

# **Departamento de Pedagogia e Educação**

## **MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“A Criança em Diferentes Contextos Educativos”**

**A Escola como Diagnóstico de Necessidades  
Da  
Gestão Fragmentada à Gestão Desenvolvimentista**

**VOLUME I**

**Mestranda: Maria Manuela Campos da Luz**

**Orientador: Luís Miguel dos Santos Sebastião**

**Évora 2007**

# **Departamento de Pedagogia e Educação**

## **MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“A Criança em Diferentes Contextos Educativos”**

**A Escola como Diagnóstico de Necessidades  
Da  
Gestão Fragmentada à Gestão Desenvolvimentista**

VOLUME I



160 760

**Mestranda: Maria Manuela Campos da Luz**

**Orientador: Luís Miguel dos Santos Sebastião**

Évora 2007

# Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>4</b>
<b>– Resumo</b> .....	<b>5</b>
<b>– Abstract</b> .....	<b>6</b>
<b>– Siglas</b> .....	<b>7</b>
<b>– Introdução</b> .....	<b>8</b>
<b>I - A Escola Sensível e Transformacionista</b> .....	<b>11</b>
<b>a) Transversalidade Educativa</b> .....	<b>13</b>
<b>b) Pedagogia de ajuda</b> .....	<b>14</b>
b)a)- Pedagogia de ajuda ao nível do processo ensino/aprendizagem e das organizações escolares.....	<b>16</b>
<b>c) A técnica do espelhamento</b> .....	<b>18</b>
<b>d) Metodologia de investigação/acção/formação</b> .....	<b>19</b>
<b>e) Oficinas de Gestão Desenvolvimentista</b> .....	<b>21</b>
<b>II - Metodologia de trabalho</b> .....	<b>22</b>
<b>III – Estudo-Caso</b> .....	<b>25</b>
a) – Questão de Partida .....	<b>25</b>
b) – Objecto de Estudo .....	<b>26</b>
c) – Objectivo Geral .....	<b>26</b>
d) – Objectivos Específicos da Investigação .....	<b>27</b>
e) – A Importância do Estudo .....	<b>27</b>
<b>IV – A Caracterização como Ponto de Partida para a Investigação</b> .....	<b>28</b>
a) – Caracterização do Concelho de Grândola .....	<b>28</b>
b) – Caracterização da Escola .....	<b>32</b>
c) – Recursos Materiais .....	<b>32</b>
d) – Recursos Humanos .....	<b>33</b>
e) – Pessoal Administrativo .....	<b>34</b>
f) – Pessoal Auxiliar da Acção Educativa .....	<b>35</b>
g) – Os Órgãos Representativos da Organização Escolar .....	<b>35</b>

h) – O Processo de Funcionamento da Organização da Escola .....	36
i) – O Processo de Organização é Feito por Liderança ou Gestão? .....	37
j) – Processo de Gestão Administrativa .....	39
l) – Processo de Contacto com a DREA e a Autarquia .....	41
<b>V – Caracterização do Encarregados de Educação .....</b>	<b>43</b>
<b>VI – Caracterização dos alunos .....</b>	<b>46</b>
<b>VII – Actas de Conselhos de Turma (Quadros-síntese) .....</b>	<b>73</b>
<b>VIII - Análise e Triangulação de Dados Resultantes da Observação Naturalista, Entrevista Semi-Estruturada, Questionários aos Alunos e Funcionárias .....</b>	<b>81</b>
a) – Caracterização da Rede de Comunicações .....	84
b) – As Explicações ou Exposições Feitas Pelo Professor à Turma ou Individualmente.....	85
c) – A Comunicação Parasita .....	85
d) – Perguntas Formuladas pelo Professor .....	86
e) – Ruídos Manifestados no Decorrer da Aula .....	87
f) – As Tentativas de Comunicação por Parte dos Alunos .....	89
g) – As Perguntas do Aluno Especificamente Dirigidas ao Professor .....	90
h) – A Comunicação Espontânea .....	91
i) – A Resposta do Professor às Perguntas dos Alunos .....	93
j) – As Resposta dos Alunos às Perguntas formuladas pelo Professor .....	94
l) – As Repreensões e Admoestações .....	95
m) – O Reforço Positivo por Parte do Professor .....	97
n) – A Ordem Imposta pelo Professor .....	96
o) – O Corte de Comunicação Feito Pelo Professor .....	99
p) – O Silêncio .....	100
<b>IX –O Funcionamento da Escola .....</b>	<b>101</b>
a) – Análise das Perguntas Feitas aos Alunos .....	106
b) – Análise das Perguntas Colocadas às Funcionárias .....	112
c) – Análise dos Dados Obtidos na Técnica da Entrevista Semi-Estruturada .....	117
d) – Identificação e tipificação do Funcionamento dos diversos órgãos da Escola .....	118
e) – A Representação do Espaço Físico da Escola .....	120



<b>f) – Contributo das Reuniões entre Pares para o Desenvolvimento .....</b>	<b>121</b>
<b>g) – Representação que os Docentes têm dos alunos .....</b>	<b>123</b>
<b>h) – Avaliação dos Alunos .....</b>	<b>125</b>
<b>– Conclusão/proposta de Plano de Acção .....</b>	<b>129</b>
<b>– Bibliografia .....</b>	<b>132</b>

## **Agradecimentos**

Sem pretender ser exaustiva, não quero deixar passar esta oportunidade sem manifestar a minha imensa gratidão a todas as pessoas que a meu lado caminharam, encorajando-me a atingir o objectivo a que me tinha proposto quando me inscrevi neste mestrado.

Em primeiro lugar à minha filha, pelo seu apoio incondicional em todos os momentos, mas em especial nos de desânimo.

- Ao meu filho que, apesar de discreto, sei que apoia as minhas iniciativas.
- À Ana Rosa pelo companheirismo e amizade desinteressada que sempre manifestou.
- À minha vizinha Julieta, porque sem a sua ajuda não tinha chegado nunca a este patamar.
- À minha grande amiga Caida por todo o apoio que sempre me deu, mesmo nos momentos mais amargos.
- À D. Zulmira e marido por me terem acolhido em sua casa de forma tão generosa.
- À Olívia pela sua generosidade e disponibilidade para ajudar o próximo.
- À Arminda pela simpatia e ajuda que sempre disponibilizou.
- À Maria Helena Revez pela ternura e disponibilidade com que nos acolheu, apesar das vicissitudes que atravessa.
- Ao Pedro Lopes por me ter ajudado na correcção ortográfica de forma tão desinteressada.
- À Ana Paula Lopes pela prontidão com que sempre me ajudou
- A todos os colegas do grupo de trabalho, que me propiciaram uma visão diferente da partilha de conhecimentos.
- Aos alunos que comigo colaboraram.
- Aos colegas de trabalho que permitiram que efectuasse a observação das suas aulas, e responderam prontamente à entrevista que lhes foi feita.
- Ao Doutor Luís Sebastião, agradeço o respeito pelo meu trabalho e a disponibilidade para me orientar, de facto.

## **Resumo**

A escola deve ser uma porta aberta para o processo ensino/aprendizagem, no entanto, actualmente é vista como um espaço social que permite o convívio entre alunos, docentes e não docentes. A sala de aula constitui um espaço privilegiado de relações interpessoais, pois é onde, professores e alunos passam grande parte do seu tempo, o que possibilita que se estabeleçam entre os diferentes actores ligações não só de natureza cognitiva, mas também de natureza sócio-afectiva.

Da escola fazem também parte integrante os diferentes órgãos de gestão, que devem ter como objectivo melhorar as condições de eficácia da mesma, assim como contribuir para o sucesso educativo dos alunos.

Em nosso entender, compete ao gestor ser o dinamizador de todo o processo educativo, entendimento que nos suscitou a curiosidade de conhecermos o contexto educativo em que nos encontramos inseridos. Como tal, cientes da complexidade desta problemática, tentámos através desta investigação efectuar a caracterização da organização educativa, dos diferentes intervenientes no processo educativo e do seu meio envolvente, o que nos poderá permitir confrontar os diferentes actores do processo educativo com os dados obtidos, pondo em prática a técnica do espelhamento<sup>1</sup>. Através da implementação de Oficinas de Gestão Desenvolvimentista, tentaremos incentivá-los a inserir nas suas práticas a caracterização como auxiliar do diagnóstico de necessidades, de forma a que possam conhecer melhor o outro dentro e fora do contexto educativo.

---

<sup>1</sup> O conceito de “Espelhamento” é um dos pilares da Teoria da Escola Sensível e Transformacionista, como adiante veremos (pág. 17).

## **Abstract**

***“School as a needs-dignosis: from the scattered management to the deselopment policy”***

***School should be an open door to the teaching/learning process. However, it is seen today as a social area that allows the social contact among students, teachers and staff. The classroom is a priviledged environment for the development of personal relationships, as it is where all these individuals spend most of their time. This environment promotes, not only teaching and learning bonds, but also other/hirds of closeness, friendship included.***

***The differrent school boards are, obviously, part of the school system, as their main goal schould be to work towards the efficiency of its dynamics, as well as to encourage the students’ suces.***

***We deeply believe that the headmaster’s main role is to ensure the dynamics of the whole learning process, and this is the idea that has led us to try to know better our actual working context. Being aware of the complexity of this issue, we have tried, by means of scientific research, to describe the educational organization ands its several actors, as well as to achieve a truthful portrait of the different individuals and environment.***

***It is our intention, in a near future, to encourage self reflexion over the obtained data, inviting teachers to participate in specific workshops. They will, so we believe, start to include individual description as a need diagnosis aid. Thus teachers will get to know their students better, in and out the school environment.***

## **SIGLAS:**

**CEF – Curso de Ensino e Formação**

**CI – Curso de Informática**

**CMG – Câmara Municipal de Grândola**

**CT – Conselho de Turma**

**D.T – Director/a Turma**

**DREA – Direcção Regional de Educação do Alentejo**

**DRE – Direcção Regional de Educação**

**E.E. – Encarregados de Educação**

**EFA.- Ensino e Formação de Adultos**

**IEFP – Instituto de Ensino e Formação Profissional**

**NEE – Necessidades Educativas Especiais**

**NEEP – Necessidades Educativas Especiais Permanentes**

**PCT – Projecto Curricular de Turma**

**PT – Portugal Telecom**

## **INTRODUÇÃO:**

A investigação que pretendemos realizar consiste num estudo de caso e insere-se no âmbito dos estudos que incidem sobre as diferentes actividades dos estabelecimentos de ensino. Emerge da necessidade que sentimos de conhecermos de forma mais sistemática, e portanto, consciente, os processos de funcionamento da escola que nos encontramos a gerir.

Estamos convictos de que as escolas, a sociedade, as culturas e os meios são diferentes, logo têm comportamentos distintos, mas, considerando que a escolaridade significa igualdade de oportunidades, parece-nos urgente uma inversão nas nossas práticas de ver e agir nos estabelecimentos de ensino, pressupondo alterações que impulsionem qualitativamente o sistema no processo organizacional e educativo. Um dos principais factores contribuintes para o desenvolvimento deste processo será o envolvimento e investimento de todos os membros da comunidade educativa, o que poderá permitir que cada um viva e se desenvolva na sua diferença.

A qualidade na educação só será possível se abandonarmos o tradicional método de ensino, que coloca todas as crianças no mesmo patamar de aprendizagem, e passarmos a olhar para uma sociedade em constante mudança, sujeita a permanentes e complexas interacções. Afigura-se-nos imperioso procurar respostas para os desafios do progresso, constituindo esta procura condição de sobrevivência local ou até mesmo nacional dos diferentes actores intervenientes no processo ensino/aprendizagem.

Pelo que foi dito, e para que possamos sugerir algumas estratégias de mudança, parece-nos evidente a necessidade de analisar e conhecer com maior rigor o funcionamento da organização, visto que cada vez mais é importante introduzir nas organizações escolares a investigação como método científico, que permita efectuar diagnósticos de necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores. Porque consideramos importante posicionarmo-nos perante as descobertas, não apenas como guias do processo ensino/aprendizagem, mas como colaboradores e mediadores, permitindo que todas as aprendizagens sejam significativas para os diversos intervenientes, julgamos legitimada a nossa investigação.

Pensar a Escola em termos latos e tecer considerações sobre o actual estado do Ensino em Portugal é tarefa levada a cabo por diversos indivíduos, ligados ou não à realidade de uma escola. É porém nossa convicção de que só é possível discorrer com algum grau de propriedade sobre uma realidade que se percepção do maior número de ângulos possível.

Assim, e cientes do risco em que incorremos ao decidir observar a escola que nos encontramos neste momento a gerir, pelo grau de subjectividade que os afectos e as inquietações fatalmente geram, julgamos que a proximidade e acesso privilegiado a dados e indivíduos constituem uma mais-valia a não desperdiçar.

Acreditamos também que enquanto gestores de uma instituição escolar e simultaneamente agentes de ensino, nos encontramos numa posição a um tempo externa e interna relativamente ao processo de ensino/aprendizagem, circunstância que multiplica as perspectivas a partir das quais podemos ver e analisar o objecto Escola.

Ao longo deste trabalho utilizaremos o termo “Escola” quer referindo-nos à Escola Básica D. Jorge de Lencastre, em Grândola, quer à Escola em sentido amplo. Não sentimos necessidade de distinguir entre o particular e o geral, uma vez que é nosso sentir, comprovado por inúmeros dos nossos pares, nas muitas reuniões de trabalho que realizamos dentro e fora de cada estabelecimento de ensino, que o conhecimento disperso dos alunos e das suas necessidades, bem como uma parca entreaajuda entre os diversos agentes educativos constituem barreiras ao desenvolvimento colectivo e individual.

Como observadora de contextos educativos e adepta dos princípios da Escola Sensível e Transformacionista preconizados por Barbosa, enfatizamos a importância de se pensar e reflectir sobre a escola como um todo. Sentimos por isso necessidade de centrar a nossa atenção ao nível da escola enquanto entidade global e unificada, analisando as suas estruturas até a um nível “micro” (sala de aula), onde recolhemos alguns dados através da observação naturalista.

A designação de “Escola Sensível e Transformacionista” foi pela primeira vez enunciada por Luís Marques Barbosa, que assim descreve o conceito teórico de suporte ao nosso trabalho:

*“(…) emergência de um tipo de escola concebida e desenvolvida a partir das necessidades educativas das crianças e formativas dos professores. É uma noção que radica na ideia que toda a escola deve ser um “Observatório de Diagnóstico de Necessidades Educativas das Crianças e Formativas do Agente de Ensino” e que se funda na convicção de que as organizações educativas devem ser sempre geridas na perspectiva da mudança, têm não só de funcionar com base na construção de cartas de sinais indicadoras das necessidades anteriores mas, também, serem sustentadas pela “Pedagogia de Ajuda ao Outro.” (Barbosa, 2004, pág.16)*

A observação sistemática que potencia o surgimento de hipóteses de diagnósticos, é, segundo Albano Estrela (1994, pág.47), condição essencial para a compreensão de situações e comportamentos:

*“(...) a observação centra-se, fundamentalmente, na descrição da situação em que se dá o comportamento, pois este é considerado como uma resultante da resposta do indivíduo a um conjunto de estímulos. Segundo esta perspectiva a inferência desempenha um papel importante, pois permite o estabelecimento de hipóteses de articulação entre a situação e o comportamento*

Como já referimos, a nossa investigação consubstancia-se num estudo de caso, visa essencialmente a descoberta de novos significados e enfatiza um conhecimento em permanente construção. A caracterização da Escola e da interação entre os seus agentes é fundamental, porque a partir dos dados obtidos inicialmente, outros podem ir sendo acrescentados de acordo com as situações emergentes dos progressos da investigação. Deparámos-nos com um manancial de dados, recolhidos através de técnicas diferenciadas, que nos fez compreender que este trabalho ficará fatalmente incompleto, uma vez que as pistas de estudo se multiplicaram a ponto de requerer uma análise que deveria ser feita em equipa, ao longo de, pelo menos um triénio. Consideramos que seria deveras interessante dar continuidade a este trabalho de observação, e que o mesmo beneficiaria muito em ser realizado por uma equipa multi-disciplinar, ao longo, de, pelo menos um triénio, para que se pudessem também avaliar os resultados do(s) Plano(s) de Acção sugeridos.

Dada a dificuldade de, em tempo útil, efectuar uma triangulação exaustiva de todos os dados recolhidos e de outros que consideraríamos pertinente vir a recolher, compreendemos que não nos podíamos abalançar nesta fase a apresentar explicações, conclusões ou relações profundas de causa/efeito que expliquem os resultados encontrados. Apresentaremos antes uma interpretação tão fidedigna dos mesmos que nos permita propor algumas sugestões de mudança no nosso contexto local, podendo eventualmente este trabalho de recolha de dados favorecer uma abertura à reflexão sobre as práticas implementadas, noutras instituições.



## **I - A Escola Sensível e transformacionista**

Os princípios da Escola Sensível e Transformacionista, segundo Barbosa (*op. cit.*, pág.16) apontam para a emergência de um tipo de escola concebida e desenvolvida a partir das necessidades educativas das crianças e formativas dos professores. É uma noção que radica na ideia de que toda a Escola deve ser um “Observatório de Caracterização de Necessidades Educativas das Crianças e Formativas dos Agentes de Ensino” e funda-se na convicção de que as organizações educativas devem ser sempre geridas numa perspectiva de mudança, e o seu funcionamento pressupõe não só a elaboração de cartas de sinais indicadoras das necessidades mencionadas anteriormente, como também a sua sustentação na “Pedagogia de Ajuda ao Outro”.

A Escola em que nos revemos assume-se como uma “Escola Nova”, na medida em que assenta nos princípios da Escola Sensível e Transformacionista preconizados pelo autor, os quais defendem a introdução de um novo olhar sobre as escolas tradicionais e a inovação nas práticas pedagógicas e organizacionais que combatam a desarticulação entre os diversos saberes e antagonismos existentes entre o ensino e a aprendizagem.

A introdução de um novo olhar sobre as escolas prende-se, segundo este autor, com a preocupante inércia da Escola face à evolução das sociedades, assim como o enorme alheamento da classe docente para com as questões que a mesma encerra. Considerando que é inquestionável o direito que os cidadãos têm de assumirem preocupações face ao processo ensino/aprendizagem, merece-nos a reflexão de equacionar até que ponto prevalece ainda uma actuação eminentemente empírica por parte dos agentes de ensino, caracterizada por uma ineficiente pedagogia que ajude a ver com maior nitidez os limites das suas áreas de intervenção. Esta lacuna pode originar múltiplas disfunções, cuja origem radica no próprio processo de formação dos docentes e se reflecte inevitavelmente no método de ensino e, sem dúvida, comprometerá o sucesso dos alunos.

Ao analisarmos os dados apresentados por Barbosa (*op.cit.* pág. 23), verificamos que são muitas as reformas educativas, bastantes os projectos de intervenção educativa, mas existem graves falhas na formação de professores, e de outros agentes educativos, pelo que continuam a existir profissionais de ensino que não têm uma noção clara do aluno enquanto indivíduo, i.e., estes profissionais não percebem com rigor as verdadeiras necessidades do aluno, o que entrava uma dinâmica realmente promotora da aprendizagem e a formação em

espiral, conducente a uma integração social efectiva e equilibrada. Como tal, inferimos que poderá existir no interior do sistema de ensino uma série de indefinições que darão origem à aplicação de inúmeras didácticas específicas que não se traduzem contudo na aplicação de uma metodologia que vá ao encontro das tangíveis necessidades curriculares dos alunos, nem ao encontro do que as sociedades esperam das Escolas.

O agente da Escola Sensível e Transformacionista deve ter como objectivo primordial promover a articulação entre o saber inerte, i. e., o saber adquirido pelos docentes durante a sua formação profissional e o saber transmitir entendido por nós como a prática pedagógica que implica a existência de um destinatário simultaneamente plural e individual. Não nos podemos esquecer de que um mesmo aluno pode evidenciar necessidades distintas em momentos diferentes: podemos estar perante o aluno X da Escola A, perante o aluno X da Turma B, perante o aluno X do grupo C, perante o aluno X morador no bairro D, perante o aluno X filho de E, etc. Em momentos diferentes e de acordo com o papel que assuma nesses momentos, um mesmo aluno X evidenciará carências particulares e merece ser alvo de diagnóstico apurado e de estratégias de desenvolvimento e/ou remediação úteis.

Importa assim configurar uma estrutura de suporte constituída por uma intersecção de saberes, valores, motivações e métodos, que tal como uma rede, consiga apoiar o indivíduo no seu percurso evolutivo. Idêntica ideia encontramos expressa por Barbosa (*op.cit.* pág.23), ao retirar à Pedagogia *de per se* parte do protagonismo que lhe é comumente concedido:

*“O homem de hoje não se forma convenientemente se for mobilizado só para saber utilizar métodos e técnicas de forma exemplar e a evolução da Educação depende não da existência da Pedagogia enquanto sua única ciência, mas do contributo de vários saberes que, organizados em rede, façam aparecer um paradigma verdadeiramente educacional.”*

Perante as imperfeições assinaladas por este autor no processo ensino/aprendizagem, não obstante admitir o seu desconhecimento face ao verdadeiro perfil da função docente, este considera que a Escola não tem conduzido a uma real compreensão das inúmeras dificuldades com que as crianças se confrontam em múltiplas situações de aprendizagem, não existindo até agora verdadeiras acções de intervenção reparadoras do disfuncionamento citado.

### **a) Transversalidade Educativa**

De acordo com a temática que temos vindo a estudar, não podemos deixar de aflorar o conceito designado por “Transversalidade Educativa” que, segundo Barbosa (*op cit.* pág.27), tem como objectivo conduzir os agentes de ensino a pensar que as organizações educativas devem ser entendidas como partes de um processo fortemente ligado, já que o trabalho que nelas se realiza se reflecte nos anos subsequentes da criança.

A noção de Transversalidade Educativa deve ser entendida como um elo de ligação entre toda a actividade educacional e formativa do processo do desenvolvimento humano. Neste contexto, e de acordo com os princípios da Escola Sensível e Transformacionista, não podemos dissociar a “Transversalidade Educativa” da “Transversalidade Relacional”, porque embora o sistema educativo seja pensado por patamares, na realidade o ser que os percorre é sempre o mesmo, tendo uma evolução progressiva do crescimento paralela ao seu desenvolvimento global. Na verdade, o desenvolvimento na sua dimensão física, intelectual, moral e social deve ser encarado como objecto de análise por parte de todos os intervenientes na acção educativa e é este crescimento harmonioso e sistemático que deverá estar na mira colectiva. Tal convicção leva-nos a reflectir sobre quão imperioso é que os diferentes intervenientes no processo ensino/aprendizagem, sejam cada vez mais capazes de funcionar numa estreita relação entre pares, e (re)pensar as suas actividades em equipa, por forma a que estas se enquadrem nas necessidades evidenciadas pelas crianças.

De acordo com os princípios colocados em evidência pelo preconizador da Escola Sensível e Transformacionista, não podemos deixar de enfatizar que aos agentes educativos cabe a tarefa de organizar as suas actividades curriculares com base na prática do diagnóstico de necessidades, justificando-se neste âmbito que a organização quotidiana da intervenção na sala de aula seja feita a partir das Cartas de Sinais de Necessidades. Estas constituem registos rigorosamente sistematizados e o mais individualizadas possível das necessidades dos alunos e podem ter duas valências distintas: educativas, porque emitidas pelas crianças, e formativas, porque direccionadas para a auto-formação dos agentes educativos, elaboradas de acordo com as necessidades expressas pelas crianças. Essas Cartas deverão permitir ao agente educativo adequar a sua auto-formação àqueles que manifestam necessidades de intervenção estratégica, uma vez que é nelas que o agente vê reflectidas as suas próprias lacunas e necessidades. Assim, consideramos indispensável a aplicação deste e de outros documentos de recolha de

informação para um diagnóstico consistente das necessidades formativas, de tal forma que a transversalidade educativa se possa estabelecer de modo válido.

### **b) Pedagogia de Ajuda**

A Pedagogia de Ajuda é, segundo Barbosa (op.cit 15), um modelo de acção pedagógica que nasce da confluência dos princípios da relação de ajuda com os da intervenção multi-referencializada. Conjecturamos que a utilização desta prática tem como objectivo levar as instituições e os agentes educativos a organizarem-se a partir do lugar daquele que aprende, porque, mais importante do que valorizar as aprendizagem adquiridas, urge ajudar quem se encontra na posição de aprendente.

De acordo com os princípios da Escola Sensível e Transformacionista preconizados por Barbosa, também a Pedagogia de Ajuda faz parte de múltiplos contextos relacionados com o sistema educativo e organizacional, uma vez que esta deve fazer quotidianamente parceria com os diferentes actores intervenientes no processo ensino/aprendizagem da criança.

Ao efectuarmos uma reflexão sobre a Pedagogia de Ajuda, concluímos que este modelo está orientado para favorecer o crescimento humano, técnico e científico, no sentido de provocar efeitos de mudança, uma vez que ao ser anexado ao processo ensino/aprendizagem poderá servir de elo de ligação entre os pares ajudando a desenvolver a eficácia comunicativa, a riqueza das interacções e o sentido da solidariedade, permitindo ao agente educativo colocar-se no lugar dos aprendentes, não só ajudando-os a resolver problemas mas dispendo-se a com eles desenvolver o processo da aprendizagem.

Na óptica deste autor, a aplicação da Pedagogia de Ajuda permite que o agente de ensino responsável pela organização do grupo se disponha não só a organizar cartas de sinais dos aprendentes como ainda determine a partir delas as suas próprias necessidades de auto-formação, porque esta forma de intervir lhe poderá desencadear a possibilidade de colocar em prática novas estratégias de intervenção: **Curativas**, porque há sempre a necessidade de resolução imediata de problemas, **Remediativas**, porque a todo o momento podem emergir situações de turbulências nas situações educativas e pedagógicas e **Preventivas** porque existe a necessidade de manter o equilíbrio dos processos de ensino/aprendizagem evitando-se desta forma que se introduzam factores de instabilidade.

Este modelo é direccionado para os que aprendem e para os que ensinam, mas a ambos é exigido um constante **Re-aprender** e um **Re-ensinar**, não apenas para que se consolidem conhecimentos, mas para que se mantenham em constante actualização de necessidades, criando diferentes cenários de compreensão da realidade.

Com a aplicação desta metodologia no sistema de ensino e no sistema organizacional, ao agente de ensino é-lhes sugerido que abandone a postura de transmissor de conhecimentos preocupado apenas com a sua prática de acção e passe a envolver-se numa constante análise das necessidades de aprendizagem dos diferentes aprendentes, assumindo o papel de organizador sistemático de sínteses compreensivas dos processos ensino/aprendizagens, ou seja, que este passe a ser um agente técnico-crítico que recorre à utilização de práticas que não se restrijam apenas à necessidade de resolver problemas, mas que sirvam para antecipar o futuro, permitindo-se desta forma tanto ensinar como aprender.

A utilização deste modelo nas organizações educativas permite tanto ao aluno como ao agente educativo uma estreita relação, onde o crescimento e o desenvolvimento se desenrolam em parceria, através das entradas e das saídas de informação gerando um potencial crescimento de conhecimento proveniente da partilha entre os diferentes pares.

Como se pode inferir, a operacionalização da Pedagogia de Ajuda nas organizações educativas e no processo ensino/aprendizagem pressupõe transformações ao nível do “saber-fazer” específico dos diferentes intervenientes.

Podemos encontrar esta mesma ideia expressa por Barbosa (*op cit* págs.195, 196), ao analisar o processo de crescimento da criança paralelamente ao do educador/professor:

*“(...) todo o trabalho pedagógico que se realizar provoca adaptações ou actualizações das diferentes componentes e os comportamentos mais não fazem que sublinhar a forma como do ponto de vista interno ou externo tais movimentos se concretizam. Ajudar, significa então adequar. Adequar as pessoas às actividades, às tarefas e às diferentes formas de operar a fim de satisfazer as suas formas de acção. Mais do que automatizar por memória a dicção de conteúdos ou manipulação instrumental, o que importa é que quem ajuda vá provocando no outro que é ajudado que se instale a automatização pelo gosto de práticas de actualização permanente.”*

Nos estudos que efectuamos sobre a Pedagogia de Ajuda inferimos que esta metodologia coloca os aprendentes numa busca sistemática pelos diferentes sentidos das acções a realizar, sendo necessário adquirir valores, aprender regras, conhecer fenómenos, compreender as suas leis, herdar costumes, padronizar actuações, prever acções e antecipar situações, para finalmente numa fase posterior saber estar em parceria com os diferentes pares.

Ao agente de ensino compete-lhe a responsabilidade de operacionalizar o modelo da Pedagogia de Ajuda inserindo-o nas suas práticas educativas, pelo que mais uma vez o autor

sugere que este o faça assente no diagnóstico de necessidades educativas dos alunos e formativas do agente de ensino, pois é através deste que deve registar os diferentes indicadores emitidos pelas crianças, o que lhe permite inferir os níveis de conforto e desconforto, prazer ou desprazer, motivação ou desmotivação segundo os quais vai elaborando a sua carta de intervenção estratégica da sua acção educativa.

De acordo com os princípios da Escola Sensível e Transformacionista a implementação da metodologia da Pedagogia de Ajuda nas organizações educativas e no processo ensino/aprendizagem tem como objectivo provocar nos actores educativos a descoberta do seu próprio processo interactivo, quer na forma como interiormente é vivido quer nos processos de adaptação à dimensão social. Este modelo pressupõe um novo tipo de aprendiz e um diferente mestre de ensino, que cooperem na forma de interagir educativa e pedagogicamente no interior das organizações e valorizam as relações afectivas.

#### **b.a.) A Pedagogia de ajuda ao nível do processo de ensino/aprendizagem e das organizações escolares**

A implementação nas organizações de um novo modelo de Escola Sensível e Transformacionista conjectura que o processo ensino/aprendizagem, ou a formação profissional dos agentes educativos se encontra relacionado com a forma como as instituições são geridas, o que nos leva a estar em consonância com a ideia manifestada por Barbosa (*op cit* pág 207) quando deste modo apresenta o que considera serem características fundamentais de um bom gestor:

*“(...) um bom gestor educativo terá que ser um bom conhecedor de fenómenos de liderança, um bom intérprete do projecto educativo da sua creche, jardim de infância ou escola e um defensor empenhado na criação de um clima organizacional saudável, assente não só na eficácia e eficiência da sua intervenção mas também na estabilidade do corpo de agentes de ensino que com ele têm de agir”.*

Face ao exposto, depreendemos que a caracterização das estruturas organizacionais, os seus processos de funcionamento e os produtos que produzem, devem permitir identificar modelos de acção, fazer um levantamento de problemas a resolver, identificar questões problemáticas e situações emergentes a prevenir. De acordo com as ideias defendidas pelo preconizador da Escola Sensível e Transformacionista, é esperado que os gestores desenvolvam nas suas organizações e no seu meio envolvente, a caracterização como

exercício fundamental para a implementação de estratégias de mudança no sistema organizacional.

Valoriza-se de igual modo a implementação do Diagnóstico de Necessidades, que consiste, numa primeira fase na observação da criança, identificação da sua história de vida e no reconhecimento do seu processo de aprendizagem. Na posse dos referidos dados, cabe ao agente educativo registar as emoções do aluno face às actividades e tarefas propostas, e registar todos os sinais de conforto, desconforto ou inadaptação evidenciados. No processo de Diagnóstico de Necessidades, deve ser feita a avaliação das carências diferenciadas (em contraste com os elementos do grupo), para, que posteriormente, possa ser feita a tipificação dos pontos fortes e fracos do desempenho educativo e pedagógico. Dessa tipificação resultam as chamadas Cartas de Sinais, que Barbosa (*op. cit, pág.14*) descreve da seguinte forma:

*“Tipificação cartográfica dos comportamentos observados por forma a despistar indicadores de desconforto, quebra de partilha e enquistamento. As cartas de sinais não visam o enquadramento dos comportamentos em padrão de cariz patológico, mas sim a sua caracterização enquanto manifestações normais enquadradas em atitudes de defesa”.*

A Pedagogia de Ajuda e o Diagnóstico de Necessidades no seio das organizações, são peças fundamentais, já que estas práticas poderão ser a condição prévia para o desenrolar de uma boa gestão. Consideramos ser da competência do gestor a concepção de processos de funcionamento de desempenho, torná-los eficientes e eficazes, orientá-los para a realização de produtos específicos, incentivar o trabalho em equipa e sobretudo avaliar constantemente os efeitos das interacções que as suas dinâmicas desencadeiam.

Pretende-se, assim, que com a existência de mecanismo fundamentais que podem contribuir para a mudança, seja assegurado o surgimento de condições de base para a construção de uma Escola diferente. Pretendemos que as instituições escolares na concepção e implementação dos seus processos de renovação compreendam e interiorizem que não existe mudança, inovação e eficácia educativa sem a prática de uma liderança organizacional e educativa. Torna-se constante, que os responsáveis pelas organizações interajam com os distintos actores educativos. Porque se a discussão em grupo de princípios científicos, objectivos de acção, processos de trabalho e métodos e técnicas de intervenção faz com que a investigação se torne numa prática partilhada e transparente, o confronto dos actores que trabalham na organização com os fenómenos que eles próprios desencadeiam permite que a

crítica acrescida os motive a alcançar os seus objectivos e os da organização educativa a que pertencem.

### **c) A Técnica do Espelhamento**

A Técnica do Espelhamento é, no dizer de Barbosa, um instrumento de aferição do desempenho das práticas pedagógicas e organizativas, e tem como objectivo despertar uma reflexão acrescida que permita aos seus utilizadores a escolha de pares. A Técnica do Espelhamento prevê a actuação de um novo tipo de agente de ensino a que o autor denomina de agente técnico crítico:

*“Educador ou professor que não reflectindo apenas na prática lectiva organiza as situações educativas e pedagógicas por forma a que, através da reconfiguração de experiências, se criem cenários que permitam antecipar o futuro É um inventor pedagógico fortemente orientado para saber agir ao nível do pré-reconhecer e capaz de harmonizar traços de vida, campos de acção e congruências experienciadas É um actor que utiliza o espelhamento sistemático a fim de obrigar quem ensina a aprender e quem aprende a ser professor de si mesmo”. ( op. Cit, pág.15).*

Este agente deve ter a capacidade de reflectir sobre a acção educativa e, simultaneamente, assumir-se como difusor de novas formas de agir, devendo utilizar a acção em paralelo com a reflexão. A introdução desta técnica visa ainda que os diversos intervenientes no processo se possam espelhar mutuamente. Desta forma irão adquirir a capacidade de, no quadro da relação pedagógica, aprender a construir interacções com as crianças com quem trabalham. Conseguirão com maior acuidade analisar os indicadores de empatia, criar a capacidade de se distanciarem da acção e aprender a reconstitui-la mentalmente, para posteriormente reflectirem sobre ela.

O preconizador da Técnica do Espelhamento pretende ainda que, por meio do Espelhamento, os actores revejam todos os momentos que constituíram a sua intervenção e a dos outros agentes educativos, particularmente os dos seus alunos, e procurem tomar consciência dos momentos fortes e fracos dos múltiplos desempenhos analisados. Como consequência desse Espelhamento deverá surgir a necessidade de se registarem os elementos obtidos, para que, na posse dos mesmos, os analisem de uma forma crítica e construtiva, culminando na superação das diversas dificuldades sentidas nos seus diferentes desempenhos técnicos e nas diversas interacções estabelecidas.



