

José Alberto Monteiro

O Desenvolvimento Pessoal e Social: Entre a Lei e a Cidadania

TESE DE DOUTORAMENTO

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

2013

Entre o modelo da escola atribuída e o da escola reclamada parece efetivamente abrir-se um complexo de possibilidades cuja discussão é extremamente urgente (Magalhães & Stoer, 2006: 31).

José Alberto Monteiro

**O Desenvolvimento Pessoal e Social: Entre a Lei e a Cidadania.
Um Estudo de Caso**

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação.

Sob a orientação do Professor Doutor António Magalhães.

Agradecimentos

Porque a efetivação desta longa investigação só foi possível graças à colaboração direta e indireta de várias pessoas, expresso a todas elas os meus sinceros agradecimentos e o mais profundo reconhecimento.

Ao Professor Doutor António Magalhães, meu orientador e amigo de longa data, expresso o meu agradecimento e o meu profundo apreço, pela sua sabedoria, ciência e paciência, pelos seus comentários e estímulos encorajadores, pela confiança que em mim sempre depositou.

Às Professoras Cristina Rocha e Laura Fonseca que, na FPCEUP, apoiaram e contribuíram para a reflexão sobre o pensamento educativo e sobre as políticas e as práticas educativas.

Aos colegas do GAPE, pela partilha de ideias, pela solidariedade e pela compreensão.

À Helena Barbieri, pela forma embrenhada e disponível, que sempre manifestou.

Às colegas Manuela Maz, Ludovina Leal, Maria do Céu, Lúcia Serra, Nazaré Coimbra, Rosinda Vieira e Isabel Morgado, pelo apoio permanente, interesse, companheirismo e cumplicidade.

Destacadamente, expresso a minha gratidão às trinta e três pessoas, alunos, encarregados de educação, professores, assistentes operacionais e administrativos, da escola em estudo (ESR) que, pacientemente, responderam às questões que lhes coloquei, autorizando que trabalhasse os seus testemunhos.

Àqueles que, ao longo da minha história pessoal, contribuíram de modo direto para a minha formação humana, científica e profissional, criando um espírito de intervenção e de missão, particularmente aos Missionários da Consolata, à Diocese de Aveiro e à Diocese do Porto.

Aos que, institucionalmente, arriscaram a minha colaboração (ISPAB e Instituto Piaget).

Ao meu pai e à memória de minha mãe. Aos familiares e amigos, pelo incentivo e motivação, particularmente a Fátima e a madrinha Beatriz.

À Rita e ao Pedro, meus filhos.

Aos alunos com quem tive a sorte de conviver, aprender e ensinar.

Resumo

Entre transformações e crises constantes, a sociedade globalizada, em que vivemos, não consegue diluir as identidades particulares, cada vez mais fortes, que se reconfiguram em múltiplas formas de reclamação de cidadania. Tais mutações exigem da escola novos papéis e novas funções. Não só ensinar, mas também educar. Não apenas a ênfase nas aquisições cognitivas, mas também na formação do aluno enquanto cidadão, sensível às diferenças, reflexivo e crítico em relação ao mundo que o rodeia. Este estudo assume que o desenvolvimento pessoal e social e a educação para a cidadania desempenham um papel crucial neste mandato endereçado à educação e, por isso, devem ser objeto de um olhar privilegiado, na área da educação escolar. Os ideais de liberdade, participação e democracia necessitam de estar presentes, não apenas nos discursos, mas também no currículo e no quotidiano escolar. Os textos da lei têm vindo, no entanto, a desvalorizar a função educativa da escola, remetendo-a para um “não-lugar”. As práticas curriculares estão, cada vez mais, prisioneiras da tirania dos resultados e dos *rankings*. O novo modelo organizacional das escolas promove um poder crescentemente centralizado, o que leva os diferentes atores educativos a reclamar uma participação efetiva, nos processos e tomadas de decisão da vida escolar. Com este trabalho, assente numa metodologia qualitativa/interpretativa, pretende-se investigar a vivência do desenvolvimento pessoal e social e da cidadania, na vida escolar e nas práticas educativas, procurando compreender os processos e os fatores que podem, de alguma forma, promover ou dificultar a implementação desta perspetiva escolar interferindo na aprendizagem e na promoção da cidadania. Através de um estudo de caso, centrado numa escola secundária e recorrendo à análise das perceções dos diferentes atores educativos, plasmadas quer em documentos estruturantes da escola em estudo, quer através de entrevistas semiestruturadas, pretendeu-se analisar alguns dos aspetos essenciais, inerentes à construção do desenvolvimento pessoal e social e da cidadania. Os resultados mostram que a promoção do desenvolvimento pessoal e social e da cidadania é assumida como plano idealizado, sem grande consecução no plano de ação.

Résumé

Parmi des changements et des crises constants, la société globalisée où nous vivons ne réussit pas à faire disparaître les identités particulières. Celles-ci sont de plus en plus fortes et elles se reconfigurent en plusieurs formes de plainte de citoyenneté. Ces mutations exigent de l'école de nouveaux rôles et de nouvelles fonctions: non seulement enseigner, mais encore éduquer; non seulement mettre l'accent sur les acquisitions cognitives, mais aussi concernant la formation de l'élève en tant que citoyen — sensible aux différences, réfléchi et critique par rapport au monde qui l'entoure.

Cette étude assume que le développement personnel et social et l'éducation pour la citoyenneté jouent un rôle essentiel dans ce mandat adressé à l'éducation, donc ils doivent être objet d'un regard privilégié, dans le domaine de l'éducation scolaire. Il faut que les idéaux de liberté, participation et démocratie soient présents, non seulement dans les discours, mais aussi dans le *curriculum* et dans le quotidien scolaire. Les textes de la loi, pourtant, se sont mis à dévaluer la fonction éducative de l'école en la mettant dans un «non-lieu». Les pratiques des programmes d'études sont, de plus en plus, prisonnières de la tyrannie des résultats et des *rankings*. Le nouveau modèle organisationnel des écoles promeut un pouvoir de plus en plus centralisé, ce qui mène les différents acteurs éducatifs à réclamer une participation effective en ce qui concerne les procès et les prises de décision de la vie scolaire. Avec ce travail, basé sur une méthodologie qualitative/interprétative, on prétend enquêter l'expérience du développement personnel et social et de la citoyenneté, par rapport à la vie scolaire et aux pratiques éducatives, cherchant à comprendre les procès et les facteurs qui peuvent, de toute façon, promouvoir ou rendre difficile l'exécution de cette perspective scolaire interférant dans l'apprentissage et dans la promotion de la citoyenneté.

À travers une étude de cas, centrée sur une école secondaire (Lycée) et en se servant d'une analyse des perceptions des différents agents éducatifs, évidentes, soit en documents structurants de l'école étudiée, soit à travers des interviews semi-structurées, on prétend analyser quelques aspects essentiels, inhérents à la construction du développement personnel et social et de la citoyenneté. Les résultats montrent que la promotion du développement personnel, social et de la citoyenneté est prise en considération comme un plan idéalisé, sans avoir, pourtant, une grande consécution sur le plan d'action.

Abstract

Between transformations and constant crisis, the global society where we live is not able to dilute particular identities, each time stronger and stronger, which reconfigure themselves in multiple ways of citizenship reclamation. Such mutations demand from school new roles and new functions. Not only to teach, but also to educate. Not only the emphasis on cognitive acquisitions, but also the formation of the student as a citizen, sensible to difference, reflexive and critical in relation to the world around.

This study assumes that the personal and social development and the education for citizenship have a crucial role in the demand we address to education and, therefore, must be object of a privileged observation, in the area of school education. The ideals of liberty, participation and democracy must be present, not only in speeches, but also in the curriculum and school life. However, legal documents have been devaluating the school educative function, addressing it to a “non-place”. Curriculum practices are, more and more, prisoners of the results and rankings tyranny. The new organizational model of schools promotes a centralized growing power, which leads the different educational actors to demand an effective participation in the decision making processes of school life.

With this work, based on a qualitative/ interpretative methodology, the aim is to analyse the way educational actors live personal and social development and citizenship, in school daily life and in the educational practices, trying to understand the processes and the factors that can, in some way, promote or difficultate the implementation of this educational perspective, which interferes in apprenticeship and in the promotion of citizenship.

Through a case study that takes place in a secondary school and which analyses the perceptions of different educational actors, in school documents and in semi-structured interviews, the aim is to analyse some essential points, inherent to the construction of personal and social development and citizenship.

The results show that the promotion of personal and social development and citizenship is assumed as an idealized plan, without consecution in the action plan.

Índice Geral

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	III
Résumé.....	V
Abstract.....	VII
Índice de Quadros.....	XI
Lista de Siglas Utilizadas	XII
 Introdução Geral.....	 1
1. Justificação e pertinência da temática face ao trajeto profissional e às motivações pessoais	3
2. Pertinência social e educativa do estudo	3
3. Da problemática ao objeto de estudo, objetivos e questões de investigação	5
4. Componente metodológica do estudo	10
5. Do título da investigação à definição do quadro conceptual e do referencial teórico	11
6. Estrutura do trabalho	15
 Capítulo I – Pressupostos e tendências das sociedades contemporâneas	 17
Introdução.....	19
1. As transformações estruturais e socioculturais da globalização	19
2. O fenómeno da glocalização	23
3. Entre o local e o global. As influências do mercado e das políticas neoliberais	23
4. Justiça e direitos humanos na era da globalização	25
5. Entre a tendência de homogeneização cultural e a afirmação das identidades particulares	28
6. Percursos e desafios da cidadania.....	35
6.1. A cidadania sob uma perspetiva ontológica.....	43
6.2. A participação como auto e heteroconstrução de identidades	47
 Capítulo II – Globalização e educação	 53
Introdução.....	55
2.1. Uma educação globalizante e globalizada	55
2.2. De uma sociedade global a uma sociedade organizacional	60
2.3. Características e reflexos dos modelos burocrático e político na organização escolar	63
2.4. Cultura escolar e cultura profissional docente.....	69
2.5. A parceria com a família	74
2.6. Construindo uma cidadania participada dos alunos	76
2.7. Multiculturalismo, interculturalismo e educação	78
2.8. A defesa de uma escola inclusiva.....	81
2.9. Contributo das novas concepções de identidade e diferença para o processo curricular	83
 Capítulo III – O papel do DPS e da educação para a cidadania numa sociedade de tensões, ruturas e contrastes.....	 87
Introdução.....	89
3.1. Mandatos que se colocam à educação no contexto atual	89
3.2. A necessidade de reconceptualização do espaço e do tempo	94

3.3. O contributo do desenvolvimento pessoal e social e da educação para a cidadania para a formação do aluno	96
3.4. O Desenvolvimento humano como qualidade de vida.....	102
3.5. Promover o desenvolvimento pessoal e social no contexto da educação escolar	104
3.5.1. O Desenvolvimento da pessoa como auto e hétero-realização	104
3.5.2. Para um desenvolvimento equilibrado	106
3.5.3. O pessoal	110
3.5.4. O social.....	112
3.6. A educação para a cidadania na lei e nas práticas escolares.....	117
3.7. Para a construção de uma escola democrática	130
Capítulo IV – Desenho da investigação empírica	135
Introdução.....	137
4.1. As opções e os procedimentos metodológicos	137
4.1.2. A opção pelo estudo de caso	140
4.1.3. Contextualização do caso: a escola ESR.....	144
4.1.4. O lugar do investigador	146
4.2. A Problemática	149
4.3. As perguntas de partida	150
4.4. O objetivo geral e os objetivos específicos.....	151
4.5. Os instrumentos de análise.....	152
4.5.1. A pesquisa documental	153
4.5.2. A entrevista	155
4.8. A análise de conteúdo	163
4.9. A triangulação	169
Capítulo V – Os discursos sobre as práticas educativas e as vivências de cidadania para o desenvolvimento pessoal e social.....	171
Introdução.....	173
5.1. Análise e interpretação dos documentos estruturantes da vida da escola	173
5.2. Análise e interpretação das entrevistas semiestruturadas	217
5.3. Triangulação	322
Conclusões.....	329
(D)As limitações e possibilidades	336
Algumas sugestões para investigações futuras na temática	336
Bibliografia.....	339
Anexos e Apêndices (Volume II)	

Índice de Quadros

Quadro I: Os cinco lugares de impacto da inclusão/exclusão social	45
Quadro II: Proposta teórico-concetual para a análise organizacional da escola	68
Quadro III: Estádios do desenvolvimento psicossocial segundo Erikson (1968)	113
Quadro IV: “O FOSSO” – A Escola para todos e a excelência acadêmica.....	128
Quadro V: Caraterização dos Atores Educativos entrevistados.....	159
Quadro VI: Dimensões de análise (Documentos e Entrevistas)	165
Quadro VII: Dimensões, Categorias e Subcategorias (Documentos e Entrevistas)	168
Quadro VIII: Documentos analisados na pesquisa documental.....	174
Quadro IX: Princípios Orientadores da Escola	175
Quadro X: Projetos presentemente dinamizados na Escola ESR.....	207

Lista de Siglas Utilizadas

AI	Área de Integração
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CE	Clube Europeu
CEF	Curso de Educação e Formação
CMA	Cidadania e Mundo Atual
CNE	Conselho Nacional da Educação
CRP	Constituição da República Portuguesa
DGEB	Direção-Geral do Ensino Básico
DGES	Direção-Geral do Ensino Secundário
DGIDC	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DPS	Desenvolvimento Pessoal e Social
DREN	Direção Regional de Educação do Norte
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EFTA	Associação Europeia de Comércio Livre
EMR	Educação Moral e Religiosa
ESR	Sigla da Escola em estudo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FPCEUP	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
FPS	Formação Pessoal e Social
GAPE	Grupo de Análise das Políticas Educativas
GATT	Acordo Geral sobre Pautas Aduaneiras e Comércio
GIE	Gabinete de Inclusão Escolar
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEM	Instituto Nacional de Emergência Médica
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho

OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
OUA	Organização de Unidade Africana
PAA	Projeto Anual de Atividades
PEE	Projeto Educativo da Escola
PEJ	Parlamento Europeu dos Jovens
PES	Projeto de Educação para a Saúde
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RI	Regulamento Interno
SFI	Sociedade Financeira Internacional
UE	União Europeia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução Geral

1. Justificação e pertinência da temática face ao trajeto profissional e às motivações pessoais

A elaboração desta tese surge na continuidade de um percurso de investigação, que se iniciou com a dissertação de mestrado na especialidade de Formação Pessoal e Social (Monteiro, 1995), e corresponde ao desejo pessoal de aprofundamento de estudos nesta área, procurando agora otimizar a intervenção pedagógica nesta matéria.

O desencanto sentido, quer enquanto profissional ‘curricular’ da área de Formação Pessoal e Social (Educação Moral e Religiosa Católica), quer como formador de professores do 1º ciclo, tem suscitado preocupações pessoais, no que diz respeito à forma como a educação escolar percebe a formação para a cidadania. Esta continua a estar ora prisioneira de uma ou outra disciplina, ora reduzida a uma versão folclórica do exercício da mesma, como se fosse um conteúdo, entre outros, dos currículos, ou como se fosse possível identificar um dia ou um espaço concretos em que ela se exerce.

A motivação para este estudo decorre, assim, da minha experiência pessoal e profissional, do facto de ter vivido imerso nesta problemática durante quase trinta anos, integrado em equipas de várias escolas, com quem fui partilhando dúvidas e inquietações.

Faço-o igualmente, por um imperativo de corresponsabilização cidadã, ou seja, por considerar esta área de estudo crucial, não só para o desenvolvimento do aluno enquanto pessoa, mas também para a construção das escolas, enquanto espaços de diálogo e de democracia participativa, em comunidade.

2. Pertinência social e educativa do estudo

A importância atribuída à educação, como esteio fundamental para a construção da cidadania e da democracia não é nova, mas reveste-se de particular interesse neste início de século, criando espaço de percepção das razões que originaram, por exemplo, a declaração de um ano europeu da cidadania pela educação. Efetivamente, em dezembro de 2004, em Sófia – Bulgária, o Conselho da Europa proclamou 2005 como o Ano Europeu da Cidadania pela Educação, com o objetivo de chamar a atenção para o papel fundamental da educação formal e não formal, no desenvolvimento de uma cidadania ativa e na promoção da cultura democrática.

O interesse pela área do desenvolvimento pessoal e social e da cidadania é reconhecido como premente, em ordem à (re)construção de uma sociedade alicerçada em valores, que promovam a dignidade humana e a participação dos indivíduos como cidadãos.

Paralelamente, a atual vulgarização do termo cidadania, ou do binómio educação-cidadania, expresso nos mais diversos discursos, e por isso com aparentes contornos de consensualidade e de universalidade, permite, do mesmo modo, interpelar essa recorrente expressão que não se explicita a si própria, nem pela proclamação, nem pela insistência.

Este pano de fundo não é certamente neutro em pretensão, ou em intencionalidade, pelo que se questiona se esta vaga institucional e discursiva procura reforçar a configuração do Estado social moderno, ou se, pelo contrário, perspetiva uma nova abertura à sua reconfiguração.

Do mesmo modo, parece lícito questionar os efeitos pretendidos em termos de projeção do binómio referido. Trata-se de saber se a educação escolar pretende produzir a liberdade individual ou a “revisão” do indivíduo pelo Estado, através das (novas) metáforas de comunidade, participação e colaboração, liberdade e progresso. Também se questiona se essas metáforas não serão o prolongamento das doutrinas modernas de salvação e, consequentemente, fórmulas de qualificação/desqualificação dos indivíduos.

Esta preocupação é pertinente, se tivermos em linha de conta os indicadores de avaliação da qualificação dos portugueses, que os colocam nos últimos lugares da tabela da União Europeia, prevendo-se que só em 2050 se conseguirá atingir a média europeia (Simão, Santos & Costa, 2005; CNE, 2013).

Subjacente, está a noção de globalização como indicador universal e normativo social, “situada no lado da utilidade económica, que favorece a emergência de identidades ligadas a contextos de ensino, mais marcados pelas questões técnicas” (Morgado, 2011: 8) do que pelas questões de natureza pessoal, profissional, social e emocional, concorrendo assim para a criação de uma escola uniforme e homogénea, em termos de aprendizagens, com conteúdos orientados para a qualificação de uma mão de obra flexível às contingências da ordem mundial (*ibidem*). Neste sentido, importa questionar essa mesma tendência, como estratégia de desenvolvimento das liberdades individuais, e, consequentemente, como fator de inclusão/exclusão.

Este cenário aponta para um aprofundamento do estudo, que ultrapasse a mera descrição analítica do atual momento, em que se processa a educação para a cidadania. Obriga a um questionamento constante das intenções forjadas em lei e da própria realidade, em que as mesmas supostamente são implementadas.

Entendendo que a escola é atualmente um espaço social e humano privilegiado, por vivências de e com crianças e adolescentes, este estudo adquire relevância, na medida em que focaliza uma área que compreende a fase particular da transição e do desenvolvimento, na qual são esperadas transformações ao nível dos papéis sociais, das rotinas, dos relacionamentos e da ideia do mundo e de si.

3. Da problemática ao objeto de estudo, objetivos e questões de investigação

Assiste-se, no atual contexto sociocultural, a significativas e constantes alterações nos modelos de educação onde, por força da globalização e da sociedade da informação, se procuram respostas e adequações específicas, por parte daqueles que intervêm no ensino em geral e na educação escolar básica, em particular. Constata-se também que as sucessivas reformulações dos paradigmas de educação, a reboque das rápidas transformações socioculturais (Lopes & Santos, 2008), não têm tido o impacto desejável, na preparação dos estudantes para o sucesso pessoal, social e profissional, não obstante todas as iniciativas intentadas nesse sentido (Guimarães, Sobral & Menezes, 2007; Azevedo, 2011; CNE, 1012). Esta dificuldade de articulação entre as orientações para a ação e as práticas no terreno, sente-se a todos os níveis: global, europeu e nacional.

Centrando a análise no nosso país, pode afirmar-se que a sociedade portuguesa e a vida nas escolas se regem, em princípio, por bases constitucionais em que a democracia, entendida como participação/representação ativa dos cidadãos, é a pedra de toque. Assim, a escola é entendida como um organismo social em que a vida democrática se deverá manifestar, enquanto espaço de encontros e confrontos, onde o aluno estabelece compromissos e, desejavelmente, se exercita enquanto cidadão consciente e crítico. É este o sentido explícito dos artigos 1.º, 43.º, 70.º, 73.º a 75.º e 77.º relativo aos princípios básicos da Educação, consagrados na Constituição da República Portuguesa, onde se incumbe ao Estado a responsabilidade da democratização do ensino e da efetiva igualdade de oportunidades:

Segundo a Constituição de 1976, (...) a República Portuguesa rege-se por princípios éticos, baseada na dignidade da pessoa e na vontade popular e está empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária (art. 1.º), devendo a educação a que todos têm direito, contribuir para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva (art. 73.º).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, alterada sucessivamente pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto e pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto), nos princípios organizativos e finalidades, reitera e explicita estes princípios. É de referir que, após a sua promulgação, foram publicados vários documentos e diplomas legais, uns meramente regulamentadores e outros que vieram ampliar e aprofundar os princípios aí estabelecidos.

Assim, o Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto, ao aprovar a nova estrutura curricular dos ensinos básico e secundário, veio reconhecer a necessidade de a escola promover a formação pessoal e social dos alunos, tendo sido criada para o efeito, uma área específica com a mesma denominação. Concretizavam-se, deste modo, os artigos 2.º, 3.º, 7.º e 47.º da Lei de Bases, ao conceder explicitamente à escola um papel predominante no desenvolvimento e na realização pessoal e social, assente numa educação para os valores.

Nesta reorganização curricular procurava-se promover uma harmonia equilibrada das várias dimensões da pessoa em crescimento, tal como consagrado no número 1, do artigo 47.º da Lei de Bases do Sistema Educativo: desenvolvimento físico e motor, cognitivo, estético social e moral (Cunha, 1994). A criação dos programas de Formação Cívica, da Área Escola e do Desenvolvimento Pessoal e Social, deram um impulso substantivo na construção deste ideário de escola.

Paralelamente, atribuía-se aos professores a necessidade de intervenção competente neste domínio. Como refere Pedro D'Orey da Cunha:

Estavam definidas as bases axiológicas da educação escolar portuguesa que orientavam para a promoção do desenvolvimento pessoal e social das novas gerações, e para que o processo de socialização dos jovens se processasse num contexto de desenvolvimento de atitudes, de valores e de comportamentos sociais centrados no exercício da cidadania, da autonomia e realização individuais (Cunha, 1994: 67).

As sucessivas alterações à Lei de Bases, desde 1986 até à atualidade, nomeadamente através das Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto e da Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, não só mantiveram esta perspetiva educativa, como a procuraram revitalizar, com acrescentos e indicativos pedagógicos.

Não obstante este quadro legal, e a explícita importância atribuída a esta dimensão, as práticas pedagógicas, no sentido amplo e restrito, não deram conta destes desideratos, nem ativaram as possibilidades das práticas educativas influenciarem o desenvolvimento das competências referidas (Marques, 1998). Para isso contribuiu, de certa forma, o facto de não ter sido

clarificado “o processo que se refere às estratégias de atuação pedagógicas consideradas decisivas para o desenvolvimento pessoal e social” (*ibidem*, 1998: 30).

Decorrido aproximadamente um quarto de século da implementação deste ideário da Lei de Bases do Sistema Educativo, o certo é que as orientações, que se foram forjando, têm tido um impacto pouco relevante, produzindo, apenas, experiências pontuais pouco sistematizadas e funcionando como preocupação secundária relativamente à matéria das disciplinas (Guimarães, Sobral & Menezes, 2007).

A recente revisão da estrutura curricular, que eliminou a área curricular não disciplinar de Formação Cívica, do currículo dos alunos do ensino básico e secundário, confirma a perspetiva destes autores. O Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho (alterado, entretanto, pelo Decreto-Lei n.º 91/2013) – que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário – no que concerne à formação pessoal e social, explicita, no artigo 15.º, que

As escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os *media*, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa (Decreto-Lei n.º 139/2012).

Ao considerar esta formação transversal a todas as disciplinas, despoja-a de um lugar no horário dos alunos. Em consequência, atendendo ao peso atribuído às disciplinas ditas fulcrais (Português, Matemática, entre outras, de carácter cognitivo) e à preocupação obsessiva com a preparação dos alunos para os exames nacionais, esta transversalidade tem vindo a ser traduzida numa ausência de concretização, ou seja num não-lugar (Stoer & Magalhães, 2005). O pressuposto da Lei de Bases, sobre a formação pessoal e social, fica, assim, confinado a projetos e atividades avulsas, ou a uma disciplina de frequência facultativa (Educação Moral e Religiosa), tornando notório o retrocesso, quanto ao cumprimento das orientações políticas. Em acréscimo, põe em causa compromissos internacionais, estipulados na Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação para os Direitos Humanos (2012), e na Carta do Conselho da Europa (2010). A decisão de eliminação da formação cívica do currículo escolar, pouco mais de um ano após a sua consagração legal (Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril), nos cursos científico-humanísticos do 10.º ano de escolaridade, releva, por si só, a irresolução

e o retrocesso decisórios, pelo não acatamento do parecer do Conselho Nacional da Educação, sobre esta matéria (CNE, 2012).

Como referem Guimarães, Sobral & Menezes (2007), as preocupações com o aluno-adolescente-pessoa foram, deste modo, circunscritas e remetidas para uma disciplina entendida como marginal e optativa – Educação Moral e Religiosa, em que a classificação é meramente simbólica, segundo a “boa vontade de alguns poucos professores” (Guimarães, Sobral & Menezes, 2007: 85) e de alguns ideários/projetos de escola esporádicos.

Dentro deste quadro, que rouba à escola “o lugar e o tempo daquilo que é realmente importante” (Azevedo, 2011: 18), assume-se como objeto desta investigação o desenvolvimento pessoal e social em contexto escolar, em articulação com a dimensão de cidadania nacional e europeia, centrando-se a análise na questão da construção da pessoa/cidadão em espaço de aprendizagem escolar.

Procura-se, assim, investigar de modo sistemático, o exercício da cidadania na escola como vida social “real”; isto é, a real vivência da cidadania na vida escolar e nas práticas educativas, procurando compreender, pelas perceções dos atores educativos, os processos e os fatores que podem, de alguma forma, promover ou dificultar a implementação deste tipo de perspetiva educativa. Este objeto de pesquisa situa-se fisicamente na escola, mas não se esgota nela. Assume-se que a construção da pessoa e da felicidade individual e social deve ser objeto de estudo privilegiado no âmbito das ciências da educação.

Esta postura denota a intenção de abrir horizontes complementares à questão do desenvolvimento pessoal e social e da cidadania, no contexto da realidade atual. É, nesse sentido, que a investigação se enquadra numa abordagem multidisciplinar, que procura articular perspetivas antropológicas, psicológicas, culturais e sociais. Entende-se que o objeto de estudo se situa, no contexto do quotidiano escolar, não apenas como um objeto disciplinar específico (já que o desenvolvimento pessoal e social e a cidadania não se podem confinar a esse espartilho), mas constituindo-se numa base de referência pluridisciplinar ampla e complexa, que ultrapassa a dimensão das didáticas particulares, sejam elas da formação geral ou específica.

Dentro deste enquadramento, elencam-se as seguintes questões de investigação para este trabalho:

- Qual o impacto das principais transformações estruturais e socioculturais da sociedade contemporânea, na reconfiguração das identidades e no exercício da cidadania?
- De que modo estas mudanças se fazem sentir no campo educativo?

- Qual a importância do desenvolvimento pessoal e social e da educação para a cidadania no contexto escolar face a estas transformações?
- Que fatores podem dificultar a assunção desta perspetiva nos discursos e nos quotidianos escolares?
- Em que medida a valorização/desvalorização desta perspetiva influencia o ambiente organizacional e educativo e a construção da escola, enquanto espaço democrático?

Estas questões procuraram responder a determinados objetivos gerais:

- Dar conta do contributo do Desenvolvimento Pessoal e Social e da Educação para a Cidadania no contexto escolar atual;
- Identificar os processos e os fatores que promovem e/ou curto-circuitam a implementação de uma educação centrada no desenvolvimento humano e nos valores ligados à participação democrática;
- Perceber até que ponto a valorização/desvalorização da componente humana e cívica do currículo pode influenciar o ambiente organizacional e educativo, bem como a democratização da escola.

Para além destes objetivos gerais, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as principais transformações estruturais e socioculturais da sociedade contemporânea;
- Perceber as repercussões destas mudanças na educação escolar;
- Compreender o contexto em que o binómio “cidadania e educação” toma forma, de modo a criar hipóteses de interpretação relevantes para a prática educativa;
- Descrever e estabelecer ligações entre as perceções sobre as práticas de cidadania e os ideários dos documentos estruturantes da escola, quanto ao desenvolvimento pessoal e social dos atores educativos.

Tendo por base de sustentação e orientação as questões investigativas e os objetivos formulados, pretende-se analisar a relevância desta temática e contribuir, desse modo, para a promoção e dinamização da implementação de projetos, que valorizem o desenvolvimento pessoal e social, em espaço pedagógico.

4. Componente metodológica do estudo

Para a operacionalização da investigação, o estudo de caso foi considerado a estratégia de pesquisa mais pertinente, no sentido em que permite a descoberta de relações que não seriam encontradas de outra forma, sendo as análises e as inferências feitas, posteriormente, por analogia de situações (Yin, 2005).

O contexto estudado foi uma escola secundária do Grande Porto, doravante designada de ESR, durante os anos letivos 2009/10 a 2012/13. Como é habitual nos estudos de caso, a investigação procura ultrapassar esse tempo/espaço, pelo que a dimensão da didática escolar, embora presente, não foi considerada fulcral. Interessou-me, sobretudo, analisar a forma como a promoção (ou não) do desenvolvimento pessoal e social e da educação para a cidadania influenciam os discursos e as vivências dos atores escolares. Neste entrelaçamento, procurei perceber o modo como os sujeitos se interestruturam, interinfluenciam ou alteram a aprendizagem e a forma do pensamento, em ordem à ação nos contextos concretos da escola. Tal possibilitou-me identificar alguns dos fatores promotores/inibidores ao desenvolvimento de práticas de cidadania.

No âmbito do estudo de caso, foram selecionadas, como fontes de recolha de dados, a análise de documentos e a entrevista semiestruturada. No primeiro caso, foram alvo de estudo os documentos estruturantes da escola (Projeto Educativo e Regulamento Interno). Quanto às entrevistas, estas foram realizadas a 33 atores, de ambos os sexos e com diferentes níveis etários, envolvidos nas vivências e práticas da escola em análise: alunos dos diferentes ciclos de ensino; professores com diferentes cargos, administrativos, assistentes operacionais e Diretora da escola. Tais sujeitos foram entendidos enquanto "pessoas/alunos/cidadãos em construção", isto é, enquanto pessoas que vivem a realidade escolar hodierna, e que têm sobre a mesma uma visão pessoal e crítica, em termos práticos ou teórico-práticos. Para essa visão influem decisivamente as suas vivências e experiências. Os seus testemunhos singulares permitiram a obtenção de dados pertinentes, não só numa dimensão fenomenológica, como ontológica.

Optei por não realizar participação observante (Wacquant, 2002) apesar de a escola em estudo ser o meu local de trabalho. Trata-se de uma instituição em que já trabalho há mais de 15 anos e com profissionais com quem desenvolvi relações, que ultrapassam a mera camaradagem profissional. Foram, por isso, desenvolvidos laços afetivos e de lealdade profundos que não quis, com esta investigação, colocar em causa. Considero que se tivesse feito essa opção, tal comportaria riscos em termos de neutralidade. Como refere Paulon, não é por acaso que o

problema da objetividade *versus* subjetividade sempre foi encarado como “uma espécie de tendão de Aquiles na história da ciência” (Paulon, 2005: 18). De facto, é evidente a dificuldade de o investigador se colocar “fora” do campo de investigação, quando está a analisar o seu próprio espaço profissional, pois “o observador inserido em seu campo de observação transforma, por definição, seu objeto de estudo” (*ibidem*: 19).

Apesar de, atualmente, se terem flexibilizado as exigências de neutralidade, na busca de informação, e o rigor dos instrumentos na busca de objetividade, tal foi a minha decisão. Reconheço que, realizar o estudo na escola em que trabalho, também comporta riscos. A não opção pela participação observante, enquanto fonte de recolha de dados, foi uma forma de os tentar minimizar. Deste modo, não é a minha perspetiva pessoal que é evidenciada neste estudo, mas a dos diferentes atores e documentos, através das perceções contidas nos seus discursos. Através das mesmas, tentei construir uma ideia sólida de como se processam as vivências de cidadania, no quotidiano escolar.

Os dados obtidos através dos documentos e das entrevistas foram sujeitos a um procedimento de análise de conteúdo, por considerar que essa abordagem ajudaria a responder melhor às questões de investigação.

Para a construção deste quadro teórico interpretativo, mobilizei também o parecer de diferentes investigadores que, quer pela proximidade temática, quer pela distância temporal, contribuíram para a compreensão do objeto de estudo, numa base de fundamentação, atualização e abertura a novas perspetivas.

5. Do título da investigação à definição do quadro conceptual e do referencial teórico

Antes de mais, importa ressaltar que a clarificação de conceitos, que estão intimamente ligados à problemática do desenvolvimento pessoal e social e da cidadania no âmbito da educação escolar, não se circunscreve a esta primeira abordagem incipiente, dado que à medida que o estudo se foi desenvolvendo, tornou-se necessário envolver, implicar, e aprofundar novos conceitos.

Contudo, e, em primeiro lugar, convém esclarecer, o que se quer significar com o título atribuído a este trabalho, *Desenvolvimento pessoal e social, entre a lei e a cidadania*, explicitando que este procura dar conta da intenção de promoção da cidadania pela educação e do real desenvolvimento de emancipação daqueles a quem se destina, no contexto da vida escolar, isto é, nos espaços e tempos da escola. Contudo, a proposta de promoção da cidadania

não se esgota nesse espaço, tanto mais que a sua finalidade aponta para projeções desenvolvimentais multidimensionais, pós escolares. Tal significa que a educação e a aprendizagem são entendidas não apenas como frequência escolar, mas como uma formação que ocorre e percorre a existência de quem a frequenta, numa aprendizagem para a vida.

