menino e assim ou assado, etc. Estamos a falar de uma empresa em que apesar de tudo o produto acabado é um jovem que acaba parte da sua formação, portanto isso não tem cabimento... mas esta escola teria de ter mais preocupação que por exemplo uma escola Pedro Nunes... que é principalmente frequentada pelos meninos da zona da Lapa e da Estrela, etc. pela alta burguesia. Se calhar o produto acabado porque já entra numa situação diferente de nós também se calhar teria de acabar numa situação diferente de nós... as preocupações em termos de gestão do produto seriam concerteza diferente.

P- Acha que acabaria por ter mais peso o tipo de matéria prima do que propriamente a máquina que a trabalha?

R- Eu não sei se é mais importante mas acho que a máquina tem que ser escolhida em função da matéria-prima e não definir primeiro a máquina e depois adaptar essa matéria-prima à máquina... às vezes a máquina pode rejeitar determinada matéria-prima. Esta empresa não deveria, à partida ter que rejeitar qualquer matéria-prima. Toda a matéria prima entrada devia ser matéria-prima saída.

P- Vamos então supor: tem aqui a sua escola e sua equipa, tem ali outro liceu e respectivo corpo docente. Entregem a cada uma das escolas dois grupos de exactamente iguais de alunos. Acha que as diferenças no final vão ser grandes? Não vão ser nenhuma?

R- Acho que haveria concerteza diferenças. Claro que neste momento não as poderia quantificar, se seriam grandes ou pequenas mas que haveriam diferenças haveria concerteza. Mesmo até o ritmo de funcionamento da máquina é diferente de escola para escola.

P- Há pouco falamos em competitividade dos alunos. Acha que também há competitividade dos professores?

R- Não se nota muito. É capaz de começar a haver, mas até este momento para quê? A promoção na carreira é feita em termos de antiguidade... tanto fazia fazer isto e isto como não fazer nada que no fim de X anos de serviço passava para outro escalão. O não se notar não quer dizer que os professores estão noutra fase, mais saudável e mais adulta, não se notava porque não havia razões para ela se notar, agora talvez já passe a haver.

P- Acha que no aspecto das actividades extra-curriculares há... não competitividade... mas rivalidade?

R- Isso há... porque muitas vezes até há disciplinas que são consideradas de menos interesse para os alunos e portanto muitas vezes o professor dessa disciplina quer mostrar aos alunos que afinal essa disciplina até tem interesse. Mostrar que a disciplina se sair da sala de aula e do fantasma do programa até se podem fazer coisas interessantes, isso é verdade.

P- Suponha que eu sou um professor novo, vinha para cá leccionar, é o meu 1º dia, cheguei cá. Quem é que me recebe, que me diz o funcionamento?

R- Quem o recebe é o CD e o CD fala consigo diz-lhe algumas coisas sobre a escola e o funcionamento da escola, por exemplo o regulamento e depois remete-o para o delegado de grupo e esse delegado depois é que lhe dará todos os esclarecimentos, todas as indicações que têm a ver com o funcionamento da escola e com o funcionamento do Grupo, e que o integra depois nos professores do Grupo.

P- Suponha que eu sou esse tal professor acabadinho de chegar, vou começar as aulas amanhã. Quais são as coisas mais importantes para me dizer em relação a esta escola.

R- Há as questões de localização e das salas de aula, isto é complicado, é disperso, são sempre coisas que nós dizemos para a pessoa fisicamente se sentir à vontade aqui dentro, depois damos-lhe as normas do regulamento da escola, as entradas e saídas das aulas, vamos levá-lo à sala dos professores para lhe mostrar onde é, mostramo-lhe os serviços da reprografia e explicamos-lhe como funcionam os prazos, etc. indicamos-lhe os serviços administrativos, damos-lhe o telefone do delegado de Grupo se não estiver na escola, se estiver chamamos o Delegado para vir falar consigo, damos-lhe mais umas indicações em termos de funcionamento da escola e ... só!

P- Mais nada?

R- Não.

P- Esta escola tem Associação de Estudantes?

R- Sim. tem havido sempre.

P- É essa Associação está conotada com algum partido político?