Segundo o autor, (pág. 203), esta técnica encerra duas valências distintas: “**Correctiva**, porque quem se espelha consegue rever-se e corrigir os pontos fracos das suas execuções e a **Preventiva**, porque quem se espelha cria mecanismos susceptíveis de o levar a prevenir erros de natureza idêntica, adoptando comportamentos cada vez mais próximo do real.”

A utilização do Espelhamento pressupõe que se desenvolvam novas estratégias de intervenção, porque, segundo Barbosa, (op cit pág. 203), “(...) *obriga quem ensina a aprender e quem aprende a ser professor de si próprio*”, pelo que inferimos que quem ensina ou aprende deve efectuar uma reflexão sistemática que o ajude a desenvolver o saber, o saber-fazer e o saber-estar num ambiente de empatia e cooperação.

#### **d) Metodologia de investigação/acção/formação**

A investigação/acção/formação é um processo ascendente, que implica etapas lógicas e planeadas, como se da construção de uma torre se tratasse. Os princípios enunciados por Barbosa pressupõem que a metodologia da investigação/acção/formação se afirme, não apenas como exemplo de enquadramento metodológico, mas também como suporte de toda a actividade dos observatórios a construir, e ainda que o agente educativo trabalhe apoiado em sólidas caracterizações da realidade.

Para o autor, espera-se que a investigação dê origem à caracterização, que posteriormente resulte na acção, culminando em processos de intervenção estratégica na acção educativa. A formação de agentes educativos que deixem de actuar apenas em função de conteúdos didácticos e na perspectiva de que a sua intervenção se cumpre se conseguirem subordinar alguém aos seus métodos e técnicas é um hábito a erradicar. Com a introdução da metodologia da investigação no interior dos estabelecimentos de ensino, espera-se que os agentes educativos se passem a relacionar com a criança enquanto aluno em desenvolvimento e com a Escola enquanto estrutura viva, intuindo as características da relação pedagógica e a dimensão educativa que lhe está subjacente.

É ainda pertinente considerarmos que também as organizações educativas se devem abrir a uma maneira de saber estar com os outros, observando-os, ouvindo-os, decidindo-se a com eles ir fazendo o percurso que a todos pode conduzir a um conhecimento mais alargado. A organização escolar, segundo as linhas de pensamento de Barbosa, deve levar para a escola um outro modo caminhar, onde todos progridam a pares e se ajudem mutuamente, no sentido do saber ser, saber fazer e saber estar, o que certamente contribuirá para o desenvolvimento de competências dos que aprendem, dos que ensinam e dos que organizam.

Consideramos que neste novo conceito de Escola, o agente educativo ou organizacional, deve ser um bom manipulador das práticas de observação e da caracterização da informação, ajudando a instituição a montar eficazes processos de observação que conduzam a uma estreita relação entre o ensino/aprendizagem e as necessidades de formação do agente educativo.

Neste contexto, justapomos as convicções de Barbosa e Albano Estrela, que sugerem que a introdução da observação no sistema educativo deve ser uma estratégia privilegiada, na medida em que deve ter um papel fundamental no processo de modificações do comportamento e de atitude do professor enquanto profissional do ensino, o qual pode recorrer a grelhas de registos que facilmente o ajudarão a tomar consciência de si próprio em situação de desempenho das suas funções, ao mesmo tempo que poderão servir de suporte a uma efectiva caracterização das necessidades educativas das crianças e da sua própria necessidade de formação. O registo das observações poderá igualmente ser revelador de possíveis desfasamentos entre a teoria e a prática, entre as intenções e as acções, o que poderá conduzir a uma tomada de consciência do outro e de si próprio, culminando numa pedagogia auto-correctiva ou de auto-aperfeiçoamento.

A introdução da metodologia de investigação nas organizações escolares, tem como objectivo específico a apropriação por parte dos docentes do desenvolvimento de competências profissionais, tais como, o saber identificar, tipificar, descrever e categorizar os indicadores de análise. Posteriormente, na posse da aquisição das competências mencionadas, espera-se que o agente educativo as utilize num verdadeiro diagnóstico de necessidades educativas e formativas, dispondo-se posteriormente a avaliar as consequências dos actos e factos pedagógicos.

Parece-nos que a união entre a investigação e a formação se reveste de carácter primordial, porque cada vez mais o desempenho profissional e pedagógico deve partir dos diagnósticos efectivamente realizados pelos novos agentes educativos, como estratégia preventiva de insucessos, curativas dos disfuncionamentos eventualmente detectados ou simplesmente remediativas dos contextos concretos onde se desenrola a acção educativa ou organizacional.

Ao utilizar a metodologia da investigação, o agente educativo assume o papel de caracterizador de contextos. Ao efectuar sistemáticas recolhas de dados empíricos no interior da instituição ou fora dela, com a passagem à acção, este agente deixa de assumir um papel passivo e passa a ser activo, o que pressupõe uma orientação marcadamente virada para a mudança, tanto na sua própria forma de estar como nos actores que com ele interagem, como ainda, no interior da própria organização.

No que se relaciona com as práticas organizacionais da escola, e de acordo com os princípios da Escola Sensível e Transformacionista advogados por Barbosa, é cada vez mais pertinente recorrer aos núcleos duros de intervenção, por forma a que se desenvolvam conjuntamente acções típicas dos domínios da consultadoria e de assessoria da gestão, como sejam a caracterização diagnóstica de processos de trabalho, o espelhamento de desempenhos e o aconselhamento estratégico de intervenção. Disto decorre que todas as práticas avaliativas nas organizações educativas, mesmo as que efectuadas aos alunos, e as de supervisão de desempenho sejam utilizadas como instrumentos de gestão, tendo como consequência que as tomadas de decisão não ocorram apenas em função de determinantes macro-sistémicas. A investigação efectuada por Barbosa, vem demonstrando a pertinência destas concepções, o que permite aferir até que ponto o recurso aos diagnósticos das necessidades educativas dos alunos, e também as acções formativas dos professores e as actividades culturais dos diferentes actores que interagem na escola se deve harmonizar através da montagem de processos de formação em contexto dos docentes. Esta formação só faz sentido se funcionar em paralelo com o processo de aprendizagem do(s) aluno(s), pelo que compete aos agentes avaliar o(s) momento(s) mais adequados às várias acções formativas.

O autor defende ainda a pertinência de que reveste a caracterização das estruturas organizacionais, dos seus processos de funcionamento e dos produtos que geram, por forma a permitir identificar modelos de acção que despistem problemas a resolver, questões problemáticas e situações problemáticas a evitar. Este autor preconiza a caracterização como uma prática da maior utilidade, uma vez que é a partir desta que existe a possibilidade de intuir as organizações como dinâmicas vivas. Será também a partir da caracterização que o agente consegue compreender que grande parte dos comportamentos humanos que se desenvolvem dentro dela, se comportam de acordo com a dinâmica da organização.

#### **e) Oficinas de Gestão Desenvolvimentista**

Oficinas são, em nosso entender, estruturas onde se desenvolvem temáticas e se discutem questões. Devem ter como principal preocupação recriar a ideia de que todos os esforços se encaminham no sentido evolutivo do indivíduo.

Segundo Barbosa (op.cit.pág. 371), a implementação de oficinas permite a renomeação de experiências feita através de práticas reflexivas, tanto de natureza teórica como prática. As oficinas ajudam na adequação de saberes fundamentais aos trabalhos a desenvolver e proporcionam uma partilha dinâmica dos conhecimentos obtidos.

As tarefas são direccionadas para as sucessivas aquisições dos alunos e, em simultâneo, para as sucessivas formações dos professores, pelo que entendemos que qualquer trabalho a realizar com os agentes de ensino deve ser dirigido prioritariamente a resolver as necessidades diagnosticadas nos alunos. Assim, e de acordo com o autor, compete à Gestão da Escola ajustar as variáveis de análise que considere prementes; numa fase posterior poderá dinamizar oficinas de modo a promover a formação especializada e personalizada dos agentes educativos, no domínio das variáveis elencadas:

*As oficinas enquanto estruturas orientadas para o desenvolvimento humano e organizacional devem servir para que na Escola se monte uma formação contextualizada onde cada um evolua a partir de experiências situadas tendo em conta sempre necessidades educativas e formativas e as características do meio cultural a que pertencem os actores e onde mergulha a própria Escola.*

## **II – Metodologia de trabalho**

Na investigação que levámos a cabo, optámos por uma metodologia de cariz descritivo, qualitativo e quantitativo, encontrando-se inserida na denominada **investigação/acção/formação**. Segundo considerações feitas por S. L. Almeida, e T. Freire, (2003, pág.30), este tipo de investigação surge como mola impulsora de um mecanismo de mudança:

*“Com o estudo de uma situação social com o fim de melhorar a qualidade da acção dentro da mesma. A partir das acções, sua discussão, compreensão e alteração, esperam-se modificações, em consonância com as situações. A metodologia da investigação-acção na sua aplicação tem sempre aspectos de índole prática a atingir, por exemplo integra-se num processo ou programa de mudança, onde o saber e a própria mudança social se podem construir em paralelo. É caracterizada por uma atitude contínua das fases de planificação, acção, observação e reflexão, onde se pondera sempre o feedback entre elas”.*

Esta metodologia é assim realçada por Barbosa (op. cit., pág.257), ao enquadrar a investigação nos processos formativos dos agentes educativos, propondo uma dinâmica de

desenvolvimento que integra simultaneamente actividades de investigação, de acção e de formação:

*“Mas, porque a nossa experiência nos levou a poder alicerçar a própria investigação nos processos formativos dos actores em presença, permitimo-nos enquadrar o nosso projecto num novo paradigma de investigação a que vimos chamando de **Investigação/Acção/Formação**”.*

Barbosa (op.cit. pág.247) enuncia de forma clara o objectivo basilar da Investigação como eixo de sustentação do processo de desenvolvimento das Escolas:

*“Introduzir nas escolas práticas de Investigação/Acção/Formação a fim de que os agentes educativos adquiram atitudes de pesquisa e passem de actores meramente empíricos e interventores marcados pelo rigor científico”*

Nos últimos anos, a escola onde efectuámos a investigação tem sido gerida por comissões executivas de carácter provisório, com a duração de um ano lectivo, não existindo tempo suficiente para um conhecimento aprofundado da realidade escolar. Actualmente como gestora, é nosso objectivo adquirirmos uma percepção mais concreta dos docentes e dos discentes, com a finalidade de gerir, de acordo com as necessidades evidenciadas.

A nossa dissertação assume-se como **“estudo de caso”**, que consiste no levantamento de dados que possam contribuir para um conhecimento mais concreto do meio escolar, com o intuito de traçar um retrato da Escola mais nítido do que o que empiricamente percepcionávamos. Numa primeira fase iniciámos a nossa investigação com a caracterização do concelho onde a Escola EB 2,3 D. Jorge de Lencastre se encontra inserida. Na mesma linha de pensamento, considerámos oportuno efectuar a caracterização da escola. Fizemos ainda um levantamento de dados junto dos serviços administrativos, a fim de conhecermos a situação profissional e proveniência dos docentes. Indagámos também sobre a situação profissional dos auxiliares de acção educativa e dos funcionários dos serviços administrativos, a qual já vem descrita no capítulo referente à caracterização da escola.

Posteriormente interessou-nos ter conhecimento de alguns dados referentes aos alunos e aos seus progenitores; assim, analisámos os registos biográficos dos alunos e obtivemos alguns indicadores sócio culturais, nomeadamente no que se refere às habilitações literárias e às profissões dos diferentes encarregados de educação, cujos quadros representativos dessa amostra apresentaremos em capítulo referente à caracterização dos E.E (pág. 43 a 49).

Numa segunda fase, solicitámos aos directores de turma toda a informação disponível, referente à situação escolar dos alunos (alunos em situação de retenção, por dificuldades de aprendizagem, falta de assiduidade e outros considerados pertinentes). Tentámos ainda saber qual o nível de comparência dos encarregados de educação às reuniões ou outras intervenções relacionadas com os seus educandos.

Em síntese, quisemos identificar elementos-chave do problema, através da leitura de 145 actas envolvendo 20 Conselhos de Turma, recolhendo elementos identificativos que pressuponham o conhecimento da situação a investigar, recorrendo essencialmente à técnica da análise documental, enquadrando a sua selecção nos objectivos da nossa investigação.

Foi ainda nosso objectivo conhecer a situação económica dos alunos (que se encontra representada no quadro nº 6 (*vide* pág. 45), o número total de alunos, as suas idades, o total de alunos por sexo e a sua proveniência, dados que se encontram representados em gráficos presentes em capítulo oportuno.

Numa terceira fase, interessou-nos ainda saber como se processava a relação professor/aluno na variável da comunicação, pelo que efectuámos a observação em aulas de anos diferentes e disciplinas distintas. Obtivemos, desta forma, um conjunto de indicadores de análise que nos permitiu construir um banco de dados comportamentais.

Foi também nossa pretensão saber até que ponto os docentes que fazem parte da escola são efectivamente conhecedores da mesma, dos diferentes órgãos de gestão, da situação escolar dos seus alunos e quais as estratégias adoptadas para a superação de dificuldades dos mesmos. Para obtenção desses dados efectuámos entrevistas aos professores das turmas que anteriormente tínhamos observado.

Aplicámos ainda um questionário aos alunos das oito turmas seleccionadas e aos auxiliares da acção educativa, com a finalidade de obtermos um *corpus* que nos permita saber o conhecimento efectivo que os diferentes utentes têm da escola.

Temos que reconhecer nesta fase que o nosso trabalho se situa sobretudo ao nível da investigação e caracterização dos indivíduos e do meio. Para que a estrutura barbosiana de “Escola Sensível e Transformacionista” estivesse completamente edificada, muito mais tempo e energia teriam que ser dispendidos. Estamos convictos de que seria de toda a pertinência que o processo Investigação/Acção/Formação fosse levado a cabo por uma equipa pluri-disciplinar, por forma a multiplicar as perspectivas e a rentabilizar as experiências.

### III – O Estudo de Caso

#### a) Questão de Partida

A nossa questão de partida é uma questão com uma dupla face: por um lado importamos compreender o funcionamento da escola enquanto organismo plural, em que co-existe uma multiplicidade de actores cujo objectivo comum é a qualidade de vida na Escola e o desenvolvimento de todos os que nela convivem. Traçado que será o retrato da “nossa” escola, impõe-se-nos então sugerir caminhos, que, em nosso entender poderão levar a uma unificação de esforços conducente à optimização de resultados em termos de desenvolvimento global.

Como Presidente do Conselho Executivo de uma escola E.B.2,3 (com 618 alunos, 87 docentes e 37 auxiliares), temos a responsabilidade de a gerir, tentando que educandos, educadores e todos os actores da comunidade educativa desenvolvam, em parceria, adequados **diagnósticos de necessidades** direccionados para a descoberta de estratégias de superação de dificuldades encontradas. Algumas dessas dificuldades poderão dever-se ao desconhecimento do contexto escolar em que nos encontramos inseridos, e, por vezes, à falta de conhecimento do outro e de si próprio.

É nossa convicção que a gestão da escola deve ter uma percepção das necessidades educativas, sociais e culturais das crianças e dos agentes educativos.

Posteriormente deve transmiti-las ao corpo docente, para que através de uma **pedagogia de ajuda**, se promova a integração daqueles que utilizam diariamente os serviços deste estabelecimento de ensino: docentes, alunos, funcionários administrativos e auxiliares da acção educativa, ou ainda de toda a comunidade que conosco pretenda elaborar parcerias que culminem num clima de partilha de conhecimentos e entreajuda.

Também sabemos que a evolução do ser humano não produz, com certeza, resultados uniformes, porque a aprendizagem ocorre sempre no contexto de características únicas daquele que aprende, daquele que ensina e daquele que coordena. Não é nossa intenção dar receitas de remediação de alguns dos nossos actos educativos ou organizacionais. No entanto, pretendemos desencadear nos intervenientes educacionais uma auto-reflexão acerca das suas práticas que lhes permita encontrar por eles próprios estratégias de **intervenção e reformulação** nas formas de agir.

Neste âmbito, citamos Barbosa (op. cit., pág.53), que desta forma realça a importância do diagnóstico de necessidades: *“É indispensável que cada agente educativo saiba caracterizar com rigor, as necessidades educativas das crianças”*. Esta caracterização, em nosso entender, pode ser efectuada através dos dados recolhidos nas reuniões dos Conselhos



de Turma, do diálogo efectuado com os/as Directores/as de Turma, junto dos Encarregados de Educação ou junto dos alunos, observando os sinais de conforto ou desconforto emitidos por estes. Privilegiámos como meios de recolha de informação: as grelhas de suporte à observação de aulas, a análise de actas de Conselho de Turma, os registos Biográficos dos alunos, os inquéritos e as entrevistas semi-estruturadas.

## **b) Objecto de Estudo**

O nosso objecto de estudo é o processo de gestão da escola. Partilhamos a ideia manifestada por Revez (op. cit., pág. 64) que, ao referir-se aos pontos fortes e fracos da gestão das instituições escolares, afirma: *“Os indivíduos, os grupos, as organizações e instituições possuem o direito e o dever de participar no planeamento e gestão da educação”*, ou seja; todos os intervenientes da acção educativa deveriam ter a atenção direccionada para o interesse de uma escola *“Sensível e Transformacionista”*.

Como sabemos, a designação de *“Escola Sensível e Transformacionista”* foi enunciada pela primeira vez por Barbosa (op. cit., pág.16) e aponta para a emergência de um tipo de Escola desenvolvida a partir das necessidades educativas das crianças e formativas dos professores. É uma noção que se radica na ideia de que toda a Escola deve ser um *“Observatório de Caracterização de Necessidades Educativas dos Alunos e Formativas dos Agentes de Ensino”*, assente na convicção de que as organizações educativas devem ser sempre geridas numa perspectiva de mudança e sustentadas pela *“Pedagogia de Ajuda ao Outro”*.

## **c) Objectivo Geral**

Trata-se de um projecto de investigação/acção/formação que tem como objectivo geral compreender a estrutura global do funcionamento da Escola Básica D. Jorge de Lencastre, de modo a que, reunido o maior espólio informativo possível, se articulem as necessidades com os recursos disponíveis.

Desenvolvemos a nossa investigação dentro da escola, inevitavelmente a partir perspectiva de Presidente do Conselho Executivo sem componente lectiva, é certo, mas com um contacto permanente com alunos. Em grande medida este é um trabalho de auto-reflexão sobre as práticas e vivências acumuladas ao longo de alguns anos de docência, em que a preocupação de impelir ao desenvolvimento integral da Escola tem sido uma constante. Temos entre mãos a tarefa de gerir uma Escola, de acordo com as necessidades da mesma, e



tentar simultaneamente motivar outros intervenientes a partilharem das nossas preocupações e desejos relativamente ao Futuro.

#### **d) Objectivos Específicos da Investigação**

- Caracterizar a escola;
- Caracterizar os alunos e a sua proveniência;
- Conhecer o seu percurso escolar;
- Conhecer o seu contexto sócio-económico;
- Fomentar o intercâmbio das práticas pedagógicas;
- Estimular a reorganização da comunidade escolar através da sugestão de implementação de oficinas de “Gestão Desenvolvimentalista”, tentando criar condições para que a escola se transforme num real observatório de diagnóstico de necessidades tal como preconiza Barbosa (op. cit., pág.354) quando defende: *“É urgente fazer mergulhar as instituições educativas num novo paradigma de funcionamento em que o humano seja factor de desenvolvimento”*.

#### **e) Importância do Estudo**

Consideramos que este estudo se reveste de substantiva importância, porque é nossa convicção que um gestor eficiente deve ser o primeiro conhecedor do sistema que lidera, sujeito ao dever inigualável de fomentar a construção da própria identidade da escola.

A importância que um estudo desta natureza possa ter ao nível social, cultural, pessoal e profissional, é, de resto, sublinhada por Revez (op. cit., pág.94):

*“Torna-se importante, então, que nenhum administrador e gestor escolar concretize efectivamente a sua função, sem que para tal compreenda e responda aos diversos elementos dos ambientes: sociais, éticos, económicos, políticos ou técnicos e interiorize o próprio processo histórico. Toda a evolução da administração tem sido efectuada debaixo dos impulsos dos contextos sociais, culturais e políticos”*.

#### **IV- A Caracterização como Ponto de Partida para a Investigação**

A caracterização das organizações educativas está inteiramente aceite como uma prática de rigor científico, devendo esta fazer parte das intervenções dos agentes de ensino que desempenham funções de gestão nos estabelecimentos educativos, permitindo-lhes adquirir competências no sentido de passarem a agir de acordo com as questões do funcionamento institucional das organizações onde desenvolvem a sua actividade profissional.

A caracterização de actos e factos da gestão escolar, segundo Barbosa, impõe-se como metodologia fundamental, uma vez que possibilita a descentralização do olhar das práticas didácticas demasiado ancoradas nas problemáticas lectivas, e permite ao gestor efectuar leituras da Escola cada vez mais rigorosas, suportadas por actividades enquadradas em níveis de rigor científico, o que poderá contribuir para um aumento de intervenção eficácia e eficiência ao nível da gestão organizacional.

Segundo os princípios da Escola Sensível e Transformacionista a caracterização das organizações e do seu meio surge-nos como ponto fulcral, contribuindo para a organização de um banco de dados interactivo, cuja informação organizada deve estar permanentemente disponível a fim de ser utilizada eficazmente pelos diferentes intervenientes no processo educacional.

##### **a) Caracterização do Concelho de Grândola<sup>2</sup>**

Começamos por fazer uma breve descrição geográfica do concelho em que a escola se encontra inserida, com a finalidade de extrair algumas ilações sobre a realidade social, cultural e económica local.

**Grândola** é uma vila do Distrito de Setúbal, região do Alentejo, e subregião do Alentejo Litoral, com cerca de 10 400 habitantes.

É sede de um município com 805,00 km<sup>2</sup> de área e 14 901 habitantes (2001), subdividido em 5 freguesias. O município é limitado a Norte pelo município de Alcácer do Sal, a Leste por Ferreira do Alentejo, a Sul por Santiago do Cacém. A Oeste tem uma longa costa banhada pelo Atlântico e a noroeste o Estuário do Sado separa-o do município de Setúbal.

---

<sup>2</sup> Os dados utilizados para a caracterização do Concelho foram inteiramente retirados do site oficial da Câmara Municipal de Grândola: [www.cm-grandola.pt](http://www.cm-grandola.pt)

## Quadro 1

### FREGUESIAS DO CONCELHO DE GRÂNDOLA

Nome	Endereço	Habitantes	Área(ha)
Azinhreira dos Barros e São Mamede do Azinhal	Azinhreira Barros - 7565 ERMIDAS DO SADO	908	17 252
Carvalhal	- 7570 CARVALHAL GDL	1 600	5 600
Grândola	R Dr Júlio Rosário Costa 20 - 7570 GRANDOLA	10 361	36 140
Melides	- 7570 MELIDES	1 789	16 270
Santa Margarida da Serra	- 7570 SANTA MARGARIDA DA SERRA	243	5 238

A ocupação humana em Grândola data a épocas bastante recuadas, estando identificadas no Concelho cerca de 40 estações arqueológicas, abarcando quase todos os períodos da história, desde o Neolítico ao Período Romano.

Da Época Romana foram escavadas umas termas ou balneários romanos na vila de Grândola, no terreno que circunda a Escola Básica do 1º ciclo e identificada uma barragem da mesma época, a 2 km desta Vila.

Do mesmo período há a considerar as ruínas do que foi um dos maiores conjuntos industriais do Mediterrâneo Ocidental - o centro conserveiro de salga de peixe de Tróia. Construído nos inícios do Séc. I d.c., manteve-se em plena actividade até ao Séc. VI/VII da nossa era.

Integrada na Ordem Militar de Santiago, Grândola foi uma comenda normalmente organizada, com uma população distribuída por vários núcleos a ocupar quase toda a extensão territorial.

Embora ainda não se conheçam muitas referências medievais para a população de Grândola, sabemos que, em 1492, a aldeia de Grândola teria à volta de 135 pessoas e a Comenda, no seu conjunto, 810 habitantes distribuídos por cerca de 180 fogos. Em 1527, conforme se pode verificar pelo Cadastro da População do Reino, a Comenda de Grândola possuía 245 fogos e 1103 habitantes.

A dependência que tinha em relação a Alcácer do Sal levou a que os moradores pedissem a D. João III Carta de Foral de Vila, que lhe veio a ser concedida em 22 de Outubro de 1544.

Com a passagem de aldeia a vila, e em virtude de uma delimitação geográfica aquando da criação da Comenda, ficou o novo Concelho com uma área territorial que abrangia, além

da freguesia de Grândola, as freguesias de Azinheira dos Bairros, S. Mamede do Sadão e Santa Margarida da Serra.

No que se refere à sua organização político-administrativa, dependia da Comarca de Setúbal e tinha alcaide pequeno, procurador, dois juizes ordinários, três vereadores, dois almotacés e alguns quadrilheiros.

A população dedicava-se à agricultura e à pecuária, sendo de referir, como actividades económicas importantes, a moagem - efectuada em cerca de 12 azenhas e moinhos - a produção do vinho, a olaria, a tecelagem e a caça.

Desta época restam alguns testemunhos: edifícios, brazões e o próprio arquivo histórico da Câmara Municipal, que constituem registos inestimáveis para o estudo e compreensão dos últimos séculos da história e evolução do Concelho.

Em 1679 fundou-se em Grândola um Celeiro Comum para fazer empréstimos de trigo a lavradores pobres, passando a Celeiro Municipal aquando da implantação da República.

Em 1727 fundou-se o Hospício de Nossa Senhora dos Anjos, para os Agostinhos Descalços.

A paróquia foi primeiramente um priorado – com um prior e dois beneficiados, todos frades de Santiago e providos pelo respectivo Mestre desta Ordem. Mais tarde, essa apresentação e provisão passaram a pertencer ao arcebispo de Évora.

O Séc. XIX, em Grândola, é uma época de franco progresso. Em 1890 foi-lhe concedida uma série de benefícios, tendo-se tornado comarca. Em finais do século passado, em virtude de uma nova delimitação administrativa territorial, passou a integrar a freguesia de Melides, que abrangia os territórios de Melides, Carvalhal e Tróia. Economicamente, prevaleceu a agricultura e, a par desta actividade, surgem pequenas unidades transformadoras de cortiça.

A evolução económica e demográfica concelhia pautou-se por um crescimento, desde 1864 até 1950, ainda que de forma diferenciada.

Até ao início do Séc. XX houve um crescimento ténue, baseando-se essencialmente na proliferação de pequenas indústrias de transformação da cortiça, situadas na sua maioria na vila de Grândola.

A par disto, dá-se início a um franco desenvolvimento económico noutras zonas do Concelho, com o surgimento da exploração mineira em Canal Caveira (1863) e Lousal (1900), mobilizando assim bastante mão-de-obra para essa actividade.

Na primeira década deste século nota-se um crescimento mais acelerado, com o aparecimento de novas vias de comunicação, dando-se maior destaque ao surgimento do comboio em 1926.

A partir desta data, o Concelho de Grândola conseguiu assegurar uma melhor distribuição e circulação, tanto de pessoas, como dos bens económicos produzidos em todo o Concelho.

Nos anos 30 houve um novo e evidente impulso, tanto demográfico como económico. Este impulso evidencia a época da campanha do trigo que decorre integrada na política ruralista e agrícola do Estado Novo.

Assim, surge-nos o Alentejo, no qual se incluiu concelho de Grândola, como terreno apto para a produção de cereais, daí passar a ser denominado como o "Celeiro de Portugal". Em conjunto, surge uma nova cultura, o arroz, que se implantou mais na zona do Carvalhal, devido às suas aptidões de terrenos de regadio. Esta nova fase originou, na zona em questão, uma fixação populacional de pessoas vindas de várias partes de Portugal.

Este facto, aliado às políticas implementadas a partir dos finais do Séc. XIX com o objectivo de incentivar a fixação da população agrícola no Alentejo permitiu que, até finais da década de 40, a população do Concelho aumentasse, atingindo nessa data o maior quantitativo populacional até hoje observado (21.375 habitantes, em 1950).

A partir de 1950 iniciou-se um processo de esvaziamento populacional do Concelho. O fortíssimo êxodo rural verificado neste período, predominantemente em direcção à Península de Setúbal e a Lisboa, está bem patente nos valores do saldo migratório que se verificam nos primeiros cinco anos da década.

Os fenómenos emigratórios encontraram a sua origem na profunda estagnação económica do Concelho, resultante da depressão na agricultura e da ausência de qualquer processo de industrialização no Concelho desde os anos 40.

Apenas na década de 70 existe um restabelecimento de um certo nível de vida e, com ele, o desenvolvimento de várias actividades económicas, tanto no sector primário como no terciário - comércio e serviços.

Com o surgimento do Poder Local Democrático, o Concelho de Grândola tem vindo, nas décadas de 80 e 90, a dotar-se de todas as infra-estruturas básicas e equipamentos necessários para o bem-estar e qualidade de vida da População.

Chegados ao final do século XX, o Concelho está dotado, ou em vias disso, de todos os instrumentos de planeamento e ordenamento que auguram para o início do século XXI um novo salto em frente na via do desenvolvimento sustentado.

## **b) Caracterização da Escola**

Após uma breve caracterização do Concelho, consideramos pertinente, para um melhor entendimento da investigação que pretendemos desenvolver, inserirmos neste trabalho a caracterização da escola objecto de estudo.

A Escola Básica 2,3 D. Jorge de Lencastre, de Grândola acolhe alunos de todo o concelho de Grândola e concelhos limítrofes (Alcácer do Sal e Santiago do Cacém), conforme se verifica nos gráficos referentes à proveniência dos alunos, que apresentaremos na Análise de Dados.

Esta escola teve a sua origem na Escola Preparatória de Grândola, fundada em 1968, a qual começou por funcionar no edifício da Escola Técnica António Inácio da Cruz.

Em 1975, o ensino preparatório passou a ser leccionado no Externato D. Jorge de Lencastre, onde se manteve até 1978, ano em que provisoriamente transitou para uns pavilhões edificados para o efeito. No dia 15 de Novembro de 1995 foi feita a passagem para a nova escola, onde foram leccionados os 5º, 6º e 7º anos, sendo os 8º e 9º anos inseridos na escola de forma progressiva e consequente, nos anos 1996/97 e 1997/98. Actualmente funciona com os 2º e 3º ciclo, um curso CEF (Curso de Ensino e Formação) e um curso EFA (Ensino e Formação de Adultos), existindo ainda uma parceria com o IIEFP (Instituto de Ensino e Formação Profissional), no RVCC (Reconhecimento e Validação do Conhecimento de Competências).

No ano lectivo 2005/2006 existiram na escola E.B. 2,3 D. Jorge de Lencastre de Grândola, sete turmas de 5º ano, seis turmas de 6º ano, seis turmas de 7º ano, cinco turmas de 8º ano e cinco turmas de 9º ano, o que fez um total de treze turmas de 2º ciclo e dezasseis turmas do 3º ciclo, mais uma turma CEF e uma turma EFA, perfazendo um total alunos de 618 alunos.

## **c) Recursos Materiais**

Como recursos materiais, os alunos e os professores têm ao seu dispor os seguintes espaços: duas salas TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), um laboratório de Ciências Naturais, um laboratório de Ciências Físico Químicas, quatro salas de Educação Tecnológica, duas salas de Educação Visual, duas salas de Educação Musical, um Anfiteatro Exterior, um Campo de Jogos, um Pista de Atletismo, uma Sala de Estudo, um Centro de Recursos, uma Biblioteca, uma Reprografia, duas Salas de Professores (fumadores e não fumadores), para além de existir ainda Serviço de Bar, Papelaria, Refeitório, Secretaria e

PBX. A escola usufrui ainda do Pavilhão Gimnodesportivo e da Piscina Municipal, através de um acordo afirmado com a CMG.

Apesar do edifício escolar ter sido concluído em 1997, verificamos que na sua arquitectura existe uma maior valorização pelos espaços ocupados (salas de aulas) em detrimento de outros espaços “inúteis” (corredores e espaços lúdicos), pelo que inferimos da necessidade de tirar o melhor partido possível dos recursos existentes.

No entanto, existe por parte da DREA um alheamento pelo bem-estar dos docentes e discentes, o que podemos verificar pela na ausência de:

- Aquecimento e ventilação de acordo com a orientação das salas.
- Espaços interiores adequados ao resguardo dos alunos de acordo com as estações climatéricas.
- Apoios financeiros que permitam manter em bom estado de conservação e manutenção o edifício escolar e os espaços envolventes.

#### **d) Recursos Humanos**

No ano lectivo 2005/2006, encontravam-se afectos a esta escola 108 docentes, sendo uma percentagem de 48% pertencentes ao Quadro de Escola, os restantes professores são na sua maioria PQZ (professores de quadro de zona) ou professores contratados, representando estes uma minoria, tal como se pode observar no Quadro 1. Neste quadro podemos observar ainda o tempo de serviço de todos os docentes, as habilitações, o sexo e as idades.

Os professores que se encontravam neste ano lectivo nesta escola são provenientes de várias zonas do país, tal como podemos verificar no Quadro 69 (Anexo II, pág.30), as distâncias das suas residências situam-se entre os 600 e os 22 Km. Uma das características desta escola é a mobilidade do pessoal docente, sobretudo no 3º ciclo, o que de certa forma condiciona a evolução de determinados projectos pedagógicos, implicando uma remodelação e adaptação de horários e actividades, de ano para ano.

**Quadro 2**

Idade	Tempo de Serviço (Anos)							Habilitações		Sexo		Situação		
	05	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	L(1)	B(2)	H	M	E	Z	C
20-24														
25-29	5	3						8			8		2	6
30-34	8	21	1					30		7	23	8	17	5
35-39	1	14	10	1		1		25	1	5	21	15	8	3
49-44	1	2	6	6	5	3	1	15		3	12	7	7	1
45-49		2	7	3		1	2	17	1	6	12	13	5	
50-54			1	1				6		3	3	6		
55-59		1						3	1	1	3	3		1
60-64	1										1			1

Legenda:

1- Licenciatura; 2- Bacharelato; H- Homem; M- Mulher; E- Quadro de Escola; Z- Quadro de Zona; C- Contrato

### e) Pessoal Administrativo

O pessoal administrativo é composto por:

- Uma chefe de serviços administrativos, que coordena todas as actividades dos serviços administrativos (QE).
- Um assistente de administração escolar (QE), responsável pela área pedagógica dos alunos.
- Uma assistente de administração escolar (QE), que se encontra (a seu pedido) a exercer funções de telefonista, não estando em condições psíquicas para desempenhar o cargo correspondente à sua categoria profissional.
- Uma assistente de administração escolar (com contracto individual de trabalho), que exerce a actividade de tesoureira. É a responsável por todos os movimentos financeiros.
- Uma assistente de administração escolar (com contracto individual de trabalho), que é responsável por toda a documentação correspondente ao pessoal docente de A a M.
- Uma assistente de administração escolar (com contacto individual de trabalho), que é responsável por toda a documentação do pessoal docente de N a Z.
- Uma assistente de administração escolar (com contracto administrativo de provimento) que é responsável pelo ASE.