Este é um lugar teórico do pensamento educativo que está, por vezes, longe da realidade das práticas educativas, habitualmente mais preocupadas com resultados massificadores do que com projetos humanizados, subtraindo tendencialmente, ou implicitamente a ideia de pessoa como sujeito em formação. De facto, a instituição escolar pública tem-se orientado, historicamente, pela focalização no desenvolvimento, da dimensão cognitiva e mental, dos saberes daqueles que a têm vindo a frequentar (Guimarães, Sobral & Menezes, 2007; CNE, 2012). Outros aspetos formativos, como a articulação do desenvolvimento pessoal, social, ético, espiritual e de cidadania continuam a ficar secundarizados pela escola pública, atribuindo-se essa responsabilidade prioritária aos contextos da família e da religião, entre outros (Guimarães, Sobral & Menezes, 2007).

As alterações sociais e culturais das últimas décadas determinaram mudanças profundas, quer das funções da escola, como das restantes instituições. A par do decréscimo do impacto das instituições externas à escola, nota-se o aumento de expectativas, relativamente à educação escolar, procurando atribuir-lhe papéis e saberes para além da sua função tradicional específica, sobretudo no âmbito da psicologia e, em consequência, da psicopedagogia (*ibidem*). Pressupõe-se que o educando não é apenas um aluno, mas uma pessoa em aprendizagem e, como tal, motivo de estimulação de um desenvolvimento, tanto quanto possível integral.

Esta problemática, do desenvolvimento pessoal e social, aliada à educação para a cidadania em contexto escolar, tem sido objeto de investigação, quer no plano da teoria e do desenvolvimento curricular, quer no plano das didáticas específicas, sobretudo a partir da criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Rocha (1987), Patrício (1992), Abreu (1995), Menezes (1998), Formosinho (1999), Henriques, Loia & Reis (1999), Lima (1998), Beltrão, (2000), Figueiredo, (2001) e Pinto (2005) são alguns dos autores que descrevem e sintetizam estratégias pedagógico-didáticas sobre esta matéria.

Por sua vez, Barata-Moura (1999) e Branco (2007) afirmam que a expressão “educação para a cidadania” tem vindo a assumir um papel crucial nos ideários das sociedades modernas ocidentais, sendo o espaço escola escolhido como o ambiente privilegiado dessa preponderância. No entanto, parece existir um distanciamento entre os ideários de cidadania

propostos e um outro que vai emergindo nos diferentes contextos e espaços, sejam eles nacionais ou internacionais.

Segundo estes autores, torna-se necessária, por isso, uma nova interpretação da escola e, ao mesmo tempo, a capacidade de a própria escola se reinterpretar nas suas especificidades e funções, orientando e favorecendo processos de aprendizagem centrados no desenvolvimento pessoal e social e numa perspetiva de cidadania fundada na autonomia e na responsabilidade.

Também a abordagem espartilhada dos termos desenvolvimento/pessoal/social tem, ao longo dos tempos, merecido a atenção de muitos investigadores, de diferentes áreas, nomeadamente nos campos da política, da psicologia, da sociologia, da economia e da cultura. Porém, é sobretudo no âmbito da educação em geral, e da educação escolar em particular que a expressão semanticamente composta “desenvolvimento pessoal e social” tem sido objeto de análise e de interesse pedagógico e disciplinar, nomeadamente, por parte de Carneiro (1988), Marques (1990, 1991, 1998), Praia (1991), Campos (1992), Cunha (1994) e Menezes (1998, 2007). Na perspetiva destes autores, que partilho, o desenvolvimento pessoal e social é entendido como uma possibilidade desejável, e passível de construção efetiva pela educação escolar, pressupondo que, através dessa construção, se poderá proporcionar a emergência de cidadãos conscientes da sua liberdade e autonomia e capazes de intervir, participar e colaborar de forma responsável na vida pública.

Pretendo com tal significar que, ao ligar as expressões de *desenvolvimento pessoal e social* e de *cidadania*, numa perspetiva educativa, focalizo a atenção na realização humana, no âmbito do contexto escolar. Contudo, ao estabelecerem interações entre si, os diferentes atores educativos estruturaram, influenciam e/ou modificam modos de aprendizagem, de pensamento e de ação, podendo esses modos, ao mesmo tempo refletir e arquitetar estilos de vida e do exercício da cidadania, para além da esfera e do tempo escolar.

Neste propósito, considera-se a existência de uma simbiose entre a educação escolar, o desenvolvimento pessoal e social e o exercício da cidadania. Por outro lado, a aportação da pluralidade de perspetivas e de modelos de inovação em educação, próprios do âmbito escolar, poderão propor novas práticas educativas e, conseqüentemente, novos projetos escolares e de vida social.

A preponderância dada a esta área denota o interesse na promoção de uma ponte entre as políticas e as práticas educativas, para que, através da educação formal e não formal, se estabeleçam planos de operacionalização e programas de educação para a cidadania democrática. Paralelamente, a educação escolar adquire centralidade nos discursos e programas governamentais, e torna-se num dos temas preferidos do debate político.

Esta dimensão de análise assenta num referencial teórico de Stoer & Magalhães (2005), o qual procura compreender os modelos de cidadania – representativa/atribuída e participativa/reclamada. Segundo estes autores, a estrutura da cidadania atribuída pela regulação estatal, no âmbito do contrato social moderno, começa a ser abalada por fatores pessoais, locais, étnicos e por modos de vida alternativos, que reivindicam, a resolução do contrato social moderno, e formas renovadas de cidadania pensadas a partir das diferenças. Acresce referir que esta cidadania reclamada tem a sua origem no “caráter incompleto da cidadania atribuída (...), de ser intrinsecamente incapaz de traduzir o reconhecimento em cidadania participada” (Stoer, Magalhães & Rodrigues, 2004: 93).

Transpondo este referencial teórico para o domínio da educação escolar, importa saber em que medida estes modelos de cidadania estão presentes nas práticas pedagógicas e nos quotidianos das nossas escolas. De facto, a educação escolar, reclamada pelos diferentes grupos e indivíduos, já não está delimitada pela estrutura política do Estado-nação moderno, mas por contextos mais complexos, que vão desde as opções pessoais por certos estilos de vida até à transnacionalização da estrutura do mercado de trabalho, passando pela comunidade (Stoer, Magalhães & Rodrigues, 2004).

A dificuldade geral em lidar com esta nova realidade, transporta para o espaço da escola a necessidade de criar novas competências (pedagógicas e didáticas) e novas responsabilidades, obrigando-a a repensar, prevenir e atuar, em conformidade com estas mudanças. Ao assumir-se o referencial teórico das cidadanias atribuídas e reclamadas, pretende-se articulá-lo com outro referencial, o do desenvolvimento pessoal e social (Campos, 1991; Menezes, 1998), ou seja, pretende-se encarar a educação para a cidadania como a possibilidade de construção de identidades, que possibilitem a participação ativa e democrática, em todas as vertentes da vida social, e em que se perspetive a formação de novas competências. Neste contexto, entende-se a educação para a cidadania não apenas como uma disciplina ou momento de escolaridade, mas como algo que decorre na escola e perpassa o percurso existencial de cada um, isto é, o seu desenvolvimento pessoal e social.

Subscreve-se a ideia de que a escola é um espaço privilegiado de educação marcante da vida das sociedades e, por isso, com funções de desenvolvimento pessoal e social. Numa sociedade em que se espera que a escola seja mais do que um mero instrumento do Estado regulador, enquanto segmento reprodutor formativo e de estilo taylorista, orientado para a mecanização da vida social massificada, através da atribuição de diplomas ou certificações, importa saber qual a capacidade em lidar com esta nova ontologia social, que cada vez está mais presente na vida escolar.

Tal como Paulo Freire (1997a), assume-se uma visão otimista da educação escolar, onde é possível promover a emancipação humana através de novas práticas escolares.

6. Estrutura do trabalho

Uma vez que não existe um modelo único, universal, para a concretização da apresentação de um trabalho de investigação, os procedimentos de organização de uma tese de doutoramento têm sempre as suas especificidades. Estas decorrem da metodologia geral de trabalho adotada, mas também das opções e do próprio estilo do autor, em termos funcionais de articulação da forma e do conteúdo.

Procurou-se, contudo, seguir as recomendações que se podem encontrar na literatura da especialidade e os ensinamentos provindos da observação de outros trabalhos de investigação. Assim, adotou-se a seguinte estrutura:

Na Introdução possibilita-se uma leitura sintética da totalidade do trabalho, fazendo o respetivo enquadramento geral, ao situar as motivações, pessoais, sociais e científicas do estudo, ao apresentar a problemática, as questões de investigação, o esquema de modelização do estudo e as opções epistemológicas e metodológicas da investigação.

Subdividido em três capítulos, o corpo teórico do estudo centra-se numa reflexão e interpretação dos principais aspetos da sociedade atual, no cenário global da construção do ser/tornar-se pessoa/cidadão.

O capítulo I centra-se na análise das transformações estruturais e socioculturais das sociedades contemporâneas, decorrentes dos fenómenos da globalização e da glocalização. Focam-se as influências do mercado e das políticas neoliberais em diversos campos, nomeadamente nos da identidade e da cidadania.

O capítulo II procura discutir as questões da (des)igualdade, da diferença e da inclusão/exclusão escolar, num mundo cada vez mais globalizado. Analisa-se a forma como esse fenómeno influencia a educação, a organização e a cultura escolar.

O capítulo III debruça-se sobre o papel do desenvolvimento pessoal e social e da educação para a cidadania no contexto escolar, numa sociedade marcada por tantas ruturas e mutações identitárias.

O enquadramento empírico é composto por dois capítulos. O capítulo IV é um capítulo, no qual se reflete criticamente sobre (e se justificam) os procedimentos da investigação empírica, dando-se relevância à ponderação crítica sobre a utilização de determinadas metodologias, as

suas potencialidades e limitações. Dá-se conta dos procedimentos utilizados, nomeadamente as fontes e técnicas de tratamento de dados. Apresentam-se os critérios de escolha dos entrevistados e faz-se a sua caracterização. É realizada também a caracterização e contextualização da escola em estudo. Apresentam-se ainda as dimensões, categorias e subcategorias definidas para análise. No final de cada dimensão faz-se a discussão dos dados analisados.

No Capítulo V faz-se a análise dos dados obtidos nas entrevistas e nos documentos. É o capítulo no qual se apresentam e interpretam os resultados do estudo empírico, cruzando o plano idealizado e o plano de ação conseguido.

Por fim, apresentam-se as conclusões do estudo, tendo em conta os resultados obtidos e a leitura que deles permite o enquadramento teórico. Procura-se, ainda, refletir sobre as limitações encontradas e dão-se algumas sugestões para investigações futuras, dentro da mesma temática.

No Volume II do trabalho, reúnem-se os anexos e apêndices, referenciados ao longo do trabalho, e que se constituem como fonte fundamental do trabalho empírico.

Nota: A utilização da escrita foi realizada conscientemente na primeira pessoa, como forma de demarcar a minha intencionalidade e implicação, com esta problemática.

A tradução de textos diretamente do inglês, do francês e do espanhol é de inteira responsabilidade do autor.

Capítulo I

Pressupostos e tendências das sociedades contemporâneas

Introdução

No sentido de contextualizar de forma holística a abordagem do desenvolvimento pessoal e social e da cidadania, procura-se neste capítulo, analisar os pressupostos e as tendências da sociedade atual, uma sociedade em constante transformação, onde emergem novas formas e práticas de cidadania, como atributos de realizações pessoais e plurais.

Parte-se do princípio de que a abordagem desses pressupostos e tendências adquire relevo superlativo no campo da educação e, especificamente, da educação escolar, uma vez que se torna impossível separar as vivências/realizações/práticas socioculturais daquelas que são protagonizadas e veiculadas no dia a dia escolar e nos aspetos pedagógicos e didáticos, fazendo coexistir tipologias, paradigmas tradicionais e modernos e formas plurais de vida portadoras de interrogações e propostas educativas.

1. As transformações estruturais e socioculturais da globalização

A par do progresso científico, tecnológico e informacional, com influência real na vida comunitária e individual, assiste-se atualmente e à escala mundial, a uma transformação das estruturas que outrora alicerçavam a vida em sociedade. Refiro-me, concretamente, aos aspetos culturais, políticos, económicos, educacionais, éticos e religiosos, entre outros.

Esta transformação estrutural é, na expressão de Giddens, um processo de mudança acelerada, um “runaway world” (2000: 11), que transporta em si mesma potencialidades de novas formas de estar e de sentir, quer pela atração do novo, quer pela perturbação que trazem às estruturas e processos tradicionais.

Este processo não surge do nada, mas resulta de um percurso histórico evolutivo consequente. Esta perspetiva é reforçada por Alvin Toffler (1980) ao referir-se à “terceira vaga” como a da revolução tecnológica informacional, que inicia uma sociedade pós-industrial, ou seja, uma “vaga” que se sobrepõe à “segunda vaga” da industrialização e à “primeira vaga” da revolução agrária.

Na mesma linha de pensamento, Morin (2002), Waters (2002) e Morin, Motta & Ciurana (2003) reforçam que a era planetária que começamos a viver se desenvolveu pela colonização, pela escravatura, pela ocidentalização e por uma multiplicação das relações e interações entre as diferentes partes do globo. Associada à evolução do conhecimento humano e ao progresso científico e tecnológico no processamento da informação e na comunicação, vive-se,

contemporaneamente, uma transformação estrutural mundial rápida, sustentada por uma crescente interdependência planetária, por via de um aumento cada vez maior de incorporação tecnológica produtora, facilitadora e potenciadora de comunicações e de relações transoceânicas e transnacionais, concretizadas numa enorme circulação, real e virtual, de pessoas e de bens.

Este processo global e complexo, que tem vindo a designar-se por globalização, sobretudo a partir de meados do século XX, tem reunido consenso de utilização e significado em autores como Santos (1994; 2001), Hargreaves (1998), Magalhães (1998) e Giddens (2000). Outros autores, referem-se a este processo como mundialização e internacionalização (Mialaret, 2000) e planetarização (Morin, Motta & Ciurana, 2003).

Em termos globais, e tal como afirma o economista e sociólogo Alexandre Melo, com toda a pertinência, a globalização na sua aceção mais geral e abstrata confunde-se com a história da humanidade, tendo atingido, ao longo do último século e, mais ainda ao longo das últimas décadas, níveis de extensão, de aceleração, intensidade e aprofundamento que, para além de terem gerado a voga de uso da palavra, justificam que se diga que estamos a viver a era da globalização mesmo se, em rigor, esta sempre existiu (Melo, 2002: 24).

Ultimamente, o termo globalização tem vindo a tornar-se um lugar-comum e recorrente na explicação dos processos que condicionam grande parte da nossa vida social, adquirindo significados diferentes e “graus variáveis de precisão” (Robertson, 1994: 28). Este fenómeno, em franca expansão, pode também definir-se como

A intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância e vice-versa (Giddens, 1996: 45).

No entender de Boaventura Sousa Santos, trata-se de “um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” que “parece combinar a universalização e a eliminação das fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro” (Santos, 2001: 32).

Também Aldaíza Sposati afirma que, em si mesma, a globalização não é negativa nem positiva. Quando a globalização se traduz num processo de horizontalização de valores, perspetivas e ética, torna-se altamente positiva. Ao contrário, enquanto processo vertical, revela-se uma nova forma de hierarquização dos cidadãos e de dominação das elites, sendo

muito negativa. A autora considera, ainda, que esta é uma lógica de segregação social, em oposição à lógica da cidadania, na construção de padrões de civismo, em que globalização, igualdade e homogeneidade não se apresentam como processos convergentes (Sposati, 1998). Certo é que, no contexto da atualidade, este processo possibilita, em todos os humanos o desenvolvimento da consciência da vivência num planeta de grandes interdependências, nos campos económico e financeiro, alimentar, da saúde, da segurança ou ambiental e ecológico, entre muitos outros, ou seja, a consciência de que, contemporaneamente, quase nenhum assunto se pode resolver exclusivamente por conta própria nos tradicionais contextos local, regional, ou nacional, apelando a contextos, mais do que internacionais, globais. Somos, como bem identifica Giddens

A primeira geração a viver nesta sociedade, cujos contornos ainda mal conseguimos vislumbrar. É ela que está a agitar a nossa forma atual de viver, qualquer que seja o local em que habitamos (...), está a emergir de forma anárquica, ao acaso, movida por uma mistura de influências” (Giddens, 2001: 29).

A globalização é, assim,

Um processo que transporta cada pessoa e as sociedades para uma possível ordem global, ou para uma ordem que se vive a nível local influenciada pelo global, que se pode caracterizar como uma teia de Interdependências, algumas mais visíveis e perceptíveis do que outras e também umas mais desejáveis do que outras (Patrocínio, 2004: 39).

Como sustenta Giddens na obra “O mundo na era da globalização”:

É um erro pensar-se que a globalização só diz respeito aos grandes sistemas, como a ordem financeira mundial. A globalização não é apenas mais uma coisa que «anda por aí» remota e afastada do indivíduo. É também um fenómeno «interior» que influencia aspetos íntimos e pessoais das nossas vidas (Giddens, 2001: 23).

Os acontecimentos marcantes dos últimos tempos da contemporaneidade evidenciam essa interligação/afetação global ou planetária. Efetivamente, a partir das últimas grandes guerras (1914-1918 e 1939-1945) e do fim da Guerra-Fria, o carácter de abrangência mundial tem predominado sobre as visões nacionalistas e regionalistas, transformando consequentemente a ideia de Estado-nação. Na perspetiva de Giddens, o Estado-nação “está a transformar-se diante dos nossos olhos” e “agora que as velhas formas de geopolítica se estão a tornar

obsoletas, as nações veem-se obrigadas a repensar as próprias identidades” (Giddens, 2001:28).

Além de económica, a globalização expande-se, articuladamente, nos domínios tecnológico e cultural numa correlação sinérgica e sistémica, sendo que uma é a causa e/ou o efeito das outras e vice-versa (Giddens, 2001). Deste modo, “a intensificação da interação que atravessa fronteiras e as práticas transnacionais corroem a capacidade do Estado-nação para conduzir ou controlar fluxos de pessoas, bens, capital ou ideias” (Santos, 2001: 42-43).

Vários acontecimentos, mostram que a afetação global se evidencia nos domínios público e privado, gerando a consciência da vivência numa teia de interdependências. Cita-se, a título de exemplo, a destruição do muro de Berlim (1989), a enorme instabilidade no Médio Oriente, os atentados terroristas de 11 de setembro de 2001 nos EUA, a guerra no Iraque ou os atentados de 11 de março de 2004 em Madrid, bem como a atual crise económica e financeira que afeta diversos países europeus, entre os quais Portugal.

Numa visão otimista, Giddens refere-se à globalização como “algo que tem a ver com a tese de que agora vivemos todos num único mundo” (Giddens, 2001: 20). Porém, esta convergência aparente “não está firme nem segura, carrega muitas angústias e está ferida por divisões profundas” (*ibidem*: 29). Também Federico Mayor, ex-Diretor Geral da Unesco, faz notar essas divisões: “Falar de globalização implica necessariamente a existência daqueles que globalizam e daqueles que são globalizados, ou seja, de uns poucos globalizadores e uma imensa maioria de globalizados” (Mayor, 2001: 90).

Esta é também a perspetiva de Milton Santos, ao definir o atual período histórico como período de crise estrutural em que as soluções que emergem, surgem do exclusivo interesse dos atores hegemónicos, a partir da “forma como a informação é oferecida à humanidade” (Santos, 2000: 38). Constata-se a “emergência do dinheiro em estado puro como motor da vida económica e social” (*ibidem*: 47), entendidos como uma disciplina da administração das coisas ao serviço do sistema ideológico.

Na mesma linha de pensamento, Paulo Freire refere-se à ditadura do mercado como sustentadora dos discursos ideológicos da globalização, fundada na perversidade do lucro, imposta de forma irreversível em nome do desenvolvimento universal. Este autor considera que o privilégio de uns esmaga os direitos de muitos, transgredindo assim a ética universal em favor da ética pequena – o mercado (Freire, 1997b).

2. O fenómeno da glocalização

Por outro lado, o local também pode estar no global ou influenciar o âmbito global (Santos, 2001). Esta é uma ordem que se começa a reconhecer porque tem efeitos nos comportamentos de todos os quotidianos, em todas as dimensões, sem exceção, e que tem sido designada por “glocalização” (expressão usada por Erik Swyngedown, pela primeira vez, em 1992).

Tenta-se criar, deste modo, um termo que coloque, lado a lado, o globalismo e o localismo, ou seja, o macroplanetário e o microsocial, um termo que procure expressar a dinâmica permanente do binómio global/local, o “glocal”, mas que ainda não é possível dominar nem compreender em toda a sua extensão. De facto, o globalismo e o localismo são dois fenómenos concomitantes na contemporaneidade, que começam a ter influência na construção de novas identidades e novas formas culturais, e que se vulgarizaram na expressão “Pensar global, agir local”.

A inter-relação destes fenómenos, transporta em si mesma possibilidades de tensões entre a tentativa de homogeneização por um lado, mas também afirmação heterogénea, por outro. Efetivamente, há práticas sociais locais que são impossíveis de internacionalizar ou de mercantilizar, por se caracterizarem por uma cultura própria, “hábitos de vida específicos, por dizerem respeito às etnias, identidades, culturas, tradições, sentimentos de pertença, imaginários, rituais, literatura escrita ou oral” (Santos, 2001: 66).

Em simultâneo, e por força desta interinfluência entre o global e o local, emerge uma miscelânea de culturas, etnias e religiões que, por sua vez, procuram a heterogeneização, a particularidade, a sua identidade (Magalhães, 1998). É nesta dualidade que vivem as sociedades atuais, entre a globalização potencialmente homogeneizadora e a heterogeneidade dos localismos e donde resulta a emergência de uma “nova ontologia social” (Stoer, Magalhães & Rodrigues, 2004: 78), marcada por novas conceções de cidadania, que irrompem no contexto das sociedades modernas e que se alicerçam em projetos de identidade.

3. Entre o local e o global. As influências do mercado e das políticas neoliberais

A globalização tem vindo a afetar as mais variadas expressões da vida e de forma gradativa, atendendo a que, como expressa Giddens (2001) a globalização não é um acidente passageiro nas nossas vidas. É uma mudança das próprias circunstâncias em que vivemos.

Na mesma linha de pensamento, Alvin Toffler (1980, 1999) refere-se à terceira vaga de mudança como uma força impetuosa que arrasta as nossas vidas e relativamente à qual já ninguém pode ficar indiferente. A base deste processo de globalização que recentemente tem marcado profundamente os ritmos de vida das sociedades atuais encontra-se fundada, no dizer de Giddens (2000), nas doutrinas neoliberais de textura consensual hegemónica, com grande visibilidade sobretudo a partir do Consenso de Washington, em 1989, criado pelos estados centrais do sistema mundial, e que veio a influenciar o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento e, principalmente, o papel do Estado na economia.

O pressuposto deste Consenso assenta na perceção de que vivemos num período onde desapareceram as clivagens políticas mais profundas e as rivalidades entre os países hegemónicos, criando espaço à interdependência entre as grandes potências, à cooperação e às integrações regionais. Em resultado desta interdependência foram-se abrindo progressivamente as fronteiras económicas e financeiras, assumindo-se a globalização dos mercados financeiros como superintendente. Tal fez emergir um novo modelo de economia mundial. As empresas multinacionais determinaram novas regras de trabalho e de produção: processos de produção flexíveis e multilocais, baixos custos de transporte, revolução nas tecnologias de informação e comunicação, desregulação das economias nacionais e proeminência das agências financeiras multilaterais. Os Estados passaram a submeter-se às orientações do poder económico mundial, das agências financeiras internacionais e empresas multinacionais, perdendo gradativamente a sua autonomia e centralidade relativamente à autorregulação económica e social (Santos, 2005).

Relativamente à transnacionalização da regulação estatal, a globalização tem vindo a evidenciar-se sobretudo na área da economia, onde os países periféricos e semiperiféricos se veem obrigados a aderir aos programas de ajustamento estrutural e de estabilização macroeconómica, designadamente no que se refere à renegociação da dívida externa. Em resultado desses ajustamentos, assiste-se um pouco, por todo o lado, à liberalização dos mercados, a privatizações de indústrias e serviços, à desregulação do mercado de trabalho, à flexibilização da relação salarial, à redução ou privatização de serviços sociais (Santos, 2005).

Numa análise aprofundada sobre os traços dominantes da globalização política, Boaventura Sousa Santos, autor que se segue de perto neste contexto, identifica três componentes do Consenso de Washington: “o consenso do Estado fraco; o consenso da democracia liberal; o consenso do primado do direito e do sistema judicial” (Santos, 2005: 41).

Relativamente ao consenso do Estado fraco, as economias neoliberais preconizam uma sociedade civil forte, sendo para isso necessário o enfraquecimento do Estado, do qual decorre a destituição de poder dos Estados na sociedade.

No segundo caso – o consenso da democracia liberal – sustentado na teoria política liberal que assegura a liberdade política e económica, manifestada em eleições livres e mercados livres, o bem comum é obtido pelos indivíduos de forma utilitarista, sem interferência do Estado.

O terceiro – consenso sobre o primado do direito e do sistema judicial – supõe um sistema assente na relevância da propriedade privada, nas privatizações, na iniciativa privada e na primazia dos mercados, onde o controlo e a ordem não podem ser responsabilidade do Estado, mas antes do direito e do sistema judicial.

Por tais consensos, considera o sociólogo que se tem vindo a referir, que embora o termo globalização faça parte da linguagem comum da população, como se fosse algo de transparente e descomplexo, na verdade, ele obscurece mais do que esclarece o que se passa no mundo, através da falácia do determinismo, ao inculcar a ideia de que a globalização é um processo automático, espontâneo e, pior que tudo, irreversível, que avança com forte dinâmica própria independente das interferências (Santos, 2005).

4. Justiça e direitos humanos na era da globalização

O processo de globalização tem feito emergir um défice democrático, uma crise da democracia e da cidadania um pouco por todo o mundo, tem acentuado conflitos e tem desenvolvido tensões graves que podem comprometer ou têm comprometido a paz mundial e a convivência pacífica entre os povos e nações, acentuando que vivemos um período de transição marcado pelo contraste vincado entre desenvolvimento e desigualdade (Patrocínio, 2004).

Entendendo o ideal de cidadania como “prática que desafia as injustiças” (Nogueira & Silva, 2001: 89), o estágio da cidadania civil (o primeiro estágio da cidadania segundo a conceção de Marshall) não representou progresso para todos. Ao contrário, como adverte Isabel Carvalhais,

Dentro da própria cidadania, a inclusão tem realizado uma função excludente, na medida em que a injustiça verificada na distribuição da capacidade real de exercício e de benefício dos direitos consagrados capacita alguns cidadãos, ao mesmo tempo que incapacita outros (Carvalhais, 2004:167).

Esta incapacitação faz-se notar através dos crescentes processos de pobreza e de exclusão social que colocam em questão o próprio conceito de cidadão. Nesta leitura, a exclusão tem constituído um dos maiores obstáculos ao exercício pleno da cidadania, sobretudo quando, a falta de recursos económicos básicos afeta as possibilidades de participação na vida social e as clivagens entre ricos e pobres dão origem a uma “cidadania dual” ou à existência de “cidadãos de segunda classe” (Torres, 2001: 155).

No contexto da globalização fundada em razões económicas, o valor da justiça torna-se assim num “subproduto do mercado (...)”, quando a ação do Estado se limita apenas a satisfazer direitos sociais de baixa intensidade ou a dar assistência aos mais desfavorecidos” (Estêvão, 2004: 117) e, conseqüentemente, a vivência da cidadania torna-se restrita e longe dos pressupostos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que a fundamentam. Lembra-se que esta proclama que “a liberdade, a justiça e a paz no mundo têm por base o reconhecimento da dignidade intrínseca e dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana”. Como refere Sen (1997), ainda que o mercado seja um espaço de liberdade onde reina a desigualdade, tal não significa que possa ser “amoral” ou que tenha que ficar à margem da justiça e dos direitos.

As preocupações acerca do impacto dos ideais de homogeneização assumem uma tonalidade crítica na expressão de Helena Araújo que adverte para o facto de haver vários grupos que

Se sentem a viver uma cidadania de subalternidade, ‘como Cidadãos(ãs) de segunda classe’, em grande parte, pela inexistente margem de intervenção a que deveriam ter acesso para a distribuição de recursos, pela forma como as desigualdades económicas se mantêm e por uma homogeneização que não os tem em conta (Araújo, 2005: 13).

Isabel Carvalhais explicita esta realidade de injustiça e de constrangimento à afirmação da cidadania, quando esta fica remetida à categoria de qualquer coisa como ‘minoria étnica’, ‘residente permanente’, ‘estrangeiro legal’ ou ‘ilegal’, trabalhador temporário imigrante’, ‘imigrante permanente’, ‘estudante estrangeiro’, ‘refugiado’ ou ‘exilado político’. Enfim uma categoria que, para todos os efeitos o declara não-cidadão (Carvalhais, 2004).

Ora, esta situação, continua a autora, é tanto mais incompatível com a composição multinacional e multicultural de muitas sociedades, quanto mais o discurso da legitimidade política assenta na ideia de universalidade dos direitos humanos, o que à partida deveria pressupor “a construção de sociedades mais includentes, mais solidárias e mais comunicativas entre todos os seus membros” (*ibidem*: 14). É de realçar também que, tanto a palavra cidadão,

como a palavra cidadania, encerram a ideia de respeito, de direitos, de dignidade e de humanismo (Fraser & Gordon, 1995: 27-28).

De facto, o que se torna visível é que à medida que se afirma a conexão entre progresso e globalização, uma outra conexão entre globalização e exclusão se desenvolve, o que possibilita a aceleração de desigualdades, assimetrias e disparidades da sociedade atual. Como afirma a propósito Adalberto Dias Carvalho,

A nossa (...) época, se trouxe a globalização como princípio económico e político, não é evidente que, com ela, nos tenha assegurado a universalização da contemporaneidade. Muito pelo contrário, verifica-se, por um lado, com o notório crescimento da prosperidade de uma parte da população, o agravamento concomitante das injustiças e, portanto, da dificuldade de acesso generalizado aos conhecimentos e aos bens; por outro lado, o autofechamento crescente da identidade de alguns grupos ou a periferização sistemática de pessoas e regiões sob o anátema da exclusão (Carvalho, 2000: 7).

Young (1990) considera que só existirão princípios corretos de justiça quando todos os grupos sociais, incluindo os habitualmente marginalizados, oprimidos ou excluídos, forem capazes de participar na formulação destes mesmos princípios. Segundo esta autora, “o pluralismo cultural democrático exige um sistema dual de direitos: um sistema mais geral de direitos que são os mesmos para todos, e um sistema mais específico de políticas e direitos conscientes de grupo” (*ibidem*: 174).

Estêvão (2006) considera que deveria existir, por parte dos Estados, um esforço para assegurar os diferentes direitos. Contudo, aquilo a que se assiste é

À reinterpretação dos princípios constitucionais na linha de uma lógica mercadológica da política, transformando-se, assim, as suas constituições, pela sua executivização ou administrativização, num código subserviente aos programas do Governo, e os direitos numa espécie de manifesto de interesse meramente retórico sem qualquer ancoramento à realidade e aos deveres (Estêvão, 2006: 32).

No entender deste autor, interessa repensar a justiça na sua dimensão política e sociológica, tal como os direitos, numa teoria de democracia, “concebida dentro do paradigma da ‘democracia comunicativa’, ampliada nas vertentes da cosmopoliticidade e da eticidade para melhor se adequar aos desafios da globalização” (*ibidem*). Simultaneamente, a esfera da educação enquanto espaço de dialogicidade, deverá ser convocada em termos do seu contributo para a cosmocidadania, assente “numa ética da justiça conciliada com uma ética do cuidado, onde os direitos humanos se universalizam e, ao mesmo tempo, se ‘afetivam’” (*ibidem*).

5. Entre a tendência de homogeneização cultural e a afirmação das identidades particulares

Este sentido globalizador, supostamente natural e espontâneo, transporta em si a tentativa de homogeneização cultural das especificidades identitárias locais e nacionais, perspetivando um “padrão de normalidade” (Carvalhais, 2004: 70), enquadrado no consenso neoliberal económico. Como defende Boaventura Sousa Santos, “no domínio cultural o consenso neoliberal é muito seletivo. Os fenómenos culturais só lhe interessam na medida em que se tornam mercadorias que como tal devem seguir o trilho da globalização económica” (Santos, 2005: 49). Daí decorre o interesse pelos produtos das indústrias culturais como as tecnologias da comunicação e da informação, os direitos de propriedade intelectual, e tudo aquilo que pode ser revertido em lucro.

As clivagens decorrentes deste processo intentado de globalização refletem grandes preocupações relativas a um sentimento crescente de perda de identidade de grupos e comunidades locais. O ideário de uma comunidade global, suportado por uma vasta gama de redes comunicacionais, de multinacionais e de superpotências parece não criar espaço de sobrevivência para a diferença dos pequenos Estados e das identidades comunitárias e individuais. Rothes refere que a perda de referência a uma identidade:

Conduz os indivíduos a uma situação em que a sua história deixa de ser eficaz para interpretar a realidade quando inseridos em novos contextos; à neutralização das culturas regionais, com a predominância das culturas dominantes; à redução da cultura regional ao papel do pitoresco, sem vida, dinamismo e funcionalidade (Rothes, 2000: 65).

Octávio Ianni (1999) afirma que o globalismo, sendo problemático e contraditório, tanto promove a homogeneização como a fragmentação e a ressurgência de localismos, provincianismos, nacionalismos, racismos e fundamentalismos, que tanto se modificam como se reafirmam, naturalmente noutros termos, com outros elementos, compreendendo outros significados. Na mesma ordem de pensamento, Francis Fukuyama sustenta que com a globalização

Haverá uma certa construção de capital social global ao longo do tempo mas, em muitos aspetos, o mundo vai continuar a ser um mundo diversificado no que respeita à cultura e talvez até venha a haver significativos recuos culturais, com as pessoas a tentarem defender essas comunidades de valores partilhados face à globalização da economia (Fukuyama, 2001: 284).

