



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Educação – Variante Administração Escolar

A Gestão das Escolas Secundárias em Cabo Verde: Influência dos Modelos de Gestão nos Resultados Escolares

João Emanuel Almeida Duarte

Dissertação apresentada para obtenção do grau de

Mestre em Educação

Orientadora: Dra. Arminda Maria Ramos Neves - Profª. Auxiliar Convidada

ÉVORA 2004

“Esta dissertação não inclui as observações e críticas feitas pelo júri”



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Educação – Variante Administração Escolar

A Gestão das Escolas Secundárias em Cabo Verde: Influência dos Modelos de Gestão nos Resultados Escolares

João Emanuel Almeida Duarte

Dissertação apresentada para obtenção do grau de

Mestre em Educação



149327

Orientadora: Dra. Arminda Maria Ramos Neves - Profª. Auxiliar Convidada

ÉVORA 2004

"Esta dissertação não inclui as observações e críticas feitas pelo júri"

A Gestão das Escolas Secundárias em Cabo Verde:

Influência dos Modelos de Gestão nos Resultados

Escolares

Resumo

Da nossa experiência como docente durante vários anos e, também como membro da direcção da escola por um período de dez anos, ficamos a conhecer o mecanismo de funcionamento das Escolas Secundárias. Com este trabalho pretendemos analisar a relação ente os modelos de gestão vigentes nas escolas e os resultados escolares, tendo em conta a realidade cabo-verdiana.

A nossa investigação decorreu em quatro escolas de Cabo Verde, três no Concelho de S. Vicente e uma no Concelho do Porto Novo, na ilha de Santo Antão. Para recolha de dados privilegiamos os inquéritos por questionários num total de 415 alunos e 128 professores, entrevistas semi-dirigidas aos directores dos estabelecimentos e a consulta de documentos e legislação vigente.

Da análise feita, pudemos constatar que existe uma preocupação com o funcionamento organizado das escolas, o ambiente, a sua imagem na sociedade e a adesão às escolas por parte dos professores e alunos.

A partir da análise podemos concluir que os resultados das escolas estão fortemente relacionados com a gestão das mesmas e que, escolas com melhores índices de gestão, apresentam melhores resultados escolares.

Palavras chave: Modelo de Gestão; Resultados Escolares; Ambiente; Imagem; Adesão; Abandono Escolar; Avaliação.

The Management of The Secondary Schools in Cape Verde: The Influence of the Models of Management on the School Results

Abstract

Through my experience both as a secondary school teacher for several years and as a member of a secondary school direction for ten years, it was possible to get familiarized with the working system of the secondary schools in Cape Verde. So, the objective of this work is to analyse the co-relation between the existing models of school management and the respective outcomes, taking into account the reality of Cape Verde.

The research was conducted in four different Capeverdean schools, being three of them in the island of S.Vicente, and one in the island of S.Antão, " Porto Novo ". For the collection of data, questionnaires were distributed to and fulfilled by 415 students and 128 teachers, and half-guided interviews were made to the directors of the above mentioned schools. It was also necessary to analyse the existing laws and documents.

From the analysis made it was possible to conclude that there is a strong concern about an organized working method in the schools, about the environment, the school image in the society, and the degree of engagement of the teachers and the students.

It was also possible to conclude that the outcomes of the schools are strongly related to their management, and that schools with a better performance in this area present better school results.

Keywords: Model of Management; Outcomes / School Results; Environment; Abandonment; Assessment.

Agradecimentos

Um trabalho desta envergadura, pelo seu grau de exigência e de ansiedade, não pode ser feito sem a colaboração e a solidariedade de várias pessoas, que a despeito das suas ocupações, mostram-se sempre disponíveis.

Em primeiro lugar um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Doutora Arminda Maria Ramos Neves, que sempre mostrou disponível, respondendo com sugestões e críticas pertinentes, que contribuíram para o enriquecimento do nosso trabalho.

Igualmente ao Professor Doutor Vítor Manuel Trindade, docente na Universidade de Évora, um grande obrigado pelo apoio e pela confiança em mim depositada.

Não podíamos esquecer também os Professores Doutores Maria Nazaré Trindade, José Verdasca e Luís Barbosa, os Drs. Manuel Borrões e Paulo Mendes e as Donas Céu e Ana Rosa pela preciosa ajuda.

Ainda aos meus colegas, Manuel e Filipe, um reconhecimento especial pela boa convivência durante esses dois anos aqui passados nesta bela urbe.

Uma palavra de reconhecimento ao Dr. Paulino Fortes, meu colega de licenciatura, pelas sugestões e apoio na leitura dos textos, e também pela boa amizade.

Com reconhecimento, queremos referir ao Doutor Manuel Brito Semedo que, a despeito das suas inúmeras tarefas, sempre esteve pronto para nos apoiar com as sugestões e críticas.

Aos Directores das Escolas Secundárias onde fizemos o estudo, assim como aos professores e alunos das referidas escolas, que prontamente responderam aos questionários um obrigado. Sem a vossa colaboração, o nosso estudo não chegaria ao fim.

Um reconhecimento especial aos responsáveis pela Delegação do Ministério da Educação em S. Vicente pelo apoio prestado na consulta dos elementos importantes para o trabalho.

Aos meu pais e irmãos que, mesmo ausentes, estiveram sempre presentes me apoiando com palavras de conforto e fortalecimentos e nunca se esqueceram de mim nas suas orações.

Ao meu irmão Totonas, à minha cunhada Raquel e meus sobrinhos Cátia, Gerson e Josué e à D. Marcelina, um muito obrigado por tudo.

Finalmente, à minha esposa, Lú e aos meus dois filhos, Loyce e Naty, que sempre estiveram presentes comigo com telefonemas e mensagens de encorajamento, principalmente nos momentos mais

difíceis onde a vontade de desistir era grande, a minha maior gratidão. Sei que vos privei de muita coisa durante esses dois anos de ausência. Um obrigado por tudo.

A Deus, um grande obrigado por tudo.

Évora, Outubro de 2004

Índice Geral

	Página
RESUMO.....	iii
ABSTRACT.....	iv
AGRADECIMENTOS.....	v
Índice de Geral.....	vii
Índice de Figuras.....	xii
Índice de Gráficos	xiii
Índice de Quadros	xvi
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	9
CAPÍTULO I – CONCEITOS GERAIS DE ORGANIZAÇÃO E DE GESTÃO	11
I.1. Conceito de Organização.....	13
I.2. Conceito de Gestão.....	15
I.3. Funções de Gestão.....	15
I.3.A. Planeamento.....	15
I.3.A.1. Missão.....	16
I.3.A.2. Objectivos.....	17
I.3.A.3. Planos.....	19
I.1.A.3.1. Conceito de Planos.....	19
I.1.A.3.2. Tipos de Planos.....	19
I.3.A.4. Níveis de Planeamento.....	21
I.3.B. Organização.....	23
I.3.B.1. Processo de Organização.....	23
I.3.B.2. Funções, Departamentalização e Diferenciação.....	24
I.3.B.2.1. Função.....	24
I.3.B.2.2. Departamentalização.....	24
I.3.B.2.3. Diferenciação.....	24

I.3.B.3. Princípios de Organização.....	24
I.3.B.4. Centralização e Descentralização.....	25
I.3.B.5. Estruturas Organizacionais.....	28
I.3.B.5.1. Tipos de Estrutura.....	28
I.3.B.5.2. As Estruturas de Mintzberg.....	30
I.3.C. Direcção.....	33
I.3.C.1. Motivação.....	33
I.3.C.1.1. O Clima e a Cultura Organizacionais.....	34
I.3.C.1.1.1. Conceito de Clima.....	34
I.3.C.1.1.2. Tipologias de Clima.....	36
I.3.C.1.1.3. Diagnóstico do Clima Organizacional.....	39
I.3.C.1.1.4. Conceito de Cultura.....	40
I.3.C.1.1.5. Níveis da Cultura Organizacional.....	42
I.3.C.1.1.6. As funções da cultura organizacional.....	43
I.3.C.1.1.7. Tipologias de cultura organizacional.....	43
I.3.C.2. Liderança.....	44
I.3.C.2.1. Conceito.....	44
I.3.C.2.2. Liderança e Gestão.....	45
I.3.C.2.3. Abordagens da liderança.....	47
I.3.C.3. Comunicação.....	51
I.3.C.3.1. Conceito de Comunicação.....	51
I.3.C.3.2. Funções da Comunicação.....	52
I.3.C.3.3. O Processo de Comunicação.....	52
I.3.C.3.4. Redes de Comunicação.....	53
I.3.C.4.1. Redes Formais.....	53
I.3.C.4.2. Redes Informais.....	55
I.3.C.3.5. Barreiras à Comunicação.....	57
I.3.C. Controlo.....	58
I.4. Níveis de Gestão.....	59
I.5. O Gestor: Tarefas e aptidões.....	61

1.6. O Gestor e a tomada de decisões.....	62
1.6.1. O Processo de Tomada de Decisões.....	62
1.6.2. Tipos de Decisões.....	64
1.6.3. Factores que condicionam a tomada de Decisões.....	65
1.7. Evolução da Gestão.....	65
1.7.1. Perspectiva de evolução futura.....	71
CAPÍTULO II – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO.....	73
II.1. Conceito de Escola.....	75
II.2. A Escola, uma organização	77
II. 3. Tipologia das estruturas organizacionais escolares.....	78
II. 4. Modelos de Organização Escolar.....	79
II. 5. O clima e a cultura organizacionais escolar.....	92
II.5.1. O Clima Escolar.....	92
II.5.2. Liderança e Clima de Escola	93
II.5.3. A Cultura Organizacional Escolar.....	95
II.5.4. Elementos de Cultura Organizacional Escolar.....	96
II.5.5. Tipologias de Cultura I Escolar	97
CAPÍTULO III – A ADMINISTRAÇÃO E A GESTÃO ESCOLAR.....	99
III.1. A Administração Escolar.....	101
III.1.1. Conceito.....	101
III.1.2. A Administração Escolar e a Actividade Educativa.....	102
III.1.3. Elementos da Administração Escolar.....	103
III.2. A Gestão Escolar.....	104
III.2.1. Conceito.....	104
III.2.2. As Teorias de Gestão aplicadas às Escolas.....	105
III.2.3. Modelos de Gestão.....	108
III.2.3.1. Modelos Juridicamente Consagrados.....	108
III.2.3.2. Modelos de Orientação para a Acção.....	109
III.2.3.3. Modelos Praticados.....	109
III.2.4. Mudança na Concepção de Gestão: Novos Paradigmas.....	110

III.2.5. A Autonomia da Escola.....	112
III.2.5.1. Conceito de Autonomia.....	112
III.2.5.2. Concretização da Autonomia.....	116
CAPÍTULO IV – A ADMINISTRAÇÃO DAS ESCOLAS NO PORTUGAL DEMOCRÁTICO.....	135
IV.1. Antecedentes Históricos.....	137
IV.2. Os Anos 70.....	138
IV.2.1. A Gestão Democrática.....	141
IV.3. Os Anos 80.....	144
IV.3.1. Desconcentração dos Serviços.....	146
IV.4. Os Anos 90	148
IV.5. O Novo Século.....	153
Conclusão da I Parte	155
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO EM CABO VERDE	157
CAPÍTULO V – A EVOLUÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR EM CABO VERDE	159
V.1. Dados Gerais.....	161
V.1.1. Situação Geográfica.....	161
V.1.2. Situação Política	162
V.1.3.. Situação Económica	162
V.1.4.. Situação Populacional	164
V.2. Sistema Educativo	164
V.2.1. A Etapa Colonial	165
V.2.2. A Etapa Pós Independência	167
V.2.2.1. O Período de 1975 – 1980	168
V.2.2.2. Os Anos 80	170
V.2.2.3. Os Anos 90	179
V.2.2.4. O Novo Século	189

CAPÍTULO VI- OPÇÕES METODOLÓGICAS	203
VI.1. Metodologia	205
VI.2. Caracterização das Escolas	209
VI.2.1. Liceu Ludgero Lima.....	209
VI.2.2. Escola Secundária "Dr. José Augusto Pinto".....	211
VI.2.3. Escola Industrial e Comercial do Mindelo.....	212
VI.2.4. Escola Técnica do Porto Novo.....	212
VI.3. Técnicas de Recolha de Informações	213
 CAPÍTULO VIII – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	217
IV.1. A Voz dos Directores.....	219
IV.2. A Voz dos Alunos	241
IV.3. A Voz dos Professores.....	262
IV.4. Conclusões do Estudo Empírico.....	292
 CAPÍTULO VIII – CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS.....	301
 BIBLIOGRAFIA	307
 ANEXOS	319
Anexo 1. Rede de Escolas Secundárias Públicas existente em 2004.....	321
Anexo 2. Guião de entrevista aos Directores.....	322
Anexo 3. Estrutura das entrevistas aos Directores.....	323
Anexo 4. Transcrição da entrevista ao Director do L. L. Lima.....	324
Anexo 5. Transcrição da entrevista ao Director da JAP.....	329
Anexo 6. Transcrição da entrevista ao Director da EICM.....	334
Anexo 7. Transcrição da entrevista ao Director da ETPN.....	337
Anexo 8. Questionário aos alunos.....	342
Anexo 9. Estrutura do Questionário dos alunos.....	347
Anexo 10. Estrutura do Questionário dos Professores.....	347
Anexo 11. Questionário aos Professores.....	348
Anexo 12. Tabela de propinas de frequência do Ensino Secundário.....	356
Anexo 13. Tabela de propinas de exames e emolumentos no Ensino Secundário.....	357
Anexo 14. Relação entre os valores do <i>Qui-quadrado</i> Experimental e Teórico.. ..	358

Índice de Figuras

Figura I. 1: Modelo Conceptual .	4
Figura 1.1: Missão de uma Organização	17
Figura 1.2: O processo da Organização	23
Figura 1.3: Estrutura Organizacional – Mintzberg	31
Figura 1.4: Tipologia de Clima Organizacional	38
Figura 1.5: A caracterização dos estilos de liderança situacional	49
Figura 1.6: O processo de comunicação	52
Figura 1.7: Principais redes formais de comunicação	54
Figura 1.8: Rede informal de comunicação	56
Figura 1.9: Funções de Gestão	59
Figura 1.10: Níveis de Gestão	60
Figura 1.11: Funções de Gestão por Níveis	61
Figura 1.12: Processo de tomada de decisão	63
Figura 2.1: Modelos Organizacionais, segundo Ellstrom	80
Figura 2.2: Modelos Organizacionais, segundo Tyler	91
Figura 3.1: A Escola e o seu meio envolvente	106
Figura 3.2: Elementos fundamentais de uma mudança da gestão escolar	121
Figura 5.1: Localização de Cabo Verde relativamente ao continente africano	161
Figura 5.2: Mapa de Cabo Verde	162
Figura 5.3: Estrutura do Sistema Educativo Cabo-verdiano	181

Índice de Gráficos

Gráfico 5.1: Distribuição da população de Cabo Verde pelos diferentes Concelhos – Censo de 2000	164
Gráfico 5.2: Distribuição dos alunos pelos diferentes níveis de ensino – 1974/75	167
Gráfico 5.3: Distribuição dos alunos do Ensino Secundário Geral e técnico – 1975/80	169
Gráfico 5.4: Distribuição dos alunos do Ensino Básico Integrado aquando da generalização da R. S. E.....	182
Gráfico 5.5: Distribuição dos alunos do Ensino Secundário aquando da generalização da R. S. E	184
Gráfico 5.6: Evolução da população estudantil do Ano Zero – 1991/92 – 1999/2000	185
Gráfico 5.7: Distribuição dos alunos do Ensino Secundário em 2002/2003	201
Gráfico 7.1: Distribuição dos alunos inquiridos por escola	241
Gráfico 7.2: Distribuição dos alunos por sexo	242
Gráfico 7.3: Distribuição das idades dos alunos	242
Gráfico 7.4: Identificação dos elementos com quem os alunos vivem	243
Gráfico 7.5: Distância (em Km) casa/escola do aluno	243
Gráfico 7.6: Habilitações literárias do encarregado de educação dos alunos	244
Gráfico 7.7: Existência de apoio em casa aos alunos	244
Gráfico 7.8: As principais funções da direcção da escola	245
Gráfico 7.9: Opiniões dos alunos sobre o funcionamento da escola	246
Gráfico 7.10: Participação dos alunos na vida da escola	246
Gráfico 7.11: Com quem o aluno encontra abertura para conversar	247
Gráfico 7.12: Opiniões dos alunos sobre a realização de actividades extracurriculares por parte da escola	247
Gráfico 7.13: Ocupação dos tempos livre dos alunos	248
Gráfico 7.14: Elementos da escola que resolvem os problemas disciplinares	248
Gráfico 7.15: Formas de resolução dos problemas disciplinares na escola	249
Gráfico 7.16: Opiniões dos alunos sobre os resultados	250

Gráfico 7.17: Opiniões dos alunos sobre as formas de melhorar os resultados	252
Gráfico 7.18: Gosto do aluno pela escola	252
Gráfico 7.19: O que o aluno gosta mais na escola	253
Gráfico 7.20: O que o aluno gosta menos na escola	254
Gráfico 7.21: Intenção do aluno em mudar de escola	254
Gráfico 7.22: Opiniões dos alunos sobre a imagem da escola	255
Gráfico 7.23: Opiniões dos alunos sobre o ambiente da escola	256
Gráfico 7.24: Comparação entre a gestão e os resultados escolares.....	261
Gráfico 7.25: Distribuição dos professores por sexo	263
Gráfico 7.26: Idade dos professores	264
Gráfico 7.27: Tempo de serviço docente	264
Gráfico 7.28: Habilitações literárias dos docentes	265
Gráfico 7.29: Vínculo dos professores	266
Gráfico 7.30: Disponibilidade do professor em aceitar o cargo de director da escola	268
Gráfico 7.31: Disponibilidade do professor em integrar a equipa directiva da escola	268
Gráfico 7.32: Cargos a desempenhar no Conselho Directivo	269
Gráfico 7.33: Opiniões dos professores sobre o projecto educativo da escola	270
Gráfico 7.34: Participação dos professores	271
Gráfico 7.35: Disponibilidade do professor em colaborar na escola	272
Gráfico 7.36: Toma de decisão nas escolas	272
Gráfico 7.37: A comunicação entre direcção da escola e os restantes elementos	273
Gráfico 7.38: Recurso dos professores na resolução dos problemas	274
Gráfico 7.39: Opiniões dos professores sobre o funcionamento da escola	274
Gráfico 7.40: Opiniões dos professores sobre a ocupação dos tempos livres dos alunos	275

Gráfico 7.41: Factor com mais peso nas actividades das direcções das escolas	275
Gráfico 7.42: Condições para melhoramento do desempenho dos professores	276
Gráfico 7.43: Função 1: Coordenador o funcionamento da escola	277
Gráfico 7.44: Função 2: Fazer cumprir as regras disciplinares	277
Gráfico 7.45: Função 3: Servir de intermediário entre professores e os pais.....	278
Gráfico 7.46: Função 4: Aplicar os normativos	278
Gráfico 7.47: Função 5: Avaliar o desempenho de professores e funcionários	279
Gráfico 7.48: Função 6: Definir as linhas orientadoras da escola.....	279
Gráfico 7.49: Função 7: Mobilizar professores para trabalhar no projecto educativo	280
Gráfico 7.50: Função 8: Fomentar inovação nos professores	280
Gráfico 7.51: Função 9: Definir normas e regulamento interno	280
Gráfico 7.52: Função 10: Assegurar a participação dos professores na gestão	281
Gráfico 7.53: Opiniões dos professores sobre o abandono escolar	282
Gráfico 7.54: Opiniões dos professores sobre os resultados da escola	282
Gráfico 7.55: Indicador 1 dos resultados escolares	283
Gráfico 7.56: Indicador 2 dos resultados escolares	283
Gráfico 7.57: Indicador 3 dos resultados escolares	283
Gráfico 7.58: Indicador 4 dos resultados escolares	284
Gráfico 7.59: Indicador 5 dos resultados escolares	284
Gráfico 7.60: Factores de melhoramento dos resultados	285
Gráfico 7.61: Factores que influenciam os resultados ,.....	285
Gráfico 7.62 Gosto por estar na escola	286
Gráfico 7.63: Intenção do professor em mudar de escola	286
Gráfico 7.64: Imagem da escola.....	287
Gráfico 7.65: Ambiente da escola.....	288
Gráfico 7.66: Relação gestão/ resultados escolares..	291

Índice de Quadros

Quadro 1.1: Configurações estruturais das organizações segundo Mintzberg	32
Quadro 1.2: Diagnóstico do clima.....	40
Quadro 1.3: Níveis de Cultura Organizacional	42
Quadro 1.4: Características das redes de comunicação.....	55
Quadro 2.1: Tipos de Modelos Organizacionais, segundo Bush.....	84
Quadro 7.1: Categoria Geral A – Dados gerais dos Directores	220
Quadro 7.2: Categoria IB – Formação da Equipa/Autonomia	221
Quadro 7.3: Categoria B ₁ – Projecto Educativo da Escola	222
Quadro 7.4: Categoria B ₂ – Participação dos professores e dos pais na vida da escola	225
Quadro 7.5: Categoria B ₃ – Conselho Directivo	226
Quadro 7.6: Categoria B ₄ – Funcionamento dos Órgãos de Gestão	226
Quadro 7.7: Subcategoria B ₅₁ – Medidas para melhorar os resultados	227
Quadro 7.8: Subcategoria B ₅₂ – Ocupação dos tempos livres dos alunos	228
Quadro 7.9: Subcategoria B ₅₃ – Actividades dos Directores	229
Quadro 7.10: Subcategoria B ₅₄ – Principais dificuldades da Escola	230
Quadro 7.11: Categoria C ₁ – Abandono Escolar	231
Quadro 7.12: Categoria C ₂ – Resultados da Escola	232
Quadro 7.13: Subcategoria C ₂₂ – Factores que influenciam os resultados da Escola	233
Quadro 7.14: Subcategoria C ₃₁ – Adesão à Escola	234
Quadro 7.15: Subcategoria C ₃₂ – Factores determinantes para a escolha da Escola	235
Quadro 7.16: Categoria C ₄ – Imagem da Escola	235
Quadro 7.17: Categoria C ₅ – Ambiente de trabalho	236
Quadro 7.18: Categoria Principal D – Relação da gestão com os resultados	238
Quadro 7.19: Categoria principal E – Relacionamento com os Serviços Centrais	238
Quadro 7.20: Distribuição das frequências dos alunos por Escola	241

Quadro 7.21: Distribuição das frequências dos professores inquiridos por Escola262

Quadro 7.22: Quadro comparativo das quatro escolas.....297

INTRODUÇÃO

O trabalho que ora elaboramos incide sobre a influência da gestão nos resultados escolares e tem como tema: *"A Gestão das Escolas Secundárias em Cabo Verde: Influência dos Modelos de Gestão nos Resultados Escolares." – Percepções de Alunos e Professores.*

Na escolha do tema fomos influenciados pela condição de, durante uma década, termos feito parte do Conselho Directivo e também do exercício de alguns cargos de gestão intermédia, nomeadamente Director de Turma e Coordenador de Disciplina na escola onde exercemos a docência. A experiência acumulada permitiu-nos, juntamente com a adquirida durante a parte curricular do curso, desenvolver um trabalho que a nosso ver, dará uma contribuição ao estudo da educação em Cabo Verde.

Até finais da década de 80, existiam apenas sete escolas secundárias em todo o território nacional. A partir de 1991 o número de escolas cresceu e hoje, existem estabelecimentos do ensino secundário em todos os concelhos, sendo os mais importantes beneficiados com uma grande rede escolar (Anexo 1). O aparecimento dessas escolas levou a que houvesse a necessidade de recrutamento de um grande número de professores, onde uma boa parte não possuía habilitações para a docência. Em alguns casos, a direcção das escolas era composta por professores que não tinham o perfil desejado. A escolha dos mesmos, ainda pelo processo de nomeação por parte da tutela, nem sempre atingia os objectivos preconizados por que, em muitos casos, a opção política falava mais alto que a própria condição dos directores.

Daí a necessidade de um estudo exaustivo acerca do processo da constituição da equipa directiva, visto que a escola no seu todo sofre consequências caso não haja uma gestão adequada dos recursos humanos e de todos os outros que ela tem necessidade de gerir.

Em qualquer trabalho de investigação, torna-se necessário, como ponto de partida, a selecção do problema que constitui o objecto da investigação. Embora esta fase seja muitas vezes uma das mais difíceis, ela constitui a parte fundamental do projecto tendo em conta o tema a analisar e os resultados a chegar.

Segundo Rudi, citado por Lakatos (1978, p. 75), *"formular um problema consiste em dizer, de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com que nos*

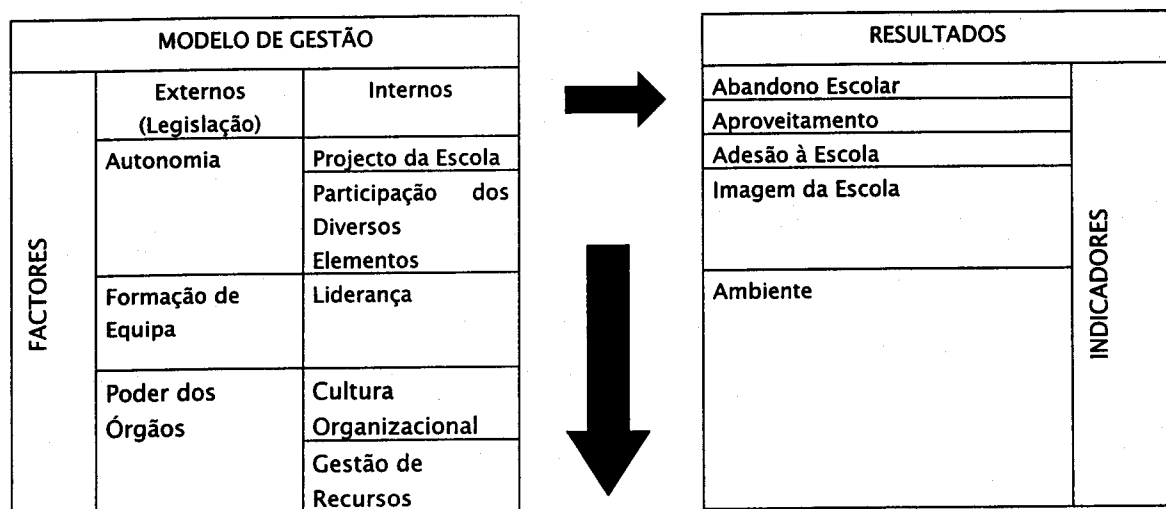
defrontamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando as suas características.” Desta forma, o objectivo do problema da pesquisa é torná-lo individualizado, específico e inconfundível.

Situado dentro da problemática do tema, acabamos por inventariar uma série de interrogações que constituíram o problema central da investigação.

Sabemos que são vários os factores que interferem nos resultados escolares: os socio-económicos, a escolaridade dos pais, a própria gestão e administração. Dentre esses factores, analisamos os que directamente se relacionam com a gestão escolar, tendo como objectivo a resposta à seguinte questão:

Em que medida a gestão escolar influencia o resultado / performance?

Para tal, formulamos o seguinte esquema conceptual de base, que por um lado fala dos modelos de gestão e, por outro, dos resultados escolares. A relação modelo de gestão e resultados fica estabelecida por $MG \Rightarrow RE$, onde MG representa o modelo de gestão e RE os resultados escolares que são definidos pela relação $RE = Ab + Ap + Ads + Img + Amb$, que representam o *Abandono Escolar*, o *Aproveitamento*, a *Adesão à Escola*, a *Imagem* e o *Ambiente* (Figura I.1).



Percepções de alunos e professores

Figura I.1 – Modelo Conceptual.

A partir do problema central surgiram outros que complementaram o estudo durante o processo de pesquisa.

- Sendo um cargo de extrema importância, por que não são exigidas uma formação específica para o mesmo?
- Que tipo de relacionamento é estabelecido com os Serviços Centrais, as estruturas locais, os pais, encarregados de educação e a sociedade em geral?
- Qual a percepção do desempenho da direcção da escola por parte dos professores, alunos e a sociedade?

Para o trabalho tivemos a necessidade de formular as hipóteses que permitiram chegar às conclusões. Na opinião de Quivy e Campenhoudt, (1992, p.119), *“a organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor, sem por isso sacrificar o espírito de descoberta e de curiosidade (...)”*. Os mesmos autores acrescentam ainda que *“(...) um trabalho não pode ser considerado uma verdadeira investigação se não se estrutura em torno de uma ou de várias hipóteses (...) porque a hipótese traduz por definição este espírito de descoberta que concretiza qualquer trabalho científico”* (ibidem). Por fim, os mesmos ainda afirmam que *“raramente é suficiente uma única hipótese para responder à pergunta de partida”* (ibid, p.140).

A partir das questões referenciadas anteriormente, formulamos as seguintes hipóteses:

- H₁: Os resultados escolares estão fortemente relacionados com os modelos de gestão.
- H₂: O ambiente está relacionado com a forma como a escola é gerida.
- H₃: Existe uma relação entre a gestão escolar e o abandono por parte dos alunos.
- H₄: Quanto melhor for a organização da escola, maior é a procura por parte dos alunos e dos encarregados de educação.

Juntamente com as hipóteses, formulamos os objectivos que queríamos atingir com o trabalho:

- a) Analisar a forma como a gestão influencia os resultados escolares;

- b) Estudar a forma como o modelo de gestão influencia o clima escolar;
- c) Analisar o porquê da afluência dos alunos a determinadas escolas;
- d) Verificar em que medida a participação beneficia os resultados escolares;
- e) Comparar a actual lei com a anterior – ganhos, perdas, exigências;
- f) Estudar a evolução na gestão das escolas em Cabo Verde até à data;
- g) Estudar a evolução na gestão escolar no Portugal democrático;
- h) Estudar, comparativamente, a gestão de algumas escolas dos Concelhos de S. Vicente e Santo Antão;
- i) Analisar as diferentes percepções de alunos e professores feitas sobre a gestão das escolas.

O trabalho está estruturado em duas partes. A primeira que relaciona os conceitos teóricos e a segunda que tem a ver com a parte empírica.

A primeira parte está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo abordamos os conceitos relacionados com a organização e a gestão em geral, referindo as funções, os tipos de gestão e a evolução da gestão até aos nossos dias. No segundo capítulo consideramos a escola como uma organização, onde analisamos alguns modelos organizacionais da escola. Como suporte do terceiro capítulo consideramos a administração e a gestão das escolas onde foram abordados os conceitos relacionados com a administração e a gestão escolar que têm a ver com o trabalho que ora elaboramos. A finalizar, o quarto capítulo faz uma evolução da administração escolar no Portugal democrático. Achemos conveniente incluir este capítulo no trabalho tendo em conta que a legislação cabo-verdiana em termos de gestão escolar, é fortemente influenciada pela legislação vigente em Portugal.

A segunda parte é composta por quatro capítulos. No quinto, que diz respeito a Cabo Verde, fizemos uma descrição dos aspectos sociais e políticos antes de introduzir o estudo da educação no país. O estudo tinha como base a evolução dos normativos da gestão escolar até os anos 2002, data da publicação do novo decreto-lei que rege os estabelecimentos de ensino secundário.

O sexto capítulo diz respeito à metodologia de trabalho. Na metodologia de trabalho privilegiamos a análise quantitativa, recorrendo em alguns casos à análise qualitativa. A técnica de recolha incidiu sobre questionários a alunos e professores e a entrevistas semi-dirigidas a directores dos estabelecimentos escolhidos e a consulta de bibliográfica, incluindo documentos e legislação em vigor. O estudo predominantemente descritivo é um estudo de caso comparativo efectuado em quatro escolas, sendo três do Concelho de S. Vicente e uma no Concelho do Porto Novo, ilha de Santo Antão. O sétimo capítulo está estruturado em quatro partes: a voz dos alunos, onde analisamos os dados dos inquéritos relacionados com a percepção dos alunos; a voz dos professores que tem a ver com a análise dos dados concernentes à classe docente; a voz dos directores em que analisamos as posições dos mesmos concernentes às escolas e as conclusões do estudo empírico. O trabalho encerra com o oitavo capítulo onde, de forma sucinta, elaboramos as conclusões a que chegamos com o estudo e as perspectivas futuras.

PARTE I

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

CAPÍTULO I

CONCEITOS GERAIS DE ORGANIZAÇÃO E DE GESTÃO

I.1. CONCEITO DE ORGANIZAÇÃO

As organizações estão por toda a parte de uma comunidade: organizam a vida de todos, e cada elemento da comunidade é chamado, quer para trabalhar nelas, quer para se relacionar com algumas delas.

Segundo Scott (1981, p.1), as organizações “jogam um papel liderante no nosso mundo moderno”, enquanto que Perrow (1984, p. 468) afirma que “as organizações constituem o corpo da sociedade”, que, em breve, se vão tornar “toda a sociedade”.

O conceito de organização conduz-nos a um universo de inúmeras definições, pontos de vista, quadros conceptuais, etc. Apresentaremos algumas das definições do conceito de organização apresentadas por alguns autores. Hobbes (1985, p. 274) define uma organização como “um número qualquer de homens reunidos pelo encargo de um negócio que lhes é comum.”

Na opinião de Bertrand e Russel (1990, p.105) “uma organização é um conjunto de pessoas que estão combinadas em virtude de actividades orientadas para fins comuns”.

Segundo Mèlèse, uma organização é um conjunto de indivíduos que utilizam um conjunto de meios para realizar tarefas coordenadas em função de objectivos comuns (1979, p. 82).

Para Bertrand e Guillemet (1988, p.14), “uma organização é um sistema situado num meio que compreende: um subsistema cultural (intenções, finalidades, valores, convicções), um subsistema tecnocognitivo (conceitos, técnicas, tecnologia e experiência), um subsistema estrutural (uma divisão formal e informal do trabalho), um subsistema psicossocial (pessoas que têm relações entre elas) assim como um subsistema de gestão (planificação, controlo e coordenação) ”.

Segundo Neves (2002, p.272), uma organização “é um conjunto articulado de recursos com vista à prossecução de uma ou mais finalidades, que justificam a sua razão de ser”.

Por sua vez, Hutmacher (1992, p.58), define uma organização como “um colectivo humano coordenado, orientado por uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões do poder”.

No mesmo contexto, Hall citado por Teixeira (1993, p.23) salienta que: “as organizações são entidades complexas que contêm uma série de elementos e são afectados por muitos factores diversificados. O mesmo autor defende que, “uma organização é uma colectividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações e sistemas de coordenação de afiliação; essa colectividade existe numa base relativamente contínua num ambiente e compromete-se em actividades que estão relacionadas, usualmente, com um conjunto de objectivos”.

Max Webber (1971), por sua vez destaca que um elemento fundamental de uma organização é a existência de uma direcção instituída para garantir a execução de tarefas definidas. Esta direcção pode ser assegurada por um dirigente ou por uma direcção administrativa.

Relativamente à literatura organizacional e sociológica, e segundo Lima (1998, p. 48), o termo organização está quase sempre associado a um ímpeto, ou a um qualificativo, de que geralmente depende a própria definição do seu conceito. É neste âmbito que surgem os quatro conceitos relacionados com a organização: organização social, organização formal, organização informal e organização completa.

Blau e Scottt desenvolvem o conceito de “organização formal” por oposição a um conceito mais amplo, o de “organização social”, afirmando: “Contrastando com a organização social que aparece sempre que os seres humanos vivem juntos, existem organizações estabelecidas deliberadamente para um certo fim” (Lima, 1998, p. 49).

No entanto, Etzioni (citado por Lima, 1998, p.49) prefere a utilização do termo “organização complexa” em vez dos termos “organização social” e “organização formal”. Para o autor, organização consiste em “unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir os objectivos específicos”.

I.2. CONCEITO DE GESTÃO

Hoje, em qualquer posição em que nos encontremos, temos necessidade de gerir. Desde as tarefas do quotidiano, começando pelas domésticas até ao nosso local de trabalho, a gestão é uma ferramenta importante para o (in)sucesso das nossas actividades. A gestão não pode ser entendida como algo fácil, tendo em conta a diversidade de funções existentes nas organizações. Gerir bem não é gerir sempre seguindo os mesmos cânones, logo é preciso conhecer melhor a organização onde estamos inseridos, quer a nível da sua dimensão interna, quer a nível da dimensão externa.

A gestão pressupõe um trabalho colectivo. Lidamos com pessoas, logo uma melhor adesão dos outros aos nossos projectos é importante para a saúde da organização.

Na opinião de Teixeira (1998, p. 5), a gestão é entendida como um processo para se conseguir obter resultados (bens ou serviços) com esforço dos outros. Segundo Clímaco (*in* CRSE 1988, p.14), gerir é organizar os recursos e os processos de actuação de modo a obter os melhores resultados possíveis em determinadas circunstâncias.

I.3. FUNÇÕES DE GESTÃO

Na generalidade, a gestão apresenta quatro funções fundamentais: planeamento, organização, direcção e controlo (Teixeira, 1998, p.5).

I.3.A. PLANEAMENTO

Define-se como sendo o processo de determinar antecipadamente o que deve ser feito e como fazê-lo. O planeamento tem implícita a ideia de acção a desenvolver para que as coisas aconteçam, o que é diferente de esperar que aconteça o que se se previu.

O planeamento é uma ferramenta importante em qualquer tipo de gestão e consiste na elaboração de planos, referindo o que deve ser feito para que se consigam os objectivos pretendidos, e como fazê-lo. No processo de planeamento, a primeira coisa que tem de ser

definida é o objectivo fundamental que se pretende atingir, o qual, apresentado de uma forma simultaneamente genérica e sintética, traduz a finalidade última da organização.

O processo parte, pois, do estabelecimento e/ou conhecimento fundamental da organização, ou seja da sua missão.

I.3.A.1. Missão

Segundo Teixeira (1998, p.31), a missão de uma organização consiste na definição dos seus fins estratégicos gerais. É o enunciado dos propósitos gerais e permanentes (contínuos) que expressam as intenções fundamentais da gestão global – de nível superior – da organização, proporcionando orientações para o seu desenvolvimento futuro. Traduz-se na prática numa filosofia básica da actuação da organização e é o ponto de partida para a definição dos outros objectivos. A missão deve ser formalmente expressa servindo de guia de orientação para as pessoas que trabalham na organização, nomeadamente os grupos que a constituem e os gestores¹ nos diversos níveis. Mas, expressa ou não formalmente através da definição dos fins estratégicos gerais, a sua função é dar continuidade de orientação e uniformidade de propósitos.

A missão de uma organização pública, segundo Neves (2002, p.271) “é a razão de ser da organização e que define a sua responsabilidade específica na evolução e/ou mudança de estado de um sistema que é o seu objecto de intervenção.”

A missão de uma qualquer organização pública pode ser definida tendo em conta as respostas às seguintes questões pertinentes (Neves, 2002, pp. 48-50):

1. Onde actua a organização, ou seja, que realidade ou sistema é o objecto da sua intervenção; qual a sua situação presente e que tendências de evolução apresenta; que efeitos resultam da acção desenvolvida sobre ela (mudanças de estado)?

¹ Ver conceito de gestor na página 59.

2. Para quê, ou seja, que finalidade se pretende obter, que mudanças de estado se consideram desejáveis/necessárias operar no sistema e cada subsistema objecto de intervenção e que determinam a afixação de objectivos estratégicos²?
3. Como ou que papel deve a organização desempenhar no sistema objecto de actuação, tendo em conta a sua finalidade última, que a distingue de outras actuações que igualmente a prosseguem?

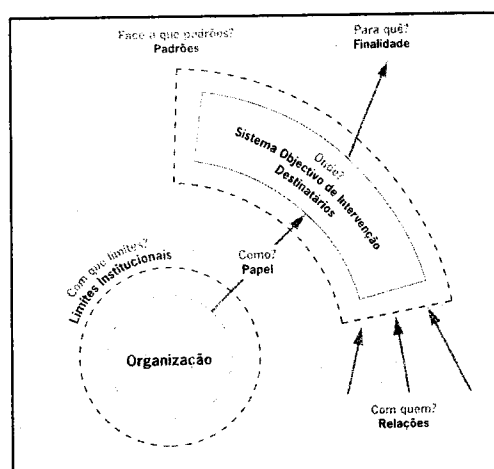


Figura 1.1 – Missão da organização, (Neves, 2002, p. 50).

I.3.A.2. Objectivos

Para a missão ser concretizada, temos de ter em conta os objectivos. Estes são o resultado desejado de uma qualquer actividade e devem ser explícitos de forma bem concreta. Os objectivos devem ser escritos e apresentam as seguintes características:

- Hierarquia: nem todos os objectivos têm a mesma prioridade; há objectivos que são mais importantes que outros que lhes estão subordinados, e o doseamento do esforço para os conseguir deve ter isso em conta;

² Objectivos estratégicos são alvos ou metas a atingir a médio/longo prazo, que alteram o estado do sistema que é objecto da acção, cuja concretização é susceptível de avaliação.

- **Consistência:** isto é, os objectivos, que por regra são múltiplos, devem harmonizar-se entre si; não se pode desejar aumentar a quota de mercado e simultaneamente planejar uma redução do volume de produção;
- **Mensurabilidade:** Sendo os objectivos constituídos por desejos ou operações, há que verificar *a posteriori* até que ponto foram ou não atingidos; a comparação entre o que se planeou e o que se conseguiu, geralmente, só assume um verdadeiro significado quando estamos em presença de grandezas quantificadas e valoradas;
- **Calendarização,** ou seja reportar os objectivos ao tempo – um período bem definido ou uma série de fases –, pois um determinado objectivo, por exemplo, um aumento de 15% no montante das vendas numa determinada empresa, pode não ser viável num semestre, mas perfeitamente alcançável em três anos. Numa linguagem mais virada para instituições escolares, tornar a escola como modelo de referência é objectivo que pode não ser atingido num ano, mas poderá sê-lo em três ou quatro anos³;
- **Desafios atingíveis:** no sentido de que devem ser realistas, isto é, deve existir a real possibilidade de poderem vir a ser alcançados, mas simultaneamente obrigarem a um esforço, traduzindo-se assim num verdadeiro desafio que, quando se ganha proporciona satisfação e estímulo para novas lutas, pois a actividade empresarial traduz-se numa competição constante.

Os objectivos fazem com que as coisas aconteçam, isto é, reforçam a pró-actividade que deve existir em todo o tipo de planeamento. Além disso contribuem para:

- Tornar realidades aquilo que se planeou e provavelmente não aconteceria se aquelas acções não fossem tomadas. Em certa medida, permitem antecipar e construir o futuro;
- Melhorar as comunicações na medida em que evidenciam a necessidade de as pessoas que pertencem a departamentos diferentes e se situam em diferentes níveis comunicarem umas com as outras, emitindo opiniões, fornecendo e recebendo informações, etc.;

³ Ver o caso do Director de uma das Escolas na segunda parte do trabalho, quando estabelece como principal objectivo a transformação da sua escola numa escola de referência a nível nacional.

- Desenvolver a coordenação das actividades e dos membros, clarificando a organização;
- Fazer apelo à participação, colaboração e envolvimento das pessoas e o aumento da motivação, dando assim origem a comportamentos mais participativos e colaborantes;
- Desenvolver mecanismos de controlo. O planeamento não faz sentido se não houver controlo, isto é, se não for analisado até que ponto os objectivos previamente definidos estão ou não a ser atingidos. O sistema de controlo deve ser definido na fase da formação dos objectivos.

I.3.A.3. Os planos

I.3.A.3.1. Conceito

Os planos são documentos que expressam a forma como os objectivos irão ser atingidos. Estes devem ser elaborados por todo e qualquer gestor, qualquer que seja o seu nível de actuação, pois a simples determinação de um objectivo não garante que ele seja cumprido. O plano deve determinar a melhor estratégia para a prossecução dos objectivos.

Qualquer plano deve responder de forma inequívoca às seguintes questões:

- Quais as actividades a desenvolver na realização dos objectivos?
- Quando devem ser executadas essas actividades?
- Quem é responsável por fazer o quê?
- Onde devem ter lugar essas actividades?
- Quando deve a acção ser concluída?

I.3.A.3.2. Tipos de planos

Existe vários tipos de planos e podem ser:

Políticas – são planos (em sentido lato) que se traduzem em guias preestabelecidos para orientar os gestores na tomada de decisões. Podem existir em qualquer nível de gestão, tanto podem estar relacionados com uma função como com um projecto (de um novo produto ou uma nova especificação, por exemplo); pela sua natureza tornam desnecessário analisar em

pormenor a mesma situação todas as vezes que aconteça e permitem a unificação dos planos em geral.

Procedimentos: são planos que estabelecem uma série de passos para se alcançar um objectivo específico. Definem o método de levar a cabo actividades futuras. Existindo nos diversos níveis de gestão, são todavia mais numerosos nos níveis inferiores, o que é normal. As políticas são, regra geral, completadas com procedimentos.

Regulamentos: são guias de acção específicos e detalhados que se destinam a dirigir as actuações das pessoas de uma forma mais apertada. Normalmente, um procedimento desdobra-se numa série de regulamentos. Geralmente, os procedimentos estão mais relacionados com os métodos (de actuação) enquanto que os regulamentos se referem fundamentalmente a comportamentos.

Programas: são fundamentalmente planos que relacionam duas variáveis: actividades e tempo. Podem assumir a forma de um simples calendário com a descrição das actividades a efectuar até programas complexos que exigem técnicas matemáticas avançadas ou processamento de dados com computadores.

Orçamento: são planos relativos a resultados esperados expressos em termos numéricos, geralmente em dinheiro. O orçamento refere-se sempre a um determinado período (anual, plurianual, trimestral, mensal, etc.) e pode abarcar toda a organização - orçamento global ou geral - ou apenas um departamento ou área (orçamento parcial).

Às vezes acontecem imprevistos, que de certa forma alteram de tal modo as condições em que o plano se deveria desenvolver, que obrigam à sua substituição.

Planos Contingentes: são precisamente os planos que são elaborados para entrarem em acção se se verificarem determinadas circunstâncias que impeçam ou ponham em causa a continuidade do plano em curso. Podem existir em qualquer nível de planeamento, sendo exemplo bastante comum os planos de desenvolvimento de aplicações informáticas, em que

habitualmente se verifica a existência de um plano para entrar em execução no caso de uma avaria do computador ou outro problema do género.

Os planos podem ainda dividir-se em rígidos e flexíveis: Os rígidos são aqueles que dificilmente poderão ser alterados, o que pode ter a ver com a sua construção; os flexíveis são os que admitem ser alterados durante a sua execução podendo inclusivamente prever desde logo a forma de o fazer.

I.3.A.4. Níveis de Planeamento

Da literatura consultada, podemos destacar três níveis de planeamento: o planeamento estratégico, o planeamento tático e o planeamento operacional.

O planeamento estratégico é o processo através do qual a gestão de topo, idealmente com a colaboração dos gestores dos outros níveis define os propósitos globais da organização (a missão), os objectivos genéricos e a forma de os alcançar.

Podemos identificar dois tipos de planeamento estratégico: o de nível máximo e o planeamento estratégico de uma unidade estratégica de negócios. O primeiro consiste na definição do carácter e propósito global da organização, dos negócios em que se deve entrar ou sair e de como os recursos devem ser distribuídos entre os vários negócios; deve dar resposta às seguintes questões:

- Qual é o propósito global, ou seja, a missão da organização?
- Que imagem deve projectar para o exterior e para o interior?
- Quais as ideias e as filosofias de acção que a organização deseja que os seus membros possuam?
- Qual é o negócio, ou negócios da organização?
- Como pode a organização melhor fazer para satisfazer os seus propósitos?

O planeamento estratégico de uma unidade de negócios (SBU) é o processo de determinar como é que uma dada unidade estratégica de negócios pode concorrer numa específica linha de negócios. Deve dar resposta às seguintes questões:

- Que produtos específicos produz a SBU?
- Quem são os consumidores ou clientes?
- Como poderá concorrer neste específico segmento de produtos ou serviços?
- Como pode a SBU agir mais em conformidade com as ideias e com a filosofia da organização e apoiar o seu propósito final e global (a missão)?

O planeamento tático processa-se ao nível da gestão intermédia e resulta do desdobramento dos planos estratégicos. Envolve empreendimentos mais limitados, prazos mais curtos, áreas menos amplas e recursos mais limitados. Muitas vezes corresponde às áreas funcionais como finanças, produção, marketing, recursos humanos, etc. O planeamento tático está contido no planeamento estratégico e não constitui um conceito absoluto, mas relativo.

O planeamento operacional refere-se essencialmente às tarefas e às operações realizadas ao nível operacional. Como o grau de liberdade na execução das tarefas e das operações, no nível operacional, é pequeno e estreito, o planeamento operacional caracteriza-se pelo detalhe com que as tarefas e as operações, pelo carácter imediatista focalizando apenas a curto prazo e pela abrangência local, abordando apenas uma tarefa ou uma operação.

No processo de planeamento são elaborados planos tendo em vista a orientação dos gestores nas suas tomadas de decisões. Logo devem ser precisos, visto que qualquer decisão errada pode pôr em risco a própria vida da instituição. Também tem como objectivo ajudar na forma como a instituição se irá desenvolver no futuro.

1.3.B. ORGANIZAÇÃO

Consiste em estabelecer relações formais entre as pessoas e entre estas e os recursos, para atingir os objectivos propostos. Um dos aspectos fundamentais desta função é assegurar que a pessoa certa, com as qualificações certas, esteja no local e no tempo certos, para que melhor sejam cumpridos os objectivos.

1.3.B.1. Processo da Organização

Sendo uma das funções da gestão, a organização é uma ferramenta importante na consecução dos objectivos determinados, daí tornar-se necessário o conhecimento do processo da organização. O processo desenvolve-se tendo em conta as condicionantes do ambiente externo e interno que envolve a instituição e compreende fundamentalmente três aspectos. Em primeiro lugar, há que considerar os objectivos da organização e determinar o tipo de estrutura organizacional que melhor se lhes adapta. Depois, há que definir o tipo de funções ou actividades necessárias para esse efeito. Por fim, reagrupam-se as funções que apresentam alguma semelhança, com base num critério considerado relevante para o efeito. A partir daqui surgirá um número de departamentos, cada um dos quais estabelecido para desenvolver a actividade correspondente a uma função ou a um grupo restrito de funções (Ver figura).

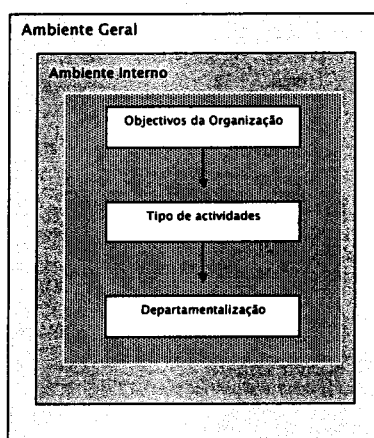


Figura 1.2 – O processo da Organização, adaptado de (Teixeira, 1998, p. 78).

1.3.B.2 Funções, Departamentalização e Diferenciação

1.3.B.2.1. Função

Uma função corresponde a um tipo de actividade laboral que pode ser identificada e se distingue de qualquer outra. Numa organização como a empresa, podemos identificar, por exemplo, funções distintas tais como a função financeira, a função comercial e a função produção.

1.3.B.2.2. Departamentalização

A departamentalização é o processo que consiste em agrupar funções semelhantes (ou relacionadas) ou actividades principais em unidades de gestão. A departamentalização permite simplificar o trabalho do dirigente e aumentar a eficiência e eficácia da gestão, pois contribui para um aproveitamento mais racional dos recursos disponíveis nas organizações.

1.3.B.2.3. Diferenciação

Podemos falar em dois tipos de diferenciação: a diferenciação vertical que consiste em criar níveis hierárquicos adicionais e a diferenciação horizontal que está relacionada com a formação de novos departamentos ao mesmo nível da hierarquia. Quer no primeiro, quer no segundo caso, a necessidade de diferenciação tem geralmente como causa fundamental o acréscimo do volume ou da complexidade do trabalho, com reflexos óbvios na dificuldade ou impossibilidade de serem desempenhados ou controlados pela mesma pessoa.

1.3.B.3. Princípios de Organização

Para que o processo de organização resulte e os objectivos da instituição sejam atingidos, deve ter-se presente um conjunto de princípios básicos que passaremos a enunciar:

- Unidade de Comando – Cada subordinado reporta a apenas um superior. A unidade de comando permite uma melhor coordenação e entendimento do que se espera das pessoas e tende a evitar conflito;

- Paridade entre autoridade e responsabilidade – Significa que a responsabilidade exigida a um membro da organização não pode ser superior à que está implícita no grau de autoridade delegada. É um princípio fundamental que contribui para o aumento da eficiência, o desenvolvimento e motivação das pessoas e redução das frustrações;
- Princípio escalar e cadeia de comando. Significa que a autoridade deve passar do gestor de topo até ao último elemento da hierarquia através de uma linha clara e ininterrupta;
- Amplitude de comando – Mede o número máximo de subordinados que deve reportar a um dirigente. Quanto maior for o número de subordinados e supervisores por um gestor, maior é a amplitude do controlo.

1.3.B.4. Centralização e Descentralização

Numa instituição, a organização do trabalho pode processar-se de forma centralizada ou descentralizada. A centralização refere-se à distribuição do poder nas organizações. Vários autores têm definido a centralização, onde existe sempre a tónica na distribuição de poder. Deste modo, Hage, citado por Bilhim (1996, p.130), define-a como “o nível e a variedade de participação dos grupos nas decisões estratégicas em relação ao número de grupos na organização”. Assim, quanto maior for o nível de participação, de um número menor de grupos numa organização, menor será a centralização.

Por sua vez, Vem e Ferry definem a centralização como o “*locus* de decisão que determina a autoridade dentro de uma organização”. Quando a maioria das decisões é tomada hierarquicamente, uma unidade organizacional é considerada centralizada; uma unidade descentralizada geralmente implica que a decisão tenha sido delegada para locais ou níveis mais baixos (Bilhim, 1996, p.130).

No sistema centralizado todas as decisões importantes são tomadas no topo, isto é, nas chefias dos serviços centrais. No topo formulam-se as decisões, nos escalões inferiores executam-se apenas.

A organização centralizada pode ser:

Concentrada – quando o superior hierárquico dos serviços centrais é um único componente para tomar as decisões, limitando-se os agentes dos escalões inferiores a informar e a executar;

Desconcentrada – Existem em graus intermédios e inferiores, chefes com competência para decidir imediatamente, embora sujeitos à direcção e inspecção dos superiores, que podem modificar as decisões tomadas.

O processo de desconcentração destina-se a descongestionar os serviços centrais e a possibilitar decisões mais rápidas e mais próximas dos problemas. Ela é uma forma de aumentar a eficiência da actividade de administração pública dentro do molde centralizado.

A centralização apresenta algumas vantagens: reduz os custos operacionais; permite que as decisões sejam mais consistentes com os objectivos organizacionais, em vez de defender o sucesso de certos departamentos em detrimento da organização como um todo; permite a quem toma a decisão manter uma visão mais adequada do todo organizacional.

A descentralização significa delegação⁴ de autoridade em hierarquias inferiores, para a maioria das decisões. Mas mantendo-se no topo o controlo estratégico das matérias essenciais da organização.

Relativamente à descentralização, Mintzerberg (Bilhim, 1996, p.131), apresenta três significados diferentes para o termo descentralização:

- Descentralização vertical – dispersão do poder formal no sentido descendente dentro da linha hierárquica;
- Descentralização horizontal – passagem do controlo dos processos de decisão para as pessoas situadas fora da linha hierárquica, isto é, que não ocupam posições de chefia;
- Dispersão física dos serviços – esta descentralização nada tem a ver com a tomada de decisão.

⁴ Existe uma diferença entre delegação e descentralização. Na delegação quem delegou mantém, em termos estruturais, a competência que delegou e a respectiva responsabilidade. Na descentralização, a decisão e a responsabilidade sobre a matéria em questão passaram para níveis mais baixos, não podendo ser avocadas pela tutela.

No sistema público descentralizado existem órgãos locais não dependentes da administração central do Estado (não sujeitos, portanto, ao poder de direcção do estado), autónomos, administrativa e financeiramente, com competências próprias e representando os interesses locais. Segundo Oliveira (1980, p.183), "a descentralização é, portanto, um critério de repartição de competências e atribuições entre o Estado e os entes distintos".

A descentralização apresenta de forma geral, seis vantagens:

- a) As organizações, para além de serem constituídas de pessoas, são também um sistema de decisão e de processamento de informação. A organização existe para facilitar o alcance de metas e objectivos, através da coordenação dos esforços dos grupos e dos indivíduos. Para se obter uma coordenação adequada, a tomada de decisão e o sistema de processamento de informação são centrais. A tecnologia avançada, no domínio da informática, permite que os gestores tenham os dados indispensáveis para uma correcta e atempada tomada de decisão.
- b) A descentralização permite uma rentabilização das capacidades humanas. Quando existe uma transferência de responsabilidades para outros elementos de cadeia hierárquica, os gestores ficam com mais capacidade de resposta, visto que o volume de trabalho é menor.
- c) A descentralização acrescenta ainda a introdução de maiores detalhes na informação a entrar no processo de tomada de decisão. Quanto mais a decisão for tomada por quem esteja familiarizado com o problema, mais provavelmente serão tomadas em linha de conta elementos informativos que se teriam perdido na cadeia de comando.
- d) A descentralização facilita o aumento de velocidade na resposta organizacional às exigências dos mercados.
- e) Contribui para o aumento da motivação dos empregados, permitindo que eles participem no processo de tomada de decisão.
- f) Constitui uma boa base de aprendizagem organizacional. Pela delegação, a gestão de topo permite que os gestores mais baixos na cadeia hierárquica aprendam a decidir na

prática. Ao decidirem sobre assuntos cujo impacto é menos crítico, preparam-se para assumir responsabilidades mais vastas à medida que sobem na organização.

1.3.B.5. Estruturas Organizacionais

Estrutura Organizacional, de acordo com Teixeira (1998, p. 91) é o conjunto de relações formais entre os grupos e os indivíduos que constituem a organização. Define as funções de cada unidade da organização e os modos de colaboração entre as diversas unidades e é normalmente representada por um diagrama chamado organograma.

1.3.B.5.1. Tipos de estruturas

Geralmente são considerados cinco tipos de estruturas: simples, funcional, divisionária, por projectos e matricial e a em rede.

Estrutura Simples

Esta é a estrutura mais simples e geralmente é constituída por apenas dois níveis hierárquicos: o gestor e os empregados. A maior parte das responsabilidades de gestão é detida pelo gestor, e não existe uma clara definição das tarefas de cada um dos elementos que a constituem. Funciona sob o controlo pessoal e contacto individual do gestor com os empregados.

Estrutura Funcional

É uma estrutura baseada na divisão do trabalho e delegação de autoridade e responsabilidade a partir das funções 'clássicas' da gestão. Cada departamento criado é chefiado por um especialista funcional na respectiva área. A coordenação dos diferentes departamentos funcionais é uma das tarefas mais importantes dos gestores de topo.

Estrutura Divisionária

Estrutura divisionária é a forma de organização assente na divisão das tarefas com base na diversidade de produtos, serviços, mercados ou processos da organização. Cada serviço tem

os seus próprios especialistas funcionais, que geralmente estão organizados em departamentos. As divisões, cada uma delas com os seus próprios produtos, serviços ou mercados, são relativamente independentes. Os gestores de divisão desempenham um papel fundamental não só na definição dos objectivos da sua divisão mas também na colaboração que devem prestar para o desempenho da organização como um todo.

Estrutura por Projectos e Matricial

A estrutura matricial resulta da combinação dos aspectos positivos das estruturas funcional e divisionária. Esta estrutura aumenta a capacidade da organização para a recolha e circulação das informações e tomada de decisões, estabelecendo formalmente canais de comunicação laterais que completam os hierárquicos, verticais. Combina, portanto, duas linhas de autoridade: a vertical, relativa aos gestores financeiros e a horizontal, relativa aos gestores dos projectos, programas, áreas geográficas ou linhas de produtos.

A estrutura por projectos refere-se a um ou vários projectos, em vez de produtos ou mercados, e, por conseguinte, em princípio terá existência temporária; terminado o projecto, a equipa dissolve-se, a não ser que seja destacada para outro projecto semelhante, o que não raras vezes acontece.

Estrutura em rede

Esta estrutura conta de um único departamento central actuando como um *broker* (intermediário que representa o comprador ou o vendedor e põe em contacto com a outra parte) electronicamente conectado com as outras divisões – parcialmente subsidiárias ou independentes – e outras empresas independentes. Na sua forma externa a organização em rede é constituída por uma série de empresas independentes ligadas umas às outras por computador, do que resulta o desenho, a produção ou a comercialização de um produto ou serviço.

A estrutura em rede enquadra-se assim nas tendências que se vem verificando quer para a redução das actividades secundárias das empresas, sobretudo das de grande dimensão, quer para as políticas de contratos de longa duração com fornecedores, ou outras alianças

estratégicas, nomeadamente as que substituem serviços ou actividades tradicionais mais secundárias da empresa.

As estruturas em rede proporcionam às empresas que as adoptam uma maior flexibilidade e capacidade de adaptação às mudanças rápidas que sobretudo no domínio tecnológico se verificam no ambiente, bem como às alterações dos padrões da competitividade que se vem verificando no comércio internacional.

I.3.B.5.2. As Estruturas de Mintzberg

Mintzberg defende que, as organizações são constituídas por cinco componentes básicos que desempenham diferentes funções e cuja coordenação pode processar-se de cinco maneiras diferentes:

- Supervisão directa - um membro da organização concebe, coordena e controla o trabalho de outros.
- Estandardização dos procedimentos - especificação e programação do conteúdo do trabalho.
- Estandardização dos resultados - especificação dos *outputs* do trabalho.
- Estandardização das qualificações - especificação da formação daquele que executa o trabalho.
- Ajustamento mútuo - existe comunicação informal entre os membros organizacionais, para a coordenação do seu trabalho.

As partes básicas de uma organização, de acordo com Mintzberg são:

- O topo estratégico - é a parte organizacional responsável pela gestão, de uma perspectiva geral. Inclui as funções de supervisão directa dos directores dos departamentos, de gestão de fronteira organizacional e de desenvolvimento da estratégia organizacional.
- O centro operacional - é a parte da organização onde o trabalho de produção organizacional acontece. Inclui os que providenciam o que é necessário à produção, os

que produzem, os que distribuem os produtos e os que asseguram um suporte directo às unidades produtivas.

- A linha hierárquica média - é onde se estabelece a ligação entre as partes anteriormente referidas. Promove as funções de supervisão directa, de gestão da fronteira e de desenvolvimento da estratégia, mas ao nível das unidades organizacionais.
- A tecnoestrutura - é onde se desenvolvem as funções de análise do trabalho, de planificação e de controlo das actividades e de desenvolvimento do pessoal, tendo em vista a standardização.
- A logística é onde se incluem as actividades de apoio ou de suporte que estão directamente implicadas no produto ou serviço desenvolvido pela organização.

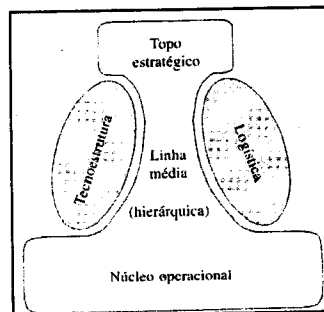


Figura 1.3 - Estrutura organizacional, (Mintzberg, 1995).

Quanto a tipos de estruturas organizacionais, Mintzberg considera cinco formas diferentes de estruturas organizacionais: estrutura simples, burocracia mecanicista, burocracia profissional, estrutura divisionalizada e adocracia.

Segundo o mesmo autor, em cada configuração estrutural, existe um mecanismo de coordenação que é dominante, uma parte diferente da organização que desempenha o papel principal e um tipo diferente de descentralização que é utilizado" (p. 330).

A estrutura simples caracteriza-se por divisão de trabalho, pouca formalização. O mecanismo de controlo é a supervisão directa, destacando o topo estratégico que pressiona a organização no sentido da centralização.

Burocracia mecanicista – é uma estrutura caracterizada por um peso bastante forte na tecnoestrutura, a qual faz pressão para a standardização dos processos. Caracteriza-se por componentes bastante formalizados (burocracia) e relativa descentralização horizontal.

Burocracia profissional – é uma estrutura burocrática, mas apoiada na standardização das capacidades em vez dos processos de trabalho ou dos resultados, como principal mecanismo de coordenação. A força dominante é a tendência para a profissionalização, pois trata-se de organismos complexos, que necessitam de pessoal altamente especializado e com elevado controlo sobre o seu próprio trabalho sendo, portanto, o núcleo operacional a componente chave.

Estrutura divisionalizada – O poder está fundamentalmente na linha hierárquica intermédia, a qual constitui a sua componente-chave. A estrutura divisionada é constituída por um conjunto de unidades autónomas, as divisões, cada uma tipicamente uma burocracia mecanicista, conjunto esse, coordenado pelo (s) gestor (es) de topo, através de standardização dos resultados.

Adocracia – é uma estrutura orgânica (pouco formalizada) em que sobressai a “força” que a puxa para a colaboração sendo, portanto, o mecanismo de controlo o ajustamento mútuo. A tendência para a colaboração é forçada pela linha hierárquica-intermédia, em que predominam os especialistas altamente treinados, sendo este componente-chave da organização.

Quadro 1.1

Configurações Estruturais das Organizações, (Mintzberg, 1995).

Configuração estrutural	Principal mecanismo de coordenação	Palavra-chave da organização	Tipo de descentralização
Estrutura Simples	Supervisão directa	Vértice estratégico	Centralização horizontal e vertical
Burocracia Profissional	Standardização das qualificações	Centro operacional	Descentralização vertical e horizontal
Burocracia Mecanicista	Standardização dos processos	Tecnoestrutura	Descentralização horizontal
Estrutura Divisionalizada	Standardização dos resultados	Linha hierárquica	Descentralização vertical limitada
Adocracia	Ajustamento mútuo	Funções logísticas	Descentralização selectiva

De acordo com as cinco configurações apresentadas, Barroso (1995C, p. 494) opina que elas não passam de “configurações ideais”. As organizações nunca assumem inteiramente uma das configurações, “surgem na maior parte dos casos combinadas, de que resultam formas híbridas, ou em que diferentes formas dominam diferentes partes da organização. É aquilo a que Mintzberg chama de Lego Organizacional.”

I.3.C. DIRECÇÃO

Planear e definir as funções que competem a cada elemento da organização, quais os recursos disponíveis e como se distribuem é fundamental mas por si só não traduz acção. É preciso com que as pessoas “façam”, ou seja é preciso dirigir.

A direcção é entendida como o processo de determinar, isto é, afectar ou influenciar o comportamento dos outros. A direcção envolve factores como motivação, liderança e comunicação.

Lidando com pessoas, esses factores contribuem para o bem estar e o progresso da própria instituição.

I.3.C.1. Motivação

Segundo Teixeira (1998, p. 4), a motivação pode ser entendida como o reforço da vontade das pessoas se esforçarem por conseguir alcançar os objectivos⁵ da organização. Na opinião de Neves (2002, p.271), a motivação “é o grau de interesse e implicação no trabalho decorrente da adequação das características pessoais à natureza intrínseca ao mesmo.”

A motivação traduz-se na procura de aproximação ou convergência dos objectivos individuais de cada um dos elementos humanos que fazem parte da organização com os objectivos globais da própria organização.

⁵ Os objectivos são definidos como alvo, ou meta a atingir; resultado fixado como desejável e realizável num determinado período de tempo e susceptível de ser avaliado.

Quando mais motivadas as pessoas se sentirem, melhores resultados podem ser alcançados.

I.3.C.1.1. O Clima e a Cultura Organizacionais

I.3.C.1.1.1. Conceito de Clima

São cada vez mais as instituições que consideram importante manter os seus funcionários num bom clima organizacional. A partir das investigações feitas sobre o clima organizacional em diversos meios como industriais, escolares, familiares e hospitalares, conclui-se que o clima de uma organização influencia, quer a motivação e o comportamento dos indivíduos, quer a produtividade da organização.

Para Bothwell, o clima define-se “pelos sentimentos colectivos presentes no local em que as pessoas trabalham ou vivem”. Todos os grupos têm um clima próprio e a maior parte das pessoas é capaz de sentir esse clima quando entra pela primeira vez numa sala em que o grupo esteja a trabalhar enquanto grupo.

Segundo Neves (2002, p.110), o clima organizacional “é o estado de saúde do corpo social interno de uma organização, analisado à luz do grau de satisfação e de motivação dos trabalhadores da mesma”.

Da nossa reflexão, após a análise dos vários conceitos de clima organizacional apresentados por diferentes autores, vemos o clima como “um conjunto de propriedades mensuráveis do ambiente de trabalho percebido directa ou indirectamente pelos indivíduos que vivem e trabalham neste ambiente e que influencia a motivação e o comportamento dessas pessoas”.

O clima exprime-se através do comportamento, que demonstra uma maior ou menor adesão à organização. Alguns trabalhadores manifestam o seu desagrado através do absentismo, descontentamento ou mesmo de rotação nos postos de trabalho, sempre que tenham oportunidades.

Relativamente às raízes do clima, como foi referido em Neves (2002, p.116), elas estão ligadas à motivação⁶ e satisfação que o indivíduo sente no seu trabalho. A satisfação “é o estado de bem-estar das pessoas na situação de trabalho decorrentes das condições em que o mesmo se desenrola, e das contrapartidas recebidas”.

Quando há elevada motivação entre os membros, o clima motivacional se eleva e se traduz em relações de satisfação, de animação, interesse, colaboração, etc. Todavia, quando há baixa motivação entre os membros, seja por frustração, seja por barreiras à satisfação das necessidades, o clima organizacional tende a degradar-se, caracterizando-se por estados de depressão, desinteresse, apatia, insatisfação, etc., podendo em casos extremos, chegar a estados de agressividade, tumulto, inconformidade, típicos de situações em que os membros se defrontam abertamente com a organização (como nos casos de greves, piquetes, etc.)

O conceito de clima organizacional pode ser abordado a partir de quatro perspectivas separáveis, apesar de não serem mutuamente exclusivas (Neves, 2000, p.100): a perspectiva organizacional, a psicológica, a psicossocial e a cultural.

A perspectiva organizacional encara o clima como uma manifestação objectiva das características da organização.

A perspectiva psicológica desloca a ênfase para o indivíduo, quer como processador da informação, quer como origem do clima. Aqui o clima é uma expressão da forma como o indivíduo entende o seu ambiente de trabalho, o qual pode ser diferente do percebido por outros. Esta perspectiva leva-nos a entender o conceito de clima como:

- algo instável no tempo (hoje uma pessoa pode interpretar de determinada maneira o seu ambiente de trabalho e amanhã alterar essa interpretação);
- não uniforme numa organização, departamento ou nível hierárquico (o clima percebido pelos gestores pode ser diferente do percebido pelos seus colaboradores, o clima percebido pelos funcionários mais novos pode ser diferente do percebido pelos mais antigos);

⁶ Ver conceito de motivação utilizado no capítulo I, página 33.

- quase sinónimo de opinião pessoal, porque função em maior grau de características pessoais do que de factores organizacionais.

A perspectiva psicossocial situa a origem do clima na interacção interindividual, acentuando o importante papel desempenhado, quer pelo acordo perceptivo, quer pelo processo de comunicação relação. O clima é visto como uma representação abstracta que é criada pela interacção dos indivíduos no espaço organizacional, na base de partilha do acordo mútuo.

A perspectiva cultural, onde o clima é criado por um grupo de indivíduos que integram e que partilham a cultura organizacional, entendida como uma estrutura comum.

I.3.C.1.1.2. Tipologias de Clima

De acordo com Neves (2002, p. 110), a análise do clima de uma organização pode ser feita tendo em conta dois factores importantes: a imagem da organização e a percepção que o indivíduo tem da sua posição na organização.

A imagem interna da organização é o juízo de valores que um indivíduo faz da sua organização, a partir de variáveis organizacionais, de acordo com o seu posicionamento na organização. A formação dessa imagem é feita a partir de elementos essenciais à vida da organização, a saber: a missão ou natureza da sua acção, a estratégia e sistema de gestão, os modelos organizacionais, as formas de organização do trabalho, o sistema de incentivos e recompensas, a própria cultura ou valores dominantes, a tecnologia e as práticas de inovação tecnológicas, os modelos de direcção e/ou lideranças, a própria percepção da imagem externa da organização.

A percepção da situação na organização decorre do modo como esta responde às expectativas e necessidades de cada um, variando estas, também, com o posicionamento interno e com histórias e influências externas individuais. Ela é feita tendo em conta factores como a participação do indivíduo na organização, o reconhecimento ou não do valor

profissional, justiça ou não das remunerações, as condições de trabalho, as relações com a liderança e a relação com os colegas.

Relativamente às necessidades de um indivíduo, Maslow classifica-as de acordo com uma pirâmide, tendo na base as necessidades fisiológicas (ar, comida, repouso, abrigo), passando por necessidades de segurança (protecção contra perigo ou privação), necessidades sociais (amizade, inclusão em grupos, etc.), necessidades de estima (reputação, reconhecimento, auto-respeito, amor, etc.) e, por fim, no topo da pirâmide, as necessidades de auto-realização (realização do potencial, utilização plena dos talentos individuais). Herzber e Hughes, inspirados na pirâmide de Maslow, tipificam as necessidades em dois grandes grupos: subsistência (fisiológicas e segurança) e motivadoras (sociais, estima e auto-realização), para Herzber e manutenção (fisiológicas, segurança e sociais) e desenvolvimento (estima e auto-realização) para Hughes (Neves, 2002, p. 118).

McClelland, tendo em conta outros factores tipifica, as necessidades em:

Actuação - Necessidades de colocar metas desafiadoras a si próprio; procurar alcançar as metas; valorizar e usar a (re) alimentação do desempenho;

Apreço - Desenvolvidas em comportamentos de relação; desejo de ser considerado na dimensão profissional;

Poder - Capacidade de influenciar os outros; procurar posição de influência (Neves, 2002, p. 119).

Para se conhecer o clima de uma organização é preciso ter em conta vários factores: os posicionamentos internos e grupais; as necessidades e expectativas específicas; o grau de satisfação (que é dependente das condições em que o trabalho é realizado, ou seja, da situação do trabalho, incluindo sistema de incentivos e recompensas, condições físicas de trabalho, entre outros factores), o grau de motivação (dependente da adaptação das características do trabalhador às funções/papel que lhe são confiadas na organização, ou seja, de factores intrínsecos ao trabalho); a imagem da organização decorrente dos valores organizacionais relevantes para cada indivíduo.

Da interacção da imagem da organização com a percepção, podemos falar em quatro tipos de clima organizacionais: o de conflito, de cooperação, de exclusão e expectativa (Figura 2.5).

		Percepção da situação na organização	
		Negativa (-)	Positiva (+)
Imagem da Organização	Positiva (+)	Conflito	Cooperação
	Negativa (-)	Exclusão	Expectativa

Figura 1.4 – Tipologia de Clima Organizacional, adaptado de Neves (2002, p. 120).

O par (P-, I-), percepção da situação negativa e imagem negativa da organização, conduz-nos a um clima de exclusão ou apatia, que manifesta em comportamentos de absentismo, rotação nos postos de trabalho, desejo de abandono e uma descrença da instituição;

Relativamente ao par (P-, I+), existe uma situação de conflito, onde os indivíduos aderem facilmente a reivindicações. As queixas e os conflitos são frequentes. Na existência de conflitos com a liderança, existe uma forte solidariedade grupal;

Quanto ao par (P+, I-), o clima é de acomodação/expectativa, onde os trabalhadores tiram o maior proveito da sua situação, trabalhando o estritamente necessário, não manifestando nenhuma solidariedade para com a instituição;

Finalmente temos o par (P+, I+), que conduz-nos a um clima de cooperação, onde existe uma forte colaboração e um elevado empenho na prossecução dos objectivos. O sujeito encontra-se satisfeito e motivado na organização.

Como numa organização existem, por vezes, situações de mudanças, os pares acima referidos comportam-se de maneiras diferentes.

Assim para o par (P-, I-) a expectativa é grande e nota-se uma tendência a credibilizar a instituição;

Os indivíduos do par (P⁻, I⁺) são os primeiros aderentes; nada têm a perder tendo em conta a sua percepção. A mudança pode resultar em ganhos pessoais;

No caso do par (P⁺, I⁻), existe uma fraca vontade para a adesão. O medo da perda dos privilégios e regalias adquiridos aparece como uma ameaça constante;

No que respeita à situação dos indivíduos do par (P⁺, I⁺), existe uma grande dificuldade de adesão.

1.3.C.1.1.3. Diagnóstico do Clima Organizacional

O significado do termo diagnóstico está relacionado com a procura de conhecimento de alguma coisa através de certos sintomas.

Dentro de uma organização, podemos definir diagnóstico organizacional “como sendo a determinação do estado da organização, tendo por referência os desafios com que se confronta, face à leitura da sua identidade e missão específica, quer a nível dos resultados, quer do grau de satisfação e coesão internas” (Neves, 2002, p.122).

O diagnóstico do clima é um instrumento de gestão, que viabiliza a tomada de decisões adequadas na nossa organização. Com ele pretendemos: identificar os problemas relativos ao bem-estar do corpo social da organização e que impedem a sua saúde e põe em risco a sua sobrevivência; a clarificação das suas causas, quer a nível das características organizacionais quer psicológicas e sociais, permitindo uma análise rigorosa de actuação sobre as normas; a valorização de capacidades internas geradoras de melhoria.

Assim perante um sintoma, um dirigente pode analisar a sua origem (as causas desse sintoma), o que provoca o sintoma (as consequências e a partir daí definir medidas para combater o problema assim com a definição de objectivos essenciais de mudança). Tomando, por exemplo umas das escolas consideradas no trabalho de investigação, podemos, num pequeno quadro considerar o diagnóstico da percepção do clima da organização, identificando dois sintomas (Quadro 1.2).

Quadro 1.2

Diagnóstico do clima organizacional observado numa das escolas do estudo elaborado.

Medidas	Causas	Sintomas	Consequências	Objectivos
Distribuição equilibrada das tarefas; Utilização do fundo da escola para contratar uma equipa de limpeza.	Razões que se prendem com Administração Central; Orçamento do Estado	Número reduzido de pessoal auxiliar	Sobrecarga de trabalho para os existentes; Problemas no normal funcionamento da escola	Melhorar a organização do espaço; Melhorar o atendimento ao pessoal
Insistência com a Administração Central, zelando pelos funcionários	Razões da Administração Pública em congelar a contratação de novos agentes; Orçamento do Estado	A não progressão na carreira.	Desmotivação; Revolta; Mudança para o sector privado, sempre que houver possibilidades	Melhorar do desempenho do pessoal docente

I.3.C.1.1.4. Conceito de Cultura

Uma organização não pode ser analisada, concebida ou gerada correctamente se não tiver em conta a cultura organizacional. Vários analistas sublinham este ponto e mostram que a escolha das intenções, dos valores e dos objectivos de uma organização deve fazer-se, tendo em conta este fenómeno: a presença de uma cultura organizacional. Mostraram, com numerosos exemplos, que as organizações que têm sucesso concentram os seus esforços num conjunto de valores a partilhar pelos membros da organização. Insistiram no facto de que a cultura organizacional tem efeitos importantes na eficácia da organização e na satisfação das pessoas que aí trabalham.

O que é a cultura organizacional?

Na literatura sobre organizações, dispomos de um leque vastíssimo de definições de cultura organizacional.

M. Bosche, referido por Bertrand e Guillemet (1988, p. 138), define a cultura organizacional como “um sistema de valores partilhados (o que é importante) e de convicções (como as coisas funcionam) em interacção com a população de uma companhia, as suas estruturas organizacionais e os seus sistemas de controlo para produzir normas de comportamento (a maioria como aqui fizeram as coisas) ”.

Os mesmos autores referenciam ainda a definição de Schein, “A cultura organizacional é um conjunto de pressuposições inventado, descoberto ou desenvolvido num dado grupo, quando aprende a regular os problemas de adaptação ao seu meio externo e a integração interna: este conjunto é bastante eficaz para ser considerado como válido e susceptível de ser ensinado aos novos membros como a maneira correcta de aprender, pensar e sentir em função destes problemas.”

A cultura organizacional é o conjunto de hábitos e crenças, estabelecidos através de normas, valores, atitudes e expectativas partilhados por todos os membros da organização. A cultura espelha a mentalidade que predomina em uma organização.

Em outras palavras, a cultura organizacional representa as normas informais e não escritas que orientam o comportamento dos membros numa organização no dia-a-dia e que direccionam suas acções para a realização dos objectivos organizacionais.

Segundo Neves (2002, p. 125), a cultura organizacional é um conjunto de valores e crenças desenvolvidos pela organização ao longo da sua história, de acordo com a natureza da sua acção e as práticas de liderança, que influenciam os comportamentos e decisões e a maneira de pensar e aprender nas organizações.

As definições de cultura referidas anteriormente, permitem distinguir entre cultura interna (conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros de uma organização) e uma cultura externa (variáveis culturais existentes no contexto da organização, que interferem na definição da sua própria identidade). Dentro de uma organização, a cultura, enquanto elemento unificador e diferenciador das práticas da organização, comporta dimensões de integração das várias subculturas dos seus membros e de adaptação ao meio social envolvente. De acordo com Serge Moscovici (citado por Nóvoa, 1992),

a cultura já não é um sistema de ligações, mas sim uma rede de movimentos; acentuam-se assim aspectos dinâmicos em detrimento de uma visão organicista ou funcionalista, mas também de uma perspectiva estritamente interaccionista.

I.3.C.1.1.5. Níveis da Cultura Organizacional

Na opinião de Schein, referido por Bertrand e Guillemet (1988), podemos falar na existência de três níveis relativamente à cultura organizacional: os produtos e as criações, os valores e as hipóteses de base ou pressupostos.

O primeiro nível, os produtos e as criações, é o mais visível. Compreende as produções artísticas, a tecnologia, a linguagem falada e escrita, a organização física do espaço.

O segundo nível, o dos valores, é o nível intermédio. Situa-se entre os produtos e os pressupostos. Completa a descrição do que é preciso fazer, dizer e pensar. Quando um valor é assimilado (tomado como adquirido), é evidente que passa ao nível das convicções.

O terceiro nível é o das convicções, das hipóteses, dos pressupostos, das regras, das orientações de base e do credo. Quando a solução se torna o modelo e determina consequentemente a maneira de fazer as coisas, passa ao terceiro nível, o das convicções.

Quadro 1.3

Níveis da cultura organizacional, adaptado de (BERTRAND e GUILLEMET, 1988, p. 140).

Nível 1 Visível	PRODUTOS E CRIAÇÕES • Tecnologias, • Arte • Comportamentos visíveis e audíveis
Nível 2 Visível	VALORES • Verificáveis num meio, • Verificáveis num consenso social
Nível 3 Inconsciente e indiscutível	AS PRIORIDADES • Relação o invisível e o meio, • Concepção da realidade, do espaço e do tempo, • Concepção da natureza humana, • Concepção da actividade humana, • Concepção das relações humanas.

I.3.C.1.1.6. As funções da cultura organizacional

Relativamente às funções, N. Lemaître, (*in* Bertrand e Guillemet, 1988, p. 142) destaca duas funções importantes:

1. Mobilizar as energias e focalizá-las sobre alguns objectivos importantes;
2. Canalizar os comportamentos à volta de certo número de normas e acções.

A cultura organizacional pode preencher outras funções: abrandar ou acelerar a mudança, encorajar a lealdade perante a organização, cimentar o grupo, facilitar o trabalho através de orientações claras, estabelecer consenso, “lubrificar a máquina organizacional”, avaliar a realização geral da organização.

Na opinião de M. Thevenet (*in* Bertrand e Guillemet, 1998 p. 144), a principal função da cultura organizacional consiste na adaptação ao meio assim como à integração interna.

I.3.C.1.1.7. Tipologias de cultura organizacional

Podemos falar em quatro tipos de cultura organizacional, de acordo com a abordagem de Charles Handy (Neves, 2002, p. 127).

Cultura de Clube – Desenvolve-se a partir de um chefe carismático e cria redes de influências por relações informais. As decisões são tomadas muito por intuição e a partir de informações informais, pelo que são rápidas. A aprendizagem faz-se por imitação, segundo o modelo de tentativa e erro.

Cultura de Função – Assente na repartição de papéis e funções, com regras e procedimentos preestabelecidos, suportadas por uma estrutura hierárquico – funcional. O valor é dado às normas, as decisões são tomadas na base da análise técnica dos problemas e de acordo com a hierarquia. O processo da aprendizagem é feito através da transferência de conhecimentos, das normas e dos procedimentos.