R- Eles dizem que não, aliás este ano não. Mas anteriormente eles diziam que não e depois a nos pareceu-nos que sim. Há uma lista que concorre sempre e que esse sim é conotada com a JCP mas eles assumem, embora este ano tenha acontecido uma coisa engraçada em que estiveram as 2 listas, a que ganhou e a que perdeu, a tal da JCP, num convívio depois das eleições e que depois acabaram por criar um corpo de colaboradores da Associação em que não se sabe bem quem é colaborador e quem é elemento da lista que ganha. Não houve nunca nenhuma situação de conflito e pode dizer-se que neste momento o trabalho é assumido pelas duas listas.

P- Nota-se a presença dos Sindicatos de Professores nesta Escola?

R- Isso é uma coisa triste... Triste mas significativa. Há uns 3/4 anos que não há delegado sindical nesta casa. Há muitos professores sindicalizados, não é a maioria, isso acontece mesmo a nível nacional, talvez não sejam 50% e o delegado sindical desapareceu, não tem havido nunca nestes últimos anos candidatos... Continuam a haver uns activistas que já foram delegados e que assumem um bocado o papel mas sem serem delegados.

P- Mas nota-se a presença do sindicato?

R- Informação chega, os sindicatos têm 2 canais de comunicação: para os delegados que não existem e para o CD. E o CD continua afixar toda a informação.

P- Acha que isto reflecte uma postura ideológica nos professores desta escola?

R- Não.

P- Pronto vamos tornar as coisas mais simples. Delegado sindical, sindicalismo e activismo estão normalmente associados a uma postura de esquerda, sem estarmos agora a definir o que é isso de esquerda e direita, o facto de não haver delegado sindical... É grande a adesão às greves aqui na escola?

R- Sim isso é. Vamos lá ver, tem havido muitas greves em que as pessoas que aderem às greves, aderem mais pelo princípio do que propriamente por concordarem inteiramente com a greve e uma das razões porque talvez haja um certo desencanto com actividade dos sindicatos é as suas tácticas e as suas lutas, não terem sido muito coerentes e não terem transmitido a opinião de maioria de classe, muitas vezes as greves são decretadas pela direcção do sindicato... nos outros casos há uma adesão de 20-30%, mas dessas 30% talvez 25% tenham aderido à greve por uma questão de princípio e não por estarem inteiramente de acordo com ela. Agora o ano passado a adesão foi 100%.

P- Que tipo de ligação é que a escola tem com o meio que a envolve?

R- Existe na escola o Conselho Consultivo cujo a função é fazer a ligação da escola com o meio. É consultivo não deliberativo, mas a sua acção tem sido muito esporádica... os efeitos não se fazem sentir. As autarquias de Lisboa não estão vocacionadas para este tipo de actuação... cada Junta de Freguesia pode ter várias escolas... não tem capacidade de resposta. Por outro lado, e aí a culpa é das escolas... as autarquias são chamadas para dar dinheiro, mão de obra, as autarquias vêem a sua entrada nas escolas como uma exploração... eles vão-nos pedir coisas. Há um certo receio de parte a parte. As escolas têm receio de se comprometerem com as autarquias porque aí entra muito, infelizmente, a questão política. As escolas em termos de autarquias, assumo aquilo que vou dizer, estão divididas, a escola de esquerda, escola de direita, escola do partido A, escola do partido B, as autarquias, pelo menos algumas delas, dividem-nas assim.

P- E esta escola como é que é vista?

R- De esquerda, não tenho qualquer dúvida, aliás um jornal fez uns artigos sobre as coisas de esquerda e direita e às tantas também dividiu as escolas, de esquerda e de direita e o D. Pedro V era uma das primeiras da lista das escolas de esquerda. Não sei como eles chegaram a essa conclusão porque que eu saiba não falaram aqui com ninguém, mas transmitiram um bocadinho a opinião que há sobre esta escola, mesmo em termos de ME.

P- Mas isso não é um pouco contraditório com a imagem que me foi transmitida de que as pessoas de um meio social médio - elevado, e também estou a partir de um pressuposto que é que essas pessoas se situam preferencialmente à direita, o que não é linear, dá-me ideia que são essas pessoas quem faz muita questão em por os seus filhos nesta escola... isso é um pouco contraditório?!