Por isso, como faz notar Anthony Smith (1994), a ideia de uma cultura global é praticamente impossível, a não ser em termos interplanetários, uma vez que as tentativas de pressão da globalização e da homogeneização sobre a diferenciação e a diversidade, promovem também formas de resistência e de reivindicação, do específico, do local e do particular. Neste sentido, não se pode obnubilar, nos mais variados campos, o reconhecimento e o valor das diversidades como formas coexistentes e multiculturais e como via desejável de entrecruzamento da uniformidade e da diversidade ou do global e do local. Assumindo que a construção do ser humano se desenvolve na relação com a alteridade, importa perceber os contornos do reconhecimento dessa mesma alteridade, traduzida na categoria de identidade.

Na perspectiva de Gaulejac (2005), a identidade apresenta-se como uma noção complexa, multirreferencial e até contraditória, uma vez que se situa entre a ideia de similitude e de diferenciação, e evoca a permanência no tempo de indivíduos que não cessam de se transformar para tentarem dominar o curso da sua existência. Também McAdams & Marshall (1996) se referem à noção de identidade como uma construção dialética entre o cultural, o social e o individual e que, por essa razão, envolve incompatibilidades, inconsistências e conflitos, seguidos de síntese e resolução.

A tentativa de percepção das identidades pessoais e sociais que traduzem as novas configurações da sociedade atual remonta, em certa medida, às teorias culturais que conheceram o seu auge em meados do século XX, enriquecidas com os trabalhos pioneiros de Jacques Lacan, Claude Lévi-Strauss, Louis Althusser, Michel Foucault, Roland Barthes, Raymond Williams, Pierre Bourdieu, Jacques Derrida e Jurgen Habermas entre outros, na procura de interpretação das mudanças e tensões que entretanto foram emergindo (Oliveira, 2006). Esta dificuldade de definição de uma matriz da identidade está ainda ligada ao seu caráter parcial pela “vivência e a absorção dos conteúdos pragmáticos, abstratos, míticos, valorativos e afetivos da matriz da identidade” (Brito, 1998: 128), tornando-se, por isso, num processo lento e cumulativo.

A par destes aspetos e ponderando a trajetória histórica social e o caráter imparável do avanço tecnológico e científico que culmina no incremento das tecnologias de comunicação de massa, com repercussões no campo social, cultural, económico e em muitas das áreas da vida individual e comunitária, vamos assistindo a constantes reconfigurações de modos de vida fundados em “relações sociais globalizadas” (Stoer, Magalhães & Rodrigues, 2004: 26). A relação informação, cultura e tecnologia, como base da construção de identidades, tem sido trabalhada por Manuel Castells (2003) e Stuart Hall (1998), pelo que importa ponderar sobre

algumas das ideias-força deste autores, com o intuito de captar os fundamentos e desenvolvimentos das identidades que a sociedade atual regateia e exprime.

Na sociedade atual, a atenção sobre as formas de construção das identidades recai sobre as percepções acerca do impacto das produções culturais, a circulação e a troca de produtos. As leituras de Manuel Castells e de Stuart Hall referem-se a esta abordagem, “tendo como pano de fundo a aceleração, a flexibilização, a informacionalização e a globalização dos sistemas de produção” (Stoer, Magalhães & Rodrigues, 2004: 97), embora Castells dê maior relevo ao papel das tecnologias no processo das transformações globais.

No início da sua obra *O poder da identidade*, Castells (2003) afirma que o nosso mundo e a nossa vida estão a ser moldados pelas tendências conflitantes da globalização e da identidade. A revolução da tecnologia da informação e a reestruturação do capitalismo introduziram uma nova forma de sociedade, a sociedade em rede, onde a globalização induzida pela tecnologia, o poder da identidade (em termos sexuais, religiosos, nacionais, étnicos, territoriais e sociobiológicos) e as instituições do Estado se entrecruzam. Tendo como pano de fundo esta sociedade em rede, Castells considera que a construção social de uma identidade coletiva, ocorre sempre num contexto de relação de poder, no âmbito de uma tripla dimensão: a identidade legitimadora, a identidade de resistência e a identidade de projeto.

A “identidade legitimadora” é introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar a sua dominação em relação aos atores sociais. Este tipo de identidade dá origem a uma sociedade civil, ou seja, a um conjunto de organizações e instituições, bem como a uma série de atores sociais estruturados e organizados que, por vezes de modo conflitante, reproduzem a identidade que racionaliza a estrutura social.

A “identidade de resistência” é criada por atores que se encontram em posições ou condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência. Origina estruturas organizacionais semelhantes a comunas ou comunidades.

A identidade de projeto refere-se à construção de uma nova identidade, por parte dos atores sociais, servindo-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance. Essa nova identidade deve ser capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, tais atores procuram transformar toda a estrutura social (Castells, 2003: 4-5).

Para o autor, a identidade de resistência é talvez a forma mais importante de constituição identitária, já que desenvolve um tipo de identidade que reforça os limites da resistência e reverte os valores dominantes gerando uma “exclusão dos que excluem pelos excluídos” (os excluídos que formam tais comunidades, excluem delas mesmas aqueles que os excluem dos

demais espaços) (*ibidem*: 7). Neste quadro, apresentam-se como exemplos o fundamentalismo religioso, a autoafirmação nacionalista e as comunidades territoriais.

A identidade de projeto constrói-se na base de um projeto levado a cabo por indivíduos que, nesse processo, se tomam sujeitos e capazes de criar opções de vida diferentes. Castells realça ainda que o entendimento sobre a questão da identidade não pode ser desvinculado do contexto social, devendo, por isso, ser situado historicamente, independentemente da sua tipologia. Por isso, como sustenta, o advento da sociedade em rede faz emergir os processos de construção identitária que ocorrem durante um determinado período produzindo, assim, novas formas de transformação social, através de uma “disjunção sistémica” entre o local e o global e de uma separação entre poder e experiência, em diferentes estruturas de tempo e espaço. Neste contexto, “a maior parte das ações sociais organiza-se ao redor da oposição entre fluxos não identificados e identidades segregadas” (*ibidem*: 9).

Uma outra hipótese levantada por Castells é a de que a constituição dos sujeitos (no âmbito da identidade de projeto), na sociedade em rede, se dá de forma diferenciada daquela que marcou o período da modernidade, desde seu início até a sua fase mais tardia:

Os sujeitos, se e quando construídos, não são formados com base em sociedades civis que estão em processo de desintegração, mas sim como um prolongamento da resistência comunal (...). Na sociedade em rede, a identidade de projeto, se é que se pode desenvolver, origina-se a partir da resistência comunal (...). A análise dos processos, condições e resultados da transformação da resistência comunal em sujeitos transformacionais é o terreno ideal para o desenvolvimento de uma teoria de transformação social na era da informação (Castells, 2003: 9).

Interligam-se, assim, dois dos três tipos de construção identitária estabelecidos por Castells: na sociedade da informação, a construção dos sujeitos (identidade de projeto) só pode desenvolver-se a partir da resistência comunal (que já é consequência do processo de identidade de resistência). No primeiro volume da sua obra – *A sociedade em rede* – Castells releva a questão da identidade nestes termos:

A identidade está a tornar-se na principal e, por vezes, única fonte de significado num período da história caracterizado pela ampla desestruturação das organizações, deslegitimação das instituições, enfraquecimento de importantes movimentos sociais e pelas expressões culturais efémeras. Cada vez mais, as pessoas organizam o seu significado não em torno do que fazem, mas com base no que são ou no que acreditam ser. Enquanto isso, as redes globais de trocas instrumentais ligam e desligam seletivamente os indivíduos, grupos, regiões e mesmo países, de acordo com a sua importância no preenchimento dos objetivos processados na rede, num fluxo contínuo de decisões estratégicas. Daí

surge uma divisão básica entre um instrumentalismo universal e abstrato e as identidades particulares historicamente enraizadas. As nossas sociedades estruturam-se, cada vez mais, em torno de uma oposição bipolar entre a Rede e o *Self* (Castells, 2002: 4).

A questão da construção da identidade é também objeto de profunda análise de Stuart Hall. Numa das suas obras de referência – *A identidade cultural na pós-modernidade* (1998) – Hall procura demonstrar como, no contexto da globalização, a emergência de novas identidades (contrariamente ao período moderno), se baseia na pertença a culturas diferenciadas: nacionais, étnicas, de género, raciais, linguísticas.

Na base do desenvolvimento deste argumento, Hall (1998) apresenta três concepções diferentes de constituição identitária, baseadas na distinção das concepções de sujeito: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. A cada uma destas concepções corresponde um período histórico: a concepção iluminista traduz uma visão individualista da identidade, construída ao longo da vida de cada sujeito, “totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades da razão, de consciência e de ação” (*ibidem*: 10). A concepção sociológica, situada no século XIX e parte do século XX, e nas transformações das sociedades modernas, considera a individualidade do sujeito, o “eu interior” (*ibidem*) formado e moldado pela relação com as outras pessoas que medeiam os valores e a cultura em que o sujeito vive. A identidade do sujeito pós-moderno “torna-se numa celebração móvel: formada e transformada continuamente” (*ibidem*: 12), “fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (*ibidem*: 7). Como salienta Hall, esta nova realidade pode traduzir-se numa crise de identidade:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, género, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando as nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo (Hall, 1998: 9).

Depois de estabelecer as noções de construção identitária, numa lógica evolutiva, desde o sujeito do iluminismo até ao sujeito pós-moderno, Hall fundamenta a afetação das identidades culturais pelo contexto da globalização, que decorre do tempo dos descobrimentos até à

atualidade entendido como um “complexo de processos e forças de mudança, que, tão poderosamente está a deslocar as identidades nacionais” (*ibidem*: 67). Além disso,

Os fluxos culturais, entre as nações e o consumismo global criam possibilidades de identidades partilhadas – como consumidores para os mesmos bens, clientes para os mesmos serviços, públicos para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão distantes umas das outras no espaço e no tempo (*ibidem*: 74).

Decorrente do processo de globalização, Hall assinala três consequências:

- A desintegração das identidades nacionais, como resultado da homogeneização cultural: “quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global (...) mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem flutuar livremente” (*ibidem*: 75);
- o reforço das identidades nacionais e outras identidades locais ou particularistas, pela resistência à globalização. Hall refere que não há substituição do global pelo local, mas sim um redimensionamento da relação entre estes dois pólos, e que a globalização não destruirá a identidade nacional, como categoria, mas produzirá novas identificações globais e novas identificações locais;
- o declínio das identidades nacionais, e a emergência de identidades híbridas: “A formação de enclaves étnicos minoritários no interior dos Estados-nação no Ocidente levou a uma pluralização de culturas nacionais” (*ibidem*: 83). Simultaneamente, os grupos pertencentes às identidades híbridas abriram mão de “qualquer tipo de pureza cultural ‘perdida’ ou de absolutismo étnico” (*ibidem*: 89), o que fez com que na base do seu processo de construção identitária houvesse uma substituição do conceito de tradição para o de tradução: de identidades tradicionais para identidades traduzidas, numa lógica de coordenação das dimensões espaciais e temporais, atendendo a que diferentes épocas culturais têm diferentes formas de combinar essas coordenadas espaço-tempo (*ibidem*: 70).

A cultura representa para Hall o elemento condensador das formas de analisar e pensar as construções identitárias que se operam no espaço-tempo da globalização, que através da circulação de produtos culturais, promove novas formas de relação, sustentadas pelas novas tecnologias que encurtaram as distâncias e redimensionaram a relação com o presente e o futuro.

Numa perspetiva geral, Castells e Hall consideram que o desenvolvimento da identidade está ligado às relações de poder e às transformações globais decorrentes da centralidade das tecnologias e das consequências da nova ordem da globalização. Para ambos, as novas formas

de identidade que emergem nesta nova ordem refletem a desigualdade de trocas culturais e económicas, provindas de uma globalização centrada na tecnologia e no fluxo informacional. Esta desigualdade de trocas traz à memória a histórica relação entre dominantes e dominados, seja em termos territoriais, políticos, económicos, sociais ou informacionais. No entanto, os novos contornos de que se revestem e as relações que estabelecem não têm enquadramento de análise ou de leitura pelas categorias que vigoraram até ao século XIX. Como afirma Castells,

A nova forma de poder reside nos códigos da informação e nas imagens da representação em torno das quais as sociedades organizam as suas instituições e as pessoas constroem as suas vidas e decidem o seu comportamento. Esse poder encontra-se na mente das pessoas. É por isso que o poder na era da informação é simultaneamente identificável e difuso. Sabemos o que ele é, contudo, não podemos tê-lo, porque o poder é função de uma batalha interminável pelos códigos culturais da sociedade" (Castells, 2002: 440).

Decorrente destes novos contornos, as

(im)possibilidades da construção de identidade encontram-se delimitadas por aquilo que Santos (1995) denomina “espaços estruturais”, que incluem o espaço doméstico, o espaço de trabalho, o espaço da cidadania, o espaço comunitário, o espaço do mercado e o espaço mundial e que representam, ao mesmo tempo, tanto um lugar relativo como central na construção da identidade” (Stoer, Magalhães & Rodrigues, 2004, 97-98).

A relativização ou centralidade destes espaços decorre das variáveis tempo e espaço, pois como referem Stoer, Magalhães & Rodrigues, se por um lado proporcionam as matérias-primas da construção das identidades, por outro, encontram-se sempre num contexto específico (*ibidem*: 98).

Na interseção dos “espaços estruturais” com a configuração espaço-temporal, estes autores identificam cinco lugares possibilitadores de ativação dessa mesma interseção: “Corpo, trabalho, cidadania, identidade e território”. Porém, advertem que estes lugares, entendidos como “abstrações das possibilidades enquadradas pelo tempo e pelo espaço, só ganham vida, enquanto tal, em contextos concretos”, tais como a “família, a escola, o hospital, a prisão, o tribunal, a vizinhança, etc.” (*ibidem*: 98).

Na delimitação deste processo em que “os contextos” ativam os “lugares” e onde estes, por sua vez, ativam os “espaços estruturais”, apresentam-se possibilidades e implicações de gestão de escolhas tanto para os indivíduos como para os grupos (*ibidem*: 99). Fala-se, portanto, de diferentes formas de exercer o direito de cidadania.

6. Percursos e desafios da cidadania

A pluralidade de aceções e representações relativas à ideia de cidadania, com que hoje somos confrontados, traduz-se numa evolução histórica que merece ser valorizada, uma vez que pressupõe diferentes concepções de sociedade e de cultura que a têm suportado.

A importância atual atribuída às expressões cidadão, cidadania, civilidade, civil, civismo, sobretudo nos âmbitos da política e da educação, são palavras ancestrais que nos obrigam à refontalização etimológica, social e cultural do termo latino *civitas*, transportando-nos até à antiguidade greco-romana, a partir da qual se desenvolveram, em diferentes períodos históricos, novas formas e perspectivas de encarar a cidadania.

Na consideração desta ancestralidade da expressão de cidadania, Barbalet defende que “a cidadania é tão velha como as comunidades humanas sedentárias” (Barbalet, 1989: 11). Dada a dificuldade e o desconhecimento de análise das vivências das comunidades sedentárias ancestrais, tomo por referência as considerações de Conceição Nogueira & Isabel Silva (2001) que referem ser possível identificar dois grandes períodos históricos de expressão da cidadania: a era pré-moderna que decorre desde a Grécia antiga até ao momento associado à Revolução Francesa e o da era moderna que se inicia a partir de então.

Relativamente ao primeiro período, também a maioria dos investigadores que segui de perto tais como Joseph Strayer (1969), Gunsteren (1996), Soromenho-Marques (1996), Fred Constant (1998), Marie Gaillen (1998), Nogueira e Silva (2001) e Perrenoud (2002), situam as primeiras expressões da prática de cidadania na Grécia antiga, entre o século V e o século IV a. C.).

Assim, Marie Gaillen (1998), na análise que faz do pensamento de Aristóteles sobre o conceito de cidadania, em *A política*, refere que o “homem” de Aristóteles (o homem como animal político) é, antes de tudo, o homem da cidade participativo, um homem de virtudes: “A análise aristotélica do cidadão inscreve-se numa investigação sobre o que é a cidade e aplica um método de decomposição do todo nos seus elementos – na ocorrência, a cidade e os seus membros” (Gaillen, 1998: 47).

No mesmo sentido, Gunsteren (1996) salienta que a noção de cidadania, atribuída a Aristóteles, consistia no estatuto daquelas pessoas que participavam nas deliberações e no exercício do poder da polis (cidade-estado), dos quais se excluía as mulheres, crianças e escravos, mercadores estrangeiros. O estatuto de desigualdade era naturalizado e aceite.

O atributo de cidadão, desvinculado do trabalho produtivo (próprio dos escravos) estava, assim, reservado apenas aos magistrados, governantes filósofos, chefes militares, artesãos,

mercadores e lavradores, identificados com qualquer tipo de poder. A estes cabia a tomada de decisões e de elaboração das leis que regiam a cidade (*ibidem*).

Em consequência, e no que dizia respeito à educação e formação dos cidadãos (além dos domínios do desporto e da vida elegante), tratava-se de “equipar o espírito para uma carreira de homem de Estado, formar a personalidade do futuro *líder* da cidade” (Marrou, 1964: 85). Como defende Gaillen: “É neste sentido que Aristóteles faz da política a ciência por excelência, a ciência suprema porque ela é o cume da reflexão sobre a felicidade de todos os membros da cidade” (Gaillen, 1998: 75).

Mas, tal como referem Nogueira & Silva, apesar destes atributos e de uma participação política ativa na *polis*, esta ideia de cidadania, tinha um caráter “altamente exclusivo”, fundada mais em obrigações do que em direitos e onde os interesses da comunidade prevaleciam sobre os individuais (Nogueira & Silva, 2001: 17-18).

Entretanto, e para além das reservas assinaladas pela maior parte dos investigadores ao conceito de cidadania da democracia da Grécia antiga, o certo é que ela constituiu um importante ponto de partida histórico para a compreensão das conceções de cidadania que o ocidente foi absorvendo.

Uma outra expressão de cidadania que merece ser focalizada, na era clássica, situa-se no contexto do império romano. Anicet Le Pors (1999) assinala que desde os primórdios da República Romana (século V a. C.), a questão da cidadania se tornou uma das questões centrais da organização romana, até à edificação do império. Segundo este autor,

Na Roma republicana, o princípio de igualdade tende a tornar-se puramente jurídico numa sociedade que não é democrática, mas oligárquica. A qualidade de cidadão é reconhecida a um número cada vez maior de pessoas, mas ela tem sobretudo uma função de identificação e de proteção. O exercício de cidadania reduz-se ao respeito da lei sem impedir uma forte hierarquização de poderes (...) até que a plebe, pela voz dos seus tribunos eleva a contestação (...), e a república cede lugar ao império (Le Pors, 1999: 4).

Com a romanização do império, a qualidade de cidadão e o inerente exercício da cidadania, foi sendo alargado a todos os habitantes livres ou àqueles que pretendessem naturalizar-se (no caso dos escravos, a titularidade de cidadão era concedida pela alforria). Através do Édito de Carcala, no ano 212 da nossa era, a qualidade de cidadão romano foi generalizada a quase todos os povos do Império. Ao pretender assegurar a unidade do império, a assimilação da romanização, bem como a cobrança de impostos, a cidadania “podia ser concedida facilmente e até proposta aos homens livres das regiões conquistadas” (*ibidem*: 4-5).

Não obstante apresentar um caráter mais integrador do que na Grécia, a cidadania em Roma era vista como privilégio de alguns e sempre ligada aos que detinham o poder, tornando-se, assim, num “conceito legalista com o motivo instrumental de ir destruindo fontes de descontentamento social” (Nogueira & Silva 2001: 18). Com as invasões bárbaras e a consequente queda do império romano ocidental, no século V, a civilização romana desmoronou-se. Em consequência, como afirma Le Pors (1999) a ideia de cidadania vai-se

Diluindo progressivamente em conteúdo e significado (...) e uma outra representação simbólica se impõe na idade média, a do sistema feudal (...) e substitui as finalidades cívicas às finalidades do cristianismo, que estrutura uma outra ordem política na qual o cidadão cede lugar ao sujeito (Le Pors, 1999: 5).

Durante o período da Idade Média, tendo em linha de conta a estrutura feudal e a hegemonia do cristianismo, o exercício da cidadania estava identificado com o poder dos senhores feudais, pelo que, mais do que a prática cidadã, as pessoas deveriam preocupar-se consigo próprias, em ordem à salvação pessoal (Nogueira & Silva 2001). Le Goff salienta que

A realidade medieval não está apenas nesta atomização da sociedade e do seu governo: está também no emaranhado horizontal e vertical dos poderes. Entre os muitos senhores, a Igreja – e as igrejas – as cidades, os príncipes e os reis, os homens da Idade Média não sabem sempre de quem dependem politicamente (Le Goff, 1995: 125).

Esta alteração de referência da cidadania, durante a expansão do feudalismo, da ordem humana para o compromisso com a ordem divina, constituiu, na expressão de Le Pors, “perto de um milénio, um longo eclipse da cidadania, que só viria realmente a renascer na forma moderna com as revoluções americana e sobretudo francesa” (Le Pors, 1999: 5).

Entretanto, a emergência das cidades, de comunas, corporações e universidades, fez com que se desenvolvesse uma ética de participação, pela reanimação dos princípios de associação e das liberdades e franquias cívicas e pessoais, o que, de acordo com Joseph Strayer (1969) e Jacques Le Goff (1995) viria a tornar-se fundamental para o desenvolvimento da cidadania moderna.

Segundo Joseph Strayer (1969), o período de desenvolvimento do moderno Estado-nação perpassa cerca de cinco séculos, desde 1100 a 1600, que determinaram, em grande parte, os modelos de cidadania subsequentes. Na esteira deste autor, a permanência de uma comunidade humana no espaço e no tempo, dentro de fronteiras mais ou menos estáveis, permite o estreitamento de laços entre os membros dessa comunidade, a consciência de

pertencerem a um espaço comum no qual se identificam e a tendência para progressivamente se estabelecerem as bases de uma cultura nacional e a simbologia que dela resulta (*ibidem*: 27). Na base dessa cultura que esteve na origem do Estado-nação, a lei e os juristas iriam desempenhar um papel fundamental, sediado nas universidades, onde o direito canónico e o direito romano se tornaram relevantes. Joseph Strayer ilustra bem esta ideia ao afirmar que “em nenhum outro sistema político a lei era tão importante; em nenhuma outra sociedade os juristas iriam desempenhar um papel tão fundamental” (Strayer, 1969: 29). Simultaneamente, ocorria

A substituição dos laços de lealdade à família, à comunidade local ou à organização religiosa por idênticos laços, agora em relação ao Estado, e a aquisição por parte de uma autoridade moral capaz de servir de suporte à sua estrutura organizativa e à sua teórica supremacia legal (Strayer, 1969: 15).

É nesse sentido de pertença aceite, sob o primado da lei e da igualdade de todos, independentemente do revestimento formal, e que esteve na base da criação do Estado-nação, desenvolvido a partir do século XVIII, que a cidadania moderna se foi consolidando e se viria a expressar de forma clara na revolução americana, com a Declaração da Independência, em 1776, e na Revolução Francesa com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789 (*ibidem*).

De facto, estas revoluções situadas no espaço do século XVIII, deram um grande contributo para os enormes progressos em relação à cidadania, já que preconizam a afirmação do indivíduo como sujeito autónomo e a promoção da igualdade como ideal político.

Fred Constant faz, porém, notar, que a par dos ideais revolucionários (nascimento do indivíduo e da igualdade) subjacentes a estas revoluções não se pode descurar o que lhe esteve na origem: “um conjunto de transformações económicas, sociais, culturais e políticas que tiveram o seu curso na Europa Ocidental entre os séculos XV e XIX, ao mesmo tempo no domínio das ideias e no universo das relações sociais” (Constant, 1998: 40).

André Courvisier (1976) reforça esta ideia ao identificar o movimento do humanismo renascentista, expresso nos campos das artes, das letras, da ciência, do pensamento filosófico e político, como o movimento que recriou a concepção de homem e do mundo, abrindo horizontes para novos entendimentos da vida pessoal e da vida em sociedade.

A concepção moderna de cidadania, nomeadamente no que respeita à alteração da visão do sujeito e do sentido de pertença do indivíduo, não acontece num momento abrupto da história. Embora as revoluções americana e francesa fossem o corolário dessa concepção moderna de

cidadania, não se pode esquecer que, tanto no plano das ideias como no da cultura, também se foram desenvolvendo ideais fundantes de subjetividade, de individualidade, de liberdade, de igualdade e da separação dos poderes institucionais. É no âmbito deste enquadramento que Joseph Strayer (1969), Gunsteren (1996), Soromenho-Marques (1996), Fred Constant (1998) e Nogueira & Silva (2001), salientam as personagens que maior contributo deram, que maiores influências exerceram sobre o pensamento da sua época e que estiveram na origem da cidadania moderna e cujos ecos ainda se repercutem na atualidade. São eles:

Nicolau Maquiavel – na sua obra *O príncipe*, ao defender a laicização da política face às normativas religiosas prepara a conceção contemporânea e democrática da cidadania, na medida em que inaugura uma reflexão crítica sobre as condições de enquadramento da cidade, da sociedade e da organização política humana nos tempos modernos (Soromenho-Marques, 1996: 24).

Martinho Lutero – um dos grandes inspiradores do movimento da Reforma Protestante e um dos fundadores do subjetivismo crítico que faz da Reforma a própria escola do individualismo (Constant, 1998: 24).

Thomas Hobbes – ao refletir sobre a génese e a natureza do poder do Estado (*Leviatã*) e a origem popular da soberania que:

Depende inteiramente do poder dos membros de uma comunidade. Não o poder considerado de uma forma atomizada, fragmentada e amorfa, mas o poder organizado e constituído pelo contrato social. O poder das sociedades não vem de Deus (...). É do povo, da vontade popular, que deriva toda a soberania e todo o poder do Estado, do *Leviatã* (Soromenho-Marques, 1996: 59-60).

John Locke – ao defender o direito à propriedade privada e a substituição dos governantes pelos governados: “Embora a terra e todas as criaturas inferiores sejam comuns a todos os homens, cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo” (Locke, 1963: 20).

Immanuel Kant – através da ideia de uma paz perpétua e universal, conseguida pelo caráter pacífico da república, das instituições jurídicas internacionais e do estatuto jurídico dos direitos humanos. Kant define os elementos constituintes da cidadania moderna a partir dos princípios em que se assenta o Estado civil: "1. a *liberdade* de cada membro da sociedade como *homem*; 2. a *igualdade* deste com os outros, como *súbdito*; 3. a *independência* de cada membro de uma comunidade como *cidadão*" (Kant, 1995: 75).

Montesquieu – na relação entre poder e liberdade, ao defender no *Espírito das Leis*, a necessidade de repartição dos poderes em três níveis: legislativo, executivo e judicial.

Jean-Jacques Rousseau – através da ideia de contrato social como tentativa de reconciliar o poder político com a liberdade da sociedade civil, através da instauração de uma autêntica soberania do povo. Rousseau observa que essa nova situação não seria grave numa condição de equilíbrio. Esse equilíbrio é difícil de ser quantificado, mas o critério adotado é que “ninguém seja tão rico para poder comprar um outro, e ninguém tão pobre para ser obrigado a vender-se” (Rousseau, 1996: 82).

De forma conjugada, os ideais preconizados por estas personalidades marcantes da história deram um grande contributo para a emergência da conceção moderna de democracia (Constant, 1998) e viriam a ser retomados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, pela Organização das Nações Unidas, onde logo os dois primeiros artigos são disso reflexo, ao proclamar que:

Artigo 1.º - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2.º - Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autónomo ou sujeito a alguma limitação de soberania (ONU, 1948).

Após as grandes revoluções do século XVIII (americana e francesa), entendidas como momentos determinantes da afirmação de cidadania, através da exaltação dos direitos individuais, cívicos e políticos, o processo de industrialização iniciado em Inglaterra veio reconfigurar as estruturas sociais, criando o capitalismo industrial e o proletariado urbano e criando o contexto da emergência do liberalismo e do socialismo (Dreyfus, 1986).

Neste panorama do século XIX, em que a industrialização marcou os ritmos das transformações económicas e sociais, criando condições de vida precárias, emerge uma nova forma de reivindicação de cidadania, através das lutas operárias e do sindicalismo reformista ou revolucionário (*ibidem*). Como explicita a propósito Fernand Braudel:

Se a primeira hora pertenceu aos teóricos sociais, a segunda é a dos grupos sindicais, a terceira a dos partidos políticos operários, a última foi seguramente a dos Estados, quer por dizerem não às reivindicações (ou por lhes cederem de má vontade, em nome da sensatez, o que quase vai dar ao mesmo), quer por secundarem ou mesmo precederem as reivindicações, desencorajando-as à partida (Braudel, 1989: 364).

A reconfiguração social e económica aportada desde então, e o advento da Revolução Industrial, tornam-se no contexto embrionário da emergência dos movimentos sociais.

Como analisa Souza (2008), o conceito de movimento social surgiu, no meio académico na primeira metade do século XIX, em que a Revolução Industrial criou um cenário de separação entre os trabalhadores e os donos dos meios de produção. Alain Touraine, ao relacionar modernidade, democracia e sujeito social dá um excelente contributo para a compreensão da emergência e expansão dos movimentos sociais. Nos seus escritos, desde *A sociedade pós-industrial* (1969); *Produção da sociedade* (1973); *O retorno do ator* (1984), *Crítica da modernidade* (1995) e em *O que é a democracia?* (1994), Touraine acentua a ideia de que o conflito está no centro de análise das relações sociais, chegando mesmo a considerar que “a sociedade (...) é conflito” (Touraine, 1984: 267).

No início do século XX, desde a I Guerra Mundial (1914-1918) até à crise do capitalismo liberal (iniciada pela crise da bolsa de valores de Nova Iorque em 1929) verifica-se, sob intervenção estatal, uma nova mudança no que respeita ao entendimento da cidadania, e que, na segunda metade do século, viria a traduzir-se na afirmação do Estado-providência (Santos, 1994; Nogueira & Silva, 2001).

Com base na obra *Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda* (1936), do inglês John Maynard Keynes (1883-1946) foram tomadas medidas interventivas do Estado, iniciadas nos Estados Unidos (*New Deal*) e que se foram alargando a outros países, relativamente aos direitos sociais dos trabalhadores e das classes mais desfavorecidas. Essas medidas vieram a constituir-se como referências fundamentais dos direitos sociais que foram sendo adotados, desde esse período até à atualidade (Santos, 1994; Nogueira & Silva, 2001), nomeadamente no domínio das relações de trabalho, da segurança social, da saúde, da educação e do emprego (Santos, 1994: 210).

Os anos que se seguiram a estas conquistas sociais, marcados pelo eclodir de uma nova guerra mundial (1942-1945), a que se alia o extermínio em massa de milhões de pessoas – seja pelo holocausto judeu, pela destruição de Hiroshima e Nagasaki (1945) ou pelos gulags (1919-1957) – revelam bem a dificuldade de convivência em direitos humanos com as intermitências no desenvolvimento do processo de cidadania.

É neste quadro sombrio da história humana que a Declaração Universal dos Direitos do Homem (10 de dezembro de 1948), no âmbito das Nações Unidas (ONU), procura revitalizar a consciência dos povos e nações, para a necessidade de coexistência pacífica entre países e

para os direitos de todo o ser humano, independentemente da raça, cor, religião, minoria, conforme se explicita no preâmbulo desta declaração.

Não obstante a conquista árdua e paulatina dos direitos sociais, cívicos, culturais, políticos e económicos, plasmados nesta declaração universal, o certo é que, decorridos pouco mais de sessenta anos, ainda somos confrontados com múltiplos impedimentos ao exercício da cidadania, um pouco por todo o mundo, que as situações de conflito e de pobreza extrema infelizmente exemplificam.

O indiscutível reconhecimento das lutas sociais no alargamento dos direitos sociais fundamentais não traduz, por si só, a certeza da sua perenidade e generalização ou o pressuposto do seu desenvolvimento sequencial (direitos civis, direitos políticos e direitos sociais), como preconizava Marshall (1967). Aliás, a tendente subalternização dos direitos sociais fundamentais à primazia dos interesses económicos, traduz a intermitência da suposta linearidade otimista do sociólogo inglês.

Por isso, e de acordo com o pensamento das autoras Nogueira & Silva, deve assinalar-se que “o desenvolvimento histórico não deve ser entendido como um processo linear e evolucionista, segundo o qual se dá uma acumulação de direitos que passam a ser aceites como garantidos” (Nogueira & Silva, 2001: 30).

Do mesmo modo, também não podem ser esquecidas as lutas travadas em nome do alargamento dos direitos sociais e fundamentais da pessoa humana, que o devir histórico deixa ilustrar e que sem perder essa memória, nos lançam fortes desafios de continuidade e aperfeiçoamento, pela conquista da cidadania plena¹ (Parsons, 1993).

É, pois, razão para que todos nos questionemos sobre se é necessário passarmos pela miserável experiência de novos holocaustos, de convulsões mundiais ou novas guerras mundiais, para que se assegurem os valores da dignidade humana, dos direitos individuais e de cidadania, ou, parafraseando o poeta popular português António Aleixo (1969), num repto

¹ Conceito trabalhado por Talcott Parsons (1993) em “Cidadania Plena para o americano negro? Um problema Sociológico”. Parsons define o conceito de cidadania como plena participação na *comunidade societária*, em que o consenso e o comprometimento dos seus membros surgem articulados pela comunidade, a cidadania e o território, pelo vínculo à *lei* mediadora entre o estado e a comunidade societal.

aos “senhores do mundo”: Quanto tempo teremos que esperar e que lutas teremos de travar para que “o povo possa querer um mundo novo a sério”?

6.1. A cidadania sob uma perspectiva ontológica

Decorrente do que se tem vindo a analisar, torna-se agora pertinente situar a vertente ontológica do conceito de cidadania, entendendo que o desenvolvimento pessoal e social de qualquer ser humano enquadra a amplitude desta dimensão.