Cultura de Projecto – Existe uma centralização nos problemas e objectivos, desenvolvendo um modo de aprendizagem a partir da pesquisa de soluções exigindo trabalho

em equipa. As decisões são colectivas, manifestando uma forte competência. A aprendizagem é feita através de explorações e descobertas contínuas e na resolução sucessiva de problemas.

Cultura Existencial ou centrada no indivíduo – A organização é vista como um instrumento de realização profissional. O que interessa é a profissão. As decisões são centradas no caso; cada caso é um caso. Existe uma negação da generalidade. As aprendizagens são individuais, ligadas às experiências.

Dentro de uma organização pode existir uma diversidade de culturas a gerir. Esse facto não é fácil, pois lidamos com várias sensibilidades. Pode-se aproveitar esta situação para o enriquecimento da cultura organizacional, tendo em vista uma gestão de interculturalidade.

1.3.C.2. Liderança

1.3.C.2.1. Conceito de liderança

Hoje é cada vez maior a necessidade de se investir na liderança de uma organização. A implementação das decisões tomadas e a dinamização das acções dependem grandemente das capacidades da liderança. O conceito de liderança aparece durante a 1ª metade do séc. XIX, mas só a partir do início do século passado começou a ser estudado, por se principiar a considerar o êxito ou o fracasso das organizações como uma consequência da forma como eram geridas.

O termo liderança significa diferentes coisas para diferentes pessoas. São várias as definições de liderança. Aqui apresentaremos algumas que são consideradas as mais frequentes.

De acordo com Syroit (Rego, 1998, p. 23), a liderança *“é um conjunto de actividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação de actividades de outros membros, com objectivo de atingir eficazmente o objectivo do grupo.”*

Na opinião de Hersey e Blanchard, a liderança *“é o processo de influenciar as actividades de um indivíduo ou grupo no sentido de deles obter esforços que permitam o alcance de metas numa dada situação”* (Rego, 1998, p. 23).

Por sua vez Neves (2002, p. 133) define a liderança como *“capacidade de influenciar a acção de terceiros no sentido de os fazer contribuir de forma voluntária, activa e criativa para objectivos comuns.”*

Yukl, citado por Rego (1998, p. 23), considera uma definição mais complexa para o termo. Na opinião deste autor, trata-se de *“um processo de influência que afecta a interpretação dos eventos pelos seguidores, a escolha dos objectivos para a organização ou grupo, a organização das actividades para o alcance dos objectivos, a motivação dos seguidores para cumprir os objectivos, a manutenção das relações de cooperação e do espírito de equipa, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização.”*

Tendo em conta as definições de liderança apresentadas anteriormente, para se ser líder é necessário saber para onde se vai. É preciso estar convicto e pessoalmente implicado na situação, ser criativo, persistente e inovador, acreditar nos colaboradores, reforçando as suas potencialidades e ajudando a ultrapassar os limites, gostar de trabalhar com as pessoas e de desenvolver relações.

1.3.C.2.2. Liderança e Gestão

Chiavenato (1999) define o comportamento do líder como aquele cuja função comporta planejar, informar, avaliar, arbitrar, controlar, recompensar, punir, entre outras, tendo como finalidade ajudar o grupo a atingir os seus objectivos.

A definição de normas não constitui a essência de ser líder. Ordenar, gerir, chefiar, embora sejam atribuições importantes da sua função, não são sinónimos de liderança. Liderança e gestão, na opinião de Botthwell (1991), não são necessariamente a mesma coisa. Kotter (citado por Rego, 1997, p.31) também advoga que *“a liderança difere da gestão, mas não pelas razões que as pessoas pensam. A liderança não é mística nem misteriosa. Não tem nada a ver com carisma ou traços de personalidade exóticos. Não é o campo de uns poucos escolhidos. Nem é necessariamente melhor do que a gestão ou um seu substituto. Antes, a liderança e a gestão são dois distintos e complexos sistemas de acção. Cada um deles tem as*

suas principais funções e actividades características. As duas são necessárias para o sucesso num ambiente económico crescentemente complexo e volátil.”

Kotter (Rego, 1997, p. 31) afirma que *“a gestão respeita ao fazer frente à complexidade. As suas práticas e procedimentos são uma resposta a um dos mais significativos desenvolvimentos do século XX: a emergência das grandes organizações. Sem uma boa gestão, as empresas complexas tendem a tornar-se caóticas de tal modo que a sua existência pode ficar ameaçada.”*

A liderança, pelo contrário, respeita à forma de lidar com a mudança. Algumas das razões que a têm tornado tão importante nos anos recentes advêm do facto de o mundo dos negócios se ter tornado mais competitivo e volátil. Rápida mudança tecnológica, maior concorrência internacional, desregulamentação de mercados, sobrecapacidade nas indústrias de capital intensivo, um cartel petrolífero instável, raiders com junk bonds e as mudanças demográficas da força de trabalho estão entre os muitos factores que têm contribuído para esta mudança. (...) Mais mudança existe sempre mais liderança.

Bennis e Nanus (Rego et al., 2003, p. 269) avança que *“gerir consiste em provocar, realizar, assumir responsabilidades, comandar”*. Diferentemente, *“liderar consiste em exercer influência, guiar, orientar”*. Os gestores são as pessoas que sabem o que devem fazer. Os líderes são os que sabem o que é necessário fazer.

Alguns autores, perante a possibilidade de gestão e liderança constituírem duas funções distintas, questionam a hipótese de um único indivíduo assumir ambas. Etzioni (Rego, 1997, p. 32) é de opinião de que as competências não são transferíveis e de que há incompatibilidade psicológica entre as duas dimensões.

Igualmente, Kotter partilha desta opinião, advogando que *“o real desafio é combinar forte liderança e forte gestão, usando uma para balancear a outra. É claro que ninguém pode ser bom, simultaneamente, a liderar e a gerir. Algumas pessoas têm capacidade de se tornarem excelentes gestores, mas não fortes líderes. Outros têm grande potencialidade de liderança mas, por uma variedade de razões, têm grandes dificuldades em se tornarem fortes gestores. As empresas hábeis estimam os dois tipos de pessoas e trabalham fortemente para integrá-los*

na equipa. Mas quando se caminha para a preparação de pessoas para cargos executivos, tais empresas ignoram a literatura que diz as pessoas não podem gerir e liderar” (Rego 1997, p. 32)

1.3.C.2.3. Abordagens da liderança

Durante muito tempo, julgou-se que o mais importante na arte de liderança eram as características pessoais do líder e investigaram-se quais os traços de personalidade, os sistemas de valores e os estilos de vida dos líderes. Daqui resultou uma listagem imensa de características, que vai desde as estatura e energia físicas até à competência técnica e espírito de decisão passando pela inteligência, conhecimentos, sabedoria e imaginação.

Actualmente as opiniões divergem quando se trata de saber quais os traços que devem ser incluídos ou excluídos e a sua respectiva importância e, inclusive, como afirma Estanqueiro (1992) “dá-se mais relevo aos comportamentos do líder, isto é, ao seu estilo de liderança, embora as qualidades individuais (...) não sejam de desprezar”. Surgem, assim, novas teorias cuja abordagem se centra nos possíveis estilos de comportamento do líder em relação aos seus subordinados. A abordagem dos estilos de liderança refere-se àquilo que o líder faz, enquanto que a dos traços se refere àquilo que o líder é (Chiavenato, 1999).

Estanqueiro identifica, de uma forma geral, dois estilos de liderança – o autoritário e o democrático –, enquanto que Chiavenato (1999), com base no estudo realizado por White e Lippitt, fala-nos em três estilos de liderança diferentes: o estilo autocrático, o estilo democrático e o estilo *laissez-faire*. No estilo autocrático, a ênfase está no líder. Ele toma sempre a decisão final; indica todas as fases da actuação dos membros e do grupo, bem como as actividades; organiza e subdivide as tarefas; não determina níveis de responsabilidade e de participação. Este tipo de liderança é gerador de conflitos, de atitudes de agressividade, de frustração, de submissão e de desinteresse, entre outros. A produtividade é elevada, mas a realização das tarefas não é acompanhada de satisfação. No estilo democrático a decisão do grupo é que prevalece; O líder desenvolve processos participados de tomada de decisões; mobiliza os elementos do grupo para a discussão e indica os objectivos possíveis e as estratégias prováveis. A produtividade é boa e, sobretudo, constata-se uma maior satisfação e

criatividade no desempenho das tarefas, uma maior intervenção pessoal, bem como o desenvolvimento da solidariedade dos participantes. No estilo *laissez-faire*, a ênfase é colocada no grupo. O líder não estrutura o processo de tomada de decisão; dá muito amplas liberdades de actuação aos membros do grupo e ao próprio grupo; as actividades de controlo são quase inexistentes; assume-se quase sempre como membro do grupo.

Outros autores, além dos estilos de liderança apresentados por Chiavento, identificam o estilo de liderança participativo. O líder envolve os subordinados na preparação da tomada de decisões mas retém a autoridade final, isto é, tem sempre a última palavra.

Contudo, na prática, o mesmo líder pode adoptar diferentes estilos, consoante as necessidades, motivos e contexto situacional. Surge assim a abordagem situacional ou contingência da liderança. Neste caso não existe um estilo de liderança ideal, já que o processo de liderança é função das três variáveis nele intervenientes: o líder, seguidores e contexto em que se exerce a liderança. Nesta perspectiva, o estilo de liderança deverá ser ajustado caso a caso em função das três variáveis.

Um dos exemplos da abordagem situacional da liderança é a de Blanchar (Cardoso 1995, p. 179). O autor considera estar ultrapassada a antiga questão sobre qual o melhor estilo de liderança: democrático ou autoritário. Considera que o líder eficaz muda de estilo consoante as pessoas e, para a mesma pessoa, muda também consoante as tarefas que ela vai desenvolvendo no trabalho.

Assim, combinando o comportamento directivo (autocrático) com o comportamento de apoio (participativo), o líder, consoante os casos, adoptará um dos quatro estilos de liderança possíveis:

- O estilo directivo envolve um comportamento muito directivo e pouco de apoio. O líder fornece instruções específicas e controla de perto a realização das tarefas. É adequado quando a decisão tem de ser tomada rapidamente e há muita coisa em jogo, ou quando as pessoas são inexperientes ou conhecem mal a instituição. Neste caso este estilo não é desmotivante, pois as pessoas nessa fase são por norma entusiastas e desejosas de aprender;

- O estilo de orientação é aconselhável numa fase de desenvolvimento das pessoas, em que ainda têm pouca experiência e o enquadramento e complexidade do seu trabalho as desanimar. Então, dever-se-á manter um comportamento directivo mas também dar apoio. O primeiro ensina, o segundo encoraja, motiva, devem ouvir-se os problemas e louvar os progressos.
- O estilo de apoio, que se justifica quando as pessoas são já experientes e competentes. É o estilo mais participativo, com muito apoio e pouca direcção. Os assuntos são discutidos e resolvidos em conjunto e por consenso;
- O estilo de delegação, que se aplica quando o desempenho é excelente. As pessoas são competentes e empenhadas e não precisam de directivas nem de apoio, auto-recompensam-se, desde que saibam que se estão a sair bem.

COMPORTAMENTO DE APOIO	(Alto)	Alto Comportamento de Apoio e Baixo Comportamento Directivo E3 APOIO	Alto Comportamento Directivo e Alto Comportamento de Apoio E2 ORIENTAÇÃO
	(Baixo)	Baixo Comportamento de Apoio e Baixo Comportamento Directivo E4 DELEGAÇÃO	Alto Comportamento Directivo e Baixo Comportamento de Apoio E1 DIRECCÇÃO
		(Baixo)	(Alto)
		COMPORTAMENTO DIRECTIVO	

Figura 1.5 - A Caracterização dos quatro estilos de liderança situacional, adaptado de (Cardoso, 1995, p.180).

Perante a teoria situacional, para uma boa liderança é necessário:

- Ser-se flexível e escolher o estilo adequado, pois não existe um estilo ideal; de facto o processo de liderança é contingente.
- Saber fazer o diagnóstico da fase de desenvolvimento em que se encontram as pessoas para assim poder optar pelo estilo de liderança mais eficaz.
- Acordo, ou seja, explicar à pessoa o estilo que se adopta e porquê: "A liderança eficaz não é algo que se faz às pessoas, mas algo que se faz com as pessoas" (Cardoso, 1995, p. 183).

A abordagem situacional visa desenvolver as pessoas, considerando que elas têm potencial e precisam de ajuda para evoluir.

O bom líder funcionará, naturalmente, numa organização em pirâmide, mas não deve pensar em pirâmide ou seja pressupondo que na organização todos trabalham para quem está no topo.

Pelo contrário, deve-se pensar em pirâmide invertida: as pessoas são responsáveis se as desenvolvermos. No nosso trabalho devemos ser receptivos e proporcionar recursos e condições de trabalho para que atinjam os objectivos.

O bom líder não encosta os braços nem é crítico sistemático, ajuda os subordinados a vencer, pois, se o conseguir, vencerá também.

Devido ao poder de influência que o líder deve ter dentro de uma organização, a liderança nos nossos dias tende a ser cada vez menos individual, tornando-se numa liderança grupal ⁷ (expressa por uma equipa de dirigentes). Devido à diversidade de funções e tarefas que são executadas nas organizações, é impossível que um único indivíduo tenha capacidade de influência em todas as áreas. Isso leva a que haja uma equipa de liderança, onde os diferentes elementos tenham as suas áreas específicas de actuação, conseguindo-se assim melhores resultados. De acordo com Goleman (Rego *et al.*, 2003, p. 317), *“o líder pode construir uma equipa cujos membros empreguem os estilos de que ele carece”*. É necessário que a equipa seja forte, de modo a que o destino da organização seja bem conduzido. Na liderança grupal a tónica desloca-se da pessoa que influencia os seguidores para os diversos indivíduos que podem contribuir para o processo global de liderança. O foco já não incide sobre a pessoa que executa as funções essenciais de liderança, antes se projecta sobre o grupo que colectivamente as leva a cabo. Na liderança partilhada, segundo Rego *et al.* (2003, p. 318) coabita as noções de liderança dispersa, autoliderança e a super-liderança (liderar os outros para que eles se liderem a si próprios).

⁷ Além das Organizações empresariais, nas escolas, conforme se pode ver no estudo elaborado, existe uma equipa de dirigentes que trabalha para que os objectivos traçados sejam atingidos.

Um dos tópicos de maior presença no seio da liderança partilhada é o das equipas autogeridas. Existem dois tipos:

- Os grupos de trabalho autónomos, que caracterizam-se por um elevado grau de autoridade delegada. São uma espécie de quase-organização dentro da organização mais vasta. É-lhes concedida autoridade para tomar decisões de grande importância;
- Os grupos de trabalho semi-autónomos, mais frequentes que os anteriores, envolvem um menor grau de autoridade e responsabilidade.

De acordo com estudos elaborados (Rego *et al.*, 2003, p. 318), as equipas de liderança podem ser bem sucedidas e suscitar a satisfação, motivação e empenhamento dos seus colaboradores, embora tais efeitos sejam facilitados por algumas condições tais como a influência sobre o ambiente externo, a adaptação ao ambiente externo e a influência interna e adaptação.

1.3.C.3. Comunicação

Os seres humanos são animais sociais, pelo que necessitam de comunicar mesmo quando não há nada de urgente a exprimir. Não haveria vida social sem comunicação. Por maioria de razão não haveria vida organizacional sem comunicação. Os gestores não poderiam executar o seu papel, e os restantes membros organizacionais não poderiam desempenhar as suas tarefas.

1.3.C.3.1. Conceito de Comunicação

A palavra «comunicação» provem do latim "*communis*", a qual significa «comum». Só há comunicação quando o que é transmitido tem significado para os dois pólos: emissor e receptor.

A comunicação pode ser entendida como o processo de transferência de informações, ideias, conceitos ou sentimentos entre as pessoas. A comunicação é, antes de tudo, interacção, diálogo, tornar comum. Não pode ser confundida como a simples transmissão unilateral de informações. Mas, no ambiente das organizações, a dimensão comunicação quase sempre está reduzida a um instrumento de divulgação e de controlo.

I.3.C.3.2. Funções da comunicação

A comunicação serve para vários propósitos. Rego (1999, p.19), identifica oito importantes funções da comunicação:

- a) Permite aos gestores interagir com superiores, subordinados, colegas, sindicatos, fornecedores, clientes, etc.
- b) Faculta-lhes a obtenção de informações junto dessas entidades (por exemplo, permite-lhes acompanhar as mudanças no ambiente externo).
- c) Permite-lhes disseminar as informações obtidas junto das entidades pertinentes (avisos, comunicados, ordens de serviço, planos e directrizes de trabalho), e tomar decisões.
- d) Facilita a coordenação do trabalho dos diversos membros organizacionais, e permite-lhes estarem ao corrente dos assuntos e orientações organizacionais.
- e) Permite aos subordinados fazerem chegar as suas opiniões, propostas e reclamações, aos seus superiores.
- f) Permite a realização de reuniões, sejam elas para tomar decisões, partilhar informações ou ouvir opiniões.
- g) Incrementa o envolvimento das pessoas na organização.
- h) Funciona de interacção e integração social.

I.3.C.3.3. O processo de comunicação

O processo de comunicação integra vários elementos e pode ser entendido utilizando o esquema abaixo indicado na Figura 1.6.

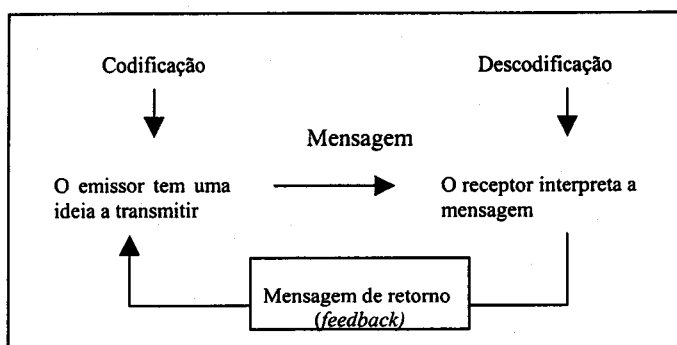


Figura 1.6 – O processo de Comunicação, adaptado de (Rego 1999, p.43).

- O emissor tem uma ideia que pretende transmitir.
- Traduz essa ideia numa mensagem, através de um código (por exemplo, a língua portuguesa).
- Transmite a mensagem através de um meio, ou suporte (jornal da organização, nota interna, aviso, vídeo conferência, correio electrónico).
- O receptor descodifica a mensagem, percebendo-a (isto é, interpretando-a de determinada maneira).
- Dessa interpretação pode resultar a vontade de transmitir uma ideia ao emissor. Se isso acontecer, tal ideia será codificada e traduzida numa mensagem, a qual constitui o *feedback*.

Desse esquema, podemos ver os principais elementos da comunicação: Emissor, receptor, código, meio, mensagem e o *feedback*.

I.3.C.3.4. Redes de Comunicação

As redes de comunicação definem os canais de comunicação através dos quais a informação circula. Existem dois tipos: as formais e as informais.

As redes formais são tipicamente verticais, seguem a cadeia de autoridade e limitam-se às comunicações relacionadas com as tarefas. Nas redes informais a informação move-se em todas as direcções, não obedece às linhas formais de autoridade, responde às necessidades sociais dos membros da organização ou grupo, e pode ajudar ou criar dificuldades de tarefas.

I.3.C.3.3.1. Redes formais

De uma forma geral, podemos falar em três tipos de redes formais de comunicação: a cadeia, a estrela e a de canais múltiplos (Figura 1.7).

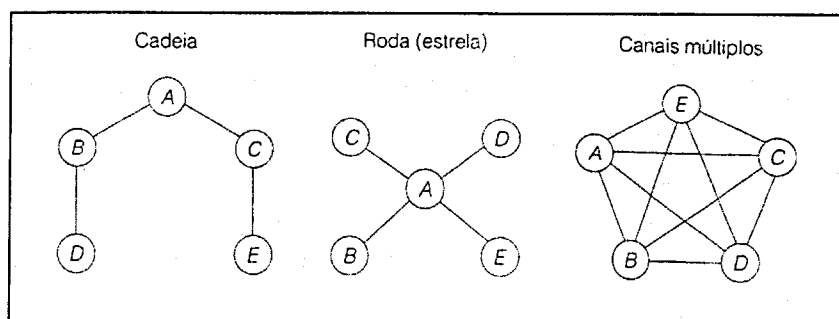


Figura 1.7 – Redes formais de comunicação mais comuns, (Rego 1990, p. 53).

A cadeia pode ser exemplificada da seguinte forma: Os indivíduos D e E dependem, hierarquicamente, de B e C, os quais, por sua vez dependem do mesmo chefe, o indivíduo A. Entre D e E e entre B e C não existe uma comunicação directa. O indivíduo A também não comunica, directamente, com D e E.

Na estrela ou roda, o indivíduo A comunica com os restantes indivíduos, mas entre estes não existe comunicação directa.

Na rede de canais múltiplos, todos comunicam com todos.

Cada uma destas redes típicas apresenta particularidades, no que concerne à rapidez na circulação da informação, sua exactidão e saturação, satisfação dos membros, emergência do líder e grau de descentralização/desconcentração. É importante que os gestores conheçam essas características. Desse modo, ficarão mais aptos a enveredar pela estrutura mais condizente com os seus objectivos, e a determinar os modos de ultrapassar as dificuldades comunicacionais que cada uma possa apresentar. De acordo com os objectivos, o líder optará por uma das redes comunicacionais.

A estrela facilita a emergência de um líder; a de canais múltiplos é pertinente quando se pretende satisfação dos membros da equipa; a cadeia é adequada para situações em que a exactidão da informação é o elemento mais importante.

Quando se pretende realizar tarefas simples, uma rede centralizada pode revelar-se a mais adequada. No caso das tarefas complexas, que exigem a colaboração de todos e um vai-

vem permanente de informação, a rede descentralizada pode ser mais eficaz. Caso contrário, a informação circulará mais lentamente e a satisfação diminuirá.

Nos grupos recém formados, a estrutura em estrela pode ser a mais pertinente, pois as pessoas podem receber grande quantidade de informação num curto espaço de tempo. No caso de grupos já estabelecidos, onde os membros são capazes de identificar e avaliar soluções alternativas para os problemas, a rede de canais múltiplos pode ser mais aconselhável, pois facilita e enriquece a discussão dos problemas e propostas de solução.

Quadro 1.4

Características das Redes de Comunicação, adaptado de Rego (1999, p. 54).

	Cadeia	Estrela	Canais Múltiplos
- Rapidez na circulação da informação	Moderada/baixa	Elevada	Elevada
- Exactidão da informação	Elevada	Elevada	Moderada
- Saturação dos canais	Moderada	Baixa	Elevada
- Emergência do líder	Moderada	Elevada	Ténue
- Centralização	Moderada	Elevada	Inexistente
- Satisfação dos membros	Moderada/baixa	Baixa	Alta

I.3.C.3.2. Redes informais

Numa organização, os membros não comunicam apenas, através de canais formais. Também o fazem pelas vias informais, muitas vezes para contornar as dificuldades comunicacionais das redes formais. As redes informais apresentam algumas características das quais destacamos as mais importantes:

- A. A comunicação informal não respeita as linhas hierárquicas formalmente estabelecidas. Na verdade liga pessoas de diferentes níveis hierárquicos, departamentos e serviços, e processa-se em todos os sentidos.
- B. A informação tende a ser transmitida por via oral. Circula, por isso, mais rapidamente, embora nem sempre de modo claro e preciso.
- C. O facto de a circulação não ser restringida por procedimentos formais, também contribui para aumentar a rapidez.
- D. A organização é composta de várias redes de comunicação informal que, que se cruzam e sobrepõe em vários pontos (figura 1.8). Alguns indivíduos pertencem a várias redes (indivíduos A e F), outros ocupam uma posição firme numa rede apenas (D), outros

ocupam uma posição isolada (B e C), alguns ligam a sua rede a outras (A, E e F), e outros servem como elo de ligação entre as diversas redes na organização (A).

- E. Nestas redes também fluem informações oficiais.
- F. As ligações informais tendem a formar-se de acordo com as semelhanças pessoais (por exemplo: futebol, religião, política, idêntica formação académica, grupo de trabalho).
- G. Estas redes serão tanto mais fortes e usadas frequentemente quanto mais rígida for estrutura comunicacional formal. Funcionam, muitas vezes, como escape a essas limitações (e à excessiva rigidez da estrutura formal em geral).
- H. As redes informais podem dificultar o funcionamento da estrutura formal. Em alguns casos, podem até ser usadas para boicotar e subverter o funcionamento da organização, colocar «areias na engrenagem», atrasar a tomada de decisão, criar cumplicidades sobre matérias ilegais ou não-éticas, lançar boatos. Elas possuem, também algum potencial de eficácia:
 - a) Permitem conhecer as atitudes dos colaboradores e os problemas organizacionais.
 - b) Permitem saber se a informação formal chegou aos destinatários, em que condições, e como foi interpretada.
 - c) Devido à maior rapidez comunicacional, os gestores podem usá-las para fazerem circular informação mais urgente e apressarem algumas tomadas de decisão. Uma decisão que poderia demorar vários dias (devido aos constrangimentos burocráticos habituais) pode ser tomada em poucas horas através de vários telefonemas entre elementos das redes informais.

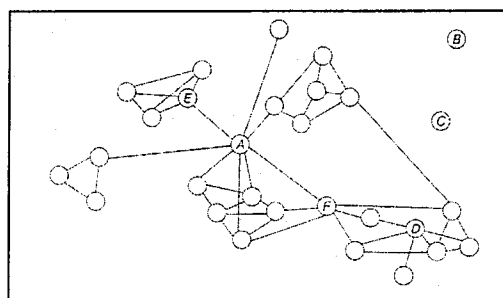


Figura 1.8 – Rede de comunicação informal, (Rego, 1999, p. 55).

1.3.C.3.5. Barreiras à comunicação

Em qualquer organização, se os responsáveis e os restantes participantes querem desenvolver o seu desempenho comunicacional, devem compreender os modos através dos quais a comunicação se processa, assim como os obstáculos que podem ocorrer. São muitos os obstáculos que aparecem no processo comunicacional. Numa pequena listagem, apresentaremos aqueles que são os mais frequentes.

- Ouvir o que esperamos ouvir - As experiências passadas influenciam as percepções das ocorrências actuais.
- Percepção selectiva - Desconsideração pelas informações que entram em conflito com o que «sabemos». Muitas vezes, quando recebemos uma mensagem que entra em dissonância com as concepções que já firmamos, temos a tendência para desconsiderá-la, em vez de analisarmos os factos e mudarmos de opinião.
- Avaliação da fonte - Quando alguém nos comunica algo, a interpretação que fazemos da mensagem é influenciada pela avaliação que fazemos dessa pessoa.
- Percepções diferentes - As mensagens são interpretadas à luz dos valores, convicções e crenças que as pessoas perfilham, assim como por pressões ambientais que as envolvem.
- Problemas semânticos - As palavras têm interpretações que nem sempre são coincidentes para as diferentes pessoas. O que uma pessoa quer dizer pode não ser entendida pelo seu interlocutor com exactidão como a pessoa pretende.
- Sinais não verbais - Os nossos gestos, expressões faciais e posturas do corpo também comunicam, podendo ajudar ou dificultar a chegada das mensagens aos destinatários, e influenciar a sua interpretação.
- Efeito das emoções - Qualquer que seja a emoção (raiva, medo, excitação, felicidade), ela influencia o nosso modo de comunicar assim como a interpretação que os outros dão à mensagem. Se se fala de modo tenso, triste... a nossa mensagem será, provavelmente, acolhida com menos entusiasmo do que quando falamos com alegria e

descontracção. As emoções, quando negativas, podem criar barreiras à comunicação. Mas, quando positivas, podem conferir entusiasmo à comunicação, e funcionar como um ingrediente de elevada eficácia.

- Ruído - O ruído é tudo aquilo que interfere na transmissão ou recepção das mensagens. É uma das principais fontes de erro da comunicação e pode ocorrer em qualquer ponto do processo comunicacional.
- Diferenças culturais - As diferenças culturais (entre países, regiões, profissões) tendem a criar mal - entendidos na comunicação.
- Distância física - A distância física faz aumentar o ruído na comunicação, impede o contacto cara-cara, não permite detectar os sinais não verbais.
- Excesso de informação - O ser humano tem uma capacidade limitada de processamento de informação. Por isso, quando as pessoas são sobrecarregadas de mensagens, estas acabam por desligar, perdendo, deste modo, a eficácia do processo comunicacional.

Por outro lado, o excesso de tempo despendido na comunicação gera cansaço e incómodo no ouvinte, tornando-os menos receptivos.

I.3.D. CONTROLO

Este é definido como processo de comparação do actual desempenho da organização como *standards* previamente estabelecidos, apontando as eventuais acções correctivas.

Mais do que descobrir culpados e puni-los, a prática da função controlo deve conduzir à determinação correcta dos desvios verificados e definir as acções necessárias para que sejam corrigidos e evitados no futuro. Muitas vezes essas acções têm carácter pedagógico - as pessoas necessitam de formação para conseguirem fazer melhor - outras vezes implicam mesmo a reformulação dos planos inicialmente estabelecidos (por impossibilidade prática, incoerência ou outra característica negativa dos objectivos aí apresentados).

É de salientar a interdependência entre as quatro funções de gestão anteriormente indicadas. Não se pode planear no vácuo mas tendo em conta, nomeadamente, a organização existente e os desvios detectados no passado recente com as consequentes necessidades de

correção. Não se define uma estrutura para uma organização sem ter em conta o planeamento efectuado e os objectivos a atingir. Se organização vai crescer, reduzir, diversificar, mudar de ramo, certamente a organização mais adequada será diferente para cada caso.

O estilo de direcção, mais ou menos democrático, mais ou menos centralizado, depende de vários factores, nomeadamente da organização que se tem, do tipo de planeamento mais ou menos pormenorizado, do grau de controlo predeterminado, etc.

Planear implica a existência de controlo, cujas informações podem levar a melhorar os planos futuros; a organização depende do planeamento efectuado, isto é, dos objectivos e das estratégias definidas; o estilo de direcção depende do tipo de organização, e o controlo será exercido de forma diferente consoante o estilo da direcção.

A função organização depende não só do planeamento efectuado mas também do estilo de direcção e do tipo de controlo. Por sua vez, a função direcção é fortemente dependente do tipo de planeamento e do controlo desejado e da estrutura organizativa.

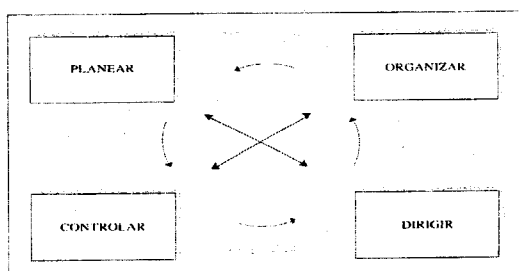


Figura 1.9 – Funções de Gestão, (Teixeira , 1998, p. 5).

I.4. NÍVEIS DE GESTÃO

Não podemos referir aos níveis de gestão existentes numa organização sem, contudo, precisar o conceito de gestor.

Para Teixeira (1998, p.6), gestores são todos aqueles que numa organização conseguem coisas feitas com o trabalho dos outros, planeando, organizando, dirigindo e controlando.

O mesmo identifica três níveis importantes de gestão, a saber: nível institucional, nível intermédio e, por fim, o nível operacional. Os mesmos níveis podem ser representados na figura abaixo indicada.

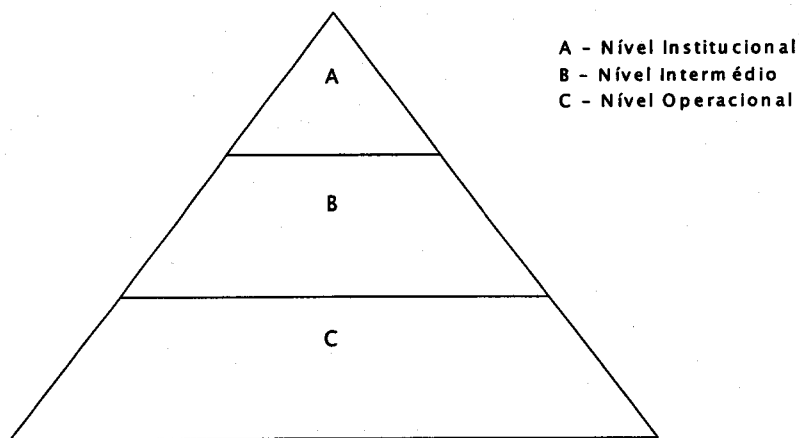


Figura 1.10 – Níveis de Gestão, adaptado de Teixeira (1998, p. 6).

1. Nível Institucional – Neste nível, a gestão caracteriza-se fundamentalmente por uma forte componente estratégica, ou seja, envolvimento da totalidade dos recursos disponíveis na determinação do rumo a seguir (geralmente associado a actividades com implicações de médio e longo prazos) e pela formulação de políticas gerais, isto é, que são definidas de forma genérica e dizem respeito a toda a organização. Corresponde, na empresa aos membros do conselho de administração, gerência, conselho de gestão e direcção geral.

2. Nível Intermédio – Aqui predomina uma componente táctica que se caracteriza pela movimentação de recursos no curto prazo e elaboração de planos e programas específicos relacionados com a área ou função do respectivo gestor. É desempenhado pelos directores de divisão, directores de área, directores funcionais, directores de departamento, etc.

3. Nível Operacional – Predomina a competência técnica, e a actividade destes gestores traduz-se fundamentalmente na execução de rotinas e procedimentos. São os supervisores, chefes de serviço, chefes de secção, etc.

A importância relativa das funções de gestão não é exactamente a mesma nos diversos níveis de gestão. Certamente os administradores porão maior ênfase no planeamento

(sobretudo no planeamento global) do que os supervisores. Provavelmente passa-se o inverso com a direcção e até com o controlo. Se tomássemos como base o tempo relativo despendido pelos gestores dos diversos níveis com as diferentes funções de gestão, teríamos uma apreciação que não se afastaria muito do que nos é indicada na figura 1.11.

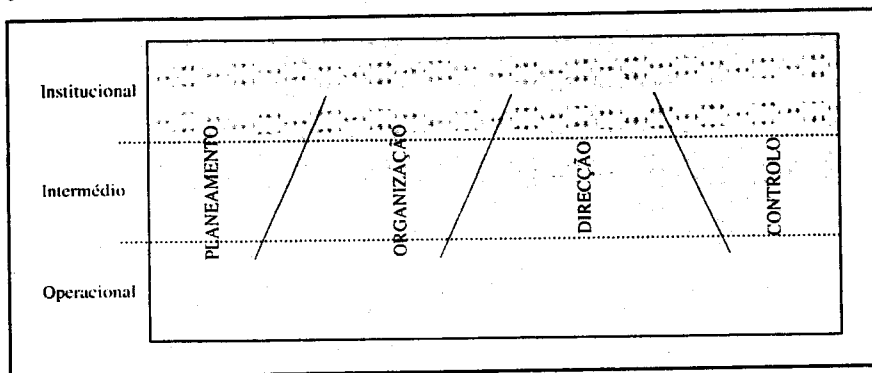


Figura 1.11 – Funções do gestor por níveis, (Teixeira, 1998, p. 7).

Gerir implica acima de tudo, decidir. Desde logo, decidir que objectivo prosseguir e qual a sua hierarquia em termos de relevância; depois quais os caminhos a seguir para os atingir, isto é, que estratégia e táticas a aplicar; como organizar os recursos humanos e materiais disponíveis (grau de centralização, definição de funções, *layouts*, etc.); como dirigir os subordinados (de forma mais ou menos autocrática, com mais ou menos delegação, etc.) e, finalmente, como analisar em que medida as realizações correspondem ou não ao planeamento efectuado.

A tomada de decisão é a verdadeira essência da gestão e está contida em cada um dos níveis referidos.

1.5. O GESTOR: TAREFAS E APTIDÕES

A actuação de qualquer gestor é avaliada por padrões de eficácia e eficiência. Na opinião de Teixeira (1998, p. 7), eficiência é a relação proporcional entre a qualidade e a quantidade de *inputs* e a qualidade e a quantidade de *outputs* produzidos. Assim quanto maior for o volume de produção conseguido com o mínimo factores produtivos, maior é o grau de eficiência do gestor responsável. Para o mesmo autor, a eficácia é a medida em que os *outputs* produzidos

pelo processo se aproximam dos objectivos propostos. Isto é, quanto menos forem os desvios entre o planeado e o realizado, maior é o grau de eficácia do gestor em causa. Para Neves (2002, p. 269), a eficácia é a capacidade de realização dos objectivos fixados; relação entre os resultados (produtos – bens e/ou serviços) obtidos e os objectivos fixados. A eficiência é a capacidade de rentabilização dos recursos; relação entre o valor atribuído aos produtos obtidos e o valor dos recursos consumidos para o efeito.

Qualquer gestor para ser eficiente e eficaz, deverá possuir as seguintes habilidades:

1. Aptidão Conceptual – é a capacidade para apreender ideias gerais e abstractas e aplicá-las em situações concretas. Engloba a capacidade para ver a organização como um todo. Um gestor com capacidade conceptual apercebe-se da forma como as várias funções da organização se complementam umas às outras, como a empresa se relaciona com seu ambiente e como uma alteração numa parte da organização pode afectar a outra.

2. Aptidão técnica – é a capacidade para usar conhecimentos, métodos ou técnicas específicas no seu trabalho concreto. Conhecimentos e experiência em engenharia, informática, contabilidade, marketing ou produção são exemplos deste tipo de capacidade. Esta aptidão está relacionada com o trabalho, “com as coisas” (processos ou objectos físicos).

3. Aptidão em Relações Humanas – é a capacidade de compreender, motivar e obter adesão das pessoas. Envolve características relacionadas com as capacidades de comunicar, trabalhar e entender as atitudes e os comportamentos dos indivíduos e dos grupos.

I.1.6. O GESTOR E A TOMADA DE DECISÕES

1.6.1. O processo de tomada de decisões

Nas instituições onde trabalhamos, o planeamento executado só fica completo quando forem tomadas as decisões necessárias à sua implementação. O processo de tomada de decisões consiste precisamente em gerar e avaliar alternativas cuja escolha conduza a um curso de acção. A tomada de decisões é uma constante no dia-a-dia dos gestores, os quais são avaliados fundamentalmente pelos resultados dessas mesmas decisões. Quando uma decisão é

tomada de forma racional, ela envolve quatro etapas: identificação do problema, desenvolvimento de alternativas de solução, avaliação das alternativas seleccionando a melhor e a implementação da alternativa escolhida. O processo fica completo quando se obtém o *feedback* da resolução ou não do problema identificado.

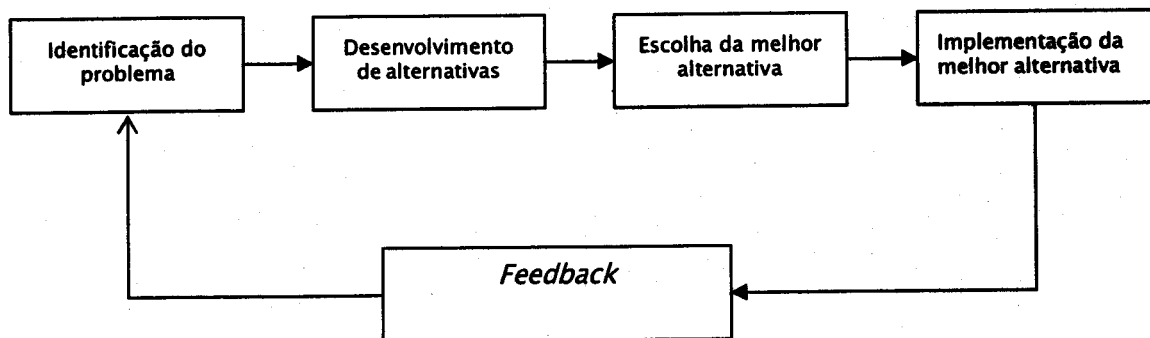


Figura 1.12 – Processo de tomada de decisão, adaptado de Teixeira (1998, p. 66).

Identificação do problema – É a primeira fase e, pode-se considerar a razão de ser de um processo de tomada de decisão. Geralmente, os problemas que os gestores enfrentam resultam de ordens emanadas dos gestores de nível superior, de situações originárias pela actividade dos subordinados ou da sua própria actividade normal como gestores.

Um problema pode ter várias causas ou depender de várias circunstâncias o que pressupõe uma análise objectiva da situação por parte do órgão responsável pela tomada de decisão.

Desenvolvimento de alternativas – Consiste na listagem das várias formas possíveis de resolver um problema que foi identificado e requer solução. Um problema de gestão pode ter várias soluções, umas melhores do que outras e, no processo de decisão, o objectivo é escolher aquela que se considera a melhor. É necessário que todas as hipóteses possíveis sejam analisadas.

Escolha da melhor alternativa – Esta pode ser feita de várias formas. Uma das mais frequentes consiste em três passos fundamentais: primeiro, listagem dos efeitos potenciais de cada alternativa (como se a alternativa em análise tivesse sido escolhida e fosse implementada);

segundo, calcular a probabilidade da ocorrência de cada um dos efeitos potenciais; e, finalmente, tendo em conta os objectivos da organização, comparar os efeitos esperados de cada alternativa e as respectivas probabilidades. A alternativa que se mostrar mais vantajosa para a organização será a escolhida para ser implementada.

Implementação da melhor alternativa – Esta fase corresponde à passagem à acção. Para implementar uma decisão é preciso que as ordens dadas sejam adequadas e torna-se necessário a elaboração de um cronograma para a implementação das actividades resultantes das decisões tomadas assim como dos responsáveis para implementá-las.

O processo de decisão só se considera completo quando se estabelecerem mecanismos de controlo da evolução das acções correspondentes, isto é, quando é possível obter o *feedback* sobre a resolução do problema.

I.1.6.2. Tipos de decisões

Numa instituição as decisões a serem tomadas não são do mesmo tipo. Elas diferem quanto ao tempo, ao maior ou menor envolvimento de toda ou de uma parte da organização, à função ou funções que estão em causa, etc.

Assim podemos considerar dois tipos fundamentais de decisões: decisões de rotina, que são decisões repetitivas, programadas e estruturadas, isto é, decisões que têm a ver com a rotina das operações, assentam no hábito (os problemas são semelhantes e solucionados de forma habitual), já que a própria organização desenvolveu processos específicos de actuação e controlo; e decisões de não rotina, que são decisões não programadas, novas, mal estruturadas, relacionadas com problemas que não se apresentam habitualmente, pelo contrário, podem surgir apenas uma vez, isoladamente.

As decisões de rotina são típicas dos gestores de nível inferior, enquanto que as outras são sobretudo tomadas pelos gestores de topo.

I.1.6.3. Factores que condicionam a tomada de decisões

A tomada de decisão em qualquer situação não é tarefa fácil. São vários os factores que condicionam os dirigentes quando estes pretendem tomar uma decisão para a sua instituição. Desses factores podemos destacar alguns:

- O tempo disponível para decidir e implementar a decisão, o que implica que muitas vezes os gestores tenham de decidir sem conseguir recolher todas as informações que desejariam, e às vezes sob pressão;
- A natureza crítica do trabalho, que se traduz na importância que determinada função desempenhada por determinado gestor representa no sucesso da decisão a tomar;
- A existência ou não de regulamentos escritos que traduz normalmente num diferente grau de complexidade;
- A quantidade da informação disponível, o que implica a necessidade permanente de actualização dos dados relevantes que o gestor deve obter e gerir;
- A capacidade do gestor como decisor, que por sua vez tem que ver com a sua intuição, mas também com a sua aptidão para aprender com experiência e obedecer a um apropriado processo de preparação, decisão e implementação;
- A criatividade e inovação, ou seja, a capacidade do gestor para gerar ideias que sejam simultaneamente inovadoras e funcionais, sobretudo quando se trata de decisões que não são de rotina.

I.7. EVOLUÇÃO DA GESTÃO

O passado século foi testemunha de grandes transformações na economia mundial, resultantes de acontecimentos e processos marcantes no desenvolvimento e progresso das nações. Estas transformações provocaram alterações ao nível do pensamento administrativo e da forma organizacional da empresa e das outras organizações.

A gestão surgiu nas sociedades mais primitivas com o objectivo de resolver problemas de interesse comum. O desenvolvimento do pensamento acerca da gestão foi extremamente lento até ao sec. XIX, acelerando-se exponencialmente a partir desta data até aos nossos dias. As primeiras teorias sobre a administração foram muito influenciadas pelos filósofos, como Sócrates, Platão, Aristóteles, Bacon e Descartes. Começando pela família, pela tribo, igreja, exército ou o Estado e acompanhando o desenvolvimento da complexidade da sociedade humana, com o passar dos tempos, surgiram novas propostas de administração.

As exigências modernas, tanto no sector público como no privado, foram determinantes para o surgimento de estudos formais no campo da administração. Um dos estudiosos das teorias de gestão, TAYLOR, estabelece dentro dos princípios⁸, a eliminação de desperdícios, o carácter científico dos processos produtivos e a eficiência da empresa. Para Taylor, o objectivo principal na empresa consiste em assegurar a máxima prosperidade para o patrão a curto prazo e melhoria económica gradual para o empregado, situação que só se pode atingir pela eliminação da conflitualidade entre a administração e os trabalhadores que deveriam desenvolver, ao máximo, as suas capacidades. Está implícito o sistema de valores baseados no respeito e obediência de acordo com a hierarquia que se define pela cadeia de comando. Deve-se também a Taylor (Lodi 1971, p. 31) o conceito de «Administração Funcional», que consiste na divisão da supervisão por vários indivíduos cada um deles, responsável por uma determinada tarefa. Também é da sua autoria o «Princípio da Excepção», segundo o qual um

⁸ Taylor apresenta quatro princípios:

1. Princípio de planeamento: substituir no trabalho o critério individual do operário, a improvisação e a actuação empírica-prática, pelos métodos baseados em procedimentos científicos. Substituir a imprevisão pela ciência, por meio do planeamento do método
2. Princípio de preparo: seleccionar cientificamente os trabalhadores de acordo com suas aptidões, prepará-las e treiná-las para produzirem mais e melhor, de acordo com o método planeado. Além do preparo da mão de obra, preparar as máquinas e os equipamentos de produção, bem como o arranjo físico e a disposição racional das ferramentas e dos materiais.
3. Princípio de controlo: controlar o trabalho para se certificar de que o mesmo está sendo executado de acordo com as normas estabelecidas e segundo o plano previsto. A gerência deve cooperar com os trabalhadores, para que a execução seja o melhor possível.
4. Princípio da execução: distribuir distintivamente as atribuições e as responsabilidades, para que a execução do trabalho seja bem mais disciplinada (Chiavenato 1998, p.10).

director não deve ser senão o que contraria – positiva ou negativamente – os processos antigos e as modificações às regras estabelecidas.

Por sua vez FAYOL propõe a precisão, a organização, o comando, a coordenação e o controlo com suas fases fundamentais através da administração como ciência. Apresenta uma lista de catorze princípios importantes para a administração⁹.

Fayol, (citado por Mintzberg, 1995), afirma que a importância das qualidades administrativas leva as pessoas a subir hierarquicamente na empresa, enquanto que os lugares mais baixos são desempenhados por quem tem apenas capacidade profissional, de acordo com a indústria em que estiver inserido conforme se compreende da *Grand Larousse Encyclopédique* (1961, 4º vol.), que se cita: “*L'importance des capacités administratives de chacun de ces chefs croît à mesure qu'on s'élève dans la hiérarchie, car la capacité essentielle des grands chefs est la capacité administrative, alors que la capacité essentielle des agents inférieurs est la capacité caractéristique de l'entreprise*” (p. 935).

A fim de colmatar as insuficiências das abordagens de Taylor e Fayol no campo das relações humanas, surge a chamada Teoria das Relações Humanas, traduzindo uma abordagem humanística da Administração. Esta teoria põe o enfoque nas pessoas em vez de se preocupar apenas com as tarefas. Novas variáveis começam a ser consideradas na gestão de empresas: a integração social e o comportamento dos empregados, as necessidades psicológicas e sociais e a atenção para as novas formas de recompensa e sanções imateriais, o estudo dos grupos informais, as relações humanas no interior da organização, a importância do conteúdo dos cargos e tarefas para as pessoas que as realizam. Resumindo, existia uma grande preocupação com a organização informal em detrimento da organização formal¹⁰.

Esta teoria tem como base as experiências de Hawthorne e que passamos a transcrever as suas principais conclusões:

⁹ Ver HAMTON (1990, pp. 73-759).

¹⁰ A organização formal é entendida como unidade social em que as pessoas interagem para atingir objectivos específicos enquanto que, a informal forma-se espontaneamente a partir da relação entre as pessoas ao longo e no interior da organização formal.

- O nível de produção não depende da capacidade fisiológica do trabalhador, mas é estabelecido por normas sociais;
- As recompensas e sanções não-económicas (em particular as de tipo simbólico como, por exemplo, o respeito e a afeição dos colegas) influenciam significativamente o comportamento dos trabalhadores;
- Os trabalhadores não reagem como indivíduos (de forma isolada), mas como membros de grupos (como por exemplo, é difícil que um indivíduo estabeleça por si mesmo a sua quota de produção);
- O reconhecimento do fenómeno da liderança, formal ou informal, é visto como pressuposto básico para o estabelecimento e imposição de normas do grupo;
- A comunicação entre as diversas posições hierárquicas, a participação nas decisões e a liderança democrática passam a ser salientados como processos essenciais de actuações no contexto organizacional.

Outros estudos surgiram: WEBER ¹¹ cria a burocracia que estabelece uma estrutura de poder e autoridade onde propõe que o trabalho só se torne possível se baseado na competência técnica do indivíduo, e os cargos, na organização, baseiam-se nos princípios de hierarquias e níveis de autoridade graduadas. Mais adiante surgem teorias relacionadas com a dinâmica de grupo, onde *KURT LEWIN* privilegia o diálogo e a troca de opiniões entre os elementos da organização; a teoria da liderança de *BALES* e *MCGREGOR*. Relativamente à teoria da liderança, temos os estudos de Bales que enfatizam a importância dos grupos e da sua liderança. O autor define dois tipos de líder: líder de tarefa e líder social. O primeiro desenvolve a sua actividade focalizando os objectivos do grupo em termos de produtividade (tarefas), o segundo procura atingir os objectivos e actua no sentido de desenvolver a coesão e encorajamento à colaboração entre os membros do grupo.

McGregor por sua vez desenvolveu as duas teorias X e Y que põem em confronto duas posições antagónicas de ver o comportamento das pessoas. A teoria X defende que as pessoas encaram o trabalho como um sacrifício a evitar e, como tal, precisam e preferem ser dirigidas e

¹¹ Ver capítulo II, pp. 86-88.

controladas; a teoria Y defende que os trabalhadores podem encarar o trabalho com naturalidade, como o descanso ou o lazer, gostam de assumir responsabilidades e preferem o auto controlo. De acordo com McGregor, os gestores terão comportamentos diferentes em relação aos seus subordinados, nomeadamente quanto a estilos de direcção e controlo, conforme admitam os pressupostos da teoria X ou da teoria Y.

Podemos considerar ainda outras abordagens que consideram como importante a interdependência das partes internas de uma organização e a interdependência da organização e o seu ambiente: a abordagem sistémica e a contingencial. A abordagem contingencial destaca a ideia de que o que os gestores fazem na prática, depende de um conjunto de circunstâncias que caracterizam a situação; põem em relevo a relação entre a forma como a organização processa a sua actividade e as características da situação. A abordagem sistémica considera as organizações como sistemas abertos¹² e que, para sobreviverem, têm de se adaptar à situação, respondendo às alterações do ambiente com as apropriadas alterações no sistema.

A influência da teoria construtivista, por sua vez veio a dar um novo impulso à gestão das organizações. A própria noção da cultura organizacional e da sua influência nas organizações, tem vindo a enaltecer os valores da cooperação e do trabalho em equipa sobre o individualismo e oportunismo. A análise da cultura organizacional permite reformular alguns pressupostos subjacentes a práticas organizacionais tais como a liderança, conduzir uma nova visão das relações entre a organização e o meio ambiente e uma nova visão da mudança organizacional que passa a ser considerada não só como uma mudança de tecnologia, de estruturas ou de processo, mas como uma mudança de valores e imagens.

Dentro de uma empresa podemos também analisar as questões que dizem respeito aos interesses dos trabalhadores, ao conflito, ao poder e às formas de negociação¹³. Daqui fala-se da importância política dentro da organização. Devido à diversidade de interesses existentes numa organização, a gestão torna-se uma tarefa cada vez mais complexa. Há que procurar equilíbrios e coordenar interesses individuais e, sobretudo, grupais sem esquecer uma forma

¹² Para Bertalanffy um sistema é um todo complexo ou organizado: um conjunto ou combinação de coisas ou partes formando um todo unitário ou complexo (Hampton 1990, p. 77). Um sistema aberto é uma entidade que interage com as variáveis do ambiente que a rodeia.

¹³ Este assunto tem continuidade no capítulo seguinte, no ponto II.4.

de aceitar, enfrentar e lidar com os conflitos, tornando os conflitos funcionais, colocando-os como foco de inovação ao serviço dos objectivos da organização. Sem dúvida que a negociação e a participação terão que ser valores e práticas duma organização pluralista, num sentido político.

Numa organização há necessidade de aprendizagem contínua devido às novas teorias e formas gestão que foram aparecendo com o evoluir dos tempos. De acordo com Nonaka, citado por Canavarro (2000, p. 93), *"a organização que aprende estimula continuamente a capacidade para aprender e conhecer existente no seu interior, o que a torna capaz de aperfeiçoar os seus pressupostos e sistemas"*. Para este autor, *"aprender é um processo de melhoria de capacidades inseparável da acção, é a capacidade de agir bem, é um 'saber-fazer' não é um 'saber-saber' e, muito menos, será um 'saber-aquilo' "*. Uma organização que aprende, procura incrementar desde a base esse processo de aprendizagem através da acção e da reflexão. Cede informação, estabelece comunicação, deixa agir, ou melhor, estimula a acção por parte daqueles que pertencem à organização – pensar e agir fazem parte das competências e das responsabilidades de todo o trabalhador.

Um outro aspecto a considerar dentro da evolução da gestão, tendo em conta o reconhecimento da importância crescente do ambiente que envolve os negócios, do ponto de vista político, social e económico, é a necessidade de uma nova visão da gestão, denominada como a gestão estratégica. Esta envolve o conjunto de decisões de gestão e acções que determinam o futuro de uma organização. Compreende a análise do ambiente, a formulação da estratégia, a implantação da estratégia, a sua avaliação e o controlo.

A gestão estratégica enfatiza a análise e a avaliação das oportunidades e ameaças do ambiente dadas as forças e fraquezas da organização, tendo em vista desenhar o seu futuro, definir os seus objectivos e estratégia, em contexto dinâmico e incerto.

Dá pois uma ênfase ao ambiente e a sua componente estratégica engloba mas ultrapassa as preocupações inerentes à tradicional política de gestão.

1.7.1. Perspectiva de evolução futura

Hoje devido às grandes e cada vez mais rápidas mudanças no ambiente que nos rodeia, a época em que vivemos tem sido algumas vezes designada pelo início da “era da incerteza”.

Uma das tendências verificadas nesta época é a passagem de uma sociedade industrial para a sociedade de informação ou do saber. O crescente desenvolvimento das tecnologias de informação e a importância das pessoas que as dominam, estão a conduzir já a novas formas de organização, nomeadamente pela drástica redução dos níveis de gestão com o desaparecimento de muitos gestores intermediários.

A tendência para o fim do emprego tradicional e a sua substituição por novas formas de trabalho como emprego flexível, temporário e o tele-emprego, por exemplo, é algo que já nos é familiar.

A globalização dos negócios, a época da liderança feminina, a descentralização das decisões, a orientação da tecnologia para as pessoas (em vez de produtos), a visão estratégica em substituição da gestão baseada numa óptica de curto prazo, a substituição da democracia representativa pela democracia participativa, levam a que a gestão das organizações venha a registar grandes inovações. De acordo com P. Druker, T. Peters e R. Waterman (citados por Teixeira, 1998, p. 17), a evolução da gestão passará por uma nova ênfase nas relações humanas, “o novo movimento das relações humanas”, como já foi designado por alguns autores.

Além dos aspectos acima apontados, as tradicionais formas de poder estão a perder o seu peso e a motivação dos subordinados tem de fazer-se agora de modos diferentes: os canais de comunicação são, cada vez mais, substituídos por relações horizontais entre os pares. Os especialistas são chamados a desempenhar um papel mais estratégico numa maior colaboração interdepartamental. Em suma, as organizações estão a tornar-se mais “achatadas”, menos burocráticas e mais empreendedoras. Nem sempre é possível fazer uma distinção clara entre gestores e não gestores e o desenvolvimento das carreiras de gestão torna-se menos inteligível, menos linear, embora mais aberto à inovação. Verifica-se um maior acesso à informação interna e externa, e o alargamento de contactos – interdepartamentais ou com o

exterior – dos gestores intermédios, especialistas e outros trabalhadores. A capacidade dos gestores para obterem resultados com o esforço dos seus colaboradores passa a depender mais do número de redes em que está envolvido do que do seu peso na hierarquia. O papel do gestor não é facilitado pois, num aparente paradoxo, tem de exercer uma nova liderança enquanto vê reduzir-se drasticamente o seu poder relacionado com a sua posição hierárquica.

Como podemos depreender o gestor no seu dia-a-dia tem de possuir determinadas competências tendo em conta as várias funções que tem de executar. Sendo uma tarefa difícil, deve ser executada com maior perícia a bem da instituição que dirige. Embora a reflexão feita considere, fundamentalmente o gestor virado para o mundo empresarial, contudo, podemos destacar que alguns conceitos e determinadas funções são aplicados à gestão e administração das escolas, como poderemos ver no capítulo III. As funções da gestão aplicam-se com adaptação às características específicas deste tipo de organizações. Nas escolas faz-se a planificação, dirige-se as actividades, organiza-se e faz-se o controlo do trabalho efectuado. Os três níveis de gestão existentes nas organizações empresariais aproximam-se dos que podemos encontrar nas escolas e nas administrações regionais e centrais do sector educativo. A comunicação formal e informal coabita nos estabelecimentos de ensino e constituem a melhor forma de circular as informações aos diversos membros da instituição. A tomada de decisão também é uma ferramenta importante para os gestores escolares, assim como a definição dos planos estratégicos conjuntamente com a definição da própria missão e identidade da sua organização escolar.

O capítulo seguinte, a escola como uma organização, abre-nos o horizonte, onde podemos analisar a estruturação das organizações escolares bem como alguns modelos que influenciam a sua organização.

CAPÍTULO II

A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

II.1. CONCEITO DE ESCOLA

O conceito de escola evoluiu ao longo dos tempos e hoje, são várias as definições do termo. Da revisão da literatura efectuada, podemos destacar algumas, que a nosso ver, transmitem a ideia de escola.

“A escola é uma instituição social, a qual está confinada a educação física, intelectual e moral das crianças e dos adolescentes, na forma correspondente às exigências do tempo e do lugar” (Laeng, 1978, p.152).

“A escola é uma organização social, inserida num contexto local, com uma identidade e cultura próprias, um espaço de autonomia a construir e desconstruir, susceptível de se materializar num projecto educativo” (Canário, 1992, p. 166).

“A escola é uma instituição onde se concretiza o direito à educação que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.”

Essa educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e plural, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (LBSE – Português, Cap. 1, artº 2º, ponto 5).

Numa perspectiva de mudança do conceito e na intenção de adequar as suas funções às novas exigências, a escola aparece “como comunidade educativa, inserida num sistema administrativo descentralizado, dotado de autonomia suficiente à definição do seu projecto educativo (de acordo com princípio de diversidade curricular, pedagógica e administrativa), separando em termos de estrutura organizacional, a direcção (participativa) da gestão (tecnicamente competente)”¹⁴.

¹⁴ /n proposta da Comissão de Reforma do Sistema educativo Português (1988, p. 557).

De acordo com leituras efectuadas e das nossas reflexões e vivências, vemos a escola como uma instituição social em constante interacção com o meio de inserção e onde se pretende transmitir um conjunto de saberes e valores essenciais à formação de cidadãos esclarecidos, proporcionando-lhes capacidades para construírem o seu bem-estar, e de intervir construtivamente, contribuindo para o progresso social.

Mas a escola, para alcançar os objectivos da formação plena do indivíduo, a sua acção não se deve restringir ao quadro das disciplinas do plano curricular, sendo necessário complementá-las com outras actividades visando o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na sociedade.

Dentro da sua missão de formação, ela desempenha um leque de funções importantes para a vida do educando, onde podemos destacar: a função pessoal, a função social; a função cívica e a função profissional (Patrício, 1996, p. 76).

Pela função pessoal a escola deve dar um contributo fundamental para o processo integrado e integral do desenvolvimento de todas as crianças e jovens; Pelo meio da função social, a escola deve contribuir para a preparação de todas as crianças e jovens para o exercício pleno da cidadania, com todos os direitos e deveres que este envolve; Através da função profissional, a escola contribuirá para a preparação da nova geração para a vida activa e actividade profissional; Pela função cultural, que é a grande função integradora, a escola contribuirá para a apropriação dos grandes saberes e valores que enformam a comunidade de pertença dos educandos, nos âmbitos principais: o âmbito local, o regional, o civilizacional e o mundial.

Devido ao seu importante papel na sociedade, é necessário que a escola seja capaz de estabelecer intensas relações com o meio, fazendo parte da comunidade, evitando o risco do isolamento. Essa cooperação com a sociedade leva a uma abertura da escola, inteirando-se cada vez mais da situação local, adaptando-se ao contexto social do meio onde está inserida, oferecendo, deste modo, um ensino contextualizado e ligado às vivências do aluno.

A nível de organização e administração, a abertura da escola à comunidade aparece ligada à gestão descentralizada e participada, envolvendo professores, pais e encarregados de

educação, autarquias locais e representantes da sociedade, facilitando uma dinâmica que estreite a relação escola-comunidade, criando, de forma interactiva, mecanismos e espaços de intervenção no processo educativo/formativo dos alunos.

II.2. A ESCOLA, UMA ORGANIZAÇÃO

De acordo com o exposto no capítulo anterior relativamente ao conceito de organização, no que diz respeito à escola, partilhamos da posição de Formosinho, que afirma que ela é uma “organização específica de educação formal, marcada pelos traços da sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal directo e prolongado e pelo interesse público dos serviços que presta e que certifica os saberes que proporciona” (Alves, 1992, p. 10).

Ela tem uma função mediadora entre o macro sistema de ensino e as práticas pedagógicas ao nível da sala e, por um lado, goza de uma certa autonomia relativamente à sociedade.

A escola é uma “organização específica” distinta das restantes organizações e a sua realidade é socialmente constituída por vários actores com formação, percursos e perspectivas educativas diferentes.

Segundo Bush (citado por Alves, 1992, p. 11), “os objectivos da organização são percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos actores que interagem no espaço escolar”.

Na sequência, Tripa (1994, p. 42) opina dizendo que o professor aparece como elemento importante na análise da escola, assim como o problema das representações, variável de grupo para grupo. Nem sempre as “orientações superiores” estão de acordo com os interesses dos professores, desenvolvendo, deste modo, atitudes e influenciando comportamentos que, por vezes, desencadeiam dispositivos de resposta a situações.

Para os alunos a imagem da escola está longe de corresponder às expectativas criadas pelos professores e pelas “autoridades educativas”. Os alunos vêem a escola como um local privilegiado onde podem desenvolver as suas amizades e participar em actividades que não constam do currículo formal, mas que vão de encontro aos seus gostos e interesses.

Por outro lado, os pais preocupam-se essencialmente com as questões relacionadas com o aproveitamento académico, com condições de trabalho na escola e com carga horária lectiva que irá “ocupar” o seu educando.

A escola funciona como um sistema, em que cada um tem o seu papel, estando simultaneamente integrado num grupo que se encontra ligado a outros, em rede. Assim, e de acordo com Bayes e Murray, citados por Tripa (1994, p. 44), “ enquanto organismo social, ela apresenta uma interdependência orgânica das suas partes. É impossível modificar uma destas partes sem afectar o conjunto”.

II.3. TIPOLOGIAS DAS ESTRUTURAS ORGANIZACIONAIS ESCOLARES

Reportando-nos à estrutura organizacional de Mintzeberg apresentada na figura 1.3, é possível uma aplicação à realidade das escolas.

Assim, relativamente aos estabelecimentos de ensino e de acordo com o modelo de Mintzberg, o topo estratégico, representado pela Direcção e pela Assembleia da escola, é bastante reduzido, sendo concebido essencialmente como um representante local das autoridades escolares, tendo um horizonte de decisão mais tático do que estratégico. A tecnoestrutura corresponde ao Conselho Pedagógico da escola, órgão encarregue da planificação das actividades a nível ensino/aprendizagem tendo em vista a definição de objectivos e métodos eficazes para prossecução do trabalho escolar. A logística ocupa uma parte importante, que tem crescido ligeiramente nos últimos anos. Quanto à linha hierárquica destacamos as estruturas intermédias, os departamentos; directores de turma. O núcleo operacional ocupa um lugar preponderante e mobiliza o essencial dos recursos de trabalho e é composto, em princípio, pelos professores e pelos alunos.

Carreiro (2000, p.35) recorre a Barroso que explicita que o modelo em vigor nos estabelecimentos de ensino português até 1974/76, pode ser considerado do tipo burocrático mecanicista¹⁵. Trata-se de um modelo racional, burocrático-mecanicista, centralizador, cuja

¹⁵ Tendo em conta o historial da educação em Cabo Verde, como iremos analisar na segunda parte do estudo, este é também o modelo que vigorou no país.

função essencial era assegurar a rotina de um ensino estandardizado e garantir a coordenação dos professores, a homogeneização dos alunos e a conexão das disciplinas e dos diferentes agrupamentos de alunos (turmas, classes e ciclos), com o máximo de eficiência (p. 64–65).

Com o decreto-lei n.º 172/91, dá-se a transição de uma estrutura do tipo burocrático mecanicista para uma estrutura burocrática de carácter profissional, ao ser defendido a profissionalização/especialização dos órgãos de gestão (Castro, 1995).

Gomes (citado por Filipe, 1998) considera um certo hibridismo estrutural e situa as escolas secundárias portuguesas entre:

A burocracia mecanicista e a burocracia profissional: burocracia mecanicista pelo carácter impositor com que a tecnoestrutura situada ao nível da administração, logo fora da escola, regula e normaliza os procedimentos de trabalho; burocracia profissional dada a estandardização da qualificação dos professores e a grande autonomia de realização do seu trabalho na sala de aula o que provoca um aumento de pressão dos operacionais do núcleo operativo sobre os restantes componentes da escola (p. 23).

Gomes admite, no entanto, a existência de escolas que apresentam “sectores de características adocráticas, dadas as suas grandes capacidades para experimentar, explicar e inovar a partir de programas de acção ou de projectos confiados a grupos de especialistas” (Filipe, 1998, pp. 23 – 36).

II.4. MODELOS DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

O estudo da escola como organização começa a ter maior impacto na década de oitenta, sendo os modelos organizacionais, desde então, aplicados ao estudo da escola, sublinhando a evolução do conceito de organização.

Sarmento (citado por Carreiro, 2000, p.36) define modelos como “produções conceptuais, de natureza prescritiva ou descritiva-interpretativa, sobre a escola enquanto organização social, formulados por diferentes correntes teóricas do campo Administração e Organização Escolar”.

Vários autores propuseram tipificações de modelos de organização escolar, onde podemos destacar Ellstrom (1983), Bush (1986), Glatter (1988), Tyler (1991), entre outros.

Ellstrom apresentou uma tipologia com base em quatro modelos como forma de melhor perceber a realidade escolar: o modelo racional, o modelo político, o modelo sistémico e o modelo anárquico. A tipologia é definida com base em critérios de distinção entre o grau de consenso e de clareza dos objectivos e o grau de ambiguidade das tecnologias e dos processos organizacionais.

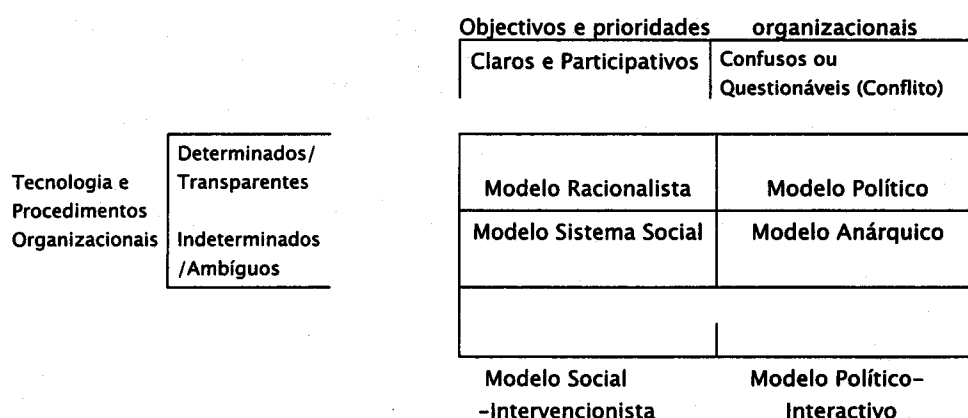


Figura 2.1 – Modelos de Ellstrom.

O modelo racional e o anárquico são modelos que se encontram em campos opostos, sendo o político e o sistémico, considerados como modelos mistos. Assim, o modelo racional é caracterizado pela definição de objectivos claros e consensuais e tecnologia clara; o modelo sistémico por clareza nos objectivos e ambiguidade nos processos; o modelo anárquico é caracterizado pela falta de articulação entre fins e meios, sendo definido por objectivos conflitantes e tecnologia ambígua e, por fim, o modelo político¹⁶ por conflito nos objectivos e transparência nos processos e é caracterizado pelo predomínio do poder, interesse e conflito.

Relativamente ao modelo político, e tendo em conta as características predominantes, Morgan, citado por Afonso (1994, p. 52), numa perspectiva subjectiva, começa por definir interesses como “um conjunto complexo de predisposições que incluem metas, valores,

¹⁶ Os modelos políticos partem do pressuposto que nas organizações a política e as decisões emergem por um processo de negociação e regateio. Os grupos de interesses desenvolvem e formam aliança na busca de objectivos políticos particulares. O conflito é perspectivado como um fenómeno natural e o poder decorre das coligações dominantes em vez de ser de um exclusivo de líderes formais (Bush, *in* Costa, 1996, p. 78).

desejos, expectativas e outras inclinações que conduzem uma pessoa a agir num sentido em vez de noutro.”

Os interesses são geralmente conceptualizados em três categorias. Tendo em conta os interesses da classe docente, Hoyle (citado por Afonso, 1994, p.52), considera: os interesses pessoais, os profissionais e os políticos. Os pessoais correspondem às questões de autonomia, estatuto, território e recompensas; os interesses profissionais referem-se ao empenho dos professores a certas opções pedagógicas tais como aos métodos e à organização de currículos; os interesses políticos relacionam-se com a adesão do professor a opções de políticas mais amplas tais como aquelas relacionadas com as linhas orientadoras de natureza partidária.

Utilizando uma conceptualização semelhante, Morgan considera (Afonso, 1994, p.52) os interesses das tarefas, da carreira e exteriores.

- Os interesses das tarefas – A definição dos interesses das tarefas centra-se no trabalho específico a executar. Relacionam-se com tudo o que está ligado à concretização eficaz do trabalho de um membro individual ou de um grupo na organização, da qual depende o estatuto daquele membro ou grupo dentro da organização. No caso da escola, utilizando a situação do professor, tudo o que diga respeito às condições de trabalho encontra-se relacionado com os interesses da tarefa, nomeadamente a afectação de recursos físicos tais como equipamentos, tempo e espaço, assim como outras questões como as disciplinas, os cursos ou os anos de escolaridade;
- Os interesses de carreira – correspondem às aspirações e expectativas dos membros da organização relativamente ao seu futuro profissional dentro ou fora da organização. Estes interesses exercem uma certa influência directa sobre as atitudes dos actores em relação à organização, em função da relevância que lhes é atribuída no que toca às expectativas relativas ao futuro. Dentro da organização escola, a atitude do professor para com o trabalho e para com a escola, depende das suas expectativas relativamente ao futuro. Assim, se a promoção, progressão e os aumentos de salário dependem, exclusivamente da antiguidade, independentemente de desempenho, os interesses dos

professores terão tendência a centrar-se na amplitude da escala de antiguidade, e não na melhoria do desempenho;

- Interesses exteriores: referem-se a questões relacionadas com os traços de personalidade, os valores e as crenças trazidas pelo actor para dentro da organização. De alguma forma, pode-se notar que estas questões influenciam as atitudes e os comportamentos do actor na organização. Assim, os actores organizacionais, como os professores numa escola, tendem a integrar os seus valores e crenças na sua actividade profissional, nomeadamente no que toca aos seus pressupostos políticos e ideológicos gerais, sobre a educação e a escola.

No que diz respeito a conflitos, Gronn identifica três tipos no contexto organizacional da escola: o conflito manifesto; conflito encoberto e o conflito latente (Afonso, 1995, p. 54).

- O conflito manifesto corresponde a situações nas quais os actores individuais, grupos ou coligações exprimem abertamente os seus interesses relativamente a uma política ou acção específica. Nestes casos, o conflito desenrola-se nas arenas formais da organização tais como o conselho de disciplina, o conselho pedagógico ou o conselho directivo, sendo o foco de debate e negociação até que ganha um lado, e o contexto organizativo venha a reflectir essa situação.
- Conflito encoberto - Ocorre quando os indivíduos ou grupos dominantes têm interesses adquiridos e pretendem manter o estado actual das coisas contra os interesses dos outros membros.
- Conflito latente - Ocorre quando actores ou grupos específicos não têm plena consciência dos seus interesses em relação a questões específicas as quais não chegam às arenas políticas como conflitos completamente definidos. Nalgumas situações, o conflito latente permanece implícito em atitudes de hostilidade ou de alienação que tendem a evoluir para conflito encoberto ou manifesto. Todavia, noutras situações, os grupos dominantes conseguem controlar os conflitos latentes, evitando a sua evolução para questões verdadeiramente conflituais.

Numa organização, os interesses individuais e grupais desenvolvem-se e afirmam-se em função do poder dos respectivos representantes. Assim pode-se afirmar que nas situações conflituais surgem como vencedores aqueles que detêm maiores fatias de poder e nos processos de negociação conseguem melhores resultados os que representam maior peso organizacional.

No seio de uma organização podemos identificar dois tipos de poder: o poder de autoridade e o poder de influência: a autoridade corresponde ao poder formal, cuja fonte se situa na estrutura hierárquica da organização; a influência consiste no poder informal que, não estando dependente de processos de legitimação legal, pode ser suportado por diversificadas fontes tais como o carisma, o conhecimento, a experiência pessoal ou o controlo dos recursos.

Entre os diversos actores escolares que dispõem de substanciais fontes de poder (sem contudo estarem na posse de um poder absoluto) merecem destaque, segundo Bush, os vários responsáveis dos estabelecimentos de ensino (directores e gestores), tendo em conta, designadamente, as cinco formas de poder que estes têm à sua disposição e que de acordo com o autor, assumem particular relevo nos contextos escolares, a saber: o poder de posição oficial, o poder de especialista, o poder pessoal, o poder de controlo das recompensas e o poder coercivo (Costa, 1996, p.84).

Os professores também detêm diversas formas de poder, das quais poderão fazer uso, nomeadamente nas situações de conflito e/ou tomada de decisões. João Formosinho (citado por Costa, 1996, p. 84), na sua análise das relações entre a classe docente e os alunos, considera que os professores possuem seis tipos fundamentais de poder: o poder físico, o poder remuneratório, o poder pessoal, o poder cognoscitivo, o poder normativo e o poder autoritativo.

Para Bush (1986) existem cinco modelos de organização escolar: o modelo formal ou burocrático, o modelo colegial ou democrático, o modelo político, o modelo subjectivo e o modelo da ambiguidade (Quadro 2.1).

Quadro 2.1

Tipos de Modelos, segundo Bush.

ELEMENTOS DE GESTÃO	TIPOS DE MODELOS				
	Formal/ Burocrático	Democrático/ Colegial	Político	Subjetivo	Ambiguidade
Nível a que são determinados os objectivos	Institucional	Institucional	Nas subunidades ou departamentos	Individual	Indeterminado
Processo de determinação dos objectivos	Estabelecido por líderes, do topo para a base	Por com-senso, emergindo da base num processo de participação	Por conflito, mediante negociação e alianças entre os grupos	Problemático,, pode ser imposto por aqueles que têm mais poder na instituição	Imprevisível e obscuro
Relações entre objectivos e decisões	Decisões baseadas em objectivos	Decisões baseadas em objectivos de consenso	Decisões baseadas nos objectivos dos grupos dominantes.	Comportamento individual baseada em objectivos pessoais	Decisões sem relação com os objectivos
Natureza do processo de decisão	Racional	Colegial	Político	Pessoal	Caixote de li-xo (Garbage-can)
Natureza da estrutura	A estrutura como realidade objectiva	A estrutura como realidade objectiva. Lateral, com a participação de todos no processo de decisão	Organização por subunidades. Conflitual, como reflexo dos interesses dos grupos	Produto da interacção entre indivíduos.	Problemática. Ambiguidade derivada de uma relação fluida ou dedebilmente articulada (loosely coupled) entre os elementos
Relações com o ambiente	Podem ser considerados como «sistemas fechados ou como «sistemas abertos». Responsabilidade da direcção	Responsabilidade diluída pela partilha de decisão. Representatividade problemática do líder em relação ao exterior	Instável. Corpos externos vistos como grupos de interesses e de pressão em relação à tomada de decisões.	O meio como fonte dos interesses individuais que se manifestam no interior da escola	O meio como fonte de incerteza, dados os sinais contraditórios e pouco claros dos grupos externos
Estilo de liderança	O líder estabelece os objectivos e toma as iniciativas. O líder é reconhecido como tal, interna e externamente	O líder procura promover consensos, mediante processos formais e informais	O líder é, ao mesmo tempo, participante e mediador. O poder do líder serve os seus interesses e objectivos.	Problemático. Valoriza o líder como indivíduo. Pode assumir uma forma de controlo, apresentando os seus interesses e objectivos como os interesses da instituição	Incerteza da liderança. Pode adoptar uma atitude táctica semelhante ao líder de tipo político ou uma atitude discreta, em que o líder cria as condições para a decisão sem nela participar directamente.

Desenvolvido a partir de BUSH, Tony (1986). *Theories of Education Management*. London: Harper & Row, p. 130 e BUSH, Tony (1994). «Theory and Practice in Education Management», in BUSH & WEST-BURNHAM. *The Principles of Education Management*. London: Longman, pp. 33-53.

Os modelos de Ellstrom são redutíveis, nos seus aspectos fundamentais, aos modelos de Bush. Deste modo, o modelo racional de Ellstrom corresponde ao modelo burocrático de

Bush, o modelo político tem a mesma designação, o modelo anárquico de Ellstrom corresponde ao modelo de ambiguidade de Bush e o modelo colegial ou democrático de Bush, segundo a tipologia de Ellstrom, corresponderia a um modelo sistémico.

O modelo democrático de funcionamento da escola, tem a sua origem nas teorias das relações humanas, protagonizadas por Elton Mayo, de acordo com os estudos desenvolvidos nos finais dos anos vinte e princípios dos anos trinta, no Western Electric Company em Hawthorne e que vieram a ser conhecidas por experiência de Hawthorne, como já foi referido no capítulo anterior.

Assim torna-se necessário, tendo em conta as mudanças ocorridas com a teoria das relações humanas, e de acordo com os novos desafios e os novos campos de intervenção dos gestores, e como afirma Hampton (citado por Costa, 1996, p. 58):

“Os gestores não só necessitam de planificar, organizar, dirigir e controlar o trabalho, como insistia Taylor, mas necessitam também de construir constantemente uma organização social”.

Bush (1986, pp. 45-50), aponta cinco indicadores que caracterizam o modelo democrático de funcionamento da escola:

1. Trata-se de um modelo de organização fortemente normativo: o conjunto de valores e de crenças que lhe serve de base e justificação é percepcionado, independentemente da sua comprovação empírica, como verdadeiro e necessário;
2. Contrastando com a concepção de autoridade formal dos modelos burocráticos, reclama a autoridade profissional com base na competência especializada dos professores, como refere Glater (Costa, 1996, p. 58): “A imagem colegial realça a competência profissional e a especialização do corpo docente e a sua colaboração em ir ao encontro das necessidades dos alunos”;
3. Assume-se a existência de um conjunto comum de valores que, enquanto linhas orientadoras da acção pedagógica, devem guiar o funcionamento da organização

escolar; estes valores comuns são constituídos e partilhados em grupos através de processos de socialização profissional;

4. Os diversos órgãos de gestão e coordenação devem ser constituídos através de processos de representação formal com base em procedimentos eleitorais que cada sector de interesses (cada departamento) realiza; a tomada de decisões escolares, estando, assim, sujeita ao modelo da representatividade, deverá, para ter "verdadeira legitimidade", ser precedida da consulta aos colegas;
5. No modelo democrático, as decisões são entendidas como tendo na base de um processo de consenso ou compromisso e não decorrentes de procedimentos conflituais; a crença no conjunto de valores partilhados deve permitir que as possíveis diferenças de opinião sejam, através da discussão dos diversos argumentos, atenuadas de modo a chegar-se a consensos (ou pelo menos a compromissos) sobre as diversas situações, mesmo as complexas (Costa, 1996, pp. 70 - 71).

O funcionamento da escola como uma democracia leva-nos a ter uma concepção dos estabelecimentos de ensino que, valorizando as pessoas, aponta para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar, de modo a que a harmonia e o consenso prevaleçam.

Em termos organizacionais, é um modelo que assenta, segundo Borrell, citado por Costa (1996, p.71), em dois aspectos fundamentais - a participação e a democracia organizacional (nomeadamente de tipo colegial) - aspectos estes que constituem, segundo o autor, formas de mudar a ordem hierárquica tradicional das relações da cima para baixo.

Para muitos autores a escola funciona segundo o modelo burocrático, devido ao seu modo predominante de regulação e exercício do poder. Nas organizações do tipo burocrático¹⁷, a legitimidade do poder baseia-se na crença generalizada de que é justo obedecer as leis e as

¹⁷ O modelo burocrático é visto como um modelo organizacional caracterizado pela racionalidade e pela eficiência. De acordo com Chiavenato (1998, p.13), a burocracia é uma forma de organização humana e que se baseia na racionalidade, isto é, na adequação dos meios aos objectivos (fins), a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objectivos.

regras fixadas segundo procedimentos legais e formalizados. Para Weber a burocracia¹⁸ surge enquadrada sobre os tipos de “dominação” ou autoridade¹⁹, existindo três tipos de dominação: a racional, a tradicional e a carismática ²⁰.

Crozier (1963, p.270) é de opinião que o sistema educativo (e também a escola) funciona como uma organização burocrática. O sistema educativo é burocrático «em primeiro lugar no seu aspecto mais especificamente organizacional em que a centralização e a impessoalidade são levadas ao máximo. É - o, em segundo lugar, na sua pedagogia e no acto de ensinar caracterizados pela existência de um fosso entre o professor e o aluno que reproduz a separação em extractos de sistema burocrático. É - o ainda no seu conteúdo demasiado abstracto, seu contacto com os problemas de vida prática e da vida pessoal do aluno. É - o, enfim, na importância que dá ao problema de selecção de uma pequena elite e da sua assimilação às camadas sociais superiores em detrimento da própria formação do conjunto dos estudantes» (Teixeira, 1993, p. 64).

Bidwell (1965, p.977) também considera que o sistema escolar funciona como uma burocracia, mas reconhece que, em muitos aspectos, a escola funciona como uma burocracia clássica e analisa a existência de movimentos em favor da desburocratização da escola. Refere que esses movimentos têm duas componentes: uma decorre do conflito entre a autoridade

¹⁸ Teixeira (1993, p.62), apresenta de forma sintetizada, as principais características da burocracia:

- nortativização da acção (toda ela é regulamentada por orientações escritas, precisa e previamente definidas);
- hierarquia de autoridade e de funções com clara distribuição de competências;
- impessoalidade nas relações;
- distinção entre administração e propriedade;
- funcionários seleccionados por concursos ou por habilitações, só devendo obediência aos deveres objectivos da sua função.