R- Não, eu penso que e partindo de esse tal pressuposto, independentemente dessas pessoas situarem à esquerda ou à direita há... e isso é um certo reflexo do 25 de Abril... há uma certa preocupação em dar um ensino de qualidade aos filhos. Esta escola é considerada de esquerda mas é considerada aqui destas escolas todas aquela onde há melhor professores. Eles querem coloca-los aqui porque à partida tem a certeza que há uma qualidade de ensino. Isso sobrepõe-se à esquerda e à direita. Até porque esta escola... a seguir ao 25 de Abril ninguém queria cá por os filhos, era a escola da droga, a escola começou a ter uma outra evolução e neste momento não a escola da droga, é a escola onde há bons professores e onde... no 12º ano já há um fenómeno interessante, já há alunos a quererem a sair da escola a quererem ir para os externatos onde podem obter melhores classificações, mas apesar de tudo não é muito significativo. Das 27 turmas de 12º ano saíram-nos uns 30 alunos, mas nota-se a saída que não se notava em anos anteriores quando o regime de acesso era diferente. Mas nos outros anos... não imaginam o que é esta casa em Agosto e Setembro... com as bichas de pais... é uma loucura. Mas embora esta escola seja considerada, não é a escola da droga mas é uma escola de esquerda, se perguntar a alguém porque é que é de esquerda as pessoas não sabem dizer muito bem porquê..

P- E para si?

R- O quê, se é de esquerda ou de direita? Isso é de esquerda. Para mim é nítido. Agora é uma esquerda que se assume, e para mim assim é que tem valor, assume-se pelas atitudes que toma, pela prática profissional e pela dignidade profissional que tem, sem ser preciso andar aí de bandeira ou cartaz a fazer propaganda a este ou aquele. Portanto não é uma esquerda envergonhada, é uma esquerda assumida anteriormente, mas não se nota se a escola é de esquerda ou de direita, vai à sala de professores e não encontra propaganda de partido nenhum nem encontra nenhuma atitude radical, há uma certa compreensão, agora isso nota-se nas relações... entre professores e alunos e de professores para professores, aí acho que há uma grande diferença entre a esquerda e a direita e portanto a escola é de esquerda.

P- Há situações conflituosas entre professores com diferentes ideologias políticas?

R- Não. Agora já não, mas houve e a sério. Nos anos 74/75... eu ainda cá não estava mas contaram-me que se passou o mesmo que em 75/76 e então havia intolerância, nas reuniões gerais de professores havia confrontos, no meu grupo de Matemática havia 3 professores que em todas as reuniões se pegavam. Depois a própria sociedade também foi mudando e neste momento não se nota nenhum grupo a reivindicar qualquer coisa.

P- Ia voltar à questão da qualidade do ensino, que tem sido varias vezes referido e perguntava-lhe se acha que há alguma associação entre a qualidade e o facto de já ha muitos anos se realizarem estagios nesta escola, porque quando nós temos connosco uma pessoa que está a aprender temos que ser mais exigentes connosco proprios ou tem antes a ver com o facto de haver muitos professores efectivos e um Corpo Docente estável ?

R- Acho que tem a ver com as duas coisas, mas acho que tem mais a ver com o ter um corpo estável e que por qualquer razão tem muitas preocupações de actualização, de testar coisas novas... é evidente que os estágios também contribuem para isso... os estágios até já contribuíram mais quando era aquela profissionalização mesmo na escola. Os estágios contribuem mais para a dinamização da vida da escola até porque eles tinham que intervir na escola, na ligação escola/meio e os estagiários faziam mais coisas para movimentar a escola, quando acabou essa formação e passou a haver outra que não exige tanto nessas áreas e exige mais na área turma já estava lançada qualquer coisa e então foram as outras pessoas efectivas e já com mais anos que acharam que era uma pena não se continuar a fazer essas coisas e então continuam-se a fazer coisas do mesmo género... agora a nível de qualidade do ensino penso que é muito mais importante ter um corpo docente estável.

P- Há pouco falámos no meio e na intervenção aqui na escola mas não falámos na intervenção de 2 agentes que são a Associação de Pais e de Estudantes? Qual é o seu contributo na dinâmica da escola?

R- A Associação de Pais existe nesta escola há muitos anos... tem um papel apagado na escola e eu acho que não é culpa da Associação mas... por qualquer razão tem pouca influência nos Encarregados de Educação, ou seja, a grande maioria dos Encarregados de Educação não participa na AP, nem sequer são sócios. São sempre as mesmas pessoas, às vezes muda uma porque entretanto o filho já fez o 12º ano, já se foi embora mas há elementos que se mantêm à uma quantidade de anos, quase que funcionam com uma certa carolice, não têm também grandes meios para intervir mais na escola, porque são poucos, de qualquer modo dão-nos toda a colaboração. As relações CD/AP são sempre boas e sempre que nós necessitamos de qualquer coisa e pedimos colaboração temo-los tido sempre ao nosso lado, não intervêm muito mas de facto não podem intervir mais.