Na realidade, não se pode dissociar o indivíduo da construção pessoal e social, que se opera em relação com os demais, num determinado contexto específico. Neste sentido, individualidade (“não dividido”, do lat. *indivisus*, de in: não + *divisus*: dividido – o que não é divisível e, por isso, se torna único), pessoalidade (nas aceções grega – *prosopon* (*máscara*) e latina *persona*, *ae*, máscara, de per: através de + sonare: soar, ressoar) e cidadão – (da palavra *civitas*, que em latim significa cidade, e que tem seu correlato grego na palavra *politikos*: o que habita na cidade), tornam-se características inseparáveis, independentemente do estatuto social, da idade, da cor ou do território a que se possa pertencer. Numa perspetiva ontológica importa sobretudo salientar a autopertença autonómica como capacidade antropológica, antes da evocação dos direitos e deveres cívicos, supondo que estes últimos são inerentes à natureza da vida social e política.

Consequentemente, o sublinhado atribuído a esta visão ontológica não pode descurar todas as dimensões da cidadania (a política, a social, a cívica), nas suas dimensões individual e coletiva, que, em última análise, se há de traduzir no desenvolvimento de uma cultura de respeito pela diferença, de uma cultura de não supremacia, seja ao nível local, nacional ou global.

Na sociedade atual, a construção desta perspetiva pode revelar-se bastante significativa, atendendo a que, mais do que nunca, as relações interpessoais se tornam, cada vez mais, múltiplas e diversificadas, podendo esta interinfluência fomentar o desenvolvimento tanto pessoal como social, na base de uma cultura de cidadania inclusiva e de responsabilidades multifacetadas.

A expressão *Da-sein* (ser-no-mundo), que atravessa todo o pensamento de Heidegger, traduz este “processo de constituição ontológica do homem, do ser humano e da humanidade. É na presença que o homem constrói o seu modo de ser, a sua existência, a sua história” (Heidegger, 1989: 309). Na mesma linha de pensamento, Ortega y Gasset lembra que o ser

humano é sempre um sujeito situado (Ortega y Gasset, 2002). Também Paulo Freire refere que “os homens enquanto ‘seres-em-situação’ encontram-se submersos em condições espaço-temporais que influem neles e nas quais eles igualmente influem” (2001: 33). Este encontro consigo e com os outros num determinado espaço ou tempo, poderá possibilitar a cada ser humano a atribuição e a compreensão de significados sobre si em relação com os outros e com o mundo.

Porém, a circunstância de cada um, na atualidade, já não se circunscreve a espaços e tempos exíguos ou territorialmente delimitados. Ao contrário, nesta perspetiva ontológica de cidadania, a circunstância de cada ser humano encontra-se agora para lá dos horizontes dos seus próprios projetos de proximidade (mesmo vivendo neles e com eles), para se imbricar na imensidão das alteridades e das diferenças, as quais permeia e pelas quais se deixa permear. É portanto uma circunstância espaço-temporal de todos os espaços e de todos os tempos e de múltiplas vivências.

Neste quadro, o conceito de cidadania, pela expressão de Joaquim Coelho-Rosa “remete para a condição ontológica dos humanos, não para a sua condição jurídica ou para a sua condição política ou para qualquer outra condição ôntica” (2000: 338). Ao contrário, a amplitude desta interpretação possibilita o enquadramento das diversas dimensões de cidadania, sejam elas de atribuição política, jurídica ou social, uma vez que a sua fundamentação dialógica sustenta os direitos e os deveres, no desenvolvimento das diferenças e no respeito que todas merecem. De facto, no contexto da atual sociedade globalizada, cheia de transformações e desenvolvimentos, no que se refere à (des)estruturação dos Estados-nação, ao esbatimento das fronteiras políticas e económicas, torna-se difícil de entender a cidadania como um atributo biológico (descendência) ou de identidade territorial. Tanto num caso como noutro, a história humana tem demonstrado as vicissitudes de tais interpretações, patenteadas nos problemas ainda vigentes de nacionalismos, de xenofobia e de exclusão.

Não obstante a evolução dos sentimentos globais de solidariedade, de multiculturalidade e do reconhecimento das diferenças, postulados em vários documentos e propósitos internacionais e nacionais, com sede histórica na Declaração Universal dos Direitos Humanos, o certo é que ainda se continua a assistir, um pouco por todo o mundo, a manifestações de discriminação e de exclusão social. Estas manifestações tomam corpo em diferentes níveis, espaços e contextos, sejam eles de carácter local, nacional ou global, que se revelam em perspetivas de entendimento de valores, tradições e resistências que excluem a diferença, seja ela de minoria, de mudança ou de irreverência ante o estatuído.

Em *Os lugares da exclusão social*, Stoer, Magalhães & Rodrigues (2004), ao analisarem esta problemática, através do par simbiótico exclusão/inclusão social, percorrem os contextos sociais, culturais e educacionais, aos níveis local, nacional e supranacional, em que identificam os cinco lugares do impacto de exclusão social: o corpo, o trabalho, a cidadania, a identidade e o território. Nesta análise, os autores tomam como referência os paradigmas das sociedades tradicionais, modernas e pós-modernas, na qual realçam os aspetos de exclusão nos lugares de referência, como se pode constatar pelo quadro que, a seguir, se apresenta:

Quadro I: Os cinco lugares de impacto da inclusão/exclusão social

Fonte: Stoer, Magalhães & Rodrigues, 2004

Lugares	Paradigma	Inclusão	Exclusão
Corpo	Pré-modernidade	Comunidade	Estranho
	Modernidade	Normalizado	Reabilitável
	Pós-Modernidade	Corpo como agência	Inativo
Trabalho	Pré-modernidade	Artesão/ comunidade	Invalidez
	Modernidade	Assalariado	Não-assalariado
	Pós-Modernidade	Trabalho em rede	Fora da rede
Cidadania	Pré-modernidade	Da cidade	Estrangeiros
	Modernidade	Atribuída	Etnicidade fictícia
	Pós-Modernidade	Reclamada	Desposseção
Identidade	Pré-modernidade	Local	Sem identidade
	Modernidade	Individual/papel	Estilos de vida
	Pós-Modernidade	Estilos de vida	Despossuídos
Território	Pré-modernidade	Comunidade	Caos
	Modernidade	Estado – Nação	Terra de ninguém
	Pós-Modernidade	Virtual/hetero	Fora da Rede

Na continuidade do pensamento destes autores, o impacto da inclusão e da exclusão social nestes cinco lugares,

É estruturado pelas tensões que os constituem e pela simultaneidade que caracteriza a sua leitura na nossa época. Consequentemente, a ativação destas tensões é, por excelência, política, no sentido de que a simultaneidade de opções e de raízes está presente em todos os processos em que a emancipação/regulação, agência/estrutura e o *self* como sujeito/tecnologia-do-*self* são potencialidades/limites mobilizados, sobretudo, pelos processos políticos. Na medida em que estamos inseridos nestas dualidades, somos obrigados a lidar com elas, sendo impossível vivê-las como se não fossem nem uma coisa nem outra. (Stoer, Magalhães & Rodrigues, 2004:138).

Assim, e no âmbito das várias pertenças e lugares que nos envolvem, a luta pela inclusão social consistirá na afirmação e na gestão das diferenças de cada um, mais do que a generosidade discursiva sobre as diferenças, na tentativa de se querer construir um mundo próprio (*ibidem*: 141).

O sentimento e a realização das diferentes pertenças com que somos confrontados dia a dia, transporta-nos para uma renovação de consciência convivial capaz de minorar as relações de superioridade, sejam elas de carácter dialógico/discursivo, de identidade ou de território.

Na perspetiva de António Magalhães, esta aceitação das diferenças inter e multiculturais sustenta-se na “afirmação da dialética do desejável-possível-impossível, o carácter não finalista dos processos e uma conceção conflitual, negociada e relacional da vida” (Magalhães, 1998:17). Em consequência, e tal como advoga este autor,

O multiculturalismo não pode partir de uma visão da diferença como se esta permanecesse como objeto do nosso ‘conhecimento’ e ação. Por outro lado, um espaço de relacionamento multicultural não é um espaço de fragmentação, mas antes de relação ao mesmo tempo conflitual e consensual, um processo nunca acabado, que remete para uma conceção de democracia como um ideal pleno de possibilidades muito desejáveis, mas nunca alcançado (...). A agência humana não sendo central, joga-se na atualização das possibilidades estruturais que este âmbito de atuação possa oferecer (Magalhães, 1998: 109).

Tais considerações alertam para a necessidade de reconhecimento mútuo das diferenças em que cada ser humano se afirma, na sua individualidade e socialidade, como pressuposto do verdadeiro desenvolvimento humano e das suas realizações situadas. A perspetiva do reconhecimento mútuo como forma de valorização de cada interlocutor aumenta a dignidade humana, fundada nos valores da liberdade e da inclusão e secundariza as perspetivas da integração e da tolerância.

A pluralidade de perspetivas, de opiniões e de identidades transporta, em si mesma, a singularidade diversa e específica dos seres humanos, muito para além da sua origem geográfica, cultural, religiosa – a sua humanidade. Por isso, a aceitação da alteridade diferente, promove, por si só, a aceitação de si mesmo como diferente, e do outro como alter-ego. Deste modo, cai por terra o velho aforismo de estilo moralista que derrota a liberdade pessoal em substituição da liberdade do outro. De facto, não se trata de limitar ou terminar a liberdade pessoal para deixar emergir a liberdade do outro; ao contrário, preconiza-se o aumento e o desenvolvimento da própria liberdade sempre que se promove e desenvolve a liberdade da alteridade.

6.2. A participação como auto e heteroconstrução de identidades

A compreensão do exercício da cidadania nos nossos dias está muito ligada à ideia de participação na vida pública, nas suas múltiplas manifestações. Do mesmo modo, a participação é considerada como uma das chaves mestras para o desenvolvimento de uma educação escolar promotora do desenvolvimento pessoal, social e intercultural.

Esta possibilidade efetiva de participação, que adquire relevância nos tempos e contextos democráticos, transporta-nos para o quadro do exercício da cidadania democrática. E neste quadro, tal como sublinha Chantal Mouffe (1996), pode haver tantas formas de cidadania, quantas as interpretações dos princípios ético-políticos da democracia. Contudo, Savater adverte que

Seria absurdo que os países democráticos, depois de terem superado revolucionariamente os absolutos antidemocráticos do passado, aceitassem agora importá-los novamente em nome de uma tolerância que sabotaria os pressupostos políticos e culturais em que se baseiam as nossas sociedades (Savater, 2003: 133).

Do mesmo modo, continua este autor,

É certo que não há culturas superiores a outras, se por isso se entender que não têm nada que aprender com as outras. Porém, não é verdade que todas são igualmente compatíveis com a democracia ou que a razão não pode escolher entre elas os traços políticos e sociais mais desejáveis (Savater, 2003: 135).

Aliás, como analisam Stoer, Magalhães & Rodrigues, ao situar *o lugar da cidadania*, a multiplicidade de interpretações de cidadania pela “afirmação das diferenças torna-se um dispositivo para compreender as novas formas de cidadania, em que a exclusão social também assume novas formas” (Stoer, Magalhães & Rodrigues, 2004: 78).

Perante esta problemática, Chantal Mouffe refere a necessidade de participação e envolvimento dos sujeitos, na esfera privada e na pública, em ordem à construção de sentidos articuladores de pertença nos seguintes termos:

A cidadania não é apenas uma identidade entre outras, como sucede no liberalismo, nem tão pouco a identidade dominante que elimina todas as outras, como acontece no republicanismo cívico. Pelo contrário, é um princípio articulador que afeta as diferentes posições de sujeito do agente social, ao mesmo tempo que permite uma pluralidade de filiações específicas e o respeito da liberdade individual (Mouffe, 1996: 114).

Neste contexto, como defende a autora:

A distinção público/privado não é abandonada, mas sim concebida de forma diferente. A distinção não corresponde a esferas discretas, separadas, cada situação é um encontro entre o ‘privado’ e o ‘público’, porque todos os empreendimentos são privados, embora nunca isentos das condições públicas prescritas pelos princípios da cidadania. Os desejos, as escolhas e decisões são privados, porque são da responsabilidade de cada indivíduo, mas os desempenhos são públicos, porque têm de sujeitar-se às condições especificadas por um determinado entendimento dos princípios ético-políticos do regime, que faculta a “gramática” da conduta do cidadão (Mouffé, 1996: 115).

O exercício da cidadania democrática implica por isso participação ativa, numa ótica de entrecruzamento das dimensões pessoais e sociais. Nas palavras de Nogueira & Silva trata-se de um “estatuto que medeia a relação entre o indivíduo e a comunidade política, ao mesmo tempo que fornece as bases para as interações entre os indivíduos dentro da sociedade” (Nogueira & Silva, 2001: 90). Todavia, este estatuto pressupõe o empenho de cada um na luta da sua consolidação de forma a evitar “o fosso entre a cidadania formal retórica e a cidadania efetiva” (Cabral, 2004: 2).

O fosso a que Vilaverde Cabral se refere explica em grande parte os baixos níveis de participação dos cidadãos na vida pública (visível nas taxas de abstenção eleitoral, nos baixos índices de envolvimento associativo, nos processos de consulta pública, na mobilização de causas extrapartidárias, entre outros), e a “dificuldade em se afirmar como ator chave das transformações do país” (Cardoso *et al*, 2005: 72-79). Esta fraca participação social e política dos cidadãos, na maior parte das sociedades ocidentais e especificamente na sociedade portuguesa, torna-se reveladora de sentimentos de desconfiança ou de desilusão em relação à política e à classe política (*ibidem*: 280).

Um outro fator realçado pelo autor e que serve os intentos deste estudo, prende-se com os baixos níveis de literacia da população portuguesa: “em Portugal são quase exclusivamente os mais escolarizados aqueles que, independentemente da sua condição etária, mais se envolvem na vida pública” (*ibidem*: 301), considerando que

Melhores níveis de qualificação académica, associados na generalidade dos casos a inserções profissionais também elas mais qualificadas, favorecem claramente práticas de capacitação profissional mais intensas, índices mais significativos de mobilização e participação cívica, maior controlo no domínio da saúde e, em última análise, uma mais forte autonomia pessoal (Cardoso *et al*, 2005: 304).

Tais aspetos configuram a necessidade de uma reflexão interpelativa sobre as limitações da cidadania democrática e as expressões de que se reveste, nomeadamente a de democracia

representativa e da delegação de poder. Por outro lado, clamam por políticas de efetivação real da cidadania, consubstanciadas na criação de condições possibilitadoras da literacia dos cidadãos. Do mesmo modo e, em última análise, pedem responsabilidades e lançam desafios ao ensino e à educação escolar sobre o treinamento de vivências cidadãs, em ordem à interferência participativa, quer enquanto cidadãos na escola, ou depois dela.

Tal como já se procurou reforçar no âmbito da breve história da cidadania, o ideário da democracia representativa, pela delegação, através da expressão dos votos, tem originado exclusões e desigualdades incompreensíveis relativamente à participação dos indivíduos na vida pública. Este problema coloca, na atualidade, o levantamento de questões relativas à participação daqueles que teoricamente são considerados cidadãos e que na prática ficam inibidos dessa participação.

A circunscrição do exercício da cidadania à capacidade de voto coloca de fora da participação institucional aqueles que não votam e os que, por força da lei, não podem votar. Norberto Bobbio refere-se a esta “conceção/definição mínima de democracia como excessivamente pobre” (Bobbio, 1988: 24), uma vez que parece excluir outras múltiplas formas de participação democrática. A evidência desta conceção traduz-se em vulnerabilidades e ruturas associadas à perda dos sujeitos na participação social e cultural, determinadas pela própria conceção de democracia que omite o qualificativo de cidadania ao não votante, relegando-o a uma posição passiva.

Por outro lado, este posicionamento parece ser a fonte de um outro tipo de presença e de participação, pela via da reação exteriorizada de comportamentos, de novos movimentos sociais e de conflitos sociais (Touraine, 1995) que preconizam o resgate de uma cidadania ontológica integral. No que se refere aos movimentos sociais e às condutas coletivas, Alain Touraine considera tratar-se de uma capacidade de afirmação dos sujeitos:

Estes novos movimentos sociais, mesmo quando lhes falta organização e capacidade de ação permanente, originam já uma nova geração de problemas e de conflitos, simultaneamente sociais e culturais. Já não se trata de disputas pela direção de meios de produção, mas pelas finalidades destas produções culturais que são a educação, os cuidados médicos e a informação de massas (Touraine, 1995: 292).

Na mesma linha de pensamento, Boaventura Sousa Santos considera que

Os movimentos sociais e as lutas políticas mais importantes nos países centrais e mesmo nos países periféricos e semiperiféricos foram protagonizados por grupos sociais congregados por identidades

não diretamente classistas, por estudantes, por mulheres, por grupos étnicos e religiosos, por grupos pacifistas, por grupos ecológicos, etc. e por considerar mesmo que os novos movimentos sociais denunciam, com uma radicalidade sem precedentes, os excessos de regulação da modernidade (Santos, 1994: 222).

Por estas razões, Alain Touraine (1995), já no final da sua obra – *Crítica da Modernidade* – defende o estabelecimento de uma relação forte entre movimento social e democracia, onde se opera a transformação e a afirmação da defesa pessoal e cultural do sujeito.

Numa interpretação aprofundada sobre esta afirmação da defesa pessoal e cultural do sujeito, Stoer, Magalhães & Rodrigues referem-se, no âmbito da análise da reconfiguração do contrato social moderno, às *rebeliões das diferenças*, “como formas contra-hegemónicas de globalização, que têm oferecido explicações sobre a emergência de uma postura ativa (...) num mundo onde se está “condenado” a coabitar com elas” (Stoer, Magalhães & Rodrigues, 2004: 83).

Essas formas traduzem-se pela assunção de voz (Fonseca, 2006) e de protagonismo daqueles que agora se recusam a ser considerados como “objetos” passivos do conhecimento. Por essa via, prosseguem os autores:

As diferenças assumiram-se como agência e deixaram de aceitar passivamente os discursos sobre elas, mesmo os mais generosos, sendo o essencial dos seus programas a sua assunção como sujeitos da sua enunciação, isto é, sujeitos do discurso sobre si próprias. E, o que é mais, esse discurso (da diferença e não sobre a diferença) não é unificável numa narrativa coerente, em que todos os “outros” se pudessem reconhecer e ver afirmados como uma unidade. O que caracteriza atualmente as “diferenças” e as suas relações é precisamente a sua heterogeneidade, a sua incontornável resistência a qualquer domesticação epistemológica ou cultural (Stoer, Magalhães & Rodrigues, 2004: 83-84).

Estas formas renovadas de cidadania revestem-se, na sociedade atual, de múltiplas e diversificadas manifestações que configuram uma “resignificação da cidadania ativa” (*ibidem*:85), pensada a partir das diferenças, daquilo que as distingue e não através das suas características comuns, como era entendido na atribuição da cidadania, pelo contrato social moderno.

As implicações desta emergência estendem-se pelos domínios da vida pessoal, social, profissional e cultural, com incidência nos quadros institucionais das sociedades e nomeadamente no espaço educativo escolar e manifestam-se em estilos de vida desconexos do comum, dos consensos ou de uma pressuposta normalidade expectável. A referência à normalidade expectável, faz tomar consciência da dificuldade do reconhecimento e bem

pouco da valorização das diferenças com que nos confrontamos e que vão pulverizando os diferentes espaços de frequência diária.

Ante a perplexidade face às diferenças e o reconhecimento delas, torna-se importante a adoção de uma perspectiva favorecedora do acolhimento convивencial, onde cada uma das diferenças encontre a possibilidade de brotar e de se desenvolver. Neste pressuposto, reitera-se a convicção de que a diferença não é obstáculo relacional ou de convivência. Ao contrário, convém sublinhar a ideia de que, através da diferença, se pode ser transportado para uma lógica de enriquecimento mútuo, em que a pluralidade se pode assumir como instrumental e contributiva do desenvolvimento pessoal e social de qualquer cidadão.

Como já foi referido anteriormente, a cidadania moderna tem sido associada ao desenvolvimento da sociedade industrial e à predominância que o Estado de direito foi adquirindo na estruturação e regulação das relações sociais através da legalidade e da racionalidade. A evolução do estabelecimento de direitos legais, políticos e sociais, veio enformando, em graus de significados diferentes e de forma gradativa, o conceito de cidadania nas sociedades modernas. Porém, como afirma Carlos Alberto Torres, “as teorias sobre cidadania foram avançadas, na tradição da teoria política ocidental, por homens brancos, heterossexuais que identificavam uma cidadania homogênea através de um processo de exclusão sistemática, em vez de inclusão” (Torres, 2001: 18). Tratava-se de uma conceção de igualdade cheia de limitações e por isso, “abstrata em caráter” (Nogueira & Silva, 2001:85).

Nos tempos atuais, Stoer, Magalhães & Rodrigues, referindo-se a uma nova ontologia social emergente, constataam como paradoxal que, numa altura em que

Toda a ênfase parece ser colocada na questão da inclusão, na educação inclusiva e na chamada “sociedade inclusiva”, a exclusão surja como sendo a norma (...). A menos que se assuma como ponto de partida a ideia de que o Mercado é que define a inclusão, substituindo-se dessa forma as funções do Estado-nação e o seu paradigma de proteção social, sobretudo sob a bandeira do Estado Providência ou État Providence (Stoer, Magalhães & Rodrigues, 2004: 77).

Segundo estes autores, o paradoxo reside no facto de a inclusão ser promovida com base na erradicação das diferenças e não com base nelas mesmas, tornando-se por isso semelhante àquele que foi levado a cabo pelos Estados-nação durante os séculos XVIII, XIX e XX, pois também, nesse caso, era aquilo que as pessoas possuíam em comum (território, linguagem, religião, grupo étnico, história) que se tornava o fator determinante para a definição dos incluídos no espaço nacional e, assim, aptos para o exercício da cidadania (*ibidem*).

Face a estes paradoxos, vários autores apelam à necessidade de redefinição da noção de cidadania, a maior parte das vezes conjugados com a redefinição de conceitos que a enformam, o que obriga a considerar a pluralidade fónica e conceptual da cidadania. A tentativa de sistematização/síntese das diferentes conceções de cidadania e suas principais características, identificadas, referidas e/ou propostas por alguns autores revela, por si só a abrangência do termo, que nem a etimologia nem a construção conjuntural histórica esgotam. Efetivamente, a ideia de cidadania já não se encontra circunscrita ao Estado-nação como inicialmente e diacronicamente era assumida. Atualmente, esta noção transcende espaços, territórios, poderes e políticas, para se situar numa constante recriação ou reconfiguração interpretativa, (não do próprio termo, mas do que a ela se anexa) para englobar uma série de dimensões de referência outrora inimagináveis, mas que agora se mantém inerente às questões das sociedades atuais – desde os direitos cívicos, políticos, informacionais e ecológicos. É no âmbito destas reconfigurações que se compreendem as diferentes reinterpretações da cidadania, podendo mesmo falar-se em pluralidade fónica e conceptual deste projeto em constante aperfeiçoamento. Com efeito, não faz sentido continuar a pensar a cidadania como algo circunscrito à lógica dos direitos do “atribuído” (Stoer & Magalhães, 2003), pela pertença a algo (país ou organização) sem a outra face do “reivindicado” (*ibidem*) que a complementa.

Como refere Almerindo Afonso, na recomendação n.º 1/2012, esta pluralidade fónica, reveladora de uma evolução histórica e humana, terá começado por ser uma cidadania não-democrática até vir a ser consagrada, num número crescente de países, jurídica, política, social, cultural e educacionalmente como cidadania democrática (CNE, 2012).

Este membro conselheiro do Conselho Nacional da Educação adverte, no entanto, que

A cidadania é um projeto inacabado e em constante aperfeiçoamento que se confronta com novos e velhos problemas, com emergentes processos de mudança e com complexos desafios e dilemas do mundo contemporâneo, sendo também por isso, permeável a impasses e retrocessos que só uma maior democratização da democracia pode evitar (CNE, 2012).

Capítulo II

Globalização e educação

Introdução

No primeiro capítulo, refleti, com base na literatura da área, sobre a sociedade em que estamos inseridos, uma sociedade global em que, apesar das influências do mercado e das políticas neoliberais, a afirmação do local e das diferenças é cada vez mais forte. Tal tem implicações a vários níveis, nomeadamente em termos do que os diversos grupos reivindicam em termos de justiça social, aceções e práticas de cidadania. É no âmbito de todo este conjunto de profundas e turbulentas alterações nos domínios cultural, económico, político e educativo, que os quotidianos se complexificam, e apontam novas abordagens compreensivas e reflexivas sobre o desenvolvimento/realização de cada ser humano, que a escola não pode deixar de atender.

Assim, neste segundo capítulo, pretendo fixar-me na relação existente entre globalização e educação, mostrando como os princípios anteriormente enunciados têm vindo a assumir acuidade discursiva e legal e se têm repercutido nos vários domínios da vida escolar.

2.1. Uma educação globalizante e globalizada

O processo de globalização, como já se sugeriu, abrange não só os domínios da economia e da política, como também o cultural. Na perspetiva de Waters (2002), é neste campo que a globalização assume maior relevância: “as trocas materiais localizam, as trocas políticas internacionalizam e as trocas simbólicas globalizam” (Waters, 2002: 8). Neste sentido, há como que uma espécie de secundarização ou subalternidade da economia e da política ao fator cultural, atendendo a que estas últimas se globalizam à medida que vão sendo invadidas pela cultura, isto é, à medida que as trocas que aí se desenvolvem se efetuam simbolicamente (*ibidem*).

Sem dar a primazia ao elemento cultural, Boaventura Sousa Santos lembra que a ideia de uma cultura global está presente nos principais intentos do projeto da modernidade. Porém, no domínio cultural, o consenso neoliberal é muito seletivo. Os fenómenos culturais só lhe interessam na medida em que se tornam mercadorias que, como tal, devem seguir o trilho da globalização económica (Santos, 2005), nomeadamente os produtos das indústrias culturais e das tecnologias da comunicação e da informação, entre outros.

Mário Vargas Llosa (2012) traduz esta tendência como *a civilização do espetáculo*. Para este escritor, prêmio nobel da literatura (2010)

Quando uma cultura relega para o sótão das coisas passadas de moda o exercício de pensar e substitui as ideias pelas imagens, os produtos literários e artísticos são promovidos, aceites ou rejeitados pelas técnicas publicitárias e pelos reflexos condicionados de um público que não tem defesas intelectuais e sensíveis para detetar os contrabandos e as extorsões de que é vítima (Llosa, 2012: 36).

Enquadrada no âmbito do domínio cultural, a educação assume relevo central no processo de globalização. Como sublinha Susan Robertson, “é o teu cérebro que nós queremos” (Robertson, 2006: 73), referindo-se às estratégias delineadas e promovidas pelos “Estados competitivos” (*ibidem*: 75) que são por seu turno, protegidos por um conjunto de acordos globais sobre a égide, designadamente, da OMC – Organização Mundial do Comércio. A educação, não permanece, por isso, de fora das reformas instituídas pela corrente neoliberal (Pacheco, 2011).

Supondo que o conhecimento, a informação e a inovação científica e tecnológica se processam pela via da educação, uma nova ordem se instaura: a ordem do informacionalismo e do conhecimento (Robertson, 2006: 73). Em cumprimento do disposto nesta nova ordem, recriam-se as condições de florescimento dessas dimensões – as estufas de talentos (este é um trocadilho particularizado. A autora refere-se a “talentos de estufa”), garantindo aí as patentes e direitos de autor, a codificação do conhecimento tácito e o investimento nas tecnologias de ponta (*ibidem*).

Nas épocas de grandes mudanças, como é a atual, marcadas por sucessivas crises, de diferentes tonalidades, os termos da nova ordem tornam-se avassaladores e penetram suave e facilmente no nosso linguajar diário. Suportada pelo discurso neoliberal, que parte do pressuposto de que a economia internacional é autorregulável e capaz de vencer as crises sem a intervenção do Estado, a educação começa a dar índices de afastamento de pertença da esfera social para se demonstrar aberta e para funcionar no âmbito e ao serviço das lógicas do mercado.

Referindo-se ao crescente linguajar comum que vem permeando os mais variados contextos, sob o pretexto do conhecimento, “ao qual dizemos sim, como bons fiéis em uníssono” (*ibidem*: 73), Ghiraldelli identifica as palavras de ordem deste discurso:

Qualidade total, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, incorporação das técnicas e linguagens da informática, abertura das universidades aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas e utilitárias, produtividade (Ghiraldelli, 1996: 42).

Se outrora o Estado funcionava como o “eixo organizador do social e do individual” (Magalhães & Stoer, 2006: 23-24), sobretudo no auge do Estado-providência, em que a saúde, a educação e a habitação estavam a seu cargo, agora, a proposta neoliberal preconiza um elenco de reformas que culminem na criação de um Estado mínimo. Na base desta proposta, o Estado emerge como o grande culpado das sucessivas crises e dos males socioeconómicos que as originam, desde a inoperância dos ministérios à ineficácia dos serviços, até aos gastos com a saúde, a educação e a cultura. Assim, a interpelação de transferência dessas áreas para o âmbito do privado adorna-se dos atributos da eficiência, da produção, da competência e inclusive da competitividade como forma de resposta às transformações e crises que se manifestam.

Refletindo sobre *Políticas Educativas Nacionais e Globalização: Novas Instituições e Processos Educativos*, Fátima Antunes (2004) sublinha, a propósito, que

A reconstituição do papel do Estado na provisão do bem-estar social parece passar, por um lado, pela instabilização e rarefação de fronteiras entre o domínio público, estatal e não-estatal, e o domínio privado, associável ao mercado e/ou ao terceiro setor, e por outro lado, pela retenção da (quase) exclusividade de algumas dimensões da governação (...) e a retirada (quase) completa de outros domínios (Antunes, 2004: 235).

A partir desta “miniaturização ou municipalização do Estado” ocorre um processo de transformação da soberania e do modo de regulação social

Que se exerce em rede num campo político muito mais vasto e conflitual onde os bens públicos, até agora produzidos pelo Estado – legitimidade, bem-estar económico e social, segurança e identidade cultural - são objetos de negociação permanentes que o Estado coordena com variável nível de subordinação”. Esse contexto possibilita o aparecimento de “várias formas de fascismo societal” que amplificam e consolidam regulações despóticas “transformando o Estado em componente do seu espaço privado (Santos, 1998: 60).

A par disso, explicita o autor, que

A despolitização do Estado e a desestatização da regulação social decorrente da erosão do contrato social (...), mostram que sob a mesma designação de Estado está a emergir uma nova forma de organização política mais vasta que o Estado, de que o Estado é o articulador e que integra um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações em que se combinam e interpenetram elementos estatais e não estatais, nacionais e globais (...). Neste novo marco, o Estado é uma relação política parcelar e fraturada aberta à competição entre agentes de subcontratação política, com conceções alternativas de bem comum e de bens públicos (...). O Estado assume como sua apenas a tarefa de

coordenação entre os interesses e nestes contam-se tanto interesses nacionais, como interesses globais ou transnacionais (Santos, 1998: 59-61).

Segundo John Meyer, verifica-se uma acentuada convergência de influências estandardizadas, globais ou transnacionais, ao nível do currículo, dado que “são feitos grandes esforços para que as escolas se pareçam com um modelo-tipo, i.e. globalmente definidas e facilmente identificadas enquanto tais” (Meyer, 2000: 18-19).

Neste contexto, as escolas caracterizam-se por uma elevada “transferibilidade” (Gentili, 1996:34), uma vez que o mesmo modelo tem um “grande potencial para ser aplicado em diferentes contextos geográficos e com diferentes populações” (*ibidem*). No entender de Gentili, esta “transferibilidade” situa-se ao nível da “mcdonaldização da escola” (*ibidem*: 33), com impacto na globalização curricular, sujeita a perspectivas empresariais e produtivas.

Por este ponto de vista, as escolas de sucesso e o sucesso da educação escolar, enquadram-se na subordinação às lógicas de mercado. Aliás, a tendência de orientação para o ensino profissional, que marca presença, em muitas escolas portuguesas, pode ser entendida como reflexo dessa perspectiva de supressão das necessidades constantes do novo mercado de trabalho.

António Teodoro sustenta que a evolução dos sistemas educativos nacionais, nomeadamente no contexto europeu, vai sendo comandada por um “sistema educativo mundial”, referindo-se à influência de instâncias intergovernamentais, nas decisões políticas relativas aos sistemas educativos nacionais, nomeadamente da OCDE, da União Europeia, da UNESCO e do Banco Mundial (Teodoro, 2002: 564).

Em diferentes registos de análise, Paulo Gentili (1995; 1996; 1999) faz uma crítica sobre a influência do neoliberalismo na educação e especificamente sobre a educação no Brasil, salientando que o Banco Mundial tem sido o principal propugnador das políticas educacionais, no âmbito de uma estratégia neoliberal decididamente *pro-business* (Gentili, 1995: 244).

Também é notório, no âmbito da União Europeia, o sentido de uma “europeização” educacional. Tal responde deliberadamente a desafios sociais e económicos, perante os quais a educação, em geral, e o currículo em particular, são chamados a desempenhar um papel central. Existem, de facto, em todos os Estados-membros do espaço europeu, critérios de uniformização da organização curricular a diversos níveis de regulação das políticas educativas e curriculares (Pacheco, 2006: 87).

A crescente valorização da educação e da formação nos textos fundacionais da União Europeia é uma situação inquestionável, mais ainda quando existe o propósito de construir a Europa do conhecimento. A este propósito, António Nóvoa refere que a intervenção política da União Europeia no campo educativo “tende para uma definição de educação em diagonal ao desenvolvimento de formação profissional” (Novoa, 1998: 99-100), o que mostra a subjugação “da educação ao contexto económico e ao mundo do trabalho” (*ibidem*).

Segundo Costa Rico (1995), estamos perante um projeto educativo europeu que se caracteriza pela adoção de um conjunto articulado de programas de financiamento comunitário na área da formação e de animação de intercâmbios e de parceria, que vão configurando sistemas escolares nacionais cada vez mais aproximados entre si. Fátima Antunes chama-lhe uma “dinâmica de europeização das políticas educativas públicas nacionais” (Antunes, 2001: 203), as quais reafirmam a necessidade de manter, quer as funções tradicionais de educação, como a socialização e a promoção de valores, quer o desenvolvimento de competências-chave para o ingresso no mercado de trabalho.

A existência de medidas no sentido da uniformização de conteúdos curriculares faz-se, prioritariamente, em áreas-chave do conhecimento e nas designadas áreas de Formação Pessoal e Social, a que não são alheios, por questões políticas, os temas da cidadania europeia e do multiculturalismo.