¹⁹ Para Weber a autoridade significa a probabilidade de que um comando ou ordem específica seja obedecido e o poder como sendo a possibilidade de alguém impor a sua vontade sobre o comportamento de outras pessoas.

²⁰ Autoridade Tradicional - Quando os subordinados aceitam as ordens dos superiores como justificadas, porque essa foi a mesma maneira pela qual as coisas foram feitas. O poder tradicional não é racional, visto que pode ser transmitido por herança.

Autoridade Carismática - Quando os subordinados aceitam as ordens do superior como justificadas, por causa da influencia da personalidade e da liderança superior a qual se identifica.

O termo carisma significa que o líder impõe por ser alguém fora de comum, possuindo habilidades mágicas ou revelações de heroísmo ou poder mental de locução e não devido à sua posição ou hierarquia.

Autoridade Legal, Racional ou Burocrática - Quando os subordinados aceitam ordens superiores como justificadas porque concordam com um conjunto de preceitos ou normas que consideram legítimas e das quais derivam o poder.

legal baseada na especialização; a outra decorre do problemático tratamento uniforme dos alunos (Teixeira, 1993, p. 65).

Humtmacher (1992) concorda com a inclusão das escolas nas organizações do tipo burocrático, “devido ao modo predominante de regulação e de exercício do poder” (p. 59) e refere que nas organizações do tipo burocrático, “o fluxo das tarefas e das acções é ordenado através de procedimentos formalizados que antecipam a resposta legítima para cada categoria de acontecimentos ou de situações” (p. 60).

Teixeira (1993, p.65) afirma que, abundam características burocráticas na escola. O currículo escolar, os processos de avaliação de alunos e o processo de recrutamento do pessoal docente são três elementos inequivocamente burocráticos, existentes na organização escolar.

Segundo Formosinho, durante o Estado Novo em Portugal, “a escola é orientada pelos princípios do paradigma burocrático: existe uniformidade e rigidez nas tomadas de decisões; as regras administrativas prevalecem sobre as regras pedagógicas; existe um elevado grau de centralização, centralização que prossegue, aliás, até à actualidade” (Teixeira, 1993, p. 64).

Outros autores defendem que, actualmente, as escolas estão a afastar-se do modelo de organização burocrático, modelo simplista que dificulta a criatividade (Hutmacher, 1992).

Conhen e outros (1972) são defensores de uma concepção de escola como “anarquia organizada”²¹, pelo facto de não existir uma articulação clara entre os objectivos da organização e os objectivos e a acção dos actores que a constituem.

²¹ Segundo Lima (1991), o termo anarquia não significa má organização ou mesmo desorganização, mas sobretudo um tipo de organização (por contraste com a organização burocrática).

Por anarquia organizada, Cohen, Marsch e Olsen (citados por Costa, 1996, p.96), entendem uma organização na qual se encontrem as três características:

- Objectivos problemáticos: as preferências e os objectivos da organização são inconscientes, vagos e mal definidos, assemelhando-se a uma colecção de ideias soltas e desagregadas;
- Tecnologias pouco claras: os processos utilizados na actividade organizacional são pouco claros, decorrem diversas vezes de procedimentos improvisados ou na sequência de situações de tentativa e erro, não sendo geralmente percebidos pelos respectivos membros;
- Participação fluída: existe uma mudança constante na forma, no tempo e na importância que os actores dedicam à participação nos diferentes contextos organizacionais fazendo com que os espaços de decisão vejam regularmente alterada a sua composição real.

Segundo estes autores não é claro a quem cabe definir os objectivos da escola, nem como chegar a esses objectivos, tal como não são claros os mecanismos de acompanhamento e avaliação dos objectivos.

Bell (1988, pp. 3-13) opina que a escola é uma organização anárquica. «É uma organização com uma estrutura própria que é, em parte, determinada por pressões externas e, em parte, produto da natureza da própria organização. É anarquia no sentido em que a relação entre objectivos, membros e tecnologia não é tão claramente funcional como a teoria convencional da organização aponta».

Para Turner as escolas são anarquias organizadas que «operam em ambientes turbulentos». O autor apoia a sua asserção aplicando à escola as três características das organizações anárquicas defendidas por Cohen, March e Olsen (1972); «preferências incertas, uma tecnologia doce e uma participação flutuante». A respeito da tecnologia doce, diz Turner: «Todas as instituições educativas trabalham com tecnologia imprecisa. Os professores têm dificuldades de saber o que é que os alunos aprendem no final do dia e certamente que não sabem como é que o processo de aprendizagem, de facto, aconteceu. Todo o processo de aprendizagem é, ainda, mais ou menos um mistério (...). Enquanto o estado da ciência da aprendizagem estiver num estágio tão primitivo temos que aceitar que as escolas trabalham com uma tecnologia que dificilmente aprendem» (Teixeira, 1993, p.68).

Na opinião de Lima (1991, p.5), a escola está sujeita a um controlo burocrático, está formalmente organizada e estruturada de acordo com um modelo imposto pela administração central, mas ao mesmo tempo, existem práticas dos actores, com estratégias levadas a cabo por grupos e subgrupos nas organizações, sendo, por isso, considerada essencialmente uma "anarquia organizada".

Lima vai longe e afirma que, o modelo de anarquia representa uma ruptura com a conexão que é típica da burocracia. A escola pode ser simultaneamente burocrática e anárquica, funcionando segundo a "ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão", fenómeno designado por "modo de funcionamento díptico da escola como organização.

Deste modo pode-se concluir que a escola não é uma organização totalmente burocrática nem totalmente anárquica. Cada escola vive segundo estas duas perspectivas, tendendo mais para um lado ou para outro. Podendo coexistir os dois modos de funcionamento organizacional, criam-se constantemente na escola “regras informais para regular acções e situações no preenchimento dos hiatos deixados pela regulação formal, cruzando-se no seu quotidiano as regras formais e informais” (Loureiro, 1997, p 9).

Na opinião de Lima, a escola como organização, é simultaneamente um “locus de reprodução normativa”, mas também “locus de produção de diferentes tipos de regras”.

O mesmo autor reforça ainda que a escola não será apenas “uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas será também uma instância auto-organizada para a produção e a tomada de decisões, expressão possível da actualização de estratégias e de usos de margens de autonomia dos autores”.

Numa organização escolar podemos distinguir uma estrutura formal, integrando normas legais, estruturadas e codificadas com carácter impositivo e uma estrutura informal ou “oculta”, com regras não inscritas em suportes legais, “ emergentes das interacções dos indivíduos, grupos e subgrupos” (Lima, 1991, p. 8).

A estrutura informal é inseparável da estrutura formal e corresponde aos valores e padrões de comportamento que definem o clima de escola e contribuem para a autonomia.

A escola é, pois, “uma organização complexa e multidimensional, cujos elementos e processos nem sempre se adequam ao que se estabelece formalmente” (González, 1991, p. 73).

Os modelos propostos por Tyler (1991) centram a sua análise nas dinâmicas organizacionais. A tipologia é definida a partir do cruzamento de duas variáveis: “a força de ligação entre os elementos da estrutura formal da organização escolar e a força de ligação entre os elementos formais e informais na organização” (Sarmento, 1992, pp.25-38). Cada uma das variáveis pode ser alta e baixa, permitido, desenhar o esquema da figura abaixo indicada.

		Força de ligação entre os elementos da estrutura formal	
		BAIXA	ALTA
FORÇA DE LIGAÇÃO ENTRE OS ELEMENTOS FORMAIS E INFORMAIS	ALTA	Modelos de ligação articulada (as escolas como "Anarquias Organizadas")	Modelo da organização Formal (As escolas como sistemas racionalizados)
	BAIXA	Modelos interpretativos (As escolas como lugares de interacção)	Modelos estruturalistas (As escolas como realização de princípios estruturadores)

Figura 2.2 – Modelos de Organização Escolar, segundo Tyler.

- Modelos de ligação articulada – caracterizados por uma baixa força de ligação entre os elementos da estrutura formal e por uma alta força de ligação entre os elementos formais e informais; nestes modelos, as escolas são concebidas como “anarquias organizadas”, cabendo aqui a conceptualização das escolas como sistemas debilmente articulados (“*loosely coupled systems*”);
- Modelo da Organização formal – é um modelo de inspiração *weberiana* ou estruturo-funcionalista, caracterizado pela alta força de ligação entre os elementos da estrutura formal e entre os elementos formais e informais; neste caso, as escolas são concebidas como sistemas racionalizados;
- Modelos interpretativos – são caracterizados por considerarem como baixa a ligação entre os elementos da estrutura formal e entre os elementos formais e informais; nestes enfoques, onde se realizam as perspectivas interaccionistas simbólicas e as abordagens antropológicas, as escolas são concebidas fundamentalmente como lugares de interacção;
- Modelos estruturalistas – caracterizam as escolas pela alta força de ligação entre os elementos da estrutura formal e baixa força de ligação entre os elementos formais e informais; neste caso, supõe-se a existência de códigos para os comportamentos

organizacionais, sendo as escolas concebidas como locais de actualização de princípios latentes estruturadores.

A tipologia apresentada por Tyler tem a vantagem de centrar a sua análise na estrutura organizacional e nos dinamismos internos. São esses dinamismos que “promovem a coesão ou a fluidez da estrutura formal e a interpretação ou separação das componentes formais” (Sarmiento, 1992, p. 25).

Perante a diversidade de tipologias, Barroso, citado por Carreiro (2000, p. 39) sublinha que: todas elas registam uma evolução na concepção da escola que vai da organização racional para a anarquia organizada, dos sistemas fortemente acoplados para os sistemas debilmente acoplados, dos sistemas fechados para os sistemas abertos, de ênfase nas estruturas para a ênfase nos aspectos simbólicos.

A partir dos anos oitenta, a escola surge como um novo objecto científico, passando a ser estudada “enquanto organização, comunidade, sistema social e unidade de gestão” (Barroso, 1996A, p.9).

II.5. O CLIMA E A CULTURA ORGANIZACIONAIS ESCOLARES

II.5.1. O Clima Escolar

Após a reflexão sobre o conceito de clima e da sua importância nas organizações, torna-se necessário a sua análise no contexto escolar.

O clima de uma escola é determinado por três grandes variáveis: a estrutura da escola, o processo organizacional e as variáveis departamentais. A estrutura refere-se às condições físicas da escola, tais como a dimensão, os níveis hierárquicos ou a descrição das tarefas. O processo organizacional refere-se à forma como são geridos os recursos humanos, tais como o estilo de gestão, os modos de comunicação ou os modelos de resolução dos conflitos. A variável comportamental inclui os funcionamentos individuais e de grupo que desempenham um papel activo na produção do clima.

Assim, e de acordo com Fox, citado por Brunet (*in* Nóvoa, 1992, p. 128):

"O clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientais que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direcção. Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos alunos e dos docentes. O clima é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola".

II.5.2. Liderança e Clima de Escola

Qualquer observador atento à problemática escolar se apercebe de que nas escolas em que existe um sentido de partilha e de cooperação, hábitos de trabalho em grupo, espírito de equipa, existe também maior motivação dos diversos actores do processo educativo e maior satisfação no trabalho. Para Brunet (*in* Nóvoa, 1992) "o ambiente tem um efeito duplo sobre a aprendizagem desencadeando mecanismos de ajustamento e atribuindo sentido às novas aquisições. As motivações estão sujeitas às flutuações ambientais", o que desde logo nos leva a crer que o ambiente de trabalho constitui um elemento de primordial importância na definição de estímulos e das reacções à actividade dos professores.

O clima escolar é substancialmente determinado pela relação entre o comportamento adoptado pelos dirigentes escolares e a resposta dos professores a tal comportamento, como nos afirma Carvalho (1992) "(...) o estilo de liderança constitui o factor que intervém com maior importância na percepção do clima organizacional."

Relativamente ao clima organizacional observado numa escola, Likert referido por Brunet (*in* Nóvoa, 1992) identifica dois tipos de clima de escola - clima aberto e clima fechado, em que o primeiro se caracteriza por apresentar um ambiente participativo, onde diferentes elementos são considerados e consultados possibilitando a cada um desenvolver activamente o seu potencial. O segundo (sistema autoritário) corresponde a um ambiente de trabalho em que os seus actores não são considerados e, consequentemente, as suas opiniões não são aceites. Partindo do pressuposto de que existe uma relação directa entre ambiente de trabalho e

motivação, desde logo se compreende que os efeitos nos professores serão completamente diferentes. Assim, Brunet (*in* Nóvoa, 1992) afirma: “De acordo com Lewin, o ambiente pode ser concebido como um campo de forças de motivação e de repulsa.” O sistema participativo conduz em termos individuais à satisfação e, em termos organizacionais, à eficácia e evolução enquanto o sistema autoritário gera frustrações e alheamento no indivíduo.

Por sua vez Halpin e Crofft, referidos por Carvalho (1992), numa tipologia centrada no comportamento dos professores e dos dirigentes, enumera seis tipos de climas escolares:

- Clima aberto – neste contexto, os professores gostam de trabalhar em equipa, sentem-se motivados e satisfeitos com o trabalho, o qual é sobredeterminado pelo cumprimento burocrático das funções. Os dirigentes não enfatizam a dimensão produtiva, adoptam um comportamento propulsivo, ou seja, dinâmicos e motivadores que valorizam e reconhecem o trabalho dos professores, tendo em vista a consecução dos objectivos da escola. As relações são pessoais e humanizadas. Estamos perante uma situação de elevado moral porque os professores sentem satisfeitas as suas necessidades sociais e como tal sentem-se auto-realizados pessoal e profissionalmente;
- Clima autónomo – a marca distinta deste clima é a quase liberdade que os dirigentes conferem aos professores no sentido de estabelecerem as estruturas de interacção que melhor satisfaçam as necessidades sociais e, deste modo, contribuam para um melhor desempenho profissional. A tendência para os professores se envolverem no projecto da escola, o moral elevado, baixo nível de impedimento (entenda-se as percepções sentidas pelos docentes de que as rotinas, as tarefas burocráticas são um estorvo e um constrangimentos para a acção pedagógica), elevado nível de distanciamento dos dirigentes e baixa ênfase produtiva são os outros traços deste clima;
- Clima controlado – caracteriza-se por uma elevada preocupação com a produtividade em detrimento da satisfação das necessidades sociais. O trabalho é do tipo individualizado, dedica-se escasso tempo às relações pessoais, existindo pouca coesão social entre os professores e baixa consideração. A ênfase é colocada no cumprimento estrito das normas, na comunicação escrita e na produção;

- Clima familiar – elevada cordialidade, elevado moral, sociabilidade e consideração, baixo distanciamento e pouca ênfase produtiva são as características deste tipo de clima. A relação e comunicação informal reflectem-se na sensação de se fazer parte de “uma grande família”.
- Clima paternalista – neste contexto ambiental existe uma grande tendência para os professores se alhearem do projecto da escola. A ênfase é colocada na produtividade, controlo e centralização dos papéis;
- Clima fechado – manifesta numa reduzida autonomia, impessoalidade e formalização. Regista-se uma tendência elevada para o alheamento, por parte dos professores, face ao projecto da escola, uma baixa consideração e sociabilidade e, conseqüentemente, uma moral muito baixa.

Do exposto poder-se-á afirmar que os efeitos do clima escolar são múltiplos e importantes, o que se irá reflectir e condicionar o êxito das políticas e das estratégias de desenvolvimento quando se planificam projectos de intervenção e inovação nas escolas.

II.5.3. A Cultura Organizacional Escolar

O conceito de cultura organizacional²² foi transportado para a área da educação na década de 70, tendo dado origem a trabalhos de muito interesse.

Para Brunet (in Nóvoa, 1992, p. 29), *“as organizações escolares, ainda que integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os seus valores (ou ideias sociais) e as crenças que os membros da organização partilham”*.

A cultura organizacional de uma escola é composta por vários elementos, que condicionam tanto a sua configuração interna, como o estilo de interacções que estabelece com a comunidade.

²² Ver conceitos de Cultura Organizacional utilizados no Capítulo I.

II.5.4. Elementos da Cultura Organizacional da Escola

De acordo com Nóvoa (1992, p.31), dentro das organizações escolares podemos identificar alguns elementos, sistematizados numa zona de invisibilidade (bases conceptuais e pressupostos invisíveis) e numa zona de visibilidade (manifestações verbais e conceptuais; manifestações visuais e simbólicas; manifestações comportamentais).

1. Nas bases conceptuais e pressupostos invisíveis existem os seguintes elementos: os valores, que permitem atribuir um significado às acções sociais e constituem um quadro de referência para as condutas individuais e para os comportamentos grupais; as crenças, que são um factor decisivo na mobilização dos actores e na qualificação das actividades no seio da escola; e por fim, as ideologias que, através dos seus aspectos consensuais e conflituais, constituem o componente fundamental para a compreensão social da realidade, isto é, para dar um sentido ao jogo dos actores.

2. Nas manifestações verbais e conceptuais, estão incluídos um conjunto de elementos conceptuais, tais como os objectivos organizacionais, o organigrama ou o plano de estudos. Estes elementos são escritos de modo que todos os actores venham a conhecê-los o mais depressa possível. Integra também os aspectos relacionados com a linguagem utilizada na escola pelos diferentes grupos sociais ou as metáforas que são mobilizadas pela direcção ou pelos professores para justificarem as suas acções. Por fim destacamos os «heróis»²³ e as «histórias»: no caso dos heróis, trata-se dos indivíduos que pelas mais variadas razões entram na história ou na lenda do estabelecimento escolar, personificando uma ideia-força organizacional ou um mito na dupla acepção do termo; o segundo caso, trata-se de histórias ou de narrativas diversas, que marcaram a vida da escola e que frequentemente se tornaram um elemento de referência social.

3. Manifestações visuais e simbólicas – Fazem parte desta categoria todos os elementos que podem ser identificados através de uma observação visual. Destacamos, em primeiro lugar, a arquitectura do edifício e o modo como ele se apresenta do ponto de vista da sua imagem:

²³ Geralmente o nome das escolas está sempre associado a indivíduos que contribuíram para o progresso nacional, nos campos político, educativo, saúde, cultural, entre outros. Pode-se ver no caso de Cabo Verde, os Liceus Ludgero Lima e Domingos Ramos; as Escolas Secundárias Dr. José Augusto Pinto, Dr. Baltasar Lopes, Eugénio Tavares, Olavo Moniz, entre outras.

equipamentos, mobílias, ocupação do espaço, cores, limpeza, conservação, etc. A seguir vem um elemento, que assume alguma importância em algumas escolas: este diz respeito ao vestuário dos alunos, dos professores e dos funcionários, sobretudo no que se refere ao uso obrigatório ou facultativo de uniformes e de batas²⁴. Por último, há a considerar todo o tipo de logotipo, de lemas ou divisas com que a escola se apresenta para o exterior, tanto em eventuais publicações, como no papel utilizado pela direcção ou nas inscrições colocadas nas paredes.

4. O quarto elemento são as manifestações culturais – Esta categoria inclui todos os elementos susceptíveis de influenciar o comportamento dos actores da organização. Por um lado, temos as actividades normais da escola e o modo como são desempenhadas (práticas pedagógicas, avaliações, exames, reuniões de professores, escolha dos elementos da direcção) e, por outro, o conjunto de normas e regulamentos que as orientam (regulamento interno regulamento disciplinar), bem como aos procedimentos operacionais impostos ou assumidos pelos membros da organização. Nesta categoria também fazem parte a série de rituais e de cerimónias que fazem parte da vida organizacional: abertura do ano escolar, festas diversas (dia da escola, finalistas), recepção aos caloiros, acolhimento de novos professores, etc. Esta categoria remete fortemente para o nível de participação dos actores internos e externos (pais, autoridades locais, etc.) na vida da escola.

II.5.5. Tipologias de cultura escolar

Além do exposto no capítulo anterior relativamente aos quatro tipos de cultura existentes numa organização, dentro da escola, tendo em conta o quadro docente, também podemos falar na cultura dos professores. Hargraeves (1998) define a cultura dos professores como *“um conjunto de crenças, valores e modos de fazer e reagir que os professores, enquanto grupo profissional, têm desenvolvido, como resposta às exigências e pressões que lhes têm sido feitas.”* As culturas docentes funcionam como um enquadramento para a actividade profissional, conferindo sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho. O autor

²⁴ Em Cabo Verde, o uso do uniforme é obrigatório quer nas escolas do ensino básico, quer nas escolas do ensino secundário.

identificou quatro tipos de cultura dos professores: individualista, balcanizada, colaborativa e a colegialidade forçada.

Cultura individualista - Destaca o potencial criativo do trabalho individual no ensino.

Cultura colaborativa - Existe uma abertura e desejo da parte do professor em colaborar com a instituição e com os colegas.

Cultura balcanizada - É caracterizada pela existência de fronteiras fortes e duráveis entre as diferentes partes de uma organização, identificação pessoal com os domínios definidos por estas fronteiras e diferenças de poder entre tais domínios. Isso provoca a construção de fronteiras entre as áreas disciplinares e no reforço da especialidade disciplinar.

Cultura da colegialidade forçada - É marcada pela colaboração forçada e controlada da instituição, acabando por ser pouco proveitosa e improdutiva.

Dentro de uma mesma escola, podemos encontrar esses quatro tipos de cultura que de certa forma pode prejudicar o desempenho da instituição. Vivendo numa diversidade cultural, cabe aos dirigentes escolares saber actuar da melhor forma possível de modo a integrar os diferentes tipos culturais beneficiando, deste modo a própria escola.

A escola, como uma organização específica, onde podemos identificar vários tipos de clima e diferentes tipologias culturais, necessita de uma administração adequada e de uma gestão democrática e participativa, com um projecto educativo próprio e coerente com a realidade onde ela está inserida, e que espelha as reflexões e posições da comunidade educativa em geral. Assim se pode falar de uma autonomia que ela vai conquistando à medida que se inova e se abra a novas formas de gestão.

CAPÍTULO III

A ADMINISTRAÇÃO E A GESTÃO ESCOLAR

III.1. ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

III.1.1. Conceito de Administração Escolar

Antes de referir ao conceito de administração escolar, convém relembrar o conceito de administração em geral. De acordo com Gulick & Urwick, a administração pode ser definida como um processo de funções, incluindo planeamento, organização, provimento de pessoal, direcção, coordenação, comunicação e gestão orçamental (Afonso, 1994 p. 35).

A administração do sistema educativo faz parte da Administração Pública²⁵. Como parte da administração pública, a administração escolar, segundo Lacerda (1977, p.14) *“é o estudo da organização e do funcionamento de uma escola ou de um sistema escolar, de acordo com a finalidade, de satisfazer as exigências da política da educação e aos requisitos da moderna pedagogia. É uma parte da administração pública, especializada, referindo-se também a empreendimentos particulares, visto que várias instituições mantêm estabelecimentos de diferentes graus de ensino, e em cada um deles são aplicados os mesmos princípios administrativos.”*

Para Ferreira, citado por Lacerda, a administração escolar *“é o estudo científico dos processos que se desenvolvem antes, durante e depois das actividades escolares e que sejam mais aptos para garantir a consecução dos objectivos educacionais da escola, com unidade e economia.”* De acordo com Bello, a *“administração escolar é um ramo da ciência administrativa, tendo como objectivo próprio o estudo dos métodos e processos mais eficientes e práticos de se organizar e administrar um sistema escolar ou uma escola, em ordem aos ideais e objectivos visados pelo trabalho educativo”* (Lacerda, 1977, p. 15).

²⁵ A Administração Pública é o conjunto de organizações encarregadas de levar a cabo a actividade de administrativa pública. Tal actividade não é exclusiva do Estado, mas é também de organizações autónomas (autarquias institucionais e institutos público) e das autarquias de base territorial (Formosinho, 1983).

A administração escolar pressupõe uma filosofia e uma política que a norteiam, seguindo prioridade estabelecida para a educação, resultante de uma reflexão profunda, sistemática e contextual dos problemas educacionais da realidade.

III.1.2. A administração Escolar e a actividade Educativa

Fora do contexto escolar, a administração tem por finalidade conseguir a optimização de recursos enquanto que para a administração escolar o objectivo principal é optimizar o processo de educação de crianças, jovens e adultos. Dadas às características próprias da actividade educativa, é uma tarefa diferente de qualquer outra administração: é mais complexa. Tal como a educação, a administração escolar não envolve apenas crianças, pais, mestres e funcionários, mas toda a colectividade, e de acordo com os próprios interesses nacionais.

Nas escolas não existem sectores de produção como compra, venda, distribuição, mercados existentes nas empresas, onde o lucro tem um peso elevado nos objectivos. A escola tem objectivos muito mais profundos: formar cidadãos íntegros que venham a ser úteis à comunidade e capazes de dirigir os sectores da vida do país. Para tal trabalha com pessoas, suas diferenças individuais, suas interacções em grupos, isto é, a actividade educativa que é alvo da administração escolar, funda-se na dimensão humana dos intervenientes.

Como tal, as escolas são diferentes doutras organizações e as suas características tornam a sua administração difícil. Se, por um lado, o conhecimento da natureza da actividade educativa é essencial para a boa definição e execução da administração escolar, por outro lado, uma administração escolar eficaz é uma condição necessária para que o ensino e a aprendizagem de sucesso sejam possíveis para todos os professores e alunos de cada escola; o ânimo dos estudantes, professores e outros membros da escola seja positivo; os pais, outros membros da comunidade e as autoridades escolares regionais considerem que a escola executa eficazmente, tanto na letra como no espírito, as leis e as práticas locais e do estado.

III.1.3. Elementos da Administração escolar

Tal como toda a administração, a administração escolar baseia-se em instrumentos que norteiam a sua prática. Lacerda (1977, p.16) considera importantes, para administração escolar, os seguintes elementos: planeamento, organização, direcção e controlo.

- a) Planeamento – Tem como ponto de partida o conhecimento da realidade onde o processo educativo se desenvolverá. Para tal é necessário que se façam recolhas de informações sobre aspectos significativos da realidade, seguindo-se a análise e interpretação das mesmas e cujo resultado será um forte subsídio à planificação. O planeamento deverá considerar os múltiplos aspectos que deverão ser abrangidos pela acção administrativa. O planeamento deverá ser realizado com maior esmero, devido a importância que representa quanto ao êxito da administração escolar e aos benefícios que oferecerá aos educadores e à sociedade.
- b) Organização – É o acto de compor a estrutura da instituição escolar. A estruturação das unidades operacionais colocando-as no sector correspondente; a selecção do pessoal capaz de desempenhar de forma eficiente as tarefas propostas no planeamento; o estabelecimento claro das funções de cada um, especificando as inter-relações hierárquicas, constitui preocupações para a organização do sistema. Não de menor importância para a vida da instituição, temos a considerar ainda elaboração de documentos e o manual de organização que contenham as informações necessárias ao bom funcionamento. Por fim, as providências quanto aos recursos físicos, materiais e financeiros que garantam o êxito do empreendimento.
- c) Direcção – Este é o sistema do comando. Os responsáveis pela administração devem disponibilizar toda a assistência aos seus auxiliares, para que possam executar bem as suas tarefas. Para tal, é preciso que sejam criadas condições de trabalho de modo a evitar falhas que possam prejudicar a vida da organização. O comando deve ser exercido no sentido de ordenar e ser obedecido. As ordens devem ser claras, justas, exequíveis e legais. Os responsáveis pela administração escolar precisam orientar, através dos seus colaboradores, a maneira de execução. O respeito pelo princípio da

iniciativa, que favorece a estimulação e, sobre tudo, a coordenação dos esforços dos vários elementos que formam o corpo social da estrutura, para que os esforços em sentidos contrários não anulem a obra educativa, constituem factores importantes a considerar.

- d) Controlo – A administração precisa saber se os planos estabelecidos estão a resultar ou não, com a intenção de programar medidas necessárias para correcções, caso haja alguma anomalia na execução das actividades escolares. Essa avaliação é feita através de medidas qualitativas e quantitativas. As mediadas quantitativas referem-se aos dados estatísticos de matrícula, frequência, tempo gasto, aproveitamento escolar e as despesas realizadas. As medidas qualitativas são avaliadas pela apreciação do grau de maior ou menor prestígio de que goza a escola, pela integração da mesma no meio social, se satisfaz ou não as necessidades, como é geralmente aceite seu objectivo, como se executam as tarefas.

III.2. GESTÃO ESCOLAR

III.2.1. Conceito

Tal como a direcção, a gestão é também um componente da função administrativa. A direcção refere-se predominantemente a actividades envolvendo a concepção de políticas, enquanto que a gestão corresponde à implementação dessas políticas. Na opinião de Formosinho (1988, p.82), a gestão é de carácter essencialmente técnica.

O seu conceito está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efectivação mediante um compromisso colectivo com os resultados educacionais cada vez mais significativos.

Gestão é uma expressão que ganhou destaque no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigmas no caminho das questões desta área, ou seja, é caracterizada

pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planeamento do seu trabalho.

III.2.2. As teorias de Gestão aplicadas às escolas

As teorias de gestão aplicadas à escola foram, numa primeira fase, as clássicas. Nelas a forma de gestão estabelece diferenças com base na hierarquia e têm como seu suporte o princípio da racionalidade, diferenciando as funções directivas que estabelecem objectivos e as formas de as alcançar e as funções executivas que têm como finalidade a definição dos sistemas executivos baseados na racionalidade. Posteriormente, fixaram-se os objectivos educativos em termos comportamentais e de gestão sistémica com a avaliação dos resultados obtidos, conforme se pode inferir de Ghilardi e Spallarosa (1991, p.39):

Num primeiro momento, de facto, a tónica foi posta predominantemente nos problemas inerentes à organização e nos conceitos-chave da abordagem clássica. Deste modo, portanto, numa ênfase particular caracterizou o discurso de controlo hierárquico, a disfunção entre funções directivas (que estabelecem finalidades e objectivos e determinam os processos de trabalho) e funções mais propriamente executivas, a necessidade de delinear sistemas organizativos fundamentados em critérios de máxima racionalidade. Mais recente esta abordagem (redefinida como «neoclássica») dedicou uma atenção particular à exigência de fixar os objectivos educativos em termos claramente comportamentais e de exprimir rigorosos processos de planificação no que respeita à gestão global da escola e à avaliação do produto educativo.

A organização que a escola é, de acordo com este processo, torna-se objecto de uma política descentralizadora, desde que se aproveitem para a questão negocial os pontos deixados em aberto pelo Sistema Educativo que se reflectem no Projecto Educativo que cada escola deve elaborar, tendo em conta os vários parceiros envolvidos no processo educativo, que poderão permitir, conforme João Barroso e Sten Storslev (citados por Macedo, 1995, p.49) afirmam: “de forma a encontrar um equilíbrio entre a centralização e a descentralização de modo a garantir uma adequada partilha de responsabilidades entre o poder central, o poder regional e local e o estabelecimento de ensino”.

A teoria das relações humanas também teve alguma incidência na gestão escolar²⁶ conforme se pode concluir através da opinião de Ghilardi e Spallarosa (1991, p.39): “através desta abordagem, de facto, foram utilmente postos em evidência no contexto escolar, as dinâmicas de grupo, a gestão dos conflitos, a participação nos processos de decisão”.

Embora as teorias de gestão empresarial se tenham vindo a aplicar às escolas, é necessário ter em consideração as diferenças pois a escola tem objectivos diferentes das organizações industriais ou comerciais. Enquanto que para uma organização industrial o objectivo fundamental é o lucro, para a escola, o objectivo centra-se no aluno, tendo em conta, como finalidade, o seu desenvolvimento como pessoa de forma a preparar a sua integração na sociedade pois, uma escola visa pessoas e não materiais e, enquanto que numa empresa, há uma pirâmide mais ou menos rígida na tomada de decisões, na escola, o dirigente e os professores têm identidade de habilitações profissionais. A ligação escola-meio parece ser muito maior do que a existente entre a empresa e o ambiente, como se julga poder inferir da frase de Ghilardi e Spallarosa (1991): “a escola apresenta relações de dependência com o ambiente muito mais estreitas do que no mundo empresarial. São, de facto, os valores e as expectativas dos componentes sociais, no seu conjunto, que influencia - directa ou indirectamente - a actividade de uma escola” (p. 41).

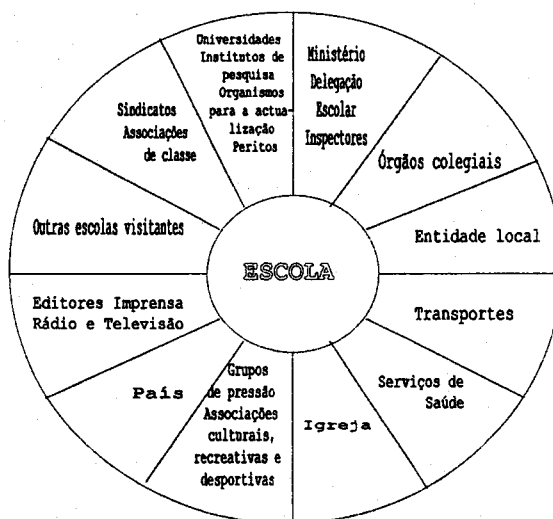


Figura 3.1 - A Escola e o seu meio envolvente, Ghilardi e Spallarosa (1991, p. 49).

²⁶ Ver Capítulos I e II, páginas 67 e 84, respectivamente.

Este esquema mostra-nos que a escola não deve estar virada apenas para o interior; que ela sofre as influências do exterior, a quem tem de dar resposta conforme se pode deduzir da frase de Ghilard e Spallarosa (1991, p. 49): “estes organismos realizam institucionalmente o encontro entre as instâncias provenientes do exterior e as capacidades de resposta da escola”.

De acordo com o mapa referido, a necessidade de actuação, de mudança, de motivação, estão, entre outras, expressas nas características consideradas inerentes ao dirigente escolar. Do que precede parece poder concluir-se que os autores afirmam a necessidade de adequação entre conteúdos programáticos e os objectivos educativos a atingir, o que passa pela relação escola-meio, pela definição de propriedade e de formas e de critérios de avaliação do trabalho que se está a realizar de modo a dinamizar as pessoas para as mudanças necessárias. De acordo com Ghilard e Spallarosa (1991, pp. 41-42), as características apontadas para o desempenho da função de dirigente escolar devem ser:

- Planificação e organização das actividades didácticas, tendo em vista os objectivos educativos fixados, tanto os de ordem mais geral (...) como os mais específicos;
- Organização e coordenação da actividade da equipa docente. O confiar exclusivamente na hierarquia das relações e no respeito formal dos deveres de cada professor não constitui uma garantia de um funcionamento eficaz da escola (...) cada docente deverá cooperar para atingir os objectivos educativos da escola (...) sendo evitadas repetições inúteis de intervenções e carências prejudiciais;
- Determinação da «necessidade» de actualização;
- Aperfeiçoamento de uma rede de comunicação interna e externa à escola;
- Especificação de exigências e prioridades para a obtenção e utilização de recursos e materiais;
- Definição de critérios e processos para a avaliação da produtividade educativa da escola;
- Capacidade de motivar, pela maneira mais oportuna (...) todas as pessoas envolvidas na obra educativa;

- Capacidade de estimular e de introduzir inovações, para adequar constantemente os mecanismos de funcionamento da organização escolar à mudança das exigências.

III.2.3. Modelos de Gestão

Para gerir uma escola, torna-se necessário ter em conta o modelo de gestão capaz de responder de forma adequada às exigências da organização. Deste modo, podemos definir modelo de gestão como um conjunto estruturado de princípios orientados no sentido de alcançar a eficácia e a maximização dos recursos.

Na tentativa de definir o conceito de modelos de gestão, Lima (1998, p.2) começa por identificar três tipos de modelos que influenciam a vida das escolas: os modelos juridicamente consagrados, os modelos de orientação para a acção e os modelos praticados.

III.2.3.1. Modelos juridicamente consagrados.

Estes enquadram-se no corpo dos modelos teóricos. Os modelos teóricos são vistos como corpos de grandes princípios, de orientações genéricas e de perspectivas em torno da administração escolar e da gestão das escolas. Neste grupo de modelos podemos considerar: os modelos de análise das organizações escolares; os normativistas ou teorias que propõem princípios organizacionais e prescrevem soluções com bases em filosofias frequentemente desdobradas em métodos e em técnicas de administração escolar que operacionalizam as orientações programáticas de que partem; por fim aparecem os chamados modelos juridicamente consagrados. Estes são considerados como corpos de grandes princípios e de grandes orientações jurídicas fundamentais, decididos por instâncias formais com capacidade legislativa (como exemplo, os parlamentos) e expressos através de suportes oficiais – leis ou diplomas fundamentais, estruturantes da produção normativa e regulamentadora posterior. Consagram princípios e orientações de fundo que juridicamente hão-de constituir referências essenciais, embora de tradução variável, na organização e administração escolar (Lima, 1998,

p.8). Muitos desses princípios encontram-se na Lei de Bases do Sistema Educativo e na própria Constituição da República.

III.2.3.2. Modelos de orientação para acção

Estes modelos comportam regras concretas, traçam estruturas, dão lugar a formas, permitem a acção conferindo-lhe sentido por referência a um quadro legal mais ou menos formalizado. Orientam a actividade de gestão da escola e podem ser decretados ou de reprodução e os reciclados ou de produção.

- Os modelos decretados ou de reprodução encontram-se formalizados, descritos e explicados em suportes oficiais (legislação e outros documentos de orientação normativa) e são aqueles que, do ponto de vista normativo, regulam a organização e funcionamento das escolas, estabelecendo as regras e os procedimentos.
- Os modelos recriados ou de produção resultam da produção de novas regras a partir dos modelos decretados. A produção de novas regras resulta da tentativa de adequar alguns aspectos do modelo decretado à própria realidade da escola. Destas regras, podemos destacar as que são utilizadas na elaboração de horários, para a gestão financeira da escola, para o funcionamento dos órgãos e também no caso da avaliação dos alunos.

III.2.3.3. Modelos praticados

As práticas das escolas são diversas. Muitas das regras produzidas acabam por fazer parte do dia-a-dia da escola resultando, deste modo, um modelo prático de como as coisas são feitas. De uma forma geral, os modelos praticados são por natureza plurais e diversificados, em graus variáveis, mesmo no interior de uma dada escola; as regras efectivamente praticadas, em uso efectivo na acção, se não podem ser total e generalizadamente ignorar as regras constantes nos modelos de gestão juridicamente consagrados e nos modelos de orientação

para a acção podem, contudo, centrar-se mais umas do que noutras, estabelecer articulações entre elas, encontrar novas soluções criativas.

Todo o gestor escolar tem a necessidade de adaptar os modelos decretados à realidade da sua escola. Daí torna-se necessário pensar num modelo de gestão que venha contribuir para o sucesso da sua instituição. A construção do modelo vai depender da margem de autonomia que a escola possui. Qualquer modelo de gestão que vier a ser construído, deverá ser de natureza plural, diversificado, dinâmico, dependendo da produção e da reprodução de regras, de diferente tipo, construídas e reconstruídas pelos actores envolvidos.

De acordo com as mudanças verificadas no sector educativo, é imperioso que a governação da escola seja democrática. De acordo com Lima (1998, p.2), uma governação democrática da escola deve reger-se, assim, por princípios e regras gerais constantes dos «modelos juridicamente consagrados» e dos «modelos decretados», mas conferindo grande importância à possibilidade de uma mais extensiva e aprofundada recriação daqueles modelos através da produção de regras autónomas, agora consideradas legítimas.

III.2.4. Mudança na concepção de Gestão Escolar. Os novos paradigmas

Durante o século passado, o modelo burocrático dominou, no modo como a organização é entendida assim como na forma de fazer a sua gestão.

Até aos anos 60, os objectivos das diferentes teorias eram encontrar a melhor forma de pôr em prática os seus princípios.

Entre os anos 60 e 90, os contributos teóricos e as receitas de gestão dominantes vão no sentido de “limpar” a burocracia dos seus aspectos mais críticos, sem pôr em causa os seus princípios.

A partir dos anos 90, começam a emergir as tentativas de criar modelos alternativos, através daquilo que alguns autores chamam de “organizações pós-burocráticas” ou modelo de “organizações interactivas”.

A evolução sentida no decorrer desses anos, veio a provocar mudanças importantes: a substituição do controlo hierárquico pelo auto-controlo; a flexibilidade das estruturas piramidais pelas organizações em redes; o fim de separação entre organização formal e informal, com a importância que é dada à afectividade, às relações pessoais e à vida privada. A respeito da evolução operada durante esses anos, Boltanski e Chiapello (Barroso, 2000, p.168), opinam dizendo que «a luta desenvolvida nos anos 90 tem como objectivo eliminar, em grande parte, o modelo de empresa forjado no período anterior, por um lado, deslegitimando a hierarquia, a planificação, a autoridade formal, o taylorismo, o estatuto dos “quadros” e as carreiras por toda a vida na mesma empresa; por outro lado, reintroduzindo critérios de personalidade e uso de relações pessoais que tinham sido eliminadas». Barroso (2000, p.170) vai mais além, citando Sérieyx, um autor ligado à mudança do “mundo organizacional”, que afirma: «As mudanças vão no sentido de se passar da produção de quantidade à produção de qualidade; da pirâmide à rede; do território ao fluxo; da simples delegação ao princípio de subsidiariedade; da organização centralizada à auto-realização (...); do pessoal às pessoas; (...) do reducionismo da ordem a qualquer preço, ao reconhecimento das virtudes dinâmicas do paradoxal, do contraditório, do ambíguo; dos regulamentos à regra».

De acordo com Charles Heckscher, citado por Barroso (2000, p. 171), as organizações interactivas caracterizam-se pelo facto de «todos os membros assumirem a responsabilidade de sucesso da organização no seu conjunto». Neste sentido, e ao contrário da burocracia, em que a regulação entre as pessoas se fazia pela sua separação em funções pré-estabelecidas, pretende-se criar um sistema em que «as relações são definidas pelos problemas e não pela estrutura» e em que o controlo não se faz pela gestão das tarefas, mas sim, pela gestão das relações. Nestas organizações destacamos outras características importantes: o diálogo em vez da obediência; influência em vez de comando; princípios em vez de regras; interdependência; confiança mútua; missão partilhada.

A liderança adoptada é colaborativa, através da multiplicação dos espaços de diálogo face-a-face, tendo em vista a criação de consensos e compromissos. A autoridade dos líderes não está ao serviço da adopção de determinadas missões e prioridades, mas sim, ao serviço da

condução do processo com a participação de todos e com a representação dos diferentes interesses (Barroso, 2000, p.172, ref. a Heckscher).

No campo da gestão escolar, os estudos organizacionais sobre a escola sempre relativizaram a influência que o modelo burocrático tinha na gestão das escolas.

As mudanças ocorridas vieram a influenciar a gestão das escolas, permitindo, deste modo o alargamento da autonomia que aparece como forma de introduzir processos e modos de gestão mais consentâneos com os novos valores.

O reconhecimento formal de uma maior autonomia para as escolas (traduzido em novas competências e recursos) tem incidência, simultaneamente, na administração do sistema e na gestão interna das escolas.

Relativamente à administração do sistema, a autonomia aparece ligada: à diminuição do controlo hierárquico sobre as escolas, com a consequente reconversão das funções da administração central e regional; à participação das escolas e dos seus membros na definição e execução das políticas educativas, através do alargamento do seu campo de decisão administrativa, pedagógica e da gestão de recursos; ao desenvolvimento das redes de escolas.

No caso da gestão interna, a autonomia aparece ligada à constituição de organizações pós-burocráticas, com reforço da participação dos diferentes elementos que formam esta organização com o desenvolvimento de novos tipos de liderança, com a definição de projectos educativos no quadro de relações contratuais com a administração estatal (Barroso, 2000, p. 173).

III.2.5. A autonomia da Escola

III.2.5.1. Conceito de autonomia

O ser humano não é um ser isolado, ele é «intrinsecamente um ser de relação». (Pinto, 1998, p.17). A literatura mais relevante sobre a autonomia na aprendizagem acentua a importância da inter-relação com os outros para que o aprendente possa assumir um maior controlo na sua aprendizagem (Kerka, 1994; Brookfield, 1993; Mezirok, 1985): o aprendente

autónomo não é independente ou dependente, mas sim, interdependente (Garrison, 1992). Assim, “a autonomia acontece quando a gestão das relações que tecem a nossa experiência permite a afirmação do sujeito, nomeadamente na concretização de projectos” (Pinto, 1998, p. 17). Para Machado (1982, p.8), a autonomia significa, em sentido genérico, o poder de se autodeterminar, de auto-regular os próprios interesses – ou de se dar a própria norma opondo-se, assim, a heteronomia que significa a ideia de subordinação a normas dadas (e impostas) por outrem.

Barroso (1996) defende que o conceito de autonomia está ligado à ideia de autogoverno, onde os sujeitos se regulam por regras próprias. Contudo, isso não é sinónimo de indivíduos independentes. Para o autor:

A autonomia é um conceito racional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos autónomos; podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o sermos em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis” (p. 17).

Para Macedo (1991) a autonomia pressupõe auto-organização. “Ao auto-organizarem-se, isto é, ao estruturar-se na realização de objectivos que define o sistema diferencia-se de outros sistemas com quem está em inter-relação, criando a sua própria identidade. É um sistema autónomo” (p. 131). Assim, a autonomia pressupõe que seja capaz de identificar, e assim, se diferenciar dos outros. Mas esta capacidade de diferenciação só é possível na inter-relação com os outros: “Quanto mais são as trocas de energia, informação e matéria em que um sistema estabelece com o ‘meio’, maior é a sua riqueza, a sua complexidade as possibilidades de construção da autonomia” (p. 132). Para a autora, a essência da autonomia da escola passa pela capacidade de efectuar trocas com os outros sistemas que envolvem a escola. A autonomia da escola não é algo adquirido, mas sim, algo que se vai construindo na inter-

relação, pois só assim a escola vai criando a sua própria identidade, diferenciando das restantes.

Por sua vez Barroso (1995) opina que o conceito de autonomia de escola envolve duas dimensões: a jurídica-administrativa, e a socio-organizacional. A primeira corresponde à competência que os órgãos próprios da escola detêm para decidir sobre matérias nas áreas administrativas, pedagógica e financeira. Na segunda dimensão “a autonomia consiste no jogo de dependências e interdependências que uma organização estabelece com o seu meio e que definem a sua identidade” (p. 3). Esta perspectiva pressupõe o afastamento de concepções estruturo-funcionalistas ou determinantes da escola. A autonomia da escola pressupõe, assim, uma concepção da escola como tendo a sua identidade própria onde os diversos actores interagem entre si. Se é verdade que existe um sistema, são, contudo, os diversos actores que interagem na escola que, com as suas possibilidades de escolha, alteram e criam novas regras; ou seja, também contribuem para alteração do sistema.

No ponto de partida deste raciocínio encontra-se a constatação empírica da margem de liberdade dos actores, da sua complexidade de ‘escolher’ a sua conduta em função de considerações e de oportunidades entre um leque mais ou menos largo de condutas possíveis. É certo que os actores nunca actuam num espaço não estruturado. A sua racionalidade e a sua capacidade de escolha são preestruturados pela sua pertença a culturas (nacionais, profissionais, organizacionais). A sua liberdade de acção é por outro lado restringida pelas condições materiais e sociais que prevalecem no seu contexto de acção e que são escoradas por um conjunto de estruturas e de regulações englobantes.

Mas se todos estes elementos restringem o leque de escolha dos actores, nem por isso eliminam a sua possibilidade de escolher. Assim, o seu comportamento nunca é redutível a tais estruturas englobantes e não pode por conseguinte deduzir-se a partir delas (Friedberg, 1995, p.16).

Nesta linha de pensamento, Lima (1991) afirma que mesmo num sistema educativo altamente estruturado e centralizado, impondo as suas regras através da produção legislativa, aos estabelecimentos de ensino da sua dependência, tal não significa que esses mesmos

estabelecimentos de ensino cumpram uniformemente essas regras. “O actor é o elemento central – aquele que, mesmo nas situações mais extremas, conserva sempre um mínimo de liberdade que utilizará para bater o sistema”(p. 19). Por isso, este autor fala de infidelidade normativa, por parte das escolas, às regras impostas, que pode passar pela reprodução total, parcial, ou a não reprodução dos conteúdos normativos. Esta infidelidade às regras do sistema deve-se ao facto de os actores interagirem entre si e serem fiéis aos seus objectivos, interesses e estratégias, permitindo que a escola assuma a sua identidade dentro do sistema em que está inserida. Assim, “a escola não será apenas uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas também uma instância auto-organizada para a produção de regras e tomada de decisões” (Barroso, 1996B, p.131).

Sarmiento (1998) é de opinião que as organizações escolares podem assumir diversas formas de regulação, tendo em conta duas grandes linhas: o formal/informal, e a diacronia/sincronia (correspondendo à continuidade / mudança). Desta forma, o autor refere que, no cruzamento destas duas grandes linhas, as escolas podem assumir quatro formas de regulação. A primeira forma é a regulação normativa, correspondendo a um conjunto consignado de finalidade e intenções. A segunda forma é a regulação institucional, onde tradição institucional, através das mais variadas formas, conduz a “um alto grau de conformidade simbólica” (p.22). A terceira forma é a regulação administrativa, onde se procura mobilizar os dispositivos e os recursos de acção para “atingir determinados fins no contexto organizacional da escola” (p. 22). A quarta forma é a regulação contingencial, distinguindo-se das outras formas, pelo facto de a regulação “não se exercer sob a forma de normas, de comportamentos, de atitudes ou de actos administrativos, mas de se apresentar sobretudo como dependente do momento e da situação” (p. 22).

Barroso (1996) observa, também, que as escolas variam entre a heteronomia absoluta e a quase completa anomia (ausência de normas claras e comprometedoras, vivendo as escolas numa absoluta rotina), existindo, todavia, muitas situações em que diversas escolas souberam construir uma real autonomia. Este autor assinala ainda a existência de diversas situações onde “os órgãos de gestão ‘controlam’ certos preceitos legais que impedem (ou dificultam) a tomada

de decisões em domínios considerados estrategicamente importantes” (p. 25). Este tipo de situação corresponde àquilo que Lima (1991) chama de infidelidades normativas, e ao qual Barroso apelida de autonomias clandestinas.

Sarmiento (1998) considera que a análise da autonomia do estabelecimento de ensino necessita do contributo da sociologia da acção. Se é verdade que as perspectivas sociológicas do conflito (Bourdieu, 1989; Bourdieu e Passeron, 1970) alertam para o facto de o sistema educativo reproduzir a estrutura social, estando a acção dos actores determinada à partida; contudo, o que é facto é que os actores no contexto local, apesar de condicionados pela estrutura sistémica, interagem entre si, estruturando a sua acção em função dos objectivos colectivos próprios. “As interdependências sistémicas e estruturais colocam os actores, nos contextos de acção, numa relação que é sempre de constrangimento e de possibilidade, de hetero e de auto-regulação” (p. 17).

II.2.5.2. Concretização da autonomia

Em diversos países de língua inglesa têm-se assistido ao reforço da autonomia das escolas, tendo este movimento sido designado por *School Based Management (SBM)*. Trata-se de um movimento descentralizador, dando à escola autonomia para a sua gestão. Apesar de em cada um destes países a aplicação do *SBM* ter assumido diferentes formas de transferência de poderes para as escolas, em todos eles ele implicou um aumento de poder de decisão na escola a nível financeiro, curricular e gestão de recursos. Assim o poder de decisão passa a ser partilhado ao nível de órgãos constituídos pelos diversos actores da escola.

Esta descentralização tem como finalidades “incrementar a prestação de contas, o acesso local ao conhecimento, centrar o processo de mudança na própria escola” (Phillips, 1997, p. 1). De acordo com Noble, Deemer e Davis (1996), o *SBM* é uma medida descentralizadora que implica um governo partilhado e uma colaboração ao nível das decisões da escola. Para os mesmos, a implementação do modelo promove o sucesso académico dos alunos, incrementa a prestação de contas, aumenta o poder, e oferece a capacidade de a escola ser capaz de gerir politicamente os diversos actores da mesma. Barroso (1996 A) afirma que o

SBM implica “descentralização e desburocratização dos processos de controlo; a partilha de decisões no interior da escola; o aumento da influência dos pais no processo de tomada de decisões da escola” (p. 173). Myers e Stonehil (1993) referem que a implementação do *SBM* pode:

Permitir que pessoas competentes nas escolas tomem decisões que favoreçam a aprendizagem; dar voz à comunidade escolar nas decisões cruciais; acentuar a prestação de contas das decisões; conduzir a uma maior criatividade na formulação de programas; redimensionar recursos a fim de suportar os objectivos desenvolvidos em cada escola; permitir a realização de orçamentos realistas devido a pais e professores estarem mais cientes da situação financeira da escola, dos limites de duração e custos dos programas; melhorar o moral dos professores e ajudar a sua liderança a todos os níveis (p. 1).

Wohlstetter e Mohrman (1996) referem que a descentralização deve envolver quatro vertentes: poder, conhecimento, informação e recompensa. O poder significa a capacidade “de tomar decisões que influenciam as práticas, as políticas e as direcções organizacionais” (p. 33). A dimensão do conhecimento permite aos diversos membros da escola perceberem e contribuírem para os resultados da mesma. Este conhecimento “inclui conhecimento técnico para realizar o trabalho ou proporcionar o serviço, capacidades interpessoais, e conhecimentos e práticas administrativas” (p. 33). A dimensão da informação refere-se ao conhecimento que os membros têm acerca da performance da organização, e à “informação estratégica acerca de políticas mais amplas e sobre o ambiente económico” (p. 33). A vertente da recompensa baseia-se nos resultados da organização e nas contribuições dos seus membros para esses mesmos resultados. Esta contribuição dos membros é favorecida através da recompensa do trabalho desenvolvido, ajudando a uma participação mais efectiva desses mesmos membros da organização escolar.

Vários autores têm destacado a importância que descentralização verificada no sector privado empresarial teve na concepção e aplicação do *SBM*. Wohlstetter e Mohrman (1996) referem ainda, que, sendo a gestão das escolas complexa, ela deve seguir os modelos que são aplicados à gestão no sector privado. Para os mesmos autores, o *SBM* é o exemplo da aplicação

à escola dessas mesmas ideias do sector privado. Desta forma, Phillips (1997) refere que “a eficácia da organização é melhorada porque o funcionário, que se relaciona e conhece o cliente, pode alterar o produto ou serviço para atingir as necessidades do cliente” (p. 1). Assim a prestação de contas é uma dimensão importante, assumindo-se como uma forma de melhor rentabilizar a gestão da escola, adaptando as regras típicas da gestão privada de orientação para o mercado (Phillips, 1997; David, 1991; Wohlstetter e Mohrman). Não é, pois, de estranhar que em alguns casos o *SBM* preveja a possibilidade de os pais poderem seleccionar livremente a escola onde desejam colocar os filhos, obrigando assim as escolas a serem mais eficientes. Realçando a importância da racionalidade na gestão, Phillips (1997) observa que “parte da mudança da relação entre escola e comunidade é a adopção do mundo corporativo, da competição e da orientação para o mercado” (p. 3).

Este modelo insere-se naquilo a que Barroso (1995 B) refere como lógica gestionária, onde “o objectivo é aumentar a ‘eficácia’ e a ‘eficiência’ da escola, reforçando a responsabilidade dos órgãos de gestão por uma correcta aplicação dos meios que lhe são distribuídos” (p. 7). Não é de estranhar que a aplicação do *SBM* tenha estado ligada a políticas neo-liberais onde o privado e o mercado são as palavras chave. Um desses exemplos é o caso inglês com a reforma educativa denominada *Education Reform Act*, aplicada em 1988 pelo governo de Margaret Tatcher.

Também em Portugal a aprovação do modelo de direcção, administração e gestão escolar (Decreto-lei nº 172/91) teve por base uma política neo-liberal. De acordo com Cunha (1997) este modelo tem três elementos essenciais: eficiência dos serviços; prestação de contas; autonomia local da decisão. Por sua vez, Afonso (1995 A), referindo-se às perspectivas e tendências da administração escolar, fala sobre a necessidade de o serviço público de educação estar atento às necessidades do mercado.

Muitas vezes dissociam-se as questões, o funcionamento do mercado por um lado e o funcionamento da sociedade civil no plano da cidadania, por outro. Do meu ponto de vista, o funcionamento do mercado é inerente ao funcionamento da sociedade civil democrática, eu não dissocio o mercado da democracia, e por isso não vejo oposição entre formação para a cidadania e a organização do serviço para o mercado (p. 20).

Lima (1995) critica esta perspectiva neo-liberal da educação que acentua os valores da concorrência e competição. Para o autor, a transposição das ideias do sector privado para o sector público de educação pode ser perniciosa, pois pode conduzir a uma concepção do cidadão como um utente, cliente ou consumidor, e assim não promover a cidadania, a participação e a emancipação do mesmo. Desta forma, o serviço público de educação deve caminhar noutro sentido diferente da competitividade, do individualismo e do cálculo custo benefício. Michael Porté afirma que há uma educação mais importante do que outra. A mais importante é aquela que suporta a criação de 'vantagens competitivas' na economia. Aquela que não se dedica sobretudo a formar o cidadão mas sobretudo formar uma agência racionalista de cálculo de custo-benefício; é a formação do cidadão pós-moderno, individualista e dotado de grande capacidade de cálculo que constrói a sua história de vida ritualizada, de vida de sucesso que exige competição. (...) Eu quero uma escola eficaz, quero uma escola eficiente, quero uma escola de qualidade, mas é através dum padrão de aferição de uma escola democrática com determinados valores, com a recuperação de algumas utopias. Hoje a falta dessas utopias levou-nos a acreditar neste *one best way* ideológico que seria uma ideologia do privado, da competição, da concorrência (p. 17).

Neste sentido, Barroso (1995 A) alerta para os perigos de se ver a gestão como um fim em si mesmo, como um conjunto de princípios que podem ser generalizados, não tendo em conta a especificidade das organizações. Para ele, a gestão deve ser "uma gestão adequada às características organizativas de uma escola" (p. 22). A escola é pois uma organização social onde coabitam pessoas das mais variadas faixas etárias (adultos, jovens, adolescentes e crianças); é uma organização com fins educativos, sendo o seu produto o crescimento dos alunos; e é uma organização com forte implantação social, tendo "uma finalidade objectiva, concreta e imediata, para as pessoas que vivem ali ao lado dela".

Desta forma, Barroso (1996 A) considera que a autonomia da escola deve ser construída e não decretada. A autonomia da escola tem de ter em conta a especificidade da organização escolar, sendo construída pela interacção dos diferentes actores organizacionais em cada

escola (Barroso, 1995B). A interacção destes diferentes actores conduz sempre a que se juntem diferentes interesses que é necessário saber articular. A autonomia é, pois, o resultado do equilíbrio de forças numa escola entre os diversos detentores de influência. A autonomia da escola pressupõe a autonomia dos seus actores. A autonomia da escola não se constrói por decreto; pelo contrário, “esta perspectiva retira sentido à tentativa de encontrar, a partir das chamadas ‘escolas eficazes’, estruturas e modalidades de gestão que funcionem como padrão da autonomia para todas as escolas” (1996 A, p. 186).

A autonomia da escola passa pela capacidade da mesma em se identificar e, por isso mesmo, de se diferenciar daquilo que a envolve. Mas, esta capacidade de se diferenciar implica que seja capaz de se relacionar e interagir com o meio que a envolve. Autonomia não significa independência, mas sim, interdependência.

A construção de identidade própria pressupõe a participação de todos os actores que interagem entre si. A nova concepção das organizações implica a ‘recuperação’ da importância dos actores. Não se trata de uma concepção de racionalidade ilimitada, mas sim, de uma concepção onde os actores e sistema se condicionam mutuamente: se os actores são constrangidos pelas regras do sistema, eles contribuem também para a transformação e alteração dessas mesmas regras.

Torna-se pois necessário conceptualizar a escola com esta dinâmica de interacção entre os diversos actores, na perspectiva da sociologia da acção organizada (Crozier e Friedberg, 1977; Friedberg, 1995). De acordo com Barroso, a autonomia não se define pela existência de um determinado ordenamento jurídico. Se este último pode ser importante com vista a uma maior dinâmica na autonomia das escolas, no entanto, a autonomia tem de partir da própria dinâmica das escolas na construção da sua identidade. Assim, a concepção de autonomia de escola tem de ter em conta a diversidade, pois “a transferência para as escolas não deve ser uniforme e decidida globalmente, mas deve ser adequada às diferentes situações existentes” (Barroso, 1996, p.19). Trata-se pois de uma mudança de percepção da escola como espaço de repartição, para a noção da escola como lugar de produção e inovação.

De acordo com a legislação publicada no caso do sistema escolar português, a “autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.” (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro).

No caso das escolas secundárias de C. Verde, temos que “as escolas deixam de ser simples prolongamento do Ministério, para passarem a ter espaços próprios de autonomia e de livre decisão que permitem adequar a gestão escolar às particularidades e exigências educativas de cada escola, que os projectos educativos, nomeadamente, corporizam, alterando-se assim qualitativamente a relação entre a escola, a comunidade e os poderes políticos, que se expressa em parcerias activas orientadas no sentido da promoção de uma educação pautada segundo os mais elevados padrões de qualidade e pertinência social” (Preâmbulo do Decreto - Lei n.º 20/2002, de 19 de Agosto).

Dentro do campo de gestão escolar, a construção e o exercício de autonomia assenta na acção conjunta de quatro funções fundamentais, representadas na seguinte figura (Figura 3.2):

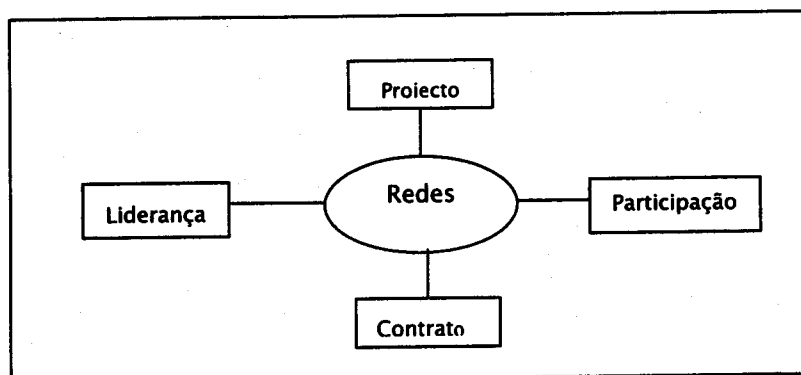


Figura 3.2 – Elementos fundamentais de uma mudança da gestão escolar , adaptado de Barroso (2000, p. 173).

A. Projecto Educativo

De acordo com a legislação publicada no caso dos sistemas escolares português e cabo-verdiano, a “autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo

próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.” Desta forma o projecto educativo tem um papel importante na concretização da autonomia da escola.

Daqui surge uma questão pertinente: O que é um projecto educativo de escola? O termo projecto (do latim *projectus*, lançamento para diante) é um conceito que, assumindo uma importância significativa em várias áreas do saber – designadamente na filosofia existencial (a existência humana como projecto), na epistemologia contemporânea (objecto ciência como objecto projecto), no domínio tecnológico e artístico (projecto de engenharia e de arquitectura), no discurso político (projecto de sociedade, projecto partidário) e ainda em várias situações da linguagem corrente (intenções individuais ou colectivas) – tem vindo a ocupar um lugar de destaque no contexto educativo, quer no domínio da pedagogia de projectos, quer no âmbito da função administrativa da planificação (Costa, 1991, p.10).

O termo projecto começou a ser utilizado em referência à acção educativa da organização escolar através da designação de Projecto Educativo da Escola.

De acordo com Costa (1991, p.110), o projecto educativo de escola pode ser definido como “documento de carácter pedagógico, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa”.

Deste modo, o projecto educativo contempla três grandes suportes fundamentais: a política educativa, a análise organizacional e a teoria pedagógica.

Do ponto de vista político, o projecto educativo, enquanto expressão do exercício de autonomia da comunidade educativa (Costa, 1991, cita Formosinho), pressupõe a concepção e implementação de um sistema educativo assente nos princípios de participação, de descentralização e de autonomia.

No campo organizacional, o projecto é visto como um instrumento de planificação que procura contribuir para que a instituição escolar atinja, com eficácia, os objectivos a que se propôs enquanto organização.

Neste caso, existe uma preocupação tecnocrática de eficácia da instituição escolar. Na opinião de Carvalho (citado por Costa, 1991, p.45), é esta concepção de projecto que foi desenvolvida pela planificação educativa:

O termo «projecto», expandido principalmente pela planificação educativa, torna-se pleno de prestígio na medida em que se implanta a partir dos desejos de eficácia próprios de uma mentalidade tecnocrática que faz o estudo, sobretudo, das questões respeitantes às estruturas organizacionais e administrativas.

Também Zabalza (Costa, 1991, p.65), defendendo uma ligação bastante estreita entre currículo e projecto educativo, entende que um dos objectivos a atingir pelas instituições escolares, que baseiam a sua actividade no desenvolvimento de programas, na planificação de actividades, na implementação de um projecto educativo, é torná-las mais funcionais e eficazes educativamente.

Assim, a questão de projecto é uma questão cada vez mais importante para o desenvolvimento organizacional das instituições escolares. Ele aparece como um instrumento prioritário ao serviço da eficácia e desenvolvimento escolar (Costa, 1991, p.15).

No campo pedagógico, o termo projecto tem uma referência imediata: a chamada pedagogia de projecto. A pedagogia de projecto se identifica com os princípios básicos da Escola Nova. A este propósito, Costa (1991, p.17) cita Dewey, que afirma:

“Penso não haver nenhum aspecto na filosofia da educação progressiva que seja mais sonante do que a ênfase colocada na importância da participação do aprendiz na formação dos projectos que norteiam as suas actividades no processo de aprendizagem, bem como não há, na educação tradicional, defeito maior do que a sua capacidade para assegurar a cooperação activa dos alunos na construção dos projectos envolvidos no seu estudo.”

Para Carvalho, citado por Tripa (1994, p. 61), “a pedagogia de projectos, afirma-se na defesa de uma escola viva, autónoma, criativa, e de um educando sujeito activo em construção, em que o direito à diferença aparece como requisito fundamental para a construção de

projectos pedagógicos que, recusando a perpetuação dos valores do sistema, apostam no desafio da mudança”.

A pedagogia de projectos não está limitada ao campo metodológico. Surge também associada a uma dinâmica, muito mais ampla, visando a descentralização, realçando a autonomia e propondo a democratização na gestão escolar e consequente abertura à comunidade.

O projecto educativo exprime uma metodologia de trabalho organizativo e gestionário com o qual é possível assegurar a planificação do desenvolvimento organizacional a longo prazo, na base da formulação de estratégias de gestão adequadas às características, aos problemas e às exigências do contexto escolar. Ele exprime, acima de tudo, um tipo de gestão que gera condições capazes de proporcionar uma mudança do cenário, de acordo com o rumo estabelecido pelos autores.

Assim, e de acordo com Silva (2000, p.227), pode-se afirmar que o projecto educativo:

- representa a possibilidade real de introduzir mudanças no contexto escolar, assumindo a inovação como factor e condição de desenvolvimento e aperfeiçoamento dos processos vitais da escola. Constitui assim, um instrumento privilegiado de definição da política interna da escola em articulação com as linhas orientadoras da política educativa nacional;
- configura o quadro da autonomia escolar e o espaço de produção e afirmação dos valores específicos que norteiam a acção da escola em função do quadro legal em vigor e representa o compromisso com a emancipação escolar e a determinação do desenvolvimento organizacional necessário para atingir níveis de realização compatíveis com as exigências da comunidade;
- estabelece as condições de uma liderança mais activa no contexto escolar capaz de incrementar os processos organizacionais na base dos valores consensualmente aprovados e capaz de mobilizar os diversos actores intra e extra-escolares em função de metas comuns e sob consideração da estratégia de desenvolvimento definida;

- confere a vitalidade organizacional necessária para pôr em marcha processos, acções, estruturas e recursos no sentido da concretização dos objectivos organizacionais estratégicos que conferem sentido à acção/actividade educacional.

A elaboração do projecto educativo não é um trabalho dos gestores das escolas, mas uma tarefa que diz respeito à comunidade educativa, ou seja, através da participação dos vários intervenientes no processo educativo – professores, alunos, pais, pessoal não docente, comunidade local – quer de forma directa, quer (usualmente) através dos respectivos representantes (Costa, 1991, p.24).

O projecto educativo, não sendo um documento inalterável, não deverá estar, porém, sujeito a profundas e constantes alterações anuais. De acordo com Cisne e Uria, citados por Costa (1991, p.24), de um modo geral, a sua duração dependerá fundamentalmente da permanência em cada instituição das pessoas que o elaboram e da estabilidade das suas convicções.

Antúnes estrutura o projecto educativo da escola de seguinte forma (citado por Costa, 1991, p.25):

Notas de identidade	Quem somos?
Formulação de Objectivos	Que pretendemos?
Concretização de um Estrutura	De que meios dispomos?

De acordo com o mesmo autor, a questão *Quem somos?* deve ser antecipada de outra *Onde estamos?*, ou seja, é fundamental uma análise do contexto (legal, material e organizacional da instituição, ambiente socio-económico, cultural, demográfico e infra-estruturas da comunidade local) para que o projecto educativo possa responder com eficácia às necessidades da situação escolar concreta (Costa, 1991, p.25).

Assim, o projecto educativo é a expressão da identidade da escola (Tripa, 1994, p. 61). Ao possuir uma identidade própria e ao relacionar-se com o meio envolvente, a escola tem de ser capaz de responder aos problemas e desafios que advêm dessa mesma relação.

B. Contrato

A noção de contrato tem uma dupla aplicabilidade: primeiro, como forma de modernização da administração pública e, em segundo lugar, como forma de regular as relações no interior das escolas, entre os indivíduos e os grupos de interesses que representam.

No primeiro caso, o contrato corresponde a “uma redistribuição programada de poderes no seio da administração pública” (Barroso, 2000, p.174), com a finalidade de «regenerar a legitimidade política, reforçar governos e melhorar a qualificação dos serviços prestados ao público». Neste sentido a contratualização está intimamente ligada ao reforço da autonomia da gestão dos serviços públicos e corresponde a preocupações do tipo gestor. No segundo caso, o contrato tem uma dimensão mais social, pois consiste na introdução de práticas de participação e negociação na gestão de interesses, no interior das organizações, tendo em vista a construção de acordos e compromissos para a realização de projectos comuns (Barroso, p.174). No caso da escola pública, a contratualização interna tem como referência o projecto educativo e corresponde à construção social do “bem comum” que fundamenta a prestação do serviço educativo. De acordo com Derouet e Dutercq, citados por Barroso (2000, p.174), «a relação contratual oferece aos indivíduos, ou, mais exactamente, aos grupos de indivíduos constituídos, uma maior liberdade de acção, mas em contrapartida exige transparência e possibilidade de avaliação. A iniciativa individual só é encorajadora se ela se inscreve num projecto de conjunto e se procura a sinergia com as iniciativas de outros».

C. Liderança

As organizações assentes em redes colaborativas necessitam, sobretudo, de lideranças colectivas. A este respeito, Bolívar (Barroso, 200, p.174), opina, dizendo que “a liderança colectiva não significa que não haja líderes”. A liderança deixa de estar afectada a cargos e passa a estar ligada a funções que podem ser executadas por diferentes intervenientes. As funções de liderança estão orientadas para a dinamização das relações interpessoais, para o

desenvolvimento da escola como comunidades democráticas, para a transformação das práticas profissionais, para a gestão das redes de conhecimentos, para o empreendimento da mudança.

D. Participação

Participação e liderança são duas componentes importantes para a construção de um acordo (ou compromisso) necessário ao funcionamento da escola. A necessidade de envolver na gestão todos os que trabalham na vida da escola, exige normas e práticas que promovam uma gestão participativa e uma cultura democrática, quer pela valorização de formas de participação, quer, principalmente, pelo exercício indiferenciado e colectivo de funções de gestão, através de mecanismo de participação directa.

A participação envolve professores, pessoal não docente, alunos, pais e representantes da autarquia e comunidade local.

1. Professores

A participação destes na vida da escola é importante por dois motivos:

- Primeiro – Numa organização como a escola, a gestão é uma dimensão própria do acto educativo. Definir objectivos, seleccionar as estratégias, planificar, organizar, coordenar, avaliar as actividades e os recursos, ao nível da sala de aula, ou ao nível da escola, são tarefas com sentido pedagógico e educativos evidentes. Essas tarefas não podem, por isso, ser dissociadas do trabalho docente e subordinarem-se a critérios extrínsecos, meramente administrativos.
- Segundo – A redefinição da profissão docente e as próprias mudanças nos modelos e práticas de ensino, a que temos vindo a assistir nos últimos anos, têm valorizado a abordagem do professor como «um gestor de situações educativas». Ele já não é aquele que transmite conhecimentos aos alunos, mas o que cria condições necessárias para que estes aprendam. Ele é, portanto, um organizador e disponibilizador de recursos, em conjunto com os seus colegas e, por vezes, outros adultos, quer na sala de aula, quer noutras dependências do estabelecimento de ensino, quer envolvendo alunos isolados, quer em pequenos ou grandes grupos, em actividades estritamente curriculares ou

extra-curriculares, no interior da escola. Tudo o que foi apontado são funções de gestão que, naturalmente, o professor não pode desenvolver sozinho e fora de uma organização.

Do exposto se vê o papel central que a participação dos professores desempenha para o êxito da gestão de uma escola e para a adequação aos objectivos educativos.

2. Pessoal não docente

Estes, embora em número reduzido comparativamente aos docentes, deverão integrar também as estruturas e as redes de participação da escola. Essa participação deve ser feita na qualidade de adultos com responsabilidades educativas e como técnicos de apoio logístico às actividades de ensino.

3. Alunos

Dentro da perspectiva da concepção pedagógica mais actualizada, os alunos não são considerados como objectos da formação, mas como sujeitos da sua formação. Isto quer dizer que as crianças e os jovens que frequentam as nossas escolas não devem ser vistos como consumidores passivos dos conhecimentos transmitidos pelos professores, mas sim, como co-produtores dos saberes, saberes fazeres e saberes ser necessários ao crescimento e desenvolvimento.

Deste modo, a actividade das escolas não é (como dizem os economistas da educação) produzir «alunos-formados», mas sim, produzir os meios e criar condições para que as crianças e os jovens sejam autores do seu próprio crescimento (físico, psíquico, intelectual, afectivo, moral, etc.). E nesta actividade os professores, outros adultos que exercem funções na escola e os próprios alunos são todos «produtores», ainda que diferentemente qualificados e especializados, mas igualmente responsáveis.

Pelas razões acima apontadas, a participação dos alunos na vida da escola é uma condição essencial para a sua própria aprendizagem. Estes têm o direito de interferir na

organização do seu próprio trabalho, em parceria com os outros trabalhadores, no respeito das suas competências próprias e de um modo ajustado à sua idade e esfera de influência.

4. Os pais

A participação dos pais é entendida por dois motivos:

- Primeiro – São responsáveis pela educação dos alunos e têm a responsabilidade de disponibilizar meios para acompanhar a escolarização do seu educando e interferir na esfera dos seus interesses, no quadro das normas definidas para o serviço público da educação nacional e no respeito pelas competências profissionais dos professores. A participação faz-se, quer a nível individual junto do director de turma, quer, eventualmente, a nível colectivo, através de uma Associação de Pais e Encarregados de Educação que os representam junto da direcção da escola.
- Segundo – São co-educadores – As famílias constituem estruturas sociais com um impacto determinante no processo de socialização das crianças e dos jovens. Assim é importante que a organização e gestão da escola permitam o envolvimento da família dos alunos, particularmente do pai e da mãe, como co-educadores. Esse envolvimento deve ter como principais finalidades: articular as práticas escolares com as práticas educativas familiares; beneficiar do contributo dos seus membros, como educadores em actividades de natureza socio-educativa; associar os pais à tomada de decisão sobre questões que afectam directamente as modalidades da sua colaboração com a escola, ou que se prendem com o modo como a escola define e realiza os seus objectivos. Os pais devem participar nas estruturas formais e informais de gestão quotidiana da escola, independente do direito que lhes assiste, sempre, de acompanhar a escolarização dos seus filhos e exercer o controlo democrático sobre o funcionamento da escola.

5. Os representantes da autarquia e da comunidade local

A participação da autarquia deve ser feita através do conselho local de educação. Essa participação deve situar-se no âmbito de parceria entre a escola e os serviços autárquicos e no quadro de uma partilha de responsabilidades entre o poder central e o poder local.

Os representantes da comunidade também têm a sua participação no conselho local de educação. A sua participação na gestão da escola justifica-se numa perspectiva de parceria e traduzindo uma co-responsabilização real de elementos da sociedade local no funcionamento da escola e na concretização dos seus objectivos.

Referindo-nos ao caso específico da realidade cabo-verdiana, a participação faz-se de várias formas, de acordo com o Decreto-Lei n.º 20/2002 de 19 de Agosto. Através da Assembleia da Escola, do Conselho Directivo, do Conselho Pedagógico e do Conselho de Disciplina.

Os pais e encarregados de educação, através dos seus representantes, participam ainda no Conselho Directivo (art.º 23, n.º 2), no Conselho de Disciplina (art. 46º, alínea e) e no Conselho de Turma (art.º 62º, alínea d).

Relativamente aos alunos, a sua participação se nota no Conselho de Disciplina (art. 46º, alínea e) e no Conselho de Turma (art.º 62, alíneas b e c)²⁷.

E. Redes

A noção de rede aparece associada a uma perspectiva interaccionista e baseia-se na multiplicidade de conexões possíveis entre elementos que podem desempenhar funções distintas. De acordo com Boltanski e Chiapello (citação de Barroso, 2000, p.175), o conceito de rede serve para identificar «estruturas debilmente, ou nada hierárquicas, leves e não limitadas por fronteiras traçadas *a priori*». Nas organizações em rede, as relações e a troca de informações e conhecimentos desempenham um papel essencial, mas não são definidas em função de uma qualquer “racionalidade *a priori*”. Antes, pelo contrário, resultam dos interesses e estratégias dos actores organizacionais. Uma vez mais, Barroso reporta-nos à afirmação de

²⁷ Este ponto tem continuidade no Capítulo V.

Boltanski e Chiapello, que “num mundo em rede, cada um procura estabelecer os laços que lhe interessam e com as pessoas da sua escolha. As relações, mesmo aquelas que não dizem respeito, directamente, ao mundo do trabalho, mas à esfera familiar, são electivas.”

Como se referiu anteriormente, a conjugação dos quatro factores é uma ferramenta para a mudança da gestão escolar. Esta mudança tem um contributo importante na inovação e eficácia da própria escola. A gestão deixa de ser entendida como um mero conjunto de normas para passar a ser um instrumento que serve para promover o sucesso da própria escola. E como se tem notado, os professores gostam de trabalhar em escolas bem dirigidas e organizadas, constituindo a gestão um componente decisivo da eficácia escolar (Glatter *in* Nóvoa, 1991, p.64).

De acordo com Glatter, o objectivo primeiro da actividade de gestão das escolas é criar as condições para que os professores promovam a aprendizagem dos alunos. A gestão escolar é parte integrante do processo educativo e as «mensagens» que os alunos recebem da direcção da escola devem ser congruentes com as atitudes pedagógicas nas salas de aula: no mínimo, os valores e objectivos subjacentes aos dois tipos de actividade devem ser compatíveis. Nenhum membro da comunidade educativa (alunos, professores, pais) ganha com uma escola gerida deficientemente. Por isso, podemos afirmar com razoável segurança: a boa gestão é uma característica significativa das melhores escolas.

Para Nóvoa (1992, p. 24) a análise do funcionamento de qualquer escola é feita, tendo em conta as seguintes áreas:

- a estrutura física da escola: dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.;
- a estrutura administrativa da escola: gestão, direcção, controlo, inspecção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc.;
- a estrutura social da escola: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc.

De acordo com alguns estudos elaborados acerca dos sucessos das escolas²⁸, a preocupação com uma boa gestão e, conseqüentemente, ao bom funcionamento, aparece sempre como um dos factores que favorecem esse sucesso, tornando a escola eficiente.

Nas suas investigações, Edmonds (*in* Nóvoa, 1992, p.38) considera que as escolas de sucesso têm as seguintes características:

- a) gestão centrada na qualidade de ensino;
- b) importância primordial das aprendizagens académicas;
- c) clima tranquilo e bem organizado, propício ao ensino e à aprendizagem;
- d) comportamentos dos professores transmitindo expectativas positivas quanto à possibilidade de todos os alunos obterem um nível mínimo de competências;
- e) utilização dos resultados com base da avaliação dos programas e dos currículos.

Das pesquisas levadas a cabo, Purkey e Smith (*in* Nóvoa, 1992, p. 42), verificaram a existência de outras variáveis que favorecem o sucesso. A gestão continua, também, como um factor decisivo. Estes autores verificaram que as seguintes variáveis eram importantes para avaliar a eficácia da escola:

- a) Gestão da escola – um certo número de estudos indica que os responsáveis pela gestão e todos os profissionais que trabalham na escola precisam de uma considerável autonomia para poderem definir as estratégias de resolução de problemas;
- b) Liderança organizacional – A coesão e a qualidade uma escola dependem em larga medida de existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização dos projectos de trabalho. A liderança organizacional deve ser legitimada por uma tomada de decisão e participação colegiais, envolvendo o conjunto

²⁸ Os estudos feitos a partir dos finais da década de 70 mostram a importância dos factores organizacionais no rendimento escolar dos alunos, em particular os relacionados com a sua gestão. Entre estes factores destacavam-se a existência de um estilo de liderança de gestão que promovesse a participação dos professores na planificação das actividades, o trabalho em equipa, formas de gestão colegiais, e uma «cultura de reforço mútuo» na resolução dos problemas e no desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1992, p. 34). –

da comunidade educativa na definição e salvaguarda dos objectivos próprios do estabelecimento de ensino.

- c) Estabilidade profissional - A estabilidade profissional, e em especial a do corpo docente, contribui para um bom funcionamento da escola; de facto, nenhum estabelecimento de ensino pode levar a cabo projectos coerentes de acção, se o seu pessoal mudar constantemente ou estiver sujeito a situações de instabilidade. Um clima de segurança e de continuidade é uma condição essencial ao desenvolvimento organizacional (Carvalho, 1992). No entanto, esta característica não deve ser confundida com uma espécie de imutabilidade, uma vez que a existência de certas margens de mobilidade pode constituir um factor de incentivo e de inovação.
- d) Articulação curricular - Uma boa planificação e uma adequada coordenação com os planos de estudos são elementos indispensáveis ao correcto funcionamento das instituições escolares. A este propósito, vale a pena insistir na opção por modalidades de avaliação formativa, que permitam aos alunos regular o seu percurso escolar.
- e) Formação do pessoal - Uma das pedras de toque para que a escola funcione de forma eficaz é a implementação de programas de formação contínua e profissional do seu pessoal, nomeadamente do pessoal docente. Esta formação deve estar intimamente articulada com o projecto educativo do estabelecimento de ensino, no quadro de dinâmicas de formação-acção organizacional que dêem um contributo efectivo à melhoria das escolas. Merece também uma referência, a montagem de dispositivos de avaliação de professores, no âmbito de programas de desenvolvimento profissional.
- f) Participação dos pais - Têm-se constatado que as escolas com melhores resultados são, normalmente, aquelas que conseguem criar condições propícias a uma colaboração das famílias. Os pais, enquanto grupo interveniente no processo educativo, podem dar um apoio às escolas e devem participar num conjunto de decisões que lhes dizem directamente respeito. Os mesmos podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais do ensino.

- g) Reconhecimento público – A participação activa numa comunidade educativa pretende-se, também, com a imagem pública da escola. Sem renunciar aos seus próprios valores e ideologias, cada membro da escola deve procurar a identificação a um conjunto de valores comuns que edificam a identidade da organização escolar. As escolas são diferentes e o reconhecimento público é um factor essencial à sua eficácia.
- h) Optimizações do tempo – Os alunos devem dispor do máximo de tempo possível para aprender, no sentido mais amplo da palavra. As interrupções, as desarticulações curriculares e pedagógicas, a deficiente organização dos tempos ou dos espaços, são factores que perturbam o funcionamento das escolas. A capacidade de otimizar o tempo disponível é uma das características das escolas de qualidade. É evidente que a gestão do tempo deve respeitar, no máximo, os ritmos próprios e o modo de organização interna de cada indivíduo.

Os mesmos autores, preferem ainda, incluir outros aspectos que dizem respeito aos processos internos às escolas tais como:

- I. planificação conjunta e relações colegiais;
- II. sentimento de pertença a uma comunidade;
- III. metas claras e elevadas expectativas;
- IV. ordem e disciplina.