P- Há as Associações de Estudantes?

R- Infelizmente... esta é melhor mas eu pensava que seria ainda melhor... porque são rapazes e raparigas muito interessantes mas depois são quase todos do 12º ano, tem que estudar... e as coisas vão ficando para trás por causa dos estudos... nos últimos anos as associações têm sido muito fracas e tem-se limitado a organizar uns campeonatos de futebol e pouco mais, isso é uma coisa triste. Não tem dinamizado a escola como deviam e podiam.

P- Quando falamos é pouco nas relações com o meio falamos só nas autarquias, mas isso não passa só pelas autarquias... há outras entidades.

R- Esta escola encontra-se entre 2 embaixadas mas os únicos benefícios que conseguiu foram ao nível das condições de segurança da escola, porque havia a zona de trás pouco protegida e agora ninguém passa por lá... procurámos no início alguma colaboração mas recebemos sempre cartas muito gentis a dizer-nos que ... ainda não tirámos qualquer benefício... mas não sei... se calhar a embaixada dos Estados Unidos também funciona com essas coisas de esquerda e direita e não sei se não terá lá nos seus arquivos que esta escola enfim ... é de esquerda.

Em relação a outras entidades esta é uma zona pobre em termos de empresas e outras entidades que podiam intervir ao abrigo da lei do mecenato... isto é uma zona pobre ... este bairro do Rego é muito degradado e em Benfica é uma zona residencial portanto em relação a estas coisas esta é uma escola não privilegiada em relação a outras escolas que conseguem esses apoios.

P- Acha que os professores desta escola são pessoas satisfeitas com a sua profissão?

R- Há os satisfeitos e os insatisfeitos... também não há "estou realizadíssimo, não penso mudar de profissão, isto era mesmo aquilo que eu queria", mas também não há pessoas a dizer "estou farto disto" quem me dera mudar de emprego", não noto isso.

P- Mas normalmente nós pensamos que os professores dizem isso...

R- Sim mas eu vou muito à sala de professores, contacto com muita gente, esta porta está sempre aberta e de facto não noto isso.

P- As pessoas não estão insatisfeitas mas poderiam estar mais satisfeitas. O que é que poderá contribuir para essa satisfação?

R- Acho que os factores talvez sejam mais exteriores à escola do que interiores à escola. As razões porque estão insatisfeitos, a maioria deles, são razões que encontrariam em qualquer outra escola... é a falta de meios, e a superlotação, e as turmas muito grandes.... felizmente... esta escola tem mais turmas que as outras mas em termos de lotação há escolas com 30 e mais alunos e aqui é diferente... esta escola pode estar mais degradada que outras que sejam mais novas... mas às vezes as condições de trabalho prendem-se mais com os horários, com as matérias que tem que ensinar, as aulas que têm de preparar... e não com o facto de as grades estarem pintadinhas.

Tem a ver com o abandono a que esta profissão está votada de parte dos ... dos diferentes governos que temos tido, do que propriamente das condições da escola e de ambiente dentro da escola.

P- Acha que há diferença na qualidade de ensino entre a manhã e a tarde?

R-Bem... dizem que aqui há 3 escolas: o D. Pedro V, o D. Pedro VI e o D. Pedro VII. Não sei se já ouviu dizer essa, de manhã, à tarde, e à noite, e quem diz isso põe isto em termos de qualidade do ensino. O D. Pedro V é muito bom ou bom, o D. Pedro VI é suficiente e o D. Pedro VII é mau. Enfim isto é um bocado caricatura da situação, agora de facto até posso dizer que é na parte da manhã que está a maioria dos professores que eu considero, mas isto é uma opinião pessoal, mais qualificados. Embora como o número dos professores efectivos é cada vez maior nesta casa já há à tarde e à noite muitos professores efectivos. A tendência talvez seja diluir-se esta diferença. Com toda a franqueza qualquer maneira eu penso que a qualidade de ensino da manhã é superior.

P- Dá-se muita importância à formação das pessoas? Por exemplo chega aqui uma pessoa e diz "agora tenho que faltar 15 dias porque vou para uma acção de formação". Quando se faz esse pedido as pessoas pensam "bom os alunos vão perder tantas aulas". Faz-se essa contabilidade?