A legitimação das políticas educativas e curriculares faz-se, assim, numa primeira instância, pelo recurso ao mandato externo, desempenhando as organizações internacionais para-universais (por exemplo, ONU, OIT, GATT, BIRD, SFI, AID, FMI),

Um decisivo papel na normalização das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda que fixa não apenas prioridades, mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam, e que constituem uma forma de mandato, mais ou menos explícito, conforme a centralidade dos países (Teodoro, 2003: 33).

A existência de organizações intergovernamentais (por exemplo, OCDE, OTAN, EFTA, OEA, OUA) origina um segundo nível de regulação, de natureza supranacional, sobretudo se seguirmos o caso da União Europeia. Neste sentido, a agenda educativa nacional é fortemente dominada pela agenda supranacional, no plano organizacional da União Europeia, também influenciada pela regulação transnacional.

Apesar da existência das regulações transnacional e supranacional com vertentes nacionais, as políticas educativas e curriculares têm “características de um centralismo estatal, visível na

aditiva montanha de normativos que traduzem de forma clara o fenómeno burocrático” (Pacheco & Moreira, 2006: 99).

A regulação também se processa a nível regional. No caso da organização política portuguesa, ela é, no entanto, mais ao nível dos processos do que dos fins, já que estes são definidos, na sua generalidade, pelo nível nacional, embora se reconheça que a educação é um lugar privilegiado da autonomia regional, “nomeadamente na sua vertente formal, enquanto sistema educativo, e nas orientações que a regem e que a tornam específica no todo nacional” (Silva, 2002: 1).

Por último, assiste-se à dimensão local de regulação, que se impõe através do sistema e cultura organizacional de cada escola e da rede de parcerias com que esta interage, nomeadamente com as autarquias locais. Trata-se de processos micro, “assumidos por atores que interagem, estrategicamente, num espaço de conflitos e indefinições” (Pacheco & Moreira, 2006: 100), dentro de lógicas e interesses próprios.

2.2. De uma sociedade global a uma sociedade organizacional

Ao perspetivar a escola como organização inserida num contexto mais vasto de construção social e política, assume-se que nela estarão também presentes as questões da democracia e da participação, do poder e da autoridade, da pluralidade de identidades e estilos de vida, de cidadanias.

Dado que neste trabalho se intenta o estudo de uma escola do grande Porto, torna-se importante perceber, em racional teórico, o modo como se estrutura a organização escolar nas suas principais dimensões – que modelos e culturas enquadra. Assim, neste ponto, tratam-se alguns dos aspetos globais da organização escolar, como fundamento teórico do trabalho empírico a realizar posteriormente.

Sublinhando a importância das organizações nas nossas vidas, o sociólogo norte-americano Amatai Etzioni escreveu:

A nossa sociedade é uma sociedade organizacional. Nascemos em organizações, somos educados em organizações e a maioria das pessoas consome grande parte da sua vida trabalhando em organizações. Despendemos uma boa parte do nosso tempo de lazer jogando e rezando em organizações. A maioria morrerá numa organização e, quando chega o momento do sepultamento, a maior organização de todas – o Estado – tem de dar permissão oficial (Etzioni, 1964: 1).

Sabemos que uma considerável parte da nossa existência ocorre em contextos organizacionais e que estes são determinantes na forma como vivemos e nos percebemos. A escola é um desses contextos que, pelo tempo que nela passamos, e pelas influências que dela recebemos, adquire centralidade de compreensão e de análise. Ao mesmo tempo, que ela é uma extensão de um sistema organizacional mais complexo e do qual depende e reproduz – o Estado – é também uma organização situada, pelo que o meio envolvente não deve ser subestimado.

Na procura de um enquadramento teórico da escola entendida como comunidade organizacional, não podemos colocar de fora a própria definição de organização. Intuitivamente, sabemos o que queremos significar quando utilizamos o termo organização, mas torna-se difícil explicitá-la como definição formal. Remontamos, por isso, a uma definição originária, sustentada por Berelson & Steiner (1964), que nos ajudará a compreender o alcance holístico deste termo. Estes autores referem quatro características de uma organização, que a distingue dos demais agrupamentos:

A primeira é a formalidade. A organização típica apresenta um conjunto de metas, políticas, maneiras de proceder, regras e regulamentos, que lhe dão forma.

A segunda qualidade é a hierarquia, expressa numa qualquer estrutura piramidal.

Em terceiro lugar, a tendência para o grande número de pessoas, “o bastante para que sejam impossíveis relações estreitas”.

Por último, as organizações, normalmente, duram mais do que a vida humana (Berelson & Steiner, 1964: 364).

Tendo em conta este pano de fundo, muitas outras perspectivas de análise e de compreensão dos sistemas organizacionais podem ser encaradas. Por isso, e ainda que de forma sucinta, torna-se necessário perceber os aspetos essenciais da evolução da teoria das organizações nas diferentes tipologias de análise, aceções e configurações (Amitai Etzioni, 1974; Peter M. Blau & W. Richard Scott, 1979; Henry Mintzberg, 1995).

A maior parte dos especialistas desta área inclina-se para uma divisão das teorias das organizações em três tendências gerais (Goldhaber, 1974). A primeira escola, a teoria clássica, assenta no pressuposto de que os membros da organização são instrumentos para serem influenciados e usados pela administração. Ela procura responder a perguntas como as seguintes, formuladas por Goldhaber: “Como está dividido o trabalho? Como está dividida a força de trabalho? Quantos níveis existem de autoridade e controlo? Quantas pessoas existem em cada nível? Quais são as funções específicas do posto de cada pessoa?” (Goldhaber, 1974:24).

A segunda escola, usualmente chamada de relações humanas, assenta em proposições que afirmam serem de importância suprema as atitudes, valores e necessidades pessoais dos indivíduos. Goldhaber apresentou nos seguintes termos as questões fundamentais da escola das relações humanas:

Que papéis as pessoas assumem na organização? Que relações de *status* existem em resultado de vários papéis? Qual é o moral e a atitude das pessoas? Que necessidades sociais e psicológicas existem para as pessoas? Que grupos informais existem no interior da organização? (Goldhaber, 1974:24).

A terceira escola de pensamento em teoria organizacional pode ser denominada a escola dos sistemas sociais. Esse grupo de teóricos pressupõe que as organizações se baseiam na tomada de decisões e na solução de problemas e a tendência deles é para responderem às seguintes perguntas:

Quais são as partes essenciais da organização? Como se relacionam umas com as outras em termos de interdependência? Que processos na organização facilitam essas relações interdependentes? Quais são as principais metas da organização? Qual é a relação entre a organização e o seu meio ambiente? (Goldhaber, 1974: 24).

Ao evocar estas diferentes dimensões de análise não se procura fazer a genealogia da teoria das organizações, mas antes a percepção de que, na escola entendida como organização, estão presentes algumas das características de qualquer destas tendências de análise, que vêm alicerçando a heterogeneidade das análises mais recentes. Assim, a escola como instituição, e à semelhança do que acontece em outras instituições, vem desenvolvendo e reproduzindo uma cultura específica, ligada à própria origem da escola como instituição.

Entendendo a escola como uma organização socialmente construída, a ação dos que nela convivem torna-se fundamental para perceber cada contexto específico que, por circunstâncias variadas, o vão reconstruindo por diferentes processos, desde os individualistas, os colaborativos, os negociais e até aos conflituais. Porém, mais do que a construção de um quadro teórico-concetual relativo à análise organizacional da escola, que perpassa cada uma destas perspectivas, interessa neste estudo compreender as bases em que se alicerça o funcionamento da escola portuguesa e as lógicas de ação que nela assentam.

O propósito de estudar a cidadania escolar traduzida no relacionamento intersubjetivo e nas práticas diárias dos seus membros, necessita também deste racional teórico, com que se possa

confrontar o ideário de uma cidadania decretada com a percepção da cidadania praticada, dando corpo ao subtítulo deste estudo – *Entre a lei e a cidadania*.

2.3. Características e reflexos dos modelos burocrático e político na organização escolar

Assim, diante da pluralidade de perspectivas de análise sobre os modelos organizacionais da escola portuguesa e conscientes de que nela estarão presentes atributos prevalentes dos vários modelos, daremos maior atenção às perspectivas do modelo burocrático-racional e do modelo político, com enfoque na análise dos diferentes poderes existentes, quer pela via normativa, quer pelas lideranças e pela interação relacional dos seus membros. Os trabalhos de Formosinho (1984), Afonso (1995), Lima (1996), Estêvão (1998) e Sarmiento (2000) reforçam o direcionamento para este enfoque de análise.

Os fundamentos do modelo burocrático-racional encontram raiz na teoria da burocracia de M. Weber. Esta teoria assenta no pressuposto de tornar qualquer organização racional, isto é, de adequar os meios aos objetivos pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objetivos (Chiavenato, 1983). Na perspectiva de Weber (1976), a burocracia tem um caráter racional e a norma, a finalidade, o meio e a impessoalidade objetiva dominam a sua conduta.

No desenvolvimento da sua teoria, Weber destitui de sentido as formas estruturais de dominação que não têm um caráter racional e procura que todos os problemas sejam antecipadamente pensados e suas resoluções perfeitamente tipificadas num conjunto de normas. Na defesa da racionalidade sustenta que

A precisão, a rapidez, a não ambiguidade, o manejo de documentos, a continuidade, a discrição, a unidade, a subordinação estrita, a eliminação de conflitos, as despesas de pessoal e material, tudo isso foi francamente melhorado na administração burocrática por funcionários individualmente instruídos (...). A sua natureza específica, bem acolhida pelo capitalista, desenvolve-se tanto mais perfeitamente quanto mais a burocracia for desumanizada, quanto mais ela conseguir eliminar tudo o que escape ao cálculo (Weber, 1976: 45-48).

O conjunto de dados apensos a este modelo organizacional tem merecido críticas de vários autores, dos quais se salientam Crozier (1963), Motta (1990), W. Hutmacher (1995), Licínio Lima (1998), entre outros. Globalmente adjetivam-no de ritualista, legalista, com excesso de

formalismo, de autoridade e despersonalização e refratário à inovação, donde resultam condutas centralistas e conformistas.

Atendendo a que numa organização burocrática tudo é decidido no topo, todos os comportamentos são previsíveis. Uma vez que a vida privada não interfere na vida profissional, todas as tarefas estão padronizadas e todos os resultados podem ser previamente quantificados. Alguns autores têm testado o grau de burocratização da realidade escolar, pela comparação das dimensões abstratas do tipo ideal de burocracia com os dados empíricos observados.

Na sua tese de doutoramento, João Formosinho (1984), identifica na escola portuguesa características da burocracia veiculada por M. Weber, constatando a prevalência de um centralismo burocrático relativamente ao currículo – com uma *pedagogia burocrática* onde as normas pedagógicas são de aplicação *universal e impessoal* em aulas com duração ideal – e à admissão de pessoal auxiliar das escolas. Segundo este autor, a escola rege-se pelo legalismo ou normativismo:

Pela uniformidade – normas iguais para todas as escolas;

Pela impessoalidade – não são tomados em consideração os condicionalismos de ordem pessoal;

Pelo formalismo – todos os documentos são escritos (normas, decisões, instruções, ...) quer os provenientes dos serviços centrais, quer mesmo os que resultam de decisões ao nível da escola;

Pelo centralismo – as normas gerais são da competência dos serviços centrais e não da escola, sendo tudo previsto com antecedência;

E pela hierarquia – o que exerce um cargo tem autoridade sobre o que está imediatamente abaixo da cadeia hierárquica (Formosinho, 1985: 7-9).

Do mesmo modo, Etzioni (1964, 1974), Glatter (1995) e Hutmacher (1995) consideram, embora em especificidades diferenciadas, que as escolas se enquadram nas organizações de tipo burocrático, seja pela predominância de regulação e do exercício do poder (W. Hutmacher, 1995), ou pelo controlo das elites (Etzioni, 1974) e pela definição dos objetivos educacionais (Glatter, 1995), exaltando assim as características racionais e legais da burocracia.

Apesar da visibilidade evidenciada das características da burocracia presentes na escola e de este ser considerado o modelo mais perene (Estêvão, 1998), existem muitas dimensões – como as relações entre os diferentes atores – não consideradas por este modelo (Lima, 1998). Também a este propósito, João Formosinho (1985) refere existir uma notória contradição, senão mesmo um conflito, entre a impessoalidade burocrática e a pessoalidade pedagógica.

De facto, ao prevalecerem nas escolas critérios de natureza pedagógica sobre os administrativos e financeiros, possibilita-se o desenvolvimento do empreendimento, da invenção e da inovação direcionado aos diferentes atores educativos (Hutmacher, 1995).

A estrutura administrativa da escola continua, no entanto, demasiado rígida, formalizada e normativa, “baseando-se no pressuposto de que as dinâmicas de êxito exigem elevados graus de estabilidade e regularidade” (Bárrios, 1999), o que tem proporcionado atrasos, insucessos e vacilações quanto ao rumo da educação.

Simultaneamente, face à renovação das finalidades educativas enquadradas nas constantes metamorfoses sociais, económicas e profissionais, este modelo parece dar sinais de crise e até de alguma incompatibilidade. Por outro lado, as últimas tentativas de reforma do sistema educativo, da criação do cargo dos novos diretores das escolas e da polémica avaliação dos professores, parece ter feito renascer a cultura de centralização e organização hierárquica que predomina neste modelo.

A pluralidade de focalizações teóricas sobre o entendimento da escola como organização revela, por si só, o desprezo pela hegemonia de um único modelo de análise, bem como a crescente necessidade de concatenação entre eles. Como tem sustentado Licínio Lima (1996, 1998, 2001) este objeto de estudo – a escola como organização – constitui-se como um “objeto polifacetado” (Lima, 1996: 27) e de abordagem multiteórica.

Também Chester Barnad considera que, dentro das organizações formais, existem sempre organizações informais (Barnard, 1971). Segundo este autor, o entendimento da escola como organização formal não pode descurar o lado informal organizacional que existe dentro dela.

É dentro deste contexto que se compreende que, sobretudo a partir da última década do século passado, se tenha assistido ao despontar “da crítica aos modelos racionalistas de análise, através da emergência de novos paradigmas e configurando uma situação de pluralismo teórico sem precedentes” (Lima, 1996: 6).

Entre nós, isso tornou-se visível pela utilização de diferentes perspetivas de análise, nomeadamente através do modelo político (Afonso, 1995), da perspetiva da cultura organizacional (Sarmiento, 1994; Torres 1997), do modelo institucional (Sá, 1997), do modelo da ambiguidade (Lima, 1998), do modelo político e (neo)institucional (Estêvão, 1998; Monteiro, 2001), e da perspetiva micropolítica (Sarmiento, 2000).

A análise que se pretende efetuar, numa escola concreta, não pode, pelas razões expostas, circunscrever-se a um único modelo de análise. No entanto, a ausência de enquadramento num quadro paradigmático torna ainda mais difícil essa tarefa. Dado que interessa analisar o modo como se estrutura a organização escolar, nas suas principais dimensões, nomeadamente

no que se refere às questões da democracia e da participação, do exercício da cidadania, do poder e da autoridade, onde confluem identidades e estilos de vida plurais dos atores organizacionais, o modelo político emerge como uma das principais dimensões essenciais para a compreensão das vivências desses atores, dado que pressupõe “uma entidade política, quer dizer, (...) um sistema construído por indivíduos e grupos em interação que perseguem interesses diferentes (...), defendem distintas ideologias através do uso do poder e de outros recursos” (González, 1994: 50-51).

A possibilidade atribuída às escolas de criar autonomamente os seus projetos educativos e curriculares permite a inferência de uma “racionalidade política” (Silva, 2002: 32) entre os diferentes órgãos instituídos (Conselho de Escola, Conselho Pedagógico e Direção). Por outro lado, a perceção das vivências escolares diárias, sob o enquadramento da perspetiva micropolítica poderá possibilitar a análise sobre os estilos de liderança, a influência dos atores, o processo de tomada de decisão, a convergência/divergência com as lideranças e a distribuição dos recursos humanos (Paula Kleine-Kracht & Kenneth Wong, 1991).

No âmbito deste enquadramento, a perspetiva micropolítica constitui-se como quadro de análise essencial das lógicas e dinâmicas de ação que se desenvolvem no contexto da organização escolar. Na perspetiva de Manuel Sarmento, estas lógicas de ação podem ser entendidas como “conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que os atores sociais interpretam e monitorizam a ação nas organizações escolares, ordenando, ainda que de forma precária e provisória, a realidade organizacional aparentemente fragmentada e dispersa” (Sarmiento, 2000: 147).

Também Ball aplica o conceito de micropolítica à organização escolar, referindo que “a investigação da escola baseada em dados terá que dar atenção a conceitos como os de poder, diversidade de objetivos e estratégias, disputa ideológica, conflito, interesses, atividade política e controlo” (Ball, 1987: 25).

De forma mais radical, Hoyle, refere-se à compreensão da micropolítica da escola como o pôr a descoberto o lado obscuro da vida organizacional, as máfias organizacionais, as agendas ocultas, os jogos políticos (Hoyle, 1988).

As indicações de Hoyle (1988) e de Stephen Ball (1992, 1994) adquirem importância fundamental para este estudo, uma vez que a leitura do exercício de cidadania numa escola concreta, aliada à presunção de que a vida democrática aí se manifesta, constitui um importante contributo para o desenvolvimento pessoal e social dos seus atores.

A procura de compreensão dos sentidos norteadores da ação dos atores que se desenvolvem na organização escolar, direciona para o racional teórico da sociologia da ação (Crozier &

Friedberg, 1977; Boudon, 1984), que evoca a construção da análise da ação social de Max Weber (1997) e a noção de sistema de ação concreta (Friedberg, 1995).

Na atualidade, os contributos da sociologia da ação assumem importância relevante na análise da organização escolar, uma vez que pressupõem que as organizações não podem ser estudadas apenas pelos normativos, estatutos, organigrama e outros documentos oficiais, mas sim pela ação organizacional. Ao secundarizar os aspetos formais, orienta o seu enfoque para as relações informais e o sentido que os atores sociais dão à sua própria ação numa afronta quotidiana a situações de mundos distintos, procurando constantes ajustamentos (Boltanski & Thévenot, 1991).

Estes fundamentos teóricos tornam-se essenciais para uma visão panorâmica e holística do exercício da cidadania no contexto da organização escolar concreta. Neste sentido, a focalização no desenvolvimento pessoal e social e no exercício da cidadania dos diferentes atores da escola, não pode descurar a compreensão e a descrição do funcionamento dessa mesma organização, nem as lógicas de ação subjacentes aos seus interlocutores.

As lógicas de ação enquadram-se na linha de pensamento de Max Weber, que caracteriza a ação social como “aquela em que o sentido intentado pelo agente ou pelos agentes está referido ao comportamento de outros e por ele se orienta no seu decurso” (Weber, 1997: 21). Para este sociólogo, a ação social está fundada em quatro lógicas de ação: a ação tradicional; a ação racional em relação aos fins racionais; a ação racional em relação aos valores; e a ação baseada na afetividade (Weber, 1983: 75-76).

Ligado ao conceito de ação social encontra-se o conceito de poder, atendendo a que, no contexto dos sistemas de ação concretos “não há campo neutro nem estruturado na medida em que não há ação social sem poder, e que todo o poder supõe e constitui estruturação do campo, ou seja, uma regulação dos comportamentos dos atores implicados” (Friedberg, 1995:115).

No sentido da desconstrução das intenções e finalidades que orientam a ação dos atores organizacionais, “o paradigma das lógicas de ação foi criado para dar conta da diversidade de interpretações possíveis dos fenómenos observados (...), uma maneira de definir o sentido que o ator dá à sua ação” (Bernoux, 1999: 47).

No que concerne ao contexto da organização escolar, Bacharach & Mundell (1999), ao distinguirem duas lógicas de ação – a lógica da responsabilidade e a lógica da autonomia profissional – fornecem um contributo importante para o entendimento dos sentidos que os atores da organização escolar atribuem à sua ação. Ao considerarem estas lógicas de ação congruentes e pautadas pelo modelo burocrático e pelo modelo político, respetivamente,

demonstram a possibilidade de definição e especificação das relações entre meios e objetivos (Sarmiento, 1999).

No caso da lógica de ação da responsabilidade burocrática, trata-se da definição das relações meios-objetivos, atendendo a que estas “podem limitar a incerteza de uma forma racional” (*ibidem*: 127). Na lógica de ação da autonomia profissional, ligada ao modelo político, a “incerteza é algo que se impregna nas organizações e que não pode ser eliminada facilmente por uma definição racional e pela especificação das relações meios-objetivos” (*ibidem*).

Uma outra proposta conceptual, para a análise da ação organizacional da escola, é apresentada por Licínio Lima (1998, 2001). Situado no estudo da organização escolar, este autor apresenta uma distinção fundamental de planos organizacionais analíticos, a ter em conta na análise da ação organizacional: o plano das orientações para a ação organizacional e o plano da ação organizacional. De acordo com esta proposta, torna-se possível analisar a ação organizacional sob dois planos que, consoante as situações, podem assumir formas distintas e/ou até complementares.

Com efeito, tal como demonstra o Quadro II, o plano das orientações para a ação organizacional corresponde globalmente ao desenvolvimento de regras que, por diferentes formas e contextos, orientam os atores da organização. No segundo plano, a ação organizacional diz respeito àquilo que efetivamente é produzido ou cumprido. É no âmbito deste plano que o autor desenvolve a sua perspetiva sobre o “modo de funcionamento díptico da escola como organização”, assente nos modelos burocrático e da ambiguidade.

Quadro II: Proposta teórico-concetual para a análise organizacional da escola

Fonte: Lima (2001: 57).

Planos organizacionais analíticos	Estruturas organizacionais	Regras organizacionais	Níveis organizacionais	Tipos de focalização analítica
Plano das orientações para a ação organizacional	Latentes	Formais	Superficial	Normativa
	Ocultas (cripto-estruturas)	Não-formais	Intermédio	Interpretativa (<i>scripto sensu</i>)
		Informais	Profundo	
Plano da ação organizacional	Manifestas	Efetivamente atualizadas	Manifesto	Descritiva

No primeiro modelo sobressai a monoracionalidade, a ordem e a objetividade. No segundo, a pluriracionalidade sustenta, em certa medida, a ambiguidade, as regras não formais e a subjetividade. É neste quadro de referência, tal como expressa o autor, que os atores atualizam o seu próprio plano de ação e em que as margens de “autonomia relativa” lhe possibilitam, na consecução dos seus interesses, um certa “infidelidade normativa” (Lima, 1998: 176).

Porém, como se tem vindo a referir, as lógicas de ação no quadro da organização escolar ultrapassam a mera análise de atuação dos seus membros, já que esta ocorre num determinado tempo e num contexto ambiental específico. Desta consideração, emerge a noção de contingência, enquadrada no modelo sistémico das organizações, onde são realçadas as variáveis exógenas à organização que influenciam sobre a estrutura e os comportamentos dos atores organizacionais. Por este particular, como defendem Crozier & Friedberg,

Torna-se uma ilusão querer procurar a explicação dos comportamentos empíricos observados na racionalidade da organização, nos seus objetivos, funções e estruturas como se tratasse de um conjunto de dados aos quais os indivíduos não poderiam mais que adaptar-se e que acabariam por interiorizar para guiar a sua conduta (Crozier & Friedberg, 1977:55).

De forma diferente, e como bem sublinha Carlos Estêvão,

O entendimento do espaço escolar sublinha claramente a dimensão política e também ética da escola, que justifica a sua compreensão como arena social e política, pelo relevo dado ao poder e privilégios, aos interesses e influências, às racionalidades e argumentações, às práticas (micro)emancipatórias ou de subjugação, às dinâmicas de coordenação da ação (Estêvão, 2001: 71).

A tentativa de perceção e interpretação dos sentidos de ação dos diferentes atores da organização escolar, no concreto das vivências e práticas diárias, obriga por isso a concatenar esta pluralidade de dinâmicas, de forma a evidenciar a possibilidade do desenvolvimento pessoal e social e do exercício da cidadania ativa dos seus atores.

2.4. Cultura escolar e cultura profissional docente

As diferentes dinâmicas que atravessam a organização e a cultura escolar (Torres, 2001) estão intimamente ligadas com a cultura profissional docente, ou seja, com os valores, crenças e modos como os professores atuam e se relacionam entre si (Caria, 2000; Hargreaves *et al.*, 2001; Guerra, 2002; Morgado, 2003, 2010). Este jogo de inter-relações desempenha um papel

crucial ao nível micropolítico, nomeadamente no que diz respeito à forma como os textos da lei são interpretados e implementados nos contextos da prática (Ball, 1992). É, nesse sentido, que Moreira refere que a escola é “uma arena política e cultural na qual formas de experiências e de subjetividades são contestadas, mas também ativamente produzidas” (Moreira, 1999: 9).

Joaquim Azevedo (2011) considera que o objetivo da educação escolar é que todos os alunos aprendam, que compreendam conceitos fundamentais e críticos e adquiram capacidades cognitivas relevantes. É nessa tarefa que, segundo este autor, os professores têm que se embrenhar. Na sua opinião, um professor não deve comportar-se

Como um quase-profissional, que está colocado no fim de uma linha de montagem, a cumprir ordens superiores e prescritas, mas como um profissional autónomo, reflexivo e que atribui prioridade ao trabalho em equipa, não só porque ele é mais fecundo, mas também porque aquele objetivo só se pode cumprir de modo cooperativo, interdisciplinarmente, interprofissionalmente, com o apoio de especialistas em educação, tais como psicólogos escolares, mediadores familiares, terapeutas, técnicos de saúde, bibliotecários e documentalistas (Azevedo, 2011: 312-313).

A cultura da colaboração e da colegialidade é defendida por Joaquim Azevedo, que a considera crucial para a melhoria do desempenho institucional das escolas. Dentro deste enquadramento, assume-se a importância de os professores conversarem “uns com os outros sobre os seus alunos, os seus avanços e hesitações, os seus temores e ousadias” (Azevedo, 2011: 309). A crítica é encarada como um elemento essencial, pois é a partir dela que se parte para a reflexão. Pretende-se que os professores sejam encarados pelos pares como *amigos críticos* (Leite, 2002b), isto é, como elementos cujo papel é, por um lado, apoiar e, por outro, desafiar e criticar construtivamente o seu par (*ibidem*).

O trabalho e a cultura de colaboração não acontecem por acaso (Santos Guerra, 2002; Morgado, 2003). Cabe à escola criar condições que favoreçam o encontro e a partilha entre todos, pois como refere Joaquim Azevedo,

De que adianta falar do professor como um profissional autónomo e que reflete com os seus colegas sobre o trabalho que em conjunto desenvolvem se não existem quaisquer condições nas escolas para que os docentes se reúnam, em equipa, todas as semanas e se isso é profundamente desvalorizado nas suas práticas e na avaliação do seu desempenho? (Azevedo, 2011: 310).

Este autor considera, no entanto, que este não é o caminho que tem vindo a ser seguido pelas escolas portuguesas:

Reforçam-se mecanismos burocráticos de controlo do desempenho profissional, que nada servem e só se traduzem em destruição de valor profissional; alimentam-se práticas de isolamento de cada docente na sua sala de aula e com os seus “meninos”, como se isso servisse algum modelo de educação assente no cuidado e apontada ao sucesso nas aprendizagens; criam-se mecanismos de ocupação frenética e individualista do tempo escolar, que não deixam qualquer oportunidade para o trabalho colaborativo, seja para professores seja para alunos (Azevedo, 2011: 314-315).

Também Linda McNeil refere que, “ao aumentar os controlos burocráticos, estas reformas, inadvertidamente, fortaleceram as próprias forças que fizeram ruir o ensino e a aprendizagem, uma vez que os professores e os alunos reagem contra os controlos ao limitarem o seu próprio trabalho” (2000: xiv). William Pinar acrescenta que a ênfase colocada em todos os processos de avaliação e de prestação de contas

Não tem que ver com “aprendizagem”, mas com controlar o que ensinamos às nossas crianças. Diz respeito ao controlo do currículo. Para alcançar este controlo – que é, em última análise o controlo da mente – as escolas públicas são separadas tanto do social como do subjetivo. Os professores são reduzidos a técnicos, a “gerir” a produtividade dos alunos. A escola já não é uma escola, mas um negócio (Pinar, 2007: 52).

Joaquim Azevedo partilha desta mesma perspetiva, afirmando que “a obsessão avaliativa é e será cada vez mais, (...) um instrumento de controlo, de reforço do poder e da iluminação do centro, transformando-se em mais desresponsabilização e mais mentira organizacional” (Azevedo, 2011: 291).

Perante a situação que se vive na educação, o mesmo autor considera que os professores “precisam de ser mais assertivos acerca dos critérios de qualidade a alcançar para ajudarem a edificar eficazmente os sucessos dos seus alunos” (Azevedo, 2011: 313). Joaquim Azevedo sustenta que os professores “poucas vezes são veementes acerca do que a escola pode ou não fazer, ou melhor, acerca de qual deve ser o novo quadro institucional em que as escolas devem laborar para alcançarem o que politicamente a sociedade (...) atribui à escola como missão nuclear” (Azevedo, 2011: 313).

Ainda segundo o mesmo autor, a visão tradicional de aprendizagem, centrada no conhecimento de baixo valor cognitivo, na regurgitação de conhecimentos e procedimentos superficiais, não responde às exigências do tempo presente e do futuro. Importa, por isso

Dominar e hierarquizar os saberes estruturantes de cada disciplina, analisar problemas complexos e muito dependentes de saberes multidisciplinares, adquirir um saber profundo e conceptual, que perdure para lá dos testes, avaliar argumentos, analisar criticamente as torrentes de informação disponíveis, fazer escolhas informadas (Azevedo, 2011: 312).

O poder reflexivo e crítico é uma competência considerada fundamental na sociedade do conhecimento. Crucial também é a relação dos professores “com os alunos e o desenvolvimento pessoal e social destes” (Nias, 1989; Best, 1994). Como afirma Margarida Fernandes, “para o sucesso da mudança educativa, são também importantes as dimensões culturais do ensino, particularmente a qualidade das relações humanas entre os professores, refletindo-se os seus efeitos sobre a qualidade do trabalho realizado na sala de aula” (Fernandes, 2000: 82-83). Ao se valorizar em demasia os conteúdos curriculares, perde-se, por vezes, a ideia do professor “como dinamizador cultural do seu meio” (Fernandes, 1977), ou seja, o professor como agente de transformação social. Também Azevedo (2011) considera que o professor não pode limitar-se a ser um mero transmissor de conhecimentos. Ele deve ser “um inspirador de valores, que ajuda no quotidiano cada aluno a construir uma visão do mundo e da cidadania ativa” (Azevedo, 2011: 323). No mesmo sentido, Giroux (1988) fala do professor como intelectual transformador, ou seja, alguém a quem é reconhecida a competência de educar estudantes que se pretende venham a ser cidadãos críticos e ativos, de forma a “tornar a pedagogia mais política e a política mais pedagógica” (*ibidem*: 127). McLaren (1988) sintetiza o pensamento de Giroux, afirmando que o ensino deve ser encarado como uma prática emancipatória

Na criação de escolas como lugares públicos da democracia, na restauração de uma comunidade de valores progressistas partilhados, no encorajamento de um discurso público comum ligado aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social (...). Os intelectuais transformadores encaram seriamente a primado da ética e da política no seu compromisso crítico com estudantes, administradores e comunidade envolvente (McLaren, 1988: Prefácio, xviii).

Margarida Fernandes afirma, contudo, que não é fácil assumir este desafio, uma vez que “os professores têm vindo a perder poder e controlo sobre as condições básicas do seu trabalho, que passou a estar subordinado a outros (especialistas, diretores, supervisores), proletarizando-se o seu trabalho” (Fernandes, 2000: 81). Por outro lado, as teorias sobre o ensino têm vindo a tornar-se cada vez mais técnicas e obcecadas com a eficácia e a gestão do controlo de diferentes formas de conhecimento (Giroux, 1988).

A racionalidade técnica, os objetivos da eficácia e o controlo do conhecimento passaram a dominar todas as esferas de atividade, incluindo o trabalho dos professores. Como refere Margarida Fernandes, a racionalidade técnica

Não prepara os professores para participar de forma crítica na conceção e elaboração do currículo, isto é, na tomada de decisão sobre o que deve ser ensinado e com que finalidade, reduzindo significativamente a sua autonomia e limitando o seu papel como práticos reflexivos produtores de saberes (Fernandes, 2000: 81).

A mesma autora refere a ambiguidade do atual sistema, que pede ao professor que seja autónomo e responsável para com os seus alunos e, ao mesmo tempo, regulamenta minuciosamente as suas obrigações, não lhe deixando espaço para projetar e desenvolver a sua atividade de forma criativa:

Quando se subordina a dimensão educativa à administrativa, não só se impede que os professores desenvolvam a sua capacidade de responder às necessidades dos estudantes, como, com o passar do tempo, se desencoraja a capacidade de procurar respostas diversificadas, de alargar o seu repertório de estratégias e de desenvolver sensibilidade às diferenças individuais (Fernandes, 2000: 82).

Lieberman (1988) considera que, ao se reduzir a autonomia e a criatividade dos professores, o ensino transforma-se num processo repetitivo e rotineiro, que não mobiliza pessoas capazes e independentes de espírito para esta profissão. Também Nóvoa (1991) salienta a situação de mal-estar entre os docentes em consequência da desvalorização do seu estatuto profissional, insuficiente remuneração, degradação da carreira, falta de reconhecimento e isolamento profissional, falta de estímulo, difíceis condições de trabalho, novas e complexas alterações do seu papel e funções. Fernandes afirma que a compreensão do papel do professor implica necessariamente

A análise das forças materiais e ideológicas que contribuíram para a proletarização do seu trabalho, invertendo a tendência para reduzir os professores ao estatuto de técnicos especializados na burocracia da escola, cujas funções se tornaram essencialmente as de gerir e implementar programas, em vez de reinterpretar e desenvolver criticamente o currículo para o adequar à pluralidade de situações pedagógicas com que deparam na sua atividade profissional (Fernandes, 2000: 83).