Por fim temos as investigações de Conhen (Nóvoa, 1992, p. 50). O mesmo apresenta as características para as escolas de sucesso: a qualidade do ensino interior da sala de aula; uma cuidadosa coordenação e gestão dos programas e dos currículos ao nível do estabelecimento de ensino e, por fim, o sentimento de uma cultura e de valores partilhados pelos alunos e pelos professores.

Desta forma, podemos depreender que a gestão e o modo como a escola é organizada influenciam o desempenho e a criação de um clima de trabalho propício a que a escola seja bem sucedida na sua nobre tarefa como poderemos ver com o estudo efectuado (segunda parte do trabalho) nas quatro escolas secundárias escolhidas para esse efeito.

CAPÍTULO IV

A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO PORTUGAL DEMOCRÁTICO

Com este capítulo pretendemos estudar a evolução da administração das escolas no Portugal democrático. Dividido em cinco partes distintas, começaremos por referir aos antecedentes históricos, para depois analisar os aspectos considerados no título a partir dos anos 70 até aos dois primeiros anos deste novo milénio.

IV.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Para estudar a evolução da administração escolar no Portugal democrático é necessário, ainda que de forma sucinta, fazer referência à própria escola do Estado Novo.

Com a implementação da República em 1910, o estado substitui a Igreja no processo de ensino e aparece a já conhecida a nacionalização do ensino. Esse actual ressurgimento da relação da escola com o território local vem inverter uma tendência que, vinda dos ideais da Revolução Francesa, teve o seu principal impulso nas ideias escolares de Jules Ferry. O processo de nacionalização do ensino, procurando a sua legitimação numa nova relação *estado-nação-território*, faz do Estado o substituto da Igreja na sua missão educadora do “cidadão” e da escola o seu instrumento privilegiado. O Estado passa a deter o controlo das escolas e nasce uma nova mentalidade no modo de ver a escola; ela aparece como a “nova Igreja Cívica do Povo” e o professor passa a ser visto como “sacerdote do ensino”, “evangelizador”, “apóstolo (laico) da religião social”. Tinha como função o “dever sacratíssimo” de formar os futuros cidadãos e de ser um modelo de virtude, “exemplo de compostura, bondade e método de trabalho”, como se pode ler nos textos legais das Reformas de 1911 e 1918 (Ensino Primário e Ensino Técnico, respectivamente) (Formosinho e Machado, 1999, p. 99).

O Estado Novo, embora tenha restabelecido uma relação privilegiada com a Igreja, assumiu como Estado - educador a quem incumbe a *educação nacional*, cuja organização e o controlo é deixada à administração central que tem como responsabilidade: a elaboração do

currículo académico; os modos de organização dos professores, dos alunos e do processo de ensino.

É através desta “normativização do sistema de ensino”, caracterizadora do modelo liceal de inspiração liberal (Fernandes, citado por Formosinho e Machado, 1998, p. 100), que o Estado cumpre a sua missão centralizadora ao serviço do controlo social, que se desenvolve numa “educação para a passividade” (Formosinho, 1987, p.387) e cujos objectivos de conformidade com o modelo social vigente se conciliam com os de mobilização dentro da lei e da ordem estabelecida.

Das reformas do ensino realizadas nesse período do Estado Novo, podemos referenciar a Reforma Liceal de 1936, de António Carneiro Pacheco (Decreto-Lei n.º. 27084, de 14 de Outubro), que deixa claro os traços marcadamente ideológicos, estruturados de uma escola com a Triologia “Deus-Pátria-Família”.

Por outro lado, de acordo com Formosinho (1987, p. 388), a reforma de Pires de Lima (Decreto-Lei n.º 36507, de 17 de Setembro de 1947), acentua, sobretudo, as vertentes de controlo burocrático e conformista.

Toda a organização pedagógica e administrativa durante o Estado Novo se constitui num todo coerente e fortemente articulado, de modo a assegurar a confluência de todas as valências para uma *educação nacional*.

Em termos de organização e administração, as escolas do ensino secundário eram dirigidas por um reitor, cuja nomeação era da competência do próprio Ministro.

IV.2. OS ANOS 70 – A CENTRALIZAÇÃO AO SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO E DA DEMOCRATIZAÇÃO

A partir da Segunda Guerra Mundial, houve uma grande procura da educação, o que levou à sua generalização. O Estado toma como tarefa sua pensando essencialmente em estratégias de desenvolvimento económico e cultural da sociedade. Com a reforma de Veiga Simão (Lei n.º5/73, de 25 de Julho), já se pensava na democratização do ensino, permitindo, no

interior da escola, a ocupação, por parte de professores e alunos, de espaços de participação que cada vez torna mais evidente a necessidade de “democratização da sociedade”, efeito não desejado pelo sistema político no seu todo.

A “democratização do ensino” procura ficar-se por uma política de alargamento da escolaridade obrigatória²⁹ e expansão quantitativa dos estabelecimentos (agora mais próximos das populações que os procuram), alimentada por uma concepção liberal e meritocrática da igualdade de oportunidades que deveria permitir o acesso dos melhores a níveis mais elevados de escolarização. Enferma, no entanto, de constrangimentos que lhe advêm do regime político vigente, que não comporta espaços de participação, pelo que lhe resta o mérito de ter iniciado o processo de mobilização educativa dos anos 70 (Stoer, citado por Formosinho e Machado 1998, p.100), que assume a maior expressão a partir de 25 de Abril de 74.

Com o decreto-lei n.º 53/73 de 10 de Outubro, de Veiga Simão foram revistas as estruturadas administrativas dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, dando-lhes “autonomia administrativa, sem prejuízo das disposições gerais sobre a contabilidade pública e da superintendência a exercer pela Direcção Geral de Administração Escolar” (Tripa, 1994, 31; artigo 1º do decreto lei n.º 53/73).

O art.º n.º 2 do mesmo decreto, dá indicação que “os órgãos de direcção administrativa dos estabelecimentos são Director/Reitor e o Conselho Administrativo”. O Conselho Administrativo é constituído pelo presidente, neste caso o reitor/director, e dois vogais, sendo um dos vogais “um professor do quadro, designado pelo Director-Geral da Administração Escolar, ouvido o Director/Reitor. O segundo vogal é o chefe de Secretaria que exerce simultaneamente o cargo de secretário do Conselho Administrativo”. No mesmo Decreto-Lei “institui-se um quadro único de pessoal administrativo e auxiliar integrando os quadros privativos daqueles estabelecimentos.”

A partir de 25 de Abril a participação dos professores e estudantes no processo educativo ultrapassa a mera formalidade que o regime anterior tolera e alarga-se às estruturas

²⁹ Numa primeira fase, com a reforma de Leite Pinto em 1960, a escolaridade obrigatória por nível passa para a 4ª classe, sendo a etária estabelecida para 12 anos. Com a reforma de Galvão Teles, ocorrida em 1964, houve um novo aumento da escolaridade obrigatória. A etária passa para 14 anos, enquanto que a obrigatoriedade por nível passa a ser a 6ª classe.

escolares. De acordo com Santos (citação de Formosinho e Machado, 1998), “o ‘Estado dual’ que se segue à revolução de Abril também se sente na escola, ainda dependente da Administração Central, mas agora tolhida na sua acção, ao mesmo tempo que, pela legitimidade revolucionária, se ensaiou o poder popular ou, pelo menos se expande a sociedade civil, numa participação política e social sem precedentes, paradoxalmente aliada a transformações políticas predominantemente operados dos diversos centros de decisão (e de combate político) para as preferias” (p. 101).

No que diz respeito à gestão, Formosinho e Machado (1998), recorrem a Lima que afirma que “a tomada do poder” pelas assembleias de estudantes e professores, associada ao “saneamento” de reitores, directores e professores acusados de (maior) conivência com o denominado “regime fascista de Salazar-Caetano”, ao mesmo tempo que leva a uma “auto-organização da gestão escolar”, a modos de “ensaio autogestionário” (p. 101), leva também a administração a intervir por arrastamento, aparentemente com a intuição de dar cobertura legal àquelas iniciativas e aos órgãos de gestão já em funcionamento em diversas escolas, assacando-lhes “as atribuições que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão”, e, embora aceitando a colegialidade das “comissões de gestão”, determinando a escolha de um dos docentes para presidente de modo a exercer as funções de representação e controlo da execução das deliberações colectivas (Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio). Este decreto remete a regulamentação do “processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, com a participação adequada de estudantes e pessoal docente, técnico administrativo e auxiliar” (art.º 1.º). Foi constatado que em várias escolas, as “comissões de gestão”, apoiadas pelas assembleias deliberativas, ultrapassaram as atribuições que anteriormente cabiam aos reitores e directores das escolas e assumem-se mais como “coordenadores (...) de formas e processos de democracia directa” (Lima, 1992, p.234).

A agitação que se vivia nas escolas quase que as paralisa na sua acção instrutiva, mas a tentativa de normalização através do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, é objecto de rejeição generalizada pelos elementos mais activos das escolas, conotados com movimentos e partidos políticos do espectro da extrema-esquerda portuguesa. Este decreto aparece com a

intenção de criar as “indispensáveis condições de eficácia do funcionamento das escolas, “regula os órgãos de gestão”, criando uma nova morfologia organizacional com o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo no topo, aos quais atribui as funções que constavam dos estatutos e regulamentos que vigoravam, no anterior regime político, para os respectivos graus e ramos de ensino. Regula os processos de eleição e constituição, em evidente rotura com as formas de democracia directa que faziam das assembleias e plenários deliberativos os órgãos soberanos das escolas, agora transformadas em “assembleias consultivas” de carácter facultativo, sujeitas a aprovação prévia do Conselho Directivo e cuja realização não pode, salvo em casos excepcionais, prejudicar as actividades escolares; repõe o dever de o Conselho Directivo informar os serviços centrais do conteúdo dos pareceres e propostas das “assembleias consultivas” que não sejam executadas e das razões da sua não execução (art.º 32.º).

IV.2.1. Gestão Democrática

A partir de 1974, a instituição escolar sofreu uma profunda transformação nos seus múltiplos aspectos. Com o período revolucionário que se viveu após o 25 de Abril, a gestão das instituições escolares era bastante difícil, uma vez que os mecanismos legais eram escassos, criando, deste modo, uma grande anarquia na vida das escolas. Foi neste contexto, que surgiu o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, que teve como principal objectivo «normalizar» a vida das escolas a partir daquilo que se convencionou designar por «gestão democrática» que consistiu em regulamentar o exercício do poder nas escolas, mediante a seguinte estrutura:

- a direcção colegial representativa;
- as estruturas de participação para professores, alunos e pessoal não docente;
- o princípio da elegibilidade para os diferentes cargos;
- a divisão orgânica e funcional entre o exercício da autoridade administrativa (conselho directivo) e a autoridade profissional/pedagógica (conselho pedagógico e dos grupos);

- o poder de os professores, enquanto profissionais, assegurem a orientação e a coordenação pedagógica da escola (Barroso, 1991, p.69).

Com aplicação deste decreto a governação das escolas assenta, em grande parte, na responsabilidade colegial dos professores representados pelo Conselho Directivo, que é eleito pelos seus pares. O Conselho Directivo passou a ter entre três a cinco representantes do pessoal docente, conforme a escola tivesse 1000 ou mais de mil alunos, dois representantes dos estudantes que deviam frequentar os cursos complementares e um representante do pessoal não docente. Esta gestão colectiva é, no entanto, partilhada por outro órgão com carácter deliberativo, o Conselho Pedagógico, que pela representação de grupos ou disciplinas, tinha como principal incumbência a orientação pedagógica da escola. Como é sabido, esta «orientação pedagógica» atribuída à escola, nunca foi concretizada plenamente, uma vez que este tipo de orientações, ficou a cargo do poder central. Aliás, como afirma Barroso (1991), “não passou de uma «prótese democrática», numa administração burocrática” (p. 69). O Conselho Pedagógico era presidido pelo presidente do Conselho Directivo e tinha como órgãos de apoio os conselhos de grupo, de turma, de ano ou de curso, e nele tinha assente os delegados de grupo, sub-grupo, disciplina ou especialidade e, ainda, um representante dos alunos de cada ano. O conselho Administrativo também foi regulado pelo mesmo decreto, tendo como função a gestão financeira do estabelecimento. É presidido pelo presidente do Conselho Directivo (ou pelo vice-presidente, por delegação), e fazem parte deste órgão o secretário do Conselho Directivo, que é o vice-presidente do órgão e o chefe de secretária que assume as funções de secretário (Portaria n.º 677/77, de 4 de Novembro e 679/77, de 8 de Novembro).

Em termos legais, as principais mudanças que se foram registando na aplicação deste modelo, segundo análises feitas por Barroso (1991, p.74), foram as seguintes:

- a) as escolas eram «anarquias organizadas» e «sistemas acoplados»;
- b) iniciou-se um processo de desburocratização interna (da escola);
- c) substituição progressiva de uma autoridade hierárquica por uma autoridade colegial;

d) aparecimento de uma gestão flexível e diversificada.

Este modelo introduziu o princípio de participação democrática dos vários actores escolares, mas, desde logo, se verificou que a abertura da escola à comunidade não foi tida em conta. Contudo, como se veio a constatar mais tarde, com a publicação do Despacho 8/SERE/89, os pais e os alunos passaram a fazer parte do Conselho Pedagógico por intermédio dos seus representantes.

É visível neste percurso um reforço do poder e intervenção dos professores no âmbito da gestão escolar, no entanto, continuou a verificar-se o acentuar do poder e a intervenção da Administração Central. Como refere Valter Lemos (1997, p. 262), *“as escolas mantêm-se como meras extensões da administração e a esta prestam contas pelas vias burocráticas e hierárquicas tradicionais”*.

Importa, todavia, distinguir, nesta análise, dois movimentos que se verificaram na implementação do modelo de 76: o movimento de «cima para baixo» e o movimento de «baixo para cima». Com efeito, se por um lado, se constatou que algumas escolas se limitaram a «aplicar» este modelo, seguindo as directrizes emanadas do Ministério, por outro lado, é de notar que, muitas foram as escolas que, embora tivessem presentes os aspectos formais que a legislação introduziu nos processos de gestão das escolas, foram mais longe, reestruturando as práticas educativas a partir de “um modelo de gestão não racional, com uma autoridade colegial, com forte participação dos profissionais, pouca abertura ao exterior, com a prática de uma gestão intuitiva muito ligada à resolução de problemas e ao desenvolvimento de valores” (Barroso, 1991, p. 74). Depreende-se, desta forma, que a implantação do modelo de 76 não se limitou a um processo meramente linear. Evidenciaram-se práticas pedagógicas diversas, revestidas de algumas propostas de inovação, sobretudo no campo pedagógico:

Essa reestruturação consistiu no desenvolvimento de práticas educativas transversais, ou exteriores às disciplinas, em áreas não regulamentadas pela Administração Central, e em oposição ao modo de organização pedagógica tradicional (relação professor-aluno na sala de aula) (Barroso, 1991, p. 74).

Contudo, o Decreto-Lei 769-A/76, embora tenha sido bastante inovador, não contemplava dois dos princípios básicos: a descentralização e a autonomia. Esta lacuna veio a ser colmatada pela produção de legislação posterior, das quais se destaca: a LBSE, o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro e o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.

IV.3. ANOS 80

Esta década foi marcada pela descentralização, que através de legislação específica, houve uma regulamentação quanto à constituição e competências do Conselho Pedagógico, ajustando-as às novas exigências dos responsáveis, destacando as novas competências de delegado de grupo e subdelegado de grupo, subgrupo ou disciplina. Neste caso temos a destacar os decretos e os despachos publicados, que de certa forma, proporcionaram a almejada descentralização. Houve a regulamentação dos contratos plurianuais dos docentes, fazendo referência à profissionalização em exercício (Decreto-Lei n.º 579-TI/79, de 29 de Dezembro; Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de Setembro e Despacho n.º 333/80, de 22 de Setembro).

A partir daqui, as associações de pais e encarregados de educação, que já tinham visto consagrado o reconhecimento do direito de cooperação com o Estado na educação dos filhos e de emissão de parecer sobre as linhas gerais da política nacional e da juventude e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino (Lei n.º 7/77, de 1 de Fevereiro), vêem regulamentadas a sua participação nas escolas. Esta vai-se alargando dos contactos com o Conselho Directivo e das reuniões periódicas com este órgão, “pelo menos uma vez por trimestre lectivo”, ao assegurar de “actividades culturais e desportivas, nomeadamente de ocupação de tempos livres, que (...) pretenda realizar”; ao dever de “emitir parecer sobre o regulamento interno” da escola e à possibilidade de participação de um seu representante, “sem direito a voto”, nas reuniões do Conselho Pedagógico de Setembro, Fevereiro e Julho, em que se deve proceder à preparação do ano escolar; à análise do seu funcionamento e à apreciação dos resultados

obtidos (despacho Normativo n.º 122/79, de 22 de Maio, n.ºs 2, 7, 12 e 13) e, mais tarde, em qualquer outra para a qual os pais sejam chamados (Decreto-Lei n.º 376/80 de 12 de Setembro, art.º 22, n.º 3). (Formosinho e Machado, 1998, p. 104).

Com a promulgação da Constituição da República Portuguesa, em 1976, a Assembleia da República ficou com a competência de legislar sobre as bases do Sistema Educativo, ainda referenciado à “Lei de Veiga Simão” (Lei n.º 5/73 de 25 de Julho), que nunca chegou a ser regulamentada. Segundo Bártolo Paiva Campos (citado por Formosinho e Machado, 1998, p.105), a necessidade de uma nova lei torna-se evidente “não só pela urgência em adequá-la à Constituição da República, mas ainda para clarificar a actual estrutura do sistema escolar e evitar a tomada de medidas avulsas, por vezes incoerentes ou contraditórios, pelos sucessivos governos bem como para proporcionar um quadro estável que viabilizasse uma reforma global e articulada do sistema educativo”. Por isso, se torna consensual a necessidade de ela “corresponder, no mínimo às posições de uma convergência alargada”, de modo a prevenir o seu questionamento em função das flutuações das maiorias políticas, bem como o comprometimento de qualquer reforma efectiva do sistema escolar, e a “constituir o enquadramento das políticas sectoriais dos sucessivos governos”.

Assim foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de Outubro de 1986, que entre muitos outros aspectos estabelece os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do sistema educativo; define os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão a nível central, regional autónomo, regional local e de estabelecimento (nomeadamente os da democraticidade, da participação de todos os implicados nos processo educativo e da interligação com a comunidade); determina a adopção de orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços; e cria departamentos regionais de educação com o objectivo de integrar, coordenar e acompanhar a acção educativa (art. 43.º, 44.º e 45.º).

IV.3.1. Desconcentração dos Serviços

Com a constituição da Comissão da Reforma do Sistema Educativo (CRSE), houve a necessidade de discussões das propostas de administração das escolas tendo em conta as concepções de democracia presentes na constituição da República Portuguesa, a democracia representativa centralizada e a democracia participativa descentralizada. Relativamente à primeira concepção, o Estado é a única entidade politicamente relevante e a Administração Central o suporte executivo das suas decisões; quanto à segunda, embora continue assente na intervenção dos cidadãos através do voto num quadro de Estado de Direito e de democracia parlamentar e no papel mediador dos partidos, comporta ainda corpos intermédios entre o Estado e o cidadão, cuja participação não se reduz ao voto. Se na democracia representativa centralizada se fala da maioria, da legitimidade do exercício do poder e do Estado, na democracia participativa fala-se também no respeito pelas minorias, nos mecanismos de controlo dos abusos de poder e na sociedade civil (Formosinho, 1989, p.108).

Nesta linha de pensamento, tendo em conta a desburocratização da Administração Pública, da aproximação dos serviços às populações e da participação de todos os interessados na gestão, a LBSE consagra como princípios gerais de administração das escolas básicas e secundárias: a distinção entre direcção (formulação ou adopção de políticas ou estratégias) e gestão (sua implementação), (art. 45º), cujas actividades distribui de forma não uniforme por todos os níveis de administração (art.ºs 43.º, 44 e 45); a participação de todos os interessados na administração da educação escolar, professores, pais, alunos, pessoal não docente, autarquias, representantes dos interesses socioeconómicos, culturais e científicos (art. ºs 43.º, n.º 1 e 2 e 45.º, n.º 2); a interacção institucionalizada entre a escola e a comunidade local em que ela se insere (art. ºs 43.º. n.º 2, e 45.º, n.º 1); a prevalência de critérios pedagógicos e científicos sobre os critérios administrativos (Formosinho, 1998, p.108).

Aparece, nessa altura, um novo figurino em que o Ministério de Educação reestrutura a sua orgânica e abandona o figurino de administração centralizada concentrada das escolas básicas e secundárias. Surge assim a desconcentração de serviços para o descongestionamento

dos Serviços Centrais (criação das dezoito Delegações da Direcção Geral de Pessoal, alocadas nas capitais de Distrito, criadas pelo Decreto-lei n.º 259-A/80, de 6 de Agosto) e, consequente, delegação de competências (Despacho de 17 de Março de 1981 da D-GP) e depois pela criação das Direcções Regionais de Educação, dirigidas por um Director Regional para os coordenar e dirigir (Formosinho, p.109).

Quase no fim da década de 80, começa-se a esboçar uma clara intenção da Administração Educacional abandonar a prática de tomada de decisões a nível central para a aplicação uniforme a todo o território nacional e um desejo de impulsionar os estabelecimentos a tomar decisões estratégicas coerentes com as “causas” nacionais da educação. Começa a nascer a ideia de autonomia dos estabelecimentos que veio a ser consagrada no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro. Este teve reflexos nas práticas diferenciadas de autonomia que cada escola conseguiu concretizar, muitas vezes induzidas de forma indirecta por mecanismos condicionantes de projectos a que se candidatava, e desembocou no desenvolvimento de políticas de territorialização, numa procura de soluções diferenciadas para problemas e contextos diferentes, e num programa de reforço de “autonomia das escolas”, à semelhança do que se passa noutros países.

A partir do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro que, estabelece o regime de autonomia dos estabelecimentos, cada escola do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, de forma diferenciada, de acordo com as suas especificidades e a um ritmo cadenciado pelos tipos de liderança em acção, pôde aprofundar as margens de autonomia ao seu dispor. Cada escola passou a ter possibilidades de ensaiar (tímidas) formas de gestão flexível do currículo; definir algumas políticas de alocação de alunos e professores e gestão dos tempos lectivos e de ocupação de espaços; organizar e oferecer actividades de complemento curricular, de animação socio-educativa, de ocupação dos tempos livres ou de desporto escolar; gerir o crédito horário disponível para exercício de cargos de gestão intermédia e de desenvolvimento de projectos pedagógicos; proceder ao recrutamento de pessoal auxiliar de acção educativa em regime de tarefa ou a de contrato a termo; conseguir auto financiamento e gerir as receitas geradas pela prestação de serviços na escola; adquirir bens e serviços e

proceder à execução de certo tipo de obras; estabelecer parcerias entre escolas, nomeadamente para criação de centros de recursos educativos e centros de formação.

IV.4. ANOS 90

Nos anos 90, começamos por destacar a publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio. O modelo de gestão aí referenciado insere-se numa ampla política de reforma do sistema educativo, iniciada com a publicação da LBSE. Este decreto baseia-se nos princípios de democraticidade, participação e descentralização. Relativamente a este último, o decreto refere que “a reforma do sistema educativo pressupõe uma inserção da escola na estrutura da administração educacional que obriga à transferência de poderes de decisão para o plano local” (Preâmbulo). A integração da escola no meio em que se insere é um dos grandes objectivos deste decreto. “O mesmo modelo agora instituído, pretende assegurar à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere. Exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola” (Preâmbulo).

Este modelo apresenta, pela primeira vez, a mesma estrutura organizativa, seja para as escolas do 1.º ciclo (tendo, contudo, algumas normas adicionais referentes à forma de organização das escolas do 1.º ciclo), seja para o 2.º e 3.º ciclos e secundárias. A estrutura organizativa assente em três níveis: 1) direcção – assegurada pelo conselho de escola, como órgão de direcção e de “participação dos diferentes sectores da comunidade” (art.º n.º 7); 2) administração e gestão – assegurada pelo director executivo, como órgão de administração e gestão nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira; 3) orientação educativa – assegurada pelo conselho pedagógico, como órgão de coordenação e orientação educativa.

Desta forma, com este modelo a direcção passa a ser separada da administração e gestão. O Conselho de Escola é o órgão de direcção que define as grandes linhas da política educativa da escola. Além de outras funções, compete ao conselho de escola “eleger o director executivo, destituí-lo ou renovar o seu mandato” (art.º 8, alínea c). Os membros deste conselho são representativos dos diversos membros da comunidade educativa, sendo o número

de docentes membros do conselho igual ao número dos membros não docentes. O presidente do conselho de escola é um docente e tem voto de qualidade.

O director executivo tem as funções de gestão e administração, sendo nomeado pelo conselho de escola, e é responsável pela gestão quotidiana da escola, promovendo e implementando a política educativa em linhas definida ao nível do conselho de escola. O director executivo tem assento no conselho de escola não tendo, contudo, direito a voto. Este órgão de gestão é unipessoal, sendo o director executivo coadjuvado no exercício das suas funções por adjuntos.

Ao nível da administração e gestão ainda existe outro órgão: o Conselho Administrativo. Este órgão tem funções deliberativas em matéria de gestão financeira. São membros deste órgão, o director executivo (que o preside), um dos adjuntos designados para o efeito e o chefe dos serviços de administração escolar.

O Conselho Pedagógico surge, com este modelo, como um órgão de orientação educativa, prestando apoio seja ao Conselho de Escola, seja ao director executivo “nos domínios pedagógico-didáctico, de coordenação da actividade e animação educativas, de orientação e acompanhamento de alunos e de formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (art. n.º 31). Trata-se, pois, de um órgão consultivo, sendo também sua função elaborar propostas (por exemplo regulamento interno, projecto educativo) para o conselho de escola apreciar e aprovar.

Relativamente ao ‘modelo’ de direcção, administração e gestão escolar, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, opiniões divergentes vieram a público sobre a sua aplicação em experiência, virtualidades, desvios ou aprofundamentos, atendendo a que nem sempre o discurso teve correspondência na prática da aplicabilidade (a retórica oficial que é bem patente nos preâmbulos dos normativos é, na maioria das vezes, desmentida pelos próprios normativos regulamentadores e a sua posterior aplicação). Neste contexto, também o Conselho de Acompanhamento e Avaliação à Aplicação do referido decreto-lei, na página 8 do

Relatório da Avaliação³⁰, refere que só no quadro de um projecto democrático e participativo, com dimensão política, é que os conceitos de “ direcção/gestão”, “projecto educativo”, “autonomia” e “comunidade educativa” têm sentido substantivo e não simplesmente retórico.

Segundo Afonso (1995, p.110), este modelo introduz duas inovações cruciais na administração dos estabelecimentos de ensino, resultante da separação das funções de direcção e gestão: 1) o conselho de escola com os representantes da comunidade educativa, como órgão de direcção da escola; 2) o director executivo, nomeado pelo conselho de escola, formalizando assim uma área profissional específica com formação especializada para a gestão escolar, “de modo a garantir melhores níveis de qualidade técnica nos procedimentos de gestão, por comparação com os níveis de desempenho dos gestores ‘amadores’ eleitos pelos seus pares docentes.”

Por sua vez, Cunha (1997, p.241) considera que este modelo “deve ser considerado como uma reforma cultural profunda.” Para este autor, este quadro normativo rege-se pelo paradigma da democraticidade que é caracterizado por três elementos fundamentais: 1) eficiência dos serviços; 2) prestação de contas; 3) autonomia local da decisão. Estas são as características dos regimes democráticos maduros. O autor refere ainda que o modelo americano de gestão das escolas influenciou bastante a elaboração deste modelo de gestão, apresentando as seguintes características comuns: 1) separação entre direcção e gestão das escolas; 2) atribuição de máxima participação no órgão de direcção e o máximo de eficiência na gestão; 3) responsabilização dos órgãos de gestão perante o órgão de direcção.

Por sua vez, Barroso (1991) declara existirem duas grandes zonas de ruptura com o modelo de gestão anterior. A primeira refere-se “à tentativa de institucionalizar uma participação dos pais, de representantes da autarquia e dos interesses culturais e económicos na tomada de decisão interna à escola” (p. 76). O autor alerta para o facto de esta participação ser mais simbólica do que real, pois “só no quadro de uma efectiva descentralização (...) é que se pode falar em verdadeira participação da comunidade na definição de uma política local de ensino” (p. 77). A segunda zona de ruptura pretende-se com a tentativa de profissionalização

³⁰ Relatório do Conselho de acompanhamento e Avaliação do regime de direcção administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, M. E. (1996).

de gestão. O autor refere que o que é mais significativo nesta mudança é que se tenha substituído a gestão colegial (do modelo anterior), por uma gestão unipessoal “com argumento de que era preciso dar maior ‘eficácia’, ‘eficiência’, ‘estabilidade’, ‘responsabilidade’ ” (p. 78). Desta forma, volta-se a uma concepção racional da organização semelhante à classificação de Mintzberg (1995) de ‘burocracia mecanicista’:

Mas desta vez é uma burocracia mecanicista que procura abrir-se ao exterior e gerida por um profissional. E como diz Mintzberg ‘as organizações de tipo burocrático mecanicista conduzidas por um gestor profissional, negam o sentido de empenhamento das pessoas e reduzem assim os sistemas humanos a estruturas vazias e impessoais’. “E numa escola isso é pior em qualquer organização” (p. 78).

No sentido de reforçar a autonomia das escolas, vários decretos e normativos foram publicados ao longo dos anos 90 ³¹.

Já no final da década de 90, foi publicado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril – Autonomia e Gestão das Escolas, que estabelece o seguinte:

- a descentralização e autonomia das escolas constituem aspectos fundamentais para uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público da

³¹ Podemos destacar: Despacho n.º 128/ME/96, de 8 de Julho, que prorroga, para o ano lectivo, 1996/97, a aplicação experimental do regime jurídico de direcção, administração e gestão instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, mantendo-se, em vigor, os modelos instituídos pelos Decretos n.º 769/76, de 23 de Outubro e n.º 172/91, de 10 de Maio.

Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de Julho, que encarregue João Barroso de realizar um estudo prévio de natureza prospectiva e operacional para a execução de “um programa de reforço da autonomia das escolas”.

Despacho n.º 147-/ME/96, de 1 de Agosto, que define o enquadramento legal de constituição dos territórios educativos de intervenção prioritária, a partir de 1996/97, como uma das primeiras medidas de territorialização das políticas educativas e que vem a ser complementado com Despacho Conjunto n.º 73/SEA/SEEI/96, de 3 de Setembro, que estabelece a constituição dos territórios educativos de intervenção prioritária, a partir do ano lectivo 1996/97.

Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho, que surge na sequência da estratégia e proposta apresentadas no Estudo de João Barroso, enquanto o suporte legislativo de um novo ordenamento jurídico de autonomia e gestão das escolas se encontra em elaboração.

educação, não esquecendo nunca as características particulares da comunidade na qual se insere;

- defende ainda que o Estado não deve aligeirar as suas responsabilidades e reconhece à administração educativa o papel de apoio e regulação, neste processo;
- visa promover a qualidade de educação a par de uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa;
- confere especial atenção às escolas do 1º Ciclo e Jardins de Infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação.

Definindo o conceito de autonomia como o poder reconhecido à escola, pela administração educativa, para a tomada de decisões no domínio estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional define como instrumentos do processo de autonomia a elaboração, aplicação e desenvolvimento do projecto educativo, o regulamento interno e o plano de actividades (art.º 3).

Por seu turno, no quadro dos princípios orientadores da administração das escolas, defende:

- a democratização e a participação de todos os intervenientes no processo educativo de modo adequado às características específicas dos vários níveis de educação e ensino (art.º 4º, alínea a);
- o primado dos critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa (art.º 4, alínea b);
- o direito à diversidade de soluções susceptíveis de legitimarem opções organizativas diferenciadas em função do grau de desenvolvimento das realidades escolares (art.º 4º, ponto 2, alínea c);

No que se refere às estruturas de orientação educativa esclarece-se que:

- Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, a articulação curricular é assegurada pelo conselho de docentes que, em cada escola, integram os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo (art.º 35, ponto 1).

Em relação à participação dos pais e alunos na vida da escola, é lhes reconhecido o direito de participação de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo e com o Decreto-Lei n.º 372/90, através da organização e colaboração em iniciativas para a melhoria da qualidade, da humanização das escolas, nomeadamente em projectos de desenvolvimento socio-educativa da escola (art.º 41, ponto 1).

IV.5. O NOVO SÉCULO

No limiar deste novo século, referindo aos dois primeiros anos, continua ainda em vigor a lei 115-A, acrescida de alguns despachos e decretos publicados:

- Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto que fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento.
- Despacho n.º 12594/2000 (2ª série) 2000-06-20 – Define o regime de exercício de funções do presidente de Assembleia de Escola ou de agrupamento e de funções de coordenação de estruturas de orientação educativa desempenhadas por educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico.

A administração da educação e das escolas que, em Portugal já era detentora de longa tradição política, administrativa e sociocultural, viu-se após o 25 de Abril de 1974, objecto da produção de estudos diversificados por parte de muitos teóricos e investigadores portugueses.

Dos elementos consultados acerca da evolução das políticas educativas durante o regime democrático, ressaltam algumas tendências que marcam o seu percurso e que podem ser sinteticamente resumidos nos seguintes pontos:

- Nota-se uma evolução normativa no sentido de dar maior autonomia à escola e de envolver mais directamente o município na política educativa local;
- As modalidades contratuais de regulação das intervenções educativas entre os vários parceiros começam a tomar relevo ocupando um campo progressivamente deixado em aberto pela descentralização administrativa;
- A cooperação local entre municípios e escolas mostra tendências para se reforçar fazendo diluir ou desaparecer os antagonismos e compartimentações que caracterizam os sistemas fortemente autocentrados e burocratizados.

Se estas tendências assumem algum relevo, elas têm sido diferentemente estimuladas pelos três actores mais directamente em presença: o governo central, a escola e o município.

De facto, o governo tem sido até agora o que tem marcado mais profundamente a agenda da política educativa local quer nos momentos de retracção e contestação, quer nos momentos de abertura e de diálogo, levando os outros actores locais a agir ou a reagir de acordo com essa agenda. É compreensível esta situação num modelo de Estado que parte de uma situação de administração educativa fortemente centralizada. Neste sistema, a iniciativa política é decisiva para alterar as relações marcadamente assimétricas entre a administração central, escolas e autarquias.

Todavia, para que esta evolução se consolide e aprofunde, torna-se necessário que os actores locais assumam um maior protagonismo para que a emergência de relações contratuais não disfarcem uma persistente relação de dominação e a contratualização não revista a configuração de “contratos leoninos” que levem à asfixia das escolas. O desenvolvimento de formas locais de colaboração e de permuta, já em curso directamente entre escolas e municípios ou, de uma forma mais colectivamente institucionalizada, através dos Conselhos Locais de Educação, constitui um caminho a percorrer para a construção de uma política educativa local e para uma relação mais equilibrada com a administração.

CONCLUSÃO DA PARTE I

A escola é uma organização complexa, diferente das restantes organizações. Nesta óptica ao pensar a sua gestão, temos de fazê-lo de maneira diferente, de acordo com as suas particularidades. Não a vemos como uma empresa, mas é necessário que ela trabalhe no sentido de uma melhor eficácia e eficiência, com o intuito de levar avante a nobre tarefa de educação e desenvolvimento do país.

Os novos paradigmas da gestão escolar vêm na sequência das mudanças ocorridas na sociedade e, conseqüentemente, no modo de vermos a escola, não como um elemento isolado, mas sim, como parte integrante da sociedade e em interacção constante com a comunidade. Isso tem reflexos na forma com ela é organizada, tendo em conta todos os elementos que a integram, pensando, deste modo, numa gestão participativa, onde todos zelam para o sucesso da organização.

Esse sucesso depende de vários factores, desde os de ordem organizacionais e pedagógicos, assim como da realidade onde ela está inserida, sem deixar de lado factores relacionados com a liderança.

Deste modo convém que cada escola tenha a sua própria identidade a fim de poder solucionar os problemas que lhes dizem respeito, não na lógica da uniformização a nível do contexto nacional, mas sim, pensado na sua própria realidade e nas suas características próprias que a diferencia de outras instituições.

A gestão autónoma e descentralizada aparece como uma das formas de se conseguir melhorar a performance da escola, melhorando consideravelmente os resultados e contribuir de forma positiva para a sua comunidade. Através do projecto educativo, a escola consegue definir de forma adequada, as suas prioridades, as metas, os objectivos assim como a forma de os atingir.

É pensando no sucesso da escola e no seu impacto na sociedade, que pretendemos analisar, no contexto prático das actividades escolares, até que ponto a gestão tem influenciado os resultados das escolas secundárias de Cabo Verde e perspectivar melhorias no

processo da organização escolar. Na nossa análise, tomaremos como resultados os elementos já indicados na parte da introdução do trabalho.

Assim propomos o esquema de análise apresentado anteriormente, onde para o modelo de gestão instituído, identificaremos os factores exteriores à própria escola, nomeadamente a legislação existente (a lei de bases do sistema educativo, o estatuto do pessoal docente, os decretos sobre a gestão e administração escolar) e os factores internos, isto é, a forma como a escola elabora o projecto educativo, a capacidade de liderança, a cultura organizacional, a gestão de recursos, entre outros.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO EM CABO VERDE

CAPÍTULO V

A EVOLUÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR EM CABO VERDE

V.1. DADOS GERAIS

V.1.1. Situação Geográfica

O arquipélago de Cabo Verde é composto por dez ilhas das quais nove são habitadas³², e por cinco ilhéus, situados no Oceano Atlântico, entre os paralelos 14° 48' N e 17° 12' N e os meridianos 22° 44' W e 25° 22' W, a cerca de 500 km a W do cabo que tem o mesmo nome e que fica situado no Senegal.

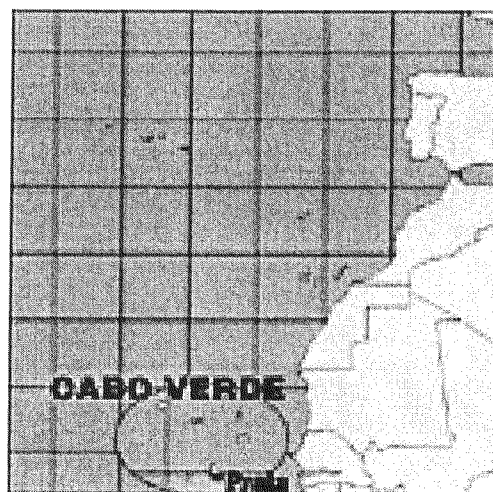


Figura 5.1 – Localização do Arquipélago relativamente ao continente africano.

É um pequeno país com uma superfície emersa de 4033 km² o que o situa entre os estados mais pequenos do mundo.

As ilhas estão divididas tradicionalmente em dois grupos, designados segundo o regime dos ventos: o de Barlavento formado por Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Sal e Boa Vista e o de Sotavento pelo Maio, Santiago³³, Fogo e Brava.

³² A ilha de Santa Luzia, a mais pequena do arquipélago, é desabitada.

³³ Na ilha de Santiago, a maior do arquipélago, fica situada a cidade da Praia, a capital do país.

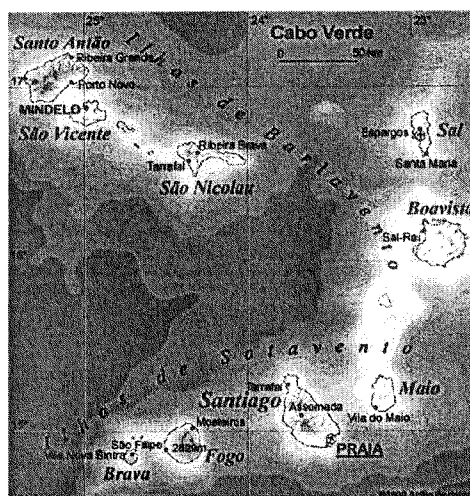


Figura 5.2 – Mapa de Cabo Verde.

V.1.2. Situação Política

Cabo Verde é um País Democrático, tendo já ocorrido duas alternativas de Governação na maior tranquilidade.

Após a sua Independência a 5 de Julho de 1975, o país foi governado, durante 15 anos pelo PAICV ³⁴. Seguidamente procedeu-se à abertura política com eleições democráticas e pluralistas em 1991, o que originou a primeira alternância política em que o MpD ³⁵ passou a governar o país por um período de 10 anos. O PAICV, voltou de novo ao governo em 2001, após ter ganho as eleições, acontecendo, deste modo, a segunda alternância de Governação.

V.1.3. Situação Económica

A economia cabo-verdiana é fortemente condicionada pelo facto do país ser um arquipélago de limitados recursos naturais, o que faz com que o seu principal recurso seja a capacidade da sua população activa, que vive no país e no estrangeiro.

³⁴ O PAICV Partido Africano para a Independência de Cabo Verde, participou na luta pela Independência do território Nacional.

³⁵ Sigla do partido Movimento para Democracia.

Essa economia caracteriza-se fundamentalmente pela existência de problemas estruturais, os quais se traduzem num grande desequilíbrio entre os recursos gerados pela produção nacional por um lado, e o consumo final (público e privado) e a necessidade de formação de capital, por outro.

O país regista uma forte elasticidade de procura de importações e oferta de exportações relativamente aos preços.

A insuficiência de recursos nacionais é compensada pelo fluxo regular de bens e serviços de origem externa, financiados pela cooperação internacional, sob a forma de donativos e empréstimos em condições vantajosas e pelas transferências dos emigrantes cabo-verdianos.

O fluxo de capitais e essas transferências privadas dos emigrantes registam também igual falta de elasticidade.

A produção nacional que é fortemente condicionada pela escassez dos recursos naturais, regista (apesar dessa escassez), os níveis mais elevados de crescimento durante o período pós independência, cerca de 11% em média anual entre 1976 e 1980.

Durante toda a década de 80, as taxas de crescimento mantiveram-se em níveis relativamente elevados, rondando os 6% ao ano. Contudo é notória a tendência para o seu abrandamento nos finais dessa década e durante os primeiros anos da década de 90, tendo baixado para cerca de 2% em 1990 e 1991, segundo estimativas provisórias.

Em 1992 a economia retoma o ciclo de crescimento a nível dos melhores anos da década de 80, ciclo esse que, não obstante uma quebra em 1996 e 1997, perdurou até ao fim desta década.

A partir de 1991, com a realização das primeiras eleições livres e pluripartidárias, profundas transformações económicas ocorreram, como a estratégia voltada para uma economia de mercado de base privada, as reformas do sector empresarial do Estado, do sistema fiscal, do sistema financeiro e da administração financeira do Estado, criando um ambiente empresarial cada vez mais favorável, provocando o investimento directo estrangeiro e, de uma maneira geral, conferindo novo papel ao sector privado.

V.1.4. Situação Populacional

De acordo com os dados do Censo de 2000, publicados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), a população residente é de 434.625 habitantes. Ela é maioritariamente jovem, tendo 55% da população menos de 20 anos e 45% idade inferior a 14 anos. A idade média da população é de 18,5 anos. A população com mais de 60 anos ronda os 8,6%. A densidade populacional é de 109 habitantes por Km², com extremos que atingem 410 habitantes por Km², no concelho da Praia, e 6,8 habitantes por Km², na ilha da Boa Vista. Cerca de 53,9% da população reside no meio urbano. A taxa de crescimento da população, dependente dos fluxos migratórios, situou-se, no decénio 1990-2000, em cerca de 2,4%. A esperança de vida é de 69 anos.

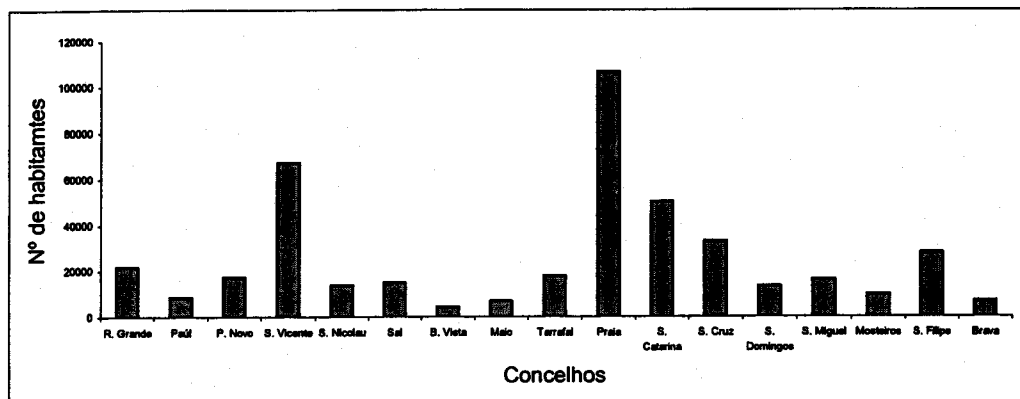


Gráfico 5.1 – Distribuição da população pelos diferentes concelhos, INE (Censo de 2000).

V.2. SISTEMA EDUCATIVO

Como qualquer outro, o sistema educativo³⁶ cabo-verdiano, enquanto parte integrante do sistema social, é por natureza dinâmico. Evoluiu ou deve evoluir em função das mudanças

³⁶ Entende-se por sistema educativo por um conjunto integrado de estruturas, meios e acções diversificadas, que por iniciativa e sob a responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas, concorrem para a realização do direito à educação num dado contexto histórico.

operadas na sociedade. Quando o sistema educativo não acompanha a evolução da sociedade ou do sistema social em que se integra, esse sistema educativo entra irremediavelmente em crise.

Tendo em conta o percurso histórico da sociedade cabo-verdiana, a educação em Cabo Verde conhece duas grandes etapas:

- a. a etapa colonial em que a educação em Cabo Verde fazia parte integrante do sistema educativo português;
- b. a etapa pós independência nacional em que é, paulatinamente, edificado um sistema educativo cabo-verdiano, baseado em pressupostos, estrutura, objectivos e normas próprios de um estado soberano e apostado no desenvolvimento económico e social do país.

Cada uma das grandes etapas pode, por sua vez, dividir-se em várias outras, em função das particularidades históricas que marcaram a evolução da sociedade cabo-verdiana.

V.2.1. A etapa colonial

Nessa etapa, as características da educação em Cabo Verde foram conhecendo variações importantes em função das mutações políticas, sociais, económicas e culturais que se foram registando no sistema colonial português. Com efeito, a educação praticada na sociedade colonial escravocrata não podia ter as mesmas características que a implantada após a extinção da escravatura, ou ainda por ocasião da implementação da república em Portugal.

Em todo o caso, um elemento comum que caracteriza a educação em Cabo Verde ao longo da etapa colonial, consistia no facto de que lhe eram inerentes os mesmos pressupostos filosóficos e políticos em que se baseava o sistema educativo adoptado pelo estado colonial português: era uma educação ao serviço dos interesses da política colonial portuguesa, portanto, defensora da ordem colonial instituída.

Ao sistema educativo colonial herdado eram inerentes os seguintes traços essenciais:

- a. uma educação instrumentalizada politicamente pelo poder colonial cujos princípios, valores e objectivos orientavam o ensino praticado nas escolas cabo-verdianas;
- b. uma educação alienada porque não era alicerçada na realidade cabo-verdiana e, logo, inadaptada às condições físicas, geográficas, humanas, económicas e culturais de Cabo Verde;
- c. uma educação altamente selectiva a que se tinha acesso em função e na medida da necessidade de defesa e reprodução da ordem colonial portuguesa;
- d. uma educação altamente discriminatória e elitista, que oferecia escassas oportunidades às camadas mais desfavorecidas da sociedade cabo-verdiana;
- e. um ensino essencialmente teórico e, como tal, desfasado da vida e da prática social;
- f. uma educação centrada nas quatro paredes da sala de aula, desligada da comunidade.

Nessa altura, e segundo Silva (citado por Afonso, 2002, p.121), a principal função da escola era *“criar uma reduzida minoria capaz de assegurar funções auxiliares no quadro do sistema colonial”*. Todavia, relativamente a um ensino elitista, a este propósito Afonso (ibidem) cita Lesourd que afirma: *“Durante muito tempo, até ao final dos anos 50, o ensino destinava-se a um pequeno número de privilegiados das cidades e do campo: filhos e filhas da burguesia comerciante, dos morgados e proprietários agrícolas, e filhos de uma classe média em crescimento lento dos empregados e dos intelectuais.”*

Nos anos sessenta em Cabo Verde já funcionavam dois liceus, um na Praia e outro em Mindelo e uma escola técnica na cidade do Mindelo.

Em termos da população escolar houve um acentuado crescimento a nível do ensino primário. Num período de oito anos, entre 1962/63 e 1969/70, a população passou de 10893 para 40685, ou seja, quase quadruplicou. Esse aumento nos outros níveis não foi assim notório. Nesse mesmo período, a nível liceal, passa de 799 para 1175 alunos e no técnico, de 302 para 336 alunos. Relativamente ao ciclo preparatório, que entrou em funcionamento no ano lectivo de 1969/70, a população estudantil manteve-se estável com um valor aproximado de 2006 alunos.

Nas vésperas da independência, o sistema educativo apresentava uma estrutura máxima de dez anos, com 1 ano de pré-primária (aos 6 anos de idade), o ensino primário com 4 anos, o ensino preparatório de 2 anos, o ensino secundário com duas vias, a liceal (de 5 anos) e a técnica (de 3 anos). O ensino primário era frequentado por 46454 alunos, o ciclo preparatório por 2970 alunos, o ensino secundário geral por 1372 alunos e o ensino secundário técnico por 392 alunos³⁷. Como se pode notar, os efectivos escolares continuam a apresentar uma estrutura desequilibrada: 91% no ensino primário, 5.8% no ciclo preparatório, 2.7% no ensino liceal e 0.5% no ensino técnico.

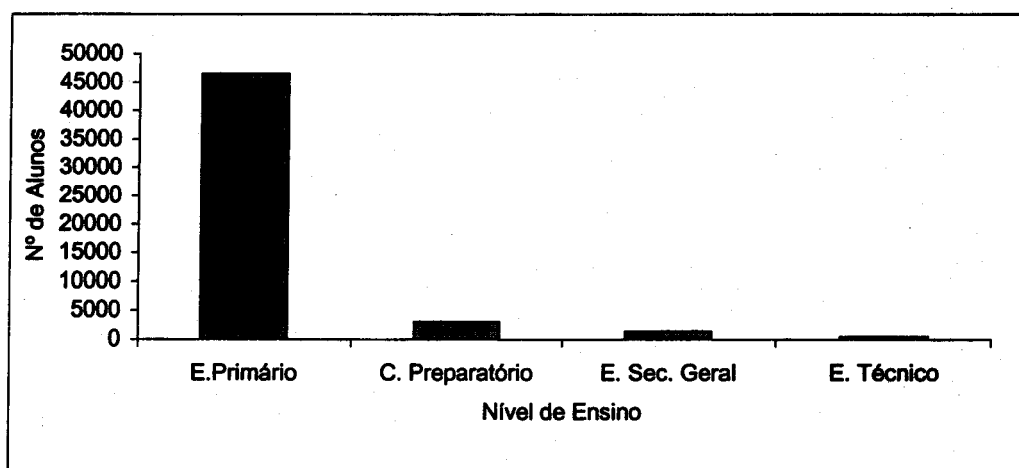


Gráfico 5.2 – Distribuição da população escolar pelos diferentes níveis de Ensino, Ministério da Educação (Ano lectivo 1974/75).

V.2.2. A etapa pós independência

Com a conquista da independência nacional, a Educação atinge uma nova dimensão, como instrumento activo de transformação das estruturas e relações sociais e de reconversão das mentalidades, numa perspectiva de integração no processo de desenvolvimento global e harmonioso do país.

A nova filosofia do país pós independente assenta-se na *“implementação progressiva de um novo sistema de ensino consentâneo com os objectivos da reconstrução nacional, isto é, a*

³⁷ Segundo dados recolhidos do Anuário de Estatística Escolar, 1978/79.

liquidação da miséria, a elevação progressiva do nível de vida e a libertação de todas as formas de exploração e dependência, visando criar uma Pátria livre, independente e progressista"³⁸.

V.2.2.1. O período de 1975 a 1980 – A Mudança na continuidade ³⁹

Esta fase é caracterizada pela continuação do aumento quantitativo dos efectivos escolares verificado no período antes da independência.

Comparando o sistema com o do período colonial, nota-se a ausência do ensino pré-primário⁴⁰.

Em 1977, no Encontro Nacional de Quadros realizado na cidade do Mindelo, desenha-se um novo sistema de ensino e define-se como objectivos da educação em Cabo Verde:

1. Formar as jovens gerações na concepção científica do mundo;
2. Desenvolver as capacidades intelectuais, físicas e espirituais do indivíduo e fomentar nele elevados sentimentos humanos e gosto estético;
3. Formar um homem livre e culto, apto para participar activa e conscientemente na construção do país.

A partir das recomendações desse encontro, o Ministério da Educação efectua a primeira reestruturação do sistema educativo, incidindo unicamente no subsistema básico, mantendo o secundário e técnico com a mesma configuração do anterior.

O ensino básico passa a abranger dois níveis: o nível elementar, de 4 anos e o nível complementar de dois anos. O ensino básico elementar constitui assim o período de escolaridade obrigatória e gratuita.

³⁸ Documentos do II Congresso do PAICV, 1983.

³⁹ Título utilizado por Afonso (2002, p.127).

⁴⁰ Este foi abolido pelo governo de transição, segundo publicação no Boletim Oficial n.º 19 de 10 de Maio de 1975, com a justificação de ser necessária e prioritário conduzir energias para a alfabetização de adultos. A taxa de analfabeto atingia mais de 60% da população. A partir daqui são lançadas as bases para a educação extra escolar o que resultou para diminuir significativamente essa taxa de analfabetismo. De acordo com os dados do censo de 2000, esta taxa passou a ser de 25,2%.

O ensino secundário⁴¹ continua estruturado em duas vias: a liceal composta pelo curso geral de três anos e pelo curso complementar de dois anos e a técnica de 3 ou 4 anos, conforme se tratasse do regime diurno ou nocturno⁴². O número de alunos começa a crescer, conforme podemos concluir da análise do gráfico abaixo indicado (5.3). No final desta década, já se registava um efectivo de 3422 neste nível de ensino.

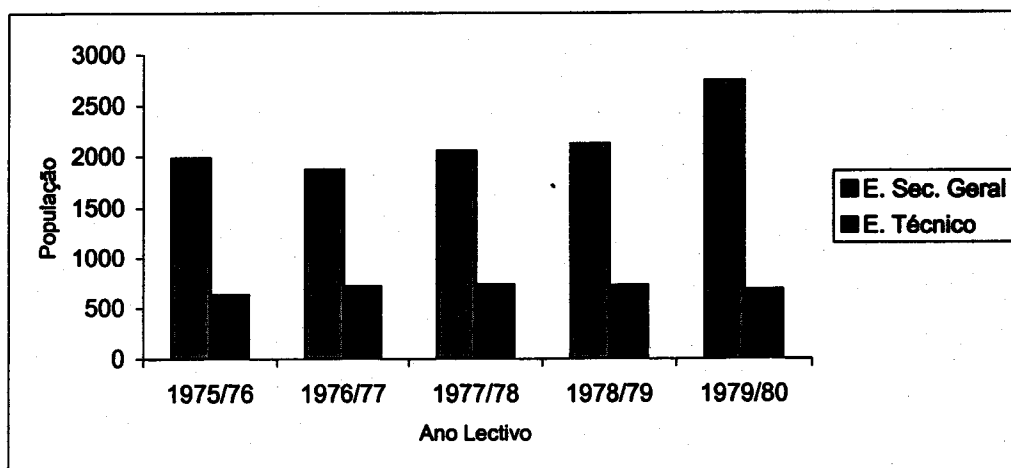


Gráfico 5.3 – Distribuição dos alunos pelo E. S. Geral e Técnico (Década de 70 pós independência)
GEP, Ministério da Educação.

A nível de legislação respeitante ao ensino secundário as inovações são praticamente inexistentes. As escolas secundárias são dirigidas segundo modelos herdados do regime anterior, com algumas adaptações à realidade nacional.

Devido à carência de professores para ministrar nas escolas secundárias e também ao aumento de alunos nesse nível, pensando na melhoria de condições para que o sucesso dos alunos fosse maior, foi criada pelo Decreto – Lei n.º. 70/79, de 28 de Julho, a Escola de

⁴¹ O ensino secundário era ministrado nos Liceus Ludgero Lima (na cidade do Mindelo) e Domingos Ramos (cidade da Praia) e na ilha do Sal (funcionando como secção de um dos liceus e ministrava-se apenas o curso geral). A única escola que ministra o ensino técnico continua a ser a Escola Industrial e Comercial do Mindelo.

⁴² De acordo com o tema, a partir deste momento, à excepção do período correspondente à generalização da Reforma do Sistema Educativo, apresentaremos dados estatísticos concernentes ao Ensino Secundário.

Formação de Professores do Ensino Secundário⁴³, constituindo deste modo um embrionário para as futuras instituições de ensino superior.

V.2.2.2. Anos 80 – Reestruturação do Sistema

A década de 80 começa por ser marcada com elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) relativamente ao período 1982–85, que estabelece como meta para o sector educativo:

- Erradicar o analfabetismo;
- Generalizar o ensino básico com a duração de seis anos;
- Reformar o ensino secundário;
- Reforçar a capacidade de planificação.

A partir deste momento, começa-se a construir o esqueleto da Reforma do Sistema Educativo de Cabo Verde, que tem como suporte a Lei Orgânica do Ministério da Educação, publicada em 6 de Novembro de 1987 ⁴⁴.

A referida Lei, preocupa-se com a adequação do nível central da gestão do processo educativo aos desafios da tão desejada Reforma do Sistema Educativo e assenta em cinco grandes princípios para o sector educativo:

1. Unidade e coerência entendidos num sentido lato e abrangente de outros meios extra-escolares da Educação e Formação e outras modalidades de ensino que não apenas o ensino público.
2. Harmonização estrutural, clarificando as áreas de competência de cada um dos serviços e definindo um comando único para cada um dos subsistemas.

⁴³ Inicialmente, a Escola formava professores nas áreas de Matemática, Físico-química, História, Ciências Naturais e Língua Portuguesa, com o grau de bacharelato. Além disso, também formou professores para o Ensino Básico Complementar nas áreas de Matemática e C. Naturais; História e Estudos Sociais e Português e Francês. Depois de ser transformada no Instituto Superior de Educação, passou a ministrar formação noutras áreas, com o grau de licenciatura.

⁴⁴ Decreto-Lei n.º 116/87.

3. Eficácia funcional, reforçando, nomeadamente as funções de planeamento, coordenação, avaliação e controlo.
4. Descentralização/Desconcentração de competências e atribuições para outros níveis administrativos.
5. Relevância participativa, assegurando mecanismos e canais de comunicação entre o sistema administrativo e a sociedade.

Esta lei, publicada numa época em que o país ainda vivia num regime unipartidário, refere previamente à sistematização dos princípios orientadores que:

“À administração da educação cabe garantir as condições indispensáveis ao funcionamento eficiente e eficaz do sistema educativo, promovendo a sua adequação às necessidades do desenvolvimento da terra e do homem cabo-verdianos.

Nomeadamente, no contexto actual, assume particular pertinência a oportunidade de dotar o sistema educativo de estruturas orgânicas e de uma lógica de funcionamento que facilite e promova a realização dos imperativos constitucionais das orientações do Partido e do Governo, em matéria de Educação.”

A fim de melhorar as condições de acesso ao ensino secundário, permitindo que os alunos prosseguissem os estudos no seu próprio concelho, são criadas algumas Escolas Secundárias, nomeadamente a de Assomada, no concelho de S. Catarina, a de Olavo Moniz, na Ilha de Sal, e uma outra na ilha do Fogo ⁴⁵.

A nível de legislação sobre o funcionamento das escolas secundárias é publicada a Portaria n.º 50/87 de 31 de Agosto⁴⁶, que regula a organização administrativa dos Estabelecimentos de Ensino Secundário. É de salientar que esta portaria vigorou durante vários anos, sendo revogada pelo decreto-lei n.º 20/2002, de 19 de Agosto.

Mas tendo em contra a época e as exigências do ensino secundário, a publicação da lei veio colmatar as inúmeras deficiências existentes nas escolas. Como se lê no seu preâmbulo:

⁴⁵ Portarias n.ºs 51/85, de 31 de Agosto; 46/88, de 8 de Outubro e 46/90, de 20 de Outubro, respectivamente.

⁴⁶ Esta Portaria teve a sua inspiração no Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro da República Portuguesa e adaptado à realidade nacional, deixando de lado a possibilidade do Conselho Directivo ser escolhido pelo colectivo de professores.

“A necessidade de adequar o ensino às exigências do desenvolvimento do país obriga a um esforço criador que tem de passar, designadamente, pela actualização das normas de gestão pedagógica e administrativa dos estabelecimentos de ensino.

Com a presente portaria tenta-se dar mais um passo em frente no nosso difícil e complexo caminho, na mira de imprimir mais eficácia e disciplina no funcionamento das escolas.”

A gestão pedagógica e administrativa dos Estabelecimentos de Ensino Secundário passa a ser orientada pelos seguintes princípios: planificação correcta de todas as actividades; direcção colectiva e responsabilidade (artigo 1º).

Como órgãos que regem os estabelecimentos, temos a considerar o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho de Disciplina.

O Conselho Directivo é o órgão de Direcção e de execução, nos estabelecimentos de Ensino, das directrizes emanadas superiormente e é composto por um director que o preside, por dois subdirectores, sendo um responsável pela área pedagógica e outro pela área administrativa e um secretário (artigos 3º e 4º).

O director é nomeado pelo Ministro da Educação, sob proposta do Director Geral do Ensino. Os outros elementos são escolhidos pelo director da escola e a sua nomeação é da competência do Director Geral do Ensino.

No seu artigo 5º. a lei estabelece as várias atribuições do Conselho Directivo, nomeadamente:

- a) Cumprir as directrizes emanadas superiormente bem como diplomas legais e regulamentos vigentes, resolvendo os casos da sua esfera de competência e fazendo ciente dos restantes competentes serviços do Ministério;
- b) Orientar e coordenar as actividades dos diversos órgãos da escola;
- c) Colaborar com os serviços centrais do Ministério da Educação naquilo que lhe for solicitado;
- d) Elaborar proposta de regulamento interno, ouvindo o Conselho Pedagógico e o Conselho de Disciplina, a submeter à aprovação da Direcção Geral de Ensino;

- e) Distribuir na primeira reunião ordinária as tarefas específicas que caberão a cada um dos seus membros;
- f) Garantir a execução das actividades da acção social escolar no estabelecimento em cooperação com as instituições e serviços próprios;
- g) Organizar as actividades circum-escolares;
- h) Propor ao Conselho Pedagógico realizações que visem o enriquecimento cultural dos estudantes, professores e empregados;
- i) Dinamizar as decisões do Conselho Pedagógico;
- j) Mobilizar de forma permanente a cooperação dos alunos e do pessoal não docente na acção educativa;
- k) Assegurar a eleição dos membros das comissões criadas pelo Conselho Pedagógico às quais presidirá o subdirector pedagógico;
- l) Manter assídua e sã convivência com docentes, discentes e pessoal não docente da escola;
- m) Velar, de acordo com o Conselho de Disciplina, pela manutenção e prevenção da disciplina e pelo desenvolvimento da cooperação responsáveis à acção educativa;
- n) Velar pela aplicação das sanções disciplinares relativamente a alunos dentro dos limites e condições estabelecidas na lei;
- o) Velar pela boa formação moral dos alunos, procurando eliminar os factores que a prejudiquem;
- p) Promover e acompanhar, no estabelecimento de ensino, as iniciativas, de carácter cultural, desportivo e recreativo, que contribuam para a educação integral dos alunos;
- q) Impedir que as actividades para escolares – sessões, festas, visitas de estudo – assistem dos objectivos educativos, não autorizando os que perturbam a boa organização e regular funcionamento dos trabalhos escolares;
- r) Dinamizar as relações com o meio económico, cultural e social da localidade e região a que o estabelecimento do ensino pertence;
- s) Coordenar as tarefas respeitantes à conservação e utilização do material, procedendo às diligências necessárias para o indispensável apetrechamento do estabelecimento, em estreita colaboração com a Direcção Geral da Administração;
- t) Enviar mensalmente ao Ministério da Educação a relação dos vencimentos percebidos pelos docentes de nomeação definitiva, provisória, interina e contratado de prestação precária de serviço;

- u) Enviar ao Ministério da Educação, até 31 de Julho de cada ano uma ficha biográfica com referência a cada professor que nesse ano prestou serviço no estabelecimento de ensino, mencionando quaisquer trabalhos ou iniciativas que tenham contribuído para um maior rendimento ou uma maior dinamização da vida da escola;
- v) Elaborar relatórios a enviar ao Ministério da Educação até 15 dias após o término de cada período⁴⁷.

Cada elemento do Conselho Directivo tem as suas funções específicas, de acordo com as suas áreas de intervenção, sendo coordenados pelo presidente do Conselho (artigos 8º, 9º e 10º).

O artigo 14º da lei, regula a constituição de um outro órgão, o Conselho Pedagógico. Este é o órgão próprio da gestão da Escola do Ensino Secundário no domínio da orientação e coordenação pedagógica e da interligação escola-meio. Dele fazem parte: o Director da escola, que o preside; os subdirectores; o secretário do Conselho Directivo e os professores coordenadores de cada disciplina.

As reuniões do Conselho têm uma periodicidade mensal, e são convocadas com pelo menos 24 horas de antecedência, acompanhadas da respectiva agenda de trabalhos. Sempre que forem necessárias, serão convocadas reuniões extraordinárias pelo presidente ou a requerimento da maioria dos membros do Conselho Pedagógico (artigo 22º).

De acordo com o artigo 16º, são atribuições gerais do Conselho Pedagógico:

- a) Apreciar criticamente o plano anual de actividades, integrando-o e diversificando-o nas características e condicionalismos da escola;
- b) Propor à Direcção da escola soluções de natureza pedagógica que afectam o estabelecimento de ensino;
- c) Analisar e controlar o cumprimento dos programas;
- d) Examinar sistematicamente todos os aspectos que interessem à educação dos alunos e funcionamento da escola;
- e) Promover, de acordo com o Conselho Directivo, a interacção da escola com o meio;

⁴⁷ Esses relatórios deverão abordar os seguintes aspectos: aproveitamento escolar; disciplina escolar e outros assuntos de interesse para a vida da escola.

- f) Criar e planificar o trabalho das comissões de acordo com as acções a desenvolver.

O Conselho Pedagógico actua em três áreas de acção: orientação pedagógica, formação e relação Escola-meio.

Relativamente à orientação pedagógica, ao Conselho Pedagógico compete:

- a) Definir os critérios que devem ser considerados na preparação e funcionamento do ano escolar no que respeita, entre outros, à organização de turmas, aproveitamento de espaços, distribuição de horários e organização do serviço de exames;
- b) Apreciar os problemas dos alunos, visando a sua integração na comunidade escolar;
- c) Analisar o rendimento dos alunos e detectar casos de atrasos escolares, promovendo formas de superação dos mesmos;
- d) Planificar os trabalhos dos grupos de coordenação;
- e) Dinamizar a coordenação inter-disciplinar;
- f) Avaliar o trabalho pedagógico realizado no estabelecimento do ensino;
- g) Colaborar com o Conselho Directivo na inventariação permanente das necessidades em equipamentos, meios didácticos e estruturas de apoio, ajudando a planificar a satisfação das necessidades;
- h) Colaborar na organização dos horários, distribuição de turmas e organização das comissões;
- i) Determinar a assistência diária a, pelo menos, uma aula;
- j) Imprimir unidade à acção educativa do estabelecimento do ensino coordenando as actividades dos professores e dos alunos, para uma educação que sirva os interesses de Cabo Verde.

No domínio da formação, são atribuições do Conselho Pedagógico;

- a) Assegurar que a formação dos professores da escola seja uma formação permanente com recurso cada vez mais à investigação e inovação;
- b) Colaborar com a Direcção Geral do Ensino na inventariação de carências de formação de professores de forma a integrar e adequar às acções de actualização e aperfeiçoamento que venham a ser orientadas e promovidas pela mesma Direcção Geral;
- c) Definir o tipo de apoio e acompanhamento a prestar aos professores menos experientes;
- d) Promover formas de intercâmbio com os Conselhos Pedagógicos da região ou concelho numa perspectiva de coordenação;
- e) Divulgar as melhores experiências com o objectivo de as generalizar;

- f) Ensinar ao pessoal docente as melhores formas de preparar e desenvolver as actividades programadas e as classes de acordo com as exigências da pedagogia contemporânea;
- g) Apoiar a profissionalização em exercício de acordo com as indicações da Direcção Geral do Ensino e no âmbito da legislação aplicável (artigo 18º.).

Tendo em conta a relação Escola-meio, o Conselho Pedagógico deve promover formas de colaboração estreita entre a comunidade, a família e o estabelecimento de ensino, através, nomeadamente, da Organização do Patrocínio às escolas e também incentivar e apoiar todas as iniciativas dos alunos em actividades de índole cultural e de formação numa perspectiva de abertura à comunidade e de valorização pessoal.

O Conselho de Disciplina de acordo com artigo 32º., é o órgão encarregado de resolver e prevenir os problemas disciplinares no estabelecimento, devendo ser constituído por: um professor coordenador do Conselho Pedagógico eleito por este, que presidirá; um delegado dos pais e encarregados de educação; dois directores de turma, sendo um do Curso Geral e outro do Curso Complementar; um delegado dos alunos, eleito entre os do Curso Complementar e um delegado dos contínuos.

No âmbito das suas funções como se refere o artigo 34º., compete ao Conselho de Disciplina: resolver os problemas que não tenham sido solucionados ao nível da turma, sob proposta do Director de Turma; propor ao Conselho Pedagógico e ao Conselho Directivo as medidas julgadas convenientes para melhorar a boa disciplina no estabelecimento de ensino; apresentar forma de ocupação dos alunos que tenham sido suspensos da frequência das aulas⁴⁸.

O Conselho Disciplina actua não só no campo de resolução de problemas, mas também no da prevenção, divulgando e promovendo a informação jurídico disciplinar nas escolas, assim como a promoção de palestras, mesas redondas, programas radiofónicos, divulgação de

⁴⁸ Devido às condições das escolas secundárias, nomeadamente de espaço físico e pessoal qualificado para fazer o acompanhamento dos alunos, estes não têm nenhuma ocupação especial, passando o período de suspensão em casa ou deambulando pelas ruas da cidade.

boletins e tudo o mais se entender conveniente para uma maior formação moral e cívica dos alunos.

Uma estrutura de apoio na organização escolar é a secretaria. No artigo 54º, a lei contempla a obrigatoriedade da existência deste sector, onde será dado o expediente aos diferentes serviços. Os trabalhos da secretaria serão orientados pelo subdirector administrativo.

Uma estrutura a nível de gestão intermédia e de importância vital para a escola, é a turma. Ela é a unidade básica da organização escolar (artigo 65º.). Cada turma tem um Director que é nomeado pelo responsável do estabelecimento de ensino, de entre os professores da turma e ele tem de leccionar à totalidade dos alunos ao longo do ano.

É um cargo de aceitação obrigatória, cabendo a cada director as seguintes atribuições, contempladas no artigo 71º. :

- a) Dinamizar a vida da turma do ponto de vista cultural e recreativo tendo em mira uma correcta atribuição dos alunos na vida escolar;
- b) Organizar um ficheiro da turma mediante a recolha de dados sobre a condição social do aluno, o rendimento escolar e outros;
- c) Dialogar com os alunos inteirando-se dos seus problemas;
- d) Curar das faltas dadas pelos alunos zelando pelo seu registo, justificação e participação às famílias;
- e) Mandar afixar mensalmente, na turma, o respectivo mapa de faltas;
- f) Comunicar ao encarregado de educação sempre que o aluno exceda metade de faltas fixado em cada disciplina;
- g) Atender, a todos os casos relacionados com a conservação e o asseio dos livros, cadernos e demais material escolar;
- h) Organizar com antecedência necessária o serviço das pautas, livros de frequência, pautas de afixação de aproveitamento, assiduidade e comportamento, para as reuniões trimestrais e finais de apuramento;
- i) Incentivar os alunos no sentido da responsabilidade, cumprimento dos deveres cívicos, respeito dos professores, aos colegas e aos contínuos, dentro e fora do estabelecimento de ensino;
- j) Zelar pelo asseio, higiene e apresentação dos alunos;

- k) Receber semanalmente os pais e encarregados de educação para a troca de impressões sobre o aproveitamento e comportamento dos seus educandos;
- l) Dirigir e coordenar as reuniões do Conselho de Turma.

A fim de melhorar a gestão deste órgão, cada turma possui um Conselho de Turma que é constituído por: o Director de Turma; um delegado de turma; dois alunos, sendo um delegado do núcleo da JAAC-CV ⁴⁹ na turma e outro delegado da associação de estudantes e um delegado dos pais e encarregados de educação.

Ao Conselho de Turma compete:

- a) Orientar e coordenar as actividades da turma;
- b) Apreciar o rendimento e o comportamento dos alunos;
- c) Analisar os problemas de integração dos alunos nas actividades escolares e o relacionamento entre estes e professores da turma, propondo as soluções tidas como mais adequadas;
- d) Apreciar as faltas dos alunos e os pedidos de relevação das mesmas;
- e) Apreciar em primeira instância os factos disciplinares ocorridos na turma, precedendo sempre convocatória do director de turma;
- f) Proceder a inquéritos relativos a casos disciplinares ocorridos na turma e submetê-los, com as respectivas conclusões, ao Conselho de Disciplina;
- g) Colaborar em todas as acções de inter-relacionamento escola-meio;
- h) Zelar pelo cumprimento das directrizes emanadas superiormente, a nível da turma.

Este conselho, apesar da legislação em vigor, acabava por funcionar apenas na altura das avaliações, dificultando de certo modo o andamento do processo.

Durante a vigência da lei, foram surgindo a necessidade de alterações e adaptações às novas realidades que o país já vivia nos finais dos anos 80 e ao longo da década de 90.

⁴⁹ Sigla da associação juvenil – Juventude Africana Amílcar Cabral.

V.2.2.3. Anos 90 – Reforma do Sistema Educativo – Publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo

A necessidade de se reformar o sistema educativo de Cabo Verde era algo que já se vinha sentindo desde a década de 70, logo após a independência.

Ainda na década de 80, e de acordo com Grilo, citado por Afonso (2002, p.143), o sistema apresentava vários estrangulamentos, nomeadamente a níveis estruturais: insuficientes recursos para responder à procura maciça; assimetrias regionais; baixa qualidade do ensino ministrado; desajustamento entre os perfis profissionais da formação e as necessidades do desenvolvimento; fragilidade dos incentivos escolares; insuficiente domínio da língua veicular do ensino; e, descontinuidades de articulação vertical e horizontal do sistema. Para alterar esta situação é iniciado o processo de reforma cujo quadro operacional é perspectivado de forma a alterar a estrutura do ensino, racionalizar o seu funcionamento e alterar os respectivos programas. O Desenvolvimento Curricular, a Formação de Docentes, a Administração e Gestão das Escolas, a Formação Profissional e a criação do Ensino Superior são os pilares da reforma da qual deverá resultar (Afonso, 2002, p. 143):

- i. o alargamento e melhoria do ensino de base;
- ii. o reforço dos programas de educação de adultos, centrados essencialmente na qualificação profissional da população activa;
- iii. a reestruturação do ensino secundário na óptica de uma melhor adequação às exigências socioeconómicas e ao prosseguimento de estudos;
- iv. o alargamento do ensino técnico e profissional de forma a responder eficazmente às necessidades do desenvolvimento; e,
- v. a institucionalização do ensino superior com o intuito de gerar a massa crítica nacional necessária ao desenvolvimento endógeno que se pretende.

Só em 1990, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 103/III/90, de 29 de Dezembro, é que o processo de Reforma do Sistema Educativo adquire o seu corpo legal.

No seu artigo 5º, a lei estabelece os grandes princípios e objectivos do Sistema Educativo:

1. A educação visa a formação integral do indivíduo.
2. A formação obtida por meio da educação deverá ligar-se estreitamente ao trabalho, de molde a proporcionar a aquisição de conhecimentos, qualificações, valores e comportamentos que possibilitem ao cidadão integrar-se na comunidade e contribuir para o seu constante progresso.
3. No quadro da acção educativa, a eliminação do analfabetismo é tarefa fundamental.
4. A educação deve contribuir para salvaguardar a identidade cultural, como suporte da consciência e dignidade nacionais e factor estimulante do desenvolvimento harmonioso da sociedade.

O sistema educativo toma uma nova estrutura e organização. No artigo 12º, a lei estabelece:

1. O sistema educativo compreende os subsistemas da educação pré-escolar, da educação escolar, da educação extra-escolar, complementados com actividades de animação cultural e desporto escolar numa perspectiva de integração.
2. A educação pré-escolar visa uma formação complementar ou supletiva das responsabilidades educativas da família.
3. A educação escolar abrange os ensinos básico, secundário, médio e superior e modalidades especiais de ensino.
4. A educação extra-escolar engloba as actividades da alfabetização, de pós-alfabetização, de formação, de formação profissional e ainda do sistema geral de aprendizagem, articulando-se com a educação escolar.

Estrutura do Sistema Educativo, após a publicação da L.B.S.E.

	NÍVEIS ETÁRIOS DOS ALUNOS					
	...	ENSINO SUPERIOR				
		ENSINO SECUNDÁRIO	3º CICLO	12º 11º	VIA GERAL	VIA TÉCNICA
2º CICLO	10º 9º		VIA GERAL	VIA TÉCNICA		
1º CICLO	8º 7º		TRONCO COMUM			
ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA	11		ENSINO BÁSICO	6º 5º	3ª FASE	
	10	4º 3º		2ª FASE		
	9	2º 1º		1ª FASE		
	8					
	7					
	6					
	5	EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR				
	4					
	3					

Figura 5.3 – Estrutura do Sistema Educativo Cabo-verdiano.

Dentro da educação escolar, destacamos os ensinos básico e secundário, embora o nosso estudo verse sobre o ensino secundário.

O ensino básico, de carácter obrigatório e universal, constitui um ciclo único e autónomo, com um total de seis anos de escolaridade e é organizado em três fases, cada uma das quais com dois anos de duração. A primeira fase abrange actividades com finalidade propedêutica e de iniciação; a segunda fase é de formação geral, visando a terceira fase o alargamento e o aprofundamento dos conteúdos em ordem a elevar o nível de instrução. De acordo com o GEP, este nível de ensino, no ano lectivo 2002/03, era frequentado por 89809 (gráfico 5.4), sendo a taxa líquida de escolarização de 96,2%⁵⁰.

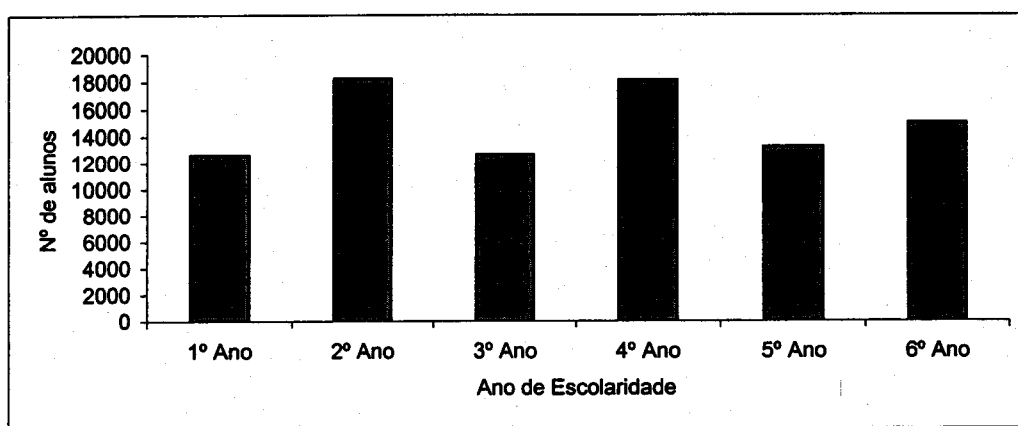


Gráfico 5.4 – Distribuição dos alunos pelos diferentes anos do Ensino Básico, GEP – Ministério da Educação.

Como era de esperar, nos anos terminais de cada fase, a população é superior relativamente ao primeiro ano⁵¹.

⁵⁰ De acordo com o GEP, A Taxa Líquida de Escolarização (TLE), representa o número de alunos matriculados num determinado nível de ensino, com idade correspondente à idade teórica de frequência desse nível de ensino, expresso como uma percentagem da população com a idade correspondente.

⁵¹ Em termos de avaliação, no primeiro ano de cada fase funciona o sistema de passagem automática ao ano seguinte, o que se pode compreender o grande número de alunos nos anos terminais.

O ensino secundário destina-se a possibilitar a aquisição das bases científico tecnológicas e culturais necessárias ao prosseguimento de estudos e ao ingresso na vida activa e, em particular, permite, pelas vias técnicas e artísticas, a aquisição de qualificações profissionais para a inserção no mercado de trabalho. Tem a duração de seis anos e organiza-se em três ciclos de dois anos cada: um 1º Ciclo ou Tronco Comum; Um 2º Ciclo com uma via geral e uma via técnica⁵² e um 3º Ciclo com uma via geral e uma via técnica⁵³.

Cada um dos ciclos tem os seus objectivos específicos.

O 1º Ciclo preocupa-se com o aumento do nível de conhecimentos e possibilita uma orientação escolar e vocacional tendo em vista o prosseguimento dos estudos.

A via geral do 2º Ciclo possibilita o alargamento dos conhecimentos e aptidões, enquanto que a via técnica abrange a formação geral, tecnológica e oficial.

Relativamente ao 3º Ciclo, a via geral, organizada por áreas, visa a inserção na vida activa ou o prosseguimento de estudos. A via técnica possibilita a continuação do 2º Ciclo reforçando os conhecimentos nas especialidades e ramos escolhidos. Em termos de funcionamento, a via técnica, já no presente ano lectivo de 2003/04, funciona em quatro escolas, sendo duas essencialmente técnicas e as outras duas albergando, simultaneamente, as vias geral e técnica⁵⁴.

A implementação do processo de Reforma do Sistema Educativo teve o seu início numa fase de experimentação no ensino básico no ano lectivo 1991/92, sendo a sua generalização para o ensino secundário nos anos de, 1996/97 para o 7º e 9º anos; 1997/98 para 8º e 10º anos e 11º e 12º anos em 1998/99 e 1999/2000, respectivamente. Neste ano a população estudantil

⁵² O 2º Ciclo da Via Técnica está estruturada em quatro cursos: Serviços e Comércio; Construção Civil; Mecânica e Electrotecnia/Electrónica.

⁵³ O 3º ciclo da via geral está dividido em quatro áreas; Humanística, Económico e Social, Artes; Ciência e Tecnologia. Por sua vez, na via Técnica ele está estruturado em duas áreas: Económico e Social, com o Curso de Serviço e Comércio; Ciência e Tecnologia, com os cursos de Mecânica, Construção Civil e Electrónica/Electrotecnia.

⁵⁴ Estas escolas situam-se nos concelhos do Porto Novo, Praia, S. Vicente e S. Catarina, sendo estas duas últimas as essencialmente técnicas.

já era de 40214, sendo os concelhos da Praia, S. Vicente e S. Catarina os com maior número de alunos, conforme se pode ver no gráfico 5.5.

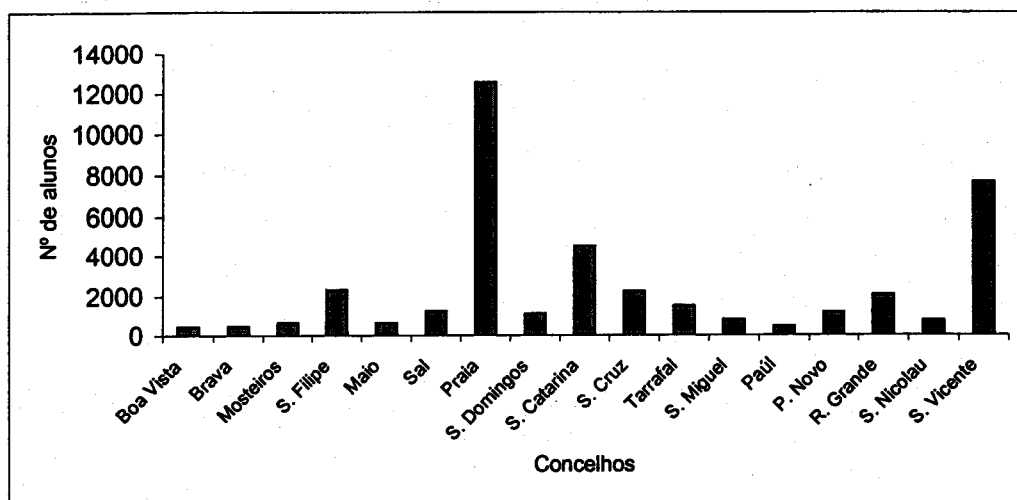


Gráfico 5.5 – Alunos no Ensino Secundário, no Ano Lectivo 1999/2000, altura da generalização do novo sistema para o 12º Ano, GEP – Ministério da Educação, Ciência, Cultura e Desporto.