R- Acaba por ter que se fazer um bocado embora a pessoa não tenha culpa nenhuma. Há um despacho que dá 6 dias para formação durante o ano. Depois desses dias então pode ir, mas tem que sinalizar o problema. é com atestado médico... há um impresso em que as pessoas dizem que querem frequentar a acção tal... o delegado de grupo dá um despacho favorável e depois o CD também dá um despacho favorável. E há uma certa compreensão do CD da justificação dos tais dias a mais, normalmente na lei há sempre aquelas entre linhas... mas pensa-se na chatice de ficarem sem elas... o que não impede que não se dê autorização.

P- E há muita procura de formação da parte dos professores?

R- Há procura, não há é oferta. E há grupos em que há mais oferta que noutros... a Biologia e a Geologia, o Alemão... o Instituto Alemão é muito dinâmico e depois há outros grupos com pouca oferta como Matemática, Francês, Português.

P- E coisas assim de âmbito geral?

R- Agora já há umas acções de formação... mais no âmbito das Ciências da Educação, da Psicologia. Neste momento também está a acontecer uma coisa muito triste. Há mais procura de acções de formação não porque os professores se queiram formar mas porque pensam poder vir a beneficiar dessa situação ao abrigo do novo Estatuto.

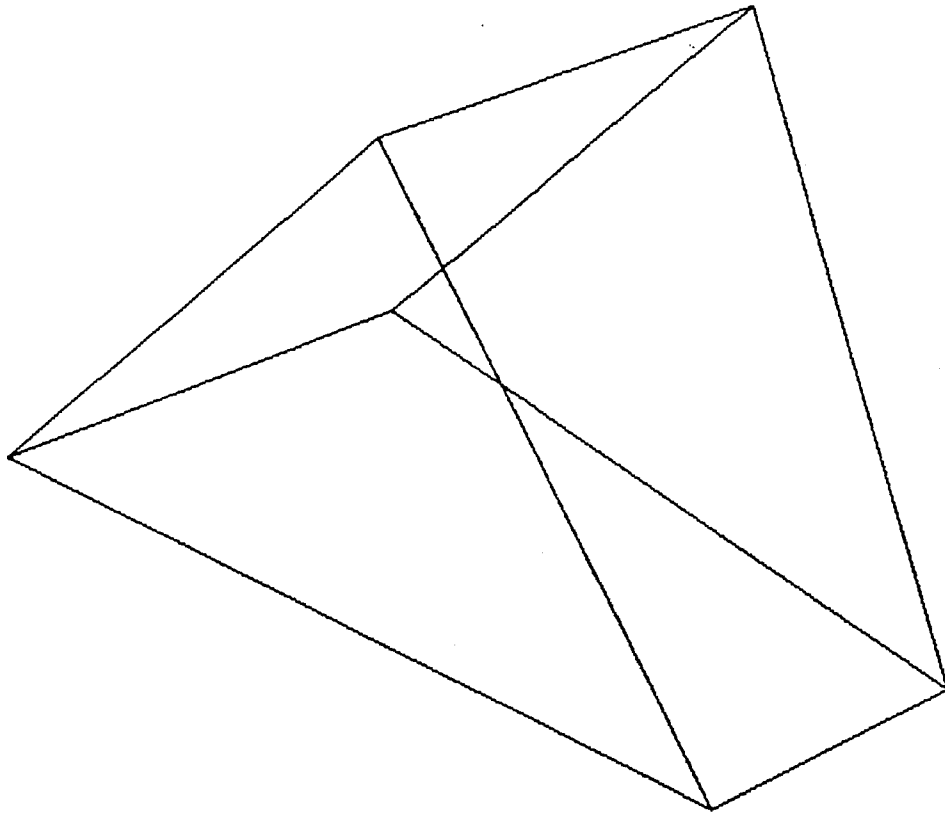
ANEXO 6

PROYECTO GLOBAL DE ESCOLA

Escola Secundária D. Pedro V
Ano Lectivo 1990/1991

ÍNDICE

Introdução	1
Esquema Conceptual	2
Temas Organizadores	4
Objectivos Gerais	8
Estratégia de Implementação	9
Actividades a Desenvolver	10



"ESCOLA EM MUDANÇA"

I - INTRODUÇÃO

Por determinação do Conselho Pedagógico surge este Plano Global de Escola sujeito ao tema "Escola em Mudança". Se bem que a ambiguidade do tema tenha suscitado, além de uma certa polémica, uma incerteza em relação aos enquadramentos possíveis, fluem aqui as principais ideias susceptíveis de apoiar a conceptualização desses enquadramentos.