## **f) Pessoal Auxiliar de Acção Educativa**

O serviço auxiliar da acção educativa é efectuado por:

- Uma chefe de pessoal auxiliar de (QE).
- Dez auxiliares de (QE).
- Duas auxiliardes com contracto a termo certo.
- Duas auxiliardes com contracto de provimento.

O serviço é distribuído de acordo com as necessidades do funcionamento da escola, e todas as funcionárias se encontram aptas a desempenhar diversas actividades, caso seja necessário efectuar o sistema da rotatividade.

- Dois guardas-nocturnos que efectuam a vigilância da escola entre as 18 e as 6 horas, utilizando-se o sistema de rotatividade semanal.

O serviço de refeitório é desempenhado por:

- Duas cozinheiras do QE.
- Uma auxiliar de QE.
- Uma auxiliar com contracto a termo certo.

Em média são servidas diariamente 350 refeições, repartidas entre os alunos da nossa escola alunos, os alunos da Escola Secundária António Inácio da Cruz e os alunos da Escola Profissional de Desenvolvimento Agrícola, assim como a alguns docentes das respectivas escolas.

## **g) Os Órgãos Representativos da Organização Escolar**

A escola EB 2,3. D. Jorge de Lencastre, de Grândola, adopta tal como muitas outras uma lógica de matriz, que consagra regras claras de responsabilização distribuídas pelos vários órgãos próprios, num quadro de responsabilização partilhada, que se orientam segundo os princípios referidos no Artigo 4º do Decreto Lei nº. 115-A/98 de 4 de Maio. Os órgãos da administração e gestão das escolas são distribuídos hierarquicamente da seguinte forma:

- Assembleia de Escola
- Conselho Executivo
- Conselho Pedagógico
- Conselho Administrativo

Cada um destes órgãos, tal como se encontra legislado no Decreto Lei 115-A tem a responsabilização de competências específicas mas, na verdade, a teoria não corresponde à

prática, porque os órgãos representativos da escola apenas se prenunciam nas pequenas tomadas de decisões, tais como: distribuição do serviço docente e serviço auxiliar, sanções aos alunos (até ao máximo de dez dias de suspensão), autorização de visitas de estudo, autorização do pagamento dos serviços de manutenção dos espaços escolares (água, gás, electricidade e telefone) e autorização de pequenas reparações.

A constituição de turmas é feita na escola, mas tem que ser submetida à aprovação da DREA, que desconhece as necessidades educativas dos alunos. O regulamento interno e o projecto educativo são também elaborados na escola, mas dependem igualmente, da aprovação da DREA. Deste organismo depende ainda a aprovação das obras de manutenção do edifício, por exemplo a colocação de um pavimento, montagem de meios de aquecimento, reparação de equipamento desportivo. Sublinhe-se, de resto, que estas e outras intervenções carecem de igual modo da autorização do poder central e de enquadramento legislativo.

#### **h) O Processo de Funcionamento da Organização da Escola**

- **Assembleia de Escola:**

É um órgão de participação e representação da comunidade educativa, pelo que está salvaguardado na sua composição a representação dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local. Encontram-se representados da seguinte forma: sete docentes, três representantes da associação de pais e encarregados de educação, um representante da autarquia, dois representantes do pessoal não docente e um representante das associações locais (a sua composição está de acordo com o Artigo 9º do Decreto Lei referido anteriormente).

A Assembleia de Escola tem a responsabilização de definir as linhas orientadoras das actividades da escola, mas é neste órgão que encontramos uma das principais fragilidades ao nível do conhecimento do meio escolar. Em primeiro lugar, porque se verifica pouca disponibilidade de indivíduos para a constituição da assembleia, que reúne ordinariamente uma vez por trimestre para análise de documentos ou para exercer as suas demais competências. Segundo, porque, mesmo depois de constituída, existe uma grande demissão no desempenho das suas competências, quer dos representantes dos pais e encarregados de educação, quer do representante da autarquia (os quais faltam às reuniões com bastante frequência, tal como podemos verificar pelo registo de presenças que se encontra no Anexo III). Ao nível dos docentes também não existe um envolvimento dinâmico e interactivo que contribua para o bom funcionamento organizacional e pedagógico da escola.

Em nosso entender, os actores da Assembleia de Escola não têm ainda muito clarificadas as suas competências específicas, existindo a percepção empírica de que a Assembleia está afastada do quotidiano da escola, o que torna complexa a articulação e a definição das linhas orientadoras para as tomadas de decisões dos outros órgãos de administração e gestão da escola.

- O Conselho Executivo: é um órgão constituído por uma Presidente e duas Vice-Presidentes, tem como competência e de acordo com o Artigo 17º (depois de ouvir o Conselho Pedagógico), elaborar e submeter à aprovação da Assembleia os seguintes documentos:

- Regulamento interno da escola.

- Propostas de celebração de contratos de autonomia. E ainda intervir no plano de gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.

No plano da gestão pedagógica (apesar de fazer parte das competências do Conselho Executivo, segundo o ponto 2 do Artigo 17º do Decreto Lei 115-A), verifica-se na prática uma contradição clara, porque quase nenhuma das alíneas do ponto atrás mencionado podem ser postas em prática sem a aprovação da DRE à qual a escola pertence porquanto continua-se a depender dos serviços centrais.

#### **i) O Processo da Organização é feito por Liderança ou Gestão?**

O Conselho Executivo da escola EB 2,3 D. Jorge de Lencastre, é uma gestão aberta, no sentido literal do termo, isto é, a porta encontra-se normalmente aberta, bastando apenas bater e esperar autorização para entrar: docentes, alunos, funcionários, bem como outros elementos da comunidade educativa, entram e saem sempre que necessitam. Esta abertura permite-nos um conhecimento mais concreto dos problemas da escola; no entanto limita-nos o tempo de reflexão, por vezes tão necessário à determinação das estratégias de intervenção para a resolução de questões do quotidiano.

No âmbito deste tipo de gestão, verificamos nesta abertura um dos pontos fortes da escola, porque prevalece o relacionamento humano entre os vários constituintes da comunidade educativa. Há, na grande maioria das vezes, por parte do Conselho Executivo uma vontade expressa e disponibilidade para a resolução conjunta de situações de conflito ou outras, que surgem no quotidiano da escola.

Existem todavia alguns pontos contraditórios neste tipo de gestão, porque, tal como foi atrás referenciado, resta-nos pouco tempo para reflectir sobre se o que fazemos é liderar ou

gerir. Yukl<sup>3</sup> (1998, pág.5) apresenta-nos uma breve caracterização do processo de liderança e das tarefas mais frequentes levadas a cabo por um líder:

*“ A liderança é um processo através do qual um membro de um grupo ou organização influencia a interpretação dos eventos pelos restantes membros, a escolha de objectivos e estratégia, a organização das actividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar objectivos, a manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento das competências e confiança dos membros, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização”.*

Parte-se do pressuposto comum que ao líder compete influenciar as tarefas dos subordinados, bem como os seus comportamentos sociais. De acordo com a ideia manifestada, é possível estabelecer uma política e objectivos relevantes para a organização, entendidas e assumidas por toda a estrutura, que garanta o cumprimento dos requisitos para o sucesso.

Ao compararmos as definições de “líderes” e “gestores” enunciadas por diferentes autores, concluímos que não se verifica um consenso, porque, se na opinião de Conger & Kanungo (1998), os líderes “(...) usam influência transformacional para incentivar os colaboradores com vista a trabalharem ideias a longo prazo e objectivos estratégicos”, segundo Porché *et al.*, (2003), o gestor “Coordena pessoas e materiais para cumprir eventos/objectivos específicos, que farão o futuro anunciado acontecer”.

Ainda fazendo referência à opinião manifestada por Huges *et al.*, (1996 pág.13), que afirma: “que a liderança é um processo envolvente, em que o coração tende a sobrepor-se à razão, e que os líderes são intempestivos, carismáticos e visionários. Por conseguinte a gestão é calculista, regulamentada e ordeira”, surge-nos a dúvida: qual o papel que desempenhamos? Líder ou Gestor/a? É justamente na procura de resposta(s) para estas questões que o trabalho em curso se apresenta quase como uma auto-reflexão, na medida em que, fatalmente, somos levados a pensar a nossa escola como podendo vir a constituir-se como “A Escola Sensível e Transformacionista” cujas mais-valias defendemos.

Não são questões de fácil resposta, porque estas implicariam uma investigação de cariz diferente da que nos encontramos a desenvolver. Contudo, e perante as abordagens de diversos autores sobre a temática, acreditamos que desempenhamos o cargo com dupla vertente: líder/gestor ou gestor/líder. Talvez este sentir subsista por uma organização

---

<sup>3</sup> Devido à impossibilidade de aceder às fontes primárias, as citações/traduições apresentadas neste parágrafo e no seguinte foram retiradas da obra Liderança nas Escolas, de Hernâni Pereira (v. Bibliografia citada).

educativa ser, na sua essência, diferente de uma organização empresarial, o que à partida origina diferenças significativas no público-alvo e nos objectivos a atingir. Desta forma, estamos convictos de que talvez o processo de organização e gestão do sistema educativo tenha por vezes que ser gerido com o coração e outras com a razão, de acordo com os assuntos a tratar e com os sinais manifestados pelas pessoas envolvidas. Perfilhamos a ideia defendida por Barbosa que para saber fazer, saber ser e saber estar é necessário efectuar um diagnóstico de necessidades, para posteriormente se encontrarem estratégias curativas, remediativas ou talvez até preventivas.

#### **j) Processo da Gestão Administrativa**

No que se refere à gestão administrativa, financeira e patrimonial, tal como na gestão pedagógica, dependemos igualmente da aprovação da respectiva DRE, porque a maior parte dos recursos financeiros são provenientes do Ministério da Educação, sendo estes requisitados com um código de despesas específico, enquadrando-se nas necessidades das despesas correntes da escola, tais como: vencimentos, refeitório, água, luz, telefone, limpeza e por vezes aquisição de algum equipamento informático.

No ano civil 2005, entre outras despesas, esta escola teve um consumo de água no valor de 634.17 euros pagos à CMG, o consumo de electricidade foi no valor de 12.500,37 euros (EDP) e a despesa com o telefone foi de 6.990,54 euros (PT).

Para além do orçamento disponibilizado pelo Estado, a escola tem as suas receitas próprias, provenientes de vendas de fotocópias, do lucro das máquinas de matraquilhos e máquinas de sumos, do lucro do bufete e da papelaria. Estas verbas são dirigidas principalmente à compra e reparação de maquinaria, e à manutenção do edifício escolar, uma vez que a verba proveniente dos cofres do Estado é na maioria das vezes insuficiente para fazer face às necessidades existentes.

- O Conselho Pedagógico, de acordo com o Artigo 24º do Decreto Lei 115-A é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáticos, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

A composição do Conselho Pedagógico é da competência da escola e está de acordo com o Regulamento Interno da mesma, o qual fará parte dos anexos. A sua representação é feita pelos seguintes coordenadores de departamentos: Coordenadoras do Directores de Turma dos 2º e 3º ciclos, Coordenadora do Departamento de Língua Portuguesa, Coordenadora do

Departamento de Língua Estrangeira, Coordenadora do Departamento de História e Geografia de Portugal, Coordenadora do Departamento de Expressões, Coordenador do Departamento de Educação Física, Coordenador do Departamento de Ciências, Coordenadora da Biblioteca, Coordenadora das Áreas curriculares Não Disciplinares: área de projecto, formação cívica e estudo acompanhado. A competência do Conselho Pedagógico encontra-se definida no Artigo 26º do Decreto Lei nº115-A/98 de 4 de Maio, mas, tal como no respeitante à Assembleia e ao Órgão de Gestão, há decisões tomadas que carecem de homologação da respectiva DRE.

Através da leitura das actas dos Departamentos, verificámos que existe por parte de alguns Coordenadores de Departamentos falta de rigor na transmissão de informação referente aos pontos discutidos nas reuniões do Conselho Pedagógico, o que dá origem a informações contraditórias entre a comunidade educativa e dificulta por vezes o bom funcionamento dos pares.

- O Conselho Administrativo é simultaneamente representado pela Presidente do Conselho Executivo e por uma Vice-Presidente e, de acordo com o Artigo 28º do Decreto Lei atrás referido, é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola. A sua composição e competências estão claramente definidas nos Artigos 29º e 30º do mesmo documento.

Acerca da alínea a) do Artigo 30º, em que se refere que compete ao Conselho Administrativo aprovar o orçamento anual da escola, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pela Assembleia, verificámos que esta alínea não se cumpre na íntegra por falta de interacção entre a Assembleia e o Conselho Administrativo (elações retiradas da dados recolhidos na entrevista feita aos professores, e corroborados pela própria experiência, uma vez que exercemos durante dois anos o cargo de Vice Presidente da Assembleia e quatro o de Presidente) porque, tal como mencionado anteriormente, consideramos a pouca participação da Assembleia na dinâmica da escola um dos grandes pontos fracos existentes na mesma. Devido à falta de funcionalidade e interacção entre os vários órgãos administrativos, é o Conselho Executivo, conjuntamente com os serviços administrativos, o centro de todas as decisões do quotidiano e o centro de todas as operações administrativas, as quais vai gerindo de acordo com a disponibilidade financeira.

Perante os indícios da falta de interacção existente entre os vários órgãos organizacionais da escola, concluímos que as escolas devem promover o diagnóstico de necessidades que permita um posterior trabalho de remediação. Idêntico parecer encontrámos expresso por Maria Helena Revez (2004, pág. 71):

*“(…) recorrer a processos de análise e auscultação interna como meios de produção de um conjunto informativo sobre necessidades intrínsecas, especificamente datadas e detectadas, susceptíveis de fundamentar práticas individuais e colectivas de inovação e mudança, de acordo com a especificidade e singularidade requeridas pela situação e aplicadas pelos actores sociais em contexto.”*

No desenvolvimento desta investigação e nas pesquisas bibliográficas por nós efectuadas, aferimos que vários são os autores que consideram benéfica a introdução nas escolas do diagnóstico de necessidades e a prática de uma autoavaliação, cuja finalidade é a de conhecer e compreender a vida interna das escolas, ainda que no sentido restrito do quotidiano da “sua escola”. Coloca-se desta forma em evidência a necessidade de propiciar à escola, aos diversos agentes de ensino e a toda a comunidade educativa, instrumentos de trabalho que permitam a comunicação e proporcionem a reformulação de estratégias necessárias para melhorar o seu funcionamento.

Perante os factos emergentes do decorrer desta investigação com que nos deparámos, cedo nos apercebemos de quão importante era fazer emergir na organização da escola os princípios defendidos por Barbosa (*op cit*, pág. 354) e preconizados pela Escola Sensível e Transformacionista, que pressupõem o desenvolvimento nas escolas, de Oficinas de Gestão Desenvolvimentistas. O objectivo seria contribuir para a reconfiguração sistemática do envolvimento e evolução dos diferentes intervenientes do sistema educativo, através da aquisição de métodos e técnicas de intervenção, permitindo a essas oficinas uma reflexão sobre as práticas da própria organização.

#### **1) Processo de Contacto da Escola com a DREA e a Autarquia.**

Tal como foi referido anteriormente, a organização da escola, apesar da autonomia legislada no Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio, depende hierarquicamente da DREA, Direcção Regional da Educação do Alentejo, sendo os contactos entre as duas instituições efectuados através de reuniões conjuntas com Conselhos Executivos de outras escolas, pela troca de ofícios, fax, e-mails ou via telefónica. Quando os contactos com a DREA são efectuados por via telefónica, regra geral o Conselho Executivo ou os Serviços Administrativos têm de colocar de novo a questão por ofício, e, posteriormente, recebemos a resposta assinada pelo chefe de serviço ao qual foi pedido esclarecimento ou enquadramento legal.

Os contactos com a autarquia são normalmente feitos por officios ou telefone, e têm como objectivo mais frequente a solicitação de alguma ajuda na disponibilização de transporte para visitas de estudo, ou para a reparação de alguma avaria no edificio da escola. A ajuda nem sempre é concedida, sendo a falta de disponibilidade financeira o argumento utilizado. Nas reparações ou limpeza do espaço escolar (ervas e arbustos) as razões utilizadas para a falta de ajuda são falta de mão-de-obra e que apenas é da responsabilização da autarquia a manutenção das escolas do 1º ciclo do ensino básico. Algumas vezes nem é dada resposta às solicitações feitas pela escola.

Ao reflectirmos sobre o processo de contacto existente entre as escolas e as instituições parceiras, inferimos que existe alguma dificuldade de comunicação, o que se reflecte na falta de apoio às necessidades básicas da escola, carecendo esta de meios humanos e financeiros suficientes para colmatar todas as carências.



## V- Caracterização dos Encarregados de Educação

No desenvolvimento do nosso trabalho, considerámos pertinente fazer uma breve caracterização dos encarregados de educação dos alunos das turmas observadas.

Nessa caracterização privilegiámos os indicadores sócio culturais, nomeadamente as habilitações e as profissões dos progenitores.

Os levantamentos de dados foram feitos a partir da análise dos registos biográficos dos alunos cujas turmas observámos em contexto de sala de aula. Nesta análise, podemos verificar que as profissões dos diferentes encarregados de educação são muito heterogéneas, verificando-se maior envolvimento de pais no trabalho da construção, seguindo-se o da agricultura, tal como podemos observar nos quadros 2 e 3:

**Quadro 2**

### Síntese das Profissões dos Pais

Profissões dos Pais	7ªA	7ªB	7ªC	8ªA	8ªD	9ªA	9ªB	9ªC	Total %
Agricultura	15,8	13,6	-	23,5	4,8	5,9	-	5,9	8,7%
Adm.Pública	5,3	13,6	-	17,6	-	-	22,7	-	7,4%
Construção	5,3	18,2	26,7	-	28,6	23,5	18,2	23,5	18%
Desempregado	5,3	-	-	-	-	5,9	4,5	5,9	2,7%
Empresário	5,3	-	-	-	9,5	-	-	-	1,8%
Ind. Alimentar	5,3	-	6,7	-	4,8	-	4,5	-	3,4%
Ind.Madeira	10,5	-	13,3	11,8	-	5,9	4,5	5,9	5,7%
Jardineiro	10,5	-	-	-	9,5	-	-	-	2,5%
Motorista	15,8	-	-	-	9,5	11,8	-	11,8	6,0%
Pesca	5,3	-	-	-	-	-	-	-	0,6%
Reformado	5,3	4,5	-	5,9	-	-	4,5	-	2,5%
Sem Elementos	10,5	18,2	26,7	11,8	14,3	-	13,6	-	11,8%
Comércio	-	18,2	-	-	-	5,9	4,5	5,9	4,3%
Saúde	-	4,5	-	5,9	-	-	-	-	1,3%
Outras actividades	-	9,1	6,7	17,6	9,5	17,6	18,2	17,6	12%
Defesa	-	-	13,3	5,9	-	5,9	4,5	5,9	4,4%
Desenhador	-	-	-	-	-	5,9	-	5,9	1,4%
Técnico Especializado	-	-	-	-	9,5	-	-	-	1,2%
Educação	-	-	6,7	-	-	5,9	-	5,9	2,3%
Engenheiro	-	-	-	-	-	5,9	-	5,9	1,4%
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100%

**Quadro 3**

### Síntese das Habilitações Literárias dos Pais

Escolaridade	7ªA	7ªB	7ªC	8ªA	8ªD	9ªA	9ªB	9ªC	Total
Licenciatura	-	-	7%	5,9%	14,4%	8,8%	4,6%	15%	6,96%
Secundário	11%	23%	13%	5,9%	-	30,4%	27,3%	-	13,83%
3º Ciclo	-	18%	27%	-	19%	17,4%	13,6%	15%	13,75%
2º Ciclo	5%	18%	20%	11,8%	23,8%	17,4%	13,6%	15%	15,58%
1º Ciclo	63%	27%	13%	58,8%	23,8%	13%	27,3%	25%	31,35%
Sem Elementos	21%	14%	20%	17,6%	19%	13%	13,6%	30%	18,53%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

No que se refere às habilitações dos encarregados de educação, também podemos observar, nas percentagens representadas no quadro 3, a existência de uma heterogeneidade bastante acentuada, já que as habilitações vão desde o ensino superior ao ensino básico, sendo este o número dominante das habilitações, somando uma percentagem de 31%. Nesta abordagem verificámos ainda que existe uma grande parte de registos biográficos dos alunos que não dispõe de todos os elementos necessários à caracterização dos seus dados familiares.

#### Quadro 4

##### Síntese das Profissões das Mães

Profissões das Mães	7º A	7ºB	7ºC	8ºA	8ºD	9ºA	9ºB	9ºC	Total
Aloj. e Restauração	5,3	-	-	23,5	-	-	-	-	3,5%
Doméstica	52,6	13,6	20	17,6	19	34,7	31,8	20	26,8%
Educação	5,3	4,5	13,3	11,8	19	13	9,1	5	10,1%
Jardineira	10,5	-	-	-	4,8	-	-	-	1,9%
Outras Actividades	15,8	22,7	13,3	11,8	19	8,7	13,6	10	14,3%
Adm. Pública	-	9,1	-	-	4,8	17,4	18,2	10	7,4%
Adm. Financeira	-	4,5	-	-	-	-	-	-	0,5%
Comércio	-	18,2	13,3	-	-	-	9,1	15	7%
Saúde	-	4,5	-	-	9,5	-	-	-	1,7%
Ind. Alimentar	-	-	13,3	-	-	8,7	4,5	10	4,5%
Escriturária	-	-	13,3	5,9	-	-	-	-	2,4%
Empregada Limpeza	-	-	-	-	9,5	-	-	-	1,1%
Empresária	-	-	-	-	-	-	-	15	1,8%
Sem Elementos	10,5	22,7	13,3	5,9	14,3	8,7	4,5	15	11,8%
Cabeleireira	-	-	-	17,6	-	-	-	-	2,2%
Aux. Geriatria	-	-	-	-	-	8,7	-	-	1%
Agricultura	-	-	-	-	-	-	4,5	-	0,5%
Advogada	-	-	-	-	-	-	4,5	-	0,5%
	100	100	100	100	100	100	100	100	100

No que se refere às profissões das mães, verificámos que predomina a profissão de doméstica, cuja percentagem se situa nos 26.8%, sendo os restantes 73.2% distribuídos por uma diversidade de outras profissões.

Ao fazermos a analogia entre o tipo de profissões existentes e a quantidade de mães que são domésticas, verificamos que as diferentes percentagens se encontram em sintonia com as características do concelho, já que este, apesar de tentar dotar-se de todas as infra-estruturas básicas necessárias ao bem-estar e qualidade da população, ainda se encontra muito aquém dos padrões de satisfação das necessidades consideradas essenciais, não existindo assim uma capacidade de resposta na resolução dos problemas estruturantes do concelho nem das regiões limítrofes.

Ao analisarmos o quadro 5, referente às habilitações das mães, concluímos que a maior percentagem tem o ensino secundário, representando uma escolaridade mais elevada que os pais; no entanto, também existe uma percentagem significativa de mães com o 1º Ciclo, assim como uma percentagem considerável de falta de elementos.

### Quadro 5

#### Síntese das Habilitações Literárias das Mães

Escolaridade	7ºA	7ºB	7ºC	8ºA	8ºD	9ºA	9ºB	9ºC	Total
Licenciatura	-	5%	7%	5,9%	4,8%	8,8%	18,2%	10%	7,46%
Secundário	5%	44%	13%	5,9%	28,6%	34,8%	27,3%	30%	23,57%
3º Ciclo	16%	14%	34%	23,5%	28,6%	8,7%	18,2%	15%	19,75%
2º Ciclo	36%	14%	13%	5,9%	4,8%	13%	9,1%	5%	12,6%
1º Ciclo	32%	9%	13%	35,3%	14,2%	30,4%	22,7%	20%	22,08%
Sem Elementos	11%	14%	20%	23,5%	19%	4,3%	4,5%	20%	14,54%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

## **VI – Caracterização dos alunos**

As páginas que se seguem comportam a apresentação e análise de dados relativos à pessoa do aluno, e visam a obtenção de um melhor conhecimento geral, dos indivíduos que frequentam a Escola em observação. Os dados recolhidos reportam-se ao Ano Lectivo de 2005/2006 e aos 1º e 2º Períodos.

Ao iniciar este trabalho, fizemos um levantamento de dados referentes a cada ano e turma, dentro de cada ciclo do ensino básico, recolhendo informações sobre: condição sócio-económica, sexo dos alunos, idade, proveniência, distância que têm de percorrer entre as suas habitações e a escola, número de faltas injustificadas, número de faltas disciplinares, qual a percentagem de planos de recuperação e quais as disciplinas com maior índice de insucesso escolar em cada turma. Os dados recolhidos encontravam-se registados dos Registos Biográficos individuais, contudo, como veremos, contámos também com a colaboração dos Directores de Turma para a obtenção de informação relativa à assiduidade e insucesso. A metodologia desenvolvida foi a mesma para a recolha de dados de todas as turmas e anos de escolaridade.

Devido ao enorme volume e diversidade de dados obtidos, e conscientes de que um trabalho desta dimensão não comportaria uma análise e triangulação apuradas dos mesmos, optámos por mais não fazer do que uma apresentação gráfica dos dados, acompanhada de breves considerações/sínteses por níveis de ensino, dentro de cada ciclo, a fim de facilitar ao leitor a análise dos dados apresentados.

Creemos, no entanto, que esta recolha servirá certamente de ponto de partida para posteriores investigações e/ou reflexões.

O quadro 6 mostra-nos o número de alunos de cada ciclo que beneficiam do Escalão A e Escalão B, verificando-se que apenas 52,5% dos alunos não beneficiam de qualquer subsídio. A maior parte dos alunos beneficia do escalão A, o que representa material escolar, alimentação e visitas de estudo gratuitas. Os alunos que usufruem do escalão B pagam metade do material escolar, alimentação e visitas de estudo.

**Quadro 6**  
**Alunos Carenciados**

2º Ciclo		Total
Escalão A	135	156
Escalão B	21	
3º Ciclo		Total
Escalão A	109	137
Escalão B	28	

No quadro 7 podemos verificar a percentagem de insucesso escolar dos alunos do 3º Ciclo nas várias disciplinas:

**Quadro 7**

340 Alunos	Percentagem Total de Insucesso – 3º Ciclo							
	<u>Disciplinas</u>							
	Mat.	L. Port.	Ing.	Franc.	C. F. Q.	C. Nat.	Hist.	Geog.
7º Ano	22,7%	18,1%	11,6%	14,4%	25,5%	0	10,20%	10,6%
8º Ano	28,2%	23,6%	20,9%	26,4%	12,7%	0	16,4%	5,5%
9º Ano	27,7%	33,7%	25,7%	15,8%	11,9%	18,8%	11,9%	0
<b>Total</b>	<b>26,2%</b>	<b>25,13%</b>	<b>19,4%</b>	<b>18,87%</b>	<b>16,7%</b>	<b>6,26%</b>	<b>12,83%</b>	<b>5,37%</b>

Globalmente, verifica-se que o insucesso escolar é mais elevado, na maior parte das disciplinas, no oitavo ano de escolaridade, existindo apenas uma maior percentagem de insucesso no nono ano nas disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês, conforme se pode observar no quadro acima.

Dos dados obtidos, em termos gerais, há a registar níveis de insucesso mais elevados nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Uma vez que a transição de ano não pode ocorrer caso os alunos acumulem níveis negativos a estas duas disciplinas, a incrementação do sucesso escolar terá necessariamente que passar por uma melhoria dos resultados obtidos às referidas disciplinas.

Como podemos observar no quadro 8, também no 2º Ciclo existe um notório grau de insucesso em algumas disciplinas, sobretudo a Língua Portuguesa e Matemática, ao nível do sexto ano de escolaridade.

**Quadro 8**

<b>278 Alunos</b>	<b>Percentagem Total de Maior Insucesso - 2º Ciclo</b>				
	<u>Disciplinas</u>				
	<b>Matemática</b>	<b>L.Portuguesa</b>	<b>Inglês</b>	<b>C. Naturais</b>	<b>História</b>
<b>5º Ano</b>	16,1%	14,1%	8,1%	9,4%	6%
<b>6º Ano</b>	22,5%	20,9%	11,65%	15,5%	10,2%
<b>Total</b>	<b>19,3%</b>	<b>17,5%</b>	<b>9,88%</b>	<b>12,45%</b>	<b>8,1%</b>

Seguem-se dois quadros representativos das faltas injustificadas, no 2º e 3º ciclos:

**Quadro 9**

<b>2º CICLO</b>	<b>Total de Faltas Injustificadas</b>
<b>5º Ano</b>	<b>559</b>
<b>6º Ano</b>	<b>1365</b>

**Quadro 10**

<b>3º CICLO</b>	<b>Total de Faltas Injustificadas</b>
<b>7º Ano</b>	<b>489</b>
<b>8º Ano</b>	<b>278</b>
<b>9º Ano</b>	<b>347</b>

Nos quadros relativos às faltas injustificadas, podemos também verificar que, comparativamente como o 3º Ciclo, o 2º Ciclo apresenta um maior índice de faltas, sobretudo no sexto ano. Admitimos que o elevado absentismo possa ser uma das causas do insucesso escolar dos alunos, contudo carecemos de estudos sobre esta matéria com credibilidade bastante que possam sustentar este sentir.

O elevado número de faltas injustificadas suscitou-nos ainda outras perguntas, tais como: Quem mais falta? Rapazes ou raparigas? Por que motivo? Alunos repetentes ou não? A que disciplinas? A que tempos do dia?

Neste âmbito, procurámos estes dados junto dos/as directores/as de turma, que nos informaram de que as faltas injustificadas se devem sobretudo à falta de assiduidade das raparigas, repetentes neste ou em outros anos de escolaridade, e, normalmente, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos.

Através do nosso conhecimento empírico e do diálogo com os/as alunos/as ao longo dos vários anos de ensino, aferimos que os motivos que levam as alunas a faltar são sobretudo a falta de interesse pela escola, a dificuldade de aquisição de conhecimentos principalmente às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o meio familiar, a diferença de faixa etária face aos colegas que se encontram pela primeira vez naquele ano de escolaridade, a descoberta do corpo e dos afectos íntimos e, por vezes, o início da sua vida sexual. Grande parte dos casos de abandono escolar das raparigas desta região culmina na união de facto com os seus parceiros. Um trabalho conjunto entre a Escola, nomeadamente o Órgão de Gestão, a Associação de Pais e os Directores de Turma, e equipas de Saúde e de Serviço Social permitiriam porventura avaliar com maior acuidade os motivos do absentismo feminino, pelo que consideramos ser esta temática uma área a estudar em profundidade.

As faltas dadas pelos rapazes são essencialmente de alunos provenientes de famílias degradadas ou alunos com dificuldades de aprendizagem (NEE), variando as suas idades entre os 11 e os 15 anos, resultando algumas vezes em abandono escolar.

As disciplinas às quais os/as alunos/as mais faltam são: Matemática, Língua Portuguesa e Educação Física, não faltando grandemente às Expressões, tais como: Educação Visual, Educação Tecnológica, Expressão Plástica, Área de Projecto, etc.

Os tempos do dia aos quais os alunos faltam com mais frequência são essencialmente os primeiros da manhã ou os primeiros da tarde (a seguir à hora do almoço). Verificámos as respectivas razões junto da funcionária que se encontra na portaria, a qual nos informou que este facto se deve ao sistema de controlo de entradas e saídas dos alunos do espaço escolar. Esse controle é feito mediante a apresentação de cartões codificados (implementados na

escola em anos anteriores e mantendo-se em vigor actualmente), com a finalidade de contribuir para a segurança dos alunos, os quais têm os seguintes códigos<sup>4</sup>:

**Código 1** – Depois de entrar, o/a aluno/a pode sair da escola se não tiver aulas nos últimos tempos da manhã e nos últimos tempos da tarde.

**Código 2** – Depois de entrar, o/a aluno/a só pode sair na hora do almoço e no final da tarde, mesmo que não tenha aulas.

**Código 3** – Depois de entrar, o aluno só pode sair no final do dia, mesmo que não tenha aulas.

A selecção do código do cartão é feita pelo E.E quando efectua a matrícula do seu educando. Em alguns casos, os/as alunos/as não entram no início da manhã nem no início da tarde, porque após entrarem no recinto escolar não podem voltar a sair, pelo que inferimos ser esta uma das principais causas do absentismo aos tempos lectivos referidos anteriormente.

Por vezes, os alunos com idade superior a 15 anos sem o 6º ano completo ou sem o 9ºano de escolaridade concluído, são encaminhados pela escola para a frequência de cursos técnico-profissionais ministrados pelo IEFP (Instituto de Educação e Formação Profissional) de acordo com o seu nível de ensino. Ou, quando já ultrapassaram o 6º ano de escolaridade, é-lhes permitido o ingresso nos cursos CEF (Cursos de Educação e Formação) leccionados na escola, tentando desta forma proporcionar a estes alunos a oportunidade de obterem o 9ºano de escolaridade em dois anos lectivos, tentando assim evitar-se o abandono escolar e a falta de assiduidade, porque os alunos para concluírem com sucesso o curso têm de assistir a um número significativo de aulas ministradas.

Os 5º anos são constituídos por sete turmas com um total de 149 alunos, dos quais 23 são repetentes e 13 demonstram Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente (NEEP).