Ainda, logo no início da década de 90, antes da generalização da reforma para o ensino secundário, é lançado o Ano Propedêutico⁵⁵, que passa a Ano Zero, em 1992/93 ⁵⁶. Este novo ano escolar, previsto pela reforma, integra-se numa política de implementação do ensino superior em Cabo Verde pretendendo colmatar as brechas para quem vai, no ano seguinte, entrar na universidade (os países receptores só aceitam inscrições nas universidades com 12 anos de escolaridade). Durante a sua vigência, a população do Ano Zero, tal como aconteceu no ensino secundário, teve um crescimento rápido que não foi acompanhado pelo respectivo crescimento em termos de infra-estruturas. A partir do ano lectivo 1999/2000, verifica-se um

⁵⁵ O Ano Propedêutico foi criado pelo Decreto n.º 161/90, de 22 Dezembro, funcionava com duas áreas de estudo: Estudos humanísticos e Estudos científico-naturais e foi instalado nos dois centros mais importantes do país – Praia e Mindelo.

⁵⁶ Durante a sua vigência, o Ano Zero foi tutelado pela Direcção Geral do Ensino Superior. Estava estruturado em seis áreas de estudo: Humanística 1 e 2: Económico-Social, Científico-Natural, Científico-Tecnológico e Artes e Design. Com a generalização da Reforma do Sistema Educativo, o Ano Zero viria a ser extinto pelo Decreto-Lei n.º. 15/2002, de 29 de Julho.

decréscimo devido ao facto da generalização da reforma, altura em que começou a funcionar o 12º ano de escolaridade (gráfico 5.6).

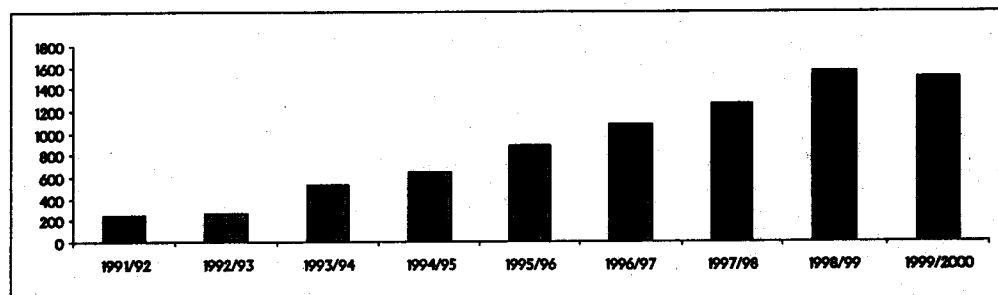


Gráfico 5.6. Evolução da população estudantil do Ano Zero, GEP; Ministério da Educação, Ciência, Cultura e Desporto.

O novo sistema educativo, exigia também, uma nova filosofia no capítulo de avaliação. Assim, a portaria n.º 6/97 de 17 de Fevereiro, define os tipos de avaliação assim como os critérios de transição dentro de cada ciclo e, também, a aprovação no final do ciclo ⁵⁷. Fica assim constituído todo o aspecto legal que regulamenta o novo sistema educativo cabo-verdiano no que concerne ao ensino secundário.

A situação das escolas, fortemente dependentes do orçamento do estado, leva o Ministério da Educação a repensar o sistema de contribuição das famílias, tendo em conta que o ensino secundário não é de carácter obrigatório. Deste modo, são actualizadas as taxas de propinas e emolumentos que vigoravam desde os anos 70 ⁵⁸. Além disso, através da Resolução n.º 21/97 de 21 de Abril, as escolas secundárias passam a ter uma autonomia administrativa e financeira, circunscrita à cobrança e utilização das propinas e emolumentos, bem como dos demais rendimentos na exploração do património que lhes está afecto (art.º 1º.). Com a introdução de novas disciplinas no currículo dos alunos, era necessário fazer-se uma actualização do equipamento escolar, assim como a construção de novos laboratórios. Esta

⁵⁷ Esta portaria veio a ser revogada pelo Decreto-Lei n.º 42/2003, de 27 de Outubro.

⁵⁸ As taxas de propinas passaram a ser calculadas em função do rendimento anual do agregado familiar e variam entre 700 escudos a 9000 escudos cabo-verdianos. Os alunos cujos agregados familiares possuíam um rendimento anual inferior a 300.000 escudos cabo-verdianos, eram isentos do pagamento das taxas de propinas. Esta lei vigorou até 2002, quando houve uma nova actualização dos valores.

autonomia, embora relativa, permitiu às escolas apostar mais na melhoria da qualidade do ensino ministrado contribuindo, deste modo, para um melhor sucesso dos alunos.

Ainda na década de 90, e tendo em conta um grande número de escolas do ensino secundário no sector privado, é publicado o Decreto-lei n.º 17/96, de 3 de Junho, que regula o funcionamento das escolas privadas⁵⁹. Ao Estado cabe a tarefa de intervir no licenciamento e fiscalização do funcionamento dos estabelecimentos do ensino privado, bem como na concessão de diversos apoios, com o fim de assegurar a eficácia no cumprimento dos objectivos para os quais este ensino se propõe. A intervenção do Estado é assegurada pela Direcção Geral do Ensino e pela Inspecção Geral da Educação.

À Direcção Geral do Ensino de acordo com o artigo 7º. , compete:

- a) Homologar a criação de estabelecimentos de ensino privado e autorizar o respectivo funcionamento;
- b) Acompanhar regularmente o funcionamento dos estabelecimentos de ensino privado e prestar-lhes apoios técnico e pedagógicos;
- c) Homologar a organização curricular, os programas e planos de estudos dos estabelecimentos de ensino privado;
- d) Velar pelo nível pedagógico e científico dos programas e planos de estudos;
- e) Apoiar os estabelecimentos de ensino particulares através de celebração de contratos e da concessão de outros eventuais benefícios, velando pela sua correcta utilização;
- f) Promover, progressivamente, o acesso ao ensino privado em condições de igualdade com as escolas públicas;
- g) Promover, progressivamente, a profissionalização dos docentes dos estabelecimentos de ensino privado e apoiar a sua formação contínua;
- h) Fomentar o desenvolvimento da inovação pedagógica nos estabelecimentos de ensino privado;
- i) Superintender na avaliação final dos alunos do ensino privado.

⁵⁹ A nível do ensino secundário, as escolas privadas entraram em funcionamento na década de 70. Em finais dos anos 80, devido às condições de acesso e permanência no ensino público provocadas pela saturação dos estabelecimentos do ensino secundário, houve uma grande expansão no sector privado. Esse crescimento continuou na década de 90, daí a necessidade da regulamentação neste sector educativo.

Relativamente à Inspeção Geral da Educação, o artigo 8º estabelece as seguintes competências:

- a) Verificar e assegurar o cumprimento das disposições legais pelos titulares e órgãos competentes dos estabelecimentos de ensino privado;
- b) Fiscalizar a organização e funcionamento do ensino privado, velando pela qualidade da formação ministrada, pela existência dos equipamentos e materiais indispensáveis a uma correcta acção educativa e por boas condições de segurança e de trabalho nos respectivos estabelecimentos de ensino;
- c) Informar a Direcção Geral do Ensino sobre as deficiências e anomalias detectadas, propondo as medidas que considere adequadas para a sua supressão;
- d) Exercer a acção fiscalizadora e sancionatória decorrente do incumprimento da lei pelos titulares de licença e pelos directores pedagógicos;
- e) Velar pelo cumprimento dos programas e planos de estudo.

Em termos de funcionamento, em cada escola privada deve existir uma direcção pedagógica designada pela autoridade titular da licença e que pode ser singular ou colegial. Aos membros da direcção pedagógica exige-se:

- a) Ser titular de grau académico bastante para reger cursos de categoria não inferior ao curso do nível mais elevado a ministrar na escola;
- b) Perfil moral idóneo e experiência profissional comprovada (Artigo 30º).

À direcção pedagógica, no exercício das suas funções e de acordo com o artigo 31º, compete:

- a) Representar a escola junto do Ministério da Educação em todos os assuntos de natureza pedagógica;
- b) Promover o cumprimento dos planos e programas de estudo;
- c) Velar pela qualidade de ensino;
- d) Zelar pelo aperfeiçoamento técnico e pedagógico do pessoal docente;
- e) Zelar pela formação e disciplina dos alunos;

- f) Planificar e superintender nas actividades curriculares e culturais da escola;
- g) Exercer as demais funções previstas no regulamento interno do estabelecimento de ensino privado.

Cada escola de ensino privado deve ter um regulamento interno, do qual devem constar as regras de funcionamento administrativo e pedagógico, bem como o estatuto disciplinar dos docentes, discentes e pessoal não docente (artigo 32º).

No que se concerne aos planos de estudos e programas, estes serão os que vigoram no ensino público. Desde que as escolas tenham autorização, poderão em regime de curso intensivo, ministrar num único ano lectivo, os conteúdos programáticos de um ciclo.

Quanto à avaliação, o artigo 29º, estabelece:

1. A realização de provas finais será feita em escolas públicas ou, quando devidamente autorizados pelo Director Geral de Ensino, nas escolas privadas, mas sempre na superintendência de um delegado do serviço nacional de exames.
2. Os estabelecimentos de ensino privado deverão realizar a avaliação periódica dos alunos, pelos seus docentes, como condição de admissão às provas finais.
3. Cada estabelecimento de ensino privado elaborará obrigatoriamente um relatório trimestral sobre o cumprimento do programa ao longo do ano lectivo e que deverá ser enviado à Direcção Geral do Ensino até 10 dias após o fim de cada período, acompanhado dos resultados da avaliação periódica.
4. Nos anos de exame, para além dos relatórios referidos no número anterior, deverá ser enviada, até 31 de Maio, relatório final de aproveitamento acompanhado da informação do número de alunos proposto a exame.
5. Nos cursos ministrados em regime intensivo, as escolas deverão enviar até 31 de Maio, relatório anual de aproveitamento e relação dos alunos propostos a exame.
6. Os certificados e diplomas de conclusão de cursos são emitidos pela direcção pedagógica dos estabelecimentos de ensino privado.
7. As provas finais escritas serão sempre elaboradas pelos serviços competentes do departamento governamental responsável pela área de educação.

8. Os estabelecimentos de ensino privado devem dispor de livros de termos de exame e de matrícula devidamente legalizados com termos de abertura e encerramento feitos pela Inspeção Geral do Ensino.

V.2.2.4. Ano 2000 – Mudanças no Modelo de Gestão das Escolas: Gestão Democrática, Autonomia Financeira e Administrativa dos Estabelecimentos de Ensino Secundário

O novo milénio traz um novo desafio às estruturas do Ministério da Educação no que concerne à gestão das escolas secundárias. Pensando num sistema de gestão democrática e participativa, proporcionando uma maior autonomia às escolas com vista à melhoria na qualidade do serviço prestado, é publicado o Decreto-Lei nº. 20/2002, de 19 de Agosto.

Esta lei, de vital importância para as escolas, veio colmatar as várias lacunas existentes na anterior legislação e lançar as escolas para um novo modelo de gestão.

Como se lê no seu preâmbulo:

“A elaboração do presente diploma obedeceu à necessidade de se introduzir modificações na legislação actual⁶⁰ sobre a organização e funcionamento das escolas secundárias, aconselhadas pela experiência decorrente da sua aplicação, pelos princípios constituintes e políticos por que se orienta o sistema educativo e, designadamente, pela materialização do princípio constitucional segundo o qual os professores, os pais e encarregados de educação e os alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas.

O governo defende uma maior autonomia das escolas, corporizada na ampliação da competência e da capacidade de iniciativa dos seus órgãos, propugna o princípio do envolvimento efectivo das famílias e da comunidade na configuração e desenvolvimento da educação, dando especial relevância à melhoria da comunicação entre os

⁶⁰ A legislação actual dizia respeito à Portaria n.º 50/87 de 31 de Agosto.

estabelecimentos de ensino e as comunidades locais como condição indispensável à prestação de um serviço educativo de qualidade.”

O referido Decreto-Lei dá um salto significativo relativamente à forma de pensar a gestão das escolas.

No Capítulo I, nos artigos 3º e 4º, existe uma indicação clara quanto à necessidade e competência para a criação das escolas secundárias.

De destacar agora, uma nova tipologia das escolas quanto ao tipo e tamanho. Assim, de acordo com a natureza do ensino ministrado e nos termos previstos na lei, as escolas secundárias podem ser de via geral, técnica, artística ou polivalente (art. 7º) e em função da sua frequência, elas podem ser de pequena dimensão, média e grande dimensões, consoante tenham até 1500, de 1501 a 2500 e mais de 2500 alunos (art.º 7, n.º 2)⁶¹.

A autonomia aparece reforçada nos aspectos administrativo e financeiro, quando no n.º 1 do art.º 8º, refere que as escolas secundárias gozam de autonomia administrativa e financeira para efeitos de cobrança e utilização das propinas e emolumentos, bem como os demais rendimentos gerados na exploração do património que lhes está afecto⁶². Além disso, as escolas técnicas e polivalentes gozam ainda de autonomia necessária para efeitos de organização de cursos de formação profissional e artística, em função das exigências e perspectivas de evolução da economia e do mercado de trabalho, nos termos a definir por portaria do membro do Governo responsável pela educação.

É sobretudo a pensar na melhoria da qualidade e do funcionamento das escolas que esta Lei dá uma ênfase importante à gestão, ao introduzir novos princípios que norteiam o funcionamento das escolas secundárias.

De acordo com art.º 9º, a gestão dos estabelecimentos de ensino secundário baseia-se nos seguintes princípios:

⁶¹ Presentemente, as escolas consideradas de grande dimensão são: Liceu Domingos Ramos, na cidade da Praia e o Liceu de Santa Catarina na cidade de Assomada. As restantes estão enquadradas nos grupos de pequena e média dimensões.

⁶² Relativamente aos montantes de propinas dos alunos, houve uma actualização significativa em relação ao que se verificou em 1997 (ver nota n.º55). Os outros rendimentos dizem respeito aos serviços prestados pela escola, nomeadamente propinas de exame e emolumentos (Anexos 12 e 13).

- a) Qualidade do ensino;
- b) Planificação de todas as actividades;
- c) Direcção colectiva;
- d) Responsabilidade individual e colectiva;
- e) Controlo social e administrativo das actividades;
- f) Racionalização na utilização dos meios;
- g) Inserção nas comunidades, visando a educação para o trabalho, a cultura e a cidadania.

Deste modo, existe uma nova filosofia quanto à gestão das escolas secundárias, preocupação existente na legislação anterior, mas não de forma marcante como aparece agora. A direcção colectiva, o controlo social e administrativo das actividades e a inserção nas comunidades, são os grandes avanços que podemos realçar.

Dessa nova filosofia, nasce a possibilidade da gestão das escolas ser do tipo municipal (art.º 10), assim como privado (art.º 11), sempre que houver necessidade para tal.

Relativamente aos órgãos de gestão, a lei consagra, no n.º 1 do art.º 12º, que a gestão pedagógica e administrativa das escolas secundárias é assegurada pelos seguintes órgãos:

- a) Assembleia da Escola;
- b) Conselho Directivo;
- c) Conselho Pedagógico;
- d) Conselho de Disciplina.

O funcionamento desses órgãos é apoiado pelos serviços administrativos e financeiros e por comissões de trabalho⁶³.

A. Assembleia da Escola

A Assembleia da Escola, órgão inexistente na legislação anterior, é o órgão de participação e de coordenação dos diferentes sectores da comunidade educativa, responsável

⁶³ Nota-se a preocupação na participação da comunidade educativa, com introdução da Assembleia da Escola, órgão inexistente na anterior lei.

pela orientação das actividades da escola, com vista ao desenvolvimento equilibrado do aluno, no respeito pelos princípios e normas do sistema (art. 16º).

De acordo com o nº 1, do art. 17º, a sua composição é a seguinte:

- a) Representantes do pessoal docente, designados pelos seus pares;
- b) Representantes dos alunos, designados pela associação de estudantes da escola ou, na sua falta, por uma assembleia representativa dos mesmos;
- c) Representantes do pessoal não docente, designados pelo plenário dos trabalhadores da escola, excluindo-se os professores;
- d) Representantes dos pais e encarregados de educação designados pela associação de pais e encarregados de educação, ou, na sua falta, por uma assembleia representativa daqueles;
- e) Representante da autarquia local, designado pelo respectivo órgão executivo colegial;
- f) Um elemento idóneo da sociedade civil, que será cooptado pelos demais membros da Assembleia.

Contudo, podem participar nas reuniões da Assembleia, mas sem direito a voto, os membros do Conselho Directivo, do Conselho Pedagógico e do Conselho de Disciplina (nº 2, do art. 17º).

Cada escola, mediante o seu regulamento interno, fixará o número de representantes referidos nas alíneas a), c) e d). Para as escolas sem regulamento interno, o número é fixado por despacho do membro do Governo responsável pela educação, tendo em conta a dimensão da escola. A Assembleia da escola não pode exceder, na sua totalidade, o número de 15 membros. (n.º 3, do art. 17º)

Cada Assembleia tem um mandato de três anos renovável (n.º 1, art. 18º).

No exercício das suas funções, compete à Assembleia da escola:

- a) Eleger os membros da respectiva mesa;
- b) Aprovar o regulamento interno da escola;
- c) Aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução;

- d) Aprovar os planos plurianuais e anuais de actividades da escola;
- e) Aprovar a proposta de orçamento privativo da escola;
- f) Aprovar o relatório de actividades;
- g) Aprovar o relatório das contas de gerência;
- h) Definir os princípios que orientam as relações da escola e comunidade, com as instituições e organismos com responsabilidade em matéria educativa e com outras escolas nacionais ou estrangeiras;
- i) Definir os critérios de participação da escola em actividades culturais, desportivas e recreativas, bem como em acções de outra natureza, a que possa prestar colaboração;
- j) Estabelecer os critérios de realização de actividades de apoio aos valores culturais locais;
- k) Propor normas e critérios de acção social escolar dentro dos limites fixados pela lei;
- l) Solicitar aos outros órgãos da escola as informações necessárias para o cabal exercício das suas competências;
- m) Aprovar e submeter à apreciação da delegação do Ministério⁶⁴ o ante-projecto de denominação e símbolo da escola;
- n) Exercer as demais competências fixadas na lei ou no regulamento interno.

Os documentos referidos nas alíneas b), c) d) e f) devem ser submetidos à homologação da delegação do departamento governamental responsável pela educação no prazo de quinze dias a contar da sua publicação (n.º 2 art. 19º). Relativamente aos documentos referidos em e) e g), estes estão sujeitos à homologação do Secretário-Geral⁶⁵, com parecer do delegado do Ministério da Educação, no prazo de quinze dias a contar da data da sua aprovação (n.º 3 do referido artigo).

⁶⁴ Órgão descentralizado do Ministério da Educação existente em cada Concelho do país.

⁶⁵ Ver Lei Orgânica do Ministério – Decreto Lei n.º 25/2001 de 5 de Novembro, artigo 7º do Capítulo I.

No que concerne às reuniões da Assembleia da Escola, elas são dirigidas por uma mesa composta por um Presidente, um Vice-presidente e um Secretário, eleitos pela Assembleia, pelo período do mandato (art. 20º).

O seu funcionamento está regido pelo art.º 21 nos seus números:

1. A Assembleia reúne-se, ordinariamente, cada três meses e, extraordinariamente, sempre que seja convocada pelo respectivo Presidente, por sua iniciativa, por solicitação da maioria dos respectivos membros ou a requerimento do Director da escola.
2. A Assembleia da Escola delibera por maioria absoluta dos seus membros.
3. Das reuniões são lavradas actas que podem ser consultadas por qualquer interessado.
4. Os pais e encarregados de educação podem assistir às reuniões da Assembleia da Escola, podendo usar de palavra no período antes da ordem do dia, nos termos do regulamento da escola.
5. O Presidente da Assembleia da Escola pode convidar qualquer entidade para assistir aos trabalhos da assembleia, sem direito de voto.

A Assembleia da Escola dará uma nova dinâmica em termos participativos. Embora ainda não esteja a funcionar em pleno, a sua introdução no novo modelo de gestão sobressai da necessidade de uma gestão democrática e participativa de todos os intervenientes do processo educativo ⁶⁶.

B. Conselho Directivo

Este é o órgão de administração e gestão da escola, responsável pela materialização da política educativa, tendo em vista níveis de qualidade de ensino que satisfaçam as aspirações da comunidade escolar (art. 22º).

⁶⁶ As escolas estão a criar condições para o funcionamento da Assembleia. Ainda não nos é possível fazer um estudo exaustivo acerca do funcionamento deste órgão, devido ao seu pouco tempo de existência.

Dele fazem parte (n.º 1, art. 23) o Director, que preside, o Subdirector Pedagógico, o Subdirector Administrativo e Financeiro, o Subdirector para Assuntos Sociais e Comunitários, o Secretário e um Vogal representativo dos pais e encarregados de educação⁶⁷.

Nas escolas secundárias que ministrem o ensino técnico, o Conselho Directivo poderá ser ainda integrado por um Subdirector Técnico, encarregado de gerir os meios existentes nas escolas, designadamente, laboratórios e oficinas, de forma a assegurar uma adequada leccionação das disciplinas de via técnica e bem assim o normal funcionamento dos cursos ministrados.

No que se refere à escolha do Director, mantém-se o processo da legislação anterior. Assim, relativamente a esta questão, segundo o n.º 1, do art.º 24, o Director é nomeado pelo Ministro da Educação, de entre os indivíduos habilitados com curso superior que confere ou não o grau de licenciatura, de reconhecido mérito profissional e moral, por um período de dois anos, renovável, sob proposta do Delegado do Ministério da Educação no Concelho, e ouvidos o Director-Geral do Ensino Básico e Secundário, o Inspector-Geral e o Secretário Geral⁶⁸.

Cabe ao director da escola escolher os seus colaboradores, de entre os indivíduos com curso superior que confira ou não o grau de licenciatura, de reconhecido mérito, por um período de dois anos, renovável, ficando a escolha sujeita a homologação do Ministro da Educação (n.º 2 do artigo 24º).

O Vogal representativo dos pais e encarregados de educação é designado pela associação de pais e encarregados de educação ou, na sua falta, pela assembleia dos mesmos.

A fim de um melhor desempenho, o Subdirector Administrativo e Financeiros é designado, preferencialmente, de entre os indivíduos com formação e experiência comprovada nas áreas de gestão e administração. Contudo, nem sempre é possível ter em conta esta

⁶⁷ A constituição do Conselho Directivo foi alargada para mais dois elementos, nomeadamente o Subdirector para os Assuntos Sociais e Comunitários e o Vogal representante dos Encarregados de educação, tendo em conta a importância destes na vida da escola e, também, promovendo uma maior cultura participativa. O Subdirector Administrativo acumula outras funções ligadas à área Financeira, que não estavam contempladas na lei de 1987.

⁶⁸ A este respeito, cerca 80% dos professores inquiridos no estudo elaborado, não concordam com este processo, preferindo o das eleições para os cargos dirigentes das escolas. Um dos inquiridos, opina "(...) aceitaria o cargo de Director da escola, caso fosse adoptado o processo de escolha através de apresentação de candidaturas onde cada lista pudesse apresentar e discutir as ideias para escola."

advertência, devido às áreas de formação dos professores existentes nas escolas. Com vista a minimizar as dificuldades, o Ministério da Educação, através dos serviços de Inspeção Geral, tem levado a cabo alguns seminários de formação em matéria de gestão administrativa e financeira⁶⁹.

O artigo 25º, nas suas vinte alíneas, consagra as várias competências do Conselho Directivo. Por acharmos conveniente, mencionaremos apenas aqueles que foram introduzidos em relação à anterior lei vigente. Assim, além dos constantes na anterior lei, compete ao Conselho Directivo:

- a) Elaborar e submeter à aprovação da Assembleia da Escola a proposta de regulamento interno, ouvido o Conselho Pedagógico e o Conselho de Disciplina;
- b) Submeter à aprovação da Assembleia da Escola o projecto de orçamento privativo e do plano de actividades;
- c) Submeter à Assembleia da Escola o regulamento de actividades e as contas de gerência;
- d) Submeter à aprovação da Assembleia da Escola o projecto educativo da escola;
- e) Organizar, operacionalizar e disponibilizar informações ao Ministério e à comunidade educativa sempre que forem solicitadas.

O Conselho Directivo reúne-se, ordinariamente, uma vez por quinzena, em dia, hora e local a designar pelo respectivo presidente. As reuniões ordinais são convocadas pelo presidente com a antecedência mínima de 48 horas, devendo constar da convocatória a respectiva ordem de serviço. As reuniões extraordinárias são convocadas pelo presidente do Conselho Directivo, por sua iniciativa ou a pedido da maioria dos membros do Conselho Pedagógico ou do Conselho de Disciplina.

As deliberações do Conselho Directivo são por maioria de votos, tendo o presidente o voto de qualidade (art. 26º).

O Director da escola tem funções específicas nomeadamente:

⁶⁹ Circular n.º 2/IG/2000.

- I. Representar a escola;
- II. Coordenar as actividades dos diversos órgãos da escola;
- III. Submeter à apreciação do Conselho Directivo o anteprojecto de orçamento privativo e de plano de actividades;
- IV. Participar ao departamento governamental responsável pela educação qualquer infracção às disposições legais e regulamentares de que tome conhecimento.

O Subdirector Pedagógico tem como função principal a orientação e o controlo do processo ensino-aprendizagem. Para isso deve: controlar o cumprimento dos programas das diferentes disciplinas; controlar o cumprimento da avaliação; garantir ajuda aos professores com dificuldades docentes; ajudar os alunos na resolução dos problemas pertinentes à sua formação; estimular boas relações entre professores e entre estes e alunos; organizar o quadro de distribuição de serviço dos professores; organizar e promover a feitura de horários das aulas, sessões e demais actividades; zelar pelo cumprimento rigoroso do horário e dos programas e, por fim, controlar a elaboração dos livros ou termos de matrícula, frequência e rendimento escolar dos alunos, em estreita ligação com o Secretário e Directores de turma.

Quanto ao Subdirector Administrativo e Financeiro, além das atribuições da legislação anterior, cabe ainda preparar e organizar o projecto de orçamento privativo da escola e submetê-lo à aprovação do Conselho Directivo. Tendo em conta a autonomia referida anteriormente, é necessário que haja um serviço organizado e funcional, o que pode contribuir grandemente para o desempenho da própria escola. As escolas terão de investir na sua modernização e desenvolvimento, a fim de responder às actuais exigências no sector educativo.

Os outros elementos do Conselho Directivo também aparecem numa perspectiva de melhorar a gestão escolar e também na resolução de alguns problemas inerentes à escola. De destacar o papel da Subdirectão para Assuntos Sociais e Comunitários, que além de dinamizar as relações com os parceiros económicos, culturais, sociais e institucionais, com vista a mobilização de recursos para apoiar a concretização de projectos da escola, deve apoiar os

elementos da comunidade educativa no desenvolvimento de uma cultura de cidadania e na promoção e controlo de regras de boa vivência na escola.

O representante de pais e encarregados de educação, inovação neste decreto lei, tem como principais funções;

- I. Recolher e submeter ao Conselho Directivo pareceres dos pais e encarregados de educação relativamente a: regulamento interno da escola; orçamento privativo; relatórios e contas de gerência; relatórios de execução do plano anual de actividades; planos e/ou projectos educativos da escola;
- II. Apresentar ao Conselho Directivo propostas, projectos ou quaisquer outras iniciativas que visem melhorar a prestação do serviço educativo;
- III. Informar a comunidade educativa sobre matérias de âmbito socio-familiar que sejam relevantes no processo educativo dos alunos;
- IV. Mobilizar de forma permanente a cooperação dos pais e encarregados de educação na vida da escola;
- V. Incentivar e participar nas acções que visam a troca de experiências entre pais e encarregados de educação de diferentes localidades do país.

C. Conselho Pedagógico

Este órgão, em termos de natureza e composição, mantém-se praticamente a mesma estrutura da legislação anterior. Relativamente à sua competência, aparem acrescentadas mais algumas:

- a) Elaborar as linhas gerais do projecto educativo da escola;
- b) Elaborar e submeter ao Conselho Directivo o plano de formação e actualização do pessoal docente, bem como acompanhar a respectiva concretização;
- c) Propor a aquisição de material didáctico, laboratorial, informático, audiovisual bibliográfico e outro necessário ao funcionamento da escola;

- d) Colaborar com o Conselho Directivo na inventariação permanente das necessidades em equipamentos, meios didácticos e estruturas de apoio, ajudando a planificar a satisfação dessas necessidades;
- e) Promover debate de temas científico-pedagógicos;
- f) Imprimir uma acção educativa dinâmica e criativa no estabelecimento de ensino coordenando as actividades dos professores, do pessoal não docente e dos alunos, para uma educação que vise as finalidades do sistema educativo e que sirva os interesses do país;
- g) Organizar e promover actividades visando a orientação vocacional e profissional dos alunos em ligação com os organismos, entidades ou serviços que intervêm nesse domínio.

D. Conselho Disciplina

Continua sendo o órgão encarregue de prevenir e resolver os problemas disciplinares no estabelecimento de ensino. A sua composição sofreu uma ligeira alteração relativamente à lei de 1987, onde o delegado dos contínuos deixa de fazer parte deste conselho. Dentro das suas competências, este órgão passa a ter, além das anteriores, as seguintes:

- a) Identificar situações potencialmente geradoras de indisciplina no seio dos alunos, professores e pessoal não docente e adoptar medidas com vista a evitar condutas disciplinares;
- b) Sensibilizar a comunidade escolar e a sociedade local para questões de disciplina escolar;
- c) Analisar e propor a instauração de processos disciplinares em que estejam envolvidos professores e demais funcionários da escola, nos termos da lei;
- d) Instruir e apreciar os processos disciplinares a que se refere a alínea anterior, com excepção dos que digam respeito a docentes que sejam membros dos conselhos directivo, pedagógico e de disciplina da escola.

Em termos de organização da turma, a legislação aproxima-se da anterior, sofrendo uma ligeira alteração a nível de composição como já se fazia sentir. Assim, além do director, do delegado e do representante dos encarregados de educação, os alunos passam a ter a sua representação no conselho de turma, através de um elemento designado pela associação de estudantes.

Esta lei, como referimos anteriormente, veio a dar uma nova dinâmica às escolas. De destacar a inovação do projecto educativo, embora ainda não faça parte integral da cultura das escolas como poderemos ver mais adiante.

Relativamente à Assembleia da Escola, este órgão não se encontra em pleno funcionamento, como podemos ver das opiniões de alguns responsáveis pelos estabelecimentos de ensino:

" (...) Os professores, através da Assembleia da Escola, têm a sua participação, embora este órgão ainda não esteja a funcionar em pleno, devido a vários factores. A Assembleia já funcionou com quatro sessões. Pensamos que é necessário que este órgão funcione de acordo o decreto-lei".

"No ano passado foram realizadas quatro sessões da Assembleia da Escola. Este ano já tivemos uma sessão no início do ano lectivo. Em Abril teremos uma nova sessão onde serão apresentados os relatórios e as contas de gerência para efeitos de apreciação e aprovação".

Em termos do Conselho Directivo, a participação e a descentralização das competências são aspectos a considerar favoráveis ao bom desempenho das escolas.

O Conselho Pedagógico aparece reforçado no apoio a professores, especialmente os mais novos. Devido a alguma resistência da parte do corpo docente, este órgão ainda não conseguiu cumprir com todas as obrigações que a lei requer.

Os órgãos de gestão têm funcionado normalmente a despeito das inúmeras dificuldades que vão surgindo, com a implementação do novo decreto-lei. As direcções das escolas têm feito um trabalho meritório como podemos observar da opinião manifestada por outro responsável de um estabelecimento de ensino:

“Não tivemos grandes dificuldades na implementação da nova legislação sobre o funcionamento das escolas secundárias. Os órgãos têm funcionado de acordo com a legislação, à excepção do conselho de turma que tem reunido apenas em casos pontuais e nas reuniões de avaliação.

Quanto ao conselho de grupo, constatamos que as reuniões de coordenação, infelizmente não têm tido o seu verdadeiro valor. Durante alguns anos, as reuniões serviam apenas para se falar sobre o cumprimento do programa. Devido a esta situação, tivemos a necessidade de elaborar uma grelha onde constava a assiduidade do professor, os conteúdos, os objectivos e a forma de planificar os trabalhar. A resistência dos professores foi grande. As pessoas não gostam de colocar no papel aquilo que fazem. Existem orientações da parte do Ministério para o bom funcionamento das coordenações pedagógicas mas estas não têm sido implementadas a 100%, devido à resistência de uma boa parte dos professores.”

Quanto à participação de outras entidades na vida da gestão das escolas ela ainda não é significativa, nomeadamente a que diz respeito aos encarregados de educação como pudemos constatar durante o estudo elaborado o qual abordaremos no Capítulo VII, com as posições de alguns responsáveis pelas escolas.

À data da publicação desta lei, Cabo Verde possuía escolas do ensino secundário público distribuídas pelos 17 Concelhos, num total de 30 e com um efectivo 44748 alunos, como se pode ver no quadro (Anexo 1) e no gráfico (5.7) que a seguir indicamos.

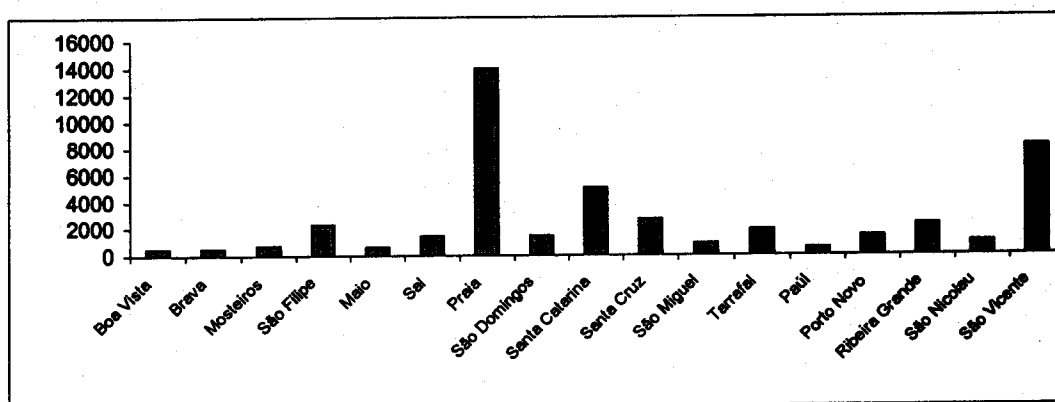


Gráfico 5.7 – Distribuição dos alunos do Ensino Secundário em 2002/2003, GEP – Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos.

CAPÍTULO VI

OPÇÕES METODOLÓGICAS

VI.1. METODOLOGIA

Em qualquer tipo de investigação torna-se necessária a definição da metodologia a adoptar. De acordo com Anderson e Burns citados por Neto (1995, p.409), *“a metodologia de trabalho está relacionada com a forma de obtenção e recolha de dados e com o modo como deles se derivam significados”*. Na opinião de Kaplan, citado por Afonso (1994, p.137) a metodologia pode ser entendida como a *“descrição, explicação e justificação dos métodos”*.

Deste modo é importante fazer-se uma escolha adequada da metodologia a ser utilizada no decurso da investigação. Esta tarefa é uma decisão importante e difícil que o investigador tem de enfrentar, tendo em conta os objectivos do trabalho.

No campo das ciências da educação, esse papel é ainda mais decisivo do que nas outras ciências, devido à complexidade típica e endémica do fenómeno educativo (Riba, 1992). Nesta área, a maior parte da investigação é fortemente influenciada por processos metodológicos dominantes das ciências sociais e humanas, nomeadamente a psicologia, a antropologia e a sociologia.

Durante muito tempo, no sector educativo existiu a controvérsia relativamente à opção pelas duas abordagens: a *qualitativa* e a *quantitativa*.

A abordagem quantitativa, de cariz positivista, centra-se na agregação de múltiplas informações em unidades substantivas, com o intuito de gerar frequências, medidas, comparações e inferências estatísticas. Além disso, a investigação quantitativa centra-se em factos e comportamentos, conceptualizados e «operacionalmente definidos» como variáveis interactivas, onde o principal objectivo é o estabelecimento de relações e o ensaio de teorias e hipóteses previamente formulados (Afonso, 1994, p.141). Este tipo de abordagem é objectiva, uma vez que a sua concepção utiliza critérios objectivos bem definidos relativos à amostragem e aos processos de análise de dados, baseados nas linguagens da matemática analítica, da estatística e da categorização lógica. Os estudos realizados com base nesta metodologia recorrem em geral, a amostras representativas dos sujeitos a investigar, e em que a realidade é fragmentada com o intuito de facilitar a sua análise *a posteriori*.

A abordagem qualitativa centra-se na descrição e análise de elementos específicos de informação, considerados individualmente para compreender o seu significado e produzir uma visão da situação ou contexto em que foram gerados. Esta abordagem é mais subjectiva, uma vez que se centra em contextos individuais e nas perspectivas dos actores individuais e preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática acerca de alguma faceta da realidade social, usando procedimentos empíricos com intuito de gerar e interrelacionar conceitos, que permitam interpretar essa realidade.

Da controvérsia entre estas duas abordagens, alguns autores rejeitam a noção de que a investigação qualitativa e a investigação quantitativa correspondam a abordagens intrinsecamente opostas, apesar da diferenciação que frequentemente entre elas se faz, relativamente aos seus pressupostos teóricos mais importantes. Martin, citado por Afonso (1994, p.143), argumenta que a minimização da relevância dos pressupostos teóricos *“é essencial para conceptualizar a distinção entre qualitativo e quantitativo não como uma dicotomia, mas sim como uma linha contínua com métodos mistos no ponto médio da escala”*.

Assim, de acordo com Neto (citado por Mendes, 2002, p.115), hoje pode-se afirmar que, a investigação em educação comporta o recurso a três tipos de procedimentos metodológicos: uns de tendência mais quantitativa, outros de índole mais qualitativo e outros resultantes da complementaridade de ambos, surgindo este como uma opção que parece reunir um número crescente de simpatizantes.

Tendo em conta o pressuposto anterior, o estudo que efectuamos baseou-se na complementaridade das duas abordagens, com predominância para a quantitativa, onde recorreremos a uso de métodos de análise estatística, cujo tratamento foi efectuado com recurso ao *software* SPSS, versão 11.5.

Relativamente à análise qualitativa recorreremos a entrevistas semi-dirigidas, a observações e pesquisas, enquanto que no caso quantitativo tivemos de recorrer aos questionários.

O estudo realizado, com algum carácter descritivo, é um estudo de caso comparativo entre algumas escolas do ensino secundário.

A metodologia de estudo de caso caracteriza-se pelo uso de variedade de fonte de informação, por os dados poderem ser colhidos em momentos e situações diferentes. Também temos em conta o facto de o estudo de caso nos permitir uma maior liberdade de procedimentos. Para Gil (1987), o estudo de caso *“fundamenta-se na ideia de que a análise de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação mais sistemática e mais precisa”*. O mesmo autor opina dizendo que a maior utilidade do estudo de caso é verificado nas pesquisas exploratórias, devido, nomeadamente, às seguintes razões:

- pela flexibilidade evidenciada, é adequado nas fases iniciais da pesquisa de temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação de problemas;
- permite encarar a realidade em um estudo como um todo; a multiplicidade e complexidade dos aspectos que compõem essa realidade são facilmente integráveis neste método de pesquisa;
- os procedimentos de recolha de dados são simples, quando comparados com os adoptados por outras modalidades de investigação. Consequentemente, as informações extraídas destas pesquisas caracterizam-se por utilizarem uma linguagem mais acessível, comparativamente a outros procedimentos metodológicos.

Além destas vantagens assinaladas, Cohen e Manion (citados por Mendes, 2002, p. 128), acrescentam ainda:

- estes estudos constituem *“un paso para la acción”*. Os seus resultados podem ser analisados e desencararem-se mecanismos que promovam o autodesenvolvimento do indivíduo, a reestruturação das instituições ou o desenvolvimento das políticas educativas;
- considerados como produtos, são passíveis de constituir arquivo de material descritivo, uma fonte rica de dados que poderão sempre ser consultados e, caso se considere necessário, re-interpretados.

No tratamento estatístico dos questionários, para estudar a relação entre duas variáveis⁷⁰, tivemos de aplicar o teste de *Qui-quadrado*. Para tal, são formuladas duas hipóteses:

H_0 : As variáveis não estão relacionadas.

H_1 : Existe uma relação entre as duas variáveis.

A decisão de aceitação ou rejeição da hipótese de nulidade sustenta-se na confrontação do valor do *Qui-quadrado* experimental (χ^2_{exp}) e do *Qui-quadrado* teórico ($\chi^2_{\text{teórico}}$) para um determinado p , ou seja, um determinado nível de significância. No caso da Educação e à semelhança de outras Ciências de Comportamento, os valores de p a fixar são:

0,05 (Significativo);

0,01 (Muito significativo);

0,001 (Altamente significativo)

Assim se $\chi^2_{\text{exp}} \leq \chi^2_{\text{teórico}} \Rightarrow H_0$

$\chi^2_{\text{exp}} > \chi^2_{\text{teórico}} \Rightarrow H_1$

No caso de se rejeitar a hipótese nula e, consequentemente, se se aceitar H_1 , podemos medir o grau de associação entre as duas variáveis através do cálculo do coeficiente de contingência (c), cujo valor é dado por $c = \sqrt{\frac{\chi^2_{\text{exp}}}{\chi^2_{\text{exp}} + n}}$, onde n representa o tamanho da amostra. O valor de c varia no intervalo $\left[0, \sqrt{\frac{q-1}{q}}\right]$, sendo q o valor mínimo entre as linhas e as colunas da tabela de dupla entrada. Representando por m_c o valor do ponto médio desse intervalo, então se:

$c < m_c$, o grau de associação é baixo

⁷⁰ Em primeiro lugar estudou-se a relação do funcionamento da escola com: imagem, aproveitamento, adesão, ambiente e abandono. Numa segunda fase, foi analisada a relação gestão/resultados da escola.

$c > m_c$, o grau de associação é elevado.

O estudo foi realizado em quatro escolas secundárias, três no concelho de S. Vicente e uma no concelho do Porto Novo, na ilha de S. Antão.

O concelho do Porto Novo fica a poucas milhas de S. Vicente, a cerca de 45 minutos de viagem de barco. De acordo com os dados do INE, 37% da população da ilha reside neste concelho, com 45% no meio urbano e os restantes no meio rural. A taxa de analfabetismo é de 36,3%. Porto Novo é dos concelhos mais pobres do país.

Relativamente a S. Vicente, a população é essencialmente urbana, com uma taxa de 98% e representa 15,5% da população do país. A taxa de analfabetismo é de 19,0%, muito inferior à média nacional que é de 25,2%.

As escolas foram seleccionadas pelo investigador, dado às possibilidades de deslocação e conhecimento das mesmas e também devido ao pouco tempo destinado às investigações, aquando da nossa deslocação a Cabo Verde por um período de dois meses.

A nossa investigação coincidiu com o período das eleições autárquicas, o que nos dificultou um pouco o trabalho, tendo em conta que alguns directores das escolas e também vários professores eram candidatos às eleições, tornando-se, deste modo, poucos acessíveis nessa altura para entrevistas e outros contactos.

VI.2. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

VI. 2.1. Liceu Ludgero Lima

O Liceu Ludgero Lima (LLL) é uma das Escolas Secundárias existentes na Ilha de S. Vicente. O actual edifício onde funciona, substituiu as antigas instalações denominadas por "Liceu Velho". É uma construção dos anos 60, sendo a sua inauguração em 1969.

O edifício apresenta-se em bom estado de conservação, apesar do seu tempo de existência. No sentido de satisfazer as exigências actuais, foram feitas algumas obras de

beneficiação, tornando-o mais atraente para todos. É composto por vinte e quatro salas de aulas, um anfiteatro, duas salas de informática, laboratórios de Biologia, Física e Química. Possui uma sala de professores, gabinete de direcção e subdirecção, instalações sanitárias. Além do bar, existe uma sala de convívio, a "Sala Amílcar Cabral", onde alunos e professores se encontram nos momentos de lazer.

A biblioteca equipada com uma bibliografia diversa, tem servido não só os alunos e professores da escola, como também a comunidade.

Relativamente à secretaria, estrutura de apoio administrativo, tem sofrido nos últimos anos uma forte aposta na sua informatização, tornando-a mais eficiente. No local trabalham sete funcionárias.

A actual direcção do liceu, que iniciou funções em Setembro de 2001, é composta de cinco elementos efectivos, acrescidos de um representante do corpo docente e representante dos encarregados de educação, de acordo com a legislação em vigor.

A escola tem em funcionamento os órgãos de gestão estabelecidos na lei: a Assembleia da escola, o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico, o Conselho de Disciplina e os Conselhos de Grupo e de turma.

Existem em funcionamento as associações de estudantes, de professores e de pais e encarregados de educação, que têm dado um excelente contributo à escola.

No presente ano lectivo, a escola funciona com 1502 alunos, distribuídos por 45 turmas, sendo 11 do 12º ano, 12 do 11º, 12 do 10º e 10 do 9º ano. As turmas do 9º e 10º anos funcionam no turno da tarde, das 14 às 19 horas, enquanto que as restantes funcionam, predominantemente, no turno da manhã, das 7:30 às 12:30, podendo as disciplinas optativas funcionarem no turno da tarde. A escola ultimamente tem funcionado apenas com o segundo e terceiro ciclos do ensino secundário.

O corpo docente é composto por 77 professores, possuindo na quase totalidade uma formação superior. Mais de 80% pertencem ao quadro efectivo da escola. A sua estabilidade tem contribuído para o sucesso que a escola tem tido durante esses anos.

VI.2.2. Escola Secundária "Dr. José Augusto Pinto"

A Escola Secundária Dr. José Augusto Pinto (JAP), para os mais chegados, "*Liceu Pintinho*", iniciou as suas actividades no ano lectivo 1998/99, com alunos dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, tendo nos anos seguintes, generalizado para 11º e 12º anos de escolaridade.

O edifício é composto por quarenta salas de aulas, um laboratório de informática e laboratórios de Biologia e Química. Possui uma sala de professores, gabinete de direcção e subdirecção e instalações sanitárias.

A Direcção, constituída segunda a legislação em vigor, exerce as suas funções desde Setembro de 2001.

Todos os outros órgãos de gestão encontram-se em funcionamento, embora o conselho de turma ainda não esteja a funcionar em pleno. Existem em funcionamento as associações de estudantes e pais e encarregados de educação.

A Direcção da escola tem feito grande esforço para equipar o estabelecimento e melhorar as condições de trabalho, a despeito das muitas dificuldades por que passa em termos financeiros. Segundo o Director: *"Em 1998, quando começamos a leccionar nesta escola, possuíamos apenas mesas e cadeiras. Tudo o que se conseguiu até agora é fruto do esforço da direcção, dos professores e dos alunos. Hoje possuímos uma biblioteca com um acervo de mais de 7000 volumes. Isto começou com uma iniciativa dos professores e dos alunos, com o seguinte desafio: Cada professor, cada aluno, um livro para a biblioteca"*.

Os encargos com o pessoal auxiliar são da responsabilidade da própria escola e absorve uma boa parte do seu orçamento privativo.

No presente ano lectivo trabalha com todos os ciclos do ensino secundário, com um total de 2108 alunos, distribuídos por 56 turmas, sendo 13 do 7º ano, 9 do 8º, 6 dos 9º e 10º anos, 10 do 11º e 12 do 12º ano.

O corpo docente é composto de 97 professores, tendo 73% uma formação superior. A maior parte do corpo docente encontra-se ainda em situação de eventualidade.

VI.2.3. Escola Industrial e Comercial do Mindelo

A Escola Industrial e Comercial do Mindelo, designada por E.I.C.M, com cerca de 45 anos de existência, ministra, actualmente a via técnica do ensino secundário e o 1º ciclo do ensino secundário (Tronco comum). A população estudantil encontra-se distribuída pelos Cursos de Técnicos de Serviços e Comércio, Construção Civil, Mecânica, Electricidade/Electrónica.

O edifício que foi restaurado e ampliado recentemente, é composto por vinte e cinco salas de aulas, um laboratório de informática e um de línguas e oficinas de Mecânica, de Electricidade, de C. Civil e de Artes Gráficas e uma Sala de Tecnologias. Possui uma sala de professores, gabinete de direcção e subdirecção e instalações sanitárias.

A Escola tem sido um ponto de referência a nível nacional, tendo formado vários quadros ao longo dos anos e que ocupam posições de destaque em empresas e em instituições bancárias.

A Direcção, constituída segunda a legislação em vigor, exerce as suas funções desde Setembro de 2001 e é formada por seis elementos. De destacar que para além deste mandato, a Directora já exerceu o cargo nesta escola em anos anteriores.

Todos os outros órgãos de gestão encontram-se em funcionamento, embora a assembleia da escola ainda não esteja a funcionar em pleno. Existem em funcionamento as associações de estudantes e de pais e encarregados de educação.

No presente ano lectivo trabalha com um total de 1449 alunos funcionando em 44 turmas sendo 8 do 7º ano, 10 do 8º, 8 do 9º, 7 do 10º, 6 do 11º e 5 do 12º Ano.

O corpo docente é composto de 94 professores, tendo 86% uma formação superior. A maior parte do corpo docente pertence ao quadro efectivo da escola.

VI.2.4. Escola Técnica do Porto Novo

A Escola Técnica do Porto Novo, designada por E.T.P.N., com cerca de 10 anos de existência, ministra, actualmente, as duas vias do ensino secundário: a técnica e a geral, tendo a via técnica a funcionar há 2 anos. Funciona em três edifícios distintos: O antigo liceu em Alto

do Peixinho, já em fase de degradação, as novas instalações e a extensão em Ribeira das Patas, a 15 km da vila, onde coabita com o Ensino Básico. Tem um total de 40 salas de aulas, 4 laboratórios e 4 oficinas além de biblioteca e espaço de lazer.

O Director da escola assumiu funções em Agosto de 2003, tendo alguns elementos da equipa trabalhado em direcções anteriores.

Todos os outros órgãos de gestão encontram-se em funcionamento, embora a assembleia da escola ainda não esteja a funcionar em pleno. Existem em funcionamento as associações de estudantes e de pais e encarregados de educação.

No presente ano lectivo trabalha com um total de 1738 alunos, funcionando em 48 turmas, sendo 15 do 7º ano, 10 do 8º, 8 do 9º, 7 do 10º, 4 do 11º e 4 do 12º Ano.

O corpo docente é composto de 79 professores, tendo 52% uma formação superior. A maior parte do corpo docente trabalha em situação de eventualidade, tornando o corpo docente bastante instável.

VI.3. TÉCNICAS DE RECOLHA DE INFORMAÇÕES

A recolha de dados foi feita directamente nas escolas pelo uso de quatro técnicas principais: observação, entrevista, aplicação de questionários e pesquisa documental. Outros dados relativamente a decretos e normativos, foram obtidos na Delegação do Ministério da Educação em S. Vicente e no Liceu Ludgero Lima.

As observações foram feitas através de visitas às escolas com objectivo de se poder fazer uma descrição física dos estabelecimentos e também obter algumas reacções dos intervenientes. No caso da Escola do Porto Novo, efectuamos apenas uma visita devido às circunstâncias apontadas anteriormente. Nas restantes escolas, as visitas efectuadas foram em número suficiente que nos permitiram obter as informações necessárias.

Optamos pela realização de entrevistas semi-dirigidas, como um dos instrumentos de recolha de dados, de que se apresenta o guião em anexo (Anexos 2 e 3).

Apesar dos factos múltiplos que podem interferir na situação de entrevista, condicionando a sua validade, esta técnica continua sendo um instrumento precioso na recolha de informação que, por se localizar em regiões íntimo do indivíduo, só será disponibilizada por intermédio de um relacionamento efectivo, que só uma entrevista semi-dirigida pode proporcionar.

Partindo desta linha, elaboramos o guião da entrevista, de acordo com o indicado em Estrela (1986, pp. 354–362), contemplando cinco grandes áreas: dados gerais, modelo de gestão; resultados da escola; relacionamento com o Ministério da Educação e a relação entre a gestão e os resultados.

Nos dados gerais, as questões versavam sobre o tempo de serviço como director, o gosto pelo cargo e a disponibilidade em continuar no cargo caso seja proposto. Relativamente ao modelo de gestão, as questões foram elaboradas de modo a obter informações sobre a autonomia, a formação da equipa e o poder dos órgãos, em primeiro lugar e, depois, em segundo plano, naquilo que consideramos como factores internos, o projecto educativo da escola, a participação dos professores, a liderança, a organização e a gestão dos recursos humanos. O grupo de resultados da escola abordava questões relacionadas com o abandono escolar, o aproveitamento, a adesão à escola, o ambiente e a imagem que a escola projecta na sociedade. No relacionamento com o Ministério da Educação, foram contempladas questões relacionadas com a forma como a escola se relaciona com os Serviços Centrais e a pertinência das mediadas do próprio Ministério. Na última parte foram consideradas questões relacionadas com dicotomia gestão/resultados e a necessidade da existência ou não de uma formação para os directores dos estabelecimentos de ensino (Anexos 2 e 3).

As entrevistas foram formalmente organizadas através de um contrato com os Directores das escolas no qual se estabelecia a data e se explicavam os objectivos da investigação e os assuntos a discutir. Foram realizadas quatro entrevistas, uma a cada Director das escolas, nos dias 8, 18, 24 e 26 de Março de 2004. No caso da Directora da EICM, tivemos de repetir a entrevista devido a problemas técnicos surgidos aquando da primeira intervenção. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento prévio dos entrevistados.

Foram aplicados dois questionários diferentes respectivamente a professores e a alunos. Os questionários, elaborados com perguntas fechadas, foram analisados por um painel de três juizes, sendo dois Doutores e um Professor Universitário especialista em *SPSS*. O questionário dos alunos, antes da sua aplicação nas escolas seleccionadas, foi aplicado num grupo restrito de 35 alunos do 9º Ano da Escola Secundária Jorge Barbosa, em S. Vicente.

Todos os questionários tinham com objectivo principal a recolha de informações sobre as percepções de alunos e professores relativamente à organização, à gestão e aos resultados da escola.

O questionário aos professores

O questionário aos professores foi entregue ao Conselho Directivo, que por sua vez o distribuiu aos docentes. Este foi estruturado em três grupos distintos: dados gerais do professor, modelo de gestão em vigor e os resultados da escola.

O primeiro grupo de questões dizia respeito à identificação da escola onde trabalha, ao sexo, à idade, ao tempo de serviço, às habilitações, ao vínculo e opiniões sobre o processo de escolha do director. O segundo e o terceiro grupos foram elaborados da mesma forma utilizada para as entrevistas aos directores (Anexos 10 e 11).

O questionário aos alunos

Este foi aplicado em turmas do 3º Ciclo, num total de quatro por escola. As turmas foram escolhidas de forma aleatória. Assim como no caso dos professores, os questionários foram entregues à direcção da escola que os distribuiu aos alunos com a colaboração de alguns professores e directores de turma. A sua estrutura, à semelhança do dos professores, permitiu-nos obter informações sobre a gestão da escola e os resultados. O mesmo foi estruturado em duas partes: uma primeira com questões relativamente ao sexo, à idade, ao agregado familiar,

às habilitações do encarregado de educação, à distância casa escola, ao tempo gasto no percurso e à existência ou não de apoio em casa; a segunda parte continha informações sobre a gestão da escola e os resultados. Quanto à gestão, contemplamos questões relacionadas com: funções da direcção, funcionamento da escola, apoio a alunos, participação dos alunos, realização de actividades extra-curriculares, forma de resolução dos problemas, ocupação dos tempos livres e melhoria dos resultados. Relativamente aos resultados escolares, estes incidiam sobre o aproveitamento, a adesão à escola, o ambiente e a imagem (Anexos 5 e 6).

A recolha de documentos centrou-se nos decretos e normativos que regem a gestão das escolas secundárias em Cabo Verde. Para tal tivemos de consultar todos os Boletins Oficiais⁷¹ publicados desde 1975 até Dezembro de 2003. Também recorremos aos documentos publicados em 1974 e início de 1975, antes da independência nacional. Além disso, foram recolhidos informações estatísticas publicadas pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação (GEP), assim como as publicações do Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde (INE).

Após a introdução dados dos questionários no computador, com recurso ao programa citado anteriormente, fizemos análise dos resultados assim como as possíveis conclusões.

Quanto às entrevistas, recorremos à análise dos seus conteúdos para chegar a determinadas conclusões que serão apresentadas posteriormente.

⁷¹ Publicações do Estado e do Governo que contêm os decretos e a legislações em vigor no país.

CAPÍTULO VII

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A análise dos resultados do trabalho é feita de acordo com os dados recolhidos nas entrevistas aos Directores das Escolas Secundárias e dos questionários aplicados a alunos e professores das respectivas escolas.

O capítulo está dividido em quatro partes: a voz dos directores, a voz dos alunos, a dos professores e as conclusões do estudo empírico.

Na parte dos alunos faremos a análise de cada item do questionário, recorrendo sempre à representação gráfica de cada variável e, numa fase posterior, o cruzamento dos dados concernentes à gestão das escolas e aos resultados, de acordo com o esquema conceptual apresentado anteriormente.

Quanto aos professores, o procedimento é idêntico ao dos alunos, sendo a parte do cruzamento dos dados de grande importância para, no final, tecermos alguns comentários.

Na parte dos directores, faremos uma análise de conteúdo das entrevistas para, de uma forma geral, opinarmos acerca da gestão de cada escola, assim como do seu relacionamento com os Serviços Centrais do Ministério da Educação. Recorreremos aos depoimentos dos responsáveis das escolas para complementar os dados dos questionários dos professores e dos alunos.

Na parte final, as conclusões, apresentaremos uma síntese com os principais aspectos que consideramos como mais importantes.

VII.1. A VOZ DOS DIRECTORES

Análise dos Resultados das entrevistas

Como já foi referido anteriormente, a entrevista foi aplicada a quatro directores dos estabelecimentos de ensino contemplados, e está dividida em cinco grandes categorias principais, que denominamos por A, B, C, D e E, onde A relaciona os dados gerais do Director, B com o modelo de gestão, C foca os resultados da escola, D a relação da gestão com os resultados e E, o relacionamento com os Serviços Centrais do Ministério da Educação.

Depois da transcrição das entrevistas (Anexos 4, 5, 6 e 7), as categorias principais foram divididas em categorias e estas em subcategorias. Nos quadros abaixo indicados, consideramos as categorias e subcategorias, os indicadores de cada categoria ou subcategoria, o número de respostas de cada indicador, que foi representado por NR e o seu respectivo valor percentual. Os valores percentuais, embora não tenham significado estatístico devido ao tamanho da amostra, serão utilizados nos quadros e textos a seguir apenas a título exemplificativo, a fim de facilitar a comparação das opiniões dos directores entrevistados.

Categoria Principal A – Dados Gerais

Esta está subdividida em três categorias: o tempo de serviço como director, a preferência entre docência e a direcção da escola e a disponibilidade em continuar no cargo.

Quadro 7.1

Categoria principal A: Dados gerais.

Categorias	Indicadores	Valores	
		NR	%
A ₁ Tempo de Serviço como Director	7 anos	1	25
	30 meses	2	50
	8 meses	1	25
	Total	4	100
A ₂ Preferência entre direcção e docência	Docência	3	75
	Administração	1	25
	Total	4	100
A ₃ Disponibilidade em continuar no cargo	Sim	4	100

Relativamente à categoria A₁, à excepção de um dos directores, os outros estão no cargo há mais de dois anos, destacando um que já exerce o cargo por um período de 7 anos. Três dos directores estão no seu primeiro mandato.

A docência, com 75% dos respondentes, é o cargo preferido pelos directores, embora gostem de exercer o cargo de director da escola.

Quando questionados se estão disponíveis em continuar no cargo, a despeito das dificuldades inerentes às funções directivas, todos respondem afirmativamente como podemos ver da análise do quadro. A experiência é enriquecedora, como opina um deles:

"Gosto de aceitar desafios. Durante o tempo que tenho exercido o cargo, adquiri uma vasta experiência que contribui para o enriquecimento da minha vida profissional."

No grupo do modelo de gestão temos dois subgrupos: IB, que diz respeito aos factores externos e B, os que dizem respeito a factores internos à escola.

Relativamente a IB, dividida em duas categorias, contempla a autonomia e a formação da equipa. Quanto à autonomia, esta existe apenas em alguns aspectos da vida da escola, com 50% de ocorrência (Quadro 5.2). No entanto, existe a intenção, mas não a nível de obrigatoriedade, como podemos ver dos extractos das entrevistas realizadas.

Quadro 7.2

Formação da Equipa / Autonomia..

Categorias	Indicadores	Valores	
		NO	%
IB ₁ Formação da Equipa	Seguimos os normativos	4	100
IB ₂ Autonomia	Só em alguns aspectos	2	50
	É algo relativo	1	25
	Existe intenção	1	25
	Total	4	100

Segundo o director do LLL, pode-se ver que: *" (...) actualmente existem orientações que não estão no nível de obrigatoriedade, mas que devem ser adaptadas à realidade de cada escola. Os novos órgãos existentes e a nova filosofia de gestão das escolas, podem fazer com as escolas sejam mais criativas e fazer aquilo que, no âmbito geral, não saia das orientações do governo. Cada uma, de acordo com as suas possibilidades e não se afastando das orientações superiores, vai conquistando uma autonomia em vários aspectos".*

Por sua vez, o director da ETPN acrescenta: *"A autonomia é algo relativo. Temos vindo a debater com algumas dificuldades na área de gestão curricular, nomeadamente na parte do ensino técnico. Vamos trabalhando com subsídios das outras escolas técnicas existentes no*

país (S. Vicente, Praia e S. Catarina). Os cursos técnicos foram desenhados a partir dos clássicos já existentes. O que estamos a fazer a nível local é a negociação com empresas locais a fim conseguirmos alguns estágios para os alunos".

"Temos uma pequena autonomia a nível financeiro. O orçamento do ano passado foi de 8 milhões de escudos. Desse dinheiro, gastamos com o pessoal auxiliar 2,5 milhões de escudos. Isso é muito tendo em conta as outras necessidades e os outros encargos da escola", opina o director da JAP.

No que toca à formação da equipa directiva, como é natural, são seguidos os normativos emanados pelo Ministério da Educação.

Relativamente aos factores internos, estes contemplam cinco grandes categorias B₁ a B₅, onde algumas estão divididas em várias subcategorias.

A categoria B₁, que diz respeito ao projecto educativo da escola, está dividida em três subcategorias: a existência do projecto, a sua importância e a participação dos professores na sua elaboração.

Quadro 7.3

Projecto Educativo da Escola.

Subcategorias	Indicadores	Valores	
		NO	%
B ₁₁ Existência do Projecto Educativo	Com visão a longo prazo não	2	50
	Sim	2	50
	Total	4	100
B ₁₂ Importância do Projecto Educativo	É o guia da escola	1	25
	É vital para a vida da escola	3	75
	Total	4	100
B ₁₃ Participação dos professores no Projecto	É preciso o envolvimento de todos	1	25
	Activa	3	75
	Total	4	100

Este documento ainda não é feito segundo as exigências em vigor, mas cada escola possui o seu plano de acção que é um elemento vital para a sua vida (75% de ocorrências). Os extractos seguintes confirmam as posições dos directores.

"Projecto com uma visão e missão a longo prazo, ainda não temos. Temos um plano estratégico para dois anos com os objectivos essenciais que estamos implementando. O plano já foi aprovado pela Assembleia da Escola e homologado pelo Ministério de Educação. Esse plano é o nosso guia de acção. Pensamos que já temos orientações para a elaboração do projecto, mas ainda precisamos de mais alguns elementos", destaca o responsável do LLL.

"A escola possui o seu projecto que tem uma importância vital na sua vida. Como escola, precisamos definir os nossos objectivos e a nossa missão, dentro do âmbito das escolas do ensino técnico. A forte componente prática que os nossos currículos possuem, leva-nos a estabelecer prioridades de modo que a escola venha a prestar um serviço de qualidade à comunidade", opina a directora da EICM.

"Em termos de documentos, a escola não tem um projecto educativo. Quando entramos para a direcção, colocamos no Conselho Pedagógico algumas preocupações, que a nosso ver, constituem o projecto da escola:

- Como combater o insucesso escolar na disciplina de Matemática?*
- Como transformar a escola numa escola de referência a nível nacional?*

Tudo o que estamos a fazer não está esquematizado, mas as ideias que temos vão neste sentido: Para sermos uma escola de referência, temos de fazer algo em concreto. O debelar o insucesso a matemática é uma forma de lá chegar. Os órgãos de gestão da escola já têm essa noção e estamos fazendo tudo para que esses dois objectivos sejam atingidos. Embora se fale muito em autonomia, as escolas não têm nenhum tipo de apoio para implementar o seu projecto. Os recursos humanos e financeiros que

possuímos não nos permitem, como desejávamos, concretizar o projecto”, defende o director da JAP.

“Temos um projecto que começou a ser construído no ano passado. Tendo em conta o pouco tempo que dirijo a escola, a estrutura da direcção manteve-se. Estou a trabalhar com os elementos da minha equipa no projecto educativo que se encontra na fase embrionária. É uma escola que funciona com as duas vias (geral e técnica) e neste momento existem regulamentos dos vários departamentos, assim como para o ensino técnico e geral, para cantina e para os cursos nocturnos. Estes últimos têm sido uma ajuda no orçamento da escola. O projecto educativo foi desenhado com a colaboração dos professores do ensino técnico (cerca de 10) que tiveram de se deslocar ao Brasil para uma especialização na área. É um projecto que a escola deve continuar. A partir desse projecto acreditamos no futuro da escola”, acrescenta o director da ETPN.

Quanto aos professores, no geral têm uma participação activa na elaboração do documento, com um valor de 75% das ocorrências. No entanto, existe uma preocupação em que estes devam ter um maior envolvimento, como afirmou um dos responsáveis:

“Temos uma parte de professores que já espelha, dentro dos objectivos considerados, a participação do grupo de cada disciplina. Ainda não conseguimos abranger todos os coordenadores de disciplina e todos os professores. Temos contribuições de alguns grupos de professores que têm programas concretos que estão incluídos nas acções que estamos a implementar. É preciso um envolvimento de todos para não ficarmos com um desequilíbrio relativamente ao número dos que participam e daqueles que não.”

Categoria B₂ – Participação dos professores e dos pais na vida da escola

Quanto à participação dos professores na vida da escola, ela é activa, com 75% de respostas. Como salientou um dos entrevistados:

"Temos um bom número que se preocupa com a vida da escola. Quando pedimos sugestões temos sempre um feed-back. No entanto, precisamos aumentar mais o nível da participação da classe docente".

Para um dos directores, os professores participam apenas quando são solicitados. Este item aparece com 25% relativamente ao total.

Os encarregados de educação ainda continuam ausentes, apesar da lei contemplar o direito à participação. As escolas têm apelado para que estes sejam mais presentes o que já está a surtir os efeitos positivos, como podemos ver da opinião de um dos nossos entrevistados:

"A participação tende a melhorar, tendo em conta a nova filosofia de gestão implementada pelo Ministério da Educação. Os pais têm os seus direitos consagrados na legislação, mas o que se tem verificado é a insistência da parte da escola em trazê-los e não iniciativa da parte deles. (...) Ainda estamos longe da situação dos pais assumirem o seu papel que está consagrado na lei."

Quadro 7.4

Categoria B₂: Participação dos Professores e dos Pais na vida da escola.

Subcategorias	Indicadores	Valores	
		NO	%
B ₂₁ Participação dos professores	Activa	3	75
	Pontualmente	1	25
	Total	4	100
B ₂₂ Participação dos pais	Ausentes da escola	3	75
	Temos de ir ao encontro deles	1	25
	Total	4	100

Categoria B₃ – Conselho Directivo

Esta categoria está dividida em duas subcategorias, a B₃₁ e a B₃₂. Na subcategoria B₃₁, como já se tinha referido anteriormente, segue-se a legislação em vigor. Quanto ao sistema de trabalho, este é descentralizado, e o director aparece como um elemento coordenador da equipa, como podemos ver dos dados do quadro 7.5 e dos depoimentos a seguir indicados:

“Cada Subdirector encarrega-se da sua área e em consonância com o Director que coordena a equipa, vão fazendo o seu trabalho.”

“Existe um sistema descentralizado dos serviços evitando, assim, que o Director assuma todas as responsabilidades.”

Quadro 7.5

Categoria B₃: Conselho Directivo.

Subcategorias	Indicadores	Valores	
		NO	%
B ₃₁ N.º de elementos Conselho Directivo	5 elementos	3	75
	6 elementos	1	25
	Total	4	100
B ₃₂ Sistema de trabalho	sistema descentralizado	4	50
	director é o coordenador	4	50
	Total	8	100

Categoria B₄ – Funcionamento dos Órgãos de Gestão

A despeito das inúmeras dificuldades, os órgãos de gestão das escolas têm um bom funcionamento, como podemos concluir da análise do quadro onde a ocorrência aparece com 75% de respostas favoráveis. Porém, a Assembleia da escola, órgão recém criado, é o que apresenta mais dificuldades em termos de funcionamento.

Quadro 7.6

Categoria B₄: Funcionamento dos Órgãos de Gestão.

Categoria	Indicadores	Valores	
		NO	%
B ₄ Funcionamento dos Órgãos	Bom	3	75
	Excepto a Assembleia da Escola	1	25
	Total	4	100

Categoria B₅ – A Gestão da Escola

Esta categoria, subdividida em quatro subcategorias, aborda questões relacionadas com o dia a dia da escola e com as medidas importantes para resolver determinados problemas.

Quadro 7.7

Subcategoria B₅₁ – Medidas para melhorar os resultados.

Subcategoria	Indicadores	Valores	
		NO	%
B ₅₁ Medidas para melhorar os resultados	Medidas de carácter nacional	1	8,3
	Diminuição do rácio aluno/turma	1	8,3
	Formação do corpo docente	1	8,3
	Medidas disciplinares	1	8,3
	Melhoramento das condições físicas	3	25
	Melhoramento da relação professor aluno	2	16,7
	O clima de trabalho	2	16,7
	Aulas de recuperação	1	8,3
	Total	12	100

Os resultados são vitais para a vida escolar, por isso é importante que sejam tomadas medidas necessárias para que estes sejam cada vez melhores.

De um total de oito medidas apresentadas pelos entrevistados, as que aparecem com maior frequência são: o melhoramento das condições físicas do espaço escolar que foi indicado por três entrevistados, com 25% do total e o melhoramento da relação professor aluno e o clima de trabalho existente, apontados por dois directores, com um valor percentual de 16,7%.

No entanto, não podemos deixar de frisar as de carácter disciplinar apontadas por um responsável com o intuito de modificar a imagem que a sociedade tinha da própria escola.

A formação do corpo docente, embora tenha sido indicada por apenas um Director, constitui uma medida com muito peso, como foi referido por um dos nossos entrevistados:

“Relativamente às medidas internas, destacamos a formação do corpo docente. (...) Temos um corpo docente com formação e experiência, mas que não tem tido um acompanhamento em termos de actualização. Essa actualização faz muita falta se quisermos melhorar a qualidade e os resultados.”

Subcategoria B₅₂ – Ocupação dos tempos livres dos alunos

As escolas não apresentam condições para reter os alunos, daí a fuga quase em massa para fora do recinto escolar. Esta é uma preocupação que todos assinalam, mas existe a intenção de se trabalhar para a resolução deste problema, como se pode depreender da opinião de um dos directores:

“De momento não possuímos condições para exigir que eles permaneçam cá durante os seus tempos livres. Não temos tomado medidas extremas. Estamos em negociações com os pais e os próprios alunos a fim de estudarmos a melhor forma de os reter (os alunos) cá.”

Quadro 7. 8

Subcategoria B₅₂: Ocupação dos tempos livres dos alunos.

Categorias	Indicadores	Valores	
		NO	%
B ₅₂ Onde os alunos ocupam os tempos livres	Fora da escola	4	100

Subcategoria B₅₃ – Actividades do Director

Neste capítulo, a gestão dos recursos, com 40% das ocorrências é a que ocupa a maior parte do tempo dos directores. As dificuldades por que passam as escolas têm levado a que esta seja uma área delicada absorvendo, deste modo, grande parte do tempo, conforme se pode depreender dos discursos dos sujeitos entrevistados:

“A maior parte da minha actividade está direccionada para a gestão dos recursos humanos.”

“A gestão dos recursos humanos ocupa grande parte do nosso tempo. A escola tem os seus problemas relativamente a verbas, logo é necessário uma gestão correcta para não termos dificuldades no sector humano, parte vital da organização escolar.”

Como existe um sistema descentralizado em todas as escolas, o director tem maior disponibilidade para resolução de questões concernentes à gestão de recursos. As questões

relativas à leccionação são, em grande parte, resolvidas pela subdirecção pedagógica. Quanto a atendimentos, todos os elementos da equipa, dentro das suas particulares, resolvem estas questões.

Quadro 7.9

Subcategoria B₅₃: Actividades do Director.

Subcategoria	Indicadores	Valores	
		NO	%
B ₅₃ Peso nas actividades como Director	Leccionação	3	30
	Gestão de recursos	4	40
	Atendimentos	3	30
	Total	10	100

Subcategoria B₅₄ – Principais dificuldades da Escola

As escolas apresentam várias dificuldades, mas as que aparecem com maiores valores percentuais são as que dizem respeito ao espaço físico, às condições do pessoal docente e às finanças, todos com 20% do total das ocorrências.

No que se refere a problemas financeiros, destacamos a posição de um directores quando diz:

“Por sermos uma escola nova, suportamos na quase totalidade, as despesas com o pessoal auxiliar, por estarem congeladas as contratações do pessoal auxiliar e administrativo por parte da Administração Pública. Tem sido difícil gerir o orçamento privativo de modo a cobrir todas as despesas existentes.”

O espaço físico relacionado com o financeiro também foi contemplado, como podemos assinalar:

“O estado de degradação devido ao tempo de vida das nossas instalações, tem-nos gasto muito tempo e dinheiro para a sua manutenção e conservação.”

Quanto a questões relacionadas com o pessoal docente, a busca de uma solução para a sua resolução tem absorvido alguma energia das direcções das escolas.

"A melhoria do estado psicológico do quadro docente (...). Se os professores não estiverem motivados, não é possível fazer mais nada. Temos estado a negociar com o Ministério da Educação a fim de resolvermos de vez as questões relacionadas com as progressões e promoções do quadro docente."

Ainda na sequência das preocupações com a classe docente e, com o objectivo de melhorar a qualidade do ensino, registamos a preocupação de outro director, quando afirma:

"Precisamos de professores com formação específica e que sejam afectos ao quadro privativo da escola. Exceptuando os que tiveram a formação para o ensino técnico, a maior parte do corpo docente não tem a formação específica para docência ou, então, possuem apenas o 12º ano de escolaridade."

Quadro 7.10

Subcategoria B₅₄: Principais dificuldades da Escola.

Subcategoria	Indicadores	Valores	
		NO	%
B ₅₄ Principais dificuldades da Escola	Espaço físico	2	20
	Condições do pessoal docente	2	20
	Formação do pessoal intermédio	1	10
	Controlo do espaço escolar	1	10
	Fiscalização do recinto	1	10
	Financeiro	2	20
	Equipamentos	1	10
	Total	10	100

Categoria Principal C

Categoria C₁ – Abandono Escolar

De uma forma geral, o abandono escolar é pouco significativo, com 75% de ocorrência. Aqueles que opinam ser-se algo significativo, apontam-no como um dos maus resultados que a escola tem tido.

Quadro 7.11***Categoria C₁: Abandono Escolar.***

Categorias	Indicadores	Valores	
		NO	%
C ₁ Abandono Escolar	Pouco significativo	3	75
	Significativo	1	25
	Total	4	100

Categoria C₂ – Resultados da escola

Os resultados da escola estão divididos em duas subcategorias: os bons e os maus resultados

Quanto a bons resultados, com um total de seis indicadores, o aproveitamento dos alunos e o reconhecimento da escola, com 25% das ocorrências, são os indicadores mais referenciados. Ainda que em menor percentagem, queremos destacar a empregabilidade dos alunos e o comportamento dos mesmos.

Relativamente ao comportamento, este era um dos grandes objectivos de uma das escolas, tendo em conta o rótulo que possuíam de ser uma escola indisciplinada, como frisou o seu director:

“A imagem que a sociedade fazia de nós não era boa. Os próprios alunos assumiam que a nossa escola era uma escola indisciplinada. Implementamos medidas em termos disciplinares e hoje podemos afirmar, sem margem para dúvidas, que somos uma escola bem comportada.”

Relativamente a maus resultados, com um total de cinco indicadores, a repetência e o abandono escolar são os mais assinaladas, com 28,55%.

Tendo em conta as várias dificuldades por que passam as escolas, foi com estranheza que registámos o facto de um dos nossos entrevistados ter referido que não existe nada que possa ser considerado como mau resultado da escola.

Quadro 7.12

Categoria C₂: Resultados da Escola.

Subcategorias	Indicadores	Valores	
		NO	%
C ₂₁₁ Bons resultados da escola	Qualidade do ensino	1	12,5
	Reconhecimento da escola	2	25
	Aproveitamento dos alunos	2	25
	Comportamento dos alunos	1	12,5
	Empregabilidade dos alunos	1	12,5
	O gosto dos alunos pela escola	1	12,5
	Total	8	100
C ₂₁₂ Maus resultados	Repetência	2	28,55
	N.º de alunos por turma	1	14,3
	Abandono escolar	2	28,55
	Menos empregabilidade	1	14,3
	Nada	1	14,3
	Total	7	100

Subcategoria C₂₂ – Factores que influenciam os resultados escolares

Esta subcategoria, com um total de oito indicadores, contempla os aspectos positivos e os negativos. O indicador com maior frequência é a dedicação dos alunos, com 21,5% dos dados.

A formação do corpo docente e a sua estabilidade, com 7,1% e 14,3% de ocorrências, respectivamente, são indicadores apontados que influenciam positivamente os resultados, como referiu um dos entrevistados:

"Temos um corpo docente jovem e qualificado que está a fazer a sua experiência na docência. Os professores estão motivados e, juntamente com a dedicação e motivação dos alunos, obteremos melhores resultados."

Naturalmente, existem factores que influenciam negativamente os resultados, como por exemplo, a instabilidade do corpo docente, a ausência dos pais e o grande número de alunos por turma ⁷².

⁷² De acordo com as orientações fornecidas pela Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, esse número deve variar entre 36 a 42 alunos.

A situação socio-familiar é um indicador considerado que influencia nos dois sentidos, com maior relevo para o aspecto negativo, como frisou um responsável de uma das escolas:

"O nível socio-económico das famílias associado às distâncias que os nossos alunos percorrem diariamente, tendo em conta que recebemos alunos do interior do Concelho, tem os seus reflexos nos resultados escolares."

Relativamente às distâncias, a questão já foi resolvida em parte, com a construção de residências estudantis nos principais centros, assim como o alargamento da rede escolar para outros pontos do país, com a construção de novas escolas secundárias.

Quadro n.º 7.13

Subcategoria C22: Factores que influenciam os resultados escolares.

Subcategoria	Indicadores	Valores	
		NO	%
C22 Factores que influenciam os resultados escolares	Estabilidade do corpo docente	2	14,3
	Dedicação dos alunos	3	21,5
	Ausência dos pais	1	7,1
	N.º de alunos por turma	2	14,3
	Formação do corpo docente	2	14,3
	Meio familiar	2	14,3
	Instabilidade do corpo docente	1	7,1
	Distância escola/casa	1	7,1
	Total	14	100

Categoria C₃ – Adesão à Escola

Esta categoria contempla o gosto por estar na escola e também os factores que influenciam a opção pela escola.

Quadro 7.14

Gosto pela escola.

Subcategorias	Indicadores	Valores	
		NO	%
C ₃₁₁ Gosto dos professores pela escola	Muito	1	25
	Gostam	3	75
	Total	4	100
C ₃₁₂ Gosto dos funcionários pela escola	Gostam	3	75
	Em certa medida	1	25
	Total	4	100
C ₃₁₃ Gosto dos alunos pela escola	Gostam	4	100

Relativamente ao gosto pela escola, no geral, professores, alunos e funcionários gostam das suas escolas e fazem tudo para melhorar as condições, como podemos ver nos seguintes extractos:

"Os professores têm um grande apego à sua escola e defendem o seu bom nome. Infelizmente temos aqueles que apenas estão assegurando o seu emprego e não se afeiçoam à escola. Dão as suas aulas e vão-se embora. A maior parte do corpo docente gosta de cá estar."

"(...) os alunos têm orgulho em pertencer à escola".

"Podemos afirmar que os alunos gostam de cá estar, apesar de não possuímos todas as condições que uma escola deva ter."

Subcategoria C₃₂ – Factores determinantes para a escolha da escola

Esta subcategoria, com um total de 7 indicadores, ajuda-nos a perceber a afluência dos alunos para determinadas escolas. O factor com maior peso, com 25% do valor total, diz respeito à qualidade do corpo docente, que foi registado em duas escolas. Os outros indicadores têm iguais percentagens. Os alunos do Porto Novo não têm opções quanto à escolha visto ser a única escola existente no Concelho. A empregabilidade dos alunos foi

apresentada pelo responsável da EICM, tendo em conta a condição da escola e a sua história relativamente ao mundo de trabalho.

Quadro 7.15

Subcategoria C₃₂: Factores determinantes para a escolha da Escola.

Subcategoria	Indicadores	Valores	
		NO	%
C ₃₂ Factores que influenciam a escolha da escola por parte dos alunos	Organização da escola	1	12,5
	Qualidade do ensino	1	12,5
	Qualidade do corpo docente	2	25
	Fama da escola	1	12,5
	Empregabilidade	1	12,5
	Influência dos pais	1	12,5
	Única escola do Concelho	1	12,5
	Total	8	100

Categoria C₄ - Imagem

A imagem, com três categorias, é boa ou muito boa, com um total de 75% de ocorrência. Registamos uma preocupação de um dos directores quando realçou:

“Em termos de imagem, melhoramos bastante. Hoje a sociedade já nos vê com outros olhos.”

Quadro 7.16

Categoria C₄: Imagem da Escola.

Categorias	Indicadores	Valores	
		NO	%
C ₄ Imagem da escola	Muito boa	1	25
	Boa	2	50
	Melhorou bastante em termos de imagem	1	25
	Total	4	100

Categoria C₅ - Ambiente de trabalho

Com um total de três indicadores registados, e da análise do quadro 7.17, podemos concluir que as escolas apresentam um bom ambiente de trabalho, onde a maioria sente-se parte integrante da mesma. Realçamos a opinião de um director que afirma:

"A escola tornou-se um lugar apetecível para os alunos, professores e funcionários."

Quadro 7.17

Categoria C₅: Ambiente de trabalho.

Categorias	Indicadores	Valores	
		NO	%
C ₅ Ambiente de trabalho	A maior parte dos professores gosta de cá estar	3	37,5
	A escola tornou-se um lugar apetecível	1	12,5
	Temos um bom ambiente de trabalho	4	50
	Total	8	100

Categoria Principal D - Relação da Gestão com os resultados

Esta categoria principal, dividida em duas categorias, constitui um dos pontos mais importantes do trabalho.

Assim, na categoria D₁, a formação em gestão escolar, reivindicada por muitos, é a ocorrência que aparece com maior frequência, com um total de 42,9%. Na opinião dos directores é necessário que se faça um investimento nesta área evitando, deste modo, alguns problemas, como podemos ver das seguintes transcrições:

"Penso que é necessária uma formação na área de gestão escolar. Como professores damos a nossa colaboração, mas nem sempre da melhor forma. Hoje a gestão é totalmente diferente. Ela já não está apenas restringida a um cumprimento de normas, mas estende-se a uma procura de equilíbrio que se tem de fazer em todos os momentos e em várias áreas. Logo temos de ter capacidade suficiente para contornar as situações inesperadas e conseguir a forma mais adequada de as resolver."