A realização de um plano deste tipo, encontra sempre forte oposição pelo esforço acrescido que se pretende na actividade dos professores. A consciência deste facto levou a que os princípios aqui expressos preconizassem a iniciativa própria numa tentativa de inovação e ruptura para com os conceitos mais tradicionais, apesar de uma dinâmica que se pretende generalizada.

O que se pretende é dirigir a actividade dos docentes no sentido da mudança, prevendo para isso temas organizadores, e objectivos para cada um deles, de forma a se poder operacionalizar e enquadrar eficientemente essa actividade.

O carácter é sugestivo, e apela à construção do saber didático. Articula as ideias que se consideram fundamentais, justificando-as com objectivos, e operacionalizando-as com propostas de estratégias e acções.

É, acima de tudo, um instrumento. Instrumento que pode guiar a escola na procura de um novo caminho.....

II - ESQUEMA CONCEPTUAL

"ESCOLA EM MUDANÇA" é o esquema conceptual que se pretende esclarecer, de modo a tornar mais explicitas as intenções que presidem à elaboração do Plano Global de Escola, clarificando assim, mais fortemente, os seus objectivos.

A presença deste esquema conceptual, além de permitir uma selecção de tarefas e conteúdos, preconiza uma organização concreta desses mesmos conteúdos e tarefas de forma a lhes conferir maior ou menor ênfase, e consequentemente uma relevância que ressalte a abstracção que ele contém.

Mas o que é a "Escola em mudança" ? É sem dúvida um tema cuja abstracção se alarga por um conjunto quase sem fim de factos e ideias, que, se em confluência, o definem. Por oposição, diríamos que se rejeita a escola e a educação convencional no conformismo que lhe é típico: "Infelizmente o sistema educativo está a tornar-nos subservientes, mecânica e profundamente desprovidos de pensamento. Embora nos desperte intelectualmente, deixa-nos incompletos por dentro, estupidificados e sem capacidade de criação".

Aceitamos então que, " a educação não deve incentivar o indivíduo a conformar-se com a sociedade ou estar de acordo com ela de forma negativa, mas sim ajudá-lo a descobrir os verdadeiros valores através de uma investigação imparcial e tomada de consciência individual. Quando não há auto-conhecimento, a auto-expressão torna-se forma de dominação, com todos os conflitos agressivos e ambiciosos. A educação deve despertar as capacidades de auto-consciência e não simplesmente cultivar a auto-expressão de forma gratificante".

Mas a modificação existe quando há uma mudança fundamental em nós mesmos: este aspecto ratifica o indivíduo como o factor de primordial importância na mudança, em detrimento do sistema que se transforma e em que ele se insere.

O conceito têm então necessariamente que se bifurcar para poder encontrar a unidade na relação que inevitável entre os dois principais personagens que desempenham o acto educativo.

No que concerne a este plano, e se a escola têm que "mudar", é necessário desenvolver ideias e acções que levem tanto os professores como os alunos à mudança. Uma mudança consciente que no final contribua para uma nova concepção e interpretação do sistema educativo.

As opções são pedagógicas no caso dos alunos, e pretende-se "renovar e dinamizar a relação educativa, tornar os alunos mais activos, criticos, criativos e responsáveis". Levá-los a ser mais activos na busca da informação disponível e utilizá-la em situações vivenciais e/ou experimentais, de forma a criar o sentido da investigação e da construção do saber.

No caso dos professores pretende-se o despertar do sentido da investigação pedagógica e educacional, numa perspectiva de inovação da relação educativa e da atitude perante o conhecimento. Que essa inovação se reflita na contribuição que os professores podem ter na estruturação eficiente das formas de o aluno aprender, das formas de lhes entregar o conhecimento, e mais: não "ensinar", mas fazer com que se aprenda.

Ao mesmo tempo é desejável que todas as perspectivas de mudança se efectuem numa base de conhecimento da realidade em que vivemos, numa base cultural consistente e ao mesmo tempo dinâmica, numa atitude de ruptura para com os conformismos e de iniciativa em relação aos problemas que hoje se deparam na nossa sociedade.