Almerindo Afonso (2004), realça também a preocupação com a dimensão instrutiva, centrada nas didáticas da educação em detrimento da dimensão formativa. Segundo este autor, esta é uma lacuna que cumpre suprir, pois a formação pessoal e social dos alunos é uma questão

transversal a todos os professores e a todas as disciplinas. Neste sentido, torna-se necessário investir em projetos “que deem conta de formas novas e criativas de educar, de avaliar, de organizar a escola, de aprender, de ser aluno(a) e de ser professor(a)” (Afonso, 2004: 21).

2.5. A parceria com a família

São os pais que assumem primeira e principalmente a função de educar, pois são eles os principais educadores dos seus filhos. Azevedo (2011) considera que esta função educativa é de tanto peso que, dificilmente, poderá ser suprida pela escola. Também Christenson e Anderson (2002) consideram que os recursos psicológicos, sociais, económicos e culturais dos pais são aspetos essenciais para a promoção do desenvolvimento humano.

É de realçar, no entanto, que as famílias vivem, hoje, situações muito mais complexas do que há trinta ou quarenta anos atrás. Os modelos dominantes de trabalho assalariado e de urbanismo, em que pontificam as grandes cidades e suas periferias, devoram grande parte do tempo disponível para o diálogo entre pais e filhos. Torna-se cada vez mais difícil a compatibilização entre vida familiar e vida profissional, uma vez que os cidadãos são “reféns de uma economia que se subordina à maximização do lucro” (Azevedo, 2011: 140).

Simultaneamente, as famílias tornaram-se reféns do consumismo, comprando televisões, computadores e consolas de jogos para os seus filhos, de modo a compensar a pouca disponibilidade que têm para estar com eles. Contudo, estes *media* acabam por retirar o pouco tempo que restaria para o diálogo e para a educação. É perante estas dificuldades e perplexidades que se compreende “a entrega às escolas de tarefas e responsabilidades que se pretendem partilhadas” (Lopes & Santos, 2008: 96).

Por outro lado, cresce o número de famílias desestruturadas. As crianças acabam por ir à escola para não perder o subsídio, não havendo nenhum outro tipo de motivação.

Na perspetiva de Joaquim Azevedo,

As desigualdades sociais não param de crescer e muitas famílias vivem em situações de escandalosa miséria e exclusão, onde o desemprego e a subsidiodependência (incutida pelo Estado “social”) fazem com que a educação escolar seja uma miragem ou até mesmo uma *des-oportunidade* (Azevedo, 2011:140).

Como refere Dubar (2006), os modelos familiares também se encontram em crise. As mutações que têm atingido as famílias têm abalado, em muitas situações, os alicerces que as

sustentam. Embora não possa substituir a instituição familiar e os valores que ela deveria veicular, a escola procura, no entanto, dar o seu contributo para a educação dos alunos que acolhe no seu seio. É, por essa razão, que uma das suas funções é, também, a de formar os alunos enquanto cidadãos, procurando fazer deles sujeitos críticos e agentes de transformação (Ananias, 2000). López (2002) considera que na sociedade contemporânea, a família não tem condições de educar sem a colaboração da escola. Os pais devem cooperar com todas as instâncias educativas, a começar pelas instituições de educação de infância e pelas escolas.

Polonia & Dessen (2005) lembram que os contextos familiares e escolares diferem entre si, pelo que é importante a informação dos pais relativamente às similaridades e diferenças entre eles. Isso permitirá aos professores um conhecimento mais aprofundado dos alunos, das suas vivências e pontos de vista. Como refere Yunes (2003), na escola, costumes, espaços, recursos, expectativas, experiências, linguagem e valores podem ser diferentes dos da família ou, quando similares, podem diferenciar-se em grau. E estas diferenças são, em geral, decorrência da condição socioeconómica, dos valores e crenças, ou mesmo das diferenças culturais.

Estas diferenças não constituem (ou não deveriam constituir) um impedimento para o envolvimento e o estabelecimento de relações entre a família e a escola. Interligar estes dois contextos torna-se, pois, uma tarefa crucial para o estabelecimento de políticas e implementação de programas educacionais.

Azevedo (2011) considera que as políticas públicas devem promover o quadro legal que reconheça às famílias o direito e o dever de escolher o projeto educativo escolar para os seus filhos, a par do apoio ao desenvolvimento no tempo de projetos educativos autónomos e livres, no seio de uma pluralidade desejável de ofertas. O mesmo autor considera que, se esta abertura existir, os pais tornar-se-ão mais presentes na escola e a cooperação pais-professores não precisará “da muleta normativa do Estado” (*ibidem*: 158), que muitas vezes resulta em fracasso, por não responder a questões educacionais centrais (*ibidem*).

No mesmo sentido, Polonia & Dessen (2000) defendem que a escola deve reconhecer a importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar dos alunos e auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade. Azevedo (2011) afirma, contudo, que a sociedade e o Estado não se podem demitir da sua função de apoiar as famílias e de garantir que estas possam desempenhar o seu papel enquanto agentes educativos prioritários.

2.6. Construindo uma cidadania participada dos alunos

Matos (2008) designa a aprendizagem do ofício do aluno como um processo de “alunização”. Segundo este autor, a vida institucional da escola em que assenta a disciplina (a disciplina como saber, a disciplina como comportamento e a disciplina como metodologia de trabalho) não envolve os alunos e não os reconhece, do mesmo modo que estes não reconhecem nem os valores, nem as práticas, nem, em geral, o clima institucional das escolas, havendo assim lugar para a instauração, cada vez mais acentuada, “duma dissociação entre o processo de construção identitária dos jovens e o processo de construção dos alunos” (Matos, 2008:18). Disso resulta um processo de estranheza crescente face às exigências do processo escolar imposto à pessoa do aluno. A escola é, então, vivida “sob o registo da convivialidade, tendendo a perder sentido a distinção entre o espaço exterior e o espaço interior da sala de aula, distinção que foi classicamente constitutiva da escola” (*ibidem*).

A “desinstitucionalização” real da vida escolar prende-se com o abandono do sentido ético da escola, ou seja, com o facto de se deixar de a assumir como um bem comum ou de se deixar de considerar que esta deva ser um bem incondicionalmente acessível a todo o ser humano, enquanto cidadão (*ibidem*: 19). Privilegia-se um sentido mercantilista e utilitarista da escola, em que não há lugar nem para as vozes dos diferentes atores, nem para os valores que estes preconizam.

Michel Fabre considera que os alunos não são “reduzíveis a sujeitos epistémicos, porque a relação com o saber é indissociavelmente cognitiva, afetiva e relacional” (Fabre, 1999: 227). Segundo este autor, a relação com o saber implica uma construção pessoal do seu sentido por parte dos alunos ao serviço da sua própria existência. É essa a chave da motivação para o trabalho escolar.

A construção do conhecimento está, pois, dependente da experiência pessoal de cada aluno, do que esta lhe diz em termos de significado. Este tem que envolver-se nas aprendizagens de forma afetiva e não, apenas de forma mecânica (Jobert, 2000). Caso contrário, os saberes escolares acabam por ser sentidos pelos jovens como uma negação da sua vida quotidiana, algo que não lhes diz nada. Como consequência, se os resultados escolares começam a ser menos bons, eles facilmente desistem das suas aprendizagens.

Outra questão importante é a da relação pedagógica professor-aluno. Como já referi anteriormente, regista-se uma “dessacralização” da figura do professor, cada vez mais limitado na sua autonomia e criatividade. Acresce o facto de o acesso ao saber estar hoje mais facilitado, por via das novas tecnologias. Se, como refere Dubet (1991), não existir uma

relação de empatia e proximidade entre professores e alunos, a relação perde-se. Este autor afirma que cada vez é maior o número de alunos que cultiva uma relação de distanciamento e de desconfiança com os seus professores, devido à falta de investimento destes atores nas relações interpessoais com os seus discentes.

Charlot (1999) acrescenta que a existência de uma relação quase exclusivamente instrumental dá lugar a uma distância cada vez maior entre as expectativas profissionais dos professores e as aspirações dos seus alunos. Daqui resulta a instauração de um clima de estranheza, “uma modalidade de relação que tende a exprimir-se no não reconhecimento mútuo entre o mundo do “outro” (...) e o mundo da escola” (Matos, 2008: 25). A experiência escolar reduz-se, assim, à socialização horizontal – à “curtição” – às formas de convívio e à valorização das condições materiais e sociais de acolhimento, o que explicaria, segundo Machado Pais, o paradoxo de que “os jovens mostram-se satisfeitos com uma escola que os reprova” (Pais, 1998:159).

Pensar os professores como intelectuais transformadores implica uma outra visão da escola e do tipo de conhecimento que é veiculado, assim como da relação a estabelecer entre professores e alunos. É no resgate dessa proximidade e confiança relacional que Pedro d’Orey da Cunha propõe uma relação pedagógica baseada na autonomia, que promove diretamente o desenvolvimento mútuo, “sem passar pela guerra ou abandono, pela imposição ou submissão” (Cunha, 1989: 46). No entender deste autor, os princípios entrecruzados da fascinação, da expectativa do respeito, do encorajamento e da compreensão, constituem-se como estratégias adequadas e próprias do relacionamento pedagógico (*ibidem*).

Por outras palavras, significa atribuir aos docentes um papel na construção de uma cidadania participada e na emancipação crítica dos seus alunos. Implica dar voz e significado às experiências dos estudantes, utilizando o diálogo de forma afirmativa e crítica e permitindo, desse modo, que estes se empenhem na luta por um mundo qualitativamente melhor para todos, reconhecendo-se, também eles, como autores da mudança social (Giroux, 1988). Como refere Isabel Ponce de Leão (2007), a formação da personalidade exige o desenvolvimento de um conjunto de competências, tais como a capacidade de opção, a responsabilidade, a resolução pacífica de conflitos e a solidariedade. Esta autora lembra que

Cada aluno é uma pessoa onde cabe uma personalidade própria que deve ser resguardada. É deste pressuposto que devem partir todas as teorias de formação dos jovens para que as suas idiossincrasias sejam respeitadas e não se verifiquem desajustamentos entre culturas prescritivas e performativas e, conseqüentemente, frustração e exclusão (Leão, 2007: 62).

2.7. Multiculturalismo, interculturalismo e educação

Falar dos jovens é falar também das suas diferenças. Tendo em conta que a escola em estudo tem alunos oriundos de várias coordenadas geográficas, alguns dos quais participam no nosso estudo empírico, importa falar sobre a relação existente entre multiculturalismo, interculturalismo e educação.

Moreira (2006) afirma que o foco na temática da identidade justifica-se, no mundo globalizado em que se vive, em termos teóricos, práticos e políticos. Vivemos em sociedades cada vez mais plurais, onde cresce diariamente a onda de migrações e de fluxos de pessoas e grupos e onde o desenvolvimento tecnológico permite o contato direto entre áreas geograficamente distantes.

Como referi no capítulo anterior, as bases da perspetiva essencialista que entendia a identidade cultural “como fixada no nascimento, como parte da natureza de cada um de nós, como impressa pelo parentesco e pela linhagem dos genes, como constituinte de nosso eu interior” (Moreira, 2006: 12) já não se sustentam no mundo atual. As transformações económicas, políticas, sociais e culturais da contemporaneidade deitaram-nas por terra. O sujeito pós-moderno não é mais um sujeito estável, com uma única identidade cultural. É um indivíduo fragmentado, composto não de uma, mas de várias identidades. Amin Maalouf ilustra esta nova conceção de sujeito, ao falar sobre a forma como sente a sua própria identidade:

Perguntam-me inúmeras vezes (...) se me sinto “mais francês” ou mais “libanês”. Respondo invariavelmente: “Um e outro!” (...), porque se respondesse de outro modo, estaria a mentir. Aquilo que faz com que eu seja eu e não outrem é o facto de me encontrar na ombreira de dois países, de duas ou três línguas, de várias tradições culturais. É isso precisamente que define a minha identidade. Tornar-me-ia mais autêntico se amputasse uma parte de mim mesmo? (Maalouf, 1998: 9).

Como refere este autor, a identidade não se compartimenta, não se reparte em metades nem em terços, nem se delimita em margens fechadas. A identidade é compósita, ou seja, constituída por pertenças múltiplas e é o conjunto de todas essas pertenças que constitui o sujeito. Este não pode ser obrigado a escolher porque “a identidade de uma pessoa não é uma justaposição de pertenças autónomas, não é um *patchwork* (...); se se tocar numa só das pertenças, é toda a pessoa que vibra” (*ibidem*: 36). Maalouf designa o sujeito pós-moderno de “ser fronteiro”, porque o considera atravessado por linhas de fratura étnicas, religiosas, linguísticas, de género e/ou outras.

Esta nova perspectiva sobre as identidades implica mudanças ao nível das práticas educativas e do currículo. Roger Dale, refletindo sobre os tempos educacionais, em *Reconfigurações. Educação Estado e Cultura numa época de globalização*, afirma que

Estas transformações implicarão não só mudanças significativas ou incrementais no curriculum ou mesmo do sistema educativo, mas também da educação enquanto instituição dentro da sociedade. Indicam também a profundidade da imbricação dessa instituição com a sociedade, que é de tal modo grande que transformar a educação enquanto instituição transformaria a sociedade tal como nós a conhecemos (Dale, 2006: 49).

Como referem Stoer & Cortesão (1999), os professores não podem continuar a ter um “olhar daltónico” em relação às diferenças. A tendência da educação escolar sempre foi para a homogeneização, ou seja, para a indiferença relativamente à diversidade cultural existente no seio das salas de aula. Os alunos pertencentes aos grupos minoritários sempre tiveram que se subordinar ao universo da maioria, sua língua e cultura, resultando tais práticas em situações de insucesso e abandono escolar.

Perante este quadro, têm surgido algumas propostas no âmbito do que se tem designado por educação inter e multicultural, termos que pressupõem conceitos distintos. A expressão “multicultural” refere-se a uma aceitação passiva da diversidade, enquanto, o termo “intercultural” pressupõe a “interação e o intercâmbio entre as culturas ou subculturas” (Leite, 2002a: 147).

Carlos Alberto Torres na obra *Democracia, Educação e Multiculturalismo* (2001), atribui à educação escolar responsabilidades superlativas na construção e na vivência de uma “teoria da cidadania multicultural democrática” (*ibidem*: 247), aproveitando as diferenças que nela confluem e se manifestam. Tendo em conta esta proeminência, o autor apresenta as virtudes cívicas que aí, bem como noutras instâncias de socialização, devem ser cultivadas:

- “ A virtude da tolerância”;
- “ A epistemologia da curiosidade”;
- “ A virtude da esperança”;
- “ A virtude da espiritualidade secular, ou não religiosa do amor”;
- “ A virtude da capacidade para o diálogo” (Torres, 2001: 284-288).

Carlinda Leite, por outro lado, realça a importância da interação com as diferenças, dentro de uma lógica intercultural, como oportunidade de evolução e de enriquecimento das sociedades

e como promotora de pontes entre “culturas incompletas” que ultrapassem o mero “multiculturalismo benevolente” (2005: 13).

A proposta de uma educação inter/multicultural encontra ainda bastante resistência nas escolas, devido à existência de várias conceptualizações das diferenças. Stoer & Magalhães (2005) definem quatro modelos: o etnocêntrico, o da tolerância, o da generosidade e o relacional. Segundo estes autores, a primeira parte do pressuposto de que a forma de pensar, de viver e de se organizar da sociedade majoritária é superior à dos grupos minoritários. O “outro” é diferente, porque é inferior em termos de desenvolvimento cognitivo e cultural. Dentro desta perspectiva, a educação assenta “na transmissão de valores e saberes assumidos como indiscutíveis e universais” (*ibidem*: 139). O processo educativo é encarado como o processo através do qual as crianças e jovens dos grupos minoritários se integram na sociedade de acolhimento através de um processo de assimilação. Este modelo acaba por negar os princípios de uma educação inter/multicultural, uma vez que a sua abordagem é monocultural (Stoer & Cortesão, 1999).

O modelo da tolerância atribui alguma legitimidade à diferença do outro. Parte do pressuposto de que já não é possível colocá-lo fora do nosso convívio e nesse sentido tolera-o, atribuindo-lhe um lugar (Stoer & Magalhães, 2005), o de tolerado. Em termos de educação, este modelo traduz-se pelo multiculturalismo educacional “benigno” (Stoer & Cortesão, 1999), o qual se traduz por uma atitude de mera contemplação das diferenças, aceitando acriticamente a diversidade sem a reconhecer. Em termos do currículo, esta orientação conduz a uma “folclorização” das diferenças (Leite, 2002a), ou seja, a trabalhar esporadicamente e de forma fragmentada, temas da diversidade cultural que promovem um olhar do “diferente” como algo estranho e exótico.

O modelo da generosidade tenta levar mais longe a sua relação com a diferença. Trata-se de “uma proposta para a construção de uma educação inter/multicultural “crítica”, que combate a redução das diferenças à sua componente folclórica e que se opõe, sobretudo, à educação inter/multicultural “benigna” (Stoer & Magalhães, 2005: 139). Neste sentido, promove-se o desenvolvimento de dispositivos de diferenciação pedagógica, assumindo-se “a necessidade de construir pontes entre culturas conceptualizadas como “incompletas” (*ibidem*: 140). É importante que o outro seja conhecido através da educação e não simplesmente reconhecido. O conhecimento assume-se assim como emancipatório (*ibidem*).

O modelo relacional baseia-se na assunção de que todos somos diferentes. A diferença está no outro, mas também está em nós. Assim, “é a própria alteridade que assume agência, que se torna proativa” (*ibidem*: 140). No campo educacional, isto pode implicar estar

simultaneamente na ponte e nas margens, ou seja, fazer da educação um lugar de encontro/confronto das diferenças e da sua negociação e, por outro, um lugar ele próprio agenciado pela diferença. Dentro desta perspectiva, o currículo pode assumir-se como contra-hegemónico (Connell, 1999). Não se trata da substituição de uma hegemonia por outra, mas de uma construção curricular, para todos, que tenha em conta o ponto de vista dos grupos minoritários.

A construção deste tipo de escola exige uma mudança de perspectiva social. Rejeita-se o modelo assimilacionista, em favor de um modelo de educação inter/multicultural.

2.8. A defesa de uma escola inclusiva

Atualmente, não se defende apenas uma escola inter/multicultural, mas também uma escola inclusiva. O conceito de diferença engloba as questões de etnicidade, língua, género, opção sexual e outras, nomeadamente as relacionadas com alunos portadores de necessidades educativas especiais (alunos cegos, surdos e com limitações no domínio cognitivo e motor). Também estes alunos necessitam de uma escola que vá de encontro às suas especificidades, que não se limite apenas a integrá-los – permitir o seu acesso à escola – “ideologia da inclusão” (Correia, 2000: 5), mas que crie condições para que possam ter sucesso nas suas aprendizagens.

Foi dentro da perspectiva de que todos somos diferentes e de que todos temos necessidades específicas a que a escola tem que dar resposta que, em 1994, foi proclamada a Declaração de Salamanca. Esta surgiu na sequência da Declaração Mundial da Escola para Todos, proferida na Conferência de Jomtien, em 1990 e procurou clarificar o conceito de necessidades educativas especiais (NEE):

A expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, consequentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade (Unesco, Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994: 6).

Nos documentos aprovados (Declaração e Enquadramento de Ação) reconhece-se a premência dos alunos com NEE serem escolarizados no sistema de ensino regular e a necessidade das escolas se ajustarem a todos os alunos, mesmo aos que possuem graves

incapacidades. Como referem Sanches & Teodoro (2006) há uma clara rutura com o conceito de educação especial, o qual é substituído pelo conceito de educação inclusiva. O enquadramento de ação deixa de estar restrito a um grupo particular de alunos, o dos alunos portadores de algum tipo de deficiência ou incapacidade, para se alargar a todas as crianças e jovens que possuam dificuldades escolares, decorrentes da sua condição física, social, linguística, étnica ou outra:

O princípio orientador deste *Enquadramento da Ação* consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a *todas as crianças*, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (Unesco, Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994: 6).

Segundo estas orientações, as estratégias a utilizar pelos professores devem ser adequadas, flexíveis, respeitar a língua e cultura de cada aluno, bem como o seu ritmo e capacidade de aprendizagem. Estes são os princípios da escola inclusiva.

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, tem sido alvo de inúmeras críticas, precisamente por ter vindo restringir o público-alvo da Educação Especial (em relação ao Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto), limitando-o ao dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente. Apesar de um tipo de orientação diferente quanto à especificidade do público a apoiar, este diploma legal continua a advogar a defesa de uma escola inclusiva, na linha da Declaração de Salamanca:

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados (Decreto-Lei n.º 3/2008, preâmbulo).

É dentro deste enquadramento que o mesmo documento defende a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica:

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos (Decreto-Lei n.º 3/2008, preâmbulo).

A adoção de estratégias diversificadas consoante a especificidade dos alunos é o ponto-chave de uma educação que se pretende equitativa e inclusiva. Tal orientação procura romper com práticas que seguem a lógica da uniformidade e da homogeneização.

2.9. Contributo das novas conceções de identidade e diferença para o processo curricular

A preocupação contemporânea com a questão das identidades tem-se incorporado em múltiplos debates sobre o processo curricular. Classificam-se como inaceitáveis discriminações e exclusões que ocorrem em diferentes contextos, inclusive nas escolas, motivadas por conceitualizações da diferença que já deveriam estar ultrapassadas. Moreira (2006) considera que a importância da identidade é inquestionável, como elemento norteador de decisões referentes a conteúdos e práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o mesmo autor refere que a ênfase na fragmentação e na contradição das identidades “propicia o afastamento, no currículo, de representações e modelos hegemónicos, que buscam cristalizar e fixar condutas, comportamentos e valores” (Moreira, 2006: 15), tais como a imagem de homens e mulheres que correspondem a uma visão idealizada, eurocêntrica, branca, heterossexual e machista do ser humano. Permite ainda que se fuja “da visão da sociedade como um todo unificado, sugerindo a visão da sociedade como descentrada e marcada por divisões e antagonismos sociais que produzem diferentes posições de sujeito – de identidades – para os indivíduos” (Moreira, 2006: 15-16). Esta nova visão do currículo permitirá levar os alunos a perceber que a identidade nacional, enquanto conceito unificado se perdeu, dando origem a fenómenos de hibridismo cultural (Canclini, 1997).

Dentro deste enquadramento, cabe à escola promover a democracia e a justiça social, garantindo os mesmos direitos para todos os grupos, independentemente das suas identidades individuais e sociais (Giroux, 1996). É neste contexto que se pode falar de uma escola

inclusiva, democrática e plural, que resiste aos impulsos de assimilação dos alunos “outros”, assumindo-se, como sensível aos direitos de todos.

Dada a relevância da escola na vida dos indivíduos e a autoridade dos professores, pode-se argumentar que as práticas discursivas nesse contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento da conscientização e do pensamento crítico dos alunos sobre as suas identidades e as dos outros (Lopes, 2002). Como as identidades são múltiplas podem gerar-se processos de resistência, sendo, por isso, importante, a fomentação da argumentação crítica e do debate, a troca de ideias informada e sustentada. Moreira (2006) afirma que a sala de aula se deve constituir enquanto espaço de diálogo entre os diferentes. No mesmo sentido, Carlson & Apple sugerem que se concebam as escolas como:

“Espaços públicos”, onde os diferentes grupos da comunidade podem reunir-se para dialogar, tanto para clarear as suas diferenças quanto para trabalhar no sentido de alguns entendimentos e acordos em relação ao significado da equidade, liberdade, comunidade e outros construtos democráticos em situações concretas (Carlson & Apple, 2000: 34).

Visto como uma relação pedagógica comunicativa, “o diálogo pode atuar tanto no nível individual como no social, ocasionando descobertas, compreensão, aprendizagem, independência, autonomia, respeito, democracia” (Moreira, 2006: 19). Sem pretender o consenso, o diálogo é visto como capaz de envolver os participantes e de contribuir para algum grau de compreensão e colaboração entre os diferentes indivíduos e grupos.

O mesmo autor considera importante o modo como se processam os quotidianos dos contextos escolares, ou seja a forma como os diferentes membros das comunidades educativas interagem e se relacionam, bem como os discursos que os envolvem e constituem. Na sua perspetiva, uma outra visão do currículo deve contribuir para “reverter práticas discursivas que posicionam assimetricamente pessoas e grupos” (Moreira, 2006: 17). Moreira salienta, ainda, a importância de a escola se assumir como democrática, dando oportunidade e voz a todos os indivíduos e grupos, de modo a garantir a preservação dos seus direitos e identidades.

Tendo em linha de conta as mutações da contemporaneidade, nomeadamente as que se prendem com as questões da diferença e da identidade, o Relatório Europeu sobre a Qualidade

do Ensino Básico e Secundário (2000)², aponta como indicador de qualidade não só uma sólida formação do aluno em termos de competências linguísticas, de matemática e de tecnologias de informação e da comunicação, como também a sua formação enquanto cidadão:

Preparar os jovens para serem cidadãos significa dar-lhes uma cultura cívica baseada nos princípios da democracia, da igualdade e da liberdade, mas também do reconhecimento dos direitos e deveres. O relatório identifica como desafios para o setor a promoção da diversidade social e cultural e a necessidade de sensibilizar os professores para o papel que lhes incumbe no desenvolvimento do aluno como cidadão (Relatório Europeu sobre a Qualidade do Ensino Básico e Secundário, 2000).

Segundo este documento, o currículo comum, formulado e desenvolvido de maneira flexível, tem de dar resposta ao pluralismo social e cultural, admitindo as diferenças entre culturas sem renunciar à universalidade de muitos traços culturais e de certos objetivos básicos (Sacristán, 2003). Nesse mandato, cabe uma enorme responsabilidade aos professores, de quem se espera sensibilidade social para a abordagem transversal destas questões.

² Relatório Europeu sobre a *Qualidade do Ensino Básico e Secundário: Dezas seis Indicadores de Qualidade*. Relatório de maio de 2000, elaborado com base nos trabalhos do grupo de trabalho “Indicadores de qualidade”. (Não publicado no Jornal Oficial).

Capítulo III

**O Papel do DPS e da Educação para a Cidadania numa Sociedade
de Tensões, Ruturas e Contrastes**

Introdução

Situado no âmbito dos propósitos específicos desta investigação, importa renovar a questão que a titula – “o desenvolvimento pessoal e social, entre a lei e a cidadania”. Ou seja, interrogar a tendência homogeneizadora subscrita e por isso tornada lei, pelo Estado, alavancada pela educação escolar, que privilegia as globalizações homogeneizadoras em detrimento das diferenças, bem como as exclusões aí incluídas, tendo como pano de fundo a promoção do desenvolvimento pessoal e social e da cidadania.

Assumindo a centralidade e a forma privilegiada da educação escolar na promoção do desenvolvimento pessoal e social, onde as pessoas e as comunidades se cultivam e enriquecem pelas diferenças que apresentam ou reclamam, há, no entanto, subtis dilemas que se colocam a todos os envolvidos no processo educativo, como se procurará argumentar.

Importa, pois, a reflexão sobre o que se entende por “desenvolvimento humano”, enquanto elemento promotor do bem-estar do indivíduo consigo próprio e com a comunidade e a sociedade onde está inserido. A instituição escolar, enquanto contexto privilegiado de socialização, é o local, por excelência, onde esse desenvolvimento se pode promover (Delors, 1996; Freire, 2001; Thornbourg, 2002; Branco, 2007).

Considera-se crucial refletir sobre as estratégias, as metodologias e as atividades a dinamizar para que a formação global do indivíduo possa, efetivamente, ter lugar e, desse modo, se possa construir uma escola mais participada e mais democrática.

3.1. Mandatos que se colocam à educação no contexto atual

Ao longo de toda a sua história, a educação escolar desempenhou um papel central nos diferentes âmbitos do progresso, nomeadamente ao nível do desenvolvimento humano, social e económico, ora como impulsionadora desse progresso, ora como reprodutora dos sistemas políticos e das instituições. Subjacente a esta evolução, esteve sempre um ideal de pessoa e de cidadania. Atualmente, como afirma Teresa Ambrósio, da Universidade Nova de Lisboa,

Assistimos no contexto nacional e europeu a um conjunto de tendências no campo da educação (como em outros setores de serviços públicos) de desestatização, privatização, desregulamentação, flexibilização. Reclama-se, por outro lado, políticas comuns de educação sobretudo com enorme ênfase no campo da formação profissional e da formação de quadros superiores que valoriza sobretudo a cultura técnica, da standardização de modelos de formação, de acreditação europeia de

diplomas para garantir a mobilidade da mão de obra qualificada, etc. As escolas constituem-se assim (como meio necessário) para a construção de uma sociedade pós-nacional – o espaço europeu de educação necessário para um possível mercado comum. Porém, o modelo de coesão social e política, que simultaneamente está pressuposto na construção da Nova Europa, reclama igualmente um papel estrategicamente necessário à construção da identidade “europeia”, à formação “cultural”, à formação para a Cidadania Europeia (Ambrósio, 2005: 13).

Neste quadro, a investigadora questiona

Até que ponto as escolas – desde a primária às universidades, agora “desconstruídas” e amplamente orientadas para a formação técnica por um lado e científica, em sentido restrito, porque essencialmente orientadas para a inovação tecnológica, de efeito a curto prazo – estão capazes de assegurar simultaneamente a formação cultural, generalista, garantindo a expressão simbólica e ética? Até que ponto estas expressões, substituídas pelo cientismo, o tecnicismo, o pragmatismo não vão ser o fundo ideológico sobre o qual se constrói a Europa? E que tipo de cidadania se gerará numa sociedade essencialmente baseada no trabalho, que rejeita a reflexão histórica, filosófica, literária, e a cultura humanística? (Ambrósio, 2005: 13).

Estas pertinentes interrogações obrigam a revisitar brevemente o itinerário que nos transporta à compreensão da missão da educação escolar no contexto em que vivemos.

Instruir, educar e socializar têm sido os vetores pelos quais a missão da escola, através do ensino, difunde e recria o saber acumulado pela humanidade permitindo a cada sujeito integrar valores e normas culturais que visam o bem e a justiça social e permite pelo processo educativo a construção da pessoa através da descoberta do sentido de si e da sua identidade. Porém, a relação entre esses vetores funcionais tem evoluído ao longo da história, traduzindo o pensamento educativo da época, dando maior ou menor ênfase à formação do indivíduo pelo ensino/aprendizagem das ciências e tecnologias, ao seu desenvolvimento global enquanto sujeito de cultura e ao cidadão capaz de agir em liberdade no seio das comunidades de pertença.

Esta ligação entre educação escolar e cidadania, presente na história da humanidade ocidental, não foi posta em causa, não obstante, nos discursos sobre educação, se ter ligado à crise das sociedades à crise da educação escolar. Não surpreende, pois, que os vários ensejos de reforma, intentados ao longo das últimas décadas, se venham pautando pela consciência da necessidade de transformações profundas na educação em consequência das demandas sociais, do mercado de trabalho e do desajustamento da escola face às novas exigências (Magalhães & Stoer, 2002).

Atualmente, o desempenho desta demanda exige que as instituições de ensino formem e preparem, de facto, os estudantes, “proporcionando-lhes a obtenção de graus, fornecendo-lhes saberes que lhes permitam integrar-se na vida ativa de forma a exercer tarefas diferenciadas para o desenvolvimento económico e social” (Crespo, 2003: 41). Esta perspetiva evidencia o desenlace entre um elevado padrão de esperança depositado na escola como instituição de educação e formação e o baixo índice de resultados alcançados. De forma incisiva, Thornburg reforça a ideia de que “se não compreendermos como a natureza do trabalho está a mudar, muito dificilmente podemos esperar preparar alguém para a vida fora da escola” (Thornburg, 2002: 5).

Espera-se da escola o que está para além dela, isto é, um possível direcionamento e preparação para o mercado de trabalho. Deste modo a escola assume posição instrumental de um outro fator – a vida ativa – que não ela própria, como se não existisse(m) vida(s) e dinamismo(s) dentro dela. Entretanto, se se atender ao exposto no texto da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, damos-nos conta de uma mudança de perspetiva e de fundamentos orientadores da educação, seja ela formal ou informal:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: ‘aprender a conhecer’, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; ‘aprender a fazer’, para poder agir sobre o meio envolvente; ‘aprender a viver juntos’, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente ‘aprender a ser’, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (Delors, 1996: 77).

Esta redefinição de educação assenta, já não na questão da preparação para a vida ativa (preparação para o mundo do trabalho), mas antes numa visão mais lata – a do desenvolvimento humano, entendido como um dos principais papéis reservados à educação e à cultura: “dotar a humanidade da capacidade de dominar seu próprio desenvolvimento” (Delors, 1996: 73). Esta era já também a perceção da UNESCO, em 1998, quando considerava ser função da educação: “promover a educação de cidadãos responsáveis, e fornecer um espaço aberto para as aprendizagens vitais, bem como a preparação para constantes aprendizagens ao longo da vida.” (Crespo, 2003: 43).

Ao assumir esta perspetiva de educação como prioritária, não incorro na ingenuidade de obnubilar outras funções consequentes, nomeadamente aquelas que concorrem, de forma

instrumental, para o desenvolvimento social e económico e que, em última análise, possibilitam e forjam recursos de bem-estar e de realização humanas. Perspetiva-se, no entanto que, no que respeita à função essencial da educação escolar, pré-exista relevância do primado do desenvolvimento humano sobre o do desenvolvimento económico. A constatação deste dado é-nos fornecida pelas manifestas desigualdades sociais e pelos custos humanos e ecológicos que o modelo de desenvolvimento económico (de recurso científico e educacional) das últimas décadas fez evidenciar.

Em abono desta perspetiva, António Nóvoa (1988) dá conta que no atual contexto de rápidas mutações tecnológicas e da desatualização constante dos conhecimentos, de pouco serve fornecer aos indivíduos conhecimentos cuja utilidade pode ser nula amanhã. Para Nóvoa (2006) o sucesso da função educativa atual passa pela capacidade de formar indivíduos capazes de se atualizarem continuamente, de adquirirem novas atitudes e capacidades, de responderem eficazmente aos apelos constantes de mudança. A educação escolar não pode já confinar-se à transmissão de conhecimentos definitivos, mas na sua própria revisão de função, deve perspetivar a preparação de pessoas que elaboram, ao longo de toda a vida, um saber em constante renovação e que aprendam a aprender, a fazer, a viver juntos e a ser.