"O director deve possuir uma polivalência grande ou, então, ser gestor de carreira. (...) Deste modo evitava-se o problema de termos nas escolas directores de acordo com as cores políticas do partido do governo."

Discordando um pouco dos seus colegas, um outro responsável é de opinião que a formação não deve ser a condição *sine qua non* para o desempenho do cargo como podemos ver do diálogo mantido com ele, e que passamos a transcrever:

" (...) Uma formação é sempre importante, mas não deve ser vista como condição única para o cargo. A experiência tem-nos mostrado que, apesar dos directores não possuírem formação na área, muitos têm feito um trabalho meritório nas escolas."

Todos os entrevistados concordam que a gestão é um factor determinante nos resultados escolares, conforme se pode ver da análise quadro 7.18, onde aparece com 100% de ocorrências. Por acharmos conveniente, transcrevemos as partes das entrevistas que consideramos mais importantes relativamente às opiniões dos directores concernentes a este item.

"Penso que a gestão é um factor importante para que a escola consiga atingir bons resultados. O director e a sua equipa devem possuir uma capacidade de modo a mobilizar todos os intervenientes na acção educativa. Quando a escola não é bem gerida, a desorganização afecta o seu dia-a-dia, tornando o seu desempenho deficiente."

"A organização tem os seus reflexos nos resultados escolares. Quando temos uma escola bem organizada, com uma gestão participativa, existirá um maior envolvimento por parte da comunidade, resultando daí, benefícios para a própria escola."

"Penso que sim (...). Onde houver uma gestão eficiente, democrática e participativa, teremos bons resultados. Se tivermos uma gestão ocasional e impulsiva, não poderemos esperar bons resultados."

Quadro 7.18***Categoria Principal D: Relação da Gestão com os Resultados***

Categorias	Indicadores	Valores	
		NO	%
D ₁ A formação em Gestão escolar é importante	Sim	3	42,9
	Nem sempre	1	14,3
	O gestor deve ter uma polivalência vasta	1	14,3
	Já não haveria directores mediante cores políticas	2	28,5
	Total	7	100
D ₂ Influência da gestão nos resultados	Boa gestão favorece bons resultados	4	100

Categoria Principal E - Relacionamento com os Serviços Centrais

Esta categoria foi subdividida em duas, apoio dos Serviços Centrais e as Medidas implementadas.

Quadro 7.19***Categoria Principal E: Relacionamentos com os Serviços Centrais do Ministério da Educação.***

Categorias	Indicadores	Valores	
		NO	%
E ₁ Apoio da parte dos Serviços Centrais	Às vezes	3	42,8
	Sim	1	14,3
	O ministério tem os seus problemas	1	14,3
	Comunicação pouco eficiente	2	28,6
	Total	7	100
E ₂ Medidas do Ministério	Nem sempre	3	75
	Existem contradições nas próprias normas do Ministério	1	25
	Total	4	100

Relativamente à primeira, os Serviços Centrais nem sempre respondem atempadamente, como se pode ver com 42,8% de ocorrência.

Existe um problema em termos de comunicação entre o Ministério e as escolas, como se pode depreender do quadro de análise, onde esta ocorrência aparece com 28,6%. Segundo um dos nossos entrevistados,

"O Ministério continua com os seus problemas de comunicação. Muitas vezes fazemos a nossa planificação, mas à última hora aparecem novas instruções que nos leva a modificar o já planificado".

Nesta linha de pensamento, um outro avança:

"Os serviços Centrais têm assumido as suas responsabilidades, embora exista uma certa dificuldade na comunicação entre o Ministério e as escolas. Isto não significa uma fuga às responsabilidades. (...) O próprio Ministro, consciente desta dificuldade, criou um gabinete de comunicação que tem ajudado a minimizar esses problemas."

No entanto um outro director vai mais longe, ao afirmar:

" (...) Se ficarmos à espera dos serviços Centrais, as escolas não funcionam. No nosso caso, o orçamento destinado à escola para equipamento nunca foi desbloqueado. Muitas vezes existe um empareamento na gestão porque não existe uma resposta atempada do Ministério. As escolas poderiam funcionar melhor, ter uma gestão mais eficiente se houvesse uma colaboração dos Serviços Centrais."

Quanto às medidas do Ministério, nem sempre elas vão ao encontro das necessidades das escolas existindo, muitas vezes, contradições nos próprios normativos. Existe, contudo, uma abertura dos Serviços Centrais para negociações com as escolas e possíveis alterações. Isto foi referido por dois dos entrevistados, como podemos ver do seguinte extracto das entrevistas:

"Quando recebemos orientações do Ministério da Educação, elas são analisadas antes da sua implementação. Aquelas que se enquadram à nossa realidade são implementadas e as outras não. Negociamos com o Ministério da Educação mostrando as nossas

dificuldades na implementação de determinadas medidas e sugerimos alterações que achamos convenientes."

"Temos tido uma gestão dinâmica. Recebemos orientações genéricas, mas temos tido a flexibilidade suficiente para não enquadrar aquilo que a nosso ver, não vai de encontro com a nossa realidade. O Ministério não nos impõe uma 'camisa de força'. Temos trabalhado, discutimos as coisas e sugerimos alterações. O nosso relacionamento com os Serviços Centrais tem sido normal."

Para o Ministério, as escolas do ensino geral e as técnicas têm as mesmas orientações em termos de normativos e organização, o que dificulta a gestão das escolas técnicas, como podemos ver da reacção de um director de uma das escolas técnicas, que afirma:

"O Ministério da Educação continua a ver a escola técnica como um liceu. A legislação é feita tendo em conta o ensino liceal e não o técnico. As especificidades do ensino técnico são bem diferentes das do liceal."

Um aspecto que podemos realçar é que algumas escolas actuam preventivamente em relação ao Ministério da Educação, como refere um responsável:

"Relativamente ao sistema de avaliação e de exames, actuamos preventivamente, daí termos ganho um certo respeito da parte dos Serviços Centrais."

Desta análise podemos concluir que as escolas não estão totalmente dependentes dos Serviços Centrais. Cada uma, de acordo com as suas possibilidades, vai resolvendo os problemas mais graves, quer através de acordo de geminação com outras escolas, quer na celebração de contratos com entidades oficiais e privadas no país ou mesmo no estrangeiro.

Alguns dos projectos, como a construção de laboratórios, a recuperação das instalações e aquisição de novos equipamentos são fruto dessa cooperação entre as escolas e as instituições nacionais e internacionais, o que tem contribuído para uma melhoria da qualidade do ensino.

VII.2. A VOZ DOS ALUNOS

Como foi referido antes, o questionário está estruturado em três partes: os dados gerais dos alunos, as percepções relativamente ao modelo de gestão da escola e os resultados escolares.

Responderam ao inquérito 451 alunos assim distribuídos pelas quatro escolas contempladas no estudo.

Quadro 7.20

Quadro de frequência dos alunos inquiridos.

	Frequência	Percentagem
LLL	119	26,4
JAP	126	27,9
EICM	116	25,7
PN	90	20,0
Total	451	100,0

A maior percentagem dos alunos pertence à escola Secundária José Augusto Pinto por ser a com maior população das quatro inquiridas.

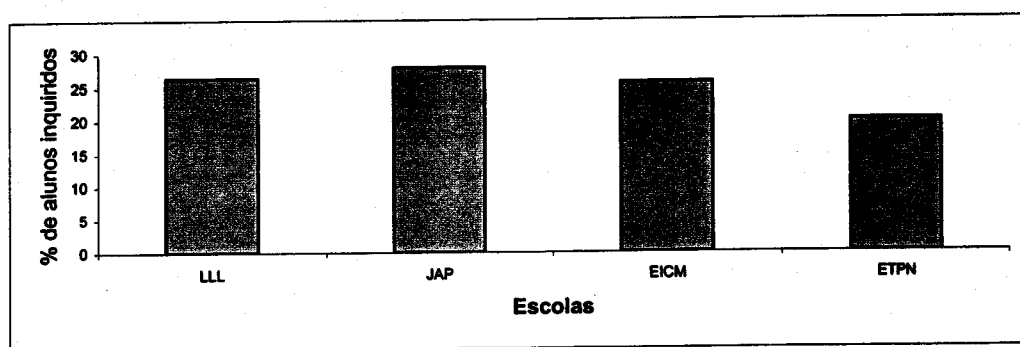


Gráfico 7.1 – Distribuição dos alunos inquiridos pelas escolas

A. Dados Gerais dos Alunos

À exceção da EICM, a percentagem do sexo feminino é maior em todas as escolas. Nessa escola existe um maior número de indivíduos do sexo masculino por se tratar de uma escola essencialmente técnica e, segunda a tradição existente até agora, as escolas técnicas são frequentadas maioritariamente por rapazes.

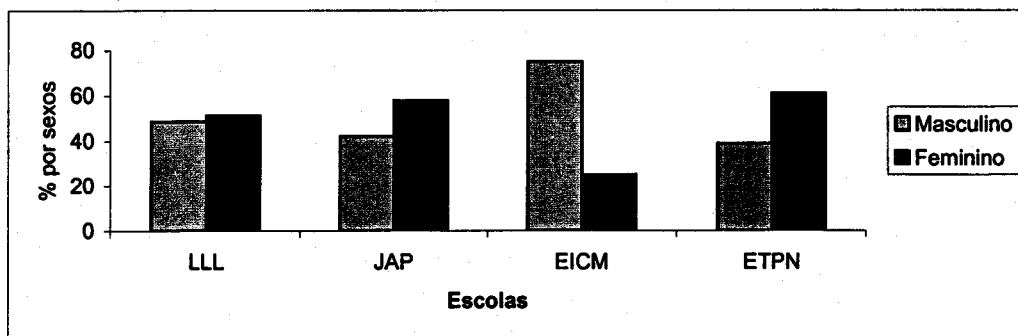


Gráfico 7.2 – Distribuição dos alunos por sexo.

Quanto à idade, a sua média nos inquiridos é 17,6, sendo a idade de 18 anos a moda desta distribuição. O máximo registado foi de 21 anos e o valor mínimo de 15 anos.

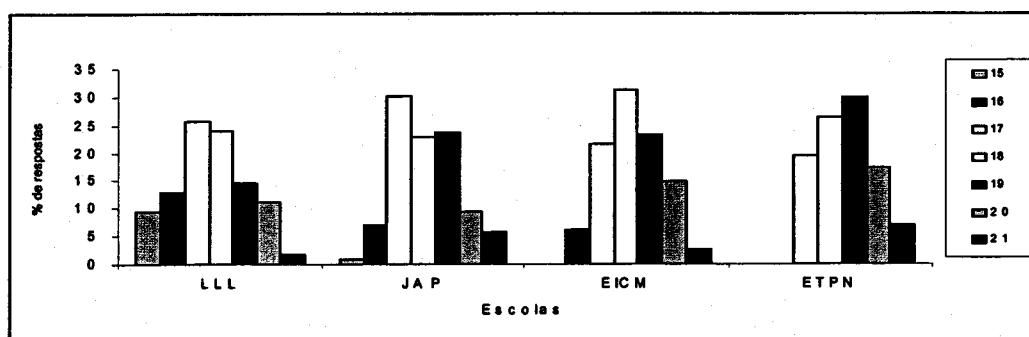


Gráfico n.º 7.3 – Distribuição das idades dos alunos.

Comparando as quatro escolas relativamente aos alunos com menos de 17 anos, o LLL é a com maior número de alunos nesta classe (22,3%). A seguir aparecem a JAP, com 7,9%, a EICM com, 6,1% e, no fim, a ETPN, com 0,0%. No que se refere aos alunos com mais de 18 anos de idade, a ordem inverte-se com, 54,1% para a ETPN, 40,9% para a EICM, 38,9% para a JAP e

27.7% para LLL. O LLL é a escola que apresenta o maior número de alunos mais novos e a ETPN é a que apresenta o maior número de alunos menos novos.

Na generalidade os alunos vivem com os pais, como se pode concluir da análise do gráfico 7.4, registando a ETPN a menor percentagem destes. Em todas as escolas temos aqueles que vivem em residências estudantis existentes nos dois concelhos.

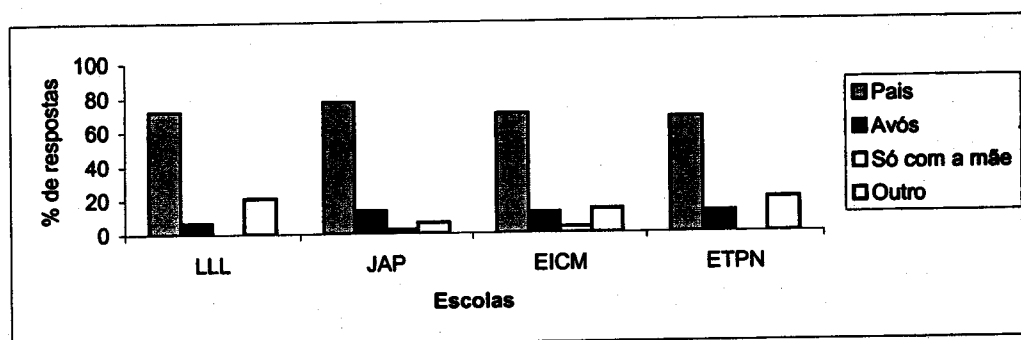


Gráfico 7.4 - Identificação dos elementos com quem o aluno vive.

A maior parte dos alunos vive perto da escola como se depreende da leitura do gráfico 7.5. Um caso de destaque é na ETPN onde 20% dos mesmos percorrem mais de 10 Km para chegar à escola, o que pode influenciar negativamente os seus resultados.

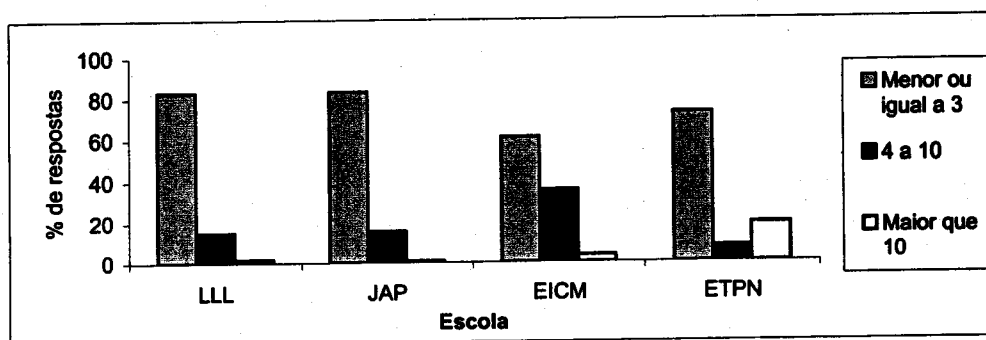


Gráfico 7.5 - Distância casa/escola do aluno.

Os encarregados de educação dos alunos inquiridos possuem, na generalidade, o ensino básico (48,7%), sendo a JAP a escola com maior número de indivíduos pertencentes a este grupo. A contrapor, existe um número significativo daqueles que são analfabetos (10,5%), com predominância na ETPN, com um valor de 15,9%.

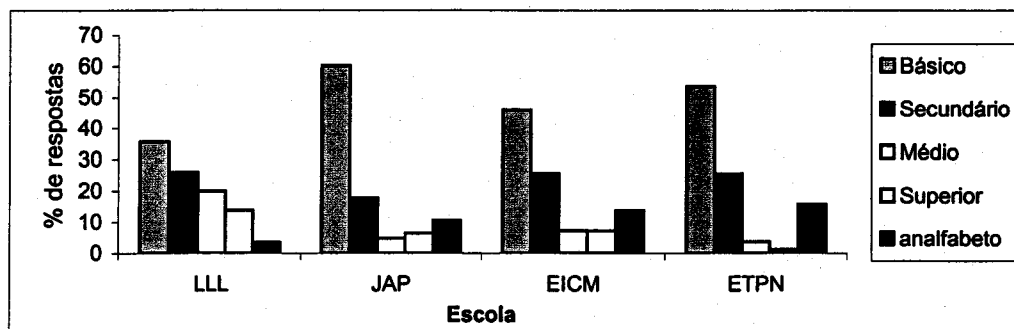


Gráfico 7.6 - Habilitações dos encarregados de educação dos alunos.

Quando questionados se têm algum apoio em casa, 58,5% responderam muitas vezes, 32,4% poucas vezes, 8,5% quase nunca e 0,6% nunca. Quando as escolas são analisadas em separado, os alunos da JAP são os que têm mais apoio em casa e os da ETPN aqueles que são menos apoiados (Gráfico 7.7).

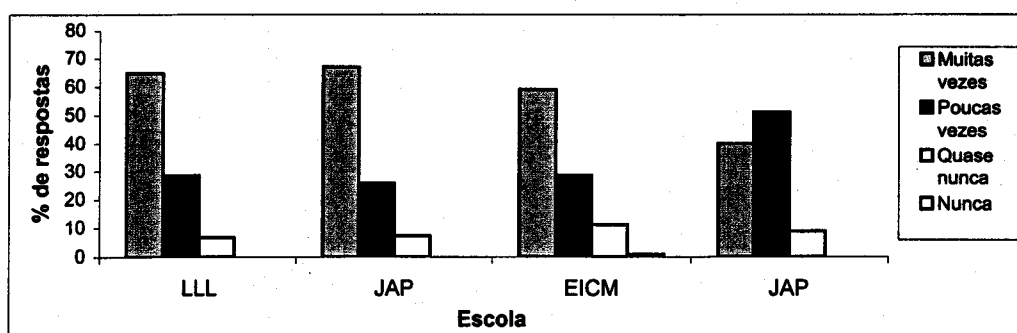


Gráfico 7.7 - Existência de apoio em casa para os alunos.

B. Modelo de Gestão

Principais funções da Direcção da Escola

As três principais funções da direcção da escola assinaladas pelos alunos, têm a ver com: o cumprimento de normas emanadas pelo Ministério da Educação, a manutenção da disciplina e o acto de dirigir a escola.

Relativamente à função de dirigir a escola, ela é mais notória na JAP e no LLL, e menos na ETPN.

Quanto ao aspecto da manutenção da disciplina, as tendências mantêm-se idênticas ao caso anterior, destacando o LLL a escola onde esta função tem maior valor percentual. No cumprimento de ordens do Ministério, o processo é inverso aos casos apontados anteriormente, sendo a ETPN a escola onde se nota uma maior incidência e no LLL, a menor.

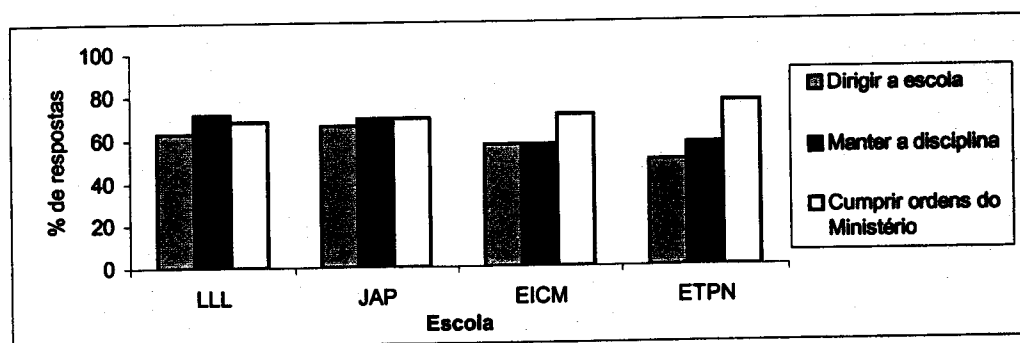


Gráfico n.º 7.8 – Principais funções da Direcção da escola.

Funcionamento da Escola

A desorganização é um factor que atinge as duas últimas escolas, visto que mais de 50% dos alunos corroboram da opinião de existir uma organização deficiente. A ETPN é a que apresenta índice mais elevado de desorganização. O LLL é a escola com maior índice de organização, seguida da JAP. A ordem confirma-se quando se calcula a razão entre os inquiridos que responderam de forma positiva (Organizado e Muito organizado) e aqueles que responderam negativamente (Muito desorganizado e Desorganizado). Fazendo $r = \frac{O + MO}{MD + D}$ ⁷³, vem $r_1 = 6,92$; $r_2 = 6,12$; $r_3 = 0,411$ e $r_4 = 0,39$, onde r_1 , corresponde à razão no LLL, r_2 na JAP, r_3 na EICM e r_4 na ETPN. Pelos valores encontrados, a ordem entre as escolas fica estabelecida: LLL, JAP, EICM e ETPN.

⁷³ Para cada elemento que reponde de forma negativa, temos x elementos que respondem de forma positiva.

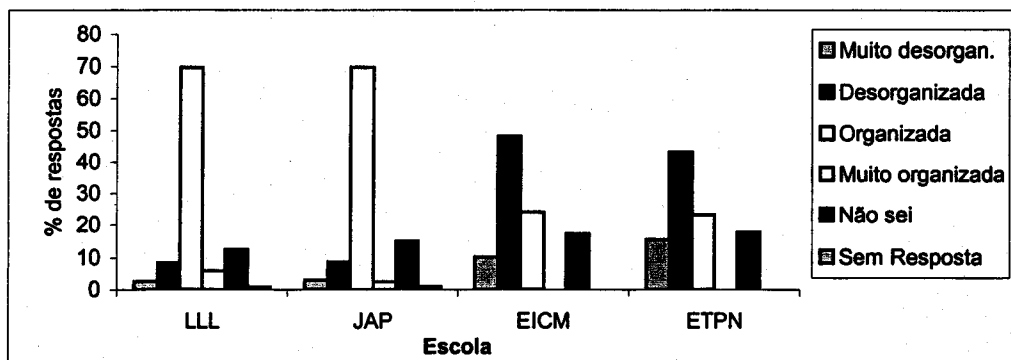


Gráfico n.º 7.9 - Funcionamento da Escola.

Participação dos alunos

Os alunos podem participar na vida da escola com opiniões para o enriquecimento do projecto educativo e na promoção de actividades para apoiar os alunos carenciados, com 72,9% e 56,5%, respectivamente.

No caso do projecto educativo, apesar de não existir muita diferença no posicionamento dos alunos relativamente às três primeiras escolas, a JAP aparece como a mais beneficiada neste sector. Os alunos da ETPN são os que se preocupam menos em participar com opiniões para o enriquecimento do projecto.

Em termos de promoção de actividades de apoio aos carenciados, a JAP desata-se como a escola que pretende ser mais solidária, e a EICM a menos solidária (Gráfico 7.10).

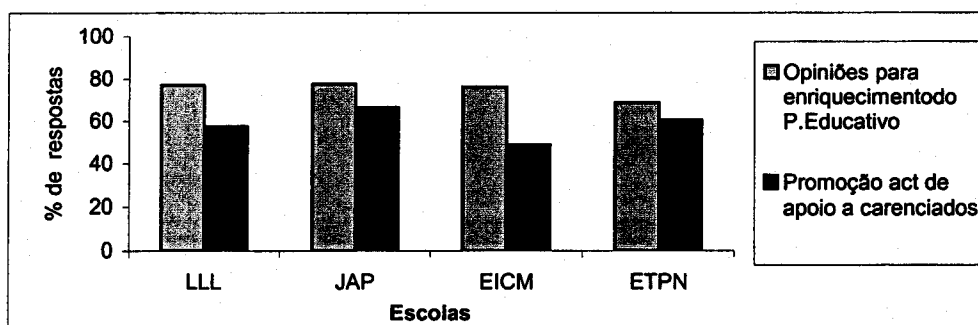


Gráfico 7.10 - Formas de participação dos alunos na vida da Escola.

Quando os alunos têm algum problema, estes recorrem com maior frequência aos professores, ao director de turma e aos próprios colegas. A figura do director de turma é mais solicitada na ETPN e menos solicitada na EICM. Os professores aparecem com maior destaque no LLL e com menor solicitação na ETPN. Quanto aos colegas, estes são mais referenciados pelos alunos da EICM e menos referenciados pelos alunos da JAP, conforme se vê no gráfico 7.11.

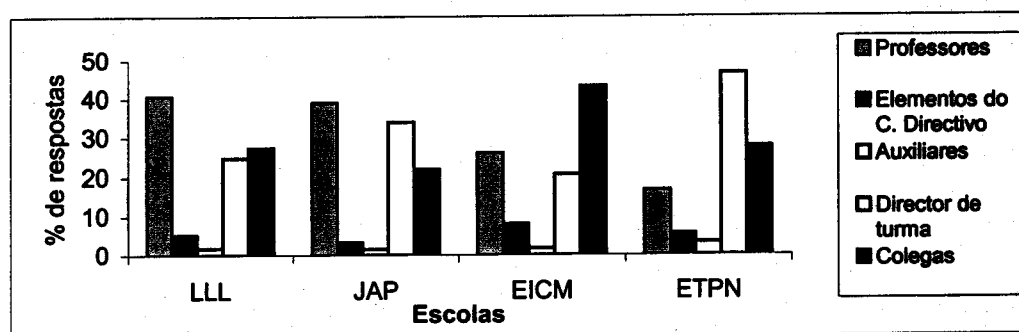


Gráfico 7.11 - Onde os alunos encontram maior abertura.

Realização de Eventos extracurriculares

A escola onde os eventos são realizados com maior frequência é no LLL (19,4%). A EICM é a escola onde existe maior percentagem de alunos respondendo que não se realizam eventos extracurriculares (gráfico 7.12). A ordem das escolas onde os eventos são realizados com maior frequência fica estabelecida: LLL, com $r_1 = 27,5$; JAP, com $r_2 = 12,67$ ETPN, onde $r_4 = 2,75$ e EICM, onde $r_3 = 1,39$.

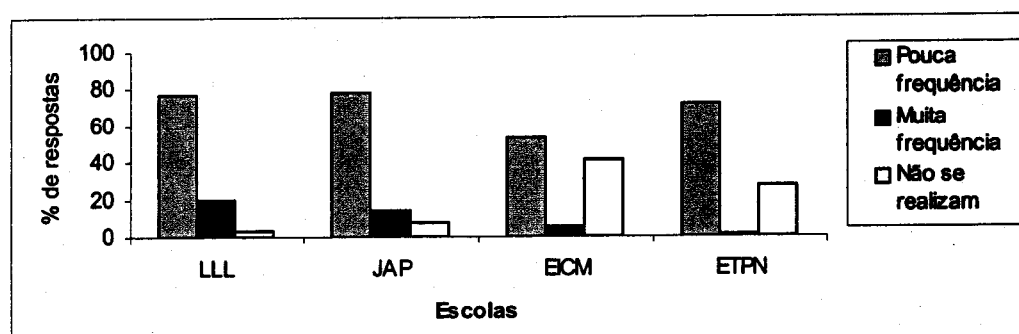


Gráfico n.º 7.12 - Realização de actividades extracurriculares.

Ocupação dos tempos livres

Na ocupação dos tempos livres (Gráfico 7.13), a tendência é para que este seja fora da escola, com maior percentagem na JAP (72,25%), seguida da EICM (64,3%) e da ETPN (56,8%). O LLL é a escola onde a maior parte dos alunos ocupa os tempos livres no recinto escolar (51,4%). A biblioteca da escola é um local pouco frequentado em todas as escolas, sendo na EICM menos frequentada que nas outras (1,8%).

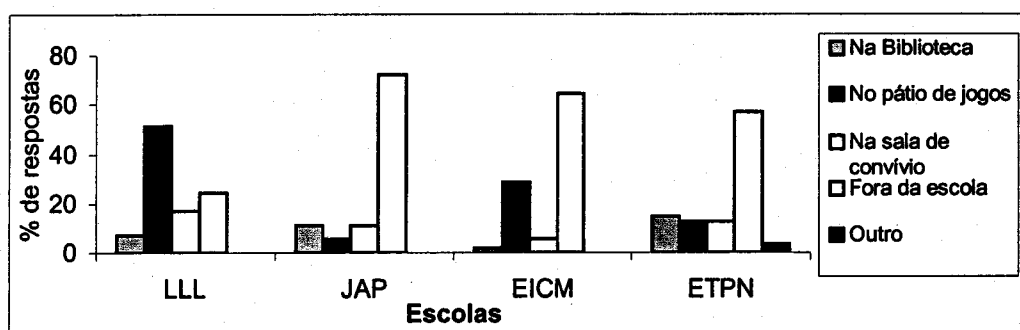


Gráfico 7.13 - Ocupação dos tempos livres.

Resolução dos problemas

Em todas as escolas é o Conselho de Disciplina aquele que maioritariamente resolve os problemas disciplinares existentes, com maior percentagem na ETPN (76,4%) e menor na EICM (49,5%). O Conselho Directivo resolve parte dos problemas visto ser o órgão a seguir indicado. Na EICM este órgão é mais solicitado (36,7%) e na ETPN é menos solicitado (21,3%).

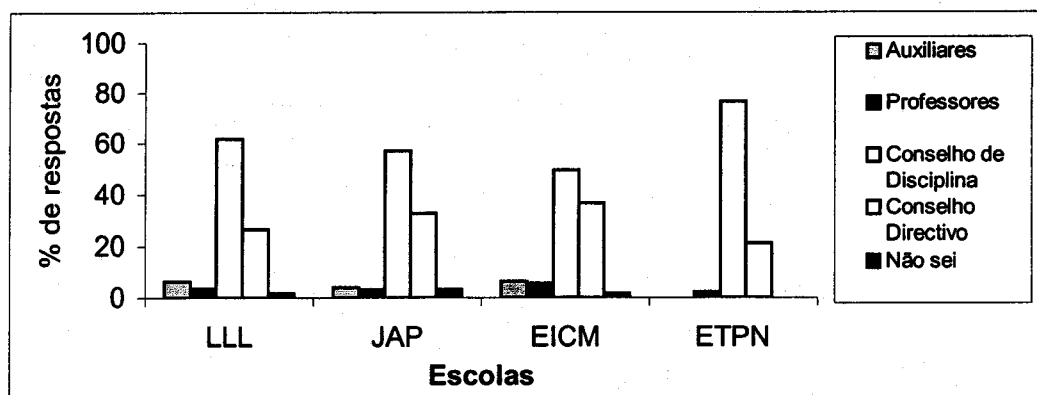


Gráfico 7.14 - Elementos da escola que resolvem os problemas disciplinares.

A recorrência a castigos é a forma mais utilizada para resolver os problemas disciplinares (Gráfico 7.15). É a EICM (62,8%) a escola que recorre com maior frequência a este método e a ETPN (34,1%) onde se nota a menor recorrência ao método de castigos. Na JAP e na ETPN existe uma preocupação no diálogo entre professores e alunos. A ETPN (34,1%) é a que mais solicita os encarregados de educação na tentativa de resolver os problemas que aparecem.

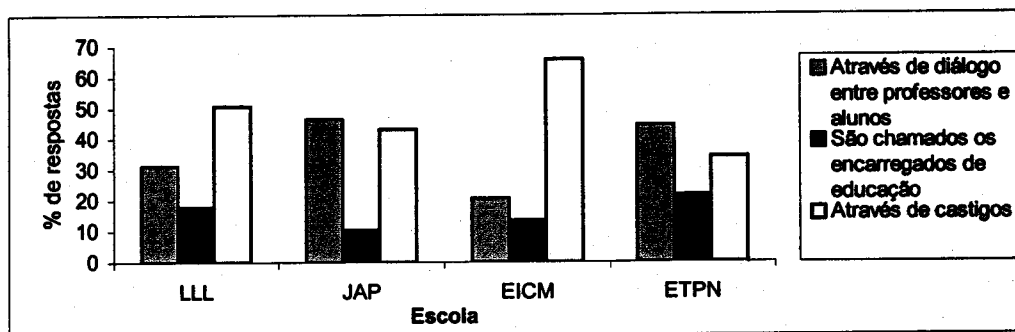


Gráfico 7.15 - Formas de resolução dos problemas disciplinares na escola.

C. Resultados

Aproveitamento

Em termos percentuais, como o gráfico 7.16 elucida, menos de 10% dos alunos apontam para resultados negativos. Em todas as escolas, a percentagem dos alunos com resultados regulares é superior a 50%.

Os resultados apresentados pelas escolas são satisfatórios, destacando os do Porto Novo que, na opinião dos alunos desta escola, apresenta valores superiores em relação às restantes. Analisando em termos de bons e muito bons resultados, o LLL aparece em melhor posição, com 32,8%, seguida da JAP, com 32,5%, da ETPN, com 16,6% e, por fim, a EICM, com 15,6% dos inquiridos. Esta ordem fica confirmada quando se calcula a razão entre as percentagens de respostas das categorias bons e muito bons com regulares e negativos.

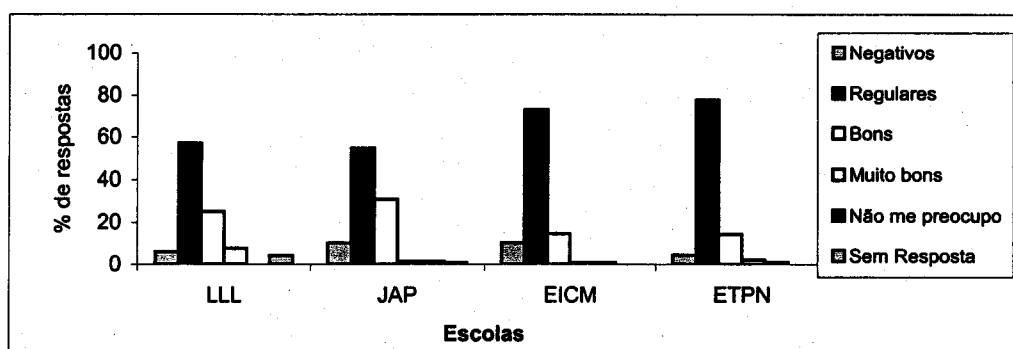


Gráfico 7.16 - Resultados dos Alunos.

Confrontando as percepções dos alunos com as médias dos que concluem o 10º e 12º anos nas quatro escolas, a JAP aparece com 58,7%, o LLL com 56,7%, a EICM com 56,6% e a ETPN com 48,9%. Relativamente ao caso do LLL, pensamos encontrar uma explicação após análise da entrevista do seu Director que manifesta a seguinte preocupação:

“Ultimamente temos alguns alunos que pedem transferência do LLL para outra escola vizinha. Isso tem-nos preocupado um pouco. Os pais insistem que os alunos continuem cá na escola, apesar do rigor existente, porque querem uma formação sólida para os seus educandos. E nós como gestor da escola, recomendamos sempre: não vamos diminuir o nível e rigor existentes; pelo contrário temos de aumentá-los”.

Para melhorar o desempenho dos alunos e, consequentemente os resultados, as escolas devem apostar em primeiro lugar no investimento em novas tecnologias 51,7%; melhoramento das condições de trabalho, em segundo lugar, com 35,9%; ter uma gestão participativa em terceira posição, com 31,5%; uma melhor planificação das actividades, com 24,8% e, por fim, outros elementos, com 2,7%. Como outros elementos, os alunos apontaram como mais importantes:

- Institucionalização de práticas laboratoriais para as disciplinas de física, química e biologia – 37,5%
- Inculcar um maior interesse em alguns professores – 37,5%
- Equipar as oficinas de forma adequada – 12,5%

- Fomentar uma participação mais directa dos alunos junto da direcção da escola na defesa de assuntos de interesses mútuos – 12,5%.

As preocupações dos alunos vão de encontro com o pensamento dos responsáveis das escolas quando questionados em relação a medidas em curso para melhorar o desempenho e os resultados.

O responsável da JAP aponta para medidas de carácter disciplinar: *“Se tivermos uma escola disciplinada e com bom comportamento, os resultados podem ser melhores. Por isso, continuamos com muito rigor em termos de comportamento e disciplina por que pensamos que esses são factores preponderantes para se conseguir atingir os objectivos”*.

Relativamente ao órgão máximo do LLL, este avança: *“Temos aquelas de carácter nacional, emanadas pelo Ministério da Educação e que estão a ser implementadas. Relativamente às medidas internas, destacamos as seguintes: diminuição do rácio aluno/turma; adequação dos currículos aos diversos níveis e a formação de professores.”*

O responsável da ETPN destaca medidas de âmbito pedagógico: *“Depois da análise dos resultados, tomamos algumas medidas. Alguns professores ofereceram-se para apoiar os alunos com aulas de recuperação a matemática e a português. (...) Além de termos tido um dia dedicado à matemática, pensamos alargar a iniciativa a uma semana no intuito de sensibilizar os alunos para esta disciplina.”*

A Directora da EICM, por sua vez adianta: *“Investimento nas oficinas, melhoria das condições físicas: salas de aulas, equipamentos, melhoria da relação professor aluno e oferecer condições para que, tanto alunos como professores se sintam em casa”,* são medidas que temos em curso para melhorar os resultados.

Quando as escolas são analisadas em separado (Gráfico 7.17), e tendo em conta duas preocupações mais prementes, os alunos do LLL apontam o investimento em novas tecnologias e o maior envolvimento dos alunos em actividades extra curriculares; os da JAP, investimento em novas tecnologias e uma gestão participativa; os da EICM, a melhoria de condições de trabalho e investimento em novas tecnologias e, por fim, os da ETPN, o investimento em novas tecnologias e uma gestão participativa.

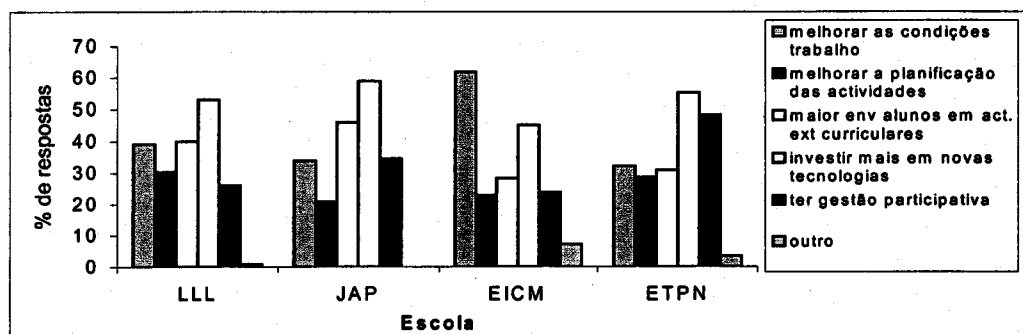


Gráfico n.º 7.17 – Formas de melhoramento do desempenho dos alunos.

Relativamente às questões que se prendem ao gosto dos alunos pela escola, estas estão divididas em três grupos distintos.

1. Gosto pela Escola

Da análise do gráfico 7.18, concluímos que os alunos gostam da sua escola, onde se realça uma percentagem superior para os do JAP (93,6%), seguidos de LLL (84,0%), EICM (81,1%) e ETPN (73,3%). Esta ordem fica confirmada com o cálculo das razões entre as percentagens de respostas positivas e as negativas ($r_1 = 11,11$; $r_2 = 29,5$; $r_3 = 9,4$ e $r_4 = 9,39$).

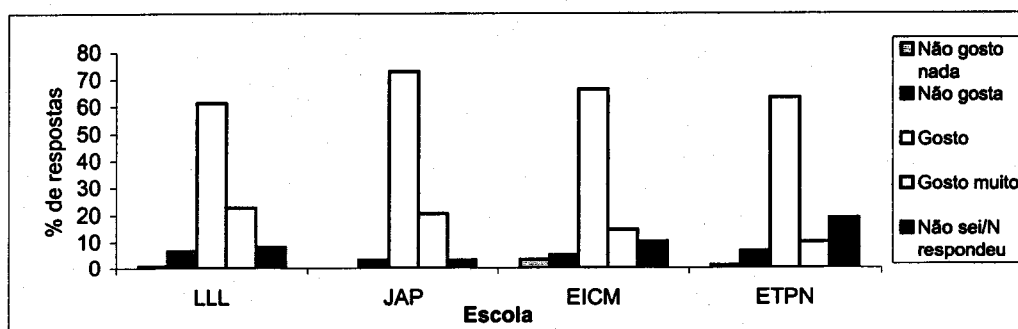


Gráfico 7. 18 – Gosto do Aluno pela Escola.

2. O que mais gostas na tua escola

Em todas as escolas conforme se pode ver da análise do gráfico 7.19, exceptuando a ETPN, os convívios antes e depois das aulas aparecem como factor que atrai a maior parte dos alunos. De notar a preferência dos alunos do Porto Novo pelas aulas.

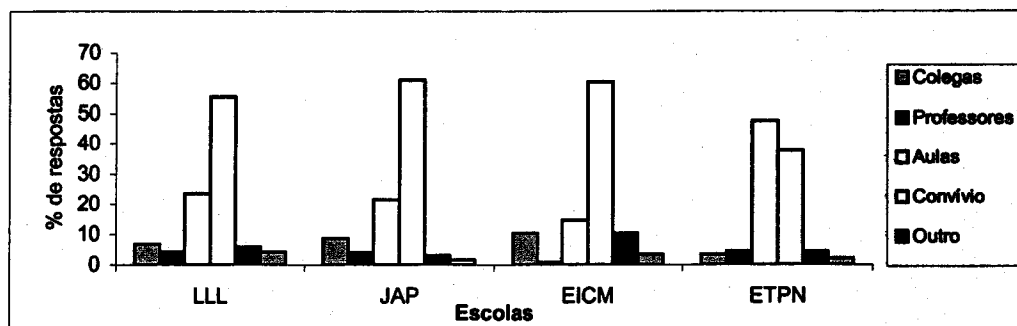


Gráfico 7.19 – O que o aluno gosta mais na Escola.

3. O que menos gostas nesta escola

Os alunos apontam outros factores (Gráfico 7.20), não aqueles indicados no questionário, como sendo os menos atraentes, com um valor mais elevado na escola JAP. Dos factores apresentados, destacamos alguns que consideramos pertinentes, tais como:

- Direcção da escola, com 28,6% dos casos. Esta intenção foi manifestada em todas as escolas;
- Desorganização, com 14,3%, nas escolas JAP e EICM;
- Ambiente, com 14,3%, referenciado pelos alunos da JAP;
- Os horários, com 14,3%, em LLL e EICM;
- Falta de formação de alguns professores com 14,3%, em todas as escolas;
- O não cumprimento das normas, na ETPN com 7,1%;
- Sanitários, com 7,1% na JAP.

Contudo, analisando os outros itens indicados, à excepção dos alunos da JAP que apontam as aulas (24,6%) como o que gostam menos, nas outras escolas estes apontaram os professores, com maior relevo na EICM (32,8%), seguida da ETPN (25,6%) e do LLL (23,5%).

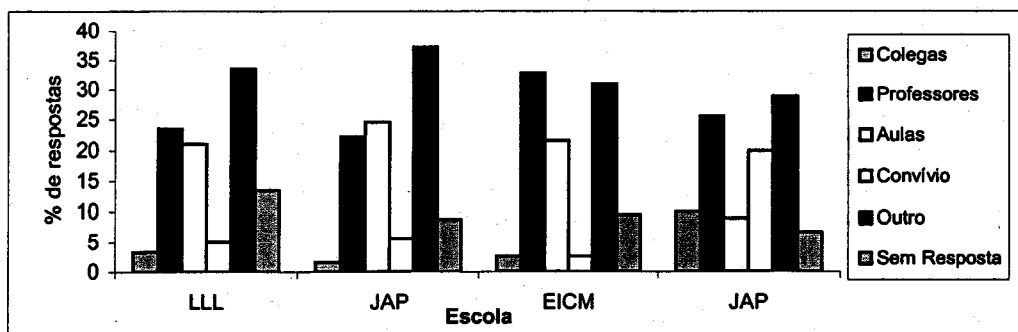


Gráfico 7.20 - O que o aluno menos gosta na Escola.

Intenção em mudar de escola

Apenas os alunos das Escolas Técnicas manifestam uma viva intenção em mudar de escola, com predominância na EICM, com um valor de 31,3%. O LLL é a escola que apresenta maior aceitação por parte dos alunos. De acordo com as razões⁷⁴, $r_1 = 2,13$; $r_2 = 1,68$; $r_3 = 0,97$ e $r_4 = 0,56$, a adesão à escola fica estabelecida pela seguinte ordem: LLL, JAP, EICM e ETPN.

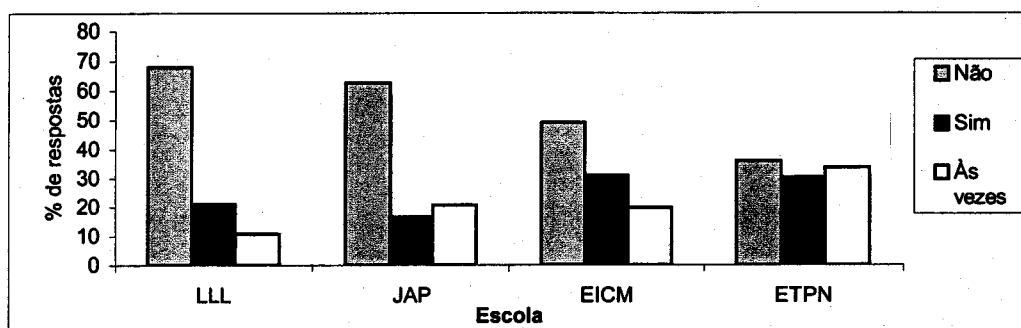


Gráfico 7.21 - Intenção do em mudar de Escola.

Imagem da Escola

No caso da imagem, o LLL é a escola mais aceita pela sociedade e a JAP a menos aceita (Gráfico 7.22). O número de alunos que não consegue fazer um juízo da imagem da sua escola é muito significativo, excedendo o valor percentual de 40%, com maior predominância na EICM e ETPN, tendo esta última uma percentagem de 55,1%. Nas escolas mais antigas, os alunos que

⁷⁴ $r = \frac{N^\circ \text{ de não}}{N^\circ \text{ de sim} + N^\circ \text{ de às vezes}}$

não têm uma opinião formada sobre a imagem, são maioritariamente do sexo masculino, com 56,7% no LLL e 78, % na EICM. Nas outras duas o sexo feminino é predominante, com 65,3% na JAP e 63,3% na ETPN. Esse mesmo grupo de alunos opina para um funcionamento negativo na EICM e ETPN, com 82,3% e 83,2%, respectivamente.

Quando são calculados as razões entre as percentagens de respostas positivas e as negativas relativamente à imagem, as escolas ficam assim ordenadas: LLL, com $r_1 = 4,92$; EICM, $r_3 = 0,49$; e ETPN, $r_4 = 0,333$ e JAP, $r_2 = 0,327$.

Com estes valores entende-se a preocupação do responsável da JAP, conforme as transcrições já referenciadas nas páginas 235 e 251.

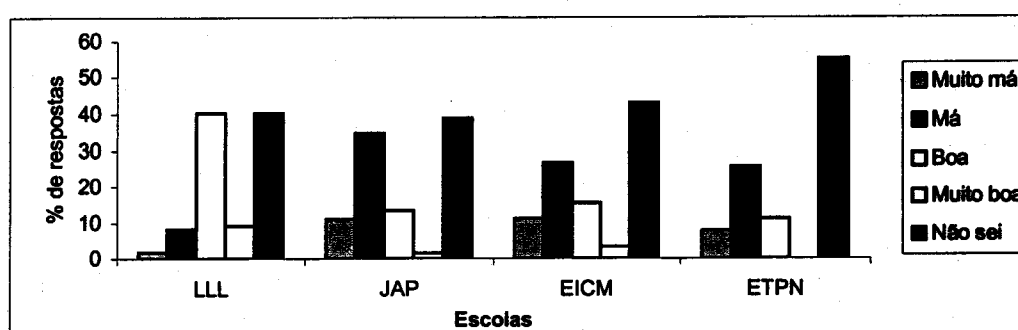


Gráfico 7.22 - A imagem que a sociedade tem da Escola.

Ambiente da Escola

As escolas apresentam indicadores de um ambiente propício para o trabalho, conforme se pode ver no gráfico 7.23. Em termos negativos, isto é, onde o ambiente é muito mau ou mau, existe uma predominância na ETPN (17,8%), seguida da EICM (12,2%). O LLL é a escola onde esse valor é mais reduzido (3,5%). Relativamente à classificação regular, a escola mais cotada é a ETPN, com 69,8% dos inquiridos e a menos referida é o LLL, com 28,9%. Nos extremos positivos existe um destaque para o LLL, com 66,6% seguida da JAP, com 56,8%, da EICM, com 28,7% e, por fim, a ETPN, com 13,3%. No geral, após o cálculo das razões entre

respostas positivas e negativas, a ordem das escolas fica assim estabelecida: LLL, $r_1 = 27,5$; JAP, $r_2 = 8,44$; EICM $r_3 = 7,21$ e ETPN, $r_4 = 4,625$.

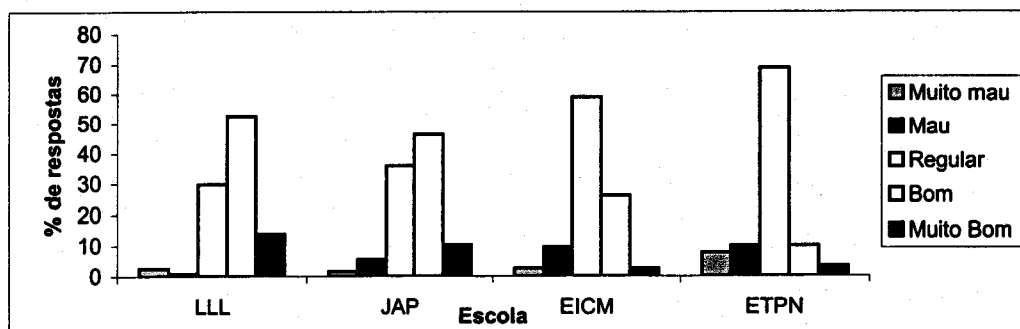


Gráfico 7.23 - Ambiente da Escola.

Comparando o funcionamento da escola com as variáveis que medem os resultados escolares, podemos fazer uma análise em dois aspectos: primeiro, no caso das respostas ao funcionamento serem negativas, isto é, muito desorganizada e desorganizada e, em segundo lugar, o do funcionamento ser organizado ou muito organizado.

Relativamente ao primeiro caso, são 34,1% os que optam por esta modalidade. Desses alunos existe uma percentagem elevada que aponta para uma imagem negativa por parte da sociedade relativamente à escola, sendo o valor máximo encontrado na JAP e o mínimo na EICM. Os resultados desses alunos são predominantemente regulares, com valores percentuais variando entre 58,3% para o LLL e 81,1% para a ETPN. Os valores das outras duas escolas situam-se em 66,7% para a JAP e 73,5% para a EICM.

O ambiente, na opinião daqueles alunos, é maioritariamente regular, onde o LLL e a JAP aparecem, com 33,3%, a EICM, com 69,1% e a ETPN, com 64,2%. No entanto, quando são questionados se pretendem ou não mudar de escola, à excepção dos do LLL, com 38,5% de respostas positivas, nas outras escolas esse valor excede os 53% e atinge o seu máximo na ETPN, com 73,5% de respostas favoráveis.

Analisando agora o comportamento daqueles que opinam para um sistema de funcionamento organizado ou muito organizado, num total de 50,9%, esses gostam ou gostam muito da sua escola, com valores superiores a 88,9% e perto dos 100%. Contrariamente, a

imagem boa ou muito boa tem valores muito inferiores aos registados no caso anterior, sendo o máximo de 58,9% e o mínimo 17,6% no LLL e na JAP, respectivamente. Como era de esperar, esses alunos manifestam uma vivam intenção em continuar na sua escola, com valores variando entre 61,9% para ETPN e 72,2% para o LLL, tendo as outras duas escolas valores iguais a 63,7% no caso da JAP e 67,9% na EICM. Quanto aos resultados, estes são maioritariamente regulares, atingindo os seus valores máximos na EICM e na ETPN, com 75% e 71,4%, respectivamente; os valores mínimos foram registados na JAP e no LLL, com 50% e 57%, respectivamente. Os que opinam de bons ou muito bons resultados, variam entre os 25% na EICM e 38,9% na JAP.

Quanto ao ambiente, esse mesmo grupo de alunos, à excepção dos da ETPN, acham que o ambiente é maioritariamente bom ou muito bom, sendo o LLL a escola onde se encontra o valor máximo de 67,4%. Na ETPN, esses opinam que ele é regular com 61,9%.

Análise dos resultados, de acordo com o quadro de referência

1. Abandono Escolar ⁷⁵

De acordo com os dados oficiais, a taxa de abandono escolar situa-se em:

P. Novo	10,1%
EICM	11,8%
JAP	9,4%
LLL	7,6%

As escolas com melhor organização, apresentam uma menor taxa de abandono, como se pode ver.

Conclusão: A organização/funcionamento é factor determinante no que se refere ao abandono escolar.

2. Aproveitamento:

Após a aplicação do teste de *Qui quadrado*, podemos concluir que a organização e o aproveitamento são duas variáveis que se relacionam ($\chi^2 = 50,288$; $gl = 16$; $p < 0,001$). O valor

⁷⁵ Dados recolhidos nas escolas.

de p encontrado é altamente significativo. O coeficiente de contingência ($c = 0,319$) mostra-nos que o grau de associação é baixo, visto ser inferior a m_c que é igual 0,447.

Podemos assinalar ainda que, dos alunos que têm uma percepção negativa acerca do funcionamento da escola, 3,9% têm maus resultados e 1,0% têm bons resultados. Para os com uma boa percepção do funcionamento, 18,8% apresentam bons resultados e 3,2% apresentam maus resultados.

Segundo as percepções dos alunos, as escolas aparecem assim ordenadas: LLL, JAP, ETPN e EICM, do maior para o menor. Nota-se uma inversão na posição das últimas escolas, o que pode ser comprovado devido ao grau de associação.

3. Adesão à Escola

Existe uma relação entre a organização e adesão, como se pode depreender da análise quanto à decisão em mudar de escola. As variáveis estão relacionadas visto ser rejeitada, pelo teste de *Qui quadrado*, a hipótese nula ($\chi^2 = 36,371$; $gl = 8$; $p < 0,001$). O coeficiente de contingência ($c = 0,274$) é superior a $m_c = 0,2357$, portanto, a associação é alta. Dos alunos que opinam para um bom funcionamento, 36,6% querem continuar na sua escola e 6,8% pretendem mudar para uma outra escola. Do lado do funcionamento negativo, 12,5% querem mudar de escola e 10,9% preferem ficar na mesma escola. Onde existe um bom funcionamento, a intenção em mudar de escola é menor. A ordem em que as escolas se apresentam é: LLL, JAP, EICM, ETPN.

No caso de gostar da escola, o teste de *Qui-quadrado* leva-nos a rejeitar a hipótese nula. Logo existe uma relação nos dois casos, isto é, a organização influencia o gosto pela escola. ($\chi^2 = 60,971$; $gl = 16$; $p < 0,001$). O valor do coeficiente de contingência ($c = 0,346$) permite-nos concluir que esta relação é baixa, porque $c < m_c = 0,447$.

No funcionamento negativo, 18% dos alunos declararam que gostam da escola e 7,7% manifestaram que não gostam. No caso de um bom funcionamento, 47,6% gostam muito da sua escola e 1,3% não gostam.

Imagem

Relativamente à imagem que a sociedade tem da escola, ela depende da forma como a escola é organizada, visto o teste de *Qui quadrado* levou-nos a rejeitar a hipótese nula. ($\chi^2 = 113,136$; $gl = 16$; $p < 0,001$).

O coeficiente de contingência ($c = 0,449$) mostra-nos que o grau de associação é elevado, tendo em conta que o valor é superior a $m_c = 0,447$.

Do grupo dos alunos que apontam para um mau funcionamento da escola, 16,2% afirmam que a escola projecta uma má imagem na sociedade e apenas 3,8% são de opinião contrária. Por outro lado, no caso de um bom funcionamento, para 24,7% a imagem é boa e 5,7% opinam que ela é má.

Clima/Ambiente

Relativamente ao ambiente, 96,4% dos alunos do LLL têm uma percepção positiva (regular, bom e muito bom); relativamente à JAP, essa percentagem é de 92,6%; quanto à EICM, temos um valor de 87,2% e, por fim, a ETPN apresenta uma taxa percentual menor, com um valor igual a 82,2%. Daí se pode depreender que a organização influencia o clima/ambiente existe nas quatro escolas. A organização e o ambiente escolar são duas variáveis que se relacionam, como se pode depreender da aplicação do teste de *Qui-quadrado*, onde a hipótese nula foi rejeitada, de acordo com os dados ($\chi^2 = 128,674$; $gl = 16$; $p < 0,001$).

Quanto ao grau de associação, este é elevado visto que o coeficiente de contingência ($c = 0,475$) é superior a 0,447.

No grupo de um bom funcionamento, 30,8% opinam que a escola tem um bom ambiente e 2,3% acham que o ambiente é mau. Considerando o mau funcionamento, para 8,8% o ambiente é mau e 4,1% considera-o como bom.

Neste caso a ordem entre as escolas fica assim estabelecida: LLL, JAP, EICM e ETPN.

Tendo em conta o funcionamento, podemos também falar da associação com a realização de eventos extra curriculares. Rejeitada a hipótese nula ($\chi^2 = 48,679$; $gl = 8$; $p < 0,001$), elas estão fortemente associadas tendo em conta que o

coeficiente de contingência $c = 0,316$ é superior a $0,235$. No caso do funcionamento deficiente da escola, 11,0% opinam que os eventos não se realizam e 1,4% têm uma opinião contrária. Quando o funcionamento é bom, 10,2% acham que os eventos são realizados com muita frequência e 2,8% são de opinião que na escola, essas actividades não são realizadas.

Uma melhor organização leva a que haja mais eventos extra curriculares na escola.

Relação Gestão/Resultados Escolares

Após a análise das variáveis funcionamento e resultados em separado, tivemos a necessidade de estudar o comportamento da gestão das escolas com os resultados escolares. Para tal criamos a variável modelo de gestão, de acordo com o quadro conceptual e que foi recodificada em três categorias, a saber: *Negativo*, *Regular* e *Bom*. Para cada uma das categorias, fizemos uma ponderação com o valor mínimo de 0,5 para a categoria *Negativo* e o máximo de 1,5 para a categoria *Bom*, sendo à categoria regular atribuída o coeficiente de ponderação 1.

De seguida foram calculadas as médias ponderadas $\left(\bar{X}_p = \frac{0,5N + R + 1,5B}{3} \right)$ dos valores percentuais obtidos das recodificações. Estas médias variam no intervalo $[16,67; 50]$, onde o extremo inferior (e_i) foi calculado para o caso de todos os respondentes optarem pelo valor *Negativo*, isto é, $e_i = \frac{0,5 \times 100}{3}$. O extremo superior, (e_s), foi obtido para o caso de todos os indivíduos optarem pela categoria *Bom*, ou seja, $e_s = \frac{1,5 \times 100}{3}$. O intervalo $[16,67; 50]$ foi dividido em três partes iguais que representam as três categorias.

Deste modo se:

$$16,67 \leq \bar{X}_p < 27,8 \Rightarrow \textit{Negativo}$$

$$27,8 \leq \bar{X}_p < 38,9 \Rightarrow \textit{Regular}$$

$$38,9 \leq \bar{X}_p \leq 50 \Rightarrow \textit{Bom}$$

Calculadas as médias ponderadas para as quatro escolas relativamente ao modelo de gestão, as duas primeiras estão na categoria *Regular*, com os valores 32,37 e 31,43 para LLL e

JAP, respectivamente. Do lado *Negativo*, situam-se a EICM e ETPN, com 21,53 e 21,4, respectivamente. Assim, em termos de classificação das escolas, mantém-se a ordem verificada anteriormente, isto é, LLL, JAP, EICM e ETPN.

Comparando estes valores com o da gestão das quatro escolas no geral, que é de 28,07, que o situa na categoria regular, as escolas pertencentes à categoria regular têm um valor superior a este.

Quanto aos resultados escolares, após a constituição da nova variável, com a conjugação das já existentes, *Adesão à escola*, *Resultados individuais*, *Ambiente e Imagem*, que depois foi recodificada nas mesmas categorias do caso da gestão, as médias ponderadas, apresentaram os seguintes resultados:

$\bar{X}_{P(LL)} = 34,56$; $\bar{X}_{P(JAP)} = 32,55$; $\bar{X}_{P(EICM)} = 32,46$ e $\bar{X}_{P(ETPN)} = 30,65$. Isto é, melhores valores em termos de gestão implicam melhores índices em termos de resultados escolares, como podemos ver com a análise do gráfico 7.24.

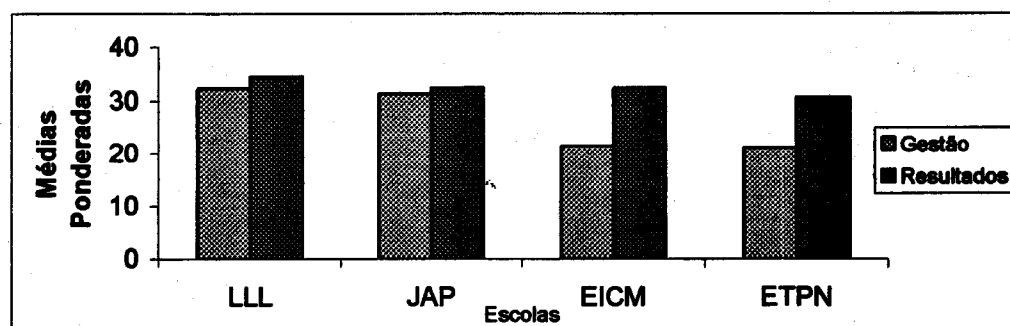


Gráfico 7.24 - Comparação entre a gestão e os resultados escolares.

Essa relação entre estas duas variáveis foi confirmada com a aplicação do teste de χ^2 , onde a hipótese nula foi rejeitada, isto é, as duas variáveis estão relacionadas ($\chi^2 = 18,937$; $gl = 4$; $p = 0,001$). O grau de associação é forte visto que, o coeficiente de contingência que é igual 0,306, é superior a 0,236. Dos alunos que opinam para uma gestão negativa (12,6%), 8,6% consideram que os resultados são negativos e 0,0% são de opinião que estes são bons. Do lado de uma boa gestão, 3,1% acham que os resultados são bons e 0,0%

acham que eles são negativos. Quanto aos que opinam para uma gestão regular, 6,0% acham que os resultados são negativos, 65,4% regulares e 12,1% bons.

De acordo com o indicado no gráfico 7.24, as escolas de funcionamento mais negativo, contrariamente ao que se podia esperar, apresentam maiores valores relativos em termos de resultados, estando a EICM em melhores condições. Os alunos das escolas com gestão negativa, por contrapartida, são menos exigentes quanto aos resultados, como se pode ver pela comparação entre os valores da gestão e dos resultados escolares. De acordo com os dados apurados nos questionários, estes são oriundos de meios menos favorecidos, com maior destaque para os da ETPN.

VII.2. A VOZ DOS PROFESSORES

Os questionários foram distribuídos nas quatro escolas com a colaboração do Conselho Directivo. Dos 160 entregues, recebemos um total de 134, que corresponde a 83,8%.

A. Dados pessoais dos Professores

Relativamente ao número de professores por escola, o quadro seguinte dá-nos as respectivas percentagens.

Quadro 7.21

Distribuição das frequências dos inquiridos por escola.

	Frequência	Percentagem
LLL	36	26,9
JAP	38	28,4
EICM	36	26,9
PN	24	17,9
Total	134	100,0

De destacar o facto da Escola Secundária Dr. José Augusto Pinto (JAP) apresentar um maior número de questionários preenchidos. Das quatro escolas consideradas é a que têm o maior número de professores em exercício de funções.

Relativamente aos inquiridos, 53,7% são do sexo feminino, sendo os restantes 46,3% do sexo masculino (Gráfico 7.25). Estes valores enquadram-se na média nacional, onde 51% do corpo docente é do sexo feminino. Na ETPN e na JAP, a percentagem de indivíduos do sexo masculino (66,7% e 52,6%, respectivamente) é superior ao do sexo feminino, ao contrário das outras escolas. É a EICM a escola que apresenta maior número de indivíduos do sexo feminino (72,2%), seguida do LLL (55,6%).

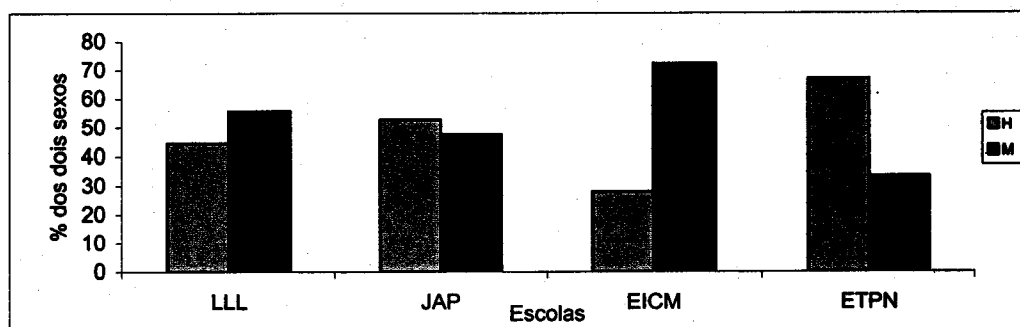


Gráfico 7.25 – Distribuição dos professores por sexo.

A idade dos professores atinge o seu máximo na classe situada entre os 35 a 45 anos. O LLL e a EICM são escolas que apresentam maiores percentagens de professores com idade superior aos 35 anos (66,2% e 66,6%) e a ETPN e JAP apresentam maiores percentagens de professores mais novos (com menos de 35 anos, 83,4% e 57,9%, respectivamente). Esse é um facto normal tendo em conta que estas duas últimas escolas entraram em funcionamento na década de 90.

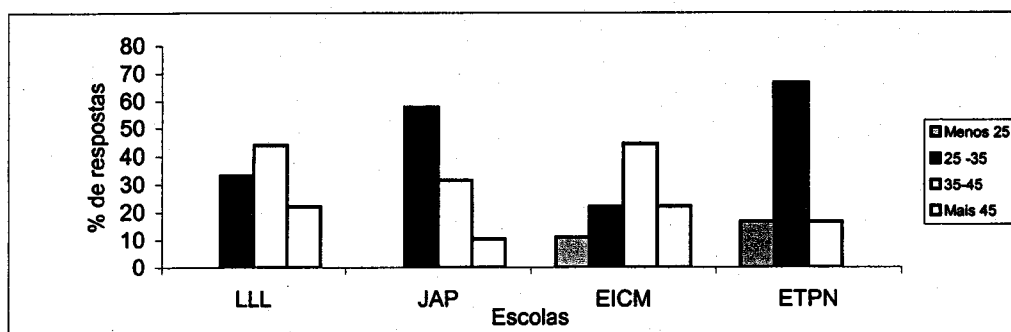


Gráfico 7.26 - Idade dos Professores.

Relativamente ao tempo de serviço, a percentagem maior centra-se no grupo dos que possuem até 7 anos de serviço (47,8%). As escolas mais recentes têm o maior número de professores com menos anos de serviço, como podemos ver no gráfico abaixo indicado (Gráfico 7.27). A percentagem dos que têm até 15 anos, nessas escolas, chega a 100% na JAP e 91,7% na ETPN.

O LLL e a EICM apresentam o maior número de professores com mais tempo de serviço, onde podemos destacar o caso do LLL em que 55,6% possuem mais de 15 anos de serviço. Na EICM esta percentagem é muito inferior, situando nos 29,0%.

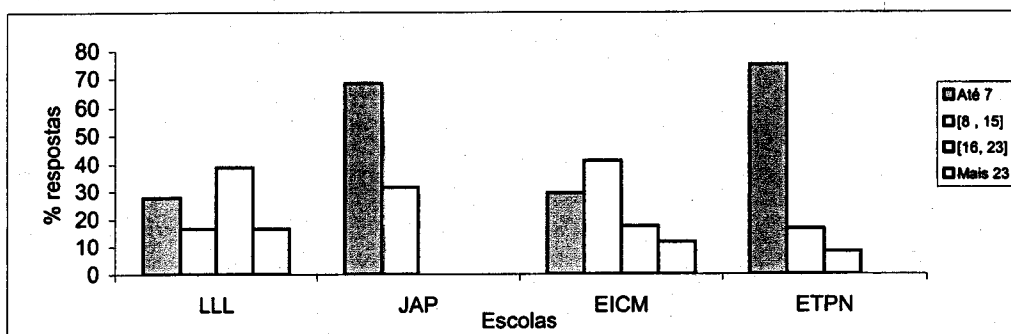


Gráfico 7. 27 - Tempo de Serviço.

Quanto às habilitações, 58,2% possuem uma licenciatura ou um mestrado, 38,8% um bacharelato e 3,0% não possuem nenhuma formação superior. A escola do Porto Novo é a que apresenta menor número de professores com formação a nível superior e a que têm maior de professores sem formação superior. O gráfico abaixo representado (Gráfico 7.28) indica-nos

claramente as diferenças existentes nas quatro escolas, onde se destaca o LLL com a maior percentagem de indivíduos com grau de licenciado ou de mestre, seguida da JAP. A ETPN revela a maior percentagem relativamente ao nível de bacharelato.

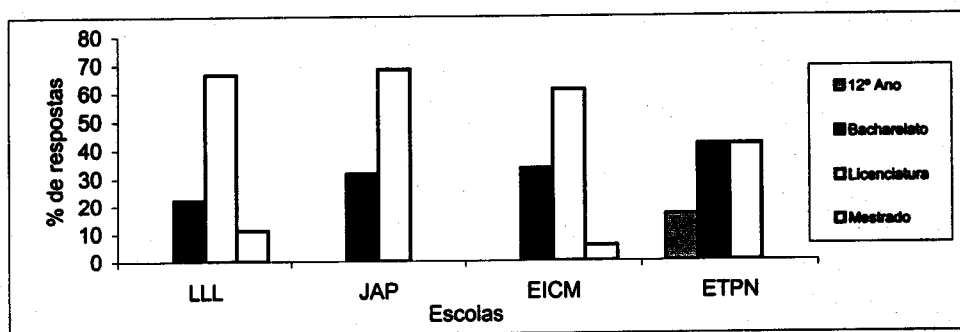


Gráfico 7.28 - Habilitações Literárias.

Em relação ao vínculo, as escolas mais antigas, como era de esperar, apresentam uma maior percentagem de professores do quadro, o que contribui para uma maior estabilidade. A escola do Porto Novo apresenta a maior percentagem de professores eventuais. Esta é uma preocupação já sentida pela direcção da escola, conforme a opinião do seu director:

" (...) O nosso corpo docente é instável devido ao facto da maioria ter um vínculo precário, o que nos traz sérios problemas no dia a dia da escola. Anualmente temos aqueles que saem para outros concelhos e para os substituir temos de recorrer a ex-alunos da escola. Este factor tem-nos preocupado muito visto que a qualidade do ensino se vai deteriorando".

O LLL é a escola que apresenta a menor percentagem de professores que exercem a docência na situação de precariedade, com 16,7%. A seguir vem a EICM, com o valor percentual de 33,3%.

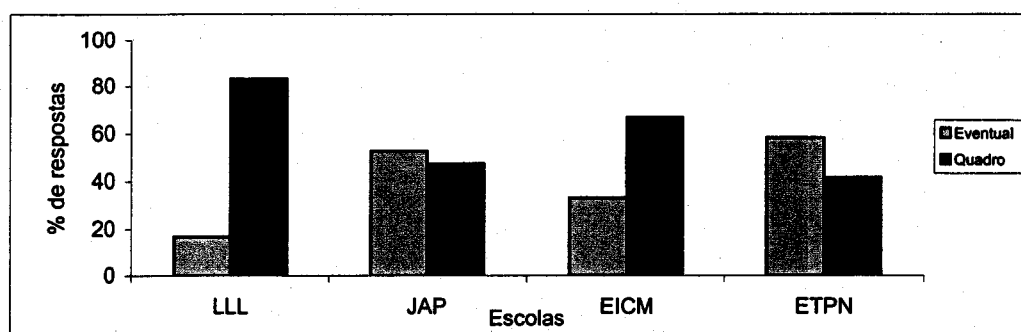


Gráfico 7.29 - Vínculo dos professores.

B. Modelo de Gestão

As escolas regem-se segundo o Decreto-lei nº20/2002, de 20 de Agosto, que contém toda a legislação para esse fim. A legislação situa-se no campo dos factores considerados como sendo externos à escola, isto é, onde a escola não tem nenhum poder de alteração. No entanto, existem diferenças no modo como são geridas, assim como na forma de se conseguir a adesão do corpo docente. Estes estão enquadrados no grupo dos factores internos à escola.

IB. Factores externos

Formação da equipa

Quanto ao processo de escolha do director da escola, 87,7% dos inquiridos não concordam que este seja nomeado pelo Ministério. Apontam para o processo democrático de escolha do mesmo com a apresentação de listas. Comparativamente às quatro escolas, as percentagens são praticamente idênticas, situadas entre 83% a 88%, exceptuando o caso da Escola do Porto Novo que apresenta um valor percentual de 91,7%. Este valor acentuado na ETPN é natural tendo em conta que o actual director da escola nunca tinha exercido funções docentes na referida escola. De acordo com um dos professores inquiridos: *“O Ministério de Educação deveria ter nomeado um professor do corpo docente da escola. Temos no nosso seio professores que têm condições para desempenhar um bom papel e fazer um trabalho meritório.”*

No entanto, existe um contra-senso relativamente à disponibilidade em ser-se director da escola. Dos inquiridos, 74,9% mostram-se indisponíveis para ocupar o cargo. As razões apontadas vão desde a esfera política à esfera social, como podemos ver das opiniões de alguns professores:

" (...) É muito difícil dirigir uma escola, principalmente a do ensino técnico, em que o director tem de ser polivalente e conhecer todas as áreas; além disso, não possuo espírito de liderança."

"Acho que se tem partidarizado o cargo e que os directores têm sido bodes expiatórios dos partidos políticos que representam."

" (...) As direcções das escolas não têm autonomia e sem poder de decisão, não aceito ser mera figura decorativa."

Dos professores inquiridos, 25,4% aceitariam o cargo com ou sem imposição de condições, sendo uma percentagem superior para os que impunham condições. Dos que não impunham condições, realçamos a opinião de um professor que afirma: *" (...) Aceitaria o cargo porque desafios dessa natureza não se recusam. Não impunha nenhuma condição porque está tudo previamente estabelecido."*

Relativamente aos outros, as condições são as mais diversas. Aqui queremos realçar as que a nosso ver são mais pertinentes.

" (...) Aceitaria com a condição da equipa preferir um trabalho de qualidade e de haver harmonia nos objectivos traçados para a Escola."

" (...) Aceitaria desde que houvesse o processo democrático de escolha."

No quadro comparativo das quatro escolas, é o LLL a que apresenta a maior percentagem dos que aceitariam o desafio e a EICM a que apresenta a menor percentagem.

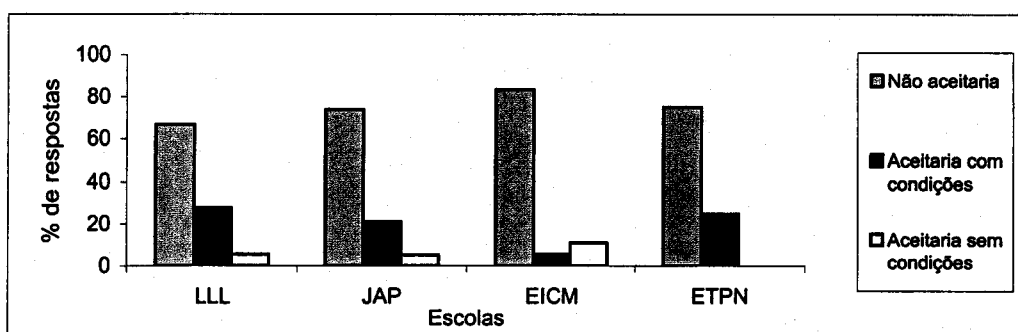


Gráfico 7.30 - Disponibilidade para aceitar o cargo de Director.

Quanto à disponibilidade em integrar a equipa directiva, 62,1% aceitariam o desafio, sendo uma grande percentagem desse número, os que impunham condições para tal.

A ETPN e o LLL são as escolas com maiores percentagens de professores disponíveis para o cargo e a JAP é a que apresenta o menor número de disponibilidade.

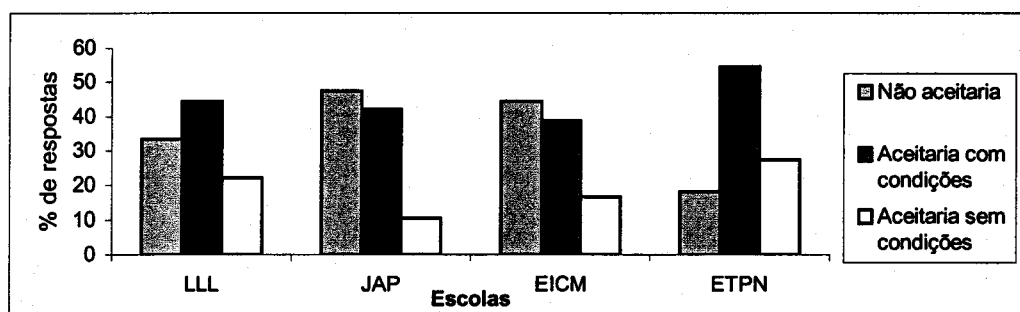


Gráfico 7.31 - Disponibilidade em integrar a equipa do Conselho Directivo.

A Subdirecção Pedagógica é a função mais assinalada pelos inquiridos (32,8%) e a Subdirecção Administrativa e Financeira a menos preferida. O facto repete-se quando são comparadas as quatro escolas. Nas duas mais recentes, a percentagem de preferência pela Subdirecção Pedagógica é superior aos 55%. Nota-se que, à excepção da EICM, a Subdirecção Administrativa e Financeira continua a merecer menos preferência.

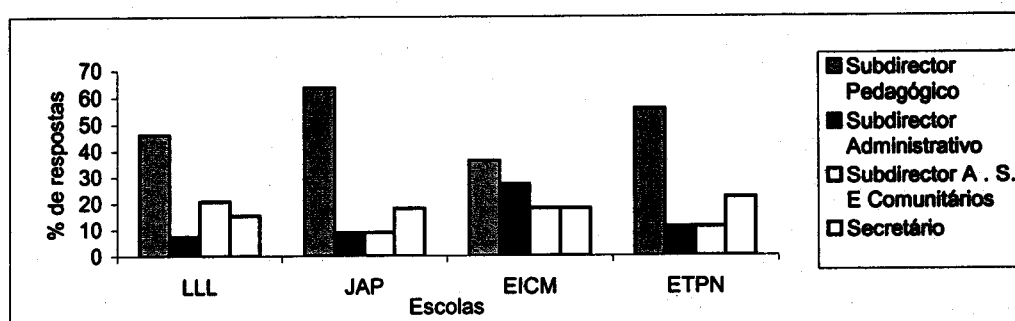


Gráfico 7.32 – Cargos a desempenhar no Conselho Directivo.

No campo da gestão intermédia, as funções de coordenador de disciplina e de orientador de estágios são as mais indicadas, com 32,8% e 23,9%, respectivamente. A JAP apresenta um valor superior de inquiridos de preferência para a Subdirecção Pedagógica.

Em todas as escolas as equipas são formadas de acordo com o decreto legislativo em vigor, onde cada subdirecção ocupa a sua área, como opina a directora da EICM: *“Neste momento temos uma equipa formada por seis elementos. (...) Cada um encarrega-se da sua área de acção e, sob a coordenação da directora da escola, vão desenvolvendo as suas actividades. Temos um sistema descentralizado.”*

A descentralização dos serviços é verificada nas outras escolas como podemos depreender das entrevistas:

“ (...)Temos uma descentralização dos serviços, onde cada subdirector tem ocupado da sua área de acção e nas reuniões do Conselho Directivo analisamos em conjunto as questões pertinentes”, afirma o director da ETPN.

O director do JAP corrobora com a opinião, quando afirma: *“ (...) Existe uma descentralização dos serviços evitando, assim, que o director assuma todas as responsabilidades.”*

A autonomia é um factor consagrado na lei de 2002 como já foi referido no capítulo V e na página 221.

IIB. Factores internos

Projecto Educativo

O projecto educativo é visto como um importante instrumento de gestão (68,7%), tendo as duas escolas mais antigas apresentadas percentagens mais elevadas, como se pode concluir da leitura do gráfico abaixo indicado.

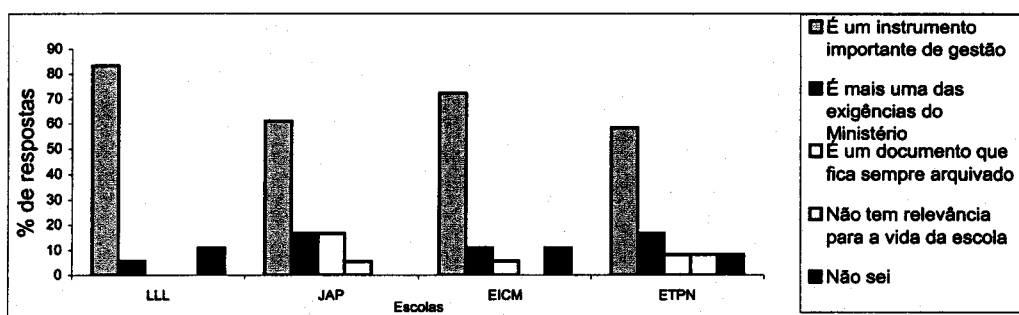


Gráfico 7.33 - Opiniões sobre o projecto educativo.

Os directores opinam de formas diferentes relativamente ao projecto educativo. Embora seja uma das exigências da lei, que cada escola deva possuir o seu projecto, este ainda não está foi implementada a 100%, como já foi registado anteriormente.

No que se concerne à participação dos professores no projecto educativo, mais de 50% não participam na elaboração deste documento. O LLL é a escola onde se encontra um maior número de professores envolvidos na elaboração do projecto e a EICM a que apresenta menor percentagem de professores a trabalhar no projecto. A predominância do LLL é confirmada pelo director da escola como já foi registado na página 225.

Apesar do número de professores ser menor na EICM, a direcção da escola considera a participação como um factor importante para a sua gestão, como podemos ver da opinião da responsável: “ (...) Sem a colaboração dos professores, o nosso projecto educativo fica aquém das nossas expectativas. Eles têm colaborado em estreita ligação com o Conselho Pedagógico

da Escola com subsídios. Pensamos a escola no seu todo, por isso, os professores constituem um factor chave na definição, elaboração e concretização do projecto educativo.”

Na participação dos professores no projecto educativo, temos $r_1 = 0,8$; $r_2 = 0,64$; $r_3 = 0,21$ e $r_4 = 0,33$. Assim a ordem entre as escolas fica estabelecida da seguinte forma: LLL, JAP, ETP e EICM.

Participação dos Professores

Na generalidade, a participação dos professores é pouca activa, sendo o LLL, a escola que apresenta o maior valor percentual nesta categoria. A escola onde essa participação é mais activa é assinalada na JAP, com 50% dos inquiridos. Com o cálculo das razões $r_1 = 8$; $r_2 = 8$; $r_3 = 5$ e $r_4 = 2$, a ordem fica de participação fica assim estabelecida: JAP, LLL, EICM e ETPN.

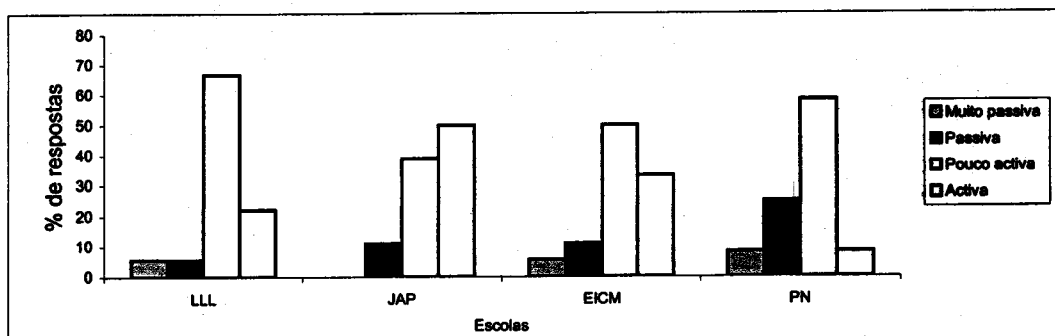


Gráfico 7.34 - Participação dos Professores.