No que se refere a este nível de ensino, podemos verificar que 49% dos alunos são do sexo feminino e 51% são do sexo masculino:

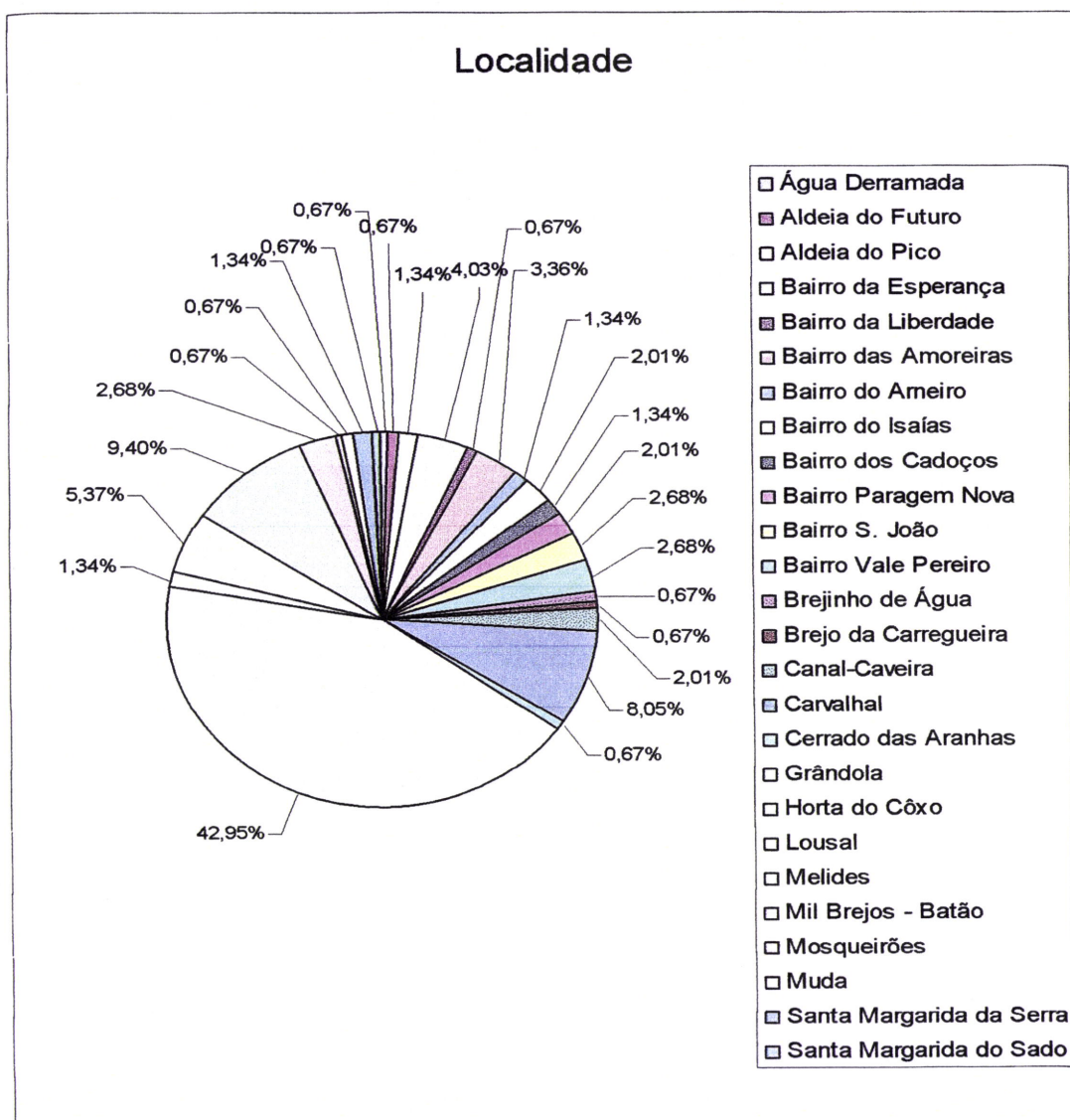
---

<sup>4</sup> Independentemente do código que possua, o/a aluno pode sair da Escola, desde que acompanhado pelo E.E.



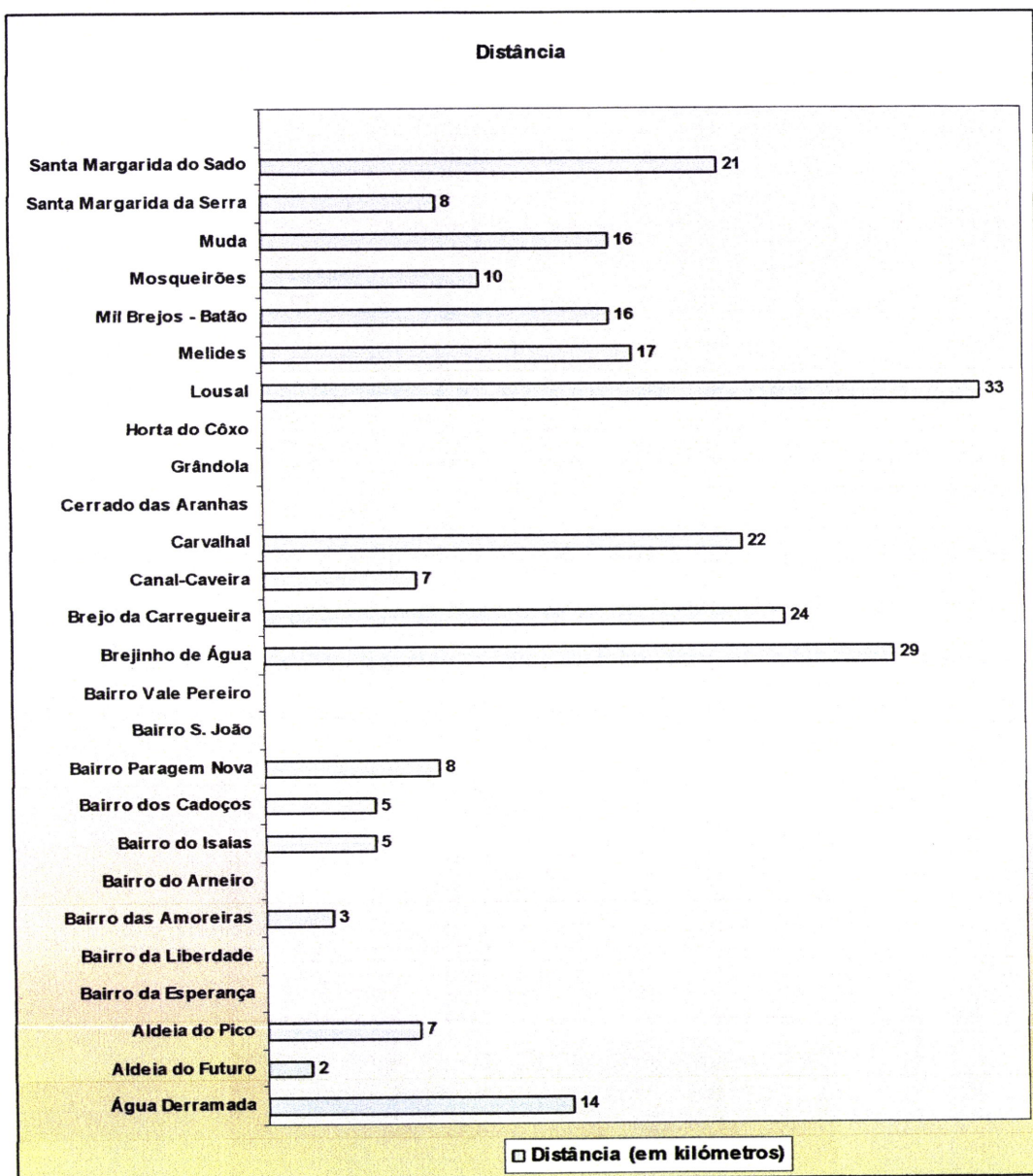
Segue-se o quadro-síntese da proveniência dos alunos:

**Quadro 13**

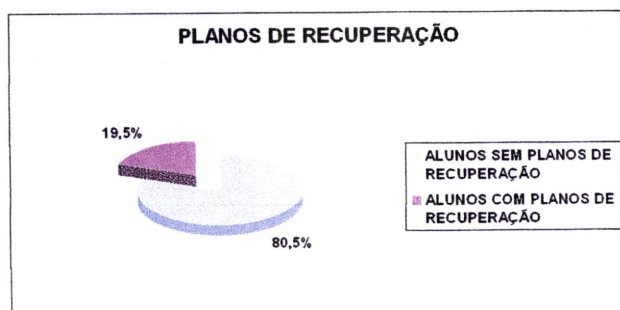


A proveniência dos alunos, no geral, abrange todo o concelho de Grândola, sendo 43% os residentes na vila e os restantes 57% oriundos das freguesias vizinhas. 8% Provêm da freguesia de Melides, que dista da escola 17 km, 9% deslocam-se da freguesia do Carvalho, situada a 22 km da sede do concelho, 5% são do Lousal, cuja distância da sede de concelho são 33 km, 4% provêm do Bairro do Isaías, situado a 5 km da vila. A restante percentagem (22%) refere-se ao número de alunos distribuídos pelas diversas localidades, cuja distância a percorrer até à escola varia entre os 2 e os 29 km. A maior parte dos alunos utiliza como transporte as carreiras públicas da Rodoviária.

Quadro 14

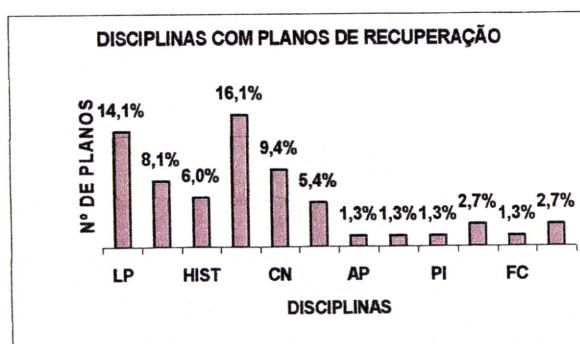


**Quadro 17**



Podemos ainda verificar que as disciplinas em que os alunos tiveram maior insucesso escolar são: Matemática - 16,1%, Língua Portuguesa - 14,1%, Ciências Naturais - 9,4%, Inglês - 8,1%, História 6% e Educação Física - 5,4%, variando as restantes entre os 2,7% e 1,3%.

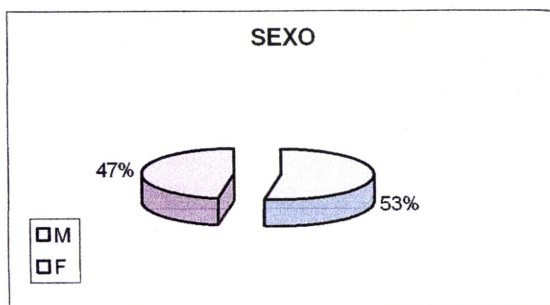
**Quadro 18**



O sexto ano é constituído por seis turmas, num total de 129 alunos, dos quais 32 são repetentes, 5 têm NEEP e 6 têm NEE.

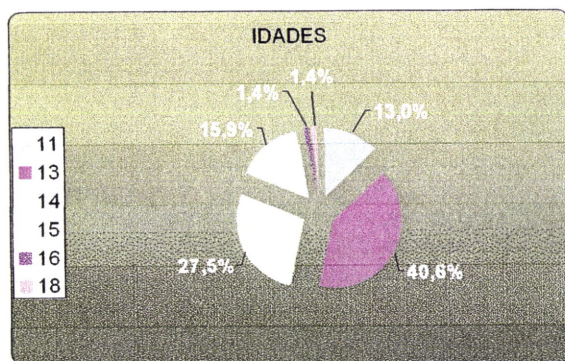
Este nível de ensino é constituído por 47% de alunos do sexo feminino e 53% do sexo masculino.

**Quadro 19**



As suas idades estão compreendidas entre os 11 e os 18 anos, distribuídas da seguinte forma: 41% tem 13 anos, 28% 14, 16% 15, 13% 16, 1% 18 e 1% 11 anos.

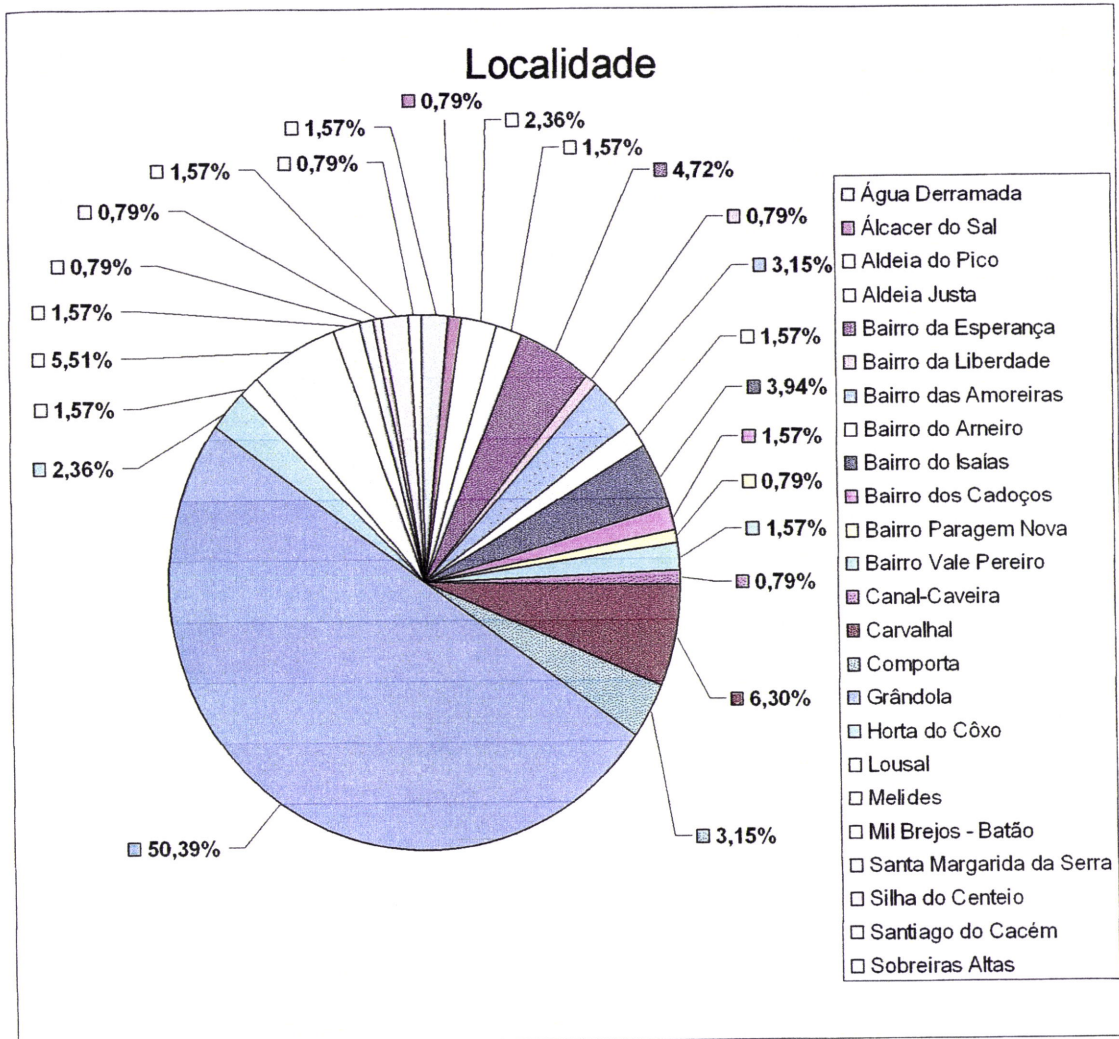
**Quadro 20**



Quanto à sua proveniência, há a destacar que 50% dos alunos são residentes em Grândola, sendo os restantes oriundos das outras localidades: 6% do Carvalhal, situada a 22 Km do concelho, 6% de Melides, distanciada 17 km, 5% do Bairro da Esperança (inserido na vila, fazendo-se o percurso até à escola a pé), 4% do Bairro Isaiás, que dista 5 km da escola, 3% da Comporta (pertencente ao concelho de Alcácer do Sal, mas devido à dificuldade de transporte os alunos deslocam-se para esta escola) que fica a cerca de 32 km, 2% do Lousal, sendo esta a localidade mais afastada do concelho, a 33 km, conforme se verifica no gráfico referente às distâncias das localidades.

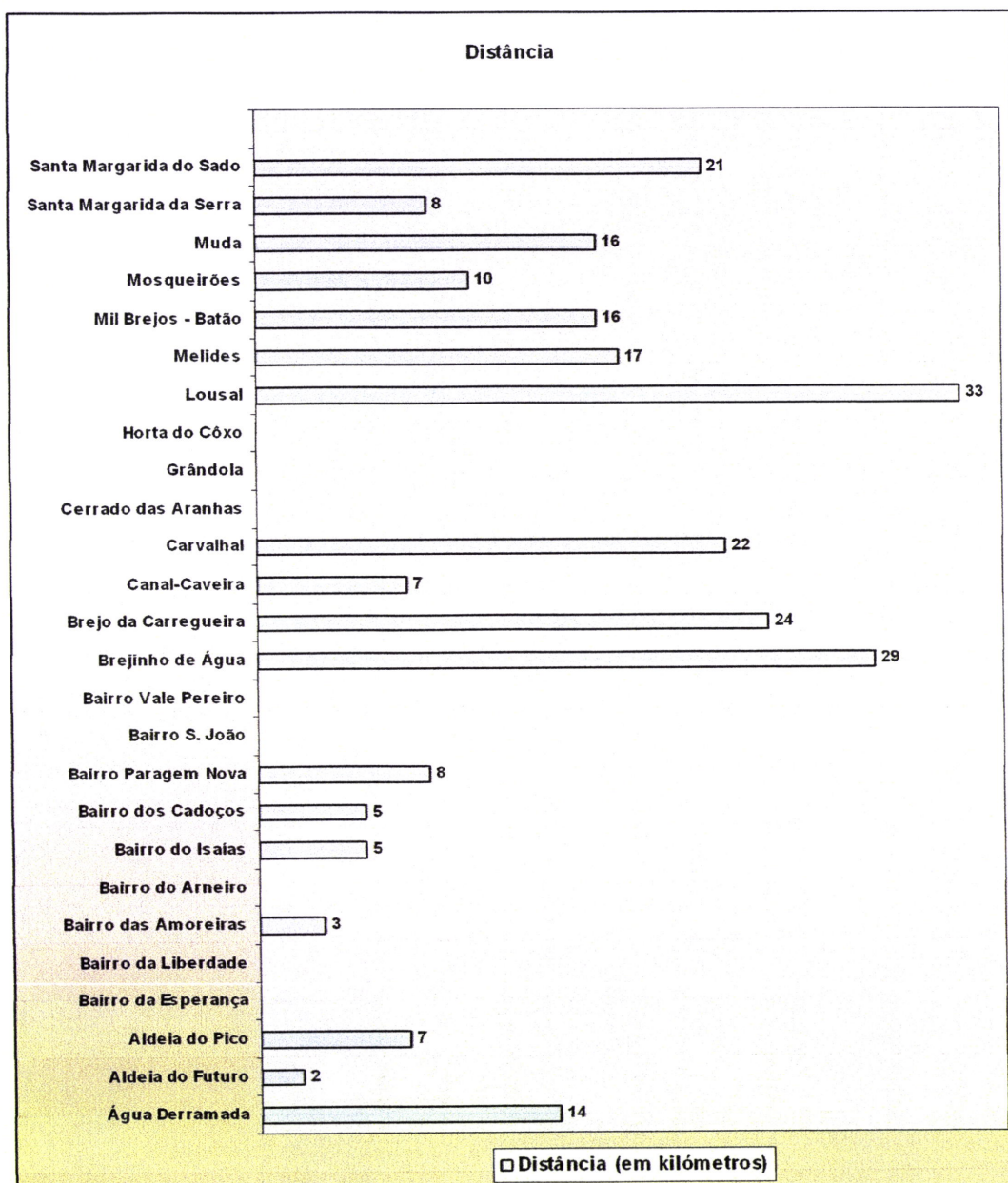


Quadro 21



Os restantes alunos são provenientes de pequenas localidades, cujas distâncias da escola se encontram entre a localidade mais afastada com 33 Km (Lousal) e a menos afastada com 2 km (bairros periféricos).

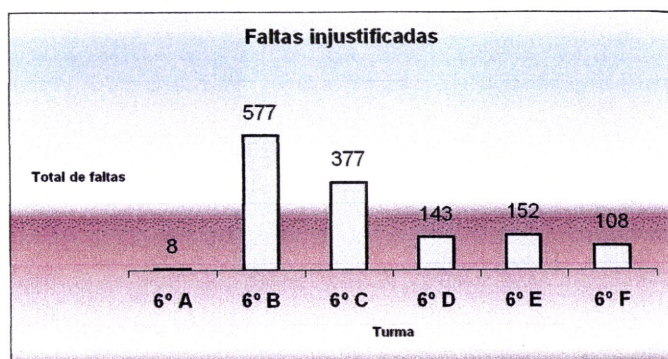
Quadro 22



Analisando as faltas injustificadas dos alunos do sexto ano, podemos verificar, na descrição que faremos seguidamente, que estas são em número bastante superior relativamente aos alunos do quinto ano.

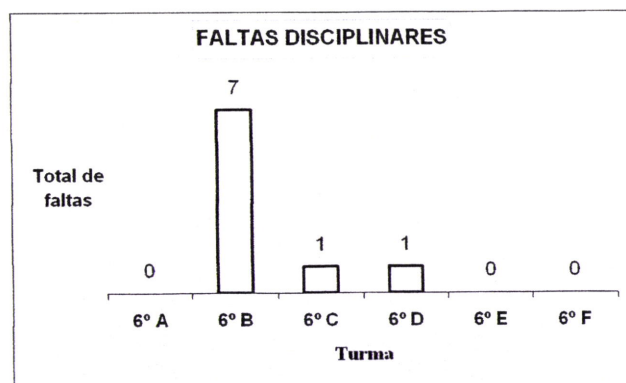
Assim temos: o 6º A com 20 alunos e 8 faltas injustificadas, 6º B constituída por 24 alunos e um total de 577 faltas, o 6º C, com 25 alunos e 377 faltas, o 6º D com 20 alunos perfaz 143 faltas, o 6º E com 20 alunos e 152 faltas e o 6º F com 20 alunos e 108 faltas.

**Quadro 23**



No que se relaciona com faltas resultantes de procedimento disciplinar, e fazendo de novo a comparação com o quinto ano, podemos verificar que estas são em número inferior, existindo apenas na turma do 6º B 7 faltas, no 6º C e D 1 falta, não tendo as restantes turmas qualquer falta obtida de procedimento disciplinar.

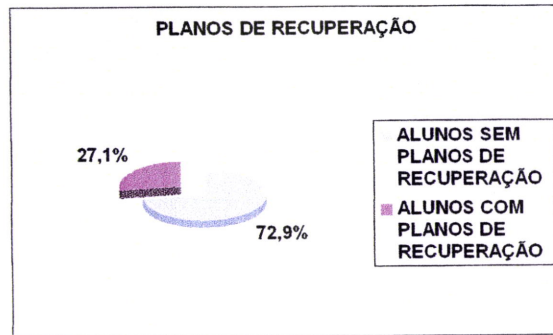
**Quadro 24**



Na análise feita ao aproveitamento dos alunos deste nível de ensino, obtivemos os seguintes dados: sem plano de recuperação temos 72,9% e com planos de acompanhamento temos 27,1%, o que revela um índice de aproveitamento mais baixo comparativamente às turmas do quinto ano.

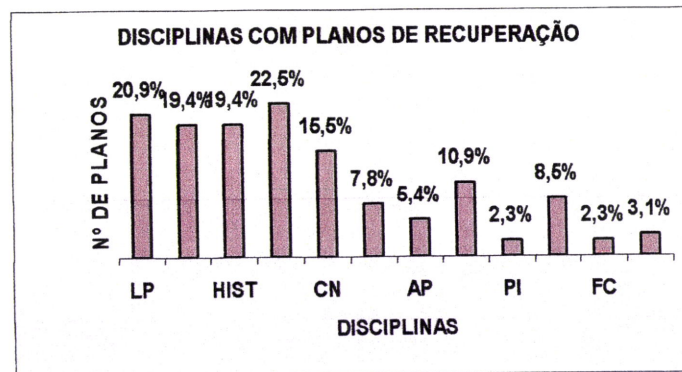


**Quadro 25**



As disciplinas com maior insucesso escolar são: Matemática com 22,5%, Língua Portuguesa com 20,9%, Inglês e História com 19,4% cada, Ciências Naturais com 15,5%, Educação Musical com 10,9%, Estudo Acompanhado com 8,5%, Educação Física com 7,8%, Área de Projecto com 5,4%, Educação Visual e Tecnológica com 3,1% e Prática Instrumental e Formação Cívica com 2,3%.

**Quadro 26**



Dos dados obtidos nos dois níveis de escolaridade do 2º ciclo podemos inferir que, pelo menos aparentemente, quanto maior é o grau do nível de ensino, menor é o rendimento escolar. Nas análises dos anos referentes ao 3º ciclo, vamos tentar verificar se esta inferência se mantém válida.

Na sequência da análise que nos propusemos desenvolver nos diferentes ciclos e níveis de ensino, constatámos que:

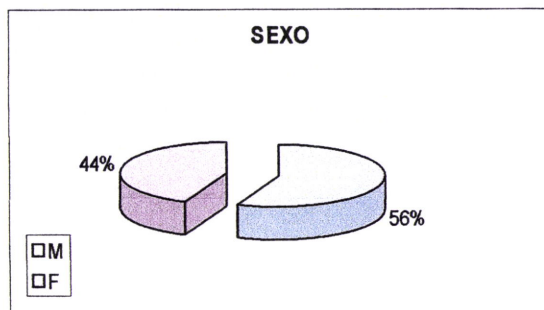
O sétimo ano de escolaridade é constituído por 5 turmas e por um Curso de Informática (CI), tendo um total de 129 alunos.

No total das turmas do sétimo ano, existem 8 alunos com NEE, 6 com NEEP e 23 são repetentes no nível de ensino.



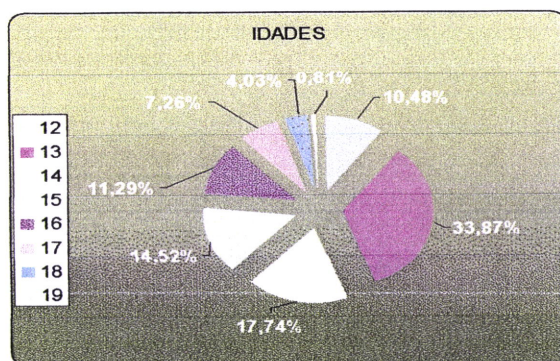
Dos alunos constituintes destas turmas, 56% são do sexo masculino e 44% são do sexo feminino.

**Quadro 27**



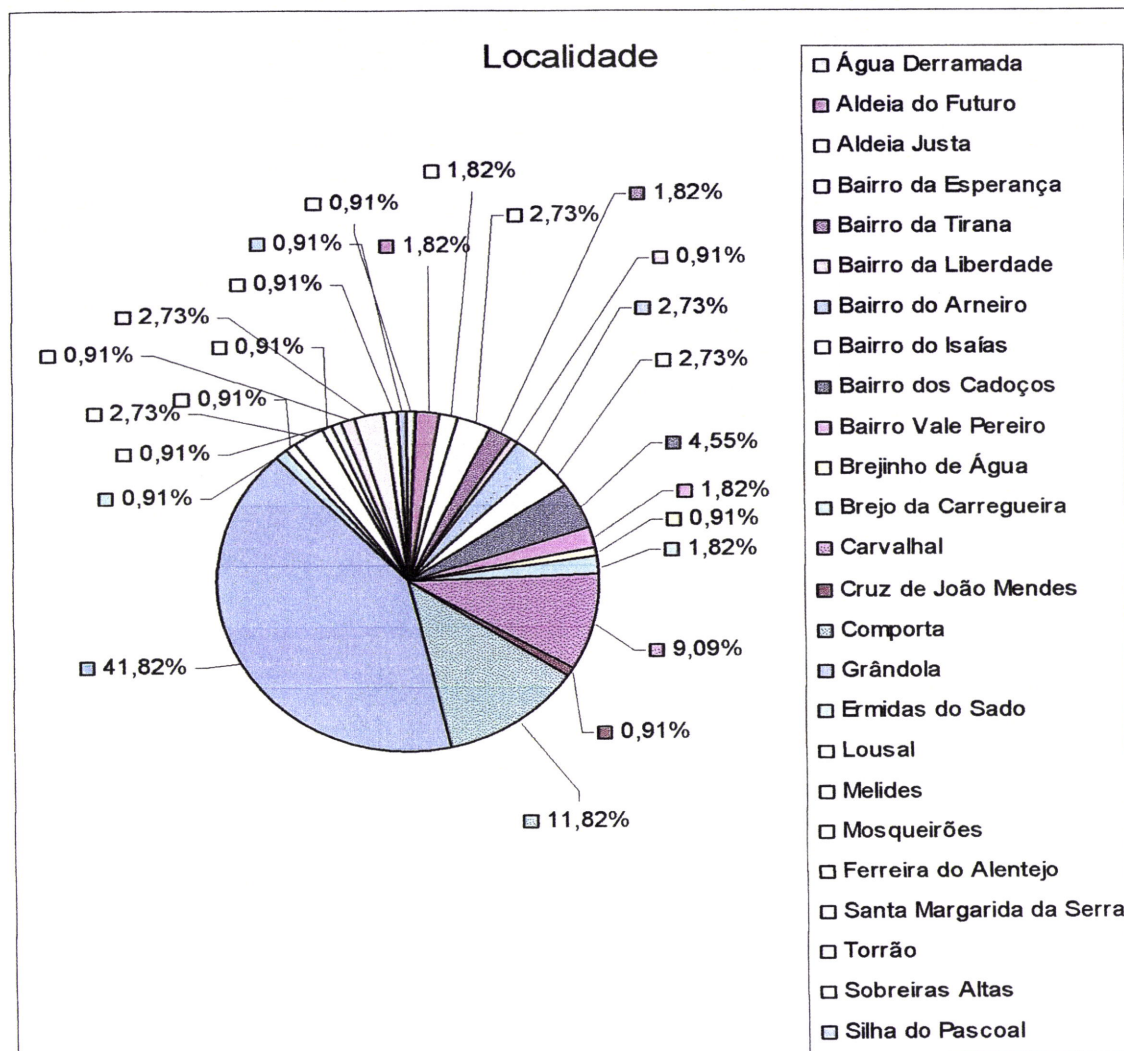
As suas idades variam entre os 12 e os 19 anos, tendo 34% 13 anos, 18% 14, 15% 15, 11% 16, 10% 12, 7% 17, 4% 18 e 1% 19 anos.

**Quadro 28**



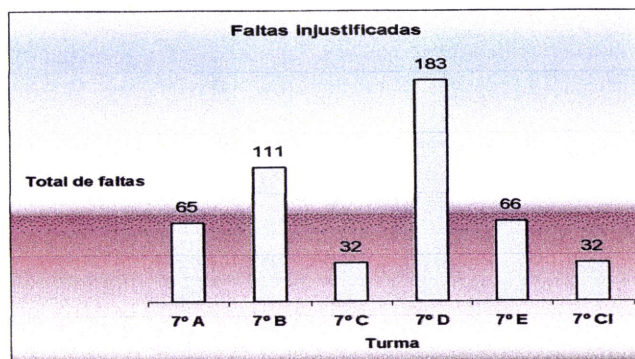
A proveniência dos alunos das turmas do sétimo ano é na sua grande maioria, Grândola, com uma percentagem de 42%, seguindo-se 12% da Comporta (tal como foi referido atrás, situa-se a 32 Km e pertence ao concelho de Alcácer do Sal), 5% dos alunos provêm do Bairro dos Cadoços, cuja distância são 5 Km, 3% vêm do Bairro do Isaiás, situado a 5 Km, 9 % deslocam-se do Carvalhal, percorrendo 22 Km, 3% são oriundos de Água Derramada (localidade distanciada da escola 14 Km), Torrão e Bairro do Arneiro e 2% são dos Brejos da Carregueira, localidade que dista 24 Km da sede do concelho.

Quadro 29



Relativamente às faltas injustificadas dos alunos, recolhemos os seguintes dados: os 26 alunos da turma A deram 65 faltas injustificadas, os 24 alunos da turma B deram 111 faltas, os 20 alunos da turma C deram 32 faltas, os 20 alunos da turma D deram 183 faltas, os 20 alunos da turma E deram 66 faltas e os 15 alunos do CI deram 32 faltas.

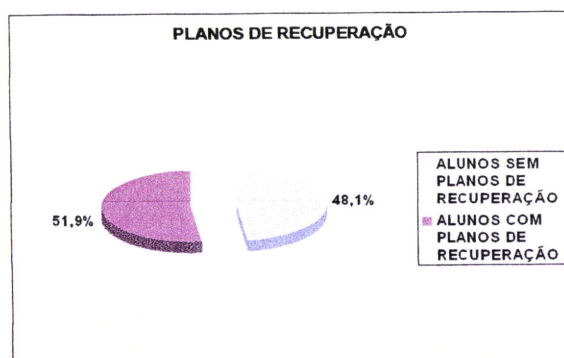
**Quadro 30**



Os alunos das turmas do sétimo ano de escolaridade não têm faltas de carácter disciplinar.

Na análise do aproveitamento destes alunos constatámos que 51,9% têm planos de recuperação, o que significa que têm três níveis ou mais inferiores a três.

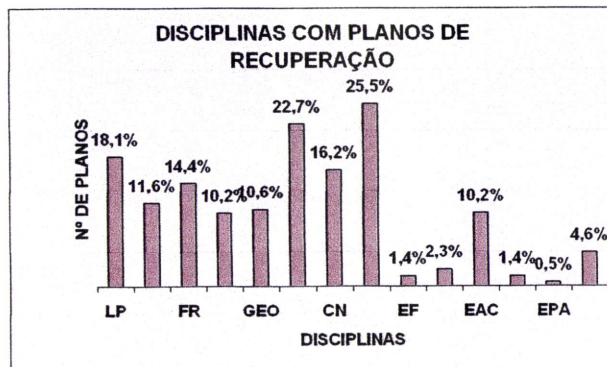
**Quadro 31**



As disciplinas em que os alunos revelam maiores dificuldades encontram-se descritas pela seguinte ordem: Ciências Físico Químicas com 25,5%, Matemática com 22,7%, Língua Portuguesa com 18,1 %, Francês com 14,4%, Inglês com 11,6%, Geografia com 10,6%, História e Estudo Acompanhado com 10,20% cada, Escola Região e Sociedade com 4,6%, Educação Visual e Educação Física com 1,4 % cada, Área de Projecto com 2,3% e Expressão Plástica e Artesanal com 0,5%.

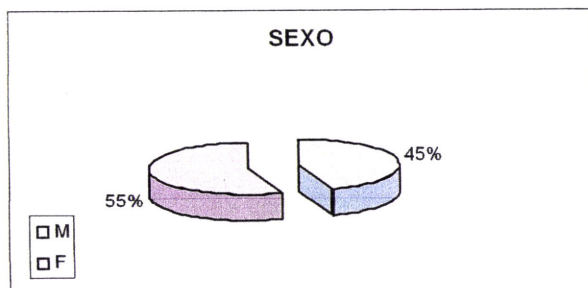


**Quadro 32**



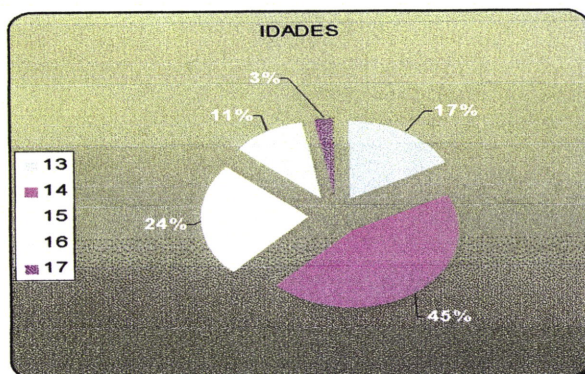
No levantamento de dados que efectuámos referentes aos 8º anos, podemos verificar que este nível de ensino é constituído por cinco turmas, com um total de 115 alunos, existindo no global 5 com NEE, 1 com NEEP e 18 repetentes. Da totalidade destes alunos, 55% são do sexo feminino e 45% do sexo masculino.