Em diferentes registos, esta questão tem merecido a atenção de vários investigadores, sobretudo no relacionamento das funções da educação com os dados de abandono escolar e as taxas de retenção (Tavares, 2000, 2002; Carneiro, 2003; Correia, 2000; Simão, Santos & Costa, 2003, 2005; CNE, 2013). Nos últimos anos, a “preocupação” tem vindo a aumentar, sobretudo na retórica política, suportada pelos indicadores da OCDE e da União Europeia, que situam Portugal nos últimos lugares da tabela no que respeita aos indicadores de qualificação dos portugueses (Simão, Santos & Costa, 2005: 21).

Mas, tal como refere Almerindo Janela Afonso (2005), esta ideia de crise da educação escolar é tão antiga como a própria escola e remete (implícita e explicitamente) para condicionantes económicas, sociais e político-ideológicas muito diversificadas e, consequentemente, as explicações produzidas e divulgadas são hoje mais heterogéneas e contraditórias do que em outras épocas e conjunturas históricas.

Uma das explicações por mim assumidas, no que respeita ao trajeto desta investigação, é veiculada por Rui Canário ao referir que este desencanto relativo à crise da escola decorre do “desacordo entre a instituição escolar e a diversidade de expectativas e lógicas de ação, presentes num público escolar cada vez mais diferenciado” (Canário, 2000: 19). Na mesma linha de pensamento Stoer & Araújo (2000) justificam a crise da escola atual com a sua incapacidade, até à data, de resolver a questão da desigualdade social e cultural e, por vezes,

com a própria promoção de desigualdade por esta mesma escola. De facto, o passaporte escolar também já não conduz às expectativas de inserção social, de igualdade de oportunidades a todos os diplomados no caso do modelo democrático, nem ao equilíbrio garantido pelo Estado entre a oferta e a procura de quadros como no modelo liberal.

Como refere Joaquim Azevedo:

Esperava-se mais igualdade social e mais mobilidade social ascendente, mas convive-se com enormes desigualdades dentro dos percursos escolares; esperava-se, ingenuamente, que todos aprendessem do mesmo modo que a elite que frequentava a escola do passado, mas esse é um objetivo impossível dentro do mesmo quadro institucional escolar de outrora; esperava-se mais capacidade de socialização e encontram-se elevados caudais de insucesso e de abandono escolar; aguardavam-se melhores condições de inserção socioprofissional dos jovens e depara-se com um desemprego crescente de diplomados e com uma crise no valor das credenciais escolares (Azevedo, 2011: 42).

Aceitando estes dados como um dos motivos impeditivos do desenvolvimento pessoal e social e tendo presente que não existe autonomia entre indivíduo singular e cidadão, importa perspetivar possibilidades de superação deste sentir crónico inoperante e aparentemente insolúvel. Na linha do que se tem referido, relativamente à educação escolar entendida como “desafio constante”, adota-se a perspetiva de Rui Canário na construção de um novo sentido para o trabalho escolar, que permita revalorizar o valor do uso dos saberes, por oposição ao seu valor de troca, como a condição de uma resposta pertinente ao défice de legitimidade da instituição escolar (Canário, 2000). Neste sentido, como bem expressa este autor,

A aprendizagem passa a ser reconhecida pelo seu valor de uso, no presente, como forma de ‘ler’ e intervir no mundo e não, sobretudo, pelos benefícios materiais ou simbólicos que promete, no futuro. Consequentemente, a conceção de escola poderá assentar numa estrutura onde se produza, ou seja, onde se aprende pelo trabalho, como forma de criação e realização pessoal, e não o sítio onde se aprende para o trabalho, (...) bem como o espaço onde se ganha o gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, se aprende como ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra (Canário, 2000: 196).

Se é certo que, no decorrer histórico, a educação escolar se encontra vulnerável aos contextos políticos e culturais e às orientações socioeconómicas predominantes em cada época, tal como nos projetos de sociedade (Gómez, 2000; Lima, 2005), a ideia de progresso e de desenvolvimento pessoal e social não pode dissociar-se da sua dimensão teleológica e dinâmica (Sacristán, 2003).

A adoção de uma perspectiva reflexiva e problematizadora da escola pode contribuir para torná-la mais significativa e valorizada na construção dos fundamentos da humanização, condizente com os seus propósitos. Por outro lado, e tal como defende Teresa Ambrósio, atualiza o paradigma humanístico presente na Declaração Universal dos Direitos do Homem e nos Direitos Sociais, que desenvolverão uma cultura, uma ética da era científica e que pressupõe uma afirmação humana em todos os domínios cognitivos e de intervenção em todos os problemas contemporâneos de relação dos cidadãos consigo próprios, com os outros e com a natureza (Ambrósio, 2005: 14).

3.2. A necessidade de reconceptualização do espaço e do tempo

Decorrente da imbricação entre o global e o local ressalta um outro aspeto que merece centralidade de análise: a necessidade de reconceptualização do espaço e do tempo.

Um dos traços mais marcantes e visíveis da contemporaneidade está ligado à compressão do espaço e à superação dos ritmos temporais de outrora. O carácter instantâneo da velocidade da comunicação e da informação originou significados e interpretações diferentes do espaço e do tempo. Não os extinguiu, mas recriou a forma como nos relacionamos e como organizamos o espaço e o tempo. Neste sentido, Castells afirma que

O novo sistema de comunicação transforma radicalmente o espaço e o tempo, as dimensões fundamentais da vida humana (...). O espaço de fluxos e o tempo atemporal são as bases fundadoras de uma nova cultura, que transcende e inclui a diversidade dos sistemas de representação historicamente transmitidos: a cultura da virtualidade real (Castells, 2002: 492).

O espaço e o tempo, entendidos nas suas formas isoladas e afastadas, dão agora lugar a um termo hifenizado “espaço-tempo” que permite uma compreensão mais vasta e complexa dessa mesma compressão.

De facto, não terá grande interesse considerar o espaço e o tempo como entidades autónomas, ignorando que no atual contexto, tendem a fundir-se numa mesma realidade, agora ampliada em complexidade e tornada visível no âmbito escolar. Na verdade, nem as sociedades nem a escola se furtam à sobreposição dos múltiplos fios espaciais e temporais que, entretecidos, misturam camadas, recortam singularidades e relativizam temporalidades. Esta nova conceção convida a olhar para a extensão e a espessura do tempo, que permite a compreensão dos

processos de transformação e dos modos de vida inerentes a essas mudanças. Como afirma Waters,

Como podemos ver nos mapas de âmbito global, também o espaço se tornou uma dimensão social universal cuja realidade é independente da localização social individual. A libertação do tempo e do espaço é um acontecimento completamente modernizador, porque permite a organização estável da atividade humana através de vastas extensões do espaço-tempo – é um pré-requisito para a globalização (Waters, 2002: 47).

Do mesmo modo, Thomas Popkewitz mostra que os conceitos temporais estão a ser substituídos por conceitos espaciais:

Mapas, campos discursivos, territórios, comunidades imaginadas, geografias institucionais, espaços ideológicos, topografias da pessoa, etc. por sua vez, os espaços sociais são construídos, não como conceitos geográficos, mas como discursos que produzem identidades (Popkewitz, 1999: 27-28).

Esta perspetiva, transporta-nos para uma esfera onde estas identidades se misturam e entrelaçam com recortes de histórias comuns e ao mesmo tempo singulares que, paulatinamente, esboçam novos sentidos de comunidade e de cidadania. Porém, tal como refere Boaventura Sousa Santos (1998), isto pode traduzir-se num curto-circuito temporal: o presente surge de tal modo dramatizado, que o passado parece uma causa sem efeito e o futuro um efeito sem causa, provocando um efeito de cegueira e de perceção pela ausência de fio condutor.

Neste curto-circuito temporal, as novas formas de estar e de sentir presentes nas sociedades atuais projetam espaços de relação complexos e de confrontos geracionais, nos mais variados contextos e domínios, e que ultrapassam uma certa cultura de fronteira, outrora definidora de ação ou de postura axiológica. De facto, nas mais variadas áreas e domínios da atividade humana (no trabalho, no lazer, na saúde, na escola, na vida afetiva e sexual) assiste-se a alterações profundas, (Giddens, 1996; Toffler, 1980; Santos, 2003; Magalhães & Stoer, 2006) o que obriga à aprendizagem de novas e múltiplas relações desterritorializadas.

Ao mesmo tempo, as dificuldades trazidas pelos processos de compressão e de expansão do espaço e do tempo, obrigam a uma desabituação da perceção da continuidade e a conviver com as lógicas da dispersão e da singularidade diferente, seja individual ou comunitária.

Consequentemente, na procura de reconciliação dos espaços e dos tempos, a aceitação das diferenças, tal como a questão da sua compreensão, tornam-se os valores culturais centrais da nossa época. Porém, tal como adverte Vargas Llosa, há que distinguir entre

identidades/culturas e tudo o que nelas se “pratica, evita, respeita e abomina” (Llosa, 2012:33), sob pena do “indivíduo se desindividualizar e se tornar massa, regressando, de maneira inconsciente, aos tempos primitivos da magia e da tribo” (*ibidem*: 37). Este autor retrata esse regresso nas telas da exaltação da música e dos desportos como fenômenos de massificação, promovidos pelas indústrias de diversão e pela publicidade – a “mãe e mestre mágica do nosso tempo” (*ibidem*: 32).

Seguindo a perspectiva de Alvin Toffler (1980), na análise das três vagas de mudança, perante tais reconfigurações, torna-se necessário encontrar formas de convergência e convivência, entre o que emerge e a tradição relevante. A pertinência desta reconfiguração convida a uma mudança de olhar e de perspectiva sobre o sentido da cidadania, das identidades e do desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Dada a particularidade desta investigação, sobre o desenvolvimento pessoal e social e a cidadania, a mesma pertinência obriga a perspetivar a escola como agente que trabalha essas diversas identidades, bem como as suas projeções individuais e coletivas.

3.3. O contributo do desenvolvimento pessoal e social e da educação para a cidadania para a formação do aluno

Como se tem vindo a argumentar, a globalização não é um fenómeno novo. Edgar Morin (2002) refere que já no século XVI se assistiu a um processo semelhante. Este autor fala, por um lado, da “mundialização da dominação, da colonização e da exploração” (Morin, 2002: 78) e, por outro lado, da “mundialização das ideias humanistas, emancipadoras, internacionalistas, portadoras de uma consciência comum da humanidade” (*ibidem*).

Numa sociedade em constante transição, as transformações que cada cidadão vai experienciando, possibilitam a abertura de horizontes críticos de perceção das ruturas e, ao mesmo tempo, solicitam/impelem a aquisição de uma nova consciência que permita mapear a análise, a compreensão e as vivências desta era. A perceção destas ruturas é retratada, em diferentes âmbitos e análises por diversos autores, conforme se vem convocando: Giddens (2001), Morin (2002), Castells (2003), Santos (2005), Magalhães & Stoer (2006), entre outros. Em 1996, na conhecida obra *Projeto para uma Ética Mundial*, também o pensador e teólogo Hans Kung caracterizou, de forma curiosa, a sociedade atual. Fê-lo através da utilização do prefixo “pós-”:

- pós-eurocêntrica - por estar a emergir uma conjuntura policêntrica;
- pós-colonialista e pós-imperialista - perante o fenómeno das nações unidas ou federadas e cooperantes;
- pós-capitalista e pós-socialista - por estar em vias de desenvolvimento uma economia ecossocial de mercado;
- pós-industrial - por ser uma sociedade do setor dos serviços e das comunicações;
- pós-patriarcal - por em termos político-sociais, se desenhar um relacionamento de maior parceria entre os sexos;
- pós-ideológica - por ser uma sociedade orientada para a pluralidade e para a globalidade;
- pós-confessional - porque, apesar de emergir gradualmente com dificuldade, se esboça uma comunidade multiconfessional e ecuménica (Kung, 1996).

Estas adjetivações dão conta de processos de mudança em vários campos, nomeadamente no social, no político e no cultural. Para fazer face a estas ruturas e ser capaz de refletir sobre elas, é necessário munir-se de uma consciência robusta e dinâmica, capaz de saber lidar com as tensões que essas mesmas ruturas vão produzindo, muito além da postura passiva ante a derrocada e a emergência. Refiro-me a uma sistematização das tensões da sociedade atual, que evidencie possibilidades de interpretação e questionamento desta nova cultura de vivência e de experiência, em ordem a uma atuação consciente e responsável ou a uma cidadania madura. Lembra-se, a este propósito, que a sistematização das tensões efetuada por Jacques Delors (1996), enquanto Presidente da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, continua a ter grande relevância e pertinência problematizadora, não obstante a distância temporal em que se situa:

- A tensão entre o global e o local;
- A tensão entre tradição e modernidade;
- A tensão entre as soluções a curto e a longo prazo;
- A tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades;
- A tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação por parte do homem;
- A tensão entre o espiritual e o material (Delors, 1996).

Entre a ponderação da perceção das ruturas e a necessidade de desenvolvimento crítico e consciente, quanto às tensões da contemporaneidade, cabe a cada um questionar-se pela trajetória que procura efetuar no seio das constantes metamorfoses e pelo seu papel na defesa da afirmação humana e cidadã. Por outro lado, cabe à sociedade criar estruturas e condições que permitam gerir as diversas tensões existentes, permitindo a todos ter um papel ativo e

proativo enquanto cidadãos. Neste contexto, assume especial relevância o contributo que as áreas de Desenvolvimento Pessoal e Social e de Educação para a Cidadania poderão dar, quer em termos da formação do indivíduo, quer na garantia de igualdade de oportunidades para todos.

Sendo certo que as crises podem levar a “saídas regressivas ou progressivas” (Morin, 1998:147), elas deixam, no entanto, um espaço de abertura e de ação à mente humana reflexiva e recriadora de si mesma e da sociedade em que se insere. Tal como Savater, procura afirmar-se a “condição ativa do homem” (Savater, 2003: 26) da qual depende a nossa sobrevivência como indivíduos e como espécie, e que ninguém se pode dispensar de escolher, “conjugando adequadamente conhecimento, imaginação e decisão no campo do possível” (*ibidem*: 32).

Como bem proferiu Mia Couto, na oração de sapiência realizada no Instituto de Ciências e Tecnologia de Moçambique, no dia 7 de março de 2005,

A razão dos nossos atuais e futuros fracassos mora também dentro de nós. Mas a força de superarmos a nossa condição histórica também reside dentro de nós (...). Teremos mais e mais orgulho em sermos quem somos (...). É por isso que vale a pena aceitarmos descalçar todos os sapatos que atrasam a nossa marcha coletiva (Couto, 2005).

Segundo este autor, não podemos entrar na contemporaneidade com o atual fardo de defeitos, vicissitudes e preconceitos. Torna-se urgente mudar de atitude, para se conquistar uma condição melhor. Mia Couto refere ainda a necessidade de “nos pensarmos como sujeitos históricos, como lugar de partida e como destino de um sonho (...) onde as conquistas da liberdade e da democracia que hoje usufruímos só serão definitivas quando se converterem em cultura de cada um de nós” (*ibidem*). O mesmo autor questiona:

O que é que nos separa desse futuro que todos queremos? Alguns acreditam que o que falta são mais quadros, mais escolas, mais hospitais. Outros acreditam que precisamos de mais investidores, mais projetos económicos. Tudo isso é necessário, tudo isso é imprescindível. Mas para mim, há uma outra coisa que é ainda mais importante. Essa coisa tem um nome: é uma nova atitude. Se não mudarmos de atitude não conquistaremos uma condição melhor (Couto, 2005).

Tal mudança de atitude é descrita por este autor, em 2005, através de uma excelente metáfora, na qual propõe o descalçar (deixar à porta) sete sapatos sujos:

- Primeiro sapato: A ideia que os culpados são sempre os outros e nós somos sempre vítimas;
- Segundo sapato: A ideia de que o sucesso não nasce do trabalho;
- Terceiro sapato: O preconceito de quem critica é um inimigo;
- Quarto sapato: A ideia que mudar as palavras muda a realidade;
- Quinto sapato: A vergonha de ser pobre e o culto das aparências;
- Sexto Sapato: A passividade perante a injustiça;
- Sétimo sapato: A ideia de que para sermos modernos temos que imitar os outros (*ibidem*).

Se, por um lado, a perspetiva de Mia Couto assume contornos de prevenção, por outro torna-se importante também desdenhar quaisquer arautos da desgraça, da dissolução antropológica e da desesperança.

Neste contexto, convoca-se ainda o pensamento de Carl Rogers, que se revela de uma acuidade atual profunda:

Quando o homem é menos do que um homem integral, quando ele se recusa a tomar consciência dos diversos aspetos da sua experiência, temos nesse caso, de facto, todas as razões para receá-lo e reeducar o seu comportamento, como o demonstra a atual situação do mundo. Mas quando ele é plenamente homem, quando ele é um organismo integral, quando a consciência da sua experiência, esse atributo especificamente humano, funciona plenamente, pode-se ter então confiança nele, o seu comportamento é então construtivo. Nem sempre será convencional. Será individualizado. Mas será igualmente socializado (Rogers, 1985: 105).

É precisamente aqui, no âmbito desta perspetiva, que se assume que a educação para os valores e para o desenvolvimento pessoal e social adquire forte relevância, seja ao nível da informação percetiva e crítica, seja ao nível do desenvolvimento de uma consciência verdadeiramente cidadã que, por uma atuação responsável, promova formas de realização individual e comunitárias. É minha convicção que um esforço significativo neste sentido poderá, de forma substantiva, minimizar custos relativos à crise de cidadania evidenciada em posturas de indiferença perante a vida social a que se tem vindo a assistir. Trata-se de reformar o pensamento para organizar o conhecimento, ensinar a condição humana, iniciar a viver, enfrentar a incerteza, aprender a tornar-se cidadão, o que, no campo do ensino se deverá manifestar em preocupações reflexivas, para além das informativas. Dando como certo que uma base sólida de informação se torna prenúncio de maior liberdade de escolha e de ação, também assumo que isso, por si só, não basta. Há que procurar, como refere Edgar Morin (2002), uma formação mais preocupada com cabeças bem-feitas do que com cabeças bem cheias.

Retomando a perspectiva ontológica da cidadania e relacionando-a com a educação escolar, pode afirmar-se que “os humanos não nascem indivíduos para, depois, se socializarem (como dizem que cabe à escola fazer). Bem pelo contrário, os humanos nascem sociais e a educação é a construção da sua individualidade” (Coelho-Rosa, 2000: 338).

A partir desta perspectiva, que coloca a pessoa no centro da vida social, criam-se condições favoráveis a práticas de relações interpessoais mais humanizadas e à criação de sentidos de inclusão, num apelo contra os sentidos históricos e sociais de superioridade, que António Magalhães e Stephen Stoer sintetizam através da expressão “A diferença somos nós” (Stoer & Magalhães, 2005).

Alargando esta perspectiva ontológica da cidadania à educação escolar, poder-se-á, em meu entender, suscitar redimensionamentos sobre todo o processo de ensino-aprendizagem, onde as estratégias e as práticas educativas se processem numa orientação para o desenvolvimento das competências da vida pessoal e social, como eixo central do desenvolvimento das demais competências. Este aspeto parece fulcral para a concretização desta investigação, pois subentende as práticas de cidadania na escola, mais do que uma educação para a cidadania.

É a partir de práticas educativas em e na cidadania, situadas nos projetos específicos de aprendizagem e de ação, que podem emergir experiências e vivências reais de empenhamento e de envolvimento dos diferentes atores no espaço escolar, e consequentemente visíveis na vida social, perspetivando o desenvolvimento pessoal, comunitário, cultural, económico, entre outros.

O contributo da área de Desenvolvimento Pessoal e Social é crucial, numa escola cada vez mais marcada pela diversidade de manifestações identitárias. Nesse sentido, torna-se relevante mostrar o seu papel neste espaço onde se encontram e confrontam o global e o local, as *extensionalidades* e as *intencionalidades* (Castells, 1999: 27-33) em ordem à estruturação da autoidentidade.

Um dos problemas que se coloca nas vivências das pessoas na sua vida diária relacional, nos contextos sociais, laborais, familiares, escolares etc., está ligada ao (des)encadeamento de interesses e motivações. Na realidade, a aceitação de que cada ser humano é diferente, não supõe, por si só, a aceitação dessa mesma diferença (Magalhães, 1995: 114). O mesmo se passa na perceção das culturas, religiões e estilos de vida diferenciados. As situações de dominação e de exclusão “assentes num modo de produção de poder pela diferença desigual” (Santos, 2001: 46), demonstram esta evidência.

Entretanto, o desenvolvimento da identidade pessoal e social não pode dissociar-se da vida em relação, entre o eu, o mundo e o outro, “pelo encadeamento e entrecruzamento de

instâncias particulares de identificação e diferenciação, entendido como um processo em que, a autoidentificação e a alter-identificação se encontram sem nunca se corresponderem absolutamente” (Cabral, 2002: 8).

Deste modo, a identidade vai-se desenvolvendo “na base de identificações e diferenciações, fundadas em interesses e motivações (...) cruzando semelhanças com diferenças no decorrer da existência social quotidiana (...) e caracterizada por uma plasticidade temporal” (*ibidem*:8-9), que vai desde a “unidade social primária (família), passando pelo cruzamento de outras entidades, até à afirmação da sua própria identidade” (*ibidem*: 22), entendida como “processo construtivo e resultante das afetações do engajamento com outros agentes sociais” (*ibidem*:21).

Relacionando identidade pessoal com interesses pessoais, Pina Cabral reafirma a efemeridade e a volatilidade da assunção da unidirecionalidade identitária

Uma vez que os agentes sociais são passíveis de se alterarem consoante as condições que encontrarem - mais ainda, este potencial de automutação não pode ser concebido como unidirecional, pois todas as identificações autodefinicionais são passíveis de reversão, desvio, bifurcação ou redução (...), pelo que toda a formação identitária é, de facto, uma transformação identitária” (Cabral, 2002: 22).

Este aspeto toma-se importante para a compreensão do papel e da atuação quotidiana da educação escolar, na proposta de projeção, formação, reformulação e transformação das identidades dos seus agentes. Efetivamente, a ausência de propostas de transformação das dinâmicas educacionais da escola, passíveis da reversão e *aggiornamento*, atribuem-lhe uma função desajustada da sua peculiaridade.

Neste sentido, a escola adquire centralidade na resolução da aparente oposição entre as extencionalidades e as intencionalidades (Castells, 1999), ao possibilitar o entrecruzamento da vida na escola e da carga curricular com as experiências singulares da comunidade envolvente e dos intervenientes do processo educativo.

Admitindo que, atualmente, uma boa parte do desenvolvimento pessoal e social se realiza na escola pelas aprendizagens, importa, porém, não descurar toda a realidade que a envolve e que, em última análise, se manifesta nela. Dessa forma, será possível preparar melhor as novas gerações para as suas vidas como seres individuais e atores sociais responsáveis, permitindo encontrarem o seu lugar no mundo do trabalho e tornando-os cidadãos de pleno direito nas comunidades a que pertencem, nos seus países e num mundo do futuro.

3.4. O Desenvolvimento humano como qualidade de vida

A abordagem do desenvolvimento pessoal e social no âmbito do contexto da educação escolar não pode descurar a própria ideia de desenvolvimento humano, na perspetiva em que me situei, na escolha do título da investigação. Importa portanto clarificar o que se entende por desenvolvimento humano, sob pena de incorrer em análises generalistas que englobam o tudo e o nada da própria expressão.

Efetivamente, a expressão “desenvolvimento humano” tem adquirido relevância nas últimas décadas, sobretudo nos campos das análises políticas, económicas e tecnológicas. A este facto não é indiferente o expresso nos diferentes relatórios de Desenvolvimento Humano do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) que, desde a primeira publicação em 1990, têm apresentado a evolução da investigação e das experiências realizadas nesta área.

Para quantificar o nível de desenvolvimento humano, o PNUD construiu um indicador de referência – o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que tem sido, até à atualidade, um dos mais importantes instrumentos de análise. Assim, na perspetiva do PNUD, o desenvolvimento humano pode ser globalmente entendido como um processo de alargamento das escolhas das pessoas (PNUD, 1990: 11).

Desde 1990, altura do primeiro relatório (sobre o *Conceito e Medição do Desenvolvimento Humano*) até ao último de 2013 (sobre a *Ascensão do Sul: O Progresso Humano num Mundo Diversificado*) esta ideia mantém-se constante e evidencia três escolhas consideradas essenciais, a partir das quais emanam as restantes: ter uma vida longa e saudável; adquirir conhecimento e ter acesso aos recursos necessários para um padrão de vida decente (PNUD, 1996: 1). Neste quadro, são ainda englobadas escolhas adicionais que vão desde a liberdade política, económica e social às oportunidades para a criatividade e produtividade e a garantia dos direitos humanos (Ferreira, 1998).

Por outro lado, a partir da criação do Indicador de Desenvolvimento Humano (IDH), foram feitos ajustamentos sensíveis a aspetos importantes deste desenvolvimento que, na medida da evolução temporal, focalizaram a atenção para outras importantes questões, a salientar:

- Participação das Pessoas - 1993
- Género e Desenvolvimento Humano - 1995
- Crescimento Económico e Desenvolvimento Humano - 1996
- Desenvolvimento Humano para Erradicar a Pobreza - 1997
- Globalização com Uma Face Humana - 1999
- Direitos Humanos e Desenvolvimento Humano - 2000

- Aprofundar a Democracia num Mundo Fragmentado - 2002
- Liberdade Cultural num Mundo Diversificado - 2004
- Sustentabilidade e Equidade: Um Futuro Melhor para Todos – 2011

Como facilmente se percebe, os momentos históricos das sociedades determinam em certa medida a noção de desenvolvimento. Porém, mais do que essas oscilações relativas a aspetos particulares do desenvolvimento, interessa entendê-lo como um direito fundamental de todo o ser humano, na linha da Resolução 41/128 da Assembleia Geral das Nações Unidas que, em 4 de dezembro de 1986 afirmava no artigo 2.1 que “a pessoa humana é o sujeito central do desenvolvimento e deveria ser participante ativo e beneficiário do direito ao desenvolvimento”.

No mesmo sentido, o prefácio do Relatório do Desenvolvimento Humano, de 2006, explicita que

O desenvolvimento humano tem a ver, em primeiro lugar e acima de tudo, com deixar as pessoas viverem a vida que valorizam e permitir-lhes realizar todo o seu potencial como seres humanos. O quadro normativo para o desenvolvimento humano reflete-se hoje na visão ampla definida nos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, o conjunto de objetivos com limites temporais acordados internacionalmente e que visam reduzir a pobreza extrema, alargar a igualdade de géneros e promover oportunidades de saúde e educação (PNUD, 2006).

Para Amartya Sen – prémio nobel da economia e criador do Índice de Desenvolvimento Humano, juntamente com Mahabub ul Haq – a perspetiva de desenvolvimento está ligada essencialmente à qualidade de vida: “A questão não é a possibilidade de viver para sempre, (...) mas a possibilidade de viver realmente bastante tempo (...) e de levar uma vida boa enquanto ela durar” (Sen, 2000: 28).

Sen salienta, no entanto, que o desenvolvimento e a qualidade de vida das pessoas só poderão desenvolver-se num contexto de realização efetiva da liberdade. Como explicita: “ter mais liberdade melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo, questões centrais para o processo de desenvolvimento” (*ibidem*: 33).

Estas perspetivas que ligam o desenvolvimento humano à centralidade da pessoa, às realizações pessoais, à qualidade de vida e à valorização do exercício da liberdade, podem tornar-se num excelente enunciado a ter em conta no contexto da educação escolar, em ordem à construção do desenvolvimento pessoal e social e da cidadania. De facto, numa perspetiva ontológica de cidadania, não podem descurar-se estes valores sob pena de se truncar o próprio desenvolvimento da pessoa e das suas variadas dimensões.

O que pode então ponderar-se, na educação escolar, que seja contributivo para esse desenvolvimento harmónico? Quais as dimensões a considerar no sentido da otimização do desenvolvimento dos estudantes adolescentes? E o que pode ser relevado em ordem à aquisição de competências basilares e estruturantes do desenvolvimento pessoal e social com vista ao exercício de uma cidadania ativa?

3.5. Promover o desenvolvimento pessoal e social no contexto da educação escolar

Atendendo a que a presente investigação se direciona, nas vertentes teórica e empírica, sobretudo a adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, situada globalmente no contexto das escolas básicas e secundárias, importa considerar primeiramente os aspetos do desenvolvimento pessoal e social do ser humano. Neste sentido, intenta-se num racional teórico que possa fundamentar esse desenvolvimento segundo uma conceção integral e da pessoa situada no espaço e no tempo.

3.5.1. O Desenvolvimento da pessoa como auto e hétero-realização

Dada a centralidade que o desenvolvimento pessoal e social tem nesta investigação, torna-se necessário convocar, a partir de diferentes registos e visões, as questões que envolvem a vida escolar, numa ótica de auto e hétero-realização. Ao perspetivar o desenvolvimento pessoal e social no âmbito do espaço escolar, como um projeto de desenvolvimento harmónico de cada pessoa, nos seus aspetos intelectual, moral, físico e relacional, assume relevância a conceção de pessoa que alicerça esse mesmo projeto.

Antonio Arto, professor de psicologia evolutiva da Universidade Salesiana de Roma, apresenta uma perspetiva de compreensão do desenvolvimento harmonioso da pessoa nas suas diferentes dimensões, que deve ser ponderada no quadro da educação escolar, numa perspetiva de mútua compreensão e promoção das pessoas da comunidade escolar.

Esta perspetiva aparece condensada através de um acrónimo interrogativo: “S.O.C.I.A.L.E.?” que, pela pertinência e acuidade, mereceu a minha atenção:

1. O "S" indica o aspeto social, sistémico e relacional da pessoa: A pessoa, encontra-se situada num espaço ambiental onde, frequentemente e, por necessidade, estabelece relações sistémicas diferenciadas;
2. O "O" indica o aspeto operativo da pessoa: Este aspeto sublinha a sua competência, a capacidade de ação e a responsabilidade inerente aos seus comportamentos;
3. O "C" refere-se ao aspeto corporal da pessoa: o ser humano apresenta-se numa forma corporal, única e irrepetível situada em coordenadas espaço-temporais;
4. O "I" refere-se à inteligência: a pessoa é capaz de "*intelegere*" (ler por dentro e ler entre) ou seja, é capaz de consciência crítica e abertura à realidade sociocultural;
5. O "A" representa o aspeto afetivo da pessoa: a afetividade de cada pessoa realça os aspetos relativos aos sentimentos e à psicosexualidade;
6. O "L" indica a liberdade da pessoa: Este aspeto evidencia a característica fundamental do ser humano, que torna possível a realização de escolhas de forma responsável, e por isso, é capaz de se comportar segundo princípios morais e em conformidade com as normas vigentes no grupo humano a que pertence;
7. O "E" refere-se à educabilidade que caracteriza a pessoa: através da educação, torna-se capaz de utilizar as experiências individuais e sociais para se transformar e desenvolver de forma cada vez mais harmoniosa;
8. O "?" indica a tendência da pessoa para a transcendência: possibilita a saída de si mesma, pela abertura à interrogação do sentido da existência (Arto, 2000: 38-43).

Todas estas características que Arto evidencia – ser social, operador, corpóreo, inteligente, afetivo, livre, educável e aberto à transcendência – traduzem-se “num todo único”, caracterizador da afirmação da pessoa em relação consigo e com os demais. Esta unidade revela-se no desenvolvimento dinâmico das dimensões antropológicas fundamentais de cada ser humano: liberdade e responsabilidade; mundo dos valores e da transcendência; mundo intrapsíquico profundo e mundo interpessoal sistémico; corporeidade e educabilidade. Na dinâmica deste desenvolvimento humano, pessoal e social, “exige-se a capacidade de unificar os diversos componentes e esferas da personalidade, de tal modo que se evitem as dicotomias ou fragmentariedades” (Arto, 1990: 113).

A amplitude destas características, situadas na tradição pedagógica humanista, exalta a perspetiva que preconiza a educação escolar como a possibilidade de desenvolvimento de todo o potencial humano, de forma a torná-lo mais humano, quer seja ao nível individual, quer comunitário (Tavares & Bonboir, 1995; Menezes, 1998; Barbosa, 1999; Cabanas, 2002; Barbara, Miyashiro & Garcia, 2004; Fadiman & Frager, 2004). Neste sentido, a promoção do sucesso escolar e do desenvolvimento pessoal e social combinam sinergias a ter em conta na educação escolar, seja qual for o grau de ensino.

É nesta linha de pensamento que entendo, que a promoção de uma educação orientada para o desenvolvimento pessoal e social de cada ser humano, implica a facilitação dessa realização pessoal. Ao mesmo tempo que aponta para a realização de cada sujeito, aliada às expectativas, objetivos e desafios pode, do mesmo modo, possibilitar o engrandecimento de cada um, enquanto pessoa e cidadão.

3.5.2. Para um desenvolvimento equilibrado

A possibilidade de engrandecimento da pessoa e do cidadão pela educação escolar sublinha ainda a necessidade de perspetivar outras dimensões e processos que estejam orientados para a valorização dos sujeitos em construção, para além dos aspetos cognitivos.

Neste contexto, vale a pena aportar a crítica de António Damásio ao “Erro de Descartes” (1995) relativa à proeminência do *cogito ergo sum* sobre as restantes dimensões constitutivas do ser humano, segundo a lógica do dualismo e do mecanicismo, que “continuam a prevalecer e a influenciar a ciência e a cultura hodiernas” (Damásio, 1995: 255) e consequentemente a educação escolar. Nesta obra, como nas subsequentes, como *O Sentimento de Si* (2001), *Ao Encontro de Espinosa* (2003) e *O Livro da Consciência* (2010), Damásio debate sobre o tema dos sentimentos, das emoções e da construção da consciência, demonstrando a importância das emoções, no pensamento racional e na tomada de decisões, bem como no papel que estas desempenham no *sentimento de si* e na construção da identidade.

Esta importância, tal como ficou referido, também é evidenciada no teor da LBSE, relativa à formação pessoal e social, bem como nas demais reformulações e reorganizações curriculares, até à atualidade. No âmbito da comunidade europeia, o Parlamento Europeu adotou, em 2006, a competência da sensibilidade, no quadro de referência das oito competências essenciais relativas à aprendizagem ao longo da vida, que todo o cidadão deve possuir.