"ESCOLA EM MUDANÇA" ganha significado nas ideias atrás expressas. Ideias que permitem conceber o presente documento, e à volta da qual se desenvolvem as estruturas que lhe dão suporte. Se se podem considerar não mais de que uma opção filosófica e/ou pedagógica perfilhada pelos seus autores, é também certo que existe uma íntima relação entre a sua concepção e as finalidades e objectivos gerais que se pretendem alcançar no desenvolvimento deste plano global.

III - TEMAS ORGANIZADORES

Os temas organizadores são os assuntos que vão ser fundamentalmente tratados, e que juntamente com os conteúdos e acções planeadas permitem chegar à abstracção, ou seja, às ideias-chave presentes no esquema conceptual.

Importa realçar que as vias de trabalho a seguir podem em muitos casos ser distintas, existindo muitas vezes diversos assuntos susceptíveis de servir a ideia-base.

APRENDER A APRENDER

Neste contexto surge a intenção por parte dos professores de elaborar um conjunto de documentação que forneça aos alunos, ideias, normas, instrumentos práticos e soluções eficientes que eles possam utilizar na sua actividade escolar diária. Uma tentativa de ensinar os alunos a aprender, recorrendo a uma ruptura com os conceitos formais de "estudo".

"Aprender a Aprender" será então o objectivo que os professores devem colocar aos alunos, num enquadramento de mudança que suscite ao mesmo tempo a reflexão.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Inovação remete, na sua essência, para investigação. Investigação Pedagógica será então a actividade essencial que nos levará tanto à inovação como à alteração pedagógica.

Podem-se definir aqui níveis de investigação, que podem enquadrar diversos tipos de experiências pedagógicas realizadas pelos professores (Mlalaret, G.).

O primeiro nível de investigação, e sem dúvida indispensável, é o da prática do professor. O conhecimento adquirido pela prática, a que muitas vezes chamamos "experiência", é um dos elementos essenciais da evolução pedagógica - desde que sob o signo da inovação - , da mudança, e com vista a um aperfeiçoamento.

A partir do momento em que o professor se questiona a si mesmo sobre o efeito da sua prática pedagógica e se preocupa com o seu controlo, independentemente do valor técnico desse controlo, passamos a um segundo nível de investigação. O professor constata os factos sem medir os resultados, e adquire uma "atitude científica".

Num terceiro nível, é ultrapassada a simples constatação, a fim de se provocarem diversas experiências, considerando, e sem prejuízo de causa, o aspecto elementar ou sumário das técnicas científicas utilizadas. A atitude

básica a este nível é a de fazer variar um dos factores da situação pedagógica e apreciar em seguida o seu efeito. O desejável seria que todos os professores fizessem este tipo de pequenas experiências, ao mesmo tempo que controlavam e utilizavam os resultados obtidos pelos seus colegas.

Este terceiro nível evoca a metodologia experimental da Investigação-Acção, uma vez que permite uma preocupação simultânea com a elaboração de conhecimento científico e com a implantação da inovação pedagógica. Conjuga em consonância a pesquisa experimental, ou quase experimental, com a avaliação formativa dos meios e métodos de ensino, e caracteriza-se por se desenrolar num contexto natural (e não num contexto desensurido da realidade como é o laboratório), por uma estreita colaboração entre os investigadores-actores e as pessoas envolvidas nos fenómenos e processos estudados, e por uma recolha sistemática de informação a fim de verificar se as modificações de comportamento e atitude são as realmente pretendidas.

INTERDISCIPLINARIADADE

Se por um lado para haver Investigação no ensino é necessário que o fenómeno educativo seja aberto no seu todo a essa mesma investigação e que exista "uma massa crítica de investigadores qualificados", existem por outro lado condições que se relacionam mais directamente com o nível da realidade escolar.

Deverão achar-se mecanismos que permitam que pelo menos uma parte dos investigadores tenha origem no corpo docente. Esta disposição reveste-se de toda a lógica se se trabalhar na realidade da Investigação-Acção.

Ao mesmo tempo, torna-se essencial o carácter interdisciplinar dos projectos de investigação, em razão do carácter multidimensional e complexo de todo o fenómeno educativo. É necessário então desenvolver uma política de coordenação interdisciplinar que favoreça o aparecimento de projectos profícuos, ao mesmo tempo que se avallam os meios e processos necessários à vigência da interdisciplinariedade.