**Quadro 33**



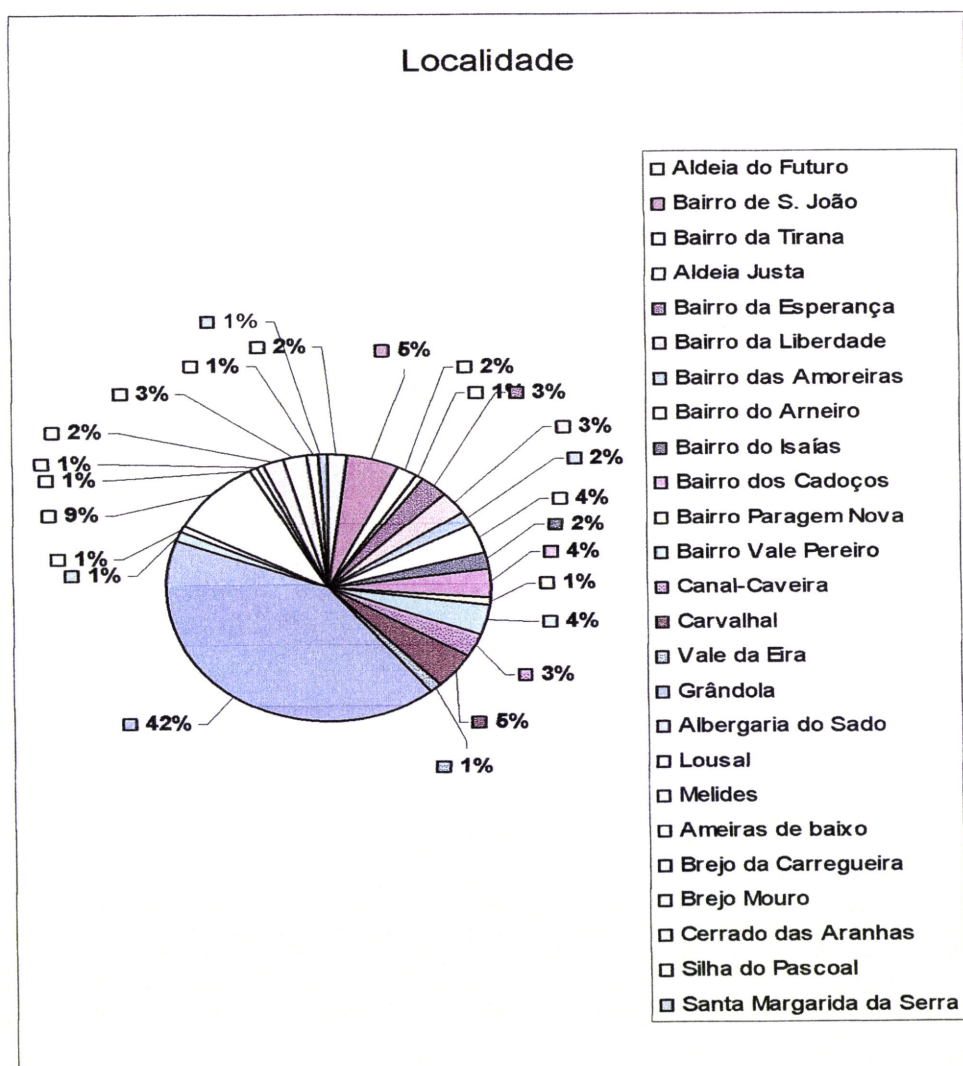
A sua faixa etária varia entre os 13 e os 17 anos, distribuídos da seguinte forma: 45% têm 14 anos, 24% 15 anos, 17% 13 anos, 11% 16 anos e 3% 17 anos.

**Quadro 34**



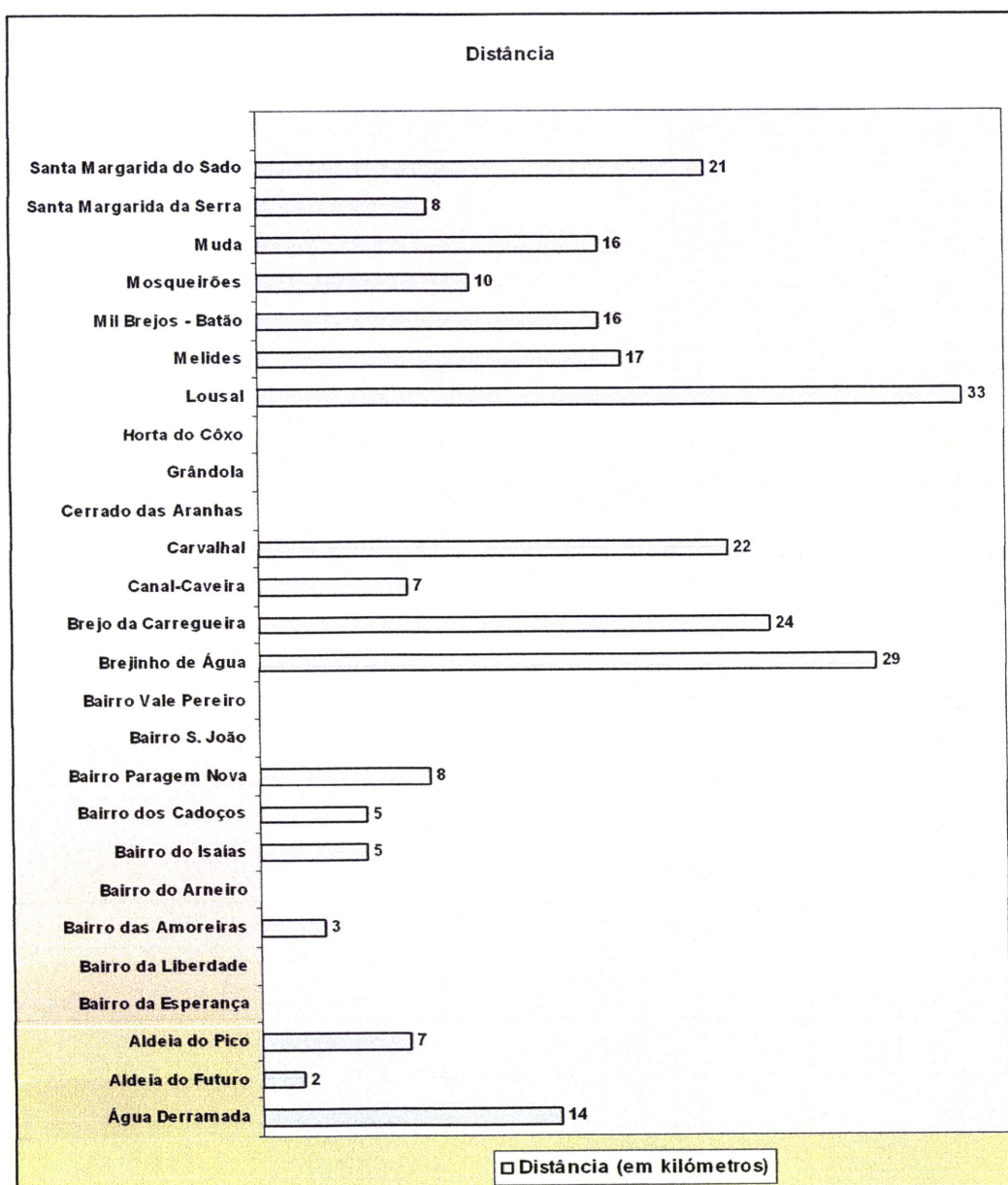
A deslocação efectuada por estes alunos varia entre os 33 Km e os 2 Km, sendo a maior percentagem residente no concelho. A sua distribuição é feita da seguinte forma: 42% de Grândola, 9% de Melides, 5 % do Carvalhal, 5% do Bairro S. João, 4% do Bairro Vale Pereiro, Bairro do Cadoços e Bairro do Arneiro, 3% do Bairro da Liberdade, Bairro da Esperança, Canal Caveira e Cerrado das Aranhas, 2% de Santa Margarida da Serra, Aldeia do Futuro, Bairro das Amoreiras, Bairro do Isaías, Brejo Mouro e Bairro da Tirana.

Quadro 35



Os restantes alunos são oriundos das localidades periféricas do concelho, fazendo o seu percurso até à escola em carreiras de transporte público, de bicicleta ou a pé, conforme a distância que têm de percorrer entre as suas residências e a escola.

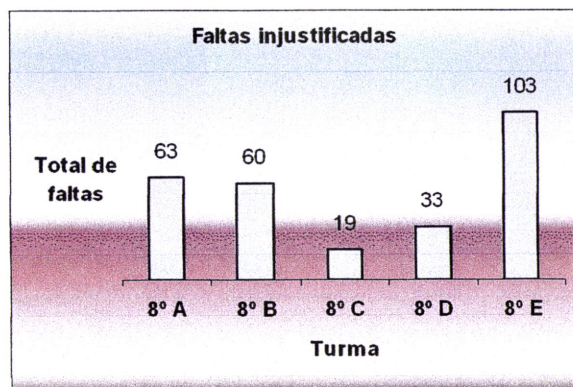
**Quadro 36**



A falta de assiduidade injustificada destes alunos traduz-se nos seguintes valores: a turma do 8ºA tem 63 faltas injustificadas, a do 8º B 60, a do 8º C 19, a do 8º D 33 e a do 8º E 103. Neste campo, constatamos que diminuiu consideravelmente a assiduidade dos alunos tendo como parâmetro de comparação as turmas do sétimo ano.

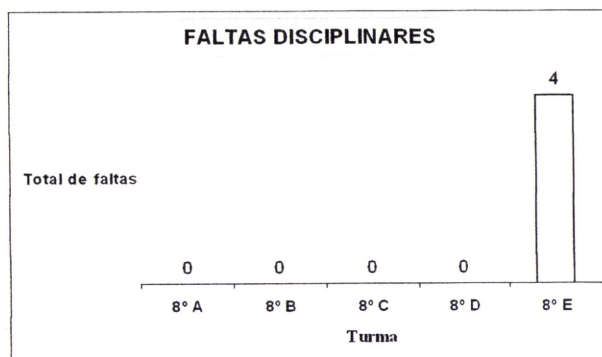


**Quadro 37**



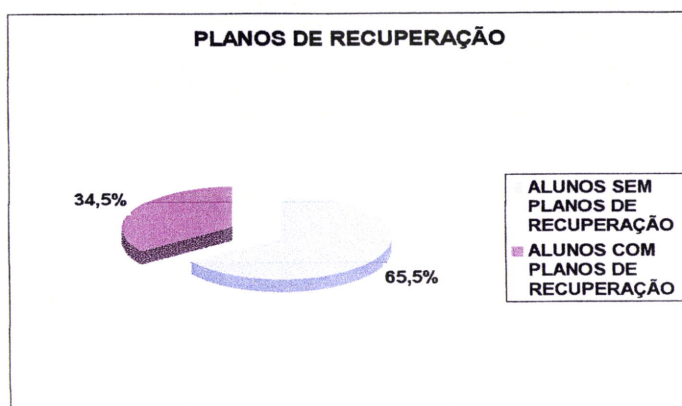
No que se refere a faltas de carácter disciplinar, apenas o 8º E tem 4 faltas, não tendo as restantes turmas qualquer procedimento disciplinar.

**Quadro 38**



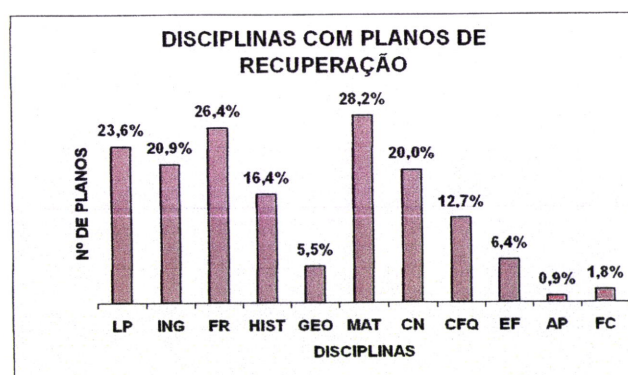
Da análise ao aproveitamento recolhemos os seguintes resultados: sem planos de recuperação existem 65,5% dos alunos e com plano de recuperação 34,5%, o que significa, também comparativamente com os 7º anos, uma melhoria no rendimento escolar de 3,6%.

**Quadro 39**



As disciplinas em que os alunos apresentam menor rendimento escolar são: Matemática com 28,2%, Francês com 26,4%, Língua Portuguesa com 23,6%, Inglês com 20,9%, História com 16,4%, Ciências Físico Químicas com 12,7%, Educação Física com 6,4%, Geografia com 5,5%, Formação Cívica com 1,8% e Área de Projecto com 0,9%.

**Quadro 40**

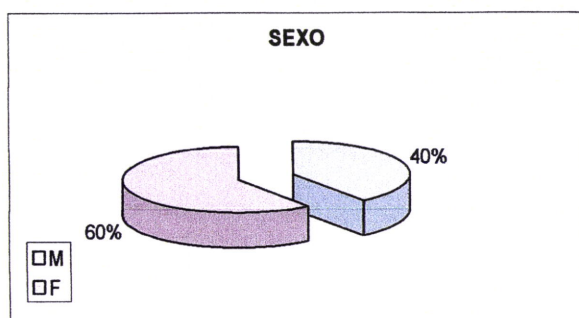


Do levantamento de dados relacionados com os 9º anos, obtivemos os seguintes resultados: este nível de ensino engloba 5 turmas, perfazendo um total de 100 alunos, sendo três com NEE, três com NEEP e seis repetentes no nível de ensino.

No que se refere ao sexo, concluímos que 60% dos alunos são do sexo feminino e 40% são do sexo masculino.

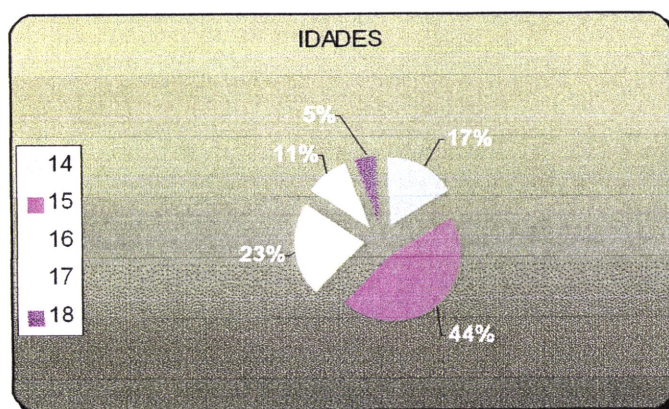


**Quadro 41**



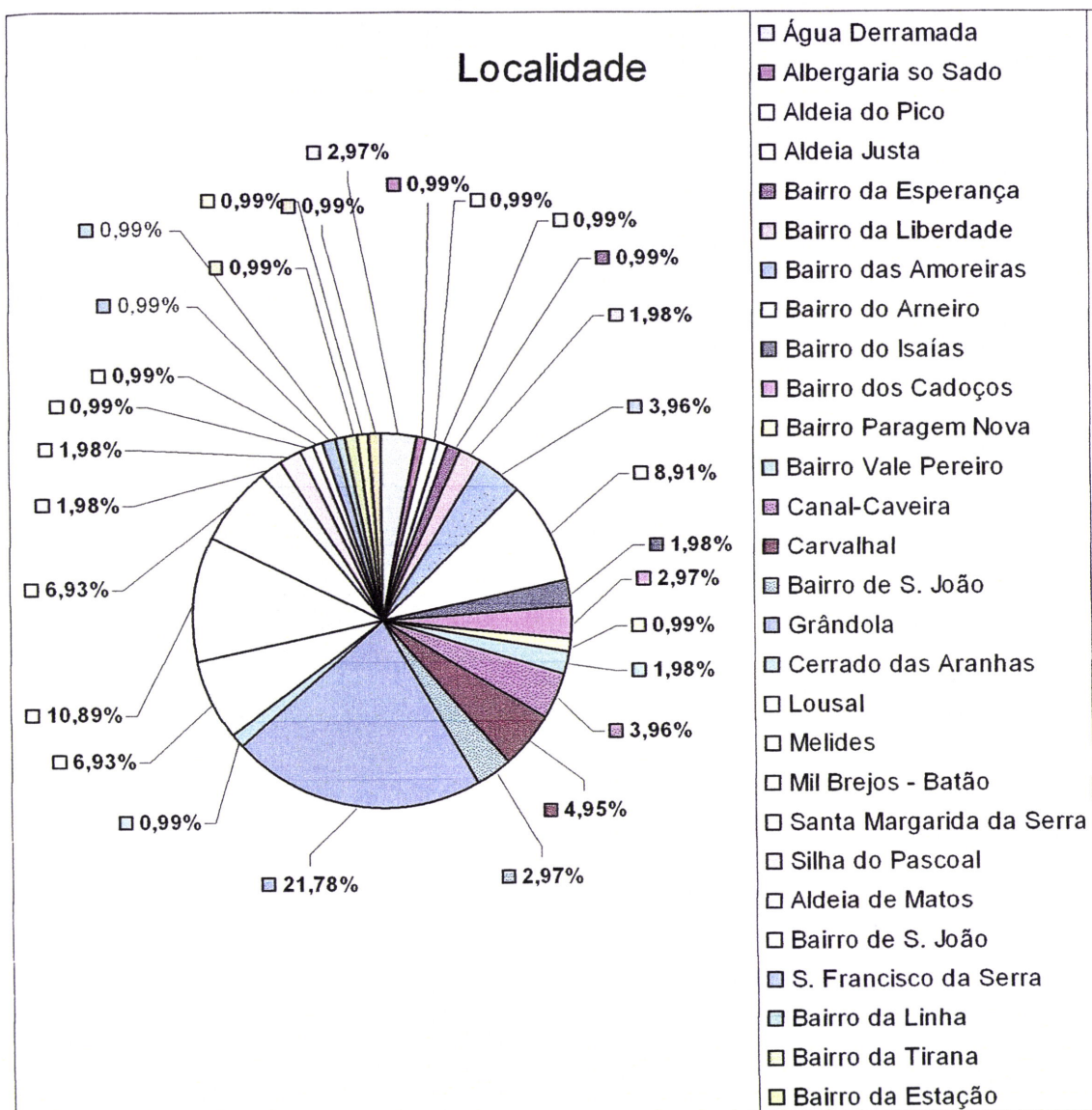
As suas idades oscilam entre os 14 e os 18 anos, distribuídos de acordo com as seguintes percentagens: 44% dos alunos têm 15 anos, 23% têm 16 anos, 17% têm 14 anos, 11% têm 17 anos e 5% têm 18 anos.

**Quadro 42**



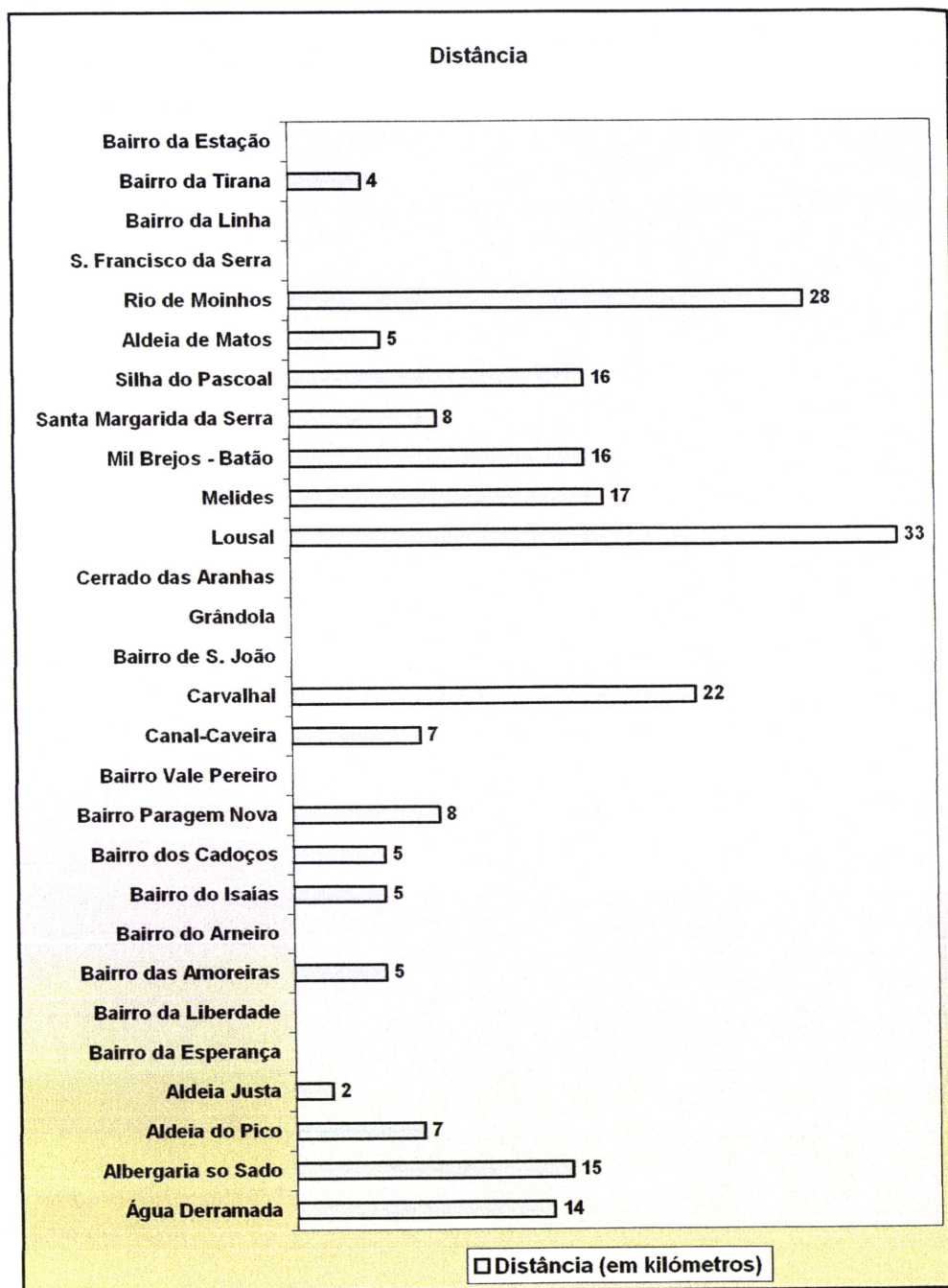
A sua deslocação, tal como nos níveis anteriores, é igualmente distribuída pelas localidades do concelho, sendo feita da seguinte forma: 22% dos alunos são de Grândola (no geral deslocam-se a pé ou de bicicleta), 11% de Melides, localidade situada a 17 Km da escola, 9% do Bairro do Arneiro, 7% da Aldeia da Justa, 3% do Bairro S. João, 2% do Bairro Vale Pereiro e Bairro da Liberdade (bairros enquadrados na periferia da vila), 3% do Bairro dos Cadoços e Água Derramada, cuja distância é 5 e 14 Km, 2% da Silha do Pascoal, a 12Km, Santa Margarida da Serra, a 8 Km, e Bairro do Isaías, a 5 Km.

Quadro 43



Os restantes alunos são provenientes das diferentes localidades periféricas e as distâncias a percorrer são entre os 2 e os 33 km.

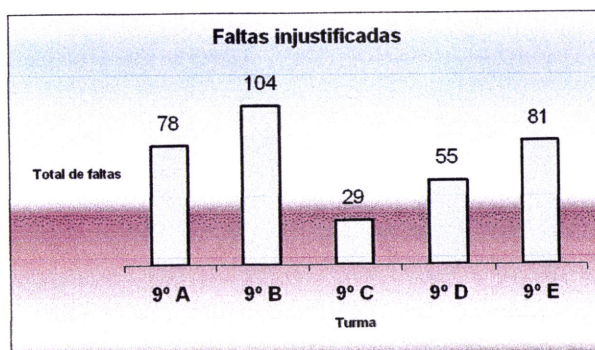
**Quadro 44**



Na análise feita à assiduidade dos alunos, verificámos que a turma do 9ºA tem 78 faltas injustificadas, o 9º B tem 104, o 9º C tem 29, o 9º D tem 55 e o 9º E tem 81.

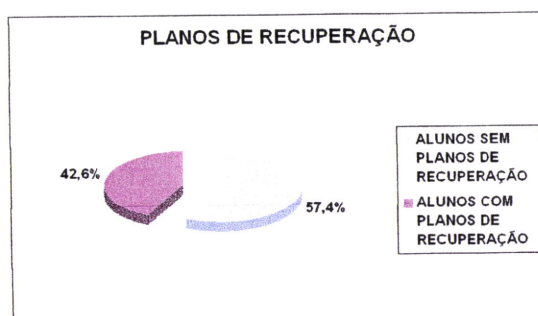


**Quadro 45**



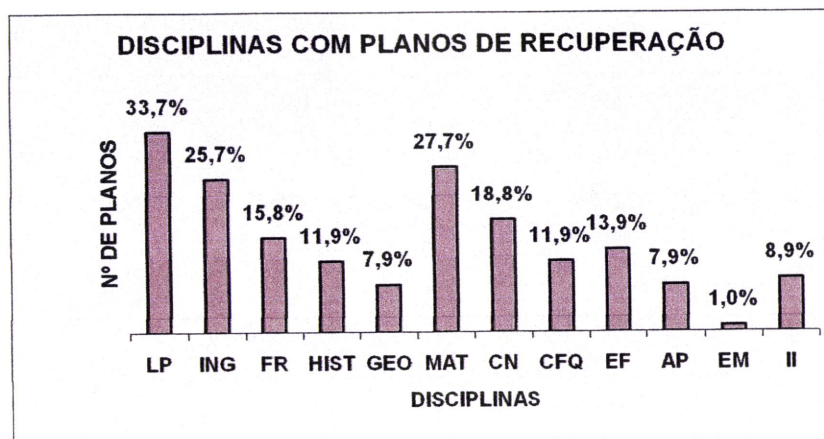
Em relação ao aproveitamento destes alunos, concluímos que no 9º ano existem 57,4% dos alunos sem plano de recuperação e 42,6% dos alunos com planos de recuperação, o que significa que tiveram três ou mais níveis inferiores a três.

**Quadro 46**



A percentagem dos alunos às disciplinas nas quais revelam um menor índice de aprendizagem é: Língua Portuguesa com 33,7%, Matemática com 27,7%, Inglês com 25,7%, Ciências Naturais com 18,8%, Francês com 15,8%, Educação Física com 13,9%, Ciências Físico Químicas e História com 11,9%, Tecnologia de Informática e Comunicação com 8,9%, Geografia e Área de Projecto com 7,9% e Educação Musical com 1%.

Quadro 47



## VII – Actas de Concelhos de Turma : Quadros Síntese e Considerações

No capítulo anterior, foi nosso objectivo adquirir e desenvolver um conhecimento mais concreto da vida escolar dos alunos.

Neste ponto da investigação, temos como finalidade aferir do conhecimento efectivo que os professores dos Conselhos de Turma têm dos seus alunos.

Começámos por ler e analisar 109 actas, das 147 realizadas em 20 Conselhos de Turma, referentes aos 1º e 2º Períodos. Após a leitura das actas, fomos registando o número de referências feitas a assuntos ou temas relacionados com a vida escolar dos alunos, devendo estes permitir aos professores terem uma ideia mais abrangente da realidade escolar e local.

Na primeira reunião do Conselho de Turma, os pontos da ordem de trabalhos, normalmente são:

Ponto I – Informações;

Ponto II – Calendarização das Avaliações;

Ponto III – Projecto Curricular de Turma;

Ponto IV – Outros Assuntos.

Os temas a tratar não variam significativamente nas reuniões subsequentes.

Nessa primeira reunião, deverá o/a Director/a de Turma facilitar alguma informação que permita aos docentes do Conselho de Turma obter algum conhecimento dos alunos (ao nível das dificuldades de aprendizagem, dificuldades socio-económicas, contexto familiar, etc.). Devem ainda ser do conhecimento de todos os agentes de ensino algumas regras de carácter burocrático, que se encontram relacionadas com o funcionamento da escola e definidas no Regulamento Interno, as quais, em nosso entender, devem ser do conhecimento dos alunos, dos E.E. e de toda a comunidade educativa envolvente.

No quadro que a seguir apresentamos, referente aos 1º e 2º Períodos, podemos tomar consciência de alguns dos temas abordados e qual a percentagem de referências feitas aos mesmos.

### Quadro 48

#### Síntese da Análise das Actas Realizadas<sup>5</sup>

1º e 2º Período - Ano Lectivo - 2005/2006

	TEMAS ABORDADOS NA REUNIÃO		
		Nº de Referências dos DTS aos Temas	Percentagem
Informações Gerais do Director de Turma ao Conselho de Turma	Caracterização da turma	5	25%
	Caracterização de alunos NEE	12	60%
	Caracterização de alunos repetentes	2	10%
	Informação dos contactos efectuados c/E.E – dia e hora	20	100%
	Avaliação dos alunos	20	100%
	Preenchimento dos itens de competências transversais	20	100%
	Reformulação do PCT	20	100%
	Calendarização das fichas de avaliação	20	100%
	Informação sobre o regime de faltas	15	75%
	Faltas de material	15	75%
	Faltas de comportamento	15	75%
	Faltas de assiduidade	15	75%

#### Pontos da Ordem de Trabalhos:

##### 1ª Reunião

- Informações
- Calendarização das Avaliações
- Projecto Curricular de Turma
- Outros Assuntos

##### 2ª Reunião

- Avaliação
- Análise e Reformulação do PCT
- Outros Assuntos

Dos dados apresentados no quadro acima inferimos que a caracterização da turma apenas foi feita por 25% dos/as Directores/as de Turma, reflectindo uma reduzida importância atribuída ao assunto.

A caracterização dos alunos com insucesso escolar também foi tratada de forma superficial, sendo o insucesso referido apenas por 10% dos/as Directores/as de Turma, o que

<sup>5</sup> Foram analisadas 109 Actas, correspondentes a vinte reuniões de Conselho de turma.

nos leva a considerar que é dada pouquíssima importância aos alunos, apesar da maior parte dos docentes estar pela primeira vez na escola e desconhecer por completo toda a informação relacionada com os mesmos, sendo desta forma impedidos de iniciarem o ano lectivo com algumas estratégias de intervenção que lhes permitiriam ajudar os alunos na superação das dificuldades diagnosticadas no ano lectivo transacto.

Verificámos também que os temas com maior índice de referências se prendem com itens de carácter burocrático, tais como convocatórias, avaliações, reformulação do PCT, etc., transparecendo a ideia de serem esses os assuntos mais importantes a serem tratados pelos Conselhos de Turma em detrimento da responsabilização que os diferentes intervenientes têm na implementação de estratégias que conduzam ao sucesso educativo dos alunos e da representação que os têm na escola.

No segundo quadro elaborámos a síntese da análise feita pelo Conselho de Turma ao aproveitamento, comportamento e à situação escolar dos alunos, a qual está relacionada com a falta de aproveitamento e assiduidade.

#### Quadro 49

##### Actas Realizadas Pelo Conselho de Turma

1º e 2º Período - Ano Lectivo - 2005/2006

ANÁLISE DE 20 TURMAS = 443 ALUNOS								
Avaliação do Aproveitamento	Análise do Aproveitamento por Turma							
	1º Período	Nº de Turmas	2º Período	Nº de Turmas	Alunos em Situação de Retenção			
	Suf	14	Suf	12	1º Período		2º Período	
	Insuf	4	Insuf	6	141	31,8%	153	34,5%
	Bom	2	Bom	2				
Avaliação do Comportamento	Análise do Comportamento por Turma							
	1º Período	Nº de Turmas	2º Período	Nº de Turmas	Alunos em Situação de Retenção por Falta de Assiduidade			
	Satisfatório	10	Satisfatório	9	39= 8,8%			
	N.Satisfatório	4	N.Satisfatório	9				
	Bom	5	Bom	2				
Muito Mau	1	Muito Mau	0					

No que se relaciona com o aproveitamento, verifica-se que não existem alterações muito acentuadas, registando-se uma ligeira descida entre os 1º e 2º Períodos o que significa que se encontram em situação de retenção no 1º Período, 31,8% dos alunos referentes aos Conselhos de Turma analisados e 34,5% no 2º Período.

Nos mesmos Períodos e nos mesmos Conselhos de Turma encontravam-se em situação de retenção por falta de assiduidade 8,8% dos alunos analisados (443 alunos).

O comportamento dos alunos sofreu ligeiras alterações, entre os dois Períodos analisados, aumentando o número de turmas com comportamento não satisfatório, diminuindo simultaneamente o número de turmas com a nomenclatura de Bom, o que nos parece proporcional às diferenças existentes no aproveitamento dos alunos referentes aos mesmos Períodos, conforme se verifica no quadro anterior.

Ainda relacionado com o aproveitamento dos alunos, apresentamos o terceiro quadro, que reflecte as dificuldades de aprendizagem detectadas pelos docentes.

### Quadro 50

#### Análise de Actas de Reuniões

1º e 2º Período - Ano Lectivo - 2005/2006

<b>DIFICULDADES DIAGNOSTICADAS PELOS CONSELHOS DE TURMA, NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS</b>		
<b>Dados relativos a 40 Conselhos de Turma</b>	<b>Nº De Referências por CT</b>	<b>Percentagem</b>
Atitudes Displicentes	2	5%
Atitudes Pouco Correctas	2	5%
Baixa Auto-estima	1	2,5%
Comportamento Irrequieto	7	17,5%
Dificuldade na compreensão de Textos	7	17,5%
Dificuldades na Leitura e Expressão Escrita	4	10%
Falta a Aulas de Apoio	3	7,5%
Falta de Assiduidade	10	25%
Falta de Atenção	4	10%
Falta de Autonomia	3	7,5%
Falta de Concentração	12	30%
Falta de Empenho	13	32,5%
Falta de Expectativas face à Aprendizagem	1	2,5%
Falta de Métodos de Estudo, Trabalho e Organização	10	25%
Falta de Respeito Mútuo	2	5%
Falta de Responsabilidade	8	20%
Não Realização de TPC	7	17,5%
Perturbação Emocional	3	7,5%
Recusa de Entrega de Trabalhos	1	2,5%
Recusa em Participar nas Actividades	1	2,5%



As causas mais apontadas pelos docentes dos Conselhos de Turma para o insucesso escolar dos alunos são, entre outras:

- A falta de empenho dos alunos (a mais referenciada pelos professores, com 32,5%);
- A falta de concentração (com 30% de referências);
- A falta de métodos de estudo, trabalho e organização e a falta de assiduidade (com 25% cada);

Considerando os dados reveladores das dificuldades de aprendizagem dos alunos diagnosticadas pelos docentes, inferimos que estas se devem provavelmente à grande carga horária e à quantidade de aulas e multiplicidade de disciplinas que os alunos têm diariamente, o que não lhes deixa suficiente tempo livre para experienciarem outras vivências de carácter lúdico ou até pedagógico, como a prática de desportos, aprendizagem de instrumentos musicais e participação em actividades recreativas e culturais de um modo geral. Aferir a variedade e frequência de actividades enriquecedoras de currículo pessoal seria outra pista de trabalho a seguir, caso o tempo e as circunstâncias desta investigação o permitissem. Da nossa vivência pessoal, salientamos o facto de, há cerca de duas décadas a esta parte ter vindo a diminuir significativamente o número de crianças e jovens a frequentar as aulas de Música da Banda Filarmónica Local, bem como das duas Escolas de Música particulares existentes no Concelho, tendo uma delas inclusivamente cessado por completo a sua actividade. Salientamos, também, com pesar, a impossibilidade de implementar na nossa Escola aulas de violino, que seriam ministradas graciosamente por um Encarregado de Educação pertencente ao Quarteto Barroco Litoral<sup>6</sup>. Os alunos interessados não puderam ter aulas por não disporem de tempo livre para tal. Apresentamos, a título de exemplo, a mancha horária da turma C d nono ano, no ano lectivo 2006/2007. Os tempos lectivos estão assinalados com X e os tempos livres com O:

---

<sup>6</sup> A Associação Quarteto Barroco Litoral está sediada em Santa Margarida da Serra, no Concelho de Grândola e é uma associação que se dedica, entre outras actividades à promoção da música barroca ligeira e ao ensino e fabrico de violinos.