Quando solicitados a trabalhar, os professores respondem de forma positiva. Esta disponibilidade é maior no LLL ($r_1 = 17$) e menor na ETPN ($r_4 = 3$). Nas outras duas escolas, a JAP aparece com o valor de $r_2 = 8,5$ e EICM $r_3 = 5$. A este respeito, o responsável pela escola do Porto Novo opina, dizendo: “Pontualmente existem aqueles que se têm preocupado com a vida da escola, dando a sua colaboração. Não existe ainda um envolvimento total da parte dos professores. (...) A direcção tem de ir ao encontro deles.”

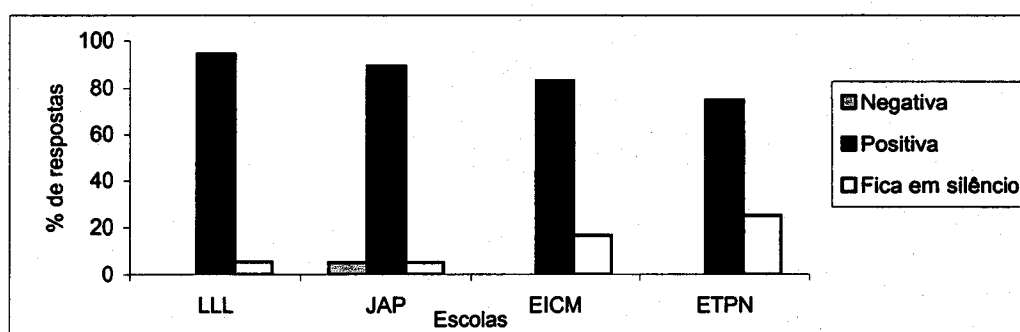


Gráfico 7.35 - Disponibilidade em colaborar.

Liderança

O Conselho Pedagógico da escola é o órgão mais importante no que se respeita à tomada de decisões. O Conselho Directivo, com 26,9%, de inquiridos é o órgão logo a seguir indicado. Nas quatro escolas consideradas, a ETPN, com 72,7% é a que apresenta um maior envolvimento do Conselho Pedagógico. Na JAP e na EICM os professores assinalaram o Conselho Directivo como sendo o órgão mais utilizado na tomada de decisões importantes para a escola. É no LLL onde existe a maior percentagem (35,3%) de indivíduos que aponta a maioria como sendo o meio mais utilizado na tomada de decisões (Gráfico 7.36).

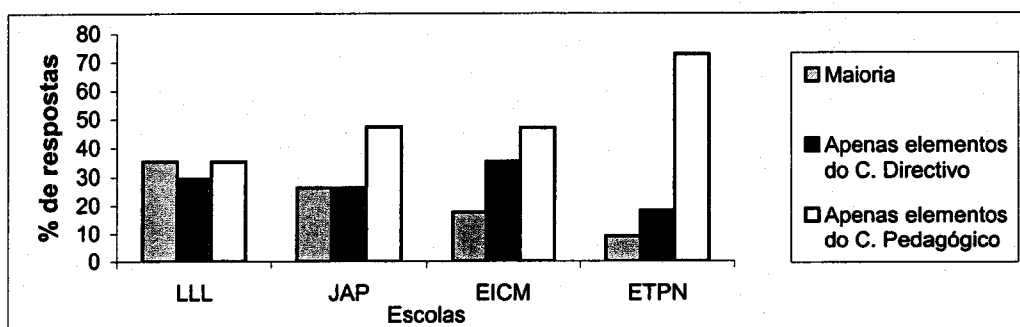


Gráfico 7.36 - Tomada de decisões.

"As grandes decisões são tomadas nos órgãos de gestão da escola, nomeadamente Conselho Pedagógico e Assembleia da Escola. O Conselho Directivo limita-se a executar as decisões dos órgãos atrás referidos. Nesses órgãos temos representantes dos professores, mas mesmo assim, na implementação de determinadas decisões, consultamos a classe para evitar

determinados constrangimentos. É com agrado que registamos a adesão dos professores às decisões e a sua forte colaboração na implementação das mesmas”, observa o director da JAP.

A gestão praticada em todas as escolas aproxima-se do modelo democrático como se pode ver da análise dos gráficos, visto ser o Conselho Pedagógico o órgão de maior peso nas decisões, e é onde temos a representação de todos os grupos disciplinares.

A comunicação entre a Direcção e os restantes elementos da escola é feita de forma normal, com destaque para o LLL. A EICM e JAP são as escolas onde essa comunicação se processa de forma menos eficiente. O valor se confirma com as razões $r_1 = 1,8; r_2 = 1,38; r_3 = 1$ e $r_4 = 1,4$

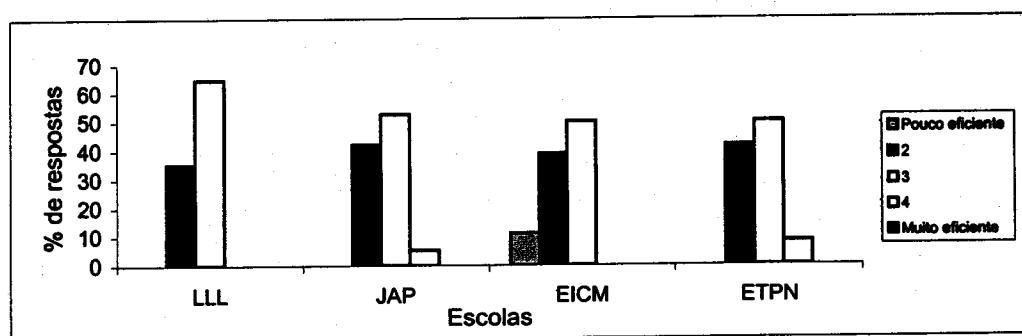


Gráfico 7.37 - Comunicação Direcção/restantes elementos.

Cultura Organizacional

Os professores das escolas, quando têm problemas a nível pedagógico, recorrem aos seus colegas para solicitar ajuda. Quando analisadas as quatro escolas (Gráfico 7.36), a opção já não se mantém, variando significativamente de escola para escola. No LLL preferem resolvê-los sozinhos (27,8%), na JAP recorrem ao Subdirector Pedagógico (44,4%), na EICM escolhem os colegas de grupo (44,4%) e na ETPN preferem recorrer ao coordenador de disciplina (45,5%). Alguns preferem procurar apoio fora da escola. Neste grupo, a percentagem maior pertence à JAP e a menor ao LLL e à EICM.

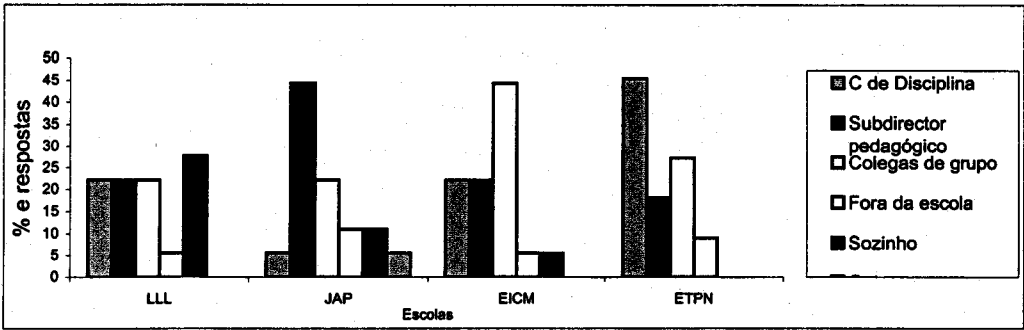


Gráfico 7.38 - A quem os professores recordem para a resolução dos seu problemas.

Gestão

Relativamente ao funcionamento da escola, existe uma predominância para a forma organizada, com 71,6% de respostas. O factor desorganização atinge, como maior acutilância, a ETPN. É o LLL a escola que apresenta o maior índice organizacional, como podemos concluir da análise do gráfico (7.39). A ordem estabelecida em termos de organização é: LLL, JAP, EICM e ETPN, que fica confirmada com as razões calculadas entre os factores positivos e os negativos. O LLL não apresenta nenhuma resposta em termos negativos. Os coeficientes das outras escolas são 8 para JAP; 3,3 para EICM e 1,4 para a ETPN.

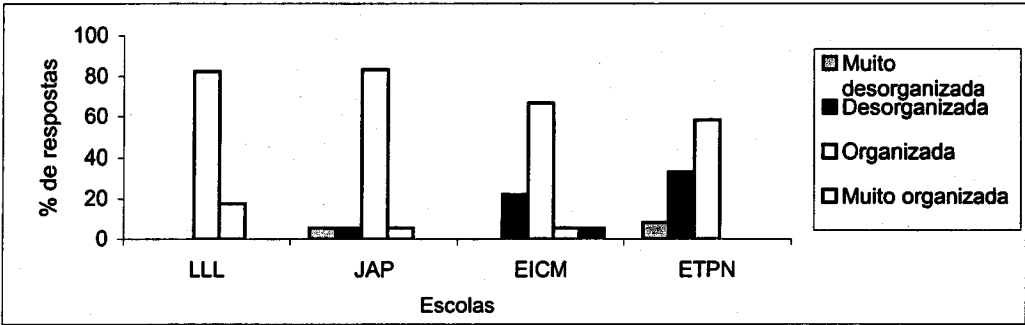


Gráfico 7.39 - Funcionamento da Escola.

A maior parte dos alunos (40,3%) ocupa os seus tempos livres no pátio interno da escola, sendo também um número significativo (37,3%) de alunos que preferem fazê-lo fora do recinto escolar. A escola onde existe o maior número de alunos que passam fora do recinto escolar é a ETPN, com 50% dos inquiridos. No entanto, a destacar pela positiva, temos a EICM onde existe uma preferência para a biblioteca da escola.

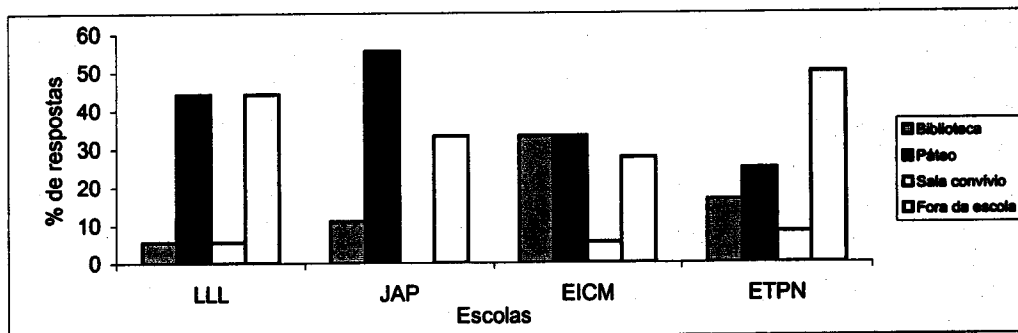


Gráfico 7.40 - Ocupação dos tempos livres dos alunos.

As direcções das escolas estão conscientes desta situação. Devido à falta de condições que os estabelecimentos possuem, não conseguem fazer com que os alunos fiquem ali retidos, como afirma o director da JAP: “ (...)Temos um paradoxo da escola ser grande e pequena ao mesmo tempo. Temos muitas salas de aulas e pouco espaço de lazer. Para cerca de 2180 alunos possuímos um único recinto desportivo. Para minimizar esse problema tivemos de transformar o refeitório em sala de lazer. (...) Estamos conscientes dos perigos que os nossos estudantes ficam expostos quando saem do recinto escolar, por isso, evidaremos todos os esforços no sentido de os reter cá, principalmente os mais novos.

As escolas estão organizadas de modo que, nas actividades do dia a dia, o atendimento aos alunos seja prioritário (Gráfico 7.40). A JAP e a EICM são as duas escolas onde este factor é mais determinante. No entanto, o LLL apresenta um maior peso às reuniões, seguido da ETPN.

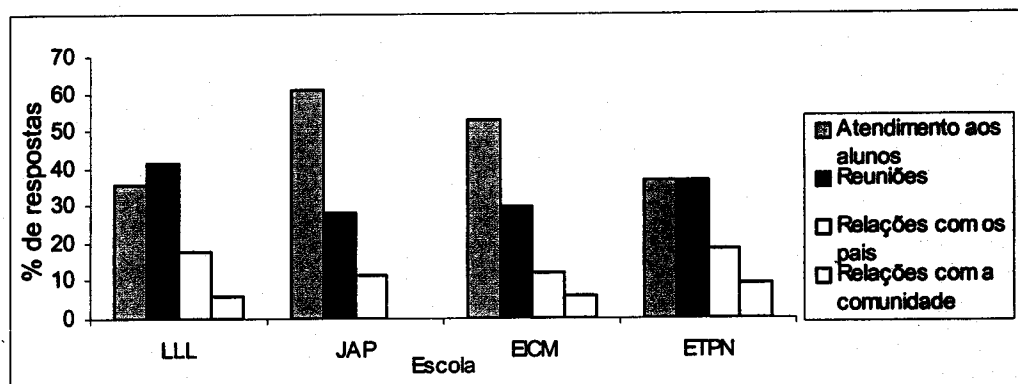


Gráfico 7.41 - Actividades com maior peso da Direcção da Escola.

A formação em exercício, com um valor percentual de 38,8%, é um factor importante para o melhoramento do desempenho dos docentes. Os professores da JAP são os que sentem mais esta necessidade. Por seu lado, os da ETPN preferem seminários de reflexão.

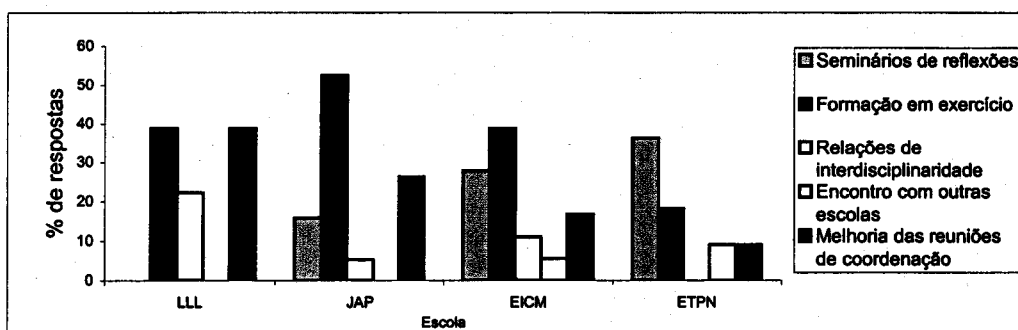


Gráfico 7.42 – Melhoramento do desempenho dos professores.

Na definição de objectivos, políticas e práticas educacionais, as Direcções Gerais do Ministério da Educação exercem muita influência, os Conselhos Pedagógico e Directivo, alguma influência e Professores e Associação de Pais, nenhuma influência.

Numa análise comparativa das quatro escolas, o LLL é a escola que sofre mais influência do Ministério da Educação e a EICM a que menos sofre. A própria direcção da EICM reconhece esse factor quando é confrontada com o Ministério da Educação: *“O Ministério continua a ver o Ensino Técnico como o liceal e, por isso, nem sempre as decisões se enquadram com a nossa realidade”*.

Na EICM, o Conselho Directivo tem muita influência, enquanto que para as outras escolas, o Conselho Directivo tem alguma influência.

Relativamente ao Conselho Pedagógico, é na EICM onde se nota uma maior influência na vida da escola e no LLL a menor.

O peso dos professores é minimizado em todas as escolas, onde na EICM eles se destacam em maior valor para nenhuma influência.

As associações de pais, à excepção da JAP, exercem pouca influência, com um valor significativo na EICM.

Funções da Direcção

Relativamente às Funções da Direcção da escola, foram apresentadas dez funções para os professores classificarem de muito importante, importante, pouco importante e irrelevante.

Quanto à coordenação do funcionamento da escola (Gráfico 7.43), todas consideram-na como muito importante, onde se destacam as duas escolas mais antigas. A JAP apresenta uma percentagem inferior relativamente às quatro escolas.

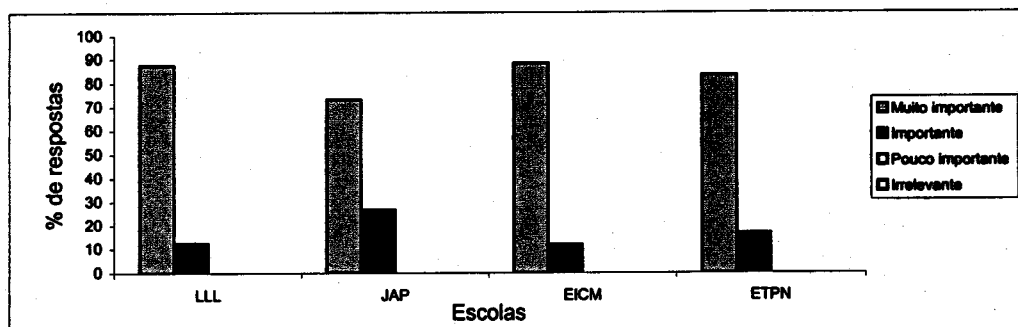


Gráfico 7.43 - Função 1: Coordenar o funcionamento da Escola.

O cumprimento de regras disciplinares é uma função importante para a direcção da escola, como se conclui da análise do gráfico 7.44. Contudo, é no LLL onde podemos observar o menor valor percentual para este item.

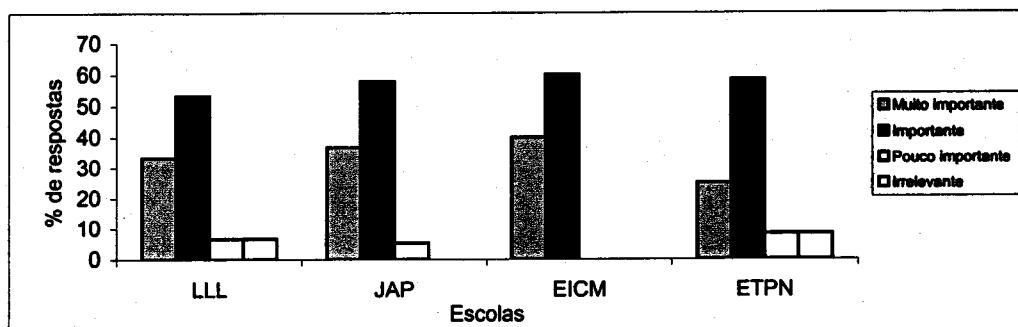


Gráfico 7.44 - Função 2: Fazer cumprir as regras disciplinares.

No caso de ligação dos professores com os pais e encarregados de educação através da direcção da escola, encontramos valores semelhantes para as três primeiras categorias. No entanto, 28,4% dos professores opinam que esta função é de pouca importância. Para os professores da JAP, trata-se de uma função importante (52,6%). Os do LLL consideram-na

pouco importante. Na EICM nota-se uma predominância de ser uma função irrelevante para uma direcção, enquanto que na ETPN podemos concluir que não é de importância a referida função.

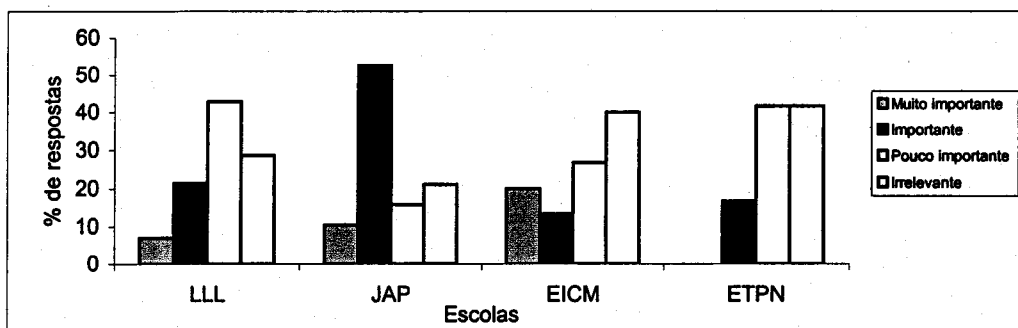


Gráfico 7.45 - Função 3: Servir de intermediário entre os professores e os pais.

Quando a questão se relaciona com a aplicação dos normativos, a opinião geral é que esta é uma função importante. Mais uma vez os professores das quatro escolas reagem de formas diferentes. Os do LLL e da ETPN consideram-na uma função importante, enquanto que para os professores da JAP e da EICM, trata-se de uma função muito importante (Gráfico 7. 46).

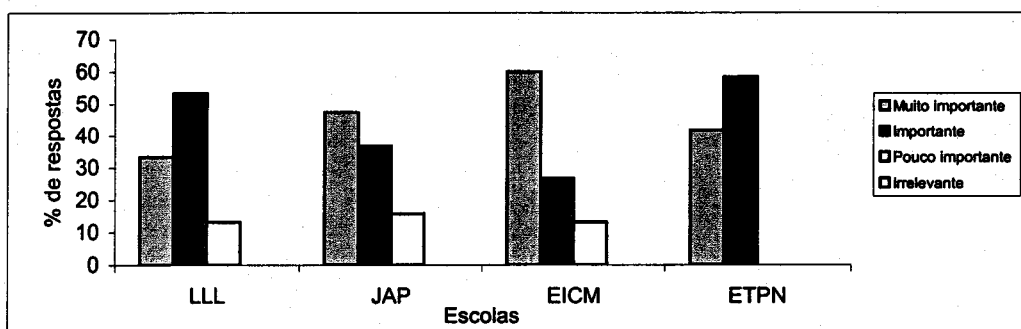


Gráfico 7.46 - Função 4: Aplicar os normativos.

No caso de avaliar os desempenhos da classe docente e dos funcionários, os nossos inquiridos consideram que esta é também uma função importante. Tendo em conta que um dos aspectos a considerar na progressão do funcionário é a avaliação, justifica-se esta preocupação da classe docente nesta área. No ensino liceal esta função é considerada como muito importante, enquanto que no técnico ela aparece como uma função importante.

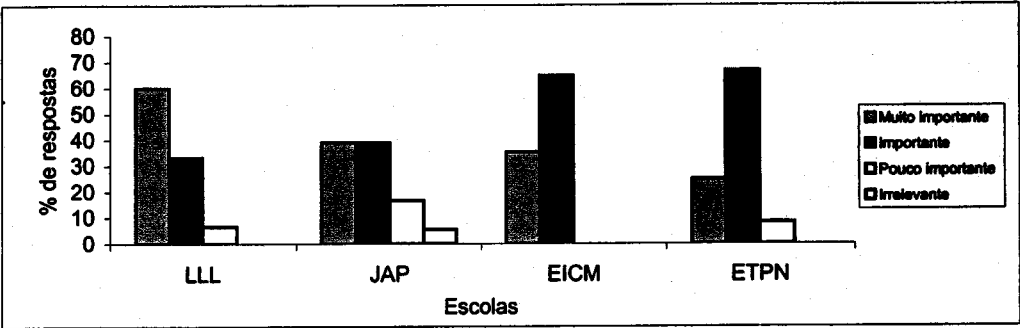


Gráfico 7.47 – Função 5: Avaliar o trabalho dos professores e funcionários.

No que diz respeito à definição de linhas orientadoras para as escolas, a tendência é que esta seja considerada como uma função muito importante em todas as escolas. É na JAP que foi registada a maior percentagem de professores que se manifestam a favor desta posição, conforme se pode ver no gráfico 7.47.

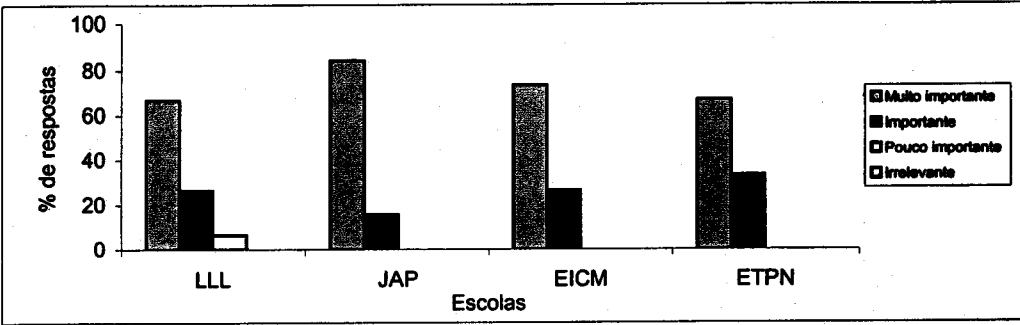


Gráfico n.º 48 – Função 6: Definir as linhas orientadoras da escola.

Sabendo da importância do projecto educativo para vida da escola, a mobilização dos professores para trabalhar nele foi considerada uma função muito importante. Do gráfico 7.49 se pode concluir que os do LLL (80%) e da ETPN (58,3%) não se afastam da generalidade dos professores, isto é, consideram-na uma função muito importante. Nas outras escolas já se nota uma predominância de ser considerada apenas como uma função importante.

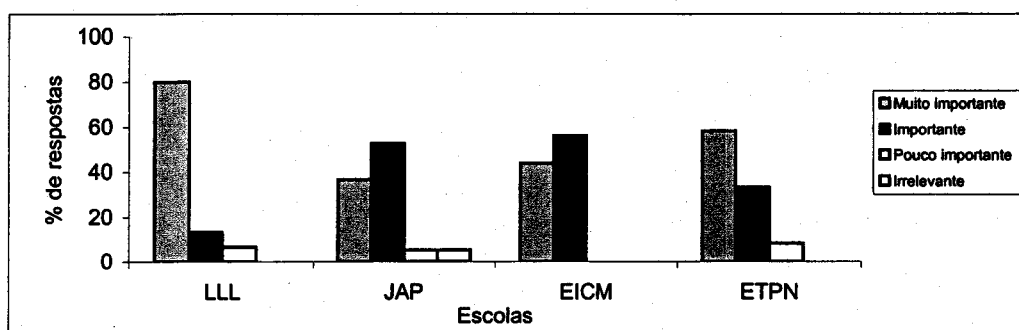


Gráfico 7.49 - Função 7: Mobilizar os professores para o desenvolvimento do projecto educativo.

A fomentação da inovação no seio dos professores (Gráfico 7.50) é uma função muito importante, sendo a JAP a escola onde se encontra a maior percentagem de respostas a favor deste item.

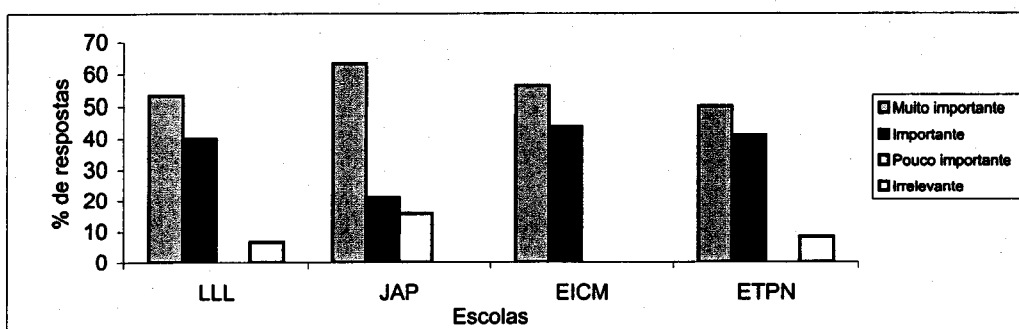


Gráfico 7.50 - Função 8: Fomentar a inovação nos professores.

A definição de normas e regulamento interno é uma função muito importante para os professores da JAP (68,4%). Para as outras escolas trata-se de uma função importante, onde o LLL aparece com 60% dos inquiridos; a EICM, com 52,9% e a ETPN, com 58,3% (Gráfico 7.51).

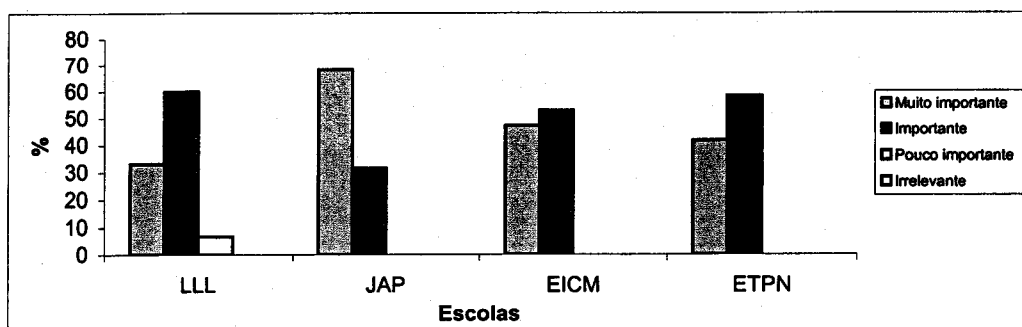


Gráfico 7.51 - Função 9: Definir normas e regulamento interno.

Por fim, o assegurar a participação dos professores na gestão da escola, em todas as casos, existe uma predominância do factor importante (Gráfico 7.51). De salientar que este factor nas escolas técnicas é superior ao verificado nas liceais, sendo a ETPN a escola com valor mais elevado e a JAP a com valor mais baixo.

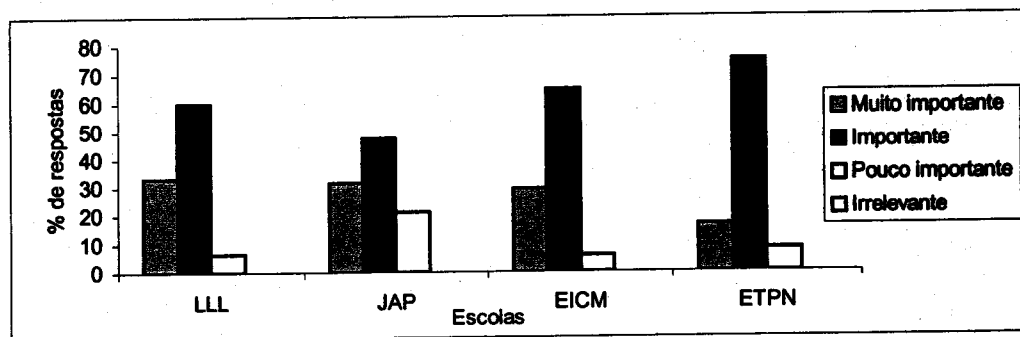


Gráfico 7.52 - Função 10: Assegurar a participação dos professores na gestão.

C. Resultados

Abandono escolar

O abandono escolar (Gráfico 7.53) é pouco significativo no geral, com 70,1%. O LLL é a escola que apresenta melhores indicadores e o EICM a que apresenta piores valores. Esta é uma preocupação partilhada pela direcção da escola, como afirma o seu responsável: " (...) O abandono escolar, principalmente na fase do 8º e 10º anos, é um dos aspectos negativos que podemos considerar no que respeita aos resultados da escola". Em termos de abandono escolar, a ordem do menos para mais significativo é: LLL, JAP, ETPN e EICM, onde no LLL não existe nenhum elemento a apontar o significativo e nas outras escolas, $r_2 = 12$; $r_3 = 6$ e $r_4 = 9$. Esta ordem coincide com a que foi estabelecida de acordo com os dados recolhidos na escola e que já foram indicados na página 257.

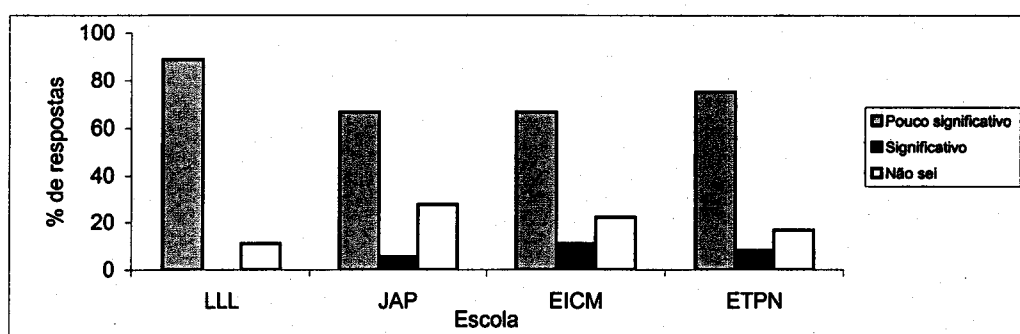


Gráfico 7.53 – Abandono escolar.

Quanto a resultados (Gráfico 7.54), as escolas apresentam resultados satisfatórios, com 61,2%. Quando são consideradas em separado, no LLL a predominância é para bons resultados (55,6%). Nas outras escolas, a predominância centra-se nos resultados regulares, distribuídos da seguinte forma: JAP com 57,9%, EICM com 83,3% e ETPN com 66,7%. Tendo em conta que $r_1 = 12,5$; $r_2 = 10,7$; $r_3 = 0,2$ e $r_4 = 0,5$, em termos de bons resultados a ordem entre as escolas fica estabelecida: LLL, JAP, ETPN e EICM.

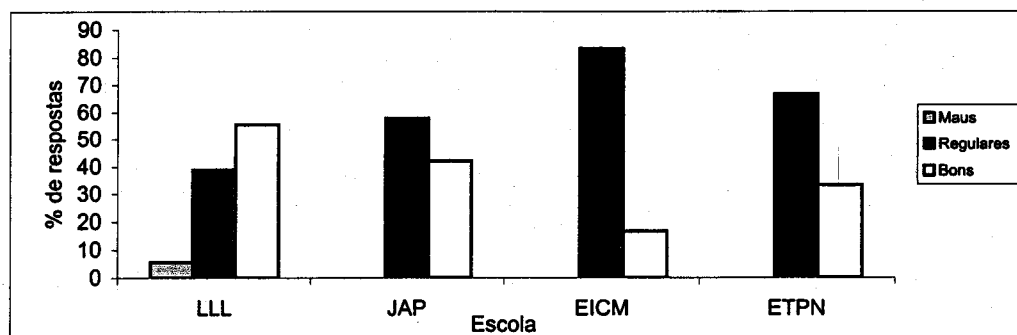


Gráfico 7.54 – Resultados da escola.

Como indicadores de resultados escolares, foram utilizados cinco itens: o aproveitamento, a permanência dos alunos na escola, o gosto dos alunos pela escola, o reconhecimento do papel da escola pela sociedade e a empregabilidade dos alunos.

O aproveitamento (Gráfico 7.55) foi considerado como um factor muito importante nas quatro escolas, com 56,3% para o LLL, 47,7% para a JAP, 77,8% no caso da EICM e, por fim, a ETPN, com 52,7% de respostas.

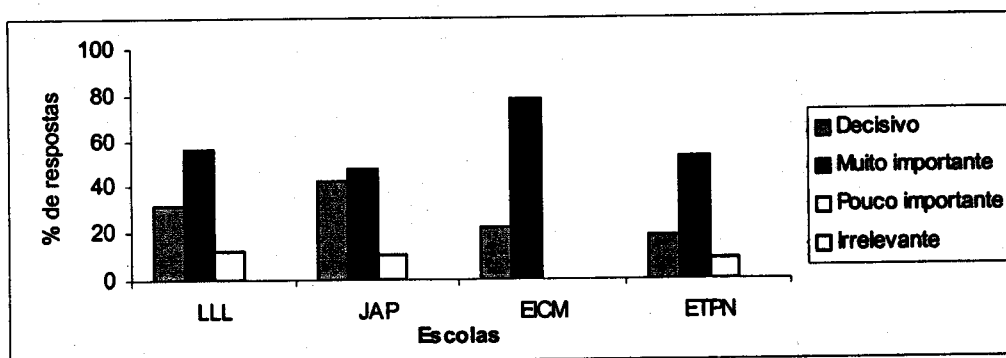


Gráfico 7.55 - Indicador 1: Aproveitamento dos alunos.

A permanência na escola (Gráfico 7.56) também é um factor muito importante, onde se destaca a opinião dos professores da JAP, com 76,5%.

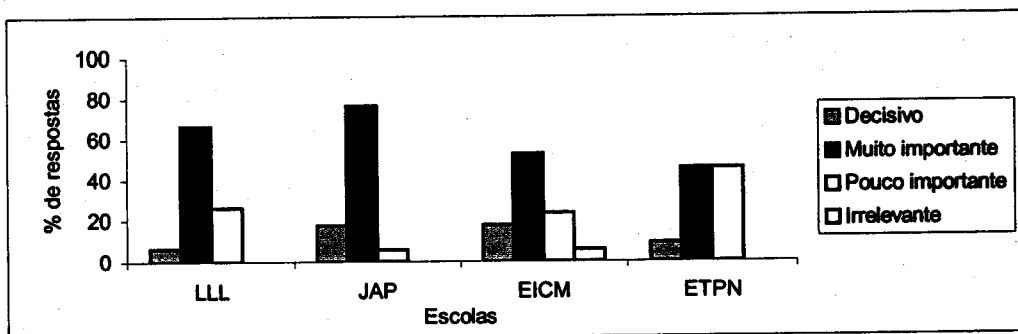


Gráfico 7.56 - Indicador 2: Permanência do aluno na escola.

O gosto dos alunos pela escola continua sendo um factor muito importante para avaliar os resultados. Neste caso é o LLL com uma percentagem superior em relação às outras, como se pode ver no gráfico 7.57.

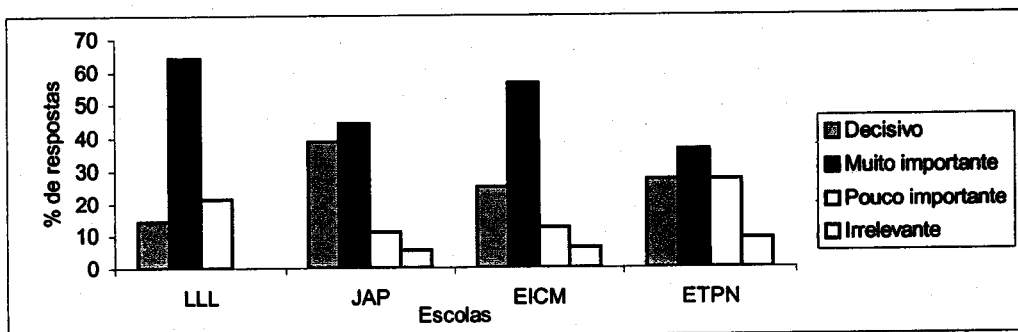


Gráfico 7.57 - Indicador 3: O gosto do aluno pela escola.

No reconhecimento do papel da escola pela sociedade (Gráfico 7.58), a EICM destaca com 82,4%. As outras duas escolas liceais, apresentado uma percentagem muito inferior, também consideram-no factor muito importante. A única situação onde o factor é decisivo é na ETPN, com 45,5%.

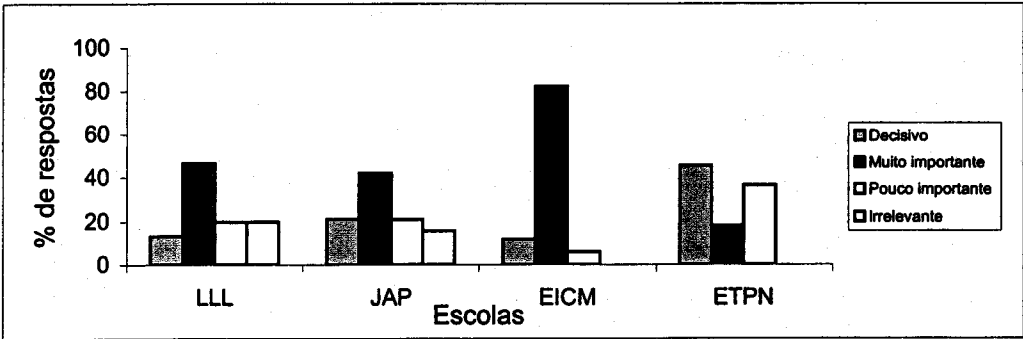


Gráfico 7.58 - Indicador 4: Reconhecimento do papel da escola.

No caso da empregabilidade dos alunos, à excepção da EICM, existe um equilíbrio nas quatro categorias apresentadas. É de realçar a posição da EICM, onde 80,0% dos inquiridos consideram-na como um factor decisivo, o que veio a confirmar a posição da directora do estabelecimento quando considera a empregabilidade dos alunos como um dos bons resultados que a escola tem tido.

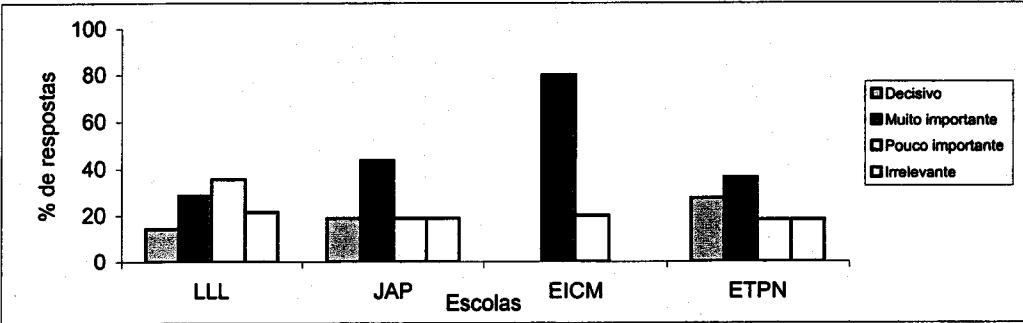


Gráfico 7.59 - Indicador 5: Empregabilidade dos alunos.

Relativamente aos factores que contribuem para o melhoramento dos resultados (Gráfico 7.60), à excepção do LLL, com uma percentagem de 52,9%, que aponta para a

diminuição do número de alunos por turmas, nas outras escolas existe uma convergência para o apetrechamento da biblioteca, com destaque para a EICM.

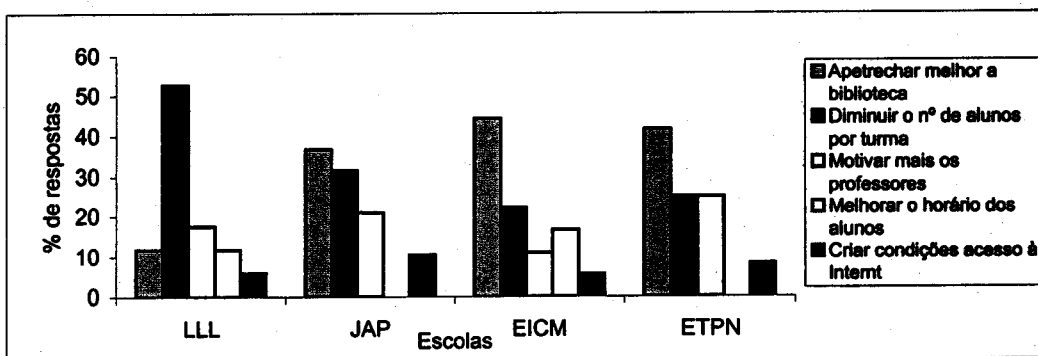


Gráfico 7.60 – Factores de melhoramento dos resultados.

Analisando os factores mais influentes no desempenho escolar (Gráfico 7.61), o empenho dos professores foi o mais assinalado na EICM, com 38,9%, o empenho dos alunos, com 38,9% na JAP e nas outras duas escolas, tanto o empenho dos professores como a forma de gerir a escola, obtiveram valores percentuais idênticos, com 33,3% de respostas. Não se nota a importância da participação dos pais e encarregados de educação neste item. Contudo, convém salientar que nas duas escolas mais recentes, ainda que em percentagens reduzidas, alguns professores são de opinião que os pais exercem alguma influência nos resultados escolares.

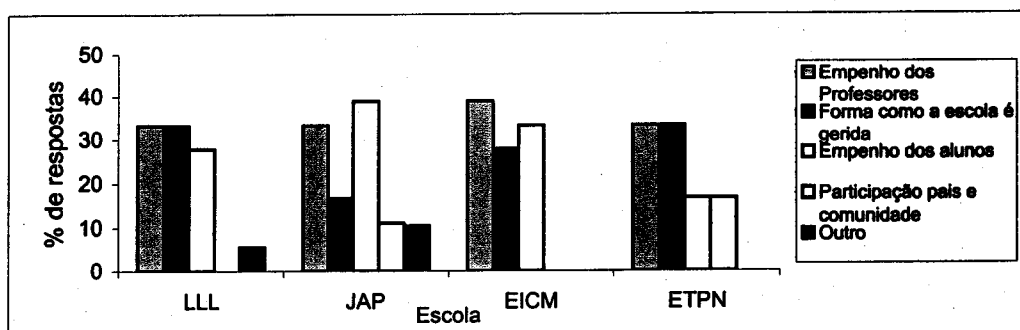


Gráfico 7.61 – Factores que influenciam os resultados.

Adesão à escola

Quanto ao gosto dos professores em trabalhar na escola (Gráfico 7.62), 86,6% dos inquiridos responderam afirmativamente. No entanto, temos aqueles que opinam estarem sempre prontos a trabalhar em qualquer das escolas existentes no Concelho, que corresponde a 10% dos inquiridos. Quanto às quatro escolas, a relação se mantém, onde podemos destacar a JAP em que todos os inquiridos gostam de trabalhar na sua escola. Nas escolas Técnicas o valor é inferior. A ordem fica assim estabelecida: JAP, LLL, EICM e ETP.

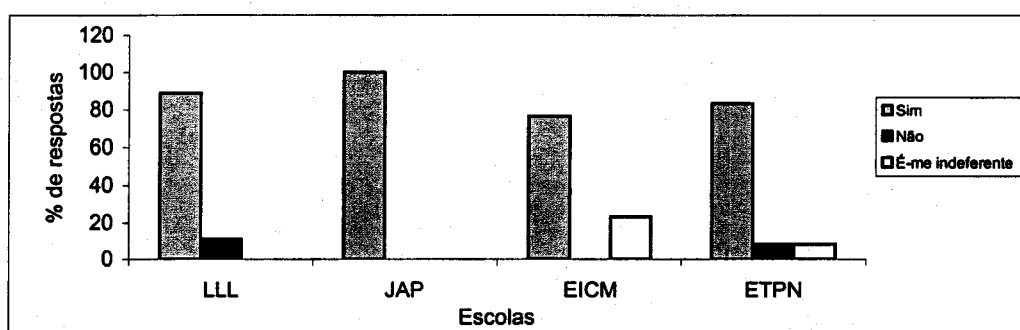


Gráfico 7.62 - Gostar de trabalhar na escola.

Os professores sentem-se bem onde estão a trabalhar e, na generalidade, não gostariam de mudar de escola (Gráfico 7. 63). É na EICM onde encontramos um maior número dos que não querem mudar de instituição e na ETPN onde se encontra o maior valor daqueles que preferem trabalhar numa outra escola. Sendo $r_1 = 3,5$; $r_2 = 2,8$; $r_3 = 5$ e $r_4 = 1,4$, a ordem de adesão fica estabelecida: EICM, LLL, JAP e ETPN.

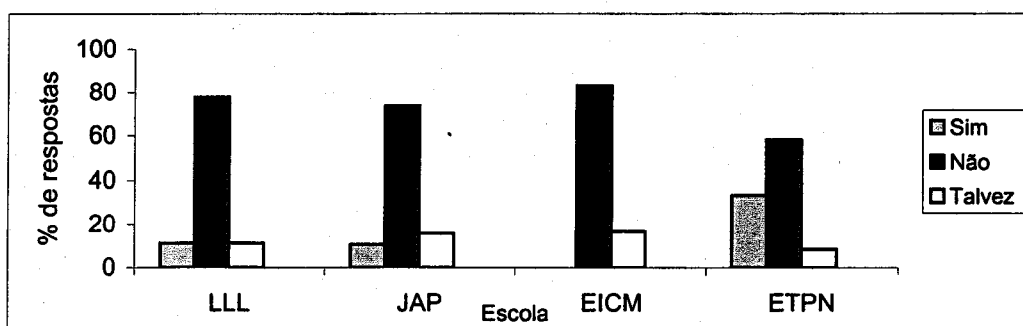


Gráfico 7.63 - Intenção em mudar de escola.

Um outro factor importante que quisemos analisar, foi escolha da escola por partes dos alunos. Para tal foram considerados os seguintes indicadores: a imagem da escola, a formação do corpo docente, a opinião dos pais e encarregados de educação, a antiguidade da escola, os resultados e a organização interna da escola. Todos esses foram considerados como muito importantes para a decisão dos alunos, tendo maior peso os resultados da escola (50,7%) e a formação do corpo docente, com 49,3%. Analisadas as escolas em separado, temos uma predominância para indicação dos indicadores imagem que a escola projecta na sociedade e a formação do corpo docente. De salientar que as duas escolas mais antigas, o LLL e a EICM, apresentam valores idênticos para esses dois indicadores. O LLL é a escola onde se considera o indicador formação do corpo docente como factor muito importante, sendo este o mais indicado pelo colectivo dos docentes inquiridos.

Imagem

Em termos de imagem, a maioria aponta para uma imagem boa. Quando comparadas as quatro escola, a JAP é a que apresenta uma maior percentagem de má imagem (Gráfico 7.64). A escola em melhores condições de imagem é o LLL, onde nenhum dos inquiridos aponta para uma má imagem da escola. Das outras três escolas, $r_2 = 8$; $r_3 = 16$ e $r_4 = 10$. Assim podemos estabelecer a ordem: LLL, EICM, ETPN e JAP.

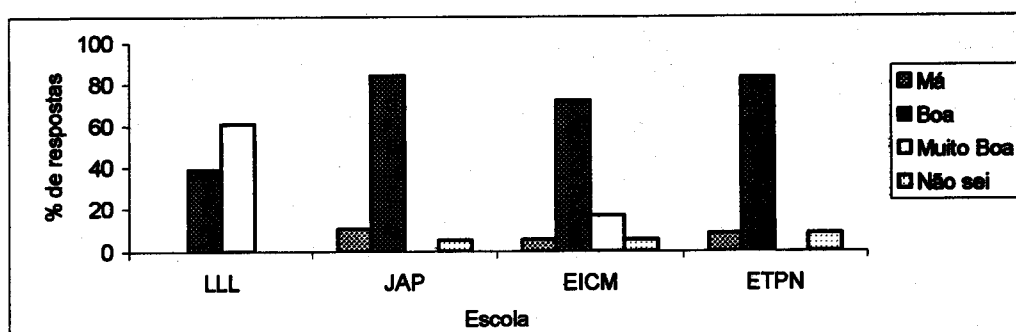


Gráfico 7.64 - Imagem da escola.

Ambiente

Nas escolas temos um bom ambiente de trabalho de acordo com 55,2% dos inquiridos. Quando são analisadas em separado (Gráfico 7.65), o LLL é a escola que apresenta um melhor ambiente de trabalho (72,2%) e o ETPN ($n_4 = 11$) é a que apresenta resultados menos satisfatórios. A seguir ao LLL, aparecem a JAP e a EICM ($n_2 = 17$ e $n_3 = 17$). Assim, em termos de ambiente, a ordem estabelecida é: LLL, JAP, EICM e ETPN.

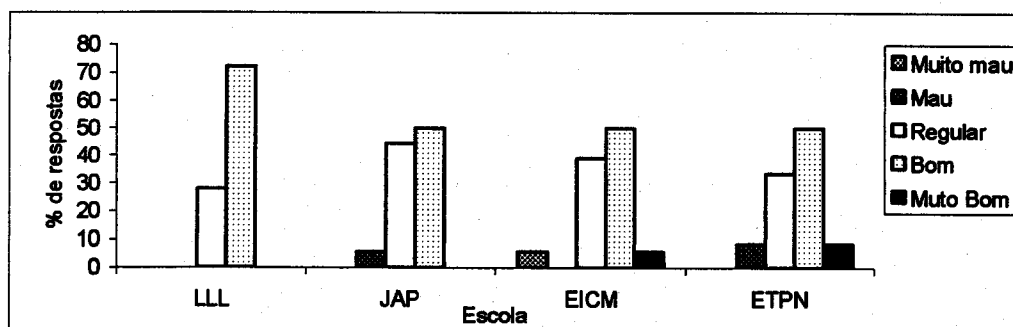


Gráfico 7.65 - Ambiente da escola.

Tendo em conta o quadro de referência proposto, temos uma relação entre o funcionamento da escola e o abandono escolar. De acordo com o teste de *Qui-quadrado* ($\chi^2 = 52,34$; $gl = 8$; $p < 0,001$), a hipótese das duas variáveis não estarem relacionadas foi rejeitada. A associação entre as duas variáveis é elevada porque o coeficiente de contingência ($c = 0,539$) é maior que $m_c = 0,409$. Dos professores que opinam para um funcionamento deficiente da escola (16,9%), 3,8% acham que o abandono escolar é pouco significativo e 7,1% são de opinião que este é significativo. Quanto ao bom funcionamento (80,5%), 1,7% são de opinião que o abandono é significativo e para 65,7% ele é pouco significativo.

Assim nas escolas com melhor funcionamento o abandono escolar tende a ser menor.

No caso do ambiente, ele também se relaciona com o funcionamento, visto que foi rejeitada a hipótese nula ($\chi^2 = 51,132$; $gl = 4$; $p < 0,001$). O coeficiente de contingência 0,534 é superior a 0,236, o que nos leva a afirmar que essa associação é elevada. No caso do bom funcionamento, 54,7% dos professores consideram que o ambiente de trabalho é bom ou muito

bom e apenas 3,1% consideram-no como mau. No caso do mau funcionamento, 3,0% consideram que têm um mau ambiente e 2,3% são de opinião contrária. As escolas com um melhor funcionamento têm um melhor ambiente de trabalho.

Uma outra associação que se pode estabelecer é entre o funcionamento da escola e a imagem que a sociedade tem da escola. Do teste de *Qui-quadrado*, rejeita-se a hipótese nula ($\chi^2 = 22,365$; $gl = 4$; $p < 0,001$). O coeficiente de contingência é igual a 0,383 e é superior a 0,236 ($c > m_c$). Logo a associação é alta. Considerando o grupo de professores que opinaram que a escola tem um bom funcionamento, 76,9% são de opinião que a imagem da escola é boa e 1,5% têm opinião contrária. No caso do mau funcionamento, 4,6% são de opinião que a imagem é má e 10,6% consideram-na boa.

O funcionamento também se relaciona com a adesão à escola, quando se toma a variável intenção em mudar de escola. Após a rejeição da hipótese nula, ($\chi^2 = 35,509$; $gl = 8$; $p < 0,001$), podemos concluir que a associação é alta visto que o coeficiente de contingência (0,466) é superior a 0,41. No caso do bom funcionamento, 63,1% não pretendem mudar de escola e 6,7% preferem trabalhar numa outra escola. Do lado negativo, 9,3% querem continuar na escola e 6,1% preferem uma mudança. Uma melhor organização corresponde a uma maior aderência à escola.

Duas outras variáveis, a participação dos professores e a comunicação entre a direcção e os restantes elementos da escola também estão associadas com o funcionamento.

No caso da participação dos professores, as variáveis estão associadas ($\chi^2 = 49,903$; $gl = 12$; $p < 0,001$). A associação é alta tendo em conta que o coeficiente de contingência é igual a 0,530 e é superior a 0,43. No caso do bom funcionamento, 6,9% opinam que os professores são passivos e 29,1% acham que os mesmos são activos ou muito activos. Do lado negativo, 3,1% opinam que são activos e 6,3% são passivos. Existe uma maior participação do corpo docente onde há uma melhor organização.

No que se relaciona com a comunicação, existe também uma relação entre as duas variáveis ($\chi^2 = 28,721$; $gl = 12$; $p = 0,004$). Como o coeficiente de contingência é igual a 0,428, a associação é fraca, tendo em conta que esse valor é inferior a 0,43.

No caso do funcionamento negativo, 6,3% são de opinião que a comunicação existente é ineficiente. No bom funcionamento, 20,9% são de opinião que a comunicação é pouco eficiente e 53,8% têm opinião contrária.

Relação Gestão/Resultados Escolares

Considerando o modelo de gestão da escola composto pelas variáveis consideradas no quadro de referência, e recorrendo ao processo utilizado no caso dos alunos, esta variável também foi recodificada nas categorias *Negativo*, *Regular* e *Bom*. Isto permitiu-nos situar as escolas em índices diferentes. Na generalidade, os professores apontam para uma gestão regular das escolas, com valores percentuais oscilando entre os 91,7% e 94,8%, para ETPN e JAP, respectivamente. O LLL é a única escola onde não se regista nenhuma percentagem de indivíduos com respostas na categoria *Negativo* e a ETPN a que apresenta o maior valor percentual (8,3%) neste item. Contudo, quando são analisadas as escolas com valores na categoria *Bom*, o LLL e a JAP são as únicas, sendo o valor do LLL (5,6%) superior à da segunda escola (2,6%).

Assim, em termos de gestão, o LLL é a escola que apresenta melhores índices, como podemos comprovar com o cálculo das médias ponderadas ($\bar{X}_{P(LLI)} = 34,27$, $\bar{X}_{P(JAP)} = 33,33$, $\bar{X}_{P(EICM)} = 32,4$ e $\bar{X}_{P(ETPN)} = 31,9$). Com estes resultados, todas as escolas ficam enquadradas na categoria regular em termos de gestão.

Quanto aos resultados escolares, procedemos da mesma maneira de acordo com o nosso esquema conceptual nas variáveis que mediam os resultados. Em termos da categoria *Bom*, os valores percentuais variam entre os 50% para LLL e 25% para EICM, tendo a JAP e a ETPN, 27,3% e 30%, respectivamente. Quanto ao grupo dos *Regulares*, o valor máximo foi observado na JAP, com 63,3% e o mínimo na ETPN, com 40%. As outras duas escolas, LLL e EICM, obtiveram os valores 43,8% e 58,3%, respectivamente. No lado *Negativo* é a ETPN que apresenta um valor mais elevado, com 30% de respostas e o LLL o valor mínimo de 6,3%. A JAP obteve 9,1% e EICM os 16,7%. À excepção do LLL, que se situa na categoria *Bom*, com a média

ponderada de 40,65, as outras estão inseridas no grupo de resultados regulares, onde a JAP aparece em primeiro lugar com a média ponderada de 36,37, seguida de EICM, com 34,72 e, por fim, a ETPN, onde a média ponderada foi de 33,33.

Comparando os valores da gestão com os dos resultados, as escolas com melhores índices de gestão obtêm melhores resultados. O gráfico abaixo indicado (Gráfico 7.66) permite visualizar melhor a relação entre estas duas variáveis.

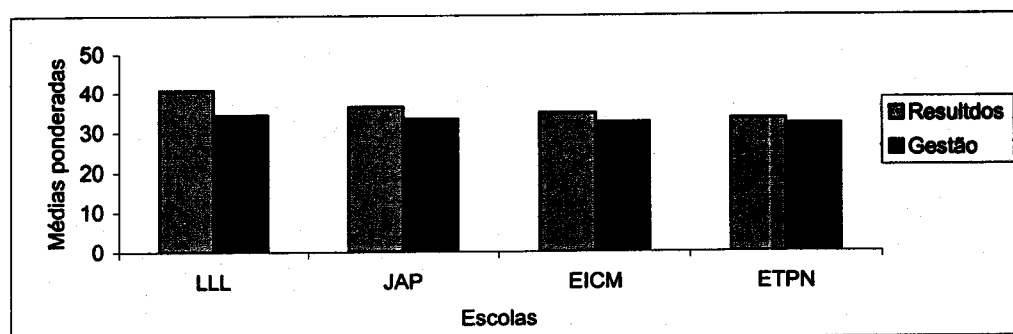


Gráfico 7.66 - Relação gestão/Resultados.

Assim podemos verificar que as variáveis gestão e resultados estão associadas, como se pode ver com a aplicação do teste de independência de *Qui-quadrado* ($\chi^2 = 14,739$; gl = 4 ; p = 0,05). O coeficiente de contingência $c = 0,362$, o que nos leva a afirmar que esta associação é fraca porque c menor que 0,406.

Comparação das Percepções de Alunos e Professores

Analisando comparativamente as percepções de alunos e professores no que se refere às duas variáveis, a ordem das escolas permanece inalterável. Os professores e alunos partilham da mesma opinião em relação à gestão e aos resultados escolares.

Fazendo $d = X_p(P) - X_p(A)$, nas duas variáveis, podemos observar que⁷⁶:

⁷⁶ $X_p(P)$ e $X_p(A)$ representam as médias ponderadas para professores e alunos. Os valores representados por d_1 , d_2 , d_3 e d_4 , dizem respeito às diferenças d verificadas em LLL, JAP, EICM e ETPN, respectivamente.

1. No que se refere a resultados $d_1 = 6,05$; $d_2 = 3,82$; $d_3 = 2,26$ e $d_4 = 2,68$. Essa diferença é maior nas duas primeiras escolas, atingindo o máximo no LLL. Nos outros dois casos ela é ainda satisfatória. Os alunos são mais exigentes que os próprios professores;
2. Quanto à gestão, as diferenças continuam ainda positivas, sendo os valores mais elevados observados na EICM e ETPN, com 10,87 e 10,55, respectivamente. As outras duas escolas apresentam o mesmo valor de 1,9. Em todo o caso mantém-se a tendência para os alunos serem mais exigentes que os professores;
3. Maiores diferenças em termos de gestão correspondem a uma menor diferença a nível de resultados da escola.

No que se refere a dados estatísticos das escolas relativamente ao aproveitamento dos alunos, os valores registados permitem-nos estabelecer uma relação entre aproveitamento e a gestão de acordo com as percepções dos alunos. Melhores valores em termos de gestão correspondem a melhores resultados em termos de aproveitamento⁷⁷.

VII.4. CONCLUSÕES DO ESTUDO EMPÍRICO

O estudo elaborado, embora restringido a dois concelhos do país e num curto espaço de tempo de contacto com as escolas, permitiu-nos, de uma maneira geral, extrair algumas ilações importantes que de certa forma contribuíram para o conhecimento da realidade do ensino secundário em Cabo Verde.

Não é nossa pretensão generalizá-lo a todo território nacional, o que deixamos em aberto para um futuro estudo, de âmbito mais alargado, e recolhendo o maior número possível de dados e elementos essenciais para o enriquecimento deste trabalho.

Relativamente ao trabalho em si, podemos constatar que as escolas constantes do nosso estudo recebem alunos de diversos extractos sociais, sendo as duas de via geral as que

⁷⁷ De acordo com os dados obtidos nas escolas, o rendimento escolar nos últimos três anos lectivos foi de 71,8% para LLL; 71,1% para a JAP; 70,1% para a EICM e 68,3% para a ETPN.

possuem a maior percentagem de alunos oriundos da esfera social mais elevada. Na Escola do Porto Novo, pelo facto de ser a única existente no concelho e dadas às características socio-económicas da vila, o número de alunos provenientes do extracto social mais desfavorecido é muito maior do que se verifica nas restantes escolas e é a escola onde se regista a maior percentagem de alunos que distam a mais de 10 Km do estabelecimento de ensino o que, de certa forma, influencia negativamente o desempenho deles. O sexo feminino, à excepção da EICM que é uma escola essencialmente técnica, predomina nos outros estabelecimentos.

Os professores na sua maioria possuem uma formação científica que lhes permita exercer a docência, mas existe a tendência, como é natural, para a procura das escolas de renome nos grandes centros, como referimos através da reacção de um dos directores. Podemos constatar ainda o caso do Porto Novo, onde muitos preferem uma mudança da instituição para um outro concelho, tendo em conta a própria realidade da vila. O recurso a ex-alunos da escola, habilitados apenas com o 12º Ano de escolaridade, é uma das formas que a direcção da ETPN tem utilizado para minimizar o problema da falta de professores qualificados. O quadro docente é mais estável nas duas escolas mais antigas e é onde se registam maior número de professores com mais anos de serviço.

Quanto ao Conselho Directivo, a sua formação como já referimos antes, é regida pelo Decreto-lei nº. 19/2002, de 20 de Agosto, sendo a nomeação do presidente deste órgão da competência do Ministério da Educação, excluindo deste modo a tão desejada reivindicação da classe docente para o processo de eleições directas. No entanto, a despeito deste se não, este órgão, em todas escolas tem-se mantido estável na quase totalidade. Realçamos o caso do LLL, onde se registou a substituição de apenas um elemento da equipa relativamente à altura da tomada de posse em Setembro de 2001. A liderança é constituída maioritariamente por indivíduos do sexo feminino na JAP e na EICM. Nas outras duas o sexo masculino é predominante.

Da análise dos dados estatísticos concernentes ao aproveitamento dos alunos, pudemos constatar que em todas as escolas, aquando da mudança de direcção, os resultados sofreram um declínio, passando a registar aumentos significativos nos anos subsequentes. Deste modo

podemos realçar que a mudança da equipa directiva da escola influencia negativamente os resultados do aproveitamento dos alunos.

No que concerne à autonomia das escolas, podemos constatar que, apesar da legislação em vigor direccionar para este sentido, ela é quase inexistente, limitando-se em alguns casos apenas a aspectos relacionados com as propinas e os emolumentos, deixando de lado questões do fórum pedagógico.

A nível do projecto educativo, este documento ainda não aparece formalizado nas escolas, mas podemos constatar a existência de planos de actividades que são guias orientadores das escolas e conduzem-nas aos objectivos pré-definidos. Na elaboração desses planos, os professores, através dos seus representantes (coordenadores de disciplina), têm contribuído de forma substancial, conforme o depoimento dos responsáveis e das reacções de alguns elementos da classe docente.

Os órgãos de gestão funcionam normalmente, a despeito das muitas dificuldades sentidas nas escolas, mas é preciso imprimir uma dinâmica maior para que a Assembleia da Escola venha a funcionar nos moldes da legislação em vigor.

Da relação com os Serviços Centrais do Ministério da Educação, tem-se notado uma certa demora da parte destes na resolução de alguns problemas que afectam a vida das escolas e dos docentes, nomeadamente as progressões e promoções. Segundo o depoimento de alguns responsáveis, os serviços Centrais deviam ser mais céleres e aceitar os subsídios e contribuições das escolas.

A gestão dos recursos tem sido uma tarefa difícil em todas as escolas e é a que absorve a maior parte do tempo dos dirigentes escolares. Nalgumas escolas o facto dos salários do pessoal auxiliar ser da responsabilidade interna, constitui um obstáculo à materialização de determinados projectos vitais ao estabelecimento.

Quanto à cultura participativa dos pais e encarregados de educação, já se nota um maior envolvimento deste grupo através das associações existentes em todas as escolas. É imperioso que este grupo torne mais activo e dinâmico e assuma as suas responsabilidades contempladas na legislação em vigor.

No que se concerne ao corpo docente, existe uma estreita colaboração entre a classe docente e as direcções das escolas, o que tem contribuído para uma melhoria da qualidade do serviço prestado.

Os alunos são pouco participativos na vida da escola. No entanto, em alguns casos, eles têm desenvolvido acções de solidariedade para apoiar os mais carenciados. Pudemos também verificar que os mesmos, apesar da pouca participação, mostraram-se disponíveis para colaborar com a escola opinando para o enriquecimento do projecto educativo e na busca de soluções para os vários problemas que os afectam.

Centrando nos aspectos relacionados com o tema do trabalho, pode-se ver que:

- As principais funções da direcção da escola apontadas pelos alunos são: dirigir a escola, cumprir ordens do Ministério e manter a disciplina. No caso do LLL e da JAP existe um equilíbrio nestas três funções, enquanto que nas outras duas predomina a função cumpridora de normas do Ministério.
- A comunicação entre a direcção e os restantes elementos da comunidade escolar processa-se normalmente.
- Os alunos passam a maior parte do seu tempo livre fora do recinto escolar, situação que vem preocupando todas as direcções das escolas onde efectuamos o estudo. Algumas soluções pontuais para a resolução desta questão já estão a ser executadas como, por exemplo, a construção de placas desportivas no recinto escolar, a criação de salas de lazer e o apetrechamento do pouco espaço existente com materiais audiovisuais.
- As actividades extracurriculares são realizadas com pouca frequência, o que motiva a fuga dos alunos para fora do recinto escolar.
- O abando escolar é pouco significativo em todos os estabelecimentos. Contudo, devido a alguns constrangimentos, pudemos constatar que este é um factor que um dos dirigentes das escolas considera como um mau resultado.

- A organização dos estabelecimentos é algo que se tem em conta, embora tenhamos constatado que em duas escolas, a percepção dos alunos é negativa relativamente à forma como os trabalhos são desenvolvidos.
- Quanto à imagem que a escola projecta na sociedade, destacamos a percepção negativa relativamente à JAP. Esta percepção é partilhada pela sociedade e como foi realçado, a própria direcção da escola, consciente desta imagem, tudo tem feito no sentido de a combater. Esta escola, organizada na segunda metade dos anos 90, foi de certo modo permissiva em determinados aspectos que vieram a afectar negativamente a sua imagem.
- O ambiente escolar é favorável em todos os estabelecimentos, proporcionando uma atmosfera sadia para todos.
- Existe uma forte relação entre a forma como as escolas são geridas e os resultados escolares.
- Melhores índices de gestão proporcionam melhores resultados escolares.
- Quanto à gestão e resultados, é possível estabelecer uma ordem entre as quatro escolas: Em primeiro lugar o LLL, na segunda posição a JAP, a EICM aparece na terceira posição e, por fim, a ETPN, na quarta.
- Das quatro escolas nos aspectos analisados, o LLL, destaca-se pelos aspectos positivos, onde se pode compreender tendo em conta as descrições constantes no quadro resumo que apresentaremos na página seguinte. Do outro lado, a ETPN, inserida num meio diferente e com vários problemas, apresenta resultados menos bons. Além dos aspectos organizacionais, o sistema social e a situação económica têm os seus reflexos neste círculo.

Quadro 7.22

Resumo do trabalho efectuado nas quatro escolas.

Características / Escolas		LLL	JAP	EICM	ETPN
Caracterização da Escola	Professores	Os indivíduos do sexo feminino são em maior número. A maior parte tem mais de 25 anos de idade. A maior parte tem mais de 16 anos de serviço. Mais de 80% possui uma licenciatura ou mestrado. Mais de 80% pertencem ao quadro da escola.	Os indivíduos do sexo masculino são em maior número. A maior parte tem menos de 35 anos de idade. Os professores têm menos de 15 anos de serviço. O número de licenciados é aproximadamente 80%. O n.º de professores com vínculo é inferior ao dos eventuais (48% por 52%).	Os indivíduos do sexo feminino são em maior número. A maior parte dos tem mais de 25 anos de idade. A maior parte tem mais de 8 anos de serviço. Mais de 60% tem uma licenciatura ou mestrado. Mais de 60% pertencem ao quadro.	Os indivíduos do sexo masculino são em maior número. A maior parte tem menos de 35 anos. A maior parte tem menos de 15 anos de serviço. Tem o mesmo n.º de licenciados e bacharéis (aproximadamente 42%). O n.º com o 12º é de 18%. O n.º de professores com vínculo é inferior ao dos eventuais (41% por 59%).
	Alunos	Tem mais meninas do que rapazes. A maior parte vive com os pais (71%) Mais de 80% distam a menos de 3 km da escola Têm muito apoio em casa.	Tem mais meninas do que rapazes. A maior parte vive com os pais (79%) Mais de 80% distam a menos de 3 km da escola Têm muito apoio em casa	Tem mais rapazes do que meninas. A maior parte vive com os pais (71%) Mais de 60% distam a menos de 3 km da escola. Têm muito apoio em casa	Tem mais meninas do que rapazes A maior parte vive com os pais (70%). Mais de 70% distam a menos de 3 km da escola e cerca de 20% estão a uma distância superior a 10 Km. Têm pouco apoio em casa
	Tempo de Existência, meio inserção e níveis de ensino	Tem mais de 30 anos; inserida num meio urbano; lecciona o 2º e 3º ciclos da via geral.	Tem menos de 10 anos; inserida num meio urbano; lecciona os três ciclos via geral.	Tem mais de 30 anos; inserida num meio urbano; lecciona os três ciclos - via técnica.	Tem menos de 10 anos; inserida num meio semi-urbano; lecciona os três ciclos e um da via técnica.

Quadro 7.22
(Continuação)

Modelo Gestão	Existe um equilíbrio entre as três funções de direcção. A escola funciona de forma organizada ou muito organizada. Os alunos encontram maior abertura nos professores. Actividades extra-curricular - Muita frequência 20%. Predominância do C. Disciplina na resolução dos problemas. Mais de 20% dos professores têm uma participação activa. Mais de 90% dos professores estão sempre disponíveis em colaborar. Existe um equilíbrio dos órgãos na tomada de decisões. A comunicação é eficiente (mais de 60%). Existe um equilíbrio entre atendimento aos alunos e reuniões	Existe um equilíbrio entre as três funções de direcção. A escola funciona de forma organizada ou muito organizada. Os alunos encontram maior abertura nos professores. Actividades extra-curricular - Muita frequência 15%. Predominância do C. Disciplina na resolução dos problemas. A participação dos professores não é activa. Mais de 80% dos professores estão sempre disponíveis em colaborar. As decisões são tomadas predominantemente no Conselho pedagógico. A comunicação é eficiente (mais de 50%). O atendimento aos é a actividade que predomina no dia a dia do director	O cumprimento de ordens do Ministério é predominante. A escola funciona de forma desorganizada. Os alunos encontram maior abertura nos colegas. Actividades extra-curricular - Muita frequência 5% e 40% não se realizam. Predominância do C. Disciplina na resolução dos problemas. Mais de 30% dos professores têm uma participação activa. Mais de 80% dos professores estão sempre disponíveis em colaborar. As decisões são tomadas predominantemente no Conselho pedagógico. A comunicação é eficiente (50%). O atendimento aos alunos é a actividade que predomina no dia a dia do director	O cumprimento de ordens do Ministério é predominante. A escola funciona de forma desorganizada. Os alunos encontram maior abertura no director de turma Actividades extra-curricular - Muita frequência 2% e 25% não se realizam. Predominância do C. Disciplina na resolução dos problemas. Menos de 10% dos professores têm uma participação activa. Mais de 70% dos professores estão sempre disponíveis em colaborar. As decisões são tomadas predominantemente no Conselho pedagógico. A comunicação é eficiente (50%) Existe um equilíbrio entre atendimento aos alunos e reuniões.
	Sistema descentralizado	Sistema descentralizado	Sistema descentralizado	Sistema descentralizado

Quadro 7.22
Continuação.

			Possui um plano estratégico com os objectivos definidos.	Possui um projecto com dois objectivos: Ser uma escola modelo e combater o insucesso a Matemática.	Possui um projecto da escola.	Projecto de continuidade da direcção anterior.
			Liderança predominantemente masculina.	Liderança maioritariamente feminina.	Liderança exclusivamente feminina.	Liderança exclusivamente masculina.
Resultados	Abandono Escolar		Pouco significativo 7,6%.	Pouco significativo 9,4 %.	Pouco significativo 11,8%.	Pouco significativo 10,1%.
	Imagem	Alunos	Boa ou muito boa (mais de 45%).	Predominantemente má ou muito má (Mais de 47%).	Predominantemente má ou muito má (Mais de 37%).	Predominantemente má ou muito má (Mais de 35%).
		Profes-sores	Boa ou muito boa 100%.	Predominantemente boa 82% e 10% apontam uma imagem negativa.	Boa ou muito boa 90%. Menos de 10% apontam imagem negativa.	Predominantemente boa 83%. Menos de 10% apontam imagem negativa.
	Ambiente	Alunos	Predominantemente bom ou muito bom (mais de 66,6%).	Predominantemente bom ou muito bom (56,8%).	Predominantemente regular (60%).	Predominantemente regular (mais de 65%).
		Profes-sores	Predominantemente Bom (72,2%)	Predominantemente Bom (50%)	Predominantemente Bom e Muito Bom (55,6%).	Predominantemente Bom e Muito Bom (58,3%).
	Aproveitamento		Maioritariamente bom (55,6%).	Maioritariamente regular (57,9%) e os restantes bons.	Maioritariamente regular (83,3%).	Maioritariamente regular (66,7%).
	Adesão *	Gosto	A	Gostam ou gostam muito 84%.	Gostam ou gostam muito 94%.	Gostam ou gostam muito 81%.
			P	Predominantemente sim - Mais de 85%.	Exclusivamente sim.	Maioritariamente sim - Cerca de 80%.
		Preferência pela escola	A	Preferência pela escola - Cerca de 70%.	Preferência pela escola - Cerca de 62%.	Preferência pela escola - Cerca de 50%.
			P	Preferencia pela escola - Cerca de 80%	Preferencia pela escola - Cerca de 80%	Preferencia pela escola - Mais de 80%
						Preferencia pela escola - Menos de 40%.
						Preferencia pela escola - Menos de 60%

* Adesão - Gosto por estar na escola e a intenção em continuar na escola.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS



Este trabalho, composto de duas partes, uma teórica e uma outra empírica, tinha como principal objectivo estudar até que ponto a gestão escolar influencia os resultados nos estabelecimentos de Ensino Secundário em Cabo Verde.

No estudo consideramos apenas as percepções de alunos e professores, embora estejamos conscientes de que o trabalho ficaria enriquecido se tivéssemos incluído outros intervenientes no processo educativo, nomeadamente os pais e encarregados de educação, o pessoal auxiliar das escolas e alguns elementos da comunidade onde as escolas estão inseridas.

Para tal, propusemos uma relação entre os modelos de gestão e os resultados, conforme o modelo de referência apresentado. No modelo de gestão foram considerados elementos relativamente à legislação, que pertencem ao âmbito externo e outros, nomeadamente a organização, o projecto da escola, a participação dos diversos elementos, a liderança, a cultura organizacional e a gestão de recursos, considerados como elementos internos à escola, enquanto que os resultados foram expressos em função da adesão à escola, do ambiente escolar, do aproveitamento, da imagem e do abandono escolar.

Da revisão bibliográfica efectuada, pode-se concluir da relação entre essas duas variáveis: modelos de gestão e resultados, conforme já foi referido nos capítulos II e III, nomeadamente no tocante à autonomia das escolas, ao projecto educativo, à participação dos diversos elementos e a própria gestão dos recursos existentes por um lado e, por outro, ao ambiente interno, à imagem, à adesão à escola e aos resultados dos alunos.

Para testar a aplicabilidade do modelo de referência $MG \Rightarrow RE$ no nosso contexto, e, conseqüentemente, as hipóteses formuladas, foi efectuado um estudo de caso comparativo em quatro escolas de Cabo Verde, pertencentes a dois concelhos de realidades diferentes, tendo sido possível extrair conclusões importantes, já referidas no capítulo VII.

O estudo foi desenvolvido durante um período de doze meses, cabendo à parte empírica um período de dois meses (de 14 de Fevereiro a 12 de Abril), que coincidiu com a nossa estadia em Cabo Verde, onde pudemos efectuar as entrevistas aos directores dos estabelecimentos escolhidos, os inquiridos a alunos e professores, assim como visitas às escolas para observação

e consulta de documentos, nos estabelecimentos considerados e nas dependências do Ministério da Educação na Ilha de S. Vicente. O trabalho posterior, que dizia respeito à análise dos dados e às conclusões do estudo, foi efectuado após o nosso regresso de Cabo Verde.

Da análise empírica efectuada e que já foi objecto de apresentação no capítulo anterior, podemos ver que, de facto, essa relação é válida, isto é, existe uma relação estreita entre os pressupostos teóricos referidos e a própria realidade local de cada escola. Podemos, assim, concluir que a gestão e os resultados são variáveis que se relacionam, existindo uma forte dependência entre elas, o que confirma a nossa hipótese de partida: *Os resultados escolares estão fortemente relacionados com os modelos de gestão.*

As escolas com maiores índices de gestão e de organização apresentam melhores índices de resultados escolares, embora se tenha que ter presente também a existência de outros factores que pesam nessa relação. As condições de trabalho são diferentes de escola para escola, além da própria constituição do corpo docente e do grupo de alunos com que se trabalha, o que beneficia umas em detrimento de outras.

Um modelo mais descentralizado e mais participativo, com certa margem de autonomia, onde a comunicação entre os diferentes elementos da comunidade educativa e o corpo directivo se processa da melhor maneira, como é o caso verificado com maior predominância no LLL, é o mais desejado e é onde se encontram melhores resultados escolares (Ver o quadro resumo página 297). Cada escola, para conseguir melhorar os seus resultados e, consequentemente, a sua performance, necessita de uma maior margem de autonomia, não apenas a nível financeiro, no que se relaciona às propinas e emolumentos, mas também no campo administrativo e pedagógico; saber gerir as suas dificuldades e os problemas que ocorrem no dia a dia; procurar um maior envolvimento em projectos que visem o melhoramento do seu desempenho.

Assim, de futuro, torna-se necessário a institucionalização de modelos de gestão mais participativos para as escolas, que os pais assumam as suas responsabilidades em termos de intervenção e de acompanhamento dos seus educandos, as autarquias locais, contrariamente ao que se tem verificado, estabeleçam uma forte parceria com as escolas, apoiando-as nos

seus projectos e nas suas actividades o que, a nosso ver, redundará a bem da própria escola e da comunidade em geral.

Quanto ao corpo docente, este deve ser mais interventivo e dinâmico, respondendo de forma eficaz às solicitações das actuais exigências do ensino e colaborar de modo a que a instituição venha a ser bem sucedida na sua missão.

Relativamente ao corpo discente, parte importante do processo educativo, este necessita também de uma maior abertura por parte da gestão da escola a fim de poder exprimir as suas preocupações e intervir com maior frequência na vida da instituição, o que poderá redundar em benefícios quer para os alunos, quer para a escola em si.

Os alunos são a razão da existência das escolas, por isso, é imperioso que este grupo faça parte da vida da escola e não seja considerado como receptores passivos da acção educativa.

No que respeita à própria gestão da escola e, conseqüente, aos elementos que constituem as equipas directivas, existe uma necessidade de repensar o sistema de nomeação das direcções das escolas, conforme foi expresso pela maioria dos professores inquiridos no estudo.

Do contacto estabelecido com os directores das escolas, pudemos constatar a preocupação destes no que concerne a seminários de actualizações para os elementos que constituem as equipas que dirigem as escolas, tendo em conta que os corpos directivos não possuem formação específica na área de gestão escolar. Como não vislumbramos, a curto prazo, a profissionalização dos cargos directivos no nosso contexto, essas acções de formação ajudarão uma redefinição das práticas de gestão existentes nas escolas melhorando, deste modo, a relação da direcção com os outros elementos da comunidade educativa e também com os Serviços Centrais e Regionais do Ministério da Educação. Além disso, a escola possuindo a sua autonomia e construindo o seu próprio projecto educativo, será capaz de responder eficazmente às exigências que a própria sociedade lhe coloca e oferecer "*um produto de qualidade*" a todos que por ela venham a passar.

Relativamente aos Serviços Centrais do Ministério de Educação, torna-se necessária uma planificação atempada das suas actividades e o acompanhamento na implementação de determinados normativos. Deste modo será possível melhorar o relacionamento Serviços Centrais/Escolas, resultando daí uma cooperação eficaz entre os dois, o que contribuirá para que muitos dos problemas existentes sejam resolvidos com maior celeridade, reduzindo assim, algum descontentamento que possa existir na classe docente.

Caberá aos Serviços Centrais a racionalização de recursos, principalmente os humanos, de modo a minimizar as assimetrias existentes, nomeadamente no que se relaciona com a contratação de professores, evitando, deste modo, que determinadas escolas fiquem em desvantagem em relação a outras, como se pode ver no caso da ETPN, comparativamente com as restantes.

Nesta fase final, estamos cada vez mais convictos de que a gestão é uma ferramenta importante a considerar em qualquer organização, principalmente numa como a escola que, possuindo a sua especificidade e a sua própria identidade, contribui para a formação de futuros dirigentes do país.

A despeito das muitas dificuldades sentidas e dos vários problemas por que passamos durante desses dois longos anos longe do nosso '*habitat*', pensamos ter aberto uma janela maior onde podemos ver melhor a realidade das nossas escolas e contribuir para que elas melhorem substancialmente os seus desempenhos, de modo a que os objectivos traçados venham a ser atingidos.

O trabalho, ainda de forma inacabada e com algumas imperfeições, que como humanos estamos ciente da sua existência, dá-nos o gozo de, num futuro bem próximo, com outras iniciativas do género e em estudos mais aprofundados, auscultando outros intervenientes do processo educativo e outras realidades escolares de Cabo Verde e os seus respectivos problemas e preocupações, abrir novas janelas e ver o horizonte mais amplo à nossa frente, construindo alicerces bem firmes e colaborar de forma positiva a bem das nossas escolas e do nosso país.