REALIDADE ACTUAL

A apreensão da realidade globalizante tem, a nível educativo, o seu instrumento privilegiado na interdisciplinariedade. Pretende-se que o desenvolvimento de ocorrências neste contexto tenha aqui a sua base, procurando temas que permitam uma integração das diversas áreas do conhecimento. A realidade social onde vivemos e o seu desenvolvimento industrial e tecnológico, devem considerar em constante a relação de equilíbrio com o meio ambiente.

IV - OBJECTIVOS GERAIS

a) Elaboração pelos docentes de uma sebenta escolar que integre documentação didáctica e instrumentos práticos de sistematização do trabalho de estudo diário, e avaliação posterior dos resultados manifestados.

b) Desenvolver nos alunos o sentido de pesquisa da informação e métodos como forma de integração do conhecimento, promovendo a sua recolha e a sistematização, e tornando-a acessível a todos os colegas.

c) Exploração e debate entre os professores sobre as novas perspectivas pedagógicas e didácticas, questionando a relação educativa formal, e encontrando novos caminhos e soluções, tanto comuns como particulares, que se expressem na prática docente diária.

d) Desenvolver projectos de investigação adaptados à realidade escolar, com base primordialmente na metodologia experimental de Investigação-Ação, e de forma a criar uma tendência de revisão dos meios e métodos didácticos,

e) Atribuir carácter interdisciplinar a projectos de investigação e outros, avaliando simultaneamente as vantagens e condicionantes dos processos interdisciplinares.

f) Desenvolver temas que considerem a análise da realidade actual como factor de mudança, atribuindo especial importância aos factores sócio-históricos e ao impacto ambiental do desenvolvimento tecnológico e industrial.

V - ESTRATÉGIA DE IMPLEMENTAÇÃO

Considerando a dificuldade real da coordenação de actividades que existe na escola, a estratégia que se propõe deverá ser encarada como uma série de recomendações que se acreditam ser as mais adequadas à situação actual. Este facto não é impeditivo do desenvolvimento de estratégias particulares que se afirmem como mais eficazes em determinado contexto particular.

O primeiro factor a considerar será a necessidade de circulação de informação entre os diversos grupos disciplina em geral e entre os professores em particular. Quanto maior for o conhecimento por parte dos grupos e professores das actividades que se propõem realizar os seus colegas, maior será a sua capacidade de conjecturar realizações interdisciplinares (é pertinente a utilização dos quadros de exposição da sala de professores como meio de divulgação de propostas e actividades.

O delegado de grupo disciplina deverá providenciar para que as actividades a desenvolver, não só se submetam preferencialmente aos objectivos propostos neste documento, como também sejam devidamente divulgadas e articuladas com os grupos ou professores que permitam o desenvolvimento da interdisciplinariedade.

Cada professor, na medida das suas possibilidades, poderá propor projectos simples de investigação-acção, requerendo a colaboração de colegas interessados, partilhando os dados e resultados obtidos e como beneficiando dos dados dos vários colegas.

Torna-se importante realçar a importância de uma maior abertura dos grupos e suas actividades, no sentido de contribuir para a inovação da relação educativa no contexto global da escola.

9

Deverão formar-se grupos de trabalho sempre que necessário uma maior dinamização e coordenação de determinada área.

VI - ACTIVIDADES A DESENVOLVER

As actividades aqui referenciadas são as inicialmente formuladas para garantir a consecução dos objectivos propostos, sendo da responsabilidade dos diversos grupos ou professores o desenvolvimento dos processos que permitam às actividades já definidas e às actividades a desenvolver futuramente, uma inserção na realidade constante neste documento.

a) Conferência sobre "Interdisciplinariedade", promovida e orientada pela Dr^a Olga Pombo, com objectivos de divulgação e consulta aos diversos projectos em desenvolvimento e futuros (3 Dez/90).

b) Constituição de um grupo de trabalho vocacionado para o tema/área "Aprender a aprender", com objectivos de elaboração de documentos didáticos a utilizar pelos alunos na sua actividade de estudo diária, e procura de colaboração desses mesmos alunos nesta área.

c) Visita de estudo à cidade de Lisboa, com objectivos de "Conhecer onde vivemos", com realce para os factos sócio-históricos presentes nos diversos percursos seleccionados (fim 2º período).

d) Conferências / debate sobre "Inovação e investigação educacional", (1ª quinzena de Março/91).