TEMPOS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
8.40-9.25	2	2	2	2	2
9.25-10.10	2	2	2	2	2
10.35-11.20	2	2	2	2	2
11.20-12.05	2	2	2	2	2
12.15-13.00	2	0	2	2	2
13.05-13.50	0	2	0	0	0
14.00-14.45	2	2	0	2	2
14.45-15.30	2	2	0	2	2
15.45-16.30	2	2	0	2	0
16.30-17.15	2	2	0	2	0
17.20-18.05	0	0	0	0	0

Inferimos ainda que as atitudes manifestadas pelos alunos (tais como falta de empenho, falta de concentração e comportamento irrequieto), apontadas como dificuldades de aprendizagem, poderão eventualmente estar associadas à constituição de turmas bastante heterogéneas, com elevado número de alunos por turma, e à integração de alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, o que inviabiliza de certa forma um ensino mais individualizado e uma maior aproximação social por parte do docente.

Perante as dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem diagnosticadas pelos docentes do Conselho de Turma, procurámos saber quais as estratégias de superação apresentadas pelos professores para ajudar os alunos a obterem sucesso escolar.

Assim, no quadro 51 podemos ver as propostas mais significativas citadas pelos docentes.

## Quadro 51

### Análise de Actas

1º e 2º Período - Ano Lectivo - 2005/2006

<b>PROPOSTAS DO CONSELHO DE TURMA COMO ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DIAGNOSTICADAS</b>		<b>REFERÊNCIAS DOS C.T.</b>	
<b>Valorizar as Participações Positivas dos Alunos</b>	Valorizar a produção escrita	1	2,5%
	Valorizar a participação oral	1	2,5%
	Valorizar a auto-estima	1	2,5%
<b>Estratégias de Recuperação Propostas Pelo CT</b>	- Actividades de compensação	15	37,5%
	- Aulas de recuperação	10	25%
	- Reforço T.P.C.	20	50%
	- Tutorias	5	12,5%
	- A.P.A.	5	12,5%
	- Maior envolvimento dos E.E.	20	50%
<b>Frequentar Currículo Alternativo Devido a:</b>	- Ocorrência de insucesso escolar repetido - Existência de problemas de integração na comunidade escolar - Ameaça de abandono escolar - Dificuldades de aprendizagem - Forte desmotivação - Baixa auto-estima - Falta de expectativas face às aprendizagens	9 C.T	22 Al. = 5,19%
<b>Continuação das Medidas Propostas Até Final do Ano Lectivo</b>	- Continuação até superação das dificuldades	19	47,5%
	- Reforço das medidas	10	25%
<b>Convocatória do DT aos E.E</b>	Sempre que existisse necessidade de contacto. escola/encarregado de educação	20	50%

Como verificamos, as propostas passam por: maior valorização das participações positivas dos alunos, sendo esta valorização apenas referidas por 2,5% dos Conselhos de Turma; actividades de compensação; aulas de recuperação; tutorias e maior envolvimento dos encarregados de educação, entre outras aplicadas. Não existindo uma especificação concreta

A leitura dos dados obtidos no quadro apresentado anteriormente remete-nos, de novo, para uma infinidade de interrogações que nos levariam a uma outra fase de investigação, que talvez nos permitisse encontrar respostas às dúvidas sobre a real eficácia das estratégias implementadas. Surgiram-nos, entre outras, as seguintes questões:

- A evolução dos alunos corresponde à implementação das estratégias de superação?
- Será que estas foram as mais adequadas às necessidades manifestadas?
- Por que motivo os alunos faltam às APA (aulas de apoio pedagógico acrescido)?
- Será que existiu o envolvimento suficiente dos agentes de ensino na ajuda da superação das dificuldades diagnosticadas nos alunos?
- As estratégias implementadas foram iguais para todos os alunos, independentemente das necessidades de cada um?
- Porque é que existiu pouco envolvimento dos E.E?
- Será que os E.E. foram informados da forma como se poderiam ou deviam envolver?

As respostas a todas estas questões vão ser por hora, necessariamente deixadas em aberto, porque não temos dados que nos permitam dar respostas cientificamente correctas. No entanto é nossa convicção que estas interrogações não são exclusivas da escola que é objecto desta investigação, mas sim de muitas outras, podendo as questões anteriormente referidas dar origem ao surgimento de outras investigações que ofereçam propostas de estratégias de superação das dificuldades encontradas.

#### **VIII – Análise e Triangulação dos Dados Resultantes da Observação Naturalista, Entrevista Semi-Estruturada, Questionário aos Alunos e Funcionários.**

De acordo com os objectivos desta investigação, procedemos à recolha de “dados mortos”, que segundo Estrela (1994, pág.131), nos permitem o conhecimento dos elementos que constituem a estrutura sob o ponto de vista estático, efectuada por recolha indirecta, isto é, uma recolha de dados já existentes e que não resultam de um contacto directo do observador com o dinamismo do processo. Além disso, considerámos pertinente recorrer a outras técnicas de recolha de dados, que nos permitissem afirmar ou infirmar algumas das hipóteses observadas na recolha de dados anteriores, ou nos proporcionassem a aquisição de novos conhecimentos.

No levantamento dos dados feitos na análise documental (leitura das actas dos Conselhos de Turma) obtivemos uma sequência de indicadores de análises, os quais nos sugerem um múltiplo grupo de variáveis referentes ao comportamento e aproveitamento dos alunos, as quais se reportam a: (tal como podemos comprovar no quadro 49, pág.73), às

dificuldades diagnosticadas pelos professores dos Conselhos de Turma no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (quadro 50, pág. 74), às estratégias de superação dos alunos propostas pelos professores dos Conselhos de Turma (quadro 51 pág. 77) e às dificuldades encontradas pelos professores dos Conselhos de Turma na superação das dificuldades dos alunos (quadro, 52 pág 78).

Posteriormente numa segunda fase, optámos por efectuar a observação naturalista, de forma a registarmos a dinâmica da comunicação em oito turmas de anos diferentes e disciplinas distintas, com o intuito de adquirirmos dados relacionados com o processo da dinâmica da comunicação entre professor/aluno, aluno/professor, aluno/professor e aluno/aluno. E, ainda, com o objectivo de identificarmos que diferenciação de ensino era efectuada perante as necessidades específicas de cada aluno, dessa observação resultou a síntese que apresentamos no quadro 53, pág. 82.

Todos os dados recolhidos foram submetidos a um tratamento quantitativo, proveniente do registo do número de frequências e do total das variáveis encontradas, ligadas aos indicadores que foram surgindo no decorrer das aulas observadas.

No decorrer da observação, para além do registo dos sinais de comunicação, existiram os sinais de comportamento que nos permitiram evidenciar outra panóplia de dados a recolher, os quais agrupámos *à posteriori* de acordo com as seguintes categorias: Disciplinados, controlados ou indisciplinados (de acordo com a carta de sinais elencada por Lopes, Carla, pág.206). Estes dados surgiram como resultado das notas de campo efectuadas no decorrer da observação e foram submetidos a um tratamento quantitativo e qualitativo.

Os comportamentos indisciplinados observados foram por nós associados ao “Saber Estar” do aluno na sala de aula ou em qualquer outro local; neste âmbito existiu uma variedade enorme de comportamentos que provocaram confusão na sala de aula, tais como: levantar-se sem pedir autorização, entrar e sair da sala, falar alto, ir ao pé dos colegas, não realizar as actividades, brincar com objectos e balançar-se na cadeira.

Para além de ponderarmos os comportamentos atrás descritos como indisciplinados, também os enquadrámos na análise do sistema de comunicação, porque inferimos que os dois não podem ser dissociados, porque provavelmente este tipo de comportamento pode estar associado à necessidade do aluno ser “visto” pelo professor como um ser que necessita de ser olhado em toda a sua plenitude, mesmo que seja para ser repreendido.

As estratégias utilizadas pelos professores convergem essencialmente (e em número reduzido) no sentido de controlar os comportamentos dos alunos através da admoestação.

No quadro 52 da pág. 80, referente à comunicação, podemos verificar que na aula da disciplina de História, o número de comportamentos indisciplinados (comunicação parasita e

outros) é igual ao número de repreensões efectuadas. Isso permite-nos depreender que a professora da disciplina conseguiu implementar estratégias alternativas, tais como: distribuir uma ficha, circular pela sala e dar apoio individualizado, o que lhe possibilitou controlar o ruído e reduzir o número de comportamentos indisciplinados na aula.

Nas aulas das disciplinas de Ciências Naturais e Escola Região e Sociedade, presenciou-se a maior número de comportamentos indisciplinados (considerando o ruído, a comunicação parasita e outros) mas foi onde existiu um menor número de repreensões, o que nos leva a deduzir que existe um alheamento do professor face à diversidade dos comportamentos dos alunos, abstraindo-se completamente do que se passa à sua volta, centrando a sua atenção nos conteúdos programáticos.

Ao reflectirmos sobre o decurso das aulas observadas, inferimos que as estratégias utilizadas por parte de alguns agentes educativos se centram demasiado na transmissão de conteúdos, continuando a situarem-se numa posição activa e os alunos numa posição meramente passiva.

Na maioria das aulas por nós observadas, verificámos que existe pouca diversidade de estratégias, não havendo reflexão sobre os sinais emitidos, logo não há lugar a um auto-espelhamento<sup>8</sup> do professor que lhe permita questionar se a estratégia utilizada é direccionada no sentido de colmatar as dificuldades do aluno. Essa constatação leva-nos a inferir que a leitura que os docentes fazem dos comportamentos indisciplinados dos alunos, nunca é uma crítica ao seu papel de professor, mas sim aos comportamentos dos alunos.

No que se refere aos comportamentos disciplinados, enquadrámo-los no “Saber Ser”, reveladores de atitudes completamente opostas às reveladas na categoria anterior, ou seja, aos comportamentos indisciplinados. Nesta categoria (e, também de acordo com a carta de sinais elaborada por Carla Lopes, Pág. 206) os alunos parecem estar atentos, porque olham para o professor, registam apontamentos, fazem questões e participam activamente na aula.

No entanto, observámos ainda outros alunos que mantinham aparentemente um comportamento disciplinado, mas que pelo olhar ausente, atitude displicente e ausência de realização de actividades, depreendemos ser mais adequada a sua integração na categoria dos comportamentos controlados.

---

<sup>8</sup> Cf. com o conceito de espelhamento, preconizado por Barbosa, e ao qual nos referimos explicitamente na pág. 17 deste trabalho e que consubstancia uma das ideias-chave da Teoria da “Escola Sensível e Transformacionista” desenvolvida por esta autor.

a) - Caracterização da Rede de Comunicações: Observação Naturalista de Aulas<sup>9</sup>

Quadro 53

Síntese da rede de comunicações de 8 aulas submetidas a observação sistemática

Sinais		LP (9°C) 17 Alunos	Mat (9ªA) 17 alunos	Ed.V (9ºB) 19 alunos	Ed.Sex (8ºD) 27 alunos	His (8ªA) 20 alunos	Era. (7ªA) 19 alunos	CN (7º B) 24 alunos	FR. (7°C) 16 alunos	Total
Explicações ou exposições feitas pelos profs.	↓	13x	12x	11x	14x	12x	15x	17x	22x	126
Comunicação Parasita	↘	17	14	6	17	6	20	23	9	112
Perguntas formuladas pelo prof.	⊥	10	12	1	14	11	11	12	3	74
Ruidos	⚡	7	4	16	11	8	7	8	8	63
Tentativa de comunicação do aluno	↑	11	6	5	0	16	16	5	3	62
Peruntas formuladas pelo aluno ao prof.	⊥	7	10	4	2	16	7	7	8	61
Comunicação espontânea	⊙	8	4	12	3	0	7	12	10	56
Respostas do prof. às perguntas dos alunos	⊙	10	5	6	5	11	2	7	8	54
Respostas dos alunos às perguntas do pro.	⊙	8	5	1	7	4	8	6	1	40
Repreensão/admoestação	⊥	2	2	0	14	7	4	2	2	33
Reforço positivo por parte d prof.	∨	1	0	1	0	6	4	1	1	14
Ordem imposta pelo prof.	⊥	1	0	1	0	1	2	2	3	10
Corte de comunicaçã feito plo prof.	⊥	1	0	1	0	1	2	2	3	10
Silêncio	□	1	0	0	0	2	0	1	2	6

Como podemos verificar pela síntese apresentada no quadro 53, e tendo em conta a sequência decrescente dos diferentes sinais, concluiu-se que existem frequências repetitivas bastante díspares entre uns e outros na totalidade das aulas observadas. Perante esta constatação, consideramos pertinente fazer uma descrição pormenorizada do significado de cada um destes sinais, assim como uma reflexão sobre as principais causas que poderão ter estado na origem de tais repetições.

<sup>9</sup> As grelhas de registos e os sinais representados foram adaptados a partir de Albano Estrela, (4ª Edição, 1994)

**b) - As Explicações ou Exposições Feitas pelo Professor à Turma e aos Alunos Individualmente ↓**

Pela análise do quadro 54, podemos constatar que a explicação e a exposição teórica dos conteúdos feita pelos agentes educativos foi o sinal mais representativo na comunicação da sala de aula, destacando-se pelo maior número de frequências o professor da disciplina de Francês, o qual se dirigiu sobretudo à turma no geral. O professor da disciplina de Ciências Naturais foi o segundo a utilizar em maior número de vezes a técnica expositiva ou explicativa. Essa ocorrência levou-nos a inferir que esta repetição esteve directamente associada à falta de concentração dos alunos e ao facto de estes docentes pretenderem captar a atenção dos mesmos para os conteúdos que se encontravam a leccionar. Chegámos a esta conclusão ao efectuarmos a comparação entre o sinal apresentado no quadro 54 e os sinais representados nos quadros 55 e 57, apurando-se que foi nas aulas destas duas disciplinas onde praticamente se manifestou o maior número de comunicação parasita e ruídos. Nas restantes aulas observadas, o sinal referido anteriormente foi utilizado sem alterações muito significativas.

**Quadro 54<sup>10</sup>**

<b>Aulas</b>								
↓	<b>L.P (9°C)</b> 17 Alunos	<b>Mat (9°A)</b> 17 Alunos	<b>Ed.V (9°B)</b> 19 Alunos	<b>Ed.Sex.(8°D)</b> 27 Alunos	<b>Hls.( 8° A)</b> 20 Alunos	<b>Ers. (7°A)</b> 19 Alunos	<b>En. (7° B)</b> 24 Alunos	<b>Fr. (7°C)</b> 16 Alunos
Turma	7X	11X	3 X	1X	5X	6X	12 X	20X
Total de alunos	6	1	8	13	7	9	5	2

**c)- A Comunicação Parasita ↗**

A comunicação parasita do aluno foi o segundo sinal a evidenciar um maior número de registos, como podemos confirmar através da análise do quadro 55. É uma intervenção que não se insere no contexto da aula que está a ser leccionada, interrompendo desta forma o seu natural funcionamento; podemos entender este tipo de comunicação, inclusivamente, como um comportamento indisciplinado. No entanto, e na sequência das aulas por nós observadas, e


<sup>10</sup> Síntese do total de alunos onde ocorreu o sinal correspondente nas várias aulas, assim como o número de alunos em que o sinal correspondente se manifestou uma vez (1x). Neste quadro encontra-se também o número de vezes em que o sinal foi dirigido à turma no geral.



comparativamente ao número de admoestações contabilizadas, inferimos que a comunicação parasita não incomodava o funcionamento da aula, continuando os agentes educativos a expor e a explicar, independentemente do comportamento perturbador dos alunos. A comunicação parasita teve, no decorrer das várias observações, uma frequência bastante homogénea, excepto nas aulas das disciplinas de Educação Visual e de História, onde se verificou um menor número de interferências.

No decorrer da observação, tivemos oportunidade de inferir algumas das causas que contribuíram para a redução de um menor número de comunicação parasita nas duas aulas referidas: em relação à disciplina de Educação Visual, admitimos que essa redução se deveu ao carácter prático da disciplina e ao apoio individualizado prestado pela docente. Na aula da disciplina de História, esse facto esteve relacionado com a clareza expositiva da docente e ao apoio individualizado ministrado.

**Quadro 55<sup>11</sup>**

Aulas								
	L.P (9°C) 17 Alunos	Mat (9ªA) 17 Alunos	Ed.V (9ªB) 19 Alunos	Ed.Sex.(8ªD) 27 Alunos	His.( 8º A) 20 Alunos	Ers. (7ªA) 19 Alunos	Cn. (7º B) 24 Alunos	Fr. (7ºC) 16 Alunos
Turma	4 x	-	-	9 x	2 x	1 x	3 x	2 x
Total de alunos	17	15	13	14	12	16	16	16
1 X	5	2	3	6	4	6	4	3
2 X	1	3	-	1	-	2	4	2
3 X	2	2	1	-	-	-	-	-
4 X	-	-	-	-	-	1	2	-
5 X	-	-	-	-	-	1	-	-
5 X	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	17	14	6	17	6	20	23	9

**d) - Perguntas Formuladas pelo Professor** 

O sinal de perguntas formuladas pelo professor, quer dirigidas à turma no geral quer aos alunos individualmente, foi o terceiro mais contabilizado no decorrer das aulas observadas, verificando-se que o número de respostas dadas pelos alunos é inferior ao de perguntas colocadas pelo docente. De salientar que as perguntas colocadas pelos docentes são

<sup>11</sup> Síntese do total de alunos onde ocorreu o sinal correspondente nas várias aulas, assim como o número de alunos em que o sinal correspondente se manifestou de uma vez (1x) a mais do que (5x). Neste quadro encontra-se também o número de vezes em que o sinal foi manifestado pela turma no geral.

na sua maioria dirigidas à turma e, quando colocadas aos alunos, são dirigidas a um número muito restrito dos mesmos, não se verificando uma distribuição equitativa de perguntas. Na análise do quadro 56 podemos comparar as frequências e o número de alunos que foram alvo das perguntas colocadas, sendo os professores das disciplinas de Educação para a Sexualidade, Ciências Naturais e Matemática aqueles que tiveram uma participação mais direccionada.

Como síntese a esta análise de dados de comunicação, concluímos que não existe por parte dos docentes uma reflexão sobre os sinais reveladores de necessidades educativas emitidos pelos alunos. Sobreponem-se, desta forma, as estratégias adoptadas em detrimento da modificação de novas estratégias que vão ao encontro das necessidades colocadas em evidência pelos alunos, podendo permitir-lhes uma participação mais activa.

**Quadro 56<sup>12</sup>**

<b>Aulas</b>								
↓	L.P (9°C) 17 Alunos	Mat (9°A) 17 Alunos	Ed.V (9°B) 19 Alunos	Ed.Sex.(8°D) 27 Alunos	His.( 8° A) 20 Alunos	Ers. (7°A) 19 Alunos	Cn. (7° B) 24 Alunos	Fr. (7°C) 16 Alunos
Turma	4 x	7 x	-	2 x	2 x	9 x	6 x	2 x
Total de alunos Observados	17	15	13	14	12	16	16	16
1 X	2	5	1	8	2	2	6	1
2 X	2	-	-	2	-	-	-	-
3 X	-	-	-	-	1	-	-	-
4 X	-	-	-	-	1	-	-	-
5 X	-	-	-	-	-	-	-	-
> 5 X	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>3</b>

**e) – Ruídos no Decorrer das Aulas**

O sinal representativo de ruídos foi registado nas aulas observadas com alguma frequência, tendo um índice mais elevado sobretudo nas aulas das disciplinas de Educação Visual e Educação para a Sexualidade, onde as turmas no geral efectuaram um maior número de ruídos, que se manifestaram pelo arrastar de cadeiras, arrastar das mesas, um entrar e sair

<sup>12</sup> Síntese do total de alunos onde ocorreu o sinal correspondente nas várias aulas, assim como o número de alunos em que o sinal correspondente se manifestou uma vez (1x) a mais do que (5x). Neste quadro encontra-se também o número de vezes em que o sinal foi dirigido à turma no geral.

da sala sem autorização, um bater nas mesas com réguas, lápis e outros objectos e ainda pelo rir alto. Face aos ruídos observados, cremos que poderemos associar este tipo de manifestações a comportamentos indisciplinados, ou ainda a sinais de diagnóstico de necessidades educativas dos alunos.

Tal como no sinal de comunicação parasita representado no quadro 55, também no quadro 57, que representa o ruído, verificámos que não existiu um número significativo de repreensões ou admoestações. Considerando que o quadro referente a este sinal contém o total de repreensões referentes aos sinais de comunicação parasita e ruído, e comparando os dados obtidos entre ruído, comunicação parasita e repreensões, concluímos que apenas a professora da disciplina de História conseguiu aproximar o número de repreensões ao número de sinais que impediam o normal funcionamento da aula, permitindo os restantes agentes educativos, na sua maioria, a instalação de comportamentos indisciplinados na sala de aula.

Efectuada a análise dos indicadores de ruído, concluímos que estes se manifestaram em maior número na aula de Educação Visual, devido à falta de material dos alunos, ao entrar e sair da sala para irem tirar fotocópias e ao apoio individualizado que a professora prestava aos alunos, revelando alguma falta de controlo sobre os restantes discentes.

No que se relaciona com as aulas de Educação para a Sexualidade, o elevado número de ruídos manifestados deveu-se ao constante entrar e sair da sala, por parte dos alunos, a fim de irem efectuar pesquisas na Internet para a elaboração de um trabalho de casa. Deste facto inferimos não ter sido feito um verdadeiro diagnóstico de necessidades dos alunos que permitisse encontrar as estratégias de intervenção adequadas às suas necessidades.

**Quadro 57<sup>13</sup>**

Aulas								
<	L.P (9°C) 17 Alunos	Mat (9°A) 17 Alunos	Ed.V (9°B) 19 Alunos	Ed.Sex.(8°D) 27 Alunos	His.( 8° A) 20 Alunos	Ers. (7°A) 19 Alunos	Cn. (7° B) 24 Alunos	Fr. (7°C) 16 Alunos
Turma	3x	1x	9x	9x	5x	5x	7x	7x
Total de alunos	17	15	13	14	12	16	16	16
1 X	4	3	5	2	3	2	1	1
2 X	-	-	1	-	-	-	-	-
3 X	-	-	-	-	-	-	-	-
4 X	-	-	-	-	-	-	-	-
5 X	-	-	-	-	-	-	-	-
> 5 X	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>8</b>

**f) – As Tentativas de Comunicação por Parte dos Alunos ↑**

As tentativas de comunicação por parte dos alunos manifestaram-se no decorrer da aula sob diversas formas: colocar o dedo no ar, chamar o professor, levantar-se e ir ao pé do professor, entre outras coisas. Neste sinal, tivemos alguma dificuldade em registar todas as situações de chamada, já que por vezes sucedia vários alunos chamarem ao mesmo tempo. As respostas dos professores às solicitações dos alunos foram dadas de diversas maneiras: ordem, pergunta, corte de comunicação (não vendo o professor o sinal de chamada ou ignorando o mesmo), explicação directa ou ainda resposta para a turma no geral. Perante a diversidade de sinais que interferem nos resultados, consideramos pertinente a consulta dos quadros correspondentes, que directa ou indirectamente influenciam os resultados do quadro 58, cujo sinal representa as tentativas de comunicação por parte do aluno.

<sup>13</sup> Síntese do total de alunos onde ocorreu o sinal correspondente nas várias aulas, assim como o número de alunos em que o sinal correspondente se manifestou uma vez (1x) a mais do que (5x). Neste quadro encontra-se também o número de vezes em que o sinal foi manifestado pela turma no geral.

Quadro 58<sup>14</sup>

Aulas								
↑	L.P (9°C) 17 Alunos	Mat (9°A) 17 Alunos	Ed.V (9°B) 19 Alunos	Ed.Sex.(8°D) 27 Alunos	His.( 8° A) 20 Alunos	Ers. (7°A) 19 Alunos	Cn. (7° B) 24 Alunos	Fr. (7°C) 16 Alunos
Turma	1x	-	-	-	-	3x	-	-
Total de alunos	17	15	13	14	12	16	16	16
1 X	5	3	5	-	6	4	1	3
2 X	1	-	-	-	2	2	2	-
3 X	1	1	-	-	2	-	-	-
4 X	-	-	-	-	-	-	-	-
5 X	-	-	-	-	-	1	-	-
> 5 X	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>total</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>-</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>3</b>

g) As Perguntas do Aluno Dirigidas Especificamente ao Professor



As perguntas colocadas pelos alunos aos professores nem sempre incidiam sobre os conteúdos leccionados, constando também de pedidos de autorização, tais como:

- “Posso ir lá fora?”; - “Posso afiar o lápis?”; - “Posso ir ao pé de...?;”, entre outras. As respostas dadas pelos docentes também não correspondem a igual número de perguntas, porque ou eram ignoradas, ou eram respondidas à turma no geral ou eram respondidas com outras perguntas. Isto por vezes levava o aluno ao silêncio, porque aparentava não estar preparado para responder.

Verificámos também que nas aulas das disciplinas de História, Matemática, Ciências Naturais e Educação para a Sexualidade existiu um maior envolvimento dos alunos, porque surgiu aí um maior número de perguntas feitas aos professores.

<sup>14</sup> Síntese do total de alunos onde ocorreu o sinal correspondente nas várias aulas, assim como o número de alunos em que o sinal correspondente se manifestou uma vez (1x) a mais do que (5x). Neste quadro encontra-se também o número de vezes em que o sinal foi manifestado pela turma no geral.

Nas aulas de Ciências Naturais e Francês verificou-se um número de respostas do professor igual às perguntas colocadas pelos alunos.

**Quadro 59<sup>15</sup>**

Aulas								
↑	L.P (9°C) 17 Alunos	Mat (9°A) 17 Alunos	Ed.V (9°B) 19 Alunos	Ed.Sex.(8°D) 27 Alunos	His.( 8° A) 20 Alunos	Ers. (7°A) 19 Alunos	Cn. (7° B) 24 Alunos	Fr. (7°C) 16 Alunos
Turma	-	-	-	-	-	1x	-	2x
Total de alunos	17	15	13	14	12	16	16	16
1 X	3	1	4	2	6	6	7	1
2 X	2	2	-	-	2	-	-	1
3 X	-	-	-	-	2	-	-	-
4 X	-	-	-	-	-	-	-	-
5 X	-	-	-	-	-	-	-	1
> 5 X	-	1	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>16</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>8</b>

### **h) A Comunicação Espontânea**

Como podemos verificar, o sinal de comunicação espontânea repete-se praticamente em igual número de vezes ao de perguntas formuladas ao professor. A divergência das repetições encontra-se entre o número de vezes em que a turma comunica de forma espontânea e o número de alunos que fazem perguntas maioritariamente de carácter individual. Verificámos, no quadro 60, na pág. 91, que foi na disciplina de Ciências Naturais que a turma teve um maior índice de comunicações espontâneas, sendo também nesta turma que existiu uma maior repetição dos sinais de comunicação parasita e de ruído, o que nos leva a questionar:

<sup>15</sup> Síntese do total de alunos onde ocorreu o sinal correspondente nas várias aulas, assim como o número de alunos em que o sinal correspondente se manifestou de uma vez (1x) a mais do que cinco vezes (5x). Neste quadro encontra-se também o número de vezes em que o sinal foi manifestado pela turma no geral.

Quadro 60<sup>16</sup>

⊕	Aulas							
	L.P (9°C) 17 Alunos	Mat (9°A) 17 Alunos	Ed.V (9°B) 19 Alunos	Ed.Sex.(8°D) 27 Alunos	His.( 8° A) 20 Alunos	ERS. (7°A) 19 Alunos	C.N. (7° B) 24 Alunos	FR. (7°C) 16 Alunos
Turma	1x	-	-	3x	-	-	8x	5x
Total de alunos	17	15	13	14	12	16	16	16
1 X	3	3	8	-	-	3	4	3
2 X	2	1	2	-	-	2	-	1
3 X	-	-	-	-	-	-	-	-
4 X	-	-	-	-	-	-	-	-
5 X	-	-	-	-	-	-	-	-
> 5 X	-	-	-	-	-	-	-	-
total	8	4	12	3	0	7	12	10


i) A Resposta do Professor às Perguntas Feitas pelos Alunos



Ao analisarmos o quadro 61, referente ao sinal das respostas dadas pelo professor às perguntas colocadas pelos alunos, podemos observar que o número de respostas dadas é ligeiramente inferior ao das perguntas colocadas. Isto significa que algumas das respostas foram contabilizadas como perguntas do professor feitas à turma no geral ou a alunos individualmente, sendo outras ignoradas, tal como já foi referenciado no quadro 59. Se compararmos os quadros relativos às perguntas dos alunos, comunicação espontânea e respostas dadas pelos docentes, verificamos que não existe uma diferença muito significativa entre eles. De salientar ainda que em alguns casos existiu a resposta directa do professor à pergunta formulada pelo aluno, verificando-se essa situação especialmente na aula da disciplina de Ciências Naturais.

<sup>16</sup> Síntese do total de alunos onde ocorreu o sinal correspondente nas várias aulas, assim como o número de alunos em que o sinal correspondente se manifestou de uma vez (1x) a mais do que cinco vezes (5x). Neste quadro encontra-se também o número de vezes em que o sinal foi manifestado pela turma no geral.

**Quadro 61<sup>17</sup>**

Aulas								
	<b>L.P (9°C) 17 Alunos</b>	<b>Mat (9°A) 17 Alunos</b>	<b>Ed.V (9°B) 19 Alunos</b>	<b>Ed.Sex.(8°D) 27 Alunos</b>	<b>His.( 8° A) 20 Alunos</b>	<b>Ers. (7°A) 19 Alunos</b>	<b>Cn. (7° B) 24 Alunos</b>	<b>Fr. (7°C) 16 Alunos</b>
<b>Turma</b>	1 x	-	-	2 x	-	1 x	-	2 x
<b>Total de alunos</b>	17	15	13	14	12	16	16	16
1 X	4	1	2	3	5	1	7	-
2 X	2	2	2	-	1	-	-	-
3 X	1	-	-	-	-	-	-	2
4 X	-	-	-	-	1	-	-	-
5 X	-	-	-	-	-	-	-	-
> 5 X	-	1	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>8</b>

**j) As Respostas dos Alunos às Perguntas Formuladas pelo Professor**



No quadro 62 que representa o número de vezes que a turma ou os alunos individualmente respondiam ao professor, podemos verificar que o número de respostas dos alunos foi significativamente inferior ao de perguntas colocadas pelo professor, quer ao nível da turma, no geral quer ao nível dos alunos individualmente.

Ao analisarmos os quadros das perguntas dos professores e das respostas dos alunos, verificámos que em quase todas as aulas as perguntas foram colocadas à turma, à excepção da aula da disciplina de Educação para a Sexualidade, onde existiu um maior número de perguntas direccionadas, pelo que inferimos que o facto das perguntas não serem direccionadas poderá ter contribuído para inibição dos alunos em responderem individualmente.

<sup>17</sup> Síntese do total de alunos onde ocorreu o sinal correspondente nas várias aulas, assim como o número de alunos em que o sinal correspondente se manifestou uma vez (1x). Neste quadro encontra-se também o número de vezes em que o sinal foi dirigido à turma no geral.




de frequências manifestadas nos dois quadros referidos anteriormente, verificando-se apenas na aula da disciplina de Educação Para a Sexualidade um número ligeiramente aproximado entre os comportamentos indisciplinados e as repreensões, sendo estas dirigidas essencialmente à turma.

Tal como referido nos quadros anteriores, os agentes de ensino continuavam a leccionar sobrepondo-se aos restantes ruídos, não fazendo repreensões significativas. Comparando igualmente o número de alunos que perturbavam o funcionamento da aula com o número de vezes que foram repreendidos, concluímos que estas não foram significativas, pelo que mais uma vez nos questionamos:

- Será que o comportamento manifestado pelos alunos não seria uma chamada de atenção para as suas necessidades educativas?
- O agente educativo não terá que encontrar estratégias de ensino diferenciadas para responder aos sinais emitidos pelos alunos?
- Que ambiente familiar estará por detrás de cada criança?
- Que factores sociais, económicos ou familiares poderão estar associados aos comportamentos manifestados pelos alunos?

**Quadro 63<sup>19</sup>**

Aulas								
	LP (9°C) 17 Alunos	Mat (9°A) 17 Alunos	Ed.V (9°B) 19 Alunos	Ed.Sex.(8°D) 27 Alunos	His.( 8° A) 20 Alunos	Ers. (7°A) 19 Alunos	Cn. (7° B) 24 Alunos	Fr. (7°C) 16 Alunos
Turma	-	-	-	9x	2 x	2 x	1 x	1 x
Total de alunos	17	15	13	14	12	16	16	16
1 X	-	2	-	3	1	-	1	1
2 X	1	-	-	1	2	2	-	-
3 X	-	-	-	-	-	-	-	-
4 X	-	-	-	-	-	-	-	-
5 X	-	-	-	-	-	-	-	-
> 5 X	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>

<sup>19</sup> Síntese do total de alunos onde ocorreu o sinal correspondente nas várias aulas, assim como o número de alunos em que o sinal correspondente se manifestou de uma vez (1x) a mais do que cinco vezes (5x). Neste quadro encontra-se também o número de vezes em que o sinal foi dirigido à turma no geral.

### m) O Reforço Positivo por Parte do Professor



O reforço positivo por parte dos professores aos seus alunos tem uma frequência muito baixa, ficando praticamente no final da lista ordenada dos sinais observados nas aulas assistidas pelo investigador. Esta frequência mostra perfeitamente o pouco reforço e a pedagogia de ajuda existente na comunicação professor/aluno. Ao analisarmos o quadro 64, concluímos que apenas os professores das disciplinas de História e de Escola Região e Sociedade deram algum reforço positivo aos seus alunos, embora pouco frequente. Perante esta demissão de elevar a auto-estima dos alunos, elogiar os seus progressos e as suas intervenções, inferimos que não foram tidos em conta todos os sinais emitidos anteriormente, tais como: tentativas de comunicação, comunicação espontânea, ruídos e outras manifestações de comportamentos indisciplinados.