BIBLIOGRAFIA

-
- [1.] AFONSO, N. (1994). *A Reforma da Administração escolar: A abordagem Política em Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- [2.] AFONSO, N. (1995A). *A Administração Escolar Reflexões em Confronto* (mesa redonda); In Macedo, B, *A administração Escolar Reflexões em Confronto*, Inovação, 8, pp 7-44.
- [3.] AFONSO, N. (1995). *Que fazer com esta reforma?* Notas à margem de um relatório. Inovação, 8, pp. 105-122.
- [4.] AFONSO, Maria Manuela (2002). *Educação e Classes Sociais em Cabo Verde*. Speen Edições, África Debate.
- [5.] ALVES, J. (1992). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto: Edições Asa.
- [6.] BARROSO, J. (1991). *Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução*. In Inovação, 4, pp. 55-86.
- [7.] BARROSO, J. (1995A). *A administração escolar reflexões em confronto* (mesa redonda), In Macedo, B., *A administração escolar reflexões em confronto* (mesa redonda), Inovação 8, pp. 7-40.
- [8.] BARROSO, J. (1995B). *A escola e as lógicas de autonomia*. Comunicação apresentada no Seminário promovido pelo Sindicato de Professores do Norte, Maia.
- [9.] BARROSO, J. (1995C). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administrativa (1836 - 1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- [10.] BARROSO, J. (1996A). *A autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- [11.] BARROSO, J. (1996B). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia constituída*. In Barroso, J. (org). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- [12.] BARROSO, J. (s. d). *Para o desenvolvimento de uma cultura de Participação na escola*: Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- [13.] BARROSO, J. (2000). *A autonomia das Escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia* in COSTA, Jorge Adelino (e outros). (2000): *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- [14.] BELL, L. A. (1988). "The school as an organization: a reappraisal", in Adam WESTOBY (ed.), *Culture and power in educational organizations*, Suffol K, G B, Open University, pp 3-14.
- [15.] BERTRAND, Y. e GUILLEMET, P. (1988). *Organizações : Uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Jean Piaget.
- [16.] BILHIM, João Abreu de Faria (1996). *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- [17.] BOUTHWELL, L. (1991). *A arte de liderar*. Lisboa: Editorial Presença.
- [18.] BROOKFIELD, Stephen (1993). *Self-directed learning, política clatity, and the critical practice of adult education*. *Adult Education Quartely*, 43 nº 4 (Spring 1993), 227-242.
- [19.] BRUNET, M. (1992). *As Organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote – Instituto de Inovação Educacional.
- [20.] CAA (1997). *Avaliação do novo regime de administração escolar* (Decreto-Lei n.º 172/91). Lisboa: Ministério da Educação.
- [21.] CANÁRIO, L. (1992). *As Organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote – Instituto de Inovação Educacional.
- [22.] CANAVARRO, José Manuel (2000). *Teorias e Paradigmas Organizacionais*. Coimbra: Quarteto Editora.
- [23.] CARDOSO, Luís (1995). *Gestão Estratégicas das Organizações*. Lisboa: Verbo.
- [24.] CARREIRO, Hortense de Fátima Amara, (2000). *O director de turma: Sua importância na organização escolar*. C.E.S.E. em Administração Escolar, trabalho não publicado, Universidade de Évora, Évora.
- [25.] CARVALHO, Luís Miguel (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa.
- [26.] CASTRO, E. (1995). *O director de turma nas escolas portuguesas*. Porto: Porto Editora.
- [27.] CHIAVENATO, Idalberto (1998). *Recursos Humanos*. São Paulo: Editora Atlas, AS.
- [28.] CHIAVENATO, Idalberto (1999). *Introdução à Teoria Geral de Administração*. Rio de Janeiro: Editora Campos.

- [29.] CONSTITUIÇÃO da República de Cabo Verde 1992, revista pela Lei Constitucional nº 1/V/99, de 23 de Novembro.
- [30.] COSTA, Jorge Adelino (1991). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia e Projecto Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- [31.] COSTA, Jorge Adelino (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- [32.] COSTA, Jorge Adelino (e outros) (2000): *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- [33.] CROZIER, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris Seuil.
- [34.] CRSE (1988). *A Gestão do Sistema Escolar - Relatório de Seminários*. Lisboa: Ministério da Educação.
- [35.] CUNHA, P. (1997). *O desenvolvimento do novo modelo de administração e gestão das escolas: desvios e aprofundamentos*. In Cunha, P.: *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, pp. 241-257.
- [36.] DGEX (1991). *Alfabetização e Educação de Adultos, in Mesa Redonda para a Elaboração do Plano de Acção de Eliminação do Analfabetismo e Educação Básica para Todos*, ME, Mindelo.
- [37.] DIRECÇÃO-GERAL DE PLANEAMENTO (1980). *I Plano Nacional de Desenvolvimento*. Praia.
- [38.] ESTANQUEIRO, A. (1992). *Saber Lidar com Pessoas*. Lisboa: Editorial Presença.
- [39.] ESTRELA, Maria Teresa (1986). *Une étude sur l'indisciplin en classe*. Lisboa : I.N.I.C.
- [40.] FILIPE, J. (1998). *O delegado de grupo: Uma estrutura de gestão intermédia*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade de Évora, Évora.
- [41.] FORMOSINHO, João (1983). *Modelos da Administração da educação escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- [42.] FORMOSINHO, João (1987). *Education For Passivity. A study of Portuguese Education (1926-1968)*. Ph. D. Thesis, University of London (policopiado).

- [43.] FORMOSINHO, J., FERNANDES, A ., LIMA, L. (1988). *Princípios Gerais da Direcção e Gestão das Escolas*. In CRSE, Documentos Preparatórios II. Lisboa: GEP, Ministério da Educação.
- [44.] FORMOSINHO, J., MACHADO, J. (1998). *A Administração das Escolas no Portugal Democrático*. In Autonomia, gestão e avaliação das escola. Porto. Edições Asa, pp. 99-118.
- [45.] FRIEDBER, E. (1992). *O poder e a regra*. Lisboa: Instituto Jean Piaget.
- [46.] GARRISON, D. R. (1992). *Critical thinking and self-directed learning in adult education*. Adult Education Quarterly, nº 2, 1002-116.
- [47.] GEP (1989). *A Gestão da Educação a Nível Local*. Lisboa: Ministério da Educação.
- [48.] GIL, A. C (1987). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. S. Paulo: Editora Atlas.
- [49.] GHILARDI, Franco e SPALLAROSSA, Carlo (1991). *Guia para a Organização da Escola*, Colecção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições ASA.
- [50.] GRILO, M. (1986). *A Educação na Republica de Cabo Verde, Análise Sectorial*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- [51.] HALL, R. H. (1982). *Organizações*. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil.
- [52.] HAMPTSON, D. (1990). *Administração: Processos Administrativos*. São Paulo: MacGraw-Hill.
- [53.] HARGREAVES, G. (1998). *Rething teacher education for a global future: lessons from England*. Journal of Teacher Education, v. 24, nº 1, 51-63.
- [54.] HILL, Manuela Magalhães e HILL, Andrew (2002). *Investigação por Questionários*. Lisboa: Edições Sílabo.
- [55.] HOBBS, T. (1982). *Le citoyen ou le fondement de la politique*. Paris: Flammarion - 1ª Edição.
- [56.] HOBBS, T. (1985). *Leviathan*: Middlesex, Penguin, Classics.
- [57.] HUTMACHER, W. (1992). "A Escola em todos os estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimentos, in A. NÓVA: As Organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações D. Quixote - Instituto de Inovação Educacional.

-
- [58.] KERBA, Sandra (1994). *Self-directed learning: myths and realities*. Columbus, Ohio: Eric Clearinghouse on Adult Career and Vocation Education.
- [59.] LACERDA, Beatriz Pires (1977). *Administração Escolar*. 2ª Edição. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- [60.] LAENG, Mauro (1978). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- [61.] LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Mariana de Andrade (1992). *Metodologia Científica*. S. Paulo: Editora Atlas, S. A.
- [62.] LEMOS, V. (1997). *A Gestão Escolar*. In Cunha, P. *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, pp. 259-273.
- [63.] LIMA, L. (1988). *Modelos de organização das escolas básicas e secundárias. Para uma direcção democrática e uma gestão profissional*. In CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: GEP, Ministério da Educação.
- [64.] LIMA, L. (1991). *Produção e reprodução de regras: normatismo e infidelidade normativa na organização*. In *Inovação*, 4, pp. 141-165.
- [65.] LIMA, L. (1995). *A administração escolar reflexões em confronto (mesa redonda)*, In Macedo, B., *A administração escolar reflexões em confronto (mesa redonda)*, *Inovação*, 8, pp. 7-40.
- [66.] LIMA, L. (1998). *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- [67.] LIMA, L. (1998). *Construindo modelos de gestão escolar: Coleção Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- [68.] MACEDO, B. (1991). *Projecto educativo de escolas: do porquê construí-lo à génese da construção*. In *Inovação*, pp. 127-139.
- [69.] MACEDO, B. (1995). *A construção do projecto educativo da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- [70.] MACHADO, J. Baptista (1982). *Participação e Descentralização - Democratização e Neutralização na Constituição de 76*. Coimbra: Livraria Almedina.

- [71.] MARQUES, Fernanda (2002). *A Educação Básica em Cabo Verde*, Dissertação de Mestrado em Educação não publicada, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- [72.] MARTINS, G. Gâncio (1981): *Centralização e descentralização*, in *Sistemas de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- [73.] MÉLÈSE, J (1979). *Approches Systémique des Organizationa - vers l' entreprise à complexité humaine*. Suraine: Ed. Hommes et Techniques.
- [74.] MENDES, Paulo Sérgio Neves Quintana (2002). *A Formação Inicial de Professores e o Choque com a Realidade: Expectativas e Vivências sobre o Ano de Estágio*, Dissertação de Mestrado em Educação não publicada, Universidade de Évora, Évora.
- [75.] MEZIROW, J. (1995). *A critical theory of self-directed learning*. In S. Brookfield (Ed.), *Self directed learning: from theory to ptactice*. San Francisco: Jossey-Bass, pp 17-30.
- [76.] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1977). *Encontro Nacional de Quadros*. Mindelo: ME.
- [77.] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (1995). *II Plano Nacional de Desenvolvimento, 1986/89, Relatório Diagnóstico*. Praia.
- [78.] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992). *Divulgação de Documentos da Reforma Educativa*. Praia: ME-GEP.
- [79.] MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1994). *Divulgação de Documentos da Reforma do Sistema Educativo*. Praia: MED/GEP.
- [80.] MINTZBERG, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- [81.] NETO, António J. (1995). *Contributos para uma nova didáctica da resolução de problemas: Um estudo de orientação metacognitiva em aulas de Física do Ensino Secundário*, Dissertação de Doutoramento em Educação, Universidade de Évora, Évora.
- [82.] NEVES, Arminha (2002). *Gestão na Administração Pública*, Coleção Gestão & Coisa Pública. Cascais: Editora Pergaminho.
- [83.] NEVES, José Gonçalves das (2000). *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Re cursos Humanos*. Lisboa: Editora RH.

- [84.] NOBLE, A., DEEMER, S. DAVID, B. *Schoo-based managemet*. (On line). Disponível: <http://www.rdc.udel.edu/pb9601.html>
- [85.] NÓVA, A. (1992). *As Organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote - Instituto de Inovação Educacional.
- [86.] OLIVEIRA, Mário Esteves de (1980). *Direito Administrativo*, vol. I. Coimbra: Livraria Almedina.
- [87.] PAICV (1983). *O Novo Ensino em Cabo Verde*. Documentos do II Congresso, DIP-PAICV, Praia.
- [88.] PARTÍCIO, Manuel Ferreira (1996). *A Escola Cultural*. Lisboa: Texto Editora.
- [89.] PERROW, C. (1983). *La théorie des Organizations dans une société d' organization*, in F. Séguin e J. F. CHANLAT (ed), *L'analyse des organisations - une anthologie sociologique*, Tome I Les theories de l'organisatio, Montréal, Gaetan Morin, pp. 461-471.
- [90.] PHILIPS, L. (1997). *Expectations for Scholl based management* (On-Line). Disponível: <http://www.ualberta.ca/~lip/website/expect.html>.
- [91.] PINTO, C. (1998). *Escola e autonomia*. In Dias, A, SILVA, A., PINTO, C., HAPETIAN, I., A autonomia das escolas: um desafio. Lisboa Texto Editora.
- [92.] QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L.(1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- [93.] REGO, Arménio (1998). *Liderança nas Organizações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- [94.] REGO, Arménio (1999). *Comunicação nas Organizações*. Lisboa: Edições Sílabo.
- [95.] REGO, Arménio et al. (2003). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH.
- [96.] RIBA, C. (1992). *Marco de referncia de la investigación en tanto que disciplina social*. In J. Rué (Ed.), *Investigar para inovar en educación*. Barcelo: Institut de Ciencias de L'Educació - Universitat Autònoma de Barcelona.
- [97.] ROSA, Luis (1994). *Cultura Empresarial - Motivação e Liderança*. Lisboa: Editorial Presença

- [98.] SARMENTO, M. (1998). *Autonomia e regulação da mudança organizacional nas escolas*. In Revista de Educação, vol. vii, n.º 2, 15-26.
- [99.] SILVA, E. A. (2000). *Planeamento, estratégia e gestão estratégica in* COSTA, Jorge Adelino (e outros) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- [100.] SCOTT, W. R. (1981). *Organization - Rational and opened systems*. New Jersey: Prentice Hall.
- [101.] TEIXEIRA, Maria Manuela (1993). *O Professor e a escola: Contributo para uma abordagem Organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- [102.] TEIXEIRA, Sebastião (1998). *Gestão das Organizações*. Lisboa: Mac Graw Hill.
- [103.] TRIPA, M. (1994). *O Novo Modelo de Gestão das Escolas Básicas e Secundárias*. Rio Tinto: Edições Asa.
- [104.] TUCKMAN, Bruce W (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- [105.] TYLER, W. B. (1988). *Scholl Organization - A Sociological Perspective*. Londres: Croom Helm.
- [106.] TYLER, W. B. (1988). "The Organizational Structure of the School", in Adam WESTOBY (ed.), *Culture and power in educational organizations*, Suffolk GB, Open University, pp 15-40.
- [107.] WEBBER, M. (1971). *Économie et Societé*. Paris : Plon.
- [108.] WOHLSTETTER, P., MOHRMAN, S. (1996). *Assesment of schoo-based managemente*. (On line). Disponível: <http://www.ed.gov/pubs/SER/SchBasedMgmt/index.html>.

Legislação Consultada – Cabo Verde

Boletim Oficial n.º 19, de 10 de Maio de 1975.

Decreto n.º 79/77, de 20 de Agosto.

Decreto-lei n.º 79/79, de 28 de Julho.

Decreto-lei n.º 116/87, de 6 de Novembro.

Portaria n.º 51/85, de 31 de Agosto.

Portaria n.º 50/87 de 31 de Agosto.

Decreto-lei n.º 116/87, de 6 de Novembro.

Portaria n.º 46/88, de 8 de Outubro.

Portaria n.º 46/90, de 20 de Outubro.

Decreto-lei n.º 161/90, de 22 de Dezembro.

Lei n.º 103/III/90, de 29 de Outubro – Lei de Base do Sistema Educativo.

Decreto-lei 17/96, de 3 de Junho.

Resolução 21/97, de 7 de Abril.

Decreto-lei 17/97, de 21 de Abril.

Lei Orgânica do Ministério da Educação – Decreto-lei n.º. 25/2001 de 5 de Novembro

Decreto Regulamentar n.º 19/2000 de 4 de Setembro.

Decreto-lei n.º 15/2002 de 27 de Julho.

Decreto-lei n.º 20/2002 de 19 de Agosto.

Decreto-lei n.º 42/2003 de 27 de Outubro.

Legislação Consultada – Portugal

Decreto n.º 27084, de 4 de Outubro de 1936.

Decreto n.º 36507, de 17 de Setembro de 1947.

Lei n.º 5/73, de 25 de Junho.

Lei n.º 5/73, de 10 de Outubro.

Decreto-lei n.º 221/74 de 27 de Maio.

Decreto-lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro.

Decreto-lei n.º 769-A/76 de 23 de Outubro.

Portaria 677/77, de 4 de Novembro.

Portaria 679/77, de 8 de Novembro.

Decreto-lei n.º 579-TI/79, de 27 de Dezembro.

Decreto n.º 376/80, de 12 de Setembro.

Despacho n.º 333/80, de 22 de Setembro.

Lei n.º 7/77, de 1 de Fevereiro.

Despacho Normativo 122/79, de 22 de Maio.

LBSE, de 14 de Outubro de 1986.

Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro.

Decreto-lei n.º 172/91, de 11 de Maio.

Despacho n.º 128/ME/96, de 8 de Julho.

Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de Julho.

Despacho n.º 147/ME/96, de 1 de Agosto.

Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Despacho n.º 12594/2000 (2ª Série), de 20 de Julho.

Decreto-lei n.º 579-TI/79, de 27 de Dezembro.

Moradas na Internet

www.mined.cv

www.ine.cv

www.min-edu.pt

www.institutomvc.com.br

www.cegoc.pt

www.senioridade.com.br

www.ualberta.ca

<http://www.rdc.udel.edu/pb9601.html>

<http://www.ed.gov/pubs/SER/SchBasedMgmt/index.html>

ANEXOS

Anexo 1. Rede de Escolas Secundárias Públicas existentes em 2004

Escolas Secundárias

Ilha	Concelho	Local	Escola
Santo Antão	R. Grande	Vila Ribeira Grande	Escola Secundária Suzete Delgado
	Paúl	Eito	Escola Secundária Januário Leite
	Porto Novo	Vila do P. Novo	Escola Secundária do Porto Novo
S. Vicente	S. Vicente	Mindelo	Escola Secundária Jorge Barbosa
			Escola Industrial e Comercial do Mindelo
			Escola Secundária José Augusto Pinto
			Liceu Ludgero Lima
S. Nicolau	S. Nicolau	Tarrafal	Escola Secundária do Tarrafal (anexo)
		Vila Ribeira Brava	Escola Secundária Baltazar Lopes
Sal	Sal	Pretória	Escola Secundária Olavo Moniz
Boavista	Boavista	Sal Rei	Escola Secundária da Boa Vista
Maio	Maio	Vila do Maio	Escola Secundária do Maio
Santiago	Praia	Achada S. Filipe	Escola Secundária Constantino Semedo
		Achada Sto. António	Escola Secundária Polivalente C. Ramos
			Escola Secundária Pedro Gomes
		Achadinha	Escola Secundária da Calabaceira
		Palmarejo	Escola Secundária de Palmarejo
		Platô	Liceu Domingos Ramos
		Várzea	Escola Secundária Cónego Jacinto
	Sta. Catarina	Assomada	Escola Técnica Grand Duque Henri
			Liceu de Santa Catarina
		Picos	Escola Secundária dos Picos (anexo)
	Tarrafal	Vila do Tarrafal	Escola Secundária do Tarrafal
	S. Domingos	São Domingos	Escola Secundária de São Domingos
	Sta. Cruz	Pedra Badejo	Escola Secundária de Santa Cruz
		João Teves	Escola Secundária de João Teves (anexo)
	São Miguel	Calheta	Escola Secundária de São Miguel
Fogo	Mosteiros	Mosteiros	Escola Secundária dos Mosteiros
	S. Filipe	S. Filipe	Escola Secundária de S. Filipe
Brava	Brava	Nova Sintra	Escola Secundária Eugénio Tavares

Anexo 2. Guião de entrevista aos Directores

1. Há quanto tempo dirige esta escola?
2. Gosta do trabalho de direcção da escola ou prefere mais a actividade docente?
3. Da avaliação que faz da sua escola, que bons resultados salientaria?
 - Aproveitamento dos alunos
 - Permanência dos mesmo na escola
 - O gosto dos alunos por estar na escola
 - O reconhecimento do papel da escola por parte da sociedade
 - Empregabilidade dos alunos
- E relativamente a maus resultados?
4. Que medidas tem em curso para melhorar os resultados?
5. Que factor(es) pesa(m) mais nos resultados escolares?
6. No seu entender, quais são os factores que levam os alunos a optar por esta escola?
7. Os professores gostam de trabalhar nesta escola? E os auxiliares? E relativamente aos alunos?
8. Como é que os alunos passam os tempos livres?
9. Tem apoio dos professores nas decisões, resolução de problemas que afectam o funcionamento da escola?
10. O que mais pesa na sua actividade?
 - Leccionação
 - Atendimento aos alunos
 - Trabalho com outros professores
 - Relacionamento com os pais
 - Relacionamento com a comunidade
 - A gestão dos recursos humanos
11. A escola possui um projecto educativo? Como entende esse projecto?
12. Que papel desempenha o projecto educativo na vida da escola?
13. Qual é o papel dos professores na elaboração desse projecto?
14. Tem outros elementos a colaborar consigo nas funções do conselho directivo? Quem? O que fazem?

15. Que comentários faz a respeito do funcionamento dos órgãos de gestão da escola?
16. Face a dificuldades, encontra apoios nos serviços centrais do Ministério?
17. As orientações recebidas enquadram-se no que considerara como necessárias para a sua escola?
18. Quais são as principais dificuldades da escola? (Pode apontar 2 ou três dificuldades)
19. Pensa que o director deveria ter uma formação específica para o desempenho do cargo? Porquê?
20. No seu entender, a forma como a escola é gerida influencia os resultados escolares?
21. Se fosse proposto para continuação no cargo, aceitaria?

Anexo 3. Estrutura das entrevistas aos Directores

Dados Gerais	Modelo de Gestão		Resultados
	Factores Externos	Factores Internos	
A1. Tempo de serviço como director 1.	Autonomia da Escola 16, 17.	B1. Projecto Educativo 11, 12, 13	C1. Abandono Escolar 3.
A2. Gosto pelo trabalho de Direcção 2.	Formação da Equipa 14, 15.	B2. Participação dos diversos elementos 9.	C21 Aproveitamento 3.
A3. Disponibilidade em continuar no cargo 21.		B3. Liderança 9, 14	C22. Factores que influenciam os resultados 5.
D. Relação Gestão Resultados 20.		B4. Cultura Organizacional 15.	C31. Adesão à Escola (Gostar ou não) 7.
E. Relacionamento com os Serviços Centrais 16, 17.		B5. Gestão de Recursos 4, 8, 10, 18.	C32. Factores que levam a optar 6.
			C4. Imagem da Escola 6.
			C5. Ambiente 7.

Anexo 4. Transcrição da entrevista ao Director do L. L. Lima, realizada no dia 8 de Março de 2004.

E – Há quanto tempo dirige esta escola?

D – Dois anos e meio, desde de Novembro de 2001.

E – Gosta do trabalho de direcção da escola ou prefere mais a actividade docente?

D – Professor desde 1969, a leccionação ganhou um espaço na minha vida. A Gestão tem um lugar especial e é uma experiência nova e gratificante, que também ganhou o seu lugar. Entre gestão e leccionação, tendo hipótese, escolheria leccionação.

E – Da avaliação que faz da sua escola, que bons resultados salientaria?

- Aproveitamento dos alunos
- Permanência dos mesmos na escola
- O gosto dos alunos por estar na escola
- O reconhecimento do papel da escola por parte da sociedade
- Empregabilidade dos alunos

D – A Gestão de qualquer escola tem as suas dificuldades, principalmente num mundo de hoje. O LLL, pela sua complexidade, é uma escola muito mais difícil de gerir. Tem a sua história, um corpo docente com a sua especificidade: experiência, formação e exigência.

O LLL, é uma escola secundária que tem uma herança por ter sido o primeiro liceu em C. Verde. A história reflecte no seu percurso e no aproveitamento visto ser uma escola com uma experiência. Os bons resultados são fruto dessa experiência acumulada ao longo desses anos.

E – E relativamente a maus resultados?

D – Maus resultados: De acordo com os dados que temos, a massificação trouxe algum problema. É uma escola que foi construída nos anos 60 para um determinado n.º de alunos e hoje tem uma população que quadruplicou e o espaço ficou igual. Este é um constrangimento que podemos apontar e que influencia negativamente os resultados.

E – Que medidas tem em curso para melhorar os resultados?

D – Temos aquelas de carácter nacional, emanadas pelo Ministério da Educação e que estão a ser implementadas.

Relativamente às medidas internas, destacamos as seguintes: diminuição do *rácio* aluno/turma; adequação dos currículos aos diversos níveis e a formação de professores.

E – Que factor(es) pesa(m) mais nos resultados escolares?

D – Ao longo dos anos, os resultados desta escola têm tido uma evolução razoável e estão acima da média nacional. O quadro docente é estável e conseguimos arrancar o ano lectivo com quase 100% dos professores necessários

Existem algumas condições que fazem com que os resultados sejam menos bons: desinteresse e falta de dedicação por parte dos alunos; acompanhamento deficiente dos pais; rácio aluno/turma e alguns problemas inerentes ao próprio sistema, nomeadamente o currículo e os programas. Estes muitas vezes são extensos e não adequam à realidade nacional, o que traz um certo cansaço e uma desmotivação.

Temos um quadro docente com formação e experiência mas que não tem tido um acompanhamento em termos de actualização. Essa actualização faz muita falta se quisermos melhorar a qualidade.

E – No seu entender, quais são os factores que levam os alunos a optar por esta escola?

D – A fama do liceu, por ter sido a primeira escola; o rigor, a exigência e a qualidade do ensino ministrado; o nível de organização, de gestão e de responsabilidade; a formação e a estabilidade do quadro docente. Isso tudo dão garantias aos pais que os seus educandos terão uma boa formação.

E – Os pais têm participado na vida da escola?

D – A participação tende a melhorar, tendo em conta a nova filosofia de gestão implementada pelo Ministério da Educação. Os pais têm os direitos consagrados na legislação. Mas o que se tem verificado é uma insistência da parte do liceu em trazê-los e não parte dos pais para a escola. A tendência é para uma melhoria nessa relação.

Um caso curioso que podemos destacar é o facto, decorrente do novo sistema de avaliação. Fizemos um encontro com todos os alunos para apresentação do sistema e apelamos aos mesmos que transmitissem a mensagem aos pais e que ficaríamos à espera dos encarregados de educação para possíveis esclarecimentos. No universo da escola, apenas um pai nos contactou a fim de se inteirar do novo sistema.

Ainda estamos longe da situação dos pais assumirem o seu papel que está consagrado no decreto-lei que rege a gestão das escolas secundárias.

E – Têm tido alguma dificuldade na implementação do novo sistema de avaliação?

D – Novo sistema – alunos: dúvida sobre provas gerais e internas, existe uma confusão com a antiga prova global.

E – Os professores gostam de trabalhar nesta escola? E os auxiliares? E relativamente aos alunos?

D – De uma maneira geral, quando se coloca a um professor a opção de trabalhar no LLL ou noutra escola de S. Vicente, a preferência é logo para o LLL.

Alguns professores não têm criado condições para gostar mais da escola e sentir um espaço seu. Para uma boa parte é um local de ganha pão, devido a constrangimentos vários. É necessário criarmos condições para que o professor possa permanecer mais na escola.

Alunos também, em certa medida.

Temos alunos que pedem transferência do LLL para outra escola vizinha. Isso tem-nos preocupado um pouco. Os pais insistem que os alunos devam ficar aqui, apesar do rigor existente, porque querem uma formação sólida para os seus educandos. E nós como gestor da

escola recomendamos sempre: não vamos diminuir o nível e rigor e temos de aumentar esses níveis.

Funcionários na generalidade gostam do seu ambiente de trabalho a despeito de algumas reivindicações mas que não estão no âmbito das competências da escola.

E – Como é que os alunos passam os tempos livres?

D – Ocupação do tempo livre é fora de escola. É uma preocupação que nós como dirigentes temos tido. Temos uma sala de convívio com jogos e televisão, um bar que tem também um espaço propício e, também uma biblioteca. De momento não possuímos condições para exigir que eles permaneçam o seu tempo livre na escola. Não temos tomado medidas extremas. Estamos em negociações com os pais e os próprios alunos a fim de estudar a melhor forma de os reter na escola.

E – Tem apoio dos professores nas decisões e resolução de problemas que afectam o funcionamento da escola?

D – De uma forma geral, sim. Temos uma associação de professores; uma Assembleia com representantes do corpo docente. Quando pedimos sugestões temos um *feed-back*. Temos um bom número que se preocupa com a vida da escola. Precisamos aumentar mais o nível de participação dos professores.

E – O que mais pesa na sua actividade?

- Leccionação
- Atendimento aos alunos
- Trabalho com outros professores
- Relacionamento com os pais
- Relacionamento com a comunidade
- A gestão dos recursos humanos

D – Leccionação – ocupa o dia a dia.

Atendimento de alunos vem logo a seguir à leccionação.

Relacionamento com os pais: Todos os pais que têm um problema são sempre atendidos.

Gestão de recursos humanos– Contínuos , guarda, professores, pessoal de secretaria– Temos um clima razoável mas ainda se nota um certo afrouxamento no cumprimento das regras. A nossa preocupação maior é com o pessoal de secretaria e também em relação a alguns professores.

No domínio de gestão de professores temos uma certa resistência à mudança. Nas reuniões aceitam as mudanças mas a sua implementação é pouco difícil.

E – A escola possui um projecto educativo? Como entende esse projecto?

D – Projecto com uma visão e missão a longo prazo, ainda não temos. Temos um plano estratégico para dois anos com os objectivos essenciais que estamos implementando. Pensamos que já temos orientações para a elaboração do plano que precisa ainda de alguns

elementos. O plano já foi aprovado pela Assembleia da Escola e homologado pelo Ministério de Educação. Esse plano é o nosso guia de acção.

E – Qual é o papel dos professores na elaboração desse projecto?

D – Temos uma parte de professores que já espelha, dentro dos objectivos considerados, a participação do grupo de cada disciplina. Ainda não conseguimos abranger todos os coordenadores de disciplina e todos os professores. Temos contribuições de alguns grupos de professores que têm programas concretos que estão incluídos nas acções que estamos a implementar.

É preciso um envolvimento de todos para não ficarmos com um desequilíbrio relativamente ao número dos que participam e daqueles que não.

Alunos – Estes possuem a sua associação que está no seu segundo mandato dessa nova geração. Na Assembleia de Escola eles têm a sua participação. Em termos de trabalho para a resolução dos problemas dos alunos, a associação não teve o desempenho desejado. Actualmente já tem o seu programa e tem uma série de actividades que visem uma maior participação na vida da escola e um envolvimento para resolução dos problemas que lhes dizem respeito.

E – Tem outros elementos a colaborar consigo nas funções do conselho directivo? Quem? O que fazem?

D – Nos últimos dois anos, a nossa acção tem sido na implementação do novo sistema de gestão. Cada subdirecção assume a sua área e o director ocupa a função de coordenador.

Subdirecção Pedagógica – leccionação, programa, avaliação;

Subdirector administrativo e Financeiro – gestão administrativa e financeira;

Secretário com as suas funções;

Subdirector para os Serviços Sociais e Comunitários – com a acção social

Representante de pais – ligação com os pais.

Estamos na fase de implementação e o director, muitas vezes acaba por assumir uma boa parte das funções.

E – Face a dificuldades, encontra apoios nos serviços centrais do Ministério?

D – O Ministério continua com os seus problemas de comunicação. Muitas vezes fazemos a planificação mas à última hora aparece uma nova orientação, que nos leva a modificar um pouco o já planificado.

Relativamente ao sistema de avaliação e de exames actuamos preventivamente, daí termos ganho um certo respeito por parte dos serviços.

Temos documentação de professores que são perdidos. Tem-se notado uma intenção de melhorar a situação. Muitas vezes existe uma contradição nas próprias orientações emanadas pelo ministério, tornando-se um pouco difícil a gestão das escolas.

No cômputo geral, as orientações enquadram na vida de escola.

E – Quais são as principais dificuldades da escola? (Pode apontar 2 ou três dificuldades)

D - 1º Espaço - Estado de degradação devido ao tempo de vida o, que gasto muito tempo e dinheiro para manutenção e conservação.

2º Melhoria do estado psicológico do quadro docente. Se os professores não estiverem motivados, não é possível nada. Temos estado a negociar com o Ministério a fim de resolvermos as questões relativas às progressões e promoções do quadro docente.

3º Formação de pessoal intermédio.

Propinas - Actualmente o dinheiro dá para a manutenção, limpeza, funcionamento da secretaria Apoia a associação de estudantes, pais, carenciados, desporto.

E - Pensa que o director deveria ter uma formação específica para o desempenho do cargo? Porquê?

D - É necessário. Como professores damos a nossa colaboração, mas muitas vezes não da melhor forma.

Hoje a gestão é totalmente diferente. Ela não está apenas restringida a um cumprimento de normas mas numa procura de equilíbrio que se tem de fazer em todos os momentos e em várias áreas. Logo temos de ter capacidade de prever situações e como resolvê-los. Gestor deve ter uma polivalência grande ou, então, uma carreira própria. Assim evitava-se o problema de termos nas escolas directores de acordo com as cores políticas do partido do governo.

E - Se fosse proposto para continuação no cargo, aceitaria?

D - Defendo que cargos do tipo não devem exceder 4 anos. Como ainda estou dentro da faixa, continuaria para completar o tempo.

Numa tarefa de gestão temos a fase de conhecimento, planificação e depois de execução. Portanto seria a fase de implementação de ideias e objectivos previamente traçados. A função é atraente, desde que seja assumida com modéstia, responsabilidade e espírito de entre-ajuda dos diversos elementos do conselho. Não é algo que à partida a gente diga aquilo não é uma função que a gente deve assumir.

E - Gestão pode influenciar resultados?

Sim. Se tivermos uma gestão deficiente, onde não existe a participação dos elementos da comunidade e que não funciona de acordo com os objectivos traçados, claro que os resultados acabam por ser negativos. Onde houver uma gestão eficiente, democrática e participativa, temos resultados equivalentes. Onde houver uma gestão ocasional, de impulso etc., não se pode esperar bons resultados.

E - E o que pensa da autonomia das escolas?

D - Actualmente existem orientações que não estão no nível de obrigatoriedade, mas que devem ser adaptadas à realidade de cada escola. Os novos órgãos existente actualmente e a nova filosofia de gestão das escolas pode trazer a criatividade e a sua implementação e fazer aquilo que, no âmbito geral, não sai das orientações do governo e que leva a escola a não ficar amarrada naquilo que é genérico às escolas. Cada um de acordo com as suas possibilidades e não afastando das orientações superiores, vai possuindo uma autonomia em vários aspectos.

Anexo 5. Transcrição da entrevista ao Director da Escola Secundária Dr. José Augusto Pinto, realizada no dia 8 de Março de 2004.

E – Há quanto tempo dirige esta escola?

D – Desde 3 de Setembro de 2001. Este é o meu 3º ano como director da Escola.

E – Gosta do trabalho de direcção da escola ou prefere mais a actividade docente?

D – Tenho gostado do trabalho que estou a desenvolver nesta escola, mas gosto mais da actividade docente. Na qualidade de professor, dá mais gosto a docência, embora saibamos da importância da gestão de um estabelecimento.

E – Da avaliação que faz da sua escola, que bons resultados salientaria?

D – Aproveitamento dos alunos. Quanto a mim temos conseguido elevar o nível em termos de aproveitamento. Quanto entramos para a direcção, a taxa de aproveitamento era de 70%, para logo no ano seguinte, subir para 72%. Entramos para a direcção e juntamente com a equipa, fizemos um trabalho e estamos a ver que está a resultar.

Um outro aspecto que salientaria é o comportamento. A imagem que a sociedade fazia de nós não era boa. Implementamos algumas medidas em termos disciplinares e hoje, podemos afirmar, sem margem para dúvidas, que somos uma escola bem comportada.

Relativamente a maus resultados: Até esta não considero que haja algo a considerar como de mau e que afecte os resultados da escola.

E – Que medidas tem em curso para melhorar os resultados?

D – Se tivermos uma escola disciplinada e com bom comportamento, os resultados podem ser melhores. Por isso, continuamos com muito rigor em termos de comportamento e disciplina por que pensamos que são factores preponderante para se conseguir atingir os objectivos.

E – Que factor(es) pesa(m) mais nos resultados escolares?

D – Apontamos dois factores: a dedicação dos alunos e a formação do corpo docente. Temos um quadro docente jovem e qualificado que está a fazer a sua experiência na docência. Os professores estão motivados e, juntamente com a dedicação e motivação dos nossos alunos, obteremos melhores resultados.

Existem outros factores de índole interno, nomeadamente as condições de trabalho. A escola esta equipada com meios didácticos e materiais que contribuem para uma aprendizagem sólida por parte dos alunos.

Consideramos ainda os factores externos à escola, nomeadamente o meio familiar em que o aluno está inserido, que também contribui negativa ou positivamente para o sucesso do aluno.

E – No seu entender, quais são os factores que levam os alunos a optar por esta escola?

D – Antigamente os alunos vinham para esta escola por falta de vagas nas outras escolas do concelho. Hoje o cenário é diferente. Nos anos anteriores, os alunos terminavam o 2º Ciclo e

iam para o Liceu Ludgero Lima. Depois de termos constatado esta situação, fizemos de tudo para que os alunos ficassem cá na escola. Neste momento os alunos estão a gostar da escola. Os próprios alunos assumiam que escola era uma escola indisciplinada. Então implementamos sistemas de rigor em termos de comportamento, criamos um conjunto de condições propícias para um bom funcionamento das aulas. Construímos três laboratórios (química, biologia e informática), a nossa biblioteca é funcional, criamos um espaço de lazer onde os alunos pudessem ocupar os seus tempos livres, além das actividades recreativas. Tudo isso contribui para que os gostem e optem por esta escola.

E – Os professores gostam de trabalhar nesta escola? E os auxiliares? E relativamente aos alunos?

D – Sim, gostam. Os professores têm um grande apego à sua escola. Defendem o bom nome da instituição. Infelizmente temos aqueles que apenas estão assegurando o seu emprego. Não se afeiçoam à escola. Dão as suas aulas e depois vão-se embora. A maior parte do corpo docente gosta de cá estar.

Pessoal auxiliar – Assim como os professores, existem aqueles que dão a sua vida à escola. Porém, temos constatado que existe um número reduzido dos nem sempre cumpre as suas obrigações. Temos desenvolvido acções mostrando que são parte vital da escola. O nosso pessoal auxiliar é pago pelas verbas da escola. Assim já sabem que têm de fazer esforço no sentido de cumprirem as suas obrigações, caso contrário, a escola prescinde dos seus serviços.

Tem um bom clima de trabalho na sua escola?

Sim, temos.

E – Como é que os alunos passam os tempos livres?

D – Temos um paradoxo da escola ser grande e pequena ao mesmo tempo. Temos muitas salas de aulas e pouco espaço de lazer. Para cerca de 2180 alunos, possuímos um único recinto desportivo. Para minimizar esse problema tivemos de transformar o refeitório em sala de lazer. Juntamente com a Cooperação Japonesa, vamos construir mais duas placas desportivas. Os alunos saem para fora não porque queremos ver livres deles, mas sim pela falta condições propícias para os reter cá.

Estamos constituintes dos perigos que os nossos estudantes estão expostos lá fora, por isso evidaremos todos os esforços no sentido de os reter cá, principalmente aqueles que são mais novos.

E – Tem apoio dos professores nas decisões e resolução de problemas que afectam o funcionamento da escola?

D – As grandes decisões são tomadas nos órgãos de gestão da escola, nomeadamente Conselho Pedagógico e Assembleia da Escola. O Conselho Directivo limita-se a executar as decisões dos órgãos atrás referidos. Nesses órgãos temos representantes dos professores, mas mesmo assim, na implementação de determinadas decisões, consultamos sempre a classe

docente para evitar determinados constrangimentos. É com agrado que registamos a adesão dos professores às decisões e a sua forte colaboração na implementação das mesmas.

E – O que mais pesa na sua actividade?

D – Dou atenção à leccionação, trabalho com professores. Recebo os alunos e os pais e encarregados de educação.

A maior parte da minha actividade está direccionada para a gestão dos recursos humanos.

E – A escola possui um projecto educativo? Como entende esse projecto?

D – Em termos de documentos, a escola não tem um projecto educativo. Quando entramos para a direcção, colocamos no Conselho Pedagógico algumas preocupações, que a nosso ver, constituem o projecto da escola.

- Como combater o insucesso escolar na disciplina de Matemática?
- Como transformar a escola numa escola de referência a nível nacional?

Tudo o que estamos a fazer não está esquematizado mas as ideias que temos vão neste sentido: Para sermos uma escola de referência, temos de fazer algo em concreto. O debelar o insucesso na matemática é uma forma de lá chegar.

Os órgãos de gestão da escola já têm essa noção e estamos evidando todos os esforços para que esses dois objectivos sejam atingidos.

As escolas não têm nenhum tipo de apoio para implementar o seu projecto. Os recursos humanos e financeiros que possuímos não nos permitam, concretizar o projecto como desejávamos.

E – As escolas possuem alguma autonomia?

D – Uma pequena autonomia nível financeira no que diz respeito à cobrança das propinas e emolumentos. O orçamento do ano passado foi de 8 milhões de escudos. Desse dinheiro, gastamos com o pessoal auxiliar 2,5 milhões de escudos. Isso é muito tendo em conta as outras necessidades e os outros encargos da escola.

E – Tem outros elementos a colaborar consigo nas funções do conselho directivo? Quem? O que fazem?

D – Estamos a cumprir a portaria n.º 20/2002 de 19 de Agosto.

Cada Subdirecção tem a autonomia que é dada pela lei e as suas respectivas competências. Cada uma faz a sua parte. O Director coordena as acções. É por isso que não temos grandes dificuldades na gestão da escola. Confesso que tenho bons colaboradores.

As questões que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem são tratadas no Conselho Pedagógico. Aquelas que dizem respeito à organização e funcionamento do estabelecimento são tratadas na Subdirecção Administrativa e financeira.

Existe uma descentralização dos serviços evitando assim que o Director assuma todas as responsabilidades.

E – Que comentários faz a respeito do funcionamento dos órgãos de gestão da escola?

D – No ano passado foram realizadas quatro sessões da Assembleia da Escola. Este ano já tivemos uma sessão no início do ano lectivo. Em Abril teremos uma nova sessão onde serão apresentados os relatórios e as contas de gerência para efeitos de apreciação e aprovação.

Não tivemos grandes dificuldades na implementação da nova legislação sobre o funcionamento das escolas secundárias.

Os outros órgãos têm funcionado de acordo com a legislação, à excepção do conselho de turma que tem reunido apenas em casos pontuais e nas reuniões de avaliação.

Conselho de Grupo – As reuniões de coordenação, infelizmente não têm tido o seu verdadeiro valor. Durante alguns anos, as reuniões serviam apenas para se falar sobre o cumprimento do programa. Devido a esta situação tivemos de elaborar uma grelha onde constava a assiduidade do professor, os conteúdos, os objectivos e a forma de os trabalhar. A resistência dos professores foi grande. As pessoas não gostam de colocar no papel aquilo que fazem.

Existem orientações da parte do Ministério para o bom funcionamento das coordenações pedagógicas mas estas não têm sido implementadas a 100% devido à resistência dos professores.

E – Face a dificuldades, encontra apoios nos serviços centrais do Ministério?

D – Fazemos parte do Ministério da Educação. Se ficarmos à espera dos Serviços Centrais, as escolas não funcionavam.

Em 1998, quando começamos a leccionar nesta escola, possuíamos apenas mesas e cadeiras. Tudo o que se consegui até agora é fruto do esforço da direcção, dos professores e dos alunos. Hoje possuímos uma biblioteca com um acervo de mais de 7000 volumes. Isto começou com uma iniciativa dos professores e dos alunos, com o seguinte desafio: *“Cada professor, cada aluno, um livro para a biblioteca”*.

Temos uma escola mais ou menos equipada em termos informáticos sem, contudo, termos tipo apoio do Ministério para aquisição do material necessário.

O orçamento destina à escola para equipamento nunca foi desbloqueado.

Muitas vezes existe um emperramento na gestão por que não existe uma resposta atempada do Ministério. As escolas poderiam funcionar melhor, ter uma melhor gestão se houvesse uma colaboração dos Serviços Centrais.

E – As orientações recebidas enquadram-se no que considera como necessárias para a sua escola?

D – Quando recebemos orientações elas são analisadas antes da sua implementação. Aquelas que se enquadram são implementadas e as outras não. Para o caso destas, negociamos com o Ministério da Educação, mostrando as nossas dificuldades na implementação de determinadas medidas e sugerimos alterações que achamos convenientes.

E – E relativamente ao novo sistema de avaliação, têm tido alguma dificuldade?

Em termos de implementação, não. De uma maneira geral, existem alguns professores com dificuldades. Elaboramos uma ficha informática para facilitar a avaliação dos alunos por parte dos professores.

Há professores por não possuírem formação na área pedagógica, têm dificuldades em utilizar os outros elementos de avaliação. Para minimizar esse problema temos feito algumas acções de formação no âmbito da avaliação.

Em termos de aceitação por parte dos alunos existe ainda uma certa resistência. Já se fazia sentir a necessidade de um maior rigor no sistema de avaliação.

E – Quais são as principais dificuldades da escola? (Pode apontar 2 ou três dificuldades)

D – O que diz respeito ao pessoal auxiliar. A escola assume as despesas com esse pessoal o que dificulta em termos de aquisição de novos materiais.

Controlo e fiscalização da escola. A escola é de fácil acesso por parte de estranhos.

E – Pensa que o director deveria ter uma formação específica para o desempenho do cargo? Porquê?

D – Sim. As pessoas que ocupam esses cargos deveriam ter uma formação.

E – A forma como a escola é gerida influencia os resultados?

D – Sim, muitas vezes. Aqui estamos a dar o nosso melhor. Os órgãos estão a funcionar, os professores estão empenhados. Não temos formação na área de gestão. Durante o curso, tivemos uma cadeira de gestão escolar. Ao longo desses anos temos tido algumas acções de formação que têm contribuído para gerir melhor esta escola.

Pensamos que se deveria dar mais atenção à formação das pessoas que ocupam esses cargos. Se tomarmos uma medida errada, isso vai influenciar no aproveitamento e nos resultados escolares.

E – Se fosse proposto para continuação no cargo, aceitaria?

D – Gosto de aceitar desafios. Durante o tempo que tenho sido director adquiri uma vasta experiência que contribui para o enriquecimento da vida profissional. Devido a projectos pessoais penso que no próximo ano lectivo não estarei assumindo esta função.

Anexo 6. Transcrição da entrevista à Directora da Escola Industrial e Comercial do Mindelo, realizada no dia 18 de Março de 2004.

E – Há quanto tempo dirige esta escola?

D – Este é o sétimo ano. Depois de ter servido como directora nos anos 90, assumi, de novo, a partir de Setembro de 2002.

E – Gosta do trabalho de direcção da escola ou prefere mais a actividade docente?

D – Prefiro a actividade docente, mas gosto do que faço com Directora desta Escola.

E – Da avaliação que faz da sua escola, que bons resultados salientaria?

D – 1º Reconhecimento da Escola por parte da Sociedade.

2º A empregabilidade dos alunos.

3º O gosto deles pela própria escola. Mesmo depois de terem saído continuam a gostar da escola.

4 Aproveitamento – Não é tão famoso agora, antes já o foi.

E – E relativamente a maus resultados?

D – A repetência; o facto dos alunos terem hoje menos empregabilidade que no passado e o abandono, principalmente na fase do 8º e 10º anos.

E – Que medidas tem em curso para melhorar os resultados?

E – Investimento nas oficinas, melhoria das condições físicas: salas de aulas, equipamentos, melhoria da relação professor aluno e a oferta de condições para que, tanto alunos como professores se sintam em casa.

E – Que factor(es) pesa(m) mais nos resultados escolares?

D – As condições físicas da escola; a relação professor/aluno; a formação do corpo docente; a condição socio-económica e o número de alunos por turma

E – No seu entender, quais são os factores que levam os alunos a optar por esta escola?

D – Empregabilidade futura, principalmente dos mais cadenciados; possibilidade de obter uma profissão; os pais e os irmãos foram alunos desta escola.

E – Os professores gostam de trabalhar nesta escola? E os auxiliares? E relativamente aos alunos?

D – De uma maneira geral os nossos docentes gostam desta escola por terem sido alunos neste estabelecimento. Temos aqueles que não estudaram cá, mas passaram a gostar e, por fim o grupo dos que passam pela escola, isto é, só lhes interessam a questão do emprego.

Alunos: Também podemos afirmar que gostam de cá estar, apesar de não possuímos todas as condições que uma escola deva possuir.

Funcionários – Também podemos afirmar que gostam de cá estar.

E – Como é que os alunos passam os tempos livres?

D – Apesar de possuímos uma biblioteca, os nossos alunos passam uma parte do seu tempo livre fora do recinto escolar.

E – Tem apoio dos professores nas decisões e resolução de problemas que afectam o funcionamento da escola?

D – Estes tem uma participação activa. Sempre que solicitados, quer individualmente, quer em grupo, temos sempre o *feed-back*.

E – O que mais pesa na sua actividade?

D – Na nossa actividade, destacamos o trabalho com os professores, através da subdirecção pedagógica. Também o relacionamento com a comunidade têm um grande peso, visto sermos uma escola de ensino técnico, por isso, temos a necessidade de estabelecer parcerias com determinadas instituições, a fim de materialização dos projectos da escola.

Um outro que ocupa grande parte do nosso tempo é a gestão dos recursos humanos. A escola tem os seus problemas relativamente a verbas, logo é necessário uma gestão correcta para não termos dificuldades no sector humano, parte vital da organização escola.

E – A escola possui um projecto educativo? Como entende esse projecto?

D – A escola possui o seu projecto que tem uma importância vital na sua vida. Como escola, precisamos definir os nossos objectivos e definir a nossa missão, dentro do âmbito das escolas do ensino técnico. A forte componente prática que os nossos currículos possuem, leva-nos a estabelecer prioridades de forma a que a escola venha a prestar um serviço de qualidade à comunidade.

E – Qual é o papel dos professores na elaboração desse projecto?

D – Sem o colaboração dos professores, o nosso projecto educativo fica aquém das nossas expectativas. Eles têm colaborado, em estreita ligação com o Conselho Pedagógico da Escola, com subsídios. Pensamos a escola no seu todo, por isso, os professores constituem um factor chave na definição, elaboração e concretização do projecto.

Os professores, também através da assembleia da escola tem a sua participação, embora este órgão ainda não esteja a funcionar em pleno, devido a vários factores. A assembleia já funcionou com quatro sessões. Pensamos que é necessário que este órgão funcione de acordo o decreto-lei que rege a gestão pedagógica e administrativa das escolas secundárias .

E – Tem outros elementos a colaborar consigo nas funções do conselho directivo? Quem? O que fazem?

D – Neste momento temos uma equipa formada por seis elementos: um subdirector administrativo; subdirector pedagógico; subdirector técnico; subdirector dos assuntos sociais e um secretário. Cada subdirector encarrega-se da sua área e em consonância com a Director,

que além de coordenar as actividades, é o responsável pela escola. Todos dão a sua contribuição. Temos um sistema descentralizado.

E – Face a dificuldades, encontra apoios nos serviços centrais do Ministério?

D – O Ministério da Educação vê a escola como um liceu. A legislação é feita tendo em conta o ensino geral e não o técnico. As especificidades do técnico são diferentes do geral.

D – Pensa que o director deveria ter uma formação específica para o desempenho do cargo? Porquê?

Uma formação é sempre importante, mas não deve ser vista como condição única para o cargo. A experiência tem-nos mostrado que, apesar dos directores não possuírem uma formação na área, muitos têm feito um trabalho meritório para as escolas.

E – Pensa que a forma que a escola é gerida influencia os resultados?

Penso que a gestão é um factor de importância para que a escola consiga os seus resultados. O director e a sua equipa devem possuir uma capacidade trabalho de modo a mobilizar todos os intervenientes da acção educativa. Quando a escola não é bem dirigida, a desorganização afecta o seu dia a dia, tornando o seu desempenho deficiente.

E – Se fosse proposto para continuação no cargo, aceitaria?

D – Apesar da exigências, estou pronto a colaborar nesta área.

Anexo 7. Transcrição da entrevista ao Director da Escola Técnica do Porto Novo, realizada no dia 26 de Março de 2004.

E – Há quanto tempo dirige esta escola?

D – Há 8 meses, desde Agosto de 2003

E – Gosta do trabalho de direcção da escola ou prefere mais a actividade docente?

Gosto do trabalho da direcção. Durante muito tempo tenho exercido mais actividades de carácter administrativo em detrimento da docência.

E – Da avaliação que faz da sua escola, que bons resultados salientaria?

Sendo o primeiro ano lectivo que estou a trabalhar como Director desta escola, ainda é difícil fazer uma avaliação da mesma. Tendo em conta os resultados do 1º trimestre do ano lectivo:

- O aproveitamento, a despeito das dificuldades a matemática e a português, foi positivo.
- Relativamente à permanência dos alunos na escola, temos de criar mais incentivos para que os mesmos sintam em casa. E uma forma geral, podemos afirmar que gostam de permanecer na escola.
- Relativamente ao papel da escola, cada vez mais a comunidade do Porto Novo esta ciente do papel que a escola tem para o seu desenvolvimento.
- A empregabilidade dos alunos tem sido a própria escola. A escola tem recorrido àqueles que terminam o 12º ano para leccionação no primeiro ciclo.

E – Que medidas tem em curso para melhorar os resultados?

Depois da análise dos resultados, tomamos algumas medidas. Alguns professores se ofereceram para apoiar os alunos com aulas de recuperação a matemática e a português. Trouxemos de S. Vicente, um professor que trabalhou com os nossos docentes na área de avaliação. Além de termos tido um dia dedicado à matemática, pensamos alargar a mais uma semana no intuito de sensibilizar os alunos para esta disciplina

E – Que factor(es) pesa(m) mais nos resultados escolares?

D – Pela positiva temos a destacar um aumento significativo do número de professores com formação; as boas instalações (novas) e bons equipamentos que possuímos, à excepção dos anexos que temos no Alto de Peixinho e em Ribeira das Pastas.

De forma negativa, destacamos o número de professores recém formado, que terminaram a sua formação académica noutras áreas. A nível do Conselho Pedagógico tentaremos arranjar estratégias que permitam um melhor desempenho destes professores.

O nível socio-económico das famílias e também as distâncias que os nossos alunos percorrem, devido ao facto de recebermos alunos do interior do Concelho, agravados com os problemas de transporte existentes. Felizmente temos perto da escola uma residência estudantil que contribui para minimizarmos os problemas concernentes às distâncias.

O nosso corpo docente é instável. Anualmente temos pedidos de transferências para outros concelhos. Também temos aqueles que estão na docência à espera de emprego numa outra

área e assim que o conseguem, deixam a carreira docente trazendo-nos alguns problemas no dia a dia da escola. Só neste período tivemos três professores que interromperam a sua actividade. Para os substituir temos de recorrer aos ex-alunos da escola (aqueles que tiveram melhores resultados).

E – Os professores gostam de trabalhar nesta escola? E os auxiliares? E relativamente aos alunos?

D – A escola tornou-se um lugar apetecível. Existe uma expectativa muito grande em relação ao funcionamento em pleno da escola. Os professores estão ávidos de poderem explorar o potencial dos equipamentos aqui existentes.

Alunos: A escola tem factores positivos para que os alunos gostem da escola. Temos espaços – cantina, biblioteca, os átrios são apetecíveis, tudo isso são factores que prendem os alunos à escola. Os alunos têm orgulho em pertencer à escola.

Os auxiliares também, apesar das dificuldades que temos em termos financeiros.

E – Como é que os alunos passam os tempos livres?

D – Fora da escola. São poucos aqueles que frequentam a biblioteca. A cantina precisa ser mais atractiva. Temos feito pontualmente actividades que possam prender os alunos à escola, nomeadamente datas importantes (dia do ambiente, da mulher cabo-verdiana...). Estas actividades contam mais com os alunos do 3 ciclo.

E – Tem apoio dos professores nas decisões e resolução de problemas que afectam o funcionamento da escola?

D – Pontualmente existem aqueles que se têm preocupado com a vida da escola, dando a sua colaboração. Não existe ainda um envolvimento total por parte dos professores. A direcção tem de ir ao encontro dos mesmos.

E – O que mais pesa na sua actividade?

- Leccionação
- Atendimento aos alunos
- Trabalho com outros professores
- Relacionamento com os pais
- Relacionamento com a comunidade
- A gestão dos recursos humanos

E – Gestão dos recursos humanos– Tem um peso muito grande. Ocupa uma boa parte do nosso tempo e também a área de recursos materiais e financeiros.

Relacionamento com a comunidade– Gosto de receber os pais individualmente ou através da sua associação.

Trabalho com os professores– Isto tem sido da competência do subdirector pedagógico

Alunos – Gosto de receber os alunos, de dialogar e ouvir os seus problemas. É uma forma de cobrir a parte relativa à leccionação que não faço.

Existe uma abertura da escola à comunidade e uma pequena adesão da parte desta em relação à escola. O presidente da associação de pais tem colaborado com a escola e os pais têm a sua

representação nos órgãos instituídos na lei. Individualmente só aparecem quando existe algum problema relacionado com o seu educando.

E – A escola possui um projecto educativo? Como entende esse projecto?

D – Tem um projecto que começou a ser construído no ano anterior. Tendo em conta o pouco tempo que dirijo a escola, a estrutura da direcção manteve-se. Estou a trabalhar com os elementos da minha equipa no projecto educativo que se encontra na fase embrionária. É uma escola que funciona com as suas vias (geral e técnica) e neste momento existem regulamentos dos vários departamentos assim como para o ensino técnico e geral, para cantina e para os cursos nocturnos. Estes últimos têm sido uma ajuda no orçamento da escola.

O projecto educativo foi desenhado com a colaboração dos professores do ensino técnico (cerca de 10) que tiveram de se deslocar ao Brasil para uma especialização na área. É um projecto que a escola deve continuar. A partir do projecto acreditamos no futuro da escola.

E – A escola possui uma autonomia?

D – Propinas e emolumentos– Temos procurado que os alunos e professores não assumem o discurso de pobreza. Negociamos com os pais as formas de pagamentos de modo a que todos sejam capazes de assumir esta responsabilidade para com a educação dos seus filhos. Com as propinas que temos é difícil. Temos de solicitar a comparticipação do Ministério, principalmente no que diz respeito à compra de consumíveis para o ensino técnico. Localmente temos conseguido uma parceria com algumas instituições que têm colaborado com a escola. O próprio funcionamento da bar da escola e dos cursos nocturnos têm dado uma mais valia à escola na área financeira.

Autonomia curricular na área técnica– A autonomia é algo relativo. Temos vindo a debater com alguma dificuldade na área de gestão curricular, nomeadamente na parte do ensino técnico. Vamos trabalhando com subsídios das outras escolas técnicas existentes no país (S. Vicente, Praia e S. Catarina). Neste momento ainda o ensino técnico não está a funcionar a nível do 3º ciclo. Estamos a preparar para participar no encontro das escolas técnicas e assim como na revisão curricular.

Os cursos técnicos foram desenhados a partir dos clássicos já existentes. O que estamos a fazer a nível local é a negociação com empresas locais a fim conseguimos alguns estágios para os alunos.

E – Tem outros elementos a colaborar consigo nas funções do conselho directivo? Quem? O que fazem?

D – Seguimos a legislação no que diz respeito à composição e competência de cada elemento. Além disso, temos trabalhado de modo que cada um assuma as suas responsabilidades. Trabalhamos em equipa. Nas reuniões do conselho todos participam e estão interessados na resolução dos problemas da escola. Devido ao facto de ter assumido o cargo há tempo, talvez esteja a faltar um melhor entrosamento entre os elementos do Conselho Directivo.

Temos uma descentralização dos serviços, onde cada subdirector tem ocupado da sua área de acção e nas reuniões do Conselho Directivo analisamos em conjunto as questões pertinentes.

E – Que comentários faz acerca do funcionamento dos órgãos?

D – Estes têm um bom funcionamento. As dificuldades que temos são as que constatamos no dia-a-dia. Não existem bloqueios.

Assembleia da Escola – Tem sido um pouco difícil. Neste momento estamos a preparar os instrumentos de gestão para aprovação na Assembleia.

Apesar de uma boa colaboração por parte da associação dos pais, ainda não conseguimos.

Devido às eleições autárquicas no passado domingo, a reunião da Assembleia teve de ser adiada. Será uma reunião onde, para além da aprovação dos instrumentos de gestão, terei oportunidade de expor o projecto de trabalho.

Gestão intermédia– Existem dificuldades no funcionamento desses órgãos.

1º Tentaremos o bom funcionamento a nível da turma, instituindo o conselho de turma. O Director de Turma deverá ser um líder de tal modo que seja capaz de fazer líderes na própria turma.

2º Conselhos de grupo – Os coordenadores reclamam que os professores não levam nenhum subsídio para as reuniões. Limitam-se a transmitir os dados sobre o cumprimento dos programas.

A nível de participação, tivemos a colaboração de alguns professores de outros concelhos com alguns temas relacionados com a coordenação pedagógica. A nível local não temos tido essa participação embora tenhamos apelado para tal.

O Conselho Pedagógico tem tido as suas reuniões e alguns coordenadores já se prontificaram em trabalhar alguns temas.

E – Face a dificuldades, encontra apoios nos Serviços Centrais do Ministério?

D – Os Serviços Centrais do Ministério têm assumido as suas responsabilidades, embora exista uma certa dificuldade na comunicação entre Ministério escolas. Isso não significa uma fuga às responsabilidades. Existem dificuldades que vêm amontoando há muito tempo devido à falta de comunicação existente entre escola e Ministério. O próprio Ministério consciente desta dificuldade, criou um Gabinete de comunicação que tem ajudado a minimizar esses problemas. Outro aspecto tem a ver com os próprios problemas relacionados com a administração pública.

E – As orientações recebidas enquadram-se no que considerara como necessárias para a sua escola?

D – Temos tido uma gestão dinâmica. Recebemos orientações genéricas mas temos tido a flexibilidade suficiente para enquadrar aquilo que a nosso ver, não é enquadrável. O Ministério não nos impõe uma 'camisa de força'. Temos trabalhado, discutimos as coisas e sugerimos alterações. O nosso relacionamento com os Serviços Centrais tem sido normal.

E – Quais são as principais dificuldades da escola? (Pode apontar 2 ou três dificuldades)

1º Financeiras– Suportamos quase na totalidade as despesas com o pessoal auxiliar, visto não haver a contratação de pessoal auxiliar e administrativo por parte do Ministério. Tem sido difícil gerir o orçamento privativo de modo a cobrir todas as despesas existentes.

2º Ordem pedagógica: Contratação e afectação de professores com formação específica. Exceptuando os professores que tiveram a formação para o ensino técnico, a maior parte dos professores possuem o 12º ano ou formaram noutras áreas que não a docência.

3º Neste momento funcionamos em três edifícios distintos. O antigo liceu em Alto do Peixinho, já em fase de degradação, embora tenhamos feito alguma intervenção, as novas instalações e a extensão em Ribeira das Patas, a 15 km da vila, onde coabitamos com o Ensino Básico. Temos dificuldades de transportes para os professores. Temos de colocar os professores em Ribeira das Patas. Possuímos uma viatura que nos foi concedida a título de empréstimo mas não existe verbas para as despesas.

E – Pensa que o director deveria ter uma formação específica para o desempenho do cargo? Porquê?

D – Penso que sim. Tenho notado esta preocupação nos encontros tidos com gestores do ensino básico e directores do ensino secundário.

E – A forma como a escola é gerida influencia os resultados?

D – A organização tem os seus reflexos nos resultados escolares. Quando temos uma escola bem organizada, com uma gestão participativa, existirá um maior envolvimento por parte da comunidade, resultando daí, em benefícios para a própria escola.

E – Se fosse proposto para continuação no cargo, aceitaria?

D – Estou pronto a colaborar nesta área.

Anexo 8. QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Caro (a) aluno (a):

Na sequência do trabalho de investigação que estamos a realizar no âmbito da dissertação de mestrado, versando o tema “A Gestão das Escolas Secundárias em Cabo Verde: Influência dos Modelos de Gestão nos Resultados Escolares”, gostaríamos de poder contar com a tua colaboração respondendo ao inquérito que elaboramos para esse fim.

Este inquérito é anónimo. As suas respostas são inteiramente confidenciais e os dados recolhidos serão objecto de tratamento estatístico a integrar no estudo que estamos a realizar. Por favor, preenche este inquérito individualmente. Sabemos que isto te vai ocupar algum do teu precioso tempo, por isso agradecemos antecipadamente a tua colaboração.

Não precisas assinar e nem indicar o teu nome

I Parte

1. Sexo

A. Masc.

B. Fem.

2. Escola _____

3. Idade _____ anos

4. Vives com :

A. Pais

B. Avós

C. Outros (especifica)

5. Habilitações das pessoas com quem vives

A. Ensino Básico

B. Ensino Secundário

C. Ensino Médio

D. Ensino Superior

E. Analfabeto

6. Distância da tua casa à escola (em Km)

A. Até 3

B. 4 - 10

C. Superior a 10

7. Qual é o tempo que levas da tua casa à escola? _____

8. Indica a frequência com que és apoiado em casa, na resolução dos teus problemas

A. Muitas vezes

B. Poucas vezes

C. Quase nunca

D. Nunca

II Parte

1. Gostas da tua escola?

A. Não gosto nada

B. Não gosto

C. Gosto

D. Gosto muito

E. Não sei

2. De que é que gostas mais nesta escola?

A. Os outros alunos

B. Os professores

C. As aulas

D. O convívio antes e depois das aulas

E. Outra coisa (por favor especifica)

3. De que é que gostas menos nesta escola?

A. Os outros alunos

B. Os professores

C. As aulas

D. O convívio antes e depois das aulas

E. Outra coisa (por favor especifica)

4. Na tua opinião, quais são as principais funções da direcção da escola? (assinala com X as três mais importantes, tendo em conta o que se passa na realidade, e não o que gostarias que fosse):

- A. Dirigir a escola

B. Mandar nos professores

C. Defender os interesses dos professores

D. Mandar nos empregados

E. Ajudar os alunos

F. Ajudar os professores

G. Manter a disciplina na escola

H. Cumprir as ordens do Ministério

I. Outra. Qual?
-

5. Na tua escola funciona de forma

- A. muito desorganizada

B. desorganizada

C. organizada

D. muito organizada

E. não me preocupo com isso
-

6. A imagem que a sociedade tem da tua escola

- A. muito má

B. má

C. boa

D. muito boa

E. a sociedade não nota a influência da escola
-

7. Alguma vez pensaste em mudar de escola?

- A. Não

B. Sim

C. Às vezes
-

8. Consideras que os teus resultados são:

- A. negativos
B. regulares
C. bons
D. muito bons
E. não me preocupo com os resultados

9. Os resultados poderiam ser melhores se: (Indica duas mais importantes)

- A. a biblioteca fosse mais apetrechada
B. houvesse aulas de apoio
B. o empenho dos professores fosse maior
D. o horário fosse diferente
E. os alunos tivessem acesso à Internet para pesquisas

10. Se tiveres alguma necessidade, sentirias à vontade para falar com:

- A. os professores
B. os elementos do conselho directivo
C. os auxiliares
D. apenas com o director de turma
E. não existe abertura por parte de ninguém

11. Relativamente ao ambiente da tua escola, ele é:

- A. muito mau
B. mau
C. regular
D. bom
E. muito bom

12. Nesta escola os eventos fora das actividades lectivas são realizados com

- A. pouca frequência
B. muita frequência
C. não se realizam

13. Na escola ocupas os teus tempos livres (Indica a opção que ocorre com mais frequência)

- A. Na biblioteca
B. No pátio de jogos
C. Na sala de convívio
D. Na sala de aulas
E. Fora da escola

14. Quando existem problemas na escola, quem os resolve?

- A. Os auxiliares

B. Os Professores

C. Os elementos do Conselho de Disciplina

D. Os elementos do Conselho Directivo
-

15. Para resolverem os problemas **(Indica a hipótese que ocorre com mais frequência)**

- A. Existem conversas entre professores e alunos

B. são chamados os pais

C. Há castigos
-

16. Os alunos podem participar na vida da escola com: **(Indica duas mais importantes)**

- A. opiniões para o enriquecimento do projecto educativo

B. a promoção de actividades para apoiar os mais carenciados

C. a elaboração do jornal da escola

D. a elaboração de uma página da escola

E. a implementação da rádio escolar

F. Outro (especifica)
-

17. O que gostarias que a escola fizesse para melhorar o desempenho dos alunos? **(Indica duas mais importantes)**

- A. melhorar as condições de trabalho

B. uma melhor planificação das actividades

C. um maior envolvimento dos alunos nas actividades extra curriculares

D. investir mais nas novas tecnologias

E. ter uma gestão mais participativa

F. Outro (Especifica)
-

Muito obrigado pela tua colaboração

Anexo 9. Estrutura do Questionário dos alunos

Dados Gerais do Aluno I Parte	Modelo de Gestão II Parte		Resultados II Parte
	Factores Externos	Factores Internos	
Sexo. 1	Funções da Direcção. 4		Aproveitamento. 8
Identificação da Escola. 2	Funcionamento da Escola. 5		Adesão à Escola. 1, 2, 3, 7
Idade. 3	Melhoria dos Resultados. 9, 17		Imagem da Escola. 6
Com quem vives. 4	Apoio aos alunos. 10		Ambiente. 11
Habilitações encarregado de educação. 5	Realização de Eventos. 12		
Distância casa escola e o tempo gasto no percurso. 6, 7	Ocupação de Tempos livres. 13		
Apoio em casa. 8	Resolução de problemas. 14, 15		
	Participação dos alunos. 16		

Anexo 10. Estrutura do Questionário a Professores

Dados Gerais do Professor	Modelo de Gestão		Resultados
	Factores Externos	Factores Internos	
Identificação da Escola. 1	Autonomia da	Projecto Educativo. 28,	Abandono Escolar. 22, 23
Sexo. 2	Escola - Decreto lei	29, 30	Aproveitamento. 16, 17,
Idade. 3	Formação da	Participação dos	18, 19,
Tempo de Serviço. 4	Equipa	diversos elementos.34	Adesão à Escola.12, 20, 37
Habilitações. 5	Decreto-lei. 8, 9,	Liderança. 33, 34	Imagem da Escola. 14, 25
Vínculo 6.	10, 11	Cultura Organizacional	Ambiente. 24
Opinião sobre o processo de escolha do Director. 7	Poder dos Órgãos	15, 26, 27	
	Decreto lei	Gestão de Recursos	
		31, 32, 36, 13, 21, 35,	
		36	

Anexo 11. Questionário aos Professores

Caro(a) colega:

Na sequência do trabalho de investigação que estamos a realizar no âmbito da dissertação de mestrado, versando o tema "*A Gestão das Escolas Secundárias em Cabo Verde: Influência dos Modelos de Gestão nos Resultados Escolares*", gostaríamos de poder contar com a tua colaboração respondendo ao inquérito que elaboramos para esse fim.

Este inquérito é anónimo. As tuas respostas são inteiramente confidenciais e os dados recolhidos serão objecto de tratamento estatístico a integrar no estudo que estamos a realizar. Por favor, preenche este inquérito individualmente. Sabemos que isto te vai ocupar algum do teu precioso tempo, por isso agradecemos antecipadamente a tua colaboração.

Não precisas assinar e nem indicar o teu nome

1. Escola _____

2. Sexo

A. Masc.

☐

B. Fem.

☐

3. Idade

A. Menos de 25 anos

☐

B. 25 – 35 anos

☐

C. 35 – 45 anos

☐

D. Mais de 45 anos

☐

3. Tempo de serviço em 31/07/2004 _____ Anos

4. Habilitações

A. Licenciatura

☐

B. Bacharelato

☐

C. Outra (Indique qual)

☐

5. Vínculo

A. Contratado

☐

B. Eventual

☐

C. Acumulação

☐

6. Concordas com o actual processo de escolha do Director da Escola?

- A. Sim ☐
- B. Não ☐

7. Se fosses proposto para o cargo de Director da escola

- A. Não aceitarias ☐
- B. Aceitarias com condições ☐
- C. Aceitarias sem condições ☐

Porquê? _____

8. No caso de seres convidado a integrar a equipa do Conselho Directivo...

- A. Não aceitarias ☐
- B. Aceitarias com condições ☐
- C. Aceitarias sem condições ☐

Porquê? _____

9. No caso de aceites, qual o cargo que gostarias de ocupar?

- A. Subdirector Pedagógico ☐
- B. Subdirector Administrativo ☐
- C. Secretário ☐
- D. Subdirector para os Assuntos Sociais e Comunitários ☐

10. Dos outros cargos de gestão, qual é o que preferirias? (Indica um que consideras mais importantes)

- A. Director de turma ☐
- B. Coordenador de disciplina ☐
- C. Coordenador de Directores de Turma ☐
- D. Orientador de Estágios ☐
- E. Membro do Conselho de Disciplina ☐

11. Gostas de trabalhar nesta escola?

- A. Sim ☐
- B. Não ☐
- C. É - me indiferente ☐

12. Na tua opinião esta escola funciona de forma

- | | |
|-----------------------------|--------------------------|
| A. muito desorganizada | ☐ |
| B. desorganizada | ☐ |
| C. organizada | ☐ |
| D. muito organizada | ☐ |
| E. não me preocupo com isso | ☐ |

13. A imagem que a tua escola projecta na sociedade é

- | | |
|--|--------------------------|
| A. muito má | ☐ |
| B. má | ☐ |
| A. boa | ☐ |
| D. muito boa | ☐ |
| E. a sociedade não nota a influência da escola | ☐ |

14. Quando tens dificuldades, recorres a (Escolhe com um X apenas uma resposta, como sendo a mais frequente)

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------|
| A. Ao coordenador de disciplina | ☐ |
| B. Ao Subdirector pedagógico | ☐ |
| C. Aos colegas de grupo | ☐ |
| D. Procuras apoio fora da escola | ☐ |
| E. Resolves os teus problemas sozinho | ☐ |
| F. Outro (Especifica) | ☐ |

15. Os resultados desta escola são

- | | |
|---------------|--------------------------|
| A. muito maus | ☐ |
| B. maus | ☐ |
| C. regulares | ☐ |
| D. bons | ☐ |
| E. muito bons | ☐ |

16. Para classificar esses relutados, consideras os indicadores indicados como (assinale o número correspondente a cada indicador)

- A. Aproveitamento dos alunos
- B. Permanência dos alunos na escola
- C.O gosto dos alunos por estar na escola
- D. O reconhecimento do papel da escola por parte da sociedade
- E. Empregabilidade dos alunos
- F. Outro (Especifica)

Decisivo	Muito importante	Pouco importante	Irrelevante
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

17. Para melhorar os resultados, a escola pode (Indica a opção que consideras mais importante)

- A. apetrechar melhor a biblioteca
- B. motivar mais os professores
- C. fazer com que o horário dos alunos seja diferente
- D .criar condições para que alunos e professores tenham acesso à Internet para pesquisas
- E. Outro (Especifica)

18. O factor que mais influencia os resultados da escola é (indica o que consideras mais importante)

- A. O empenho dos professores
- B. A forma como a escola é gerida
- C. O empenho dos alunos
- D. A participação dos pais e da comunidade
- E. Outro (indica)

19. Na tua opinião, os alunos que optam por esta escola, consideram os factores abaixo indicados como: (Assinale o número correspondente a cada factor)

- A. A imagem projectada na sociedade
- B. A formação do corpo docente
- C. A opinião dos pais
- D. A antiguidade da escola
- E. Os resultados que a escola tem
- F. A organização da escola
- G. Outro (especifica)

Decisivo	Muito importante	Pouco importante	Irrelevante
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

20. Os alunos ocupam os seus tempos livres... (Indica o factor que ocorre com maior frequência).

- A. Na biblioteca
B. No pátio de jogos
C. Na sala de convívio
D. Fora da escola
E. Outro (Especifica)

21. O abandono escolar nesta escola é

- A. pouco significativo
B. significativo
C. muito significativo
D. Não sei

22. Por favor, faz um círculo no número adequado da seguinte escala, para indicares a tua opinião acerca dos facetos que influenciam o abandono escolar

	Decisivo	Muito importante	Importante	Pouco importante
A. A situação familiar e social	1	2	3	4
B. A exigência dos professores	1	2	3	4
C. A própria legislação	1	2	3	4
D. O regulamento interno	1	2	3	4
E. Outro	1	2	3	4

23. Relativamente ao ambiente da tua escola, ele é:

- A. muito mau
B. mau
C. regular
D. bom
E. muito bom

24. Por favor, faz um círculo no número adequado da seguinte escala, para indicares a tua opinião acerca dos facetos que influenciam o ambiente escolar

- A. a forma como a escola é gerida
B. as directrizes emanadas pelo ministério da educação
C. a falta de promoção/progressão dos funcionários
D. o envolvimento dos professores
E. outro (especifica)

Decisivo	Muito importante	Importante	Pouco importante
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

25. Quando és solicitado pelo Conselho directivo para colaborar nas tarefas e decisões importantes à vida escola, responde de forma

- A. Negativa
B. Afirmativa
C. Ficas em silêncio

26. Em relação à participação dos docentes nesta escola na vida escola ela é

- A. Muito passiva
B. Passiva
C. Pouca activa
D. Activa
E. Muito activa

27. Costumas trabalhar na elaboração do projecto educativo da escola?

- A. Sim
B. Não
C. Não temos projecto educativo

28. Para ti o projecto educativo da escola...

- A. é um instrumento importante para a gestão da escola
B. é mais uma exigência do Ministério da Educação
C. geralmente fica arquivado
D. não tem relevância para a vida da escola
E. não sei

29. Na elaboração do projecto educativo, os elementos indicados são considerados como:

- A. actividades de caracter pedagógicas
- B. actividades de gestão do dia a dia da escola
- C. a organização interna da escola
- D. envolvimento da escola com a comunidade
- E. outro (especifica)

Muito importante	Importante	Pouco importante	Irrelevante
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

30. O que mais pesa nas actividades da escola? (Indica o factor com maior peso)

- A. atendimento aos alunos
- B. reuniões
- C. relações com os pais
- D. relações com a comunidade
- E. outro (especifica)

31. Para melhoria do desempenho dos professores, são contemplados (Indica o factor que consideras mais importante)

- A. seminários de reflexões
- B. formação em exercício
- C. relações de interdisciplinaridade
- D. encontros com outras escolas
- E. melhoria das reuniões de coordenação
- F. outro (especifica)

32. Nas decisões importantes para a vida da escola prevalecem as opiniões

- A. da maioria
- B. apenas dos elementos do Conselho Directivo
- C. apenas dos elementos do C. Pedagógico

33. A comunicação entre a direcção e restantes elementos da escola processa-se de forma

1.....2.....3.....4.....5

Muito eficiente Pouco eficiente

34. Por favor faz um círculo no número adequado da seguinte escala, para indicar a tua opinião acerca da influência que as seguintes entidades têm na definição dos objectivos, políticas e práticas educacionais seguidas na tua escola

A. As Direcções Gerais do M. da Educação

B. O conselho directivo

C. O conselho pedagógico

D. A associação de pais

E. Os professores

Muita influência	Alguma influência	Pouco influência	Nenhuma influência
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

35. Na tua opinião, quais devem vir a ser as principais funções do conselho directivo, ou de qualquer outra entidade que dirige a escola? Por favor faz um círculo no número adequado para indicar a importância relativa de cada uma das funções mencionadas :

A. Coordenar o funcionamento da escola no dia a dia

B. Fazer cumprir as regras de disciplina em relação aos alunos

C. Servir de intermediário entre os professores e os pais

E. Aplicar os normativos legais definidos pelos serviços do M. da Educação

F. Avaliar o trabalho dos professores e dos outros funcionários

G. Definir as grandes linhas de orientação da actividade da escola

H. Mobilizar os professores para o desenvolvimento do projecto educativo

I. Fomentar a inovação entre os professores

J. Definir as normas e regulamento interno da escola

L. Assegurar a participação dos professores na gestão da escola

Muito importante	Importante	Pouco importante	Irrelevante
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

36. Pensas em mudar de escola?

A. Sim

B. Não

C. Talvez

Muito obrigado pela tua colaboração

Anexo 12. Tabela de propinas de Frequência do Ensino Secundário

1º Ciclo

Rendimentos brutos do agregado familiar/ano (em contos)	Rendimento mensal do agregado familiar	Propina anual total	Inscrição	1ª Frequência	2ª Frequência
Até 300	(0; 25 000\$00)	1 200\$00	400\$00	400\$00	400\$00
Mais de 300 a 500	)25 000\$; 48 330\$)	1 500\$00	500\$00	500\$00	500\$00
Mais de 580 a 1000	)48 330\$; 83 333\$)	4 000\$00	1 500\$00	1 500\$00	1 000\$00
Mais de 1000 a 1500	)83 333\$; 125 000\$)	6 000\$00	2 000\$00	2 000\$00	2 000\$00
Mais de 1500 a 1800	)125 000\$; 150 000\$00)	9 000\$00	3 000\$00	3 000\$00	3 000\$00
Mais de 1800	Mais de 150 000\$	12 000\$00	4 000\$00	4 000\$00	4 000\$00

2º Ciclo

Rendimentos brutos do agregado familiar/ano (em contos)	Rendimento mensal do agregado familiar	Propina anual total	Inscrição	1ª Frequência	2ª Frequência
Até 300	(0; 25 000\$00)	1 500\$00	500\$00	500\$00	500\$00
Mais de 300 a 500	)25 000\$; 48 330\$)	2 000\$00	1 000\$00	500\$00	500\$00
Mais de 580 a 1000	)48 330\$; 83 333\$)	6 000\$00	2 000\$00	2 000\$00	2 000\$00
Mais de 1000 a 1500	) 83 333\$; 125 000\$)	9 000\$00	3 000\$00	3 000\$00	3 000\$00
Mais de 1500 a 1800	)125 000\$; 150 000\$00)	12 000\$00	4 000\$00	4 000\$00	4 000\$00
Mais de 1800	Mais de 150 000\$	15 000\$00	5 000\$00	5 000\$00	5 000\$00

3º Ciclo

Rendimentos brutos do agregado familiar/ano (em contos)	Rendimento mensal do agregado familiar	Propina anual total	Inscrição	1ª Frequência	2ª Frequência
Até 300	(0; 25 000\$00)	3 000\$00	1 000\$00	1 000\$00	1 000\$00
Mais de 300 a 500	)25 000\$; 48 330\$)	5 000\$00	2 500\$00	1 500\$00	1 000\$00
Mais de 580 a 1000	) 48 330\$; 83 333\$)	8 000\$00	3 000\$00	3 000\$00	2 000\$00
Mais de 1000 a 1500	) 83 333\$; 125 000\$)	11 000\$00	4 000\$00	4 000\$00	3 000\$00
Mais de 1500 a 1800	)125000\$; 150000\$00)	15 000\$00	6 000\$00	5 000\$00	4 000\$00
Mais de 1800	Mais de 150000\$	18 000\$00	7 000\$00	6 000\$00	5 000\$00

Anexo 13. Tabela de propinas de Exames e Emolumentos no Ensino Secundário

1. Propinas de Exames	Importância		
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
Por disciplina	500\$00	750\$00	1 000\$00
Todas as disciplinas	2 500\$00	3 000\$00	5 000\$00
Admissão à 2ª chamada por disciplina	1 000\$00	1 500\$00	2 000\$00
Pedido de peritagem por cada disciplina	250\$00	250\$00	250\$00
Contra-peritagem por disciplina	1 000\$00	1 500\$00	2 000\$00
2. Emolumentos	Importância		
	500\$00		
	250\$00		
	500\$00		
	200\$00		

Estas tabelas, Anexo 9 e 10, constam do Decreto-lei n.º 20/2002 de 19 de Agosto.

De acordo com os dados do Banco de Cabo Verde relativamente ao câmbio de moedas, 1 Eur corresponde a 110,83 escudos cabo-verdianos.

Anexo 14. Relação entre os valores do *Qui-quadrado* Experimental e Teórico, utilizados no Capítulo VII.

Relação entre as variáveis	<i>Qui-quadrado</i> Experimental	<i>Qui-quadrado</i> Teórico	Graus de liberdade	Valor de <i>p</i>
1. Alunos				
Funcionamento /Aproveitamento	50,288	< 39,252	16	< 0,001
Funcionamento /Adesão	36,371	< 28,125	8	< 0,001
Funcionamento /Gosto	60,971	< 39,252	16	< 0,001
Funcionamento /Imagem	125,413	< 39,252	16	< 0,001
Funcionamento /Ambiente	128,674	< 39,252	16	< 0,001
Funcionamento /Eventos	48,679	< 28,125	8	< 0,001
Comparação: Gestão/Resultados	18,937	18,465	4	0,001
2. Professores				
Funcionamento /Abandono	52,341	< 28,125	8	< 0,001
Funcionamento/Ambiente	51,132	< 18,465	4	< 0,001
Funcionamento/Imagem	22,365	< 18,465	4	< 0,001
Funcionamento/Adesão	49,903	< 28,112	8	< 0,001
Funcionamento/Participação	49,903	< 32,908	12	< 0,001
Funcionamento/Comunicação	28,721	26,217	12	0,004
Comparação: Gestão/Resultados	14,739	9,488	4	0,05