Quadro 64<sup>20</sup>

Aulas								
↓	L.P (9°C) 17 Alunos	Mat (9°A) 17 Alunos	Ed.V (9°B) 19 Alunos	Ed.Sex.(8°D) 27 Alunos	His.( 8° A) 20 Alunos	Ers. (7°A) 19 Alunos	Cn. (7° B) 24 Alunos	Fr. (7°C) 16 Alunos
Turma	1x	1x	-	-	-	-	1x	-
Total de alunos	17	15	13	14	12	16	16	16
1 X	-	-	1	-	4	4	-	-
2 X	-	-	-	-	1	-	-	-
3 X	-	-	-	-	-	-	-	-
4 X	-	-	-	-	-	-	-	-
5 X	-	-	-	-	-	-	-	-
> 5 X	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>-</b>

<sup>20</sup> Síntese do total de alunos onde ocorreu o sinal correspondente nas várias aulas, assim como o número de alunos em que o sinal correspondente se manifestou de uma vez (1x) a mais do que cinco vezes (5x). Neste quadro encontra-se também o número de vezes em que o sinal foi dirigido à turma no geral.

n) A Ordem Imposta pelo Professor



Quando o professor utiliza a ordem na sala de aula, por vezes tem objectivos divergentes, podendo esta funcionar como admoestação, ou como incentivo à realização de determinadas tarefas, ou como controlo das actividades dos alunos. Independentemente da aplicação que a ordem possa ter, ao elaborarmos o quadro 65 aferimos que na totalidade das aulas assistidas este sinal teve uma frequência muito reduzida, sendo, na maioria das vezes, dirigido às turmas, destacando-se pelo maior número de vezes utilizado pelo professor de disciplina de Educação para a Sexualidade; no geral, o número de alunos a quem este sinal foi dirigido é bastante diminuto, tal como podemos observar no quadro correspondente.

Quadro 65<sup>21</sup>

Aulas								
↓	L.P (9°C) 17 Alunos	Mat (9°A) 17 Alunos	Ed.V (9°B) 19 Alunos	Ed.Sex.(8°D) 27 Alunos	His.( 8° A) 20 Alunos	Ers. (7°A) 19 Alunos	Cn. (7° B) 24 Alunos	Fr. (7°C) 16 Alunos
Turma	3 x	1 x	-	6 x	3 x	-	2 x	-
Total de alunos	17	15	13	14	12	16	16	16
1 X	3	-	1	2	1	-	-	-
2 X	-	-	-	-	2	-	-	-
3 X	-	-	-	-	-	-	-	-
4 X	-	-	-	-	-	-	-	-
5 X	-	-	-	-	-	-	-	-
> 5 X	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>

<sup>21</sup> Síntese do total de alunos onde ocorreu o sinal correspondente nas várias aulas, assim como o número de alunos em que o sinal correspondente se manifestou de uma vez (1x) a mais do que cinco vezes (5x). Neste quadro encontra-se também o número de vezes em que o sinal foi dirigido à turma no geral.

**o) O Corte de Comunicação Feito pelo Professor**

T

O sinal de corte de comunicação feito pelo professor foi o penúltimo da ordem decrescente das aulas observadas. É uma medida utilizada pelo professor quando este pretende repreender um aluno, adiar a sua participação ou impossibilitar a participação do mesmo. Nas aulas observadas, verificámos que este sinal foi utilizado em menor número de vezes do que os outros, destacando-se a professora da disciplina de Escola, Região e Sociedade, que, na maioria das vezes, o utilizou como repreensão ou ainda como adiamento ao pedido de ajuda manifestado pelo aluno.

**Quadro 66<sup>22</sup>**

Aulas								
T	L.P (9°C) 17 Alunos	Mat (9°A) 17 Alunos	Ed.V (9°B) 19 Alunos	Ed.Sex.(8°D) 27 Alunos	His.( 8° A) 20 Alunos	Ers. (7°A) 19 Alunos	Cn. (7° B) 24 Alunos	Fr. (7°C) 16 Alunos
Turma	-	-	-	-	-	1x	-	-
Total de alunos	17	15	13	14	12	16	16	16
1 X	1	-	1	-	1	2	2	3
2 X	-	-	-	-	-	2	-	-
3 X	-	-	-	-	-	1	-	-
4 X	-	-	-	-	-	-	-	-
5 X	-	-	-	-	-	-	-	-
> 5 X	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>3</b>

<sup>22</sup> Síntese do total de alunos onde ocorreu o sinal correspondente nas várias aulas, assim como o número de alunos em que o sinal correspondente se manifestou de uma vez (1x) a mais do que cinco vezes (5x).

p) O Silêncio

Os dados do quadro 67, que representam o sinal do silêncio, não tiveram influência significativa na organização dos sinais observados, devido ao facto de este se manifestar reduzidas vezes durante o decorrer das diferentes aulas: verificou-se duas vezes na aula da disciplina de História (quando a turma foi admoestada pela professora), e uma vez na disciplina de Francês pelo mesmo motivo.

Os alunos que se encontram referenciados evidenciaram este sinal quando lhes foi colocada uma questão pelo professor e não souberam responder, revelando dessa forma algum enquistamento.

**Quadro 67<sup>23</sup>**

Aulas								
<input type="checkbox"/>	L.P (9°C) 17 ALUNOS	MAT (9°A) 17 ALUNOS	ED.V (9°B) 19 ALUNOS	ED.SEX.(8°D) 27 ALUNOS	HIS.( 8° A) 20 ALUNOS	ERS. (7°A) 19 ALUNOS	CN. (7° B) 24 ALUNOS	FR. (7°C) 16 ALUNOS
Turma					2X			1X
Total de alunos	17	15	13	14	12	16	16	16
1 X	1	-	-	-	-	-	1	1
2 X	-	-	-	-	-	-	-	-
3 X	-	-	-	-	-	-	-	-
4 X	-	-	-	-	-	-	-	-
5 X	-	-	-	-	-	-	-	-
> 5 X	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

<sup>23</sup> Síntese do total de alunos onde ocorreu o sinal correspondente nas várias aulas, assim como o número de alunos em que o sinal correspondente se manifestou de uma vez (1x) a mais do que cinco vezes (5x). Neste quadro encontra-se também o número de vezes em que o sinal foi manifestado pela turma no geral

## **IX – O Funcionamento da Escola.**

Tal como referido anteriormente, efectuámos uma auscultação aos alunos das oito turmas onde tínhamos realizado as observações, tendo sido aplicados questionários a um total de 165 alunos de diversos anos de escolaridade e de diferente faixa etária. As respostas aos questionários foram dadas nas aulas de Formação Cívica, cedidas pelos directores de turma para aplicação dos mesmos. Tivemos ainda a oportunidade de explicar aos alunos o conteúdo do questionário, o qual tinha sido inicialmente testado numa turma de 6º ano e de faixa etária inferior.

A selecção destas turmas e não de quaisquer outras deveu-se, primeiramente, à abertura que os docentes tiveram em aceitar a nossa presença na sala de aula e ainda ao à-vontade que os alunos manifestaram perante a nossa presença (apesar de saberem que estavam a ser observados), o que nos permitiu pedir-lhes que participassem nesta investigação.

Depois de recolhidos os questionários, tentámos categorizá-los de acordo com os indicadores de análise que se encontram representados no quadro 68 e respectivos gráficos, sobre os quais faremos algumas inferências nos capítulos que se referem à descrição dos dados obtidos.

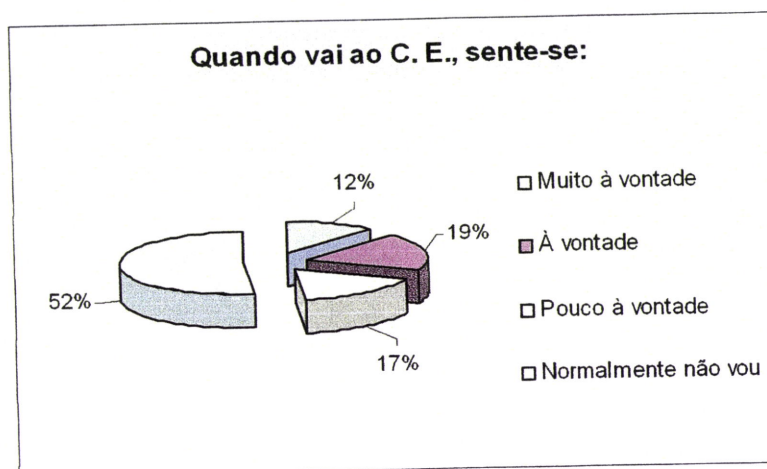


Quadro 68<sup>24</sup>

Perguntas	Variáveis de Análise											Total	
	Muito à Vontade	20	À Vontade	32	Pouco à Vontade	28	Normalmente não Vou	85					
A- Quando Vai Ao C.E, sente-se:	Muito à Vontade	20	À Vontade	32	Pouco à Vontade	28	Normalmente não Vou	85					165
B- Qual Considera ser a Função do C.E?	Organizar a Escola	112	Impor Regras aos Alunos	31	Distribuir Tr. aos Funcionários	5	Coordenar os Professores	4	Chamar os E.E. à Escola	2	Não Sei	11	165
C- O espaço da escola é:	Muito Agradável	2	Agradável	78	Desagradável	55	Muito Desagradável	30					165
D- A comunicação com o prof. é:	Muito Boa	28	Boa	74	Razoável	57	Má	6					165
E- Na aula a sua postura é:	Muito Atenta	14	Atenta	105	Pouco Atenta	38	Desatenta	8					165
F- Local onde se relaciona com os amigos	Dentro da Escola	28	Fora da Escola	74	Em Casa	57	Noutro Local	6					165
G- Considera que o comportamento da turma é:	Muito Bom	15	Bom	19	Razoável	70	Mau	40	Muito Mau	21			165
H- O seu aproveitamento escolar é:	Muito Bom	21	Bom	46	Razoável	90	Mau	7	Muito Mau	1			165
I- Considera que os profs. têm um conhecimento dos alunos:	Muito Bom	7	Bom	41	Razoável	82	Fraco	35					165
J- Os Professores consideram as dificuldades dos alunos?	Sempre	30	Quase Sempre	46	Às Vezes	79	Nunca	10					165
L- O insucesso escolar é devido a:	Falta E. dos Profs.	40	Falta E. dos Alunos	95	Falta E. dos E.E.	12	Outra Razão	18					165
M- Como avalia globalmente a sua escola?	Muito Boa	4	Boa	40	Razoável	83	Má	38					165

Transpomos de seguida os dados constantes do quadro acima para gráficos, de modo a permitir uma leitura mais imediata da informação:

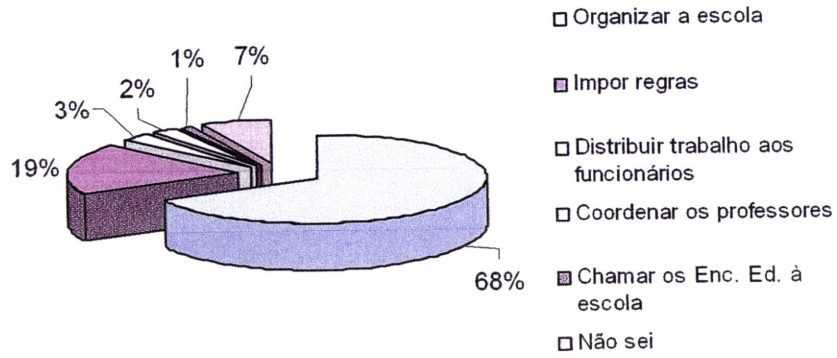
A



<sup>24</sup> Síntese dos Dados Resultantes do Questionário Efectuado aos Alunos.

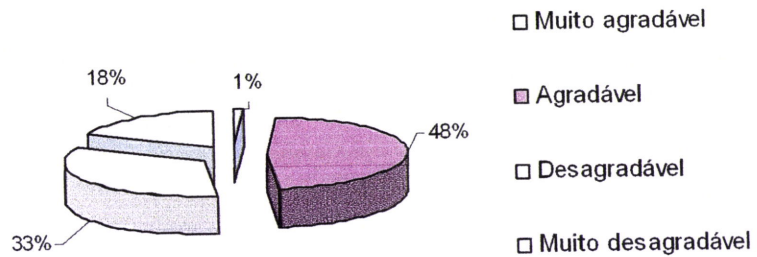
### B

#### Qual considera ser a função do C. E.?



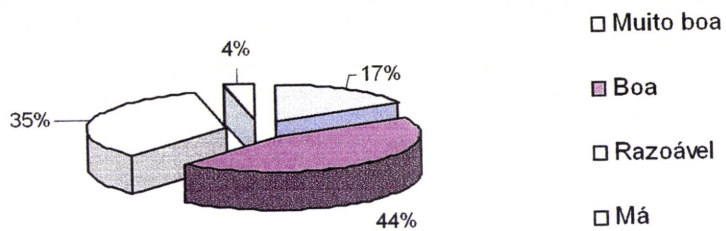
### C

#### O espaço da escola é:



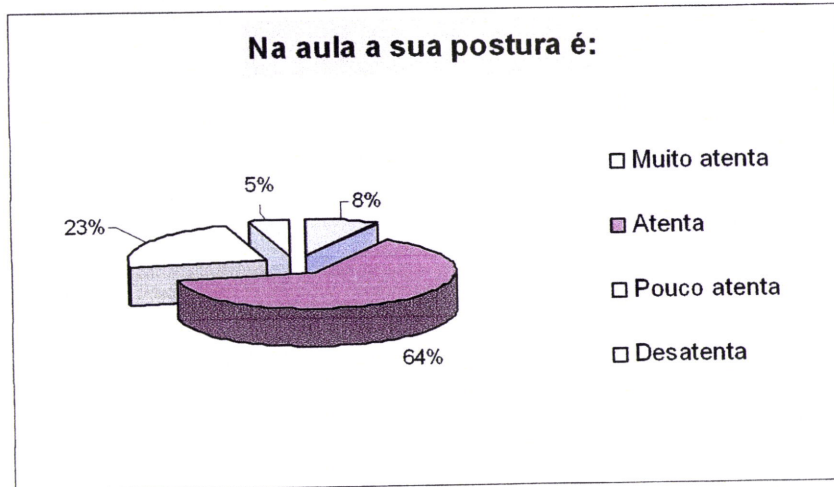
### D

#### A comunicação com o Prof. é:

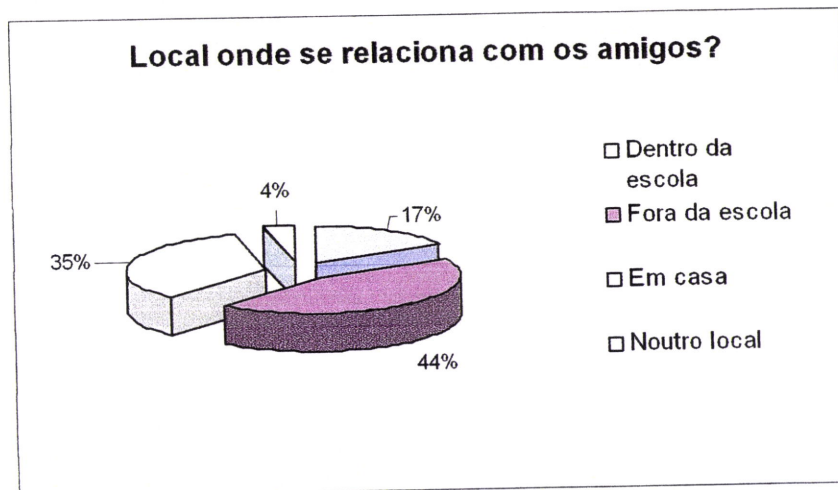




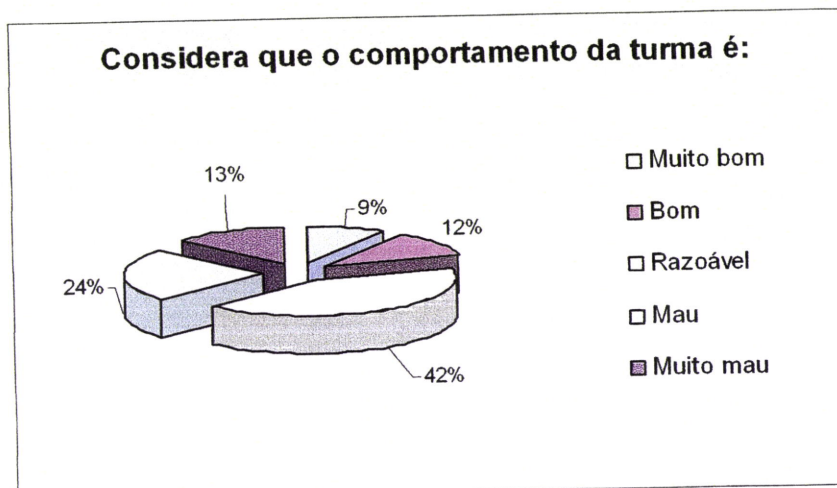
E



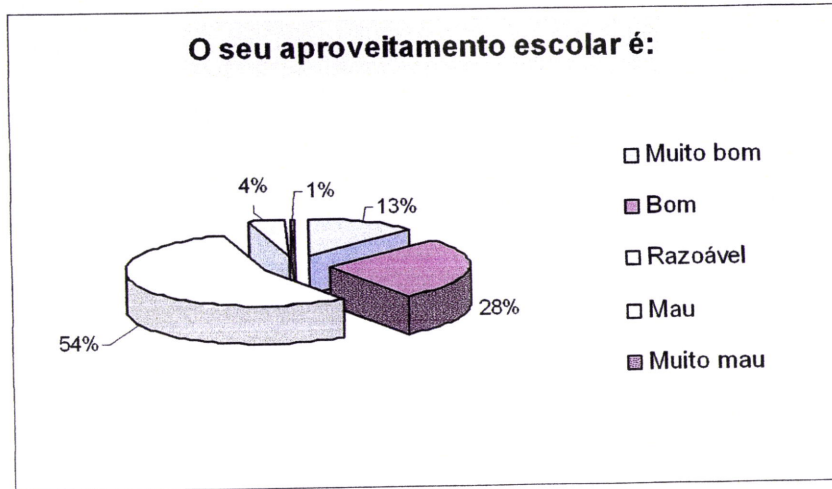
F



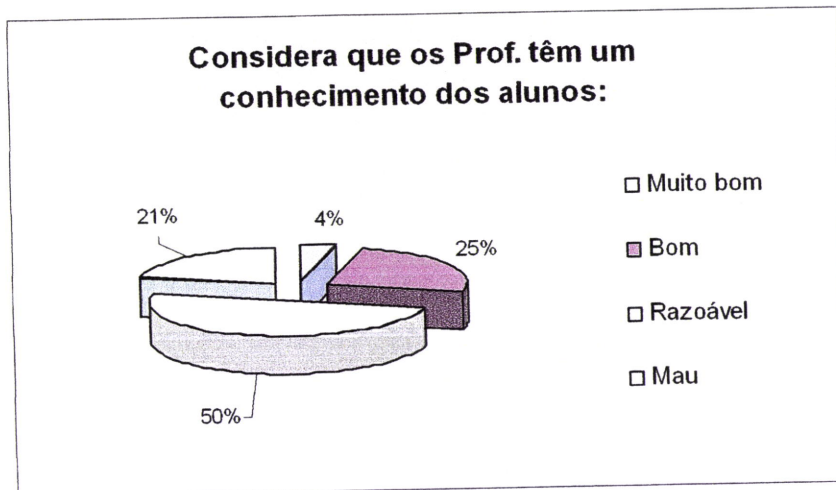
G



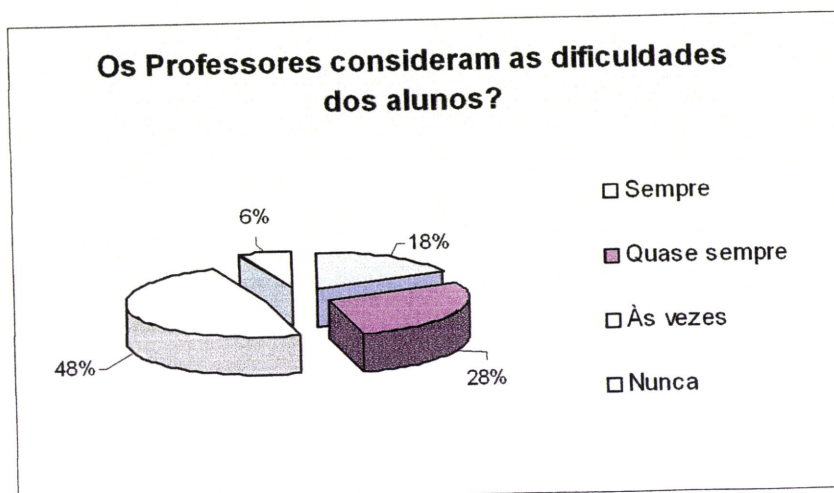
## H



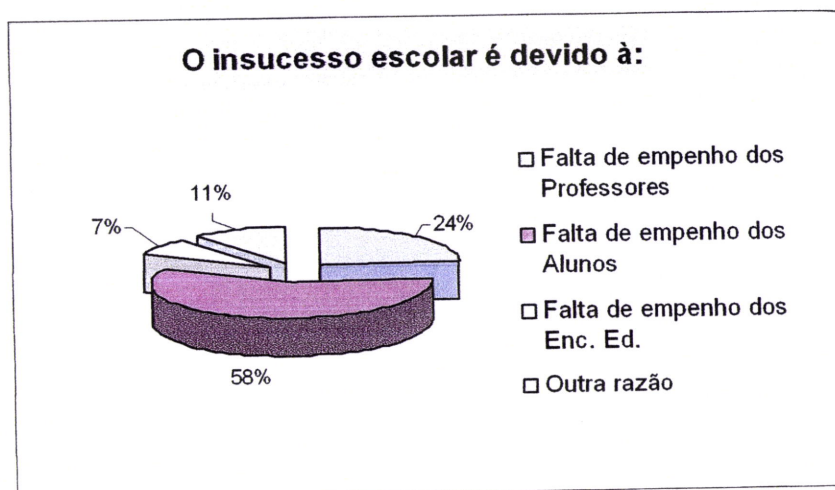
## I



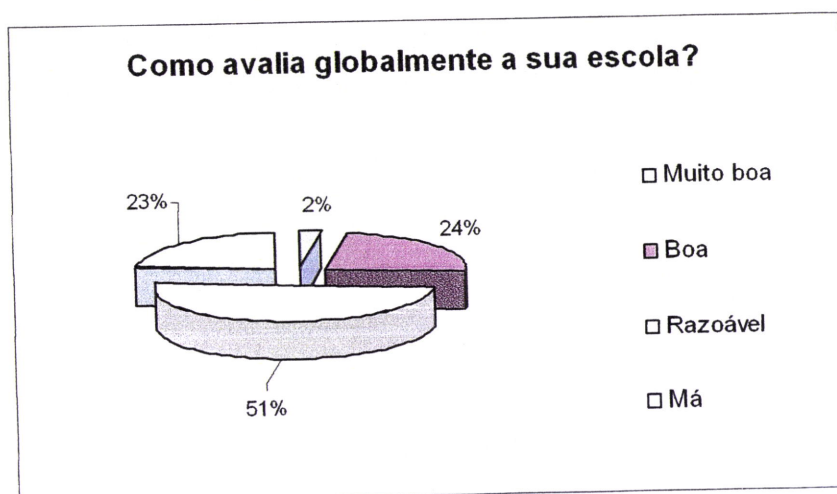
## J



## L



## M



### a) - Análise das Perguntas feitas aos Alunos

A análise dos dados dos questionários efectuados aos alunos teve como instrumento de operacionalização a metodologia quantitativa. O principal objectivo da utilização desta metodologia de investigação foi indagar do conhecimento que os alunos têm do Conselho Executivo, da sua opinião em relação à escola, do local onde se relacionam melhor com os amigos, de como encaram o seu relacionamento com os docentes, da percepção que têm do seu aproveitamento escolar, do comportamento da turma onde estão inseridos e dos motivos a que atribuem o insucesso escolar.

Na análise das respostas à pergunta nº 1, que tem como objectivo “Perceber como se sentem os alunos quando têm que ir ao Órgão de Gestão”, obtivemos os seguintes resultados:

- 20 alunos disseram que quando tinham que ir ao Órgão de Gestão se sentiam muito à vontade;

- 32 alunos afirmam que quando se deslocam ao Órgão de Gestão se encontram à vontade;

- 28 alunos consideram que se sentem pouco à vontade quando têm que ir ao Órgão de Gestão;

- 85 alunos declaram que normalmente não vão ao Órgão de Gestão;

Como síntese, e considerando o número das respostas emitidas pelos alunos, concluímos que apenas uma minoria destes sente algum desconforto quando tem que ir ao Órgão de Gestão. Esta situação leva-nos a reflectir sobre os motivos que poderão estar inerentes a esse desconforto, surgindo-nos as seguintes questões:

- O desconforto sentido será reflexo das atitudes dos alunos?

- O desconforto sentido será o receio de admoestações ou penalizações que eventualmente poderão ser infringidas aos alunos?

As duas questões que nos surgiram davam origem a outros caminhos de reflexão, tais como:

- Por que motivo vão os alunos ao Órgão de Gestão?

- Por que se sentem pouco à vontade quando têm que ir ao Órgão de Gestão?

- Será que a inibição que os alunos têm perante a perspectiva de irem ao Órgão de Gestão se deve aos alunos, ou ao próprio nome do Órgão de Gestão e o que este representa?

As respostas a estas e a outras dúvidas que nos vão surgindo no decorrer desta investigação poderão eventualmente ser respondidas numa outra investigação que reflecta sobre esta problemática.

No quadro 68 da pág. 102, e no gráfico correspondente à pergunta, podemos observar que, na resposta à pergunta nº 2 “Qual considera a principal função do Conselho Executivo?”, verificámos que existe uma distribuição heterogénea de respostas, que culminou nos seguintes resultados:

- Do total dos alunos que responderam à pergunta, 112 referem que a principal função do Conselho Executivo é organizar a escola;

- 31 alunos são da opinião que este órgão tem como tarefa impor regras aos alunos;

- Dos alunos questionados, 11 dizem não saber qual é a principal função do Conselho Executivo.

- 5 alunos consideram que o Conselho Executivo serve para distribuir trabalho aos funcionários;

- 4 alunos respondem que a função do Conselho Executivo é coordenar os professores e 2 referem que é chamar os Encarregados de Educação à escola.

Pela variedade das respostas emitidas a esta pergunta podemos inferir (apesar dos alunos questionados se encontrarem na escola entre os 3 e os 5 anos) que ainda existe um número elevado de alunos que não tem a noção exacta da funcionalidade do Conselho Executivo.

Reflectindo sobre a opinião que os alunos manifestam sobre o Conselho Executivo, parece-nos evidente a existência de uma ruptura de comunicação entre os diferentes actores da comunidade educativa. Esta evidência permite-nos ir ao encontro da concepção que partilhamos com Barbosa (op. cit.), quando este afirma “(...) que uma gestão escolar centrada apenas em si própria, não só se auto bloqueia como transforma a escola numa estrutura fechada”.

Em nosso entender, depreendemos que os resultados da análise efectuada às diferentes opiniões nos permitem admitir que estas contrariam os pressupostos da Escola Sensível e Transformacionista, os quais defendem que a escola deve ser uma fonte de informação permanente, que saiba construir parcerias activas que dêem origem à permuta de informação, contribuindo desta forma para o conhecimento e desenvolvimento da comunidade educativa.

Na resposta à pergunta nº 4 “Como considera a sua relação com o professor?”, obtivemos as seguintes respostas:

- Responderam que consideravam a sua relação com o professor boa 74 alunos;

- Do total dos inquiridos, 57 alunos disseram que a sua relação com o professor era razoável;

- Apenas 28 alunos revelaram que a sua relação com o professor era muito boa e 6 afirmaram que era má.

Através da interpretação dos dados relativos a esta questão, pensamos que a variável referente à relação professor/aluno ainda se encontra aquém do nível óptimo, o que nos leva novamente ao encontro dos princípios da Escola Sensível defendidos por Barbosa. Acreditamos que é urgente introduzir na Escola o diagnóstico de necessidades que permita um levantamento de sinais estratégicos que detectem na criança necessidades diferenciadas de educação e de afecto. Deste modo, deve o professor abandonar a sua atitude de transmissor de

conteúdos didácticos, e caminhar no sentido de saber estar com os outros, observando-os, ouvindo-os e aprendendo em simultâneo a percorrer lado a lado um trajecto que valorize o conhecimento passado do aluno, o acompanhe no presente e o oriente para o futuro.

Ao analisarmos as respostas à pergunta nº 5 que incide sobre: “A percepção que os alunos têm sobre a sua forma de estar de aula”, verificámos a existência de opiniões distintas, que resultaram no seguinte número de respostas;

- 105 alunos consideram que se mantêm atentos na sala de aula;
- 14 alunos referem que se mantêm muito atentos na sala de aula;
- 38 alunos dizem que se mantêm pouco atentos e apenas uma minoria (8) se considera desatenta.

Em relação à pergunta nº 7, que incide sobre: “O comportamento da turma no geral”, obtivemos os seguintes dados:

- 15 alunos dizem que o seu comportamento é muito bom;
- 19 alunos respondem que o seu comportamento é bom;
- 70 alunos mencionam que a sua conduta na sala de aula é razoável;
- 40 alunos dizem que geralmente a turma se porta mal;
- 21 alunos dizem que a turma se comporta muito mal.

A pergunta nº8, sobre: “Como consideravam os alunos o seu aproveitamento escolar” colocada aos alunos, tinha como objectivo obtermos dados sobre os resultados educativos dos mesmos. No âmbito desta pergunta, obtivemos as seguintes respostas:

- 1 aluno considera o seu aproveitamento muito mau;
- 7 alunos dizem que o aproveitamento deles é mau;
- 90 alunos afirmam que o seu aproveitamento é razoável;
- 46 alunos sublinham que têm um aproveitamento bom;
- 21 alunos referem que o seu aproveitamento é muito bom.

Como síntese do grupo das perguntas números 5, 7 e 8, efectuámos a triangulação dos dados obtidos e que se encontram representados no quadro 68. Depreendemos que existe discrepância entre a atitude atenta dos alunos, o comportamento geral da turma e os resultados obtidos no seu aproveitamento.

Analisando a pergunta nº 5, verificámos que 105 alunos se dizem atentos, e a nº 7, onde apenas 15 consideram que a turma no geral se comporta muito bem, parece-nos que não

existe concordância entre as duas respostas dadas. Perante a análise efectuada surgiu-nos as seguintes dúvidas:

- Como é que os alunos conseguem manter-se atentos, se no geral a turma não se comporta adequadamente?

Se relacionarmos a pergunta nº 5 com a pergunta nº 8, parece-nos existir alguma controvérsia, já que 105 alunos dizem manter-se atentos e apenas 21 referem que o seu aproveitamento escolar é muito bom. Ao reflectirmos sobre as respostas dadas, ocorrem-nos novas questões:

1º - Se a maioria dos alunos se diz atenta, e apenas uma minoria diz que o seu aproveitamento escolar é muito bom, a que motivos se devem o insucesso educativo?

2º - Será que as respostas dos alunos correspondem à veracidade dos factos?

3º - Será que os docentes consideram as dificuldades dos alunos e adoptam estratégias que permitam colmatar as mesmas?

Com a análise dos resultados das entrevistas semi-estruturadas que efectuámos aos docentes, talvez tenhamos novos dados, que, ao serem triangulados com as respostas dos alunos, nos permitam obter conclusões cientificamente fidedignas.

Na observação das respostas dadas à pergunta nº 9, **“Considera que os professores têm conhecimento dos alunos (em termos familiares, condições de vida, dificuldades na aprendizagem etc.?”**, verificamos que existiu uma divergência de opiniões significativa, tendo resultado nas seguintes respostas:

- Na opinião de 7 discentes, os docentes têm um conhecimento dos alunos muito bom;

- Do total dos alunos questionados, 41 disseram que os professores tinham um bom conhecimento dos alunos;

- Na opinião de 82 alunos, os professores têm um conhecimento razoável dos seus discentes;

Responderam 35 inquiridos que os professores têm um fraco conhecimento dos alunos.

Considerando as diversas opiniões relacionadas com a pergunta colocada, que incide sobre o conhecimento que os professores têm dos alunos, inferimos que não existe a tomada de consciência por parte do agente educativo da necessidade premente de implementar na escola a investigação/acção. A implementação desta metodologia nas escolas poderá permitir aos docentes efectuar diagnósticos de necessidades educativas dos alunos, que poderão culminar numa aproximação do professor/aluno, não apenas pedagógica mas também afectiva. Isto leva-nos a defender que o agente de ensino deve actuar junto da pessoa que

aprende, ajudando-a a actualizar as suas capacidades de desenvolvimento; deve esforçar-se por ser um profundo conhecedor dos seus discentes.

Na análise dos dados relacionados com a pergunta nº 10, “Pensa que os professores têm em conta as dificuldades de cada aluno quando planificam as aulas e avaliam os alunos?” retivemos que:

- Trinta alunos responderam que os professores têm sempre em conta as suas dificuldades;

- Quarenta e seis alunos consideram que os professores ao planificarem as suas aulas têm quase sempre em consideração as suas dificuldades;

- Setenta e nove alunos pensam que algumas vezes quando planificam as suas aulas, os professores têm em conta as suas dificuldades;

- Dez alunos disseram que os professores ao planificarem as suas aulas nunca tinham em conta as dificuldades dos alunos.

Segundo a opinião dos alunos, há uma diminuta percentagem de docentes que têm sempre em conta as dificuldades de cada aluno, e um número significativo de professores que às vezes se preocupam com as dificuldades individuais dos discentes.

Perante os factos apresentados anteriormente, é urgente que reflectamos sobre a importância de nos afastarmos do conceito da escola tradicional, que defendia que para a criança apenas era importante saber ler e escrever. Actualmente, e em concordância com os princípios já mencionados da Escola Sensível e Transformacionista, urge introduzir nas nossas práticas educativas novas e diferentes formas de diagnosticar, pensar e agir: esses actos de reflexão poderão possibilitar ao docente ver que cada discente é apenas igual a si próprio.

Em nosso entender, se o docente reflectir sobre o sujeito como ser único que é, poderá desencadear motivações, incentivar a participação, elevar a auto-estima e organizar as suas próprias práticas educativas e formativas de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Acreditamos não ser apenas responsabilidade do professor o dever de desencadear as motivações referidas, mas também responsabilização da própria organização escolar, que o poderá fazer através das ofertas de escola, de forma que as mesmas correspondam às efectivas necessidades educativas dos alunos.

No levantamento dos dados efectuado às respostas dadas à pergunta nº 11: “Considera que o insucesso dos alunos se deve especialmente a...:”, obtivemos o seguinte:

- Noventa e cinco dos indagados disseram que o insucesso educativo se devia à falta de empenho dos alunos;



- Quarenta dos questionados consideram que o insucesso educativo dos alunos é devido à falta de empenho dos professores;

- Doze dos inquiridos dizem que o insucesso dos alunos se deve à falta de empenho dos encarregados de educação e 12 alunos referem outras razões, não indicando, tal como tinha sido solicitado, quais.

Ao analisarmos os dados obtidos, verificámos que uma percentagem dos alunos se culpabiliza pela falta de sucesso nas suas aprendizagens. No entanto, não deixa de ser preocupante o número de respostas que dizem que o insucesso dos alunos se deve à falta de empenho dos professores. Ao efectuarmos a triangulação dos dados obtidos nas respostas dos alunos a esta pergunta, com os dados obtidos na análise documental (leitura das actas), concluímos que as opiniões dos alunos divergem das manifestadas pelos diversos docentes dos Conselhos de Turma, considerando estes que o insucesso educativo dos alunos se deve prioritariamente à falta de métodos e hábitos de trabalho, concentração, empenho e assiduidade dos mesmos.

Perante a divergência de opiniões, reportamo-nos de novo à importância de implementar no nosso actual sistema de ensino as considerações que defendemos na análise das respostas dadas na pergunta anterior.

#### **b) Análise das Perguntas feitas às Funcionárias**

O questionário aplicado às Auxiliares de Acção Educativa foi dividido em três partes distintas, de forma a permitir-nos tomar conhecimento de como as funcionárias descreviam:

**1º - O seu desempenho profissional;**

**2º - O conhecimento que tinham dos alunos e da sua relação com a comunidade educativa;**

**3º - A opinião que têm do funcionamento da escola.**

No quadro 69, que a seguir apresentamos, podemos observar que existe uma diversidade de opiniões emitidas pelas funcionárias, que foram analisadas de forma quantitativa. Do bloco de perguntas colocadas às funcionárias sobre qual o conhecimento que estas tinham dos alunos e da sua relação com a comunidade educativa, obtivemos os seguintes resultados:

**Quadro 69**

**Síntese do inquérito proposto às funcionárias**

Perguntas	Variáveis de análise								Total
	Sempre	10	Quase Sempre	7	Raramente	6	Nunca		
1- Tenta trabalhar em equipa?	Sempre	10	Quase Sempre	7	Raramente	6	Nunca		23
2- Tenta estar atenta às necessidades dos alunos?	Sempre	17	Quase Sempre	6	Raramente	0	Nunca	0	23
3- Tem em consideração as características dos alunos?	Muitas vezes	14	Algumas vezes	8	Raramente	1	Nunca	0	23
4- Intervém em situações de conflito?	Gostam das aulas	19	Algumas vezes	4	Raramente	0	Nunca	0	23
5- Porque é que os alunos vêm à Escola?	Gostam das aulas	2	Gostam de estar com os amigos	5	São obrigados a vir	12	Não sabe	2	23
6- Como classifica a sua relação pessoal com a comunidade educativa?	Muito Boa	4	Boa	17	Razoável	2	Má	0	23
7- A organização da Escola está adaptada às necessidades dos utentes?	Sim	12	Não	3	Talvez	7	Não sabe	0	23
8- Os diferentes órgãos da Escola, organizam-na em função dos utentes?	Sempre	8	Quase Sempre	14	Raramente	1	Nunca	0	23
9- Como avalia o funcionamento da Escola?	Muito bom	3	Bom	11	Razoável	9	Mau	0	23

Das respostas dadas à 1ª pergunta (“No desenvolvimento das suas actividades, tenta trabalhar em equipa?”), obtivemos os seguintes indicadores:

- 43% das funcionárias referem que no desenvolvimento das suas actividades procuram trabalhar sempre em equipa;

- 23% das funcionárias dizem que raramente trabalham em equipa;

- 34% das inquiridas dizem que trabalham quase sempre em equipa.

À 2ª pergunta (“Como auxiliar da acção educativa tenta estar atenta às necessidades dos alunos?”), as funcionárias responderam da seguinte forma:

- Uma percentagem de 23% das funcionárias respondeu que tenta estar atenta às necessidades dos alunos quase sempre, ao inverso, 77% das indagadas responderam que tentam estar atentas às necessidades dos alunos, sempre.

A partir das respostas dadas à 3ª pergunta (“No seu contacto diário com os alunos tem em consideração as características de cada um?”), obtivemos os seguintes resultados:

- Na sua maioria, com uma percentagem de 65,2%, as funcionárias responderam que têm em consideração muitas vezes as características individuais dos alunos, enquanto que 34,8% das inquiridas disseram que consideram algumas vezes as características de cada aluno.

À 4ª pergunta (“Costuma intervir em situações de conflito entre os alunos, sensibilizando-os para a importância do saber estar em comunidade?”), recebemos as seguintes respostas:

- A grande maioria das auxiliares, 82,6%, refere que costuma intervir em situações de conflito muitas vezes, enquanto que 17,4% das funcionárias dizem que costumam intervir em situações de conflito algumas vezes.

Como conclusão do desempenho profissional das funcionárias, e à luz da análise dos dados obtidos, verificámos que 24,5% das funcionárias manifestam uma ausência de claro entendimento quanto às funções que lhes compete desempenhar. Perante estes resultados, julgamos ser imperioso trazer à luz o conceito barbosiano de “Pedagogia de Ajuda”(op. cit., pág.177):

*“(…) a pedagogia de ajuda, que pressupõe o saber estar com os outros, observando-os, ouvindo-os, determinando-nos a com eles ir fazendo o percurso que a todos pode conduzir ao conhecimento mais sábio.”*

Apesar de o conceito existente sobre a pedagogia de ajuda estar direccionado para os agentes educativos, defendemos também o seu enquadramento no contexto de trabalho das auxiliares de acção educativa, o qual poderá contribuir para a implementação de uma outra forma de estar e um diferente caminhar onde todos sejamos pares e nos ajudemos mutuamente. Porque urge cada vez mais a necessidade de, como expõe Barbosa (op. cit., pág.28):

*“(…) existir um regime de estreita relação entre pares que pensem as suas actividades em equipa por forma a que o processo de ensino seja cada vez mais próximo do de desenvolvimento da criança, do jovem ou até do adulto que se forma”.*

Da análise de dados da 5ª pergunta (“No seu entender, porque é que os alunos vêm à escola?”) obtivemos os seguintes resultados:

- Uma percentagem de 52,1% de funcionárias refere que os alunos vêm à escola porque são obrigados a vir;
- 21,7% das funcionárias consideram que os alunos vêm à escola porque gostam de estar com os amigos;
- Uma percentagem de 8,7% das auxiliares dizem que os alunos gostam da escola e as restantes dizem que não sabem os motivos por que os alunos vêm à escola.

Como síntese da 5ª pergunta, concluímos que na opinião das auxiliares existe uma percentagem muito reduzida de alunos que vêm à escola porque gostam.

Ao efectuarmos o levantamento de dados da 6ª pergunta, “Como classifica a sua relação pessoal com a comunidade educativa?”, aferimos os seguintes resultados:

- Cerca de 73,9% das funcionárias responderam que a sua relação pessoal com a comunidade educativa é boa.
- 17,3% das auxiliares dizem que a sua relação com a comunidade educativa é muito boa e 8,7 consideram razoável o seu relacionamento com a comunidade educativa.

De acordo com os dados obtidos na pergunta referente à relação das auxiliares com a comunidade educativa, a maior parte respondeu que é boa, pelo que inferimos que existe um bom ambiente de trabalho.

No levantamento da análise de dados da 7ª pergunta, “Considera que o funcionamento da organização geral da escola, se encontra adaptado às necessidades dos diferentes utentes?”, as funcionárias responderam da seguinte forma:

- Cerca de 52,1% das funcionárias consideram que o funcionamento da escola se encontra adaptado às necessidades dos utentes;
- Na resposta à pergunta colocada, 30% das auxiliares responderam que talvez o funcionamento da organização geral da escola estivesse adequado às necessidades dos utentes;

- Ao inverso da resposta anterior, 13% das funcionárias mencionaram que o funcionamento da organização geral da escola não se encontra adequado às necessidades dos diversos utentes, e 4,3% disseram que não sabiam.

Dos resultados da resposta anterior concluímos que, apesar de mais de 50% das funcionárias considerarem que o funcionamento da escola se encontra adaptado às necessidades dos utentes, ainda existe uma evidência notória de descontentamento face ao funcionamento geral da escola, o que nos reporta para a necessidade de aperfeiçoar os recursos humanos e materiais, de forma a permitir uma melhor adequação dos mesmos às carências dos diversos utentes.

Das respostas obtidas à 8ª pergunta, **“Considera que os diferentes órgãos de gestão (assembleia, conselho executivo, conselho pedagógico e departamentos) organizam a escola em função das necessidades e integração dos utentes?”**, obtivemos as seguintes opiniões:

- A maioria das funcionárias (60,8%) respondeu que a escola é quase sempre organizada em função dos utentes.

- Responderam que os diferentes Órgãos de Gestão da Escola organizam sempre a escola em função das necessidades e integração dos utentes, 34,7% das funcionárias, enquanto que 4,3% referiram que isto raramente acontece.

Dos dados resultantes da análise da 9ª pergunta, **“Como avalia globalmente o funcionamento desta escola?”**, obtivemos as seguintes respostas:

- Cerca de 47,8% das auxiliares considera que, globalmente, o funcionamento da escola é bom;

- Revelaram que o funcionamento global da escola é muito bom 13% das funcionárias;

- Disseram que consideram o funcionamento global da escola razoável 39,1% das inquiridas.

A partir dos dados sobre a avaliação global da escola, efectuámos a triangulação dos dados obtidos entre o questionário realizado aos alunos, as respostas das funcionárias e as respostas resultantes da entrevista feita aos docentes. O cruzamento dos dados referidos levou-nos a perceber que as opiniões manifestadas apontam, na sua maioria, para um funcionamento global da escola satisfatório.

Apesar dos resultados verificados e validados cientificamente pela triangulação, acreditamos que ainda existe uma percentagem significativa de utentes (tal como podemos ver

- 4- A representação que os docentes têm dos alunos;
- 5- Avaliação dos alunos.

Estas categorias deram origem a diferentes subcategorias, que, ao terem sido tratadas, resultaram em diferentes grupos de indicadores, que passamos a descrever. Os dados resultantes da análise das entrevistas deverão permitir efectuar o cruzamento com outros dados obtidos nas observações naturalistas, nos questionários efectuados aos alunos e funcionários.

#### **d) - Identificação e Tipificação do Funcionamento dos Diversos Órgãos da Escola.**

Em relação ao primeiro bloco de categorias de análise obtivemos 22 indicadores, que podemos ver representados no quadro da pág. 46 (Anexo I) correspondente ao bloco B da entrevista. A primeira subcategoria incide sobre **“O Conhecimento que os Docentes têm do Funcionamento da Assembleia de Escola”**:

- Três docentes responderam que, na sua opinião, a Assembleia de Escola funciona à margem da escola;
- Dois professores dizem ter dúvidas sobre o funcionamento da Assembleia de Escola;
- Um docente considera que a Assembleia de Escola se reúne poucas vezes;
- Outro professor revela a sua ausência de conhecimento do funcionamento deste órgão, enquanto que outro considera a Assembleia de Escola fundamental para definir objectivos de funcionamento da escola. Esta opinião leva-nos a concluir que o docente não respondeu com objectividade à pergunta colocada.

Sobre o conhecimento que os agentes educativos têm do **“Funcionamento do Conselho Executivo”**, as respostas mais significativas revelam que:

- O Conselho Executivo consegue efectuar a manutenção da escola num contexto difícil;
- Um docente pensa que no funcionamento do Conselho Executivo há rigor e competência;
- Dois professores admitem que este órgão tem preocupação na resolução de problemas;

Um professor considera que este órgão deve fazer cumprir as políticas educativas.

Quanto à segunda subcategoria, relativa ao **“Conhecimento que os professores têm dos assuntos tratados no Conselho Pedagógico”**, obtivemos os seguintes resultados:

- Seis dos oito docentes da amostra dizem que têm conhecimento dos assuntos tratados no Conselho Pedagógico através das reuniões de departamento;
- Um professor disse que tinha conhecimento dos assuntos tratados nas reuniões do Conselho Pedagógico porque é interveniente no mesmo;
- Outro docente diz tomar conhecimento dos assuntos tratados através duma síntese afixada no placard após a realização das reuniões do Conselho Pedagógico.

Sobre a **“Organização e o Funcionamento dos Departamentos”**, os indicadores mais apontado foram:

Quatro docentes consideram que os departamentos deveriam dar mais atenção aos aspectos pedagógicos, em vez de servirem apenas como transmissores de informações;

- Dois professores pensam que o funcionamento dos departamentos depende do coordenador e que as reuniões de grupo são mais adequadas;
- Um professor considera que os departamentos estão bem organizados e funcionam bem. Por seu turno, outro professor diz ter apenas uma vaga ideia do funcionamento dos departamentos.

Em relação ao **“Conhecimento que os docentes têm da articulação existente entre os diferentes órgãos da escola”**, pudemos perceber que:

- Dois professores da amostra afirmam que existe falta de comunicação entre os diferentes órgãos da escola;
- Três agentes educativos dizem não ter conhecimento da articulação existente entre os diferentes órgãos da escola;
- Três professores declaram que os órgãos da escola se articulam bem.

No que se refere ao **“Relacionamento entre os diferentes órgãos”**, obtivemos os seguintes resultados:

- Cinco docentes consideram que os diferentes órgãos da escola se relacionam bem;
- Dois professores dizem que os diferentes órgãos no geral funcionam bem, mas que se fazem críticas fora dos locais próprios;
- Outro docente diz não ter conhecimento do relacionamento existente entre os diferentes órgãos.

Ao reflectirmos sobre as respostas dos docentes ao primeiro grupo de perguntas, concluímos que existem opiniões divergentes, verificando-se que não subsiste um conhecimento definido por parte dos docentes sobre o funcionamento e a interligação dos diferentes órgãos de gestão da escola, respostas idênticas foram obtidas no questionário feito aos alunos e às auxiliares da acção educativa, com se pode verificar nos quadros síntese 67 pág. 100 e quadro 68 pág.102. Isso leva-nos a crer que, também neste âmbito, é importante que os intervenientes na acção educativa tenham uma intervenção mais activa que lhes permita caracterizar com rigor as organizações em que se encontram inseridos, tornando-se parceiros, capazes de conhecer as instituições onde trabalham e o meio que as influencia. Só assim se poderão munir de competências que lhes permitam estabelecer um clima de interacção conducente à resolução de problemas comuns de toda a comunidade educativa.

#### **e) - A Representação do Espaço Físico da Escola.**

Na sequência da presente investigação, e no que se relaciona com o **segundo bloco C** de categorias, obtivemos 10 subcategorias, repartidas da seguinte forma:

À subcategoria relacionada com **“A adequação do espaço físico da escola”**, responderam-nos do seguinte modo:

- Cinco dos oito entrevistados responderam que, nos seus aspectos essenciais, o espaço físico da escola se encontra adequado às necessidades dos utentes;
- Dois docentes disseram ser importante uma sala de estudo maior e um afirmou que existem falhas ao nível das instalações desportivas.

Na segunda pergunta efectuada sobre **“Sugestão para uma melhor rentabilização do espaço escolar”**, os resultados das respostas foram os seguintes:

- Três professores disseram que a sala de convívio dos alunos deveria permitir actividades lúdicas;
- Dois docentes consideram que deveriam existir na escola salas de trabalho com computadores para todos os grupos.
- Dois docentes pensam não existirem situações de falta de rentabilização que justifiquem outro tipo de aproveitamento;
- Um dos inquiridos sugere a construção de um pavilhão desportivo.



Nas respostas efectuadas à terceira pergunta relacionada com “**A rentabilidade das salas de informática**”, atingimos os seguintes resultados:

- Três entrevistados consideram que as salas de informática estão a ser utilizadas por quem as requisita, logo estão bem rentabilizadas;
- Três dos inquiridos dizem desconhecer a rentabilização da sala de informática;
- Dois professores consideram que deveria existir na escola outra sala de informática.

#### **f) - Contributo das Reuniões entre Pares para o Desenvolvimento**

O terceiro bloco D de categorias deu origem a 23 subcategorias divididas da seguinte forma: Na subcategoria referente “**À importância que as reuniões de departamento têm no desenvolvimento formativo do professor**”, os inquiridos responderam da seguinte maneira:

- Quatro docentes disseram que as reuniões de departamento não serviam de nada para a sua formação;
- Dois professores referiram que as reuniões de departamento serviam apenas para receber informações do Conselho Pedagógico;
- Um docente referiu que as reuniões de departamento tinham pouca importância, já que os seus membros recebiam muita informação e pouca troca de experiências;
- Um professor disse não dar muito valor às reuniões de departamento.

Sobre o contributo que “**As reuniões de grupo tinham na organização dos conteúdos ou actividades a desenvolver**”, os docentes manifestaram as seguintes opiniões:

- Cinco agentes educativos referiram que as reuniões de grupo que tinham algum contributo, pois nelas fala-se sobre os conteúdos a desenvolver;
- Dois dos entrevistados consideram que o funcionamento do grupo facilita o trabalho docente, mas que raramente funciona;
- Um docente considera que a organização do grupo foi relegada para segundo plano com a implementação dos departamentos.

Na subcategoria relacionada com “**Os assuntos tratados nas reuniões do Conselho de Turma e qual o seu contributo para o sucesso educativo dos alunos**”, obtivemos as seguintes respostas:

- Um docente considera que os assuntos tratados deveriam contribuir para o sucesso educativo dos alunos, mas estes conseguem deitar por terra todas as estratégias;

- Outro professor afirma que só vão à escola os EE dos bons alunos.
- Dois professores pensam que os EE só fornecem dados importantes dos alunos se forem recebidos individualmente.

Consideramos de extrema importância a ligação escola/família, no entanto acreditamos no direito à privacidade, pelo que nos parece pertinente um atendimento personalizado do E.E. que permita a partilha de informação relacionada com o seu educando, contribuindo desta forma para a integração da criança na escola.

**g) - Representação que os Docentes têm dos Alunos.**

A análise da categoria do quarto bloco E deu origem a 26 subcategorias, distribuídas de acordo com as perguntas efectuadas. Assim, em resposta à pergunta: “**Como descreve a turma por nós observada?**”, obtivemos os seguintes indicadores:

- Dois professores responderam que o aproveitamento da turma é suficiente e o comportamento é satisfatório, salvo raras excepções;
- Dois docentes dizem que a turma é razoável;
- Um agente educativo diz que a turma é de extremos, em termos de comportamento e aproveitamento;
- Dois docentes afirmam que os alunos variam de acordo com a disciplina leccionada e consideram o aproveitamento insuficiente por falta de concentração.

À subcategoria que indagava sobre “**Se o docente no início do ano lectivo realiza um diagnóstico de necessidades educativas aos alunos**”, obtivemos os seguintes indicadores:

- Cinco docentes apenas responderam afirmativamente;
- Um professor considera que não é necessário efectuar um diagnóstico de necessidades;
- Um dos inquiridos pensa que esses alunos já vêm assinalados pela comissão de ensino especial;
- Um agente educativo diz que no terceiro período este diagnóstico já vem feito.

Tendo em conta a índole das respostas analisadas, concluímos que na opinião de parte destes docentes, apenas os alunos com NEE necessitam que lhes sejam diagnosticadas necessidades de aprendizagem, o que, a nosso ver confirma que os docentes vêem os restantes alunos como um todo.

Na sequência da subcategoria anterior, tentámos saber **“Que procedimentos os docentes utilizam para detectar no aluno sinais de necessidades educativas”**, o que nos permitiu obter as seguintes respostas:

- Cinco professores disseram que efectuavam testes diagnósticos, não explicando de que tipo, nem o que pretendiam saber objectivamente;
- Dois docentes referiram que para detectar sinais de dificuldades de aprendizagem o faziam por observação directa na sala de aula, método que, no nosso entender, se situa ao nível empírico do processo ensino/aprendizagem;
- Um docente disse que não efectua qualquer diagnóstico. Isto permite-nos acreditar que não existe qualquer diferenciação entre classes, concluindo-se que o professor vê os alunos como um conjunto de seres homogéneos.

Em resposta à subcategorias sobre **“Que sinais mais frequentes e relevantes identifica nas suas aulas, indicadores de necessidades educativas?”**, obtivemos os seguintes resultados:

- Três professores consideram que detectam esses sinais através da falta de capacidade na aplicação de conhecimentos escritos e orais;
- Três dos entrevistados dizem que as faltas de empenho, participação e aproveitamento dos discentes são os sinais que revelam necessidades educativas;
- Um professor pensa que os indicadores de necessidades educativas que detecta nos alunos estão associados ao desinteresse e falta de pré-requisitos;
- Um docente disse que os sinais reveladores de necessidades educativas dos alunos normalmente são problemas cognitivos, falta de compreensão e de destreza.

Como síntese da análise desta pergunta, e fazendo a triangulação com os dados obtidos na análise documental, verificamos que os docentes consideram que as necessidades educativas dos alunos são devidas essencialmente à falta de aplicação de conhecimentos, falta de empenho, participação etc., contrariamente às opiniões manifestadas pelos alunos, que julgam que os professores nem sempre têm em conta as suas dificuldades quando planificam as aulas.

Na subcategoria que questiona **“Como o professor planifica as suas aulas face aos sinais emitidos pelos alunos”**, tivemos as seguintes respostas:

- Um docente disse que a planificação das suas aulas dependia dos resultados obtidos pelos alunos: se aqueles fossem insatisfatórios, voltava a abordar a matéria oralmente ou através de fichas;

- Dois dos professores revelam que as planificações podem conter estratégias diferenciadas, assim como actividades;

- Três dos entrevistados declaram que efectuam as suas planificações de modo a responderem às necessidades dos alunos.

- Um professor disse que planificava as aulas de forma a tentar combater lacunas existentes e recordar conceitos anteriores;

- Outro docente disse que, se possível, o aluno deve ter pedagogia diferenciada ou currículo escolar próprio.

Em nosso entender, as respostas a esta pergunta são reveladoras do desconhecimento que os docentes têm dos discentes, porque as estratégias de planificação para os alunos que emitem necessidades educativas, no geral, são feitas para a turma e não para o aluno. Existe ainda um docente que considera que se o aluno revela necessidades educativas deve ter pedagogia diferenciada ou currículo escolar próprio. Ao reflectirmos sobre a resposta dada, inferimos que estes alunos são à partida rotulados como tendo NEE, não sendo vistos pelo docente como aprendentes que podem necessitar apenas de uma pedagogia de ajuda.

Ao indagarmos sobre **“Se o docente partilhava com os seus pares as suas preocupações em relação ao processo de aprendizagem dos alunos e quando o faziam”** responderam-nos o seguinte:

- Um professor referiu que raramente partilhava com os seus pares as preocupações em relação ao processo ensino/aprendizagem;

- Três revelaram que partilhavam preocupações com outros docentes, sempre que a situação o exigisse;

- Um declarou que partilhava as suas preocupações com o Conselho Executivo e com os colegas do Conselho de Turma, sempre que necessário;

- Dois dos entrevistados afirmaram que manifestam as suas preocupações no Conselho de Turma.

## **h) - Avaliação dos Alunos**

Ao analisarmos a categoria do **bloco cinco F**, verificámos que esta deu origem a 26 subcategorias que passamos a descrever.

Na subcategoria relacionada com **“A forma como os professores avaliam os alunos, tendo como base a diversidade dos mesmos, como faz e em que momento avalia as competências definidas para a turma?”**, obtivemos as seguintes respostas:

- Dois docentes responderam que avaliam os alunos com base nos testes, questionários orais feitos no desenrolar das aulas e na realização de trabalhos de casa;

- Três declararam que avaliavam os alunos através de instrumentos de avaliação realizados sempre que necessário;

Nesta resposta nenhum dos professores especificou que tipo de instrumentos de avaliação utilizava, nem em que momentos, nem a que alunos;

- Um agente educativo disse avaliar os alunos nos Conselhos de Turma e a meio do primeiro período;

- Dois professores disseram que efectuavam a avaliação todos os dias, através do acompanhamento do desenvolvimento das actividades propostas.

Nas respostas à subcategoria sobre **“Se o docente avalia as actividades de igual forma para todos os alunos, ou considera as características de cada um?”** recebemos os seguintes resultados:

- Dois docentes disseram que só avaliavam de forma diferente se os alunos tivessem NEE.

- Dois professores afirmam que inicialmente sim. Mas depois de detectarem as características de cada um fazem uma avaliação diferenciada.

- Quatro dos entrevistados asseguram que na avaliação dos alunos têm em consideração as características de cada um.

Quando questionamos se **“Com base nos resultados dos alunos, os professores conseguem identificar grupos distintos dos mesmos”**, todos os entrevistados confirmam que sim.

Acerca da subcategoria sobre **“Se o docente integra as informações provenientes da pergunta anterior no processo ensino/aprendizagem”**, os docentes responderam da seguinte maneira:

- Um professor respondeu que tenta sempre aprender mais, para melhorar o seu desempenho;

- Quatro docentes disseram apenas que sim, não especificando de que forma integram essas informações, nem quando, no processo ensino/aprendizagem dos alunos;

- Um agente educativo referiu que por mais reformulações que se façam, quando não existe empenho por parte dos alunos, não há nada a fazer;

- Na opinião de outro docente, a ausência de sucesso está associada à falta de expectativas dos EE e aos programas desajustados.

Ao efectuarmos a triangulação entre os dados obtidos na análise documental (leitura das actas), na entrevista feita, aos professores e no questionário aplicado aos alunos, verificámos que existe divergência de opiniões, porque, no entender dos docentes, o insucesso educativo é essencialmente devido à falta de concentração, de empenho, de hábitos de trabalho dos alunos, etc. Por seu turno, os alunos consideram que o seu insucesso se deve em parte à sua falta de empenho, mas também à falta de empenho dos professores e dos seus encarregados de educação. A análise efectuada reporta-nos de novo para a inexistência de colaboração entre os diversos intervenientes no processo de ensino/aprendizagem da criança, existindo desta forma uma desresponsabilização por todo o processo que culmina no desenvolvimento pessoal, social e cultural dos nossos educandos.

## **Conclusão/Proposta de Plano de Acção**

Após a investigação realizada ao longo de dois anos, que nos obrigou a um olhar gradualmente mais exigente e desperto para a(s) realidade(s) que rodeia(m) a Escola, impõe-se admitir a incompletude do nosso trabalho. Na verdade, constatamos nesta fase que nenhuma proposta de plano de acção deveria prescindir de uma multiplicidade de olhares sobre o universo a observar, uma vez que, só de uma observação plural e atenta ao maior número de pormenores possível, poderiam surgir indicadores conducentes a um diagnóstico de necessidades certo.

Consideramos ter trazido à luz pontos importantes para discussão, ao recolher significativa quantidade de dados junto de grande número de elementos do meio escolar. Constatamos todavia que, dada a dimensão do material recolhido e o pouco tempo disponível para os confrontar, não foi possível tratar uma panorâmica geral tão rigorosa como seria nossa vontade. Ainda assim, estamos em crer ter contribuído para uma futura discussão conjunta das principais falhas afloradas. É nossa intenção, e de acordo com a técnica do Espelhamento sugerida pelo preconizador da “Escola Sensível e Transformacionista”, apresentar os dados à comunidade educativa. É nossa convicção que a reflexão conjunta induzirá a uma maior movimentação de mudança na estrutura organizacional e nos contextos educativos.

Estamos cientes, neste momento, de que um trabalho de levantamento de necessidades deveria ser levado a cabo por uma equipa composta por vários elementos ligados ao meio escolar alargado, entendendo-se por esta expressão, não só os indivíduos inseridos quotidianamente na Escola (alunos, funcionários, professores), como também Encarregados de Educação, assistentes sociais, profissionais de saúde e/ou outros cujo olhar e experiência pudessem contribuir para uma ampliação da perspectiva global.

A análise do desempenho escolar, das dinâmicas de evolução e elementos configuracionais estruturantes perceptíveis nos casos do estabelecimento do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico que nos encontramos a investigar congrega traços de um perfil escolar que consideramos poder justapor, salvas as respectivas especificidades, a qualquer estabelecimento deste nível de ensino no país.

Dos principais traços delineadores do contexto político-organizacional em que inscrevemos a escolarização regular básica, destacamos a imaturidade do actual mecanismo educacional. Este, essencialmente preocupado com a necessidade de escolarização universal, não se dotou ainda de meios que lhe permitam acolher e dar resposta à multiplicidade de indivíduos que nele coabitam, contrariamente aos princípios da Escola Sensível e Transformacionista, preconizados por Barbosa (op. cit.) e por nós corroborados, que

defendem a criação de um novo modelo de escola, a funcionar a partir essencialmente do diagnóstico de necessidades educativas dos alunos e formativas dos professores. Este modelo prevê criar nas organizações educativas uma permanente atitude de pesquisa, o que pressupõe um olhar diferente sobre a nossa realidade educacional. Assim, o desafio fundamental das escolas de hoje será o de criarem estratégias para se reinventarem e ajustarem organizacional e pedagogicamente aos indivíduos que as compõem.

O comprometimento do Órgão Executivo e dos órgãos intermédios de cada escola pela prossecução de objectivos conducentes a uma educação básica efectivamente sucedida, mesmo que fatalmente múltipla, deverá contemplar um constante exercício democrático, deverão multiplicar-se os espaços e circunstâncias de diálogo e troca experiencial, por forma a eliminar qualquer resquício de visão absolutista e redutora do processo de ensino/aprendizagem.

Face ao exposto, e como analistas do contexto educativo, resta-nos sugerir que as escolas e os seus diferentes órgãos administrativos repensem as suas actuações e implementem nas escolas que leccionam e gerem novas estratégias de mudança, as quais poderão passar por introduzir nas mesmas Oficinas de Gestão Desenvolvimentista, que levem os agentes de ensino a mergulhar num novo paradigma educacional que lhes permita abandonar as práticas tradicionais e os encaminhe adequadamente para o mundo da cidadania activa. Sublinhamos as bases da “Nova Escola Sensível e Transformacionista”, instituída por Barbosa (op. cit.), em que este deseja uma escola Sensível, porque direccionada para os afectos, e Transformacionista, porque construída de forma a aceitar permanentemente as mudanças. Este movimento em direcção ao desenvolvimento pressupõe uma interligação entre os diferentes aspectos organizacionais e educacionais.

No decorrer da investigação, utilizámos diferentes técnicas de recolhas de dados, que, após terem sido agrupados e triangulados, nos deram alguns indicadores de análise que nos permitem inferir que subsiste um desconhecimento por parte dos funcionários, alunos e professores relativamente ao conjunto dos diferentes actores da comunidade educativa, ao nível cultural, social e pedagógico. A iniciativa de sugerirmos a introdução nas escolas de Oficinas de Gestão Desenvolvimentista prende-se com o facto de considerarmos pertinente restituir os dados obtidos na investigação aos diferentes intervenientes da comunidade escolar, com a finalidade de, conjuntamente, e na posse dos sinais reveladores das necessidades individuais rompermos com um passado de hábitos escolares tradicionalistas, fazermos emergir novas formas de pensar, desencadearmos motivações e induzirmos no agente educativo a prática da observação, organização e categorização das informações recolhidas. Da utilização das capacidades anteriores pode resultar a solidariedade nos sucessos ou nos



insucessos, dependendo da capacidade comunicativa e das interacções que se consigam estabelecer. Não podíamos estar mais de acordo com as convicções de Barbosa (op. cit., pág. 190), quando defende que uma gestão desenvolvimentista dos recursos humanos é determinante para o sucesso da implementação da sua teoria:

*“Se saber ensinar é uma determinação indispensável, saber organizar os grupos de actores por forma a que se estabeleça o diálogo adequado à ajuda injectando o sistema que configura a pedagogia que se aplica é exigência que se coloca ao agente de ensino da nossa Escola Sensível e Transformacionista”.*

Do trabalho desenvolvido esperamos ter deixado claro que foi nossa preocupação, como gestores de uma escola, analisar e compreender a relação entre a organização e o processo educativo, uma vez que é nosso sentir profundo que um ensino de qualidade só será uma realidade se existir resposta aos desafios do progresso, devendo estes serem assumidos, em primeira instância, pela prática de novas pedagogias de ajuda entre os diferentes intervenientes do processo organizacional e educativo das escolas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALMEIDA, S. I. (2005). *Discursos de Autonomia na Administração Escolar – Conceitos e Práticas*. Lisboa, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (1ª Edição).
- BARBOSA, Luís. M. (1999). *Ciências da Educação e Fundamentos de Gestão*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- BOLÍVAR, ANTÓNIO (2003). *Como Melhorar as Escolas – Estratégias e Dinâmicas de Melhoria das Práticas Educativas*. Porto, Edições ASA (1ª Edição).
- CARVALHO, Rui de. (1985). *História do Ensino em Portugal, desde a Fundação da Nacionalidade até ao Regime de Salazar*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- COHEN, L. e MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid, Editorial La Muralla, SA.
- FREIRE, José Manuel. (2005). *A Escola como Observatório de Necessidades dos Alunos e Formativas dos Professores*. Chamusca, Edições Cosmo.
- NETO, Dulce (2002). *Difícil é Sentá-los – A Educação de Marçal Grilo*. Lisboa, Oficina do Livro (4ª Edição).
- O.C.D.E. (1989). *As Escolas e a Qualidade*. Rio Tinto, Edições ASA/ Clube dos Professores.
- PEREIRA, Hernâni. (2006) *Liderança nas Escolas Comportamentos docentes e desempenho de estudantes – um estudo empírico*. Lisboa, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- PEREIRA, Hernâni. (2006). *Liderança nas Escolas – Comportamentos Docentes e Desempenho de estudantes – Um Estudo Empírico*. Lisboa, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- PROENÇA, C. M. (1998). *O Sistema de Ensino em Portugal – Séculos XIX-XX*. Lisboa, Edições Colibri.
- SERRÃO, Joel. e MARQUES, O.H.A. (1991). *Nova História de Portugal*. Lisboa, Editorial Presença.
- SIMÃO, José Veiga. (1973). *Batalha da Educação – Discursos Proferidos em 1970*. Lisboa, s/d. Ministério da Educação Nacional. *A Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa.
- TEODORO, ANTÓNIO (1982). *O Sistema Educativo Português – Situação e Perspectivas*. Lisboa, Livros Horizonte.
- TUCKAM. W. B. (1994). *Manual de Investigação em Educação – Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- VICENTE, L. A. N. (2004). *Guia do Gestor Escolar – Da Escola de Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*. Porto, Edições ASA (1ª Edição).

## BIBLIOGRAFIA CITADA

- CONGER, J. A. & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*, 151-159. Thousand Oaks, CA: Sage. (*apud* Hernâni Pereira 2006).
- HUGHES, R. L. *et al.* (1996) *Leadership – enhancing the lessons of experience* (2<sup>nd</sup> ed). Chicago: Irwin.
- ALMEIDA, S. e FREIRE, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga, Edições Psiquilibrios (3<sup>a</sup> Edição).
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática da Observação - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto, Porto Editora (4<sup>a</sup> Edição).
- BARBOSA, L. M. (2004). *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma Organização Educativa para o Futuro*. Chamusca, Edições Cosmos.
- LOPES, Carla.(2005). *Caracterizar a Acção Educativa para Ensinar a Partir do Aluno*. Chamusca, Edições Cosmo.
- REVEZ, Maria Helena (2004). *Gestão das Organizações Escolares – Liderança Escolar e Clima de Trabalho*. Chamusca, Edições Cosmo.

### Fontes *online*

[www.cm\\_grandola.pt](http://www.cm_grandola.pt)