Estes dados reforçam a ideia de que a promoção do desenvolvimento pessoal e social, em espaço escolar, deve ponderar a aprendizagem afetiva e relacional, a par da cognitiva, numa perspetiva de desenvolvimento equilibrado e integral.

É neste sentido que Rui Santiago (1997) salienta a necessidade de se encarar

A preparação do aluno para a inserção socioprofissional em todas as componentes. Aos objetivos educacionais de tipo cognitivo ou instrumental são interligados outros objetivos dos domínios afetivo, social e moral, que ocupam um espaço importante na relação e na aprendizagem (Santiago, 1997: 47).

A (boa) relação e (boa) aprendizagem são, assim, indissociáveis. Pela imbricação equitativa destas vertentes, muitos dos problemas de relacionamento, de conflito pedagógico-didático e de indisciplina, que gravitam na escola, poderiam ser ultrapassados. Ao invés do reforço de medidas reguladoras dos comportamentos, das ameaças e das punições, consagradas nos regulamentos das escolas, a aposta na aprendizagem de relações saudáveis, poderia tornar-se num importante contributo para o desenvolvimento da robustez das identidades, da autonomia e da participação dos alunos na vida da escola e da sociedade.

Em abono desta perspectiva, Miguel Santos Guerra (2004, 2006) apela à necessidade da desocultação das dimensões afetivas e relacionais, na vida da escola, uma vez que “muitas das relações que se estabelecem na escola, giram à volta da dimensão afetiva” (Guerra, 2004: 34), nas dimensões do tempo e do espaço. Para este autor, a desvalorização/ocultação dos afetos e dos sentimentos, bem como o significado de muitas das relações, que aí se estabelecem, tem muito a ver com categorias de visibilidade e invisibilidade, por influência da cultura (*ibidem*:25-36). Segundo o mesmo investigador, estas categorias são normalmente traduzidas em atitudes discriminatórias, relativamente aos alunos que se evidenciam pouco, aos marginalizados, às minorias e às questões de género (*ibidem*). Por tais motivos, considera que as relações afetivas constituem uma das faces ocultas da escola, onde “as dimensões intelectuais cobriram com um manto de obscuridade as preocupações pelo mundo dos sentimentos” (*ibidem*: 37), que apenas merece atenção quando constitui obstáculo e não enquanto objeto de atenção educativa.

A educação para os valores pessoais (entendidos como princípios orientadores do indivíduo, que afetam o seu pensamento e ação) e sociais (os princípios consensuais que revelam tradições culturais, estruturas práticas e leis), continua a manter-se como uma outra face oculta da escola (Menezes, 1994; Guimarães, Sobral & Menezes, 2007). Na perspectiva desta investigadora, “as recomendações governamentais e a divulgação de publicações não são suficientes para a transformação das práticas” (Menezes, 1994: 18), reduzindo a formação pessoal e social dos alunos a “uma declaração de intenções” (*ibidem*) ou à “boa vontade de alguns professores” (Guimarães, Sobral & Menezes, 2007: 85).

A insistência descabida no desenvolvimento desequilibrado mostra a inoperância de um sistema educativo, preocupado sobretudo com um “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987), vinculado “a uma estratégia mercantil”, (Bolívar, 2007:25) cujos rankings (*ibidem*) subsidiam a deportação e a emigração de muitos jovens cidadãos que não encontram, no país, resposta (nem pessoal, nem profissional) para aquilo que o ensino escolar, eficientemente, os preparou.

Considera-se, por último, o currículo oculto da escola como mais uma das outras faces ocultas na escola.

Muito para além do espaço físico, a escola revela-se como um espaço humano, cultural e social, onde “a adolescência acontece” (Guimarães, Sobral & Menezes, 2007: 85). Por estes motivos “espaciais”, a escola não pode, também, deixar de ser considerada como espaço(s) e tempo(s) totalmente pedagógicos. A conjugação e a complexidade de cada um destes fatores, não permite à escola a arrogância de se intitular “a escola das certezas” (Canário, 2005: 67) ou “escola das promessas” (*ibidem*: 78), através de currículos estandardizados, com uma organização pedagógica consubstanciada no princípio de “ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso, 2001: 69).

A inversão desse processo poderá ocorrer, quando o currículo se configurar como instrumento flexível e integrador das múltiplas dimensões dos seres humanos que coexistem na escola. Ao valorizar a existência de “currículos informais” (Santos, 1999: 199), a escola poderá transformar-se num espaço privilegiado de encontro de saberes que, para além de promover a memória do conhecimento científico, também valorizam o conhecimento das “várias vozes” (*ibidem*), certamente interessadas na expressão e na participação naquilo que lhes diz respeito. A reconfiguração dos ambientes educativos fica inerente a esta valorização do currículo oculto. Neste contexto, Ramiro Marques (1989), enuncia alguns dos aspetos que constituem obstáculos à prossecução da formação pessoal e social: a “ausência de espaços e tempos geridos pelos alunos e destinados à participação coletiva e à resolução de problemas que afetam os indivíduos, os grupos e a escola” (Marques, 1989: 106) e o remeter “a aprendizagem e o exercício dos direitos e deveres do cidadão para a família dos alunos e os meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão e a rádio” (*ibidem*).

Para este investigador, a escola falha, no desenvolvimento moral e de cidadania dos alunos, porque:

Não lhes concede responsabilidade na gestão dos projetos, de espaço e do tempo. Sem o exercício da participação, os alunos não experienciam a troca de opiniões, o confronto de pontos de vista, de ideias e de valores, atividades que são essenciais para que construam um código de conduta marcado pela autonomia, espírito crítico e capacidade de tomar decisões, aceitar pontos de vista diferentes e mudar de opinião ou atitudes (Marques, 1989: 107).

O diagnóstico destes problemas constitui-se já, em si mesmo, como um prenúncio da recriação dos ambientes educativos escolares, aos quais se colocam o desafio de

Olhar para o adolescente na sua necessidade de desenvolvimento situado no cruzamento das linhas da consolidação da identidade e da capacidade de interrelação; catalisar o seu processo de descoberta de si próprio como pessoa única, valiosa, digna; possibilitar o contacto, pessoal e estável, com figuras significativas, bem como o confronto com valores, atitudes e ideias que poderão dar sentido e objetivos à sua vida. Esse ambiente educativo deverá proporcionar ao adolescente a possibilidade de encontro consigo mesmo, num contexto simultaneamente protegido e aberto, que lhe dê todo o tempo necessário para se ir consolidando como pessoa, sem ter que esconder ou recalcar, ou converter em agressividade descontrolada, as suas fragilidades, dúvidas e descobertas (Guimarães, Sobral & Menezes, 2007: 85-86).

Estes três pressupostos, porém, não esgotam todas as dimensões e possibilidades que a educação escolar pode proporcionar no sentido do desenvolvimento pessoal e social dos educandos. No entanto, abrem um campo de novas possibilidades de atuação pedagógica pela perspectiva da intervenção que valoriza as características e os recursos de cada um, tornando-se, deste modo, um instrumento valioso do sucesso pessoal, social e escolar a ter em conta. O desenvolvimento da diversidade individual, da identidade, da personalidade, de estilos e opções de vida a que se tem vindo a aludir, poderá fortalecer-se pela via da ativação das próprias potencialidades. O desenvolvimento pessoal e social torna-se assim numa expressão que abarca dinamismos pedagógicos, onde os diferentes intervenientes participam, partilham e assumem escolhas, riscos e responsabilidades, onde se confrontam diferenças e perspetivas conducentes à flexibilidade e à autonomia. Porém, como fazem notar Magalhães & Stoer, esta autonomia

Não é redutível a um processo de individualização, no qual o indivíduo se vê confrontado, sem escolha, de não ser mais do que isso mesmo, um indivíduo. É antes no sentido de individuação em que todo o processo emancipatório visa entregar o indivíduo a si próprio (Magalhães & Stoer, 2002: 92).

Este sentido de individuação em desenvolvimento, que acontece ao longo da existência, nos mais variados contextos e relações, possibilita que cada um se sinta produtor ativo do seu próprio desenvolvimento e ao mesmo tempo colaborativo no desenvolvimento dos outros. Em última análise, tal está de acordo com a expressão adotada por Magalhães & Stoer, quando se referem à “reconfiguração da cidadania individual e coletiva” (Magalhães & Stoer, 2002: 95), que não se compadece com um tipo de ensino estandardizado, que informa mais do que enforma (*ibidem*: 101).

3.5.3. O pessoal

Face à complexidade da vida em sociedade e às múltiplas influências exercidas sobre esta individuação em desenvolvimento, que espaço e tempo resta para o conhecimento de si mesmo e para a reflexão sobre as questões existenciais que perpassam na mente e na história de cada pessoa: Qual o projeto de vida? Que opções a tomar em ordem à autorrealização?

A percepção e a compreensão destas interrogações, ligadas à dimensão pessoal da existência humana, podem constituir-se como alicerces fundamentais da estruturação de vida individual e comunitária. À medida que se vai processando o desenvolvimento pessoal, pela ampliação das diferentes capacidades, no tempo e nos espaços concretos de vida, entretêm-se acontecimentos, atitudes, comportamentos, emoções e relações geradores de identidade própria.

Entendendo que cada pessoa tem um percurso de vida único, especial e irrepetível, torna-se necessária a sua compreensão, pelo processo de descoberta constante e cadenciada e que, em última análise, traduz o próprio desenvolvimento pessoal. Trata-se de um percurso que vai do ser como se é ao poder ser mais e melhor, ampliando as próprias competências e recursos, à procura de orientações e significados. Esta capacidade de sonhar, de acreditar e de decidir ser aponta para ganhos de autonomia, de liberdade e de bem-estar, ao mesmo tempo que obriga a fazer escolhas e a assumir responsabilidades, tendo em vista a concretização dos próprios sonhos, das convicções e das decisões de autoria.

É no âmbito do desenvolvimento deste projeto pessoal que Isabel Menezes defende que a construção do sentido de identidade envolve o desenvolvimento de capacidades para o conhecimento de si, dos valores que estruturam a sua existência, e a aceitação da sua história pessoal e familiar que, concomitantemente, possibilitam o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e da autonomia, para gerir e concretizar projetos humanos (Menezes, 1998, 2005).

Para esta investigadora, que releva a importância do desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social (1998), estes aspetos constituem um ponto de partida útil para

A promoção da competência dos jovens para o confronto com as tarefas de vida (...) e tem implicações não apenas para a conceptualização e a operacionalização da formação pessoal e social, como também para a definição de resultados desejáveis a obter junto dos jovens (Menezes, 1998: 10).

No que respeita à afirmação da necessidade da formação pessoal e social em contexto escolar, a autora sustenta que o objetivo é sempre a capacitação para a vida e para a ação, independentemente das concepções – *a capacitação para a resolução de problemas de vida; a educação para os valores; a educação para o desenvolvimento psicológico* – e estratégias curriculares da sua promoção, que assentam fundamentalmente na infusão ou disseminação curricular (de temas transversais, de valores ou de competências transversais) ou na criação de disciplinas específicas (*ibidem*). Na forma da sua operacionalização, a autora defende

A coexistência das diferentes estratégias curriculares que emergem da capacitação para a resolução de problemas de vida, da educação para os valores ou da educação para o desenvolvimento psicológico. O que, em si mesmo, pode ser visto como desejável, na medida em que a capacitação para a ação, que constitui o objetivo último da formação pessoal e social, depende de três dimensões indissociáveis da ação humana: o conhecimento sobre a realidade e a sua análise crítica, as disposições para agir e os processos psicológicos subjacentes à construção de significados e à implementação de projetos (Menezes, 1998: 15).

O desenvolvimento pessoal traduz-se, assim, num constante “aprender a ser”, na feliz expressão de Jacques Delors (1996), que a educação escolar não pode deixar de privilegiar, pela ampliação das capacidades, dos valores e atitudes dos jovens alunos que a frequentam. Deste modo, torna-se importante reforçar as capacidades de compreensão, de reflexividade individual sobre o presente e o futuro, sobre os contextos e quadros de pertença, para que, cada um se sinta engrandecer nas realizações e opções que vai tomando, ao longo da sua existência.

Atendendo à conexão formulada nesta investigação, entre o desenvolvimento pessoal e social e a cidadania, considera-se como fundamental a promoção do desenvolvimento pessoal, pela educação escolar, para a construção de cidadãos ativos, esclarecidos e organizados.

O espaço central atribuído ao desenvolvimento da pessoa humana, no âmbito da educação escolar, perspetiva a afirmação do cidadão, enriquecido pelos valores que aliam o conhecimento de si, dos outros e do mundo, conferindo-lhe a capacidade de assumir responsabilmente projetos de ação em prol de um desenvolvimento humano integral e sustentado.

3.5.4. O social

A sustentabilidade deste desenvolvimento integral pressupõe, para além da dimensão pessoal, o desenvolvimento da dimensão social de cada pessoa. Constatando que a humanidade de cada ser é uma construção e um processo que ultrapassa os limites da individualização, importa considerar a amplitude da dimensão social consubstanciada na aquisição de saberes e competências que possibilitem a compreensão do próprio desenvolvimento, pela via do “ser-em-relação” e do impacto da alteridade diversa. Neste particular, assumo com Isabel Menezes que

A ação humana e o desenvolvimento psicológico são, inevitavelmente ação e desenvolvimento *em contexto*. Assim, os processos de construção de significado e de realização de projetos de ação só adquirem *sentido* no contexto em que decorrem, sendo, portanto, indissociáveis das características espaço-temporais, físicas, relacionais, organizacionais, institucionais, ideológicas e políticas dos ecossistemas de vida (...). Reconhece-se, conseqüentemente, a existência de *estruturas transpessoais* que determinam, na dupla medida em que proporcionam e constroem, oportunidades de desenvolvimento e ação. Mais, assume-se que o desenvolvimento e ação não são apenas individuais, mas que os grupos sociais, instituições e comunidades são também autores no processo de produção de significados e de implementação de projetos de ação (Menezes, 1998: 19-20).

A conjugação de todos estes fatores – ação humana, contextos, e estruturas transpessoais – sublinhados por Isabel Menezes, tornam-se determinantes na construção da própria identidade, e que tem em Erik Erikson (1968) expressão pioneira no estudo do desenvolvimento humano, através da teoria do desenvolvimento da identidade.

Para este autor, o desenvolvimento ocorre através de oito estágios e resulta da interação da pessoa com o meio em que vive. Assim, o desenvolvimento coaduna-se à capacidade de resposta gradativa aos desafios, cada vez mais complexos que a sociedade lhe oferece. Estes desafios originam crises que necessitam de ser superadas e, nessa medida, irão influenciar a capacidade de resolução dos conflitos, bem como a formação da identidade.

Quadro III: Estádios do desenvolvimento psicossocial segundo Erikson (1968)

Idade	Crises bipolares	
0-24 Meses	Confiança	Desconfiança
2-3 Anos	Autonomia	Vergonha
4-6 Anos	Iniciativa	Culpa
6-12 Anos	Mestria	Inferioridade
13-18 Anos	Identidade	Difusão
18-35 Anos	Intimidade	Isolamento
35-65 Anos	Generatividade	Estagnação
+ 65 Anos	Integridade	Desespero

Com base na teoria de Erik Erikson, interessa sobretudo realçar, pela sua relevância nesta pesquisa, o quinto estágio, que decorre dos treze aos dezoito anos e que, segundo o autor, se revela particularmente importante no processo complexo de desenvolvimento, atendendo a que se aprofundam e conjugam, nesta fase, os aspetos da maturação física e as exigências da sociedade. Neste período em que se adquire uma identidade psicossocial, a tarefa principal prende-se com as respostas às interrogações: “Quem sou eu?” e “O que quero ser?”.

Na consciência da sua singularidade, o adolescente procura entender o seu papel no mundo e construir a sua própria identidade em áreas tais como profissionais, sexuais, religiosas e políticas. A não resolução destas tarefas pode originar a confusão da identidade. (Erikson, 1968: 128-135). A perda dos laços familiares e a falta de apoio no crescimento, as expectativas parentais e sociais divergentes do grupo de pares, as dificuldades em lidar com a mudança, a falta de laços sociais exteriores à família e o insucesso no processo de separação emocional entre a criança e as figuras de ligação, são fatores que contribuem para essa confusão manifesta em incertezas e dúvidas, que obrigarão a uma redefinição e recapitulação da identidade (*ibidem*).

Ora, tendo em conta todas as mudanças socioculturais ocorridas nas últimas décadas, que estão a alterar uma boa parte das estruturas de vida em sociedade, e tendo ainda em conta que é precisamente neste período crítico da vida que a maior parte dos estudantes passam o seu tempo na escola, importa perceber qual a relevância e o papel da educação escolar atual na construção do seu desenvolvimento pessoal e social, bem como da sua identidade.

Segundo Erikson (1968), é fundamental que ocorra o chamado período de moratória, em que o jovem tem possibilidades de explorar hipóteses e escolher caminhos. De facto, é nesta altura que vários agentes de socialização exercem pressão, para o assumir de responsabilidades e

para a tomada de decisões, principalmente do foro escolar e profissional. Este autor considera que a moratória institucionalizada – rituais sociais para a entrada na idade adulta, como a escolha da área profissional no ensino escolar – facilitam a preparação para a aquisição de papéis na sociedade. Por outro lado, um contexto social não estruturado pode levar a uma crise de identidade. Como não é possível separar a crise de identidade individual do contexto histórico da sociedade em que se insere o indivíduo, momentos de crise como guerras, epidemias e revoluções influenciam o adolescente em larga escala, quanto aos seus valores morais, por exemplo (*ibidem*).

Os outros têm um importante papel na definição da identidade: o jovem vê refletido no seu grupo de amigos, parte da sua identidade e preocupa-se muito com a opinião dos mesmos. Por vezes, procura amigos com “maneiras de estar” divergentes daquela em que cresceu, de forma a poder pôr em causa os valores dos pais, testando possibilidades para construir a sua própria “maneira” de ser. O grupo permite um jogo de identificações e a partilha de segredos e experiências essenciais para o desenvolvimento da personalidade (*ibidem*).

Segundo Erikson, o adolescente que adquire a sua identidade é aquele que se toma fiel a uma coerente interação com a sociedade, a uma ideologia ou profissão, que é também uma tarefa deste estágio. A fidelidade permite ao indivíduo a devoção a uma causa – compromisso com certos valores. Também permite confiar em si próprio e nas outras pessoas, como tal, a interação social é fundamental. A formação de identidade envolve a criação de um sentido de unicidade: a unidade da personalidade é sentida por si e reconhecida pelos outros, como tendo uma certa consistência ao longo do tempo (*ibidem*).

A visão do desenvolvimento social assenta no pressuposto de que nascemos sociais e que, pela relação com a diversidade comunitária, nos vamos tornando individuais, com estilo próprio, com significação de vida. Isto significa que o desabrochar das potencialidades e capacidades de cada um resulta, em grande medida, da complementaridade e sinergias que vão sendo geradas pela construção do pensamento e pela ação humana, seja pela distância temporal, ou pela proximidade relacional comunitária. É esta sinergia – que em grego significa *energia posta em comum*, ou *conjugação de energia, cooperação* – que possibilita ao ser humano o desenvolvimento das próprias faculdades, que permitem a capacidade de visualizar novos horizontes, de projetar, de transformar e atuar conscientemente no âmbito dos diferentes contextos em que a vida se constrói (Jardim, 2007).

Não perde, portanto, atualidade o relatório Delors, ao enfatizar que o sucesso da educação passa por “se conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida” (Delors, 1996: 80). Porém, esta aprendizagem

não se constrói de forma solitária ou solipsista. Pelo contrário, preconiza a relação interpessoal e o “aprender a viver com os outros” (*ibidem*: 83), com o legado histórico, situacional e axiológico, do qual provém e aponta para o engrandecimento da construção humana.

Contudo, este lado social da aprendizagem não pode pretender ignorar ou tão pouco secundarizar a dimensão pessoal de cada um, sob pena de se diluir ou subjugar o individual ao social, a parte ao todo, o que constituiria uma mera integração das diferenças sem voz própria. Neste caso estaríamos perante a destituição de sentido da particularidade diferenciadora de cada ser humano e das suas próprias opções de vida, em prol de uma tentativa homogeneizadora, provinda de qualquer quadrante ideológico, político, religioso ou comunitário.

Por isso, pode sustentar-se, a par das máximas propostas pelo relatório Delors (1996) – “aprender a ser” e “aprender a viver com os outros” – a conexão destas expressões no contexto da aprendizagem, orientada para o “aprender a viver bem consigo e com os outros”. Por esta forma, situa-se aqui o aspeto fulcral desta investigação: o desenvolvimento pessoal e social no contexto da educação escolar – diversidade de aprendizagens que possibilitem a diversidade de realizações pessoais e sociais.

Estas dimensões conjugadas constituem, por um lado, um importante desafio à ação educativa e, em particular, à educação escolar, entendida como fator de desenvolvimento da dimensão pessoal e social. Por outro lado, supõem uma visão da pessoa humana o quanto mais ampla possível e onde se possam enquadrar todas as suas sub-dimensões, quer do pessoal, quer do social, perpassando a biológica, a psicológica, a espiritual, a cultural, a social, a ética e a moral.

É, portanto, pela diversidade, sustentada nessas singularidades das capacidades e competências, que se vão prenunciando e desenvolvendo novas formas e projetos de referência individual e comunitária. Isto significa um desenvolvimento recíproco; ou seja, à medida que se promove o desenvolvimento pessoal, está-se a promover o desenvolvimento dos grupos e comunidades que o envolvem. E quanto mais desenvolvidos os grupos e comunidades, maiores possibilidades de desenvolvimento pessoal têm os seus membros (Arto, 1990).

Este é um dos grandes desafios que a escola atual enfrenta, como espaço de encontro e confronto das diferenças, e portanto de democracia, de participação e do exercício das cidadanias. É, pois, neste lugar democrático privilegiado, onde os jovens adolescentes ocupam grande parte do seu dia a dia, como sublinham Guimarães, Sobral & Menezes (2007), num

estudo sobre *A adolescência na escola: o desafio do desenvolvimento integral. As opções pedagógicas e organizacionais de uma escola Kentenichiana*, que

Acontecem muitas interações que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e social. A escola tem que dar resposta a tarefas educativas que antes não pertenciam ao seu âmbito, encontrando-se perante novos desafios educativos derivados das características da sociedade atual e da situação dos adolescentes no seio dessa mesma sociedade (Guimarães, Sobral & Menezes, 2007: 88-89).

A premência dos novos desafios atribuídos à instituição escolar decorre de “ser já generalizado o reconhecimento da insuficiência das funções de instruir e socializar classicamente atribuídas à escola” (Menezes, 1998: 89). A título de exemplo Guimarães, Sobral & Menezes (2007), referem alguns dos desafios colocados atualmente à educação dos adolescentes:

A instabilidade psicológica de muitos adolescentes a quem não é dado viver num ambiente familiar estável; o vasto leque de opções de estilos de vida, incluindo alguns de risco; a insegurança em relação ao futuro, consequência dos processos de entrada na universidade e/ou no mercado de trabalho (Guimarães, Sobral & Menezes, 2007: 89).

A par disso identificam, no sistema de ensino português, a acumulação de vários problemas associados a estes, nomeadamente,

O insucesso escolar de um grande número de adolescentes, a agressividade e a violência na escola, a droga e o álcool consumidos por adolescentes em idade escolar (...), sem que se vislumbrem projetos educativos verdadeiramente capazes de lhes dar resposta cabal (*ibidem*).

No contexto das reconfigurações sociais atuais, a emergência destas novas problemáticas faz um apelo de atenção inclusiva, dirigido ao sistema educativo em geral e à educação escolar em particular, como prioridades de ação, em ordem ao desenvolvimento das pessoas e da sociedade. É, no âmbito deste quadro, que Carlinda Leite (2005) salienta a necessidade de se promoverem projetos e debates que tenham em conta as alterações das características populacionais e culturais. No entanto, esta investigadora faz notar a discrepância entre as diretivas europeias ou orientações legais nacionais e a sua efetiva concretização, denotando “o retorno ao privilégio da instrução dos alunos sobre o de uma formação global” (Leite, 2005: 9), numa espécie de “patologia da normalidade” (*ibidem*: 17).

O esmorecimento da atenção relativa às questões da multiculturalidade na educação escolar, manifesta-se na secundarização de prioridades dadas aos “conceitos de inclusão, de diferenciação pedagógica, de aprendizagem colaborativa, de avaliação de tipo formativo, de diagnóstico de pontos de partida dos alunos, de programas de tutoria e de acompanhamento a alunos com dificuldades de aprendizagem” (*ibidem*: 9).

Em diferentes áreas e registos, estas preocupações são também evidenciadas por Almerindo Afonso (1998, 2004), José Alberto Correia (2000), Licínio Lima (2002), Magalhães & Stoer (2002), Carlos Estêvão (2004) e Stoer & Magalhães (2005).

Perante as constantes reconfigurações da democracia e as novas exigências da sociedade atual, a par das orientações que têm vindo a ser propostas para o sistema educativo, e a dificuldade de conciliação de perspetivas teórico-legais, políticas e educativas, estes investigadores assinalam algumas contradições que permitem visualizar o distanciamento que ocorre entre o ideário de desenvolvimento pessoal e social e de cidadania e a sua efetiva concretização.

Esta será também para mim uma das preocupações a ter em conta na investigação empírica procurando, através dos instrumentos de análise (análise documental e entrevistas), descritos na metodologia de trabalho, perceber quais os impactos da educação e das vivências escolares na promoção do desenvolvimento dos alunos. Por outro lado, importará perceber a proximidade ou distanciamento entre os ideários propostos, quer a nível das políticas educativas, bem como da orientação regimental interna e a sua efetiva manifestação, nas vivências dos atores educativos.

3.6. A educação para a cidadania na lei e nas práticas escolares

Ser cidadão, na atualidade, está para além das perspetivas delimitadas por um Estado-nação. A perspetiva de cidadania universal, condizente com os tempos atuais, não pode significar, por si só, um espartilhamento da pessoa individual, construída no seio de uma comunidade específica e local, sob pena de ser tudo e ser nada ao mesmo tempo, perdendo qualquer referência identitária.

Como ficou referido no capítulo anterior, a complexidade que envolve a sociedade atual, exige a adoção de uma nova forma de pensar a educação escolar, nomeadamente no campo das orientações curriculares, as quais não podem ficar confinadas às fronteiras ideológicas e territoriais de um qualquer Estado, pois, desse modo, tornam-se obsoletas e redutoras da dimensão humana e da cidadania universal de cada pessoa.

Por tudo isto e face à opção entre um “Estado provedor, um Estado avaliador e uma sociedade providência” e tendo ainda em conta as tentativas de resistência (ou de retoma da perspetiva de engenharia social), importa investir “numa postura de investigação das implicações de uma nova forma de lidar com a mudança social que eventualmente possa não se confinar às determinações derivadas do mercado, da comunidade ou do Estado” (Magalhães & Stoer, 2006: 24-25).

Na esteira de Magalhães & Stoer (2006), considero que não pode deixar de tomar-se em consideração o impacto decisivo que as organizações internacionais têm nos sistemas educativos de cada país. Simultaneamente, as grandes questões do nosso tempo ligadas ao ambiente, à segurança, à informação e à economia têm vindo a ganhar protagonismo recente em diferentes e complexos contextos, com consequências imprevisíveis, quer a nível social ou pessoal (Morin, 1999). Em certa medida, pode afirmar-se que vivemos numa sociedade de risco (Beck, 1999) e por isso com vidas individuais e/ou sociais constantemente arriscadas.

Neste início de século, jogam-se as questões do desenvolvimento plurifacetado, suportado pelo impulso da explosão das liberdades e, ao mesmo tempo, a preocupação do desenvolvimento sustentável. De facto, parece visível que o emergir das democracias e das liberdades pessoais postuladas pelas sociedades da modernidade, foi levantando questões de ponderação sobre as consequências do desenvolvimento.

Notória é também a implicação do global no local. As interpenetrações são extensas e tornam-se visíveis em múltiplas áreas de atividade ou de relação. De facto, parece que ninguém está imune à influência dos *tsunamis* financeiros, económicos, da manipulação/segurança da informação; às questões do emprego/desemprego, do terrorismo, da (in)tolerância religiosa; os problemas de exclusão das minorias, as pandemias virais e bacteriológicas, os alimentos transgénicos, a reorganização dos sistemas de segurança social, da educação e do ensino.

Neste amplo oceano, navega cada ser humano, perplexo entre a procura de margens referenciais e a possibilidade criativa de realização ou tão-somente de sobrevivência. Risco, segurança e esperança são os termos que, ao entrecruzarem-se, envolvem os indivíduos na sua vida privada, cultural e social.

Ora, numa “sociedade de risco” (Beck, 1999), torna-se necessária uma consciência/“modernização reflexiva” (Beck, Giddens & Lash, 2000), que estimule o conhecimento humano reflexivo, sobre as transformações do mundo atual e as consequências, ou riscos, advindas delas.

Como sublinha Giddens, a noção de risco comporta diferentes valências:

A noção de risco é inseparável das ideias de probabilidade e incerteza. Não se pode dizer que alguém enfrenta um risco quando o resultado da ação está totalmente garantido (...). Risco não é o mesmo que acaso ou perigo. O risco refere-se a perigos calculados em função de possibilidades futuras (...). Mas o risco é também um dos requisitos da excitação e da aventura (...) a aceitação do risco é a própria fonte de energia criadora (Giddens, 2000: 32-34).

A propósito, referem-se a dependência dos indivíduos e dos Estados das oscilações dos produtos derivados do petróleo, das consequências do buraco de ozono aliado à poluição atmosférica, da escassez dos recursos hídricos. Estas são, certamente, algumas das áreas que deverão alicerçar as temáticas de formação educacional, de forma transversal, em ordem à pressuposta sustentabilidade dos indivíduos e das sociedades.

Dado que se trata de uma questão de promoção da consciência humana, face aos avanços do conhecimento técnico e científico, torna-se premente questionar a capacidade de ativação dos processos informativos educacionais que, para além das diretivas da regulação impostas pelos Estados, sejam capazes de suscitar a autorregulação, a consciência crítica e comportamentos responsáveis. Ora, compete aos sistemas educativos e à escola em particular, por um lado, possibilitar o desenvolvimento dessa “aceitação do risco” como “energia criadora” (*ibidem*:34), da criatividade e da inovação de forma heurística, por outro, orientar à ponderação das consequências e dos riscos, que derivam da aplicação dessa investigação.

Uma interpelação deste tipo aos agentes educativos pode redirecionar o rumo do conhecimento e das aprendizagens que a escola tem vindo a proporcionar. Ao ultrapassar a mera transmissão de conhecimentos e das aprendizagens específicas, a escola pode tornar-se num instrumento importante da organização de vida pessoal e social, onde os aspetos axiológicos, afetivos, cognitivos e relacionais se conjugam em ordem à auto e heterocompreensão.

É no âmbito deste contexto que se pode, de forma pertinente, adequar ao ensino em geral e à educação escolar em particular, a perspetiva de Edgar Morin: “O conhecimento não significa acumulação de dados ou de informação, mas a sua organização” (Morin, Motta & Ciurana, 2003: 47). Entendendo a escola como promotora de conhecimento e de saberes, ela pode simultaneamente assumir-se como construtora de sentido perante a possibilidade dos plurais sentidos e opções daqueles que a habitam. A manutenção do fio condutor relativo ao desenvolvimento pessoal e social entendido como o suporte de uma cidadania ativa e

responsável, obriga a pensar a educação e a escola como processo contínuo de eternas (re)adaptações ao meio envolvente local e global, aos avanços e às criações humanas.

Tal como se tem vindo a referir, e pela ampla consensualidade de investigadores dos mais variados domínios da ciência, a era atual reveste-se de múltiplos paradoxos e complexidades geradores de angústias, dúvidas e incertezas, onde a imprevisibilidade se tem tornado no marco distintivo das sociedades. Ao mesmo tempo, fez tremer os baluartes do positivismo determinista e previsível de causa-efeito, propondo novas e variadas formas de vida, mudanças constantes e perspetivas outrora alienadas (Patrocínio, 2004).

Ante o estado atual deste incerto, do imprevisível e do polissémico com que todos nos defrontamos, torna-se necessária a apropriação de ferramentas que possibilitem uma sólida preparação para enfrentar e lidar com essas características e vivências. É precisamente perante estas circunstâncias e contextos, que a educação e a escola podem tornar-se contributivas, assumindo como sua orientação primordial aquilo a que se pode denominar de uma educação para o desafio (a provocação – sem fio), privilegiando o desenvolvimento de capacidades interrogantes e polissémicas, ou mesmo recriando a postura socrática – de ironia ante a verdade adquirida, e de reconstrução maiêutica com novas perspetivas de análise.

Morin (1982) reforça esta leitura ao referir a necessidade de procurar explicações científicas polioculares ou poliscópicas, mesmo nas ciências consideradas exatas. Em termos educativos, tal aponta para uma visão diferenciada daquela a que estamos habituados, que contemple novos paradigmas educativos de aprendizagem, bem como dos métodos subjacentes. Do mesmo modo, torna-se importante valorizar a pluralidade das diferenças constituídas em espaço e tempo, bem como aquelas que se vão constituindo, quer por força das mudanças ou pela reivindicação de particularidades. Por isso, como afirma Carlinda Leite, na análise relativa ao currículo escolar do ensino em Portugal e o multiculturalismo, trata-se de “mobilizar vantagens advindas da centralização e vantagens advindas da descentralização” (Leite, 2005: 16), tendo em vista uma educação preocupada com as vivências da cidadania que, pela perspetiva de Licínio Lima, apela à “reinvenção democrática das escolas como sítios políticos e multiculturais” (Lima, 2005: 30).

Esta é, pois, uma responsabilidade de todos os agentes educativos preocupados com o desenvolvimento humano e geracional, fundado em vivências e práticas cidadãs, que a escola pode proporcionar ou, pelo menos, perspetivar, possibilitando, desse modo, novas abordagens compreensivas. Da mesma forma, a abertura à experiência proposta ou vivida pela diferença, poderá ser uma mais-valia para a perspetivação de motivação pessoal e de inovação experiencial, porventura significativamente enriquecedora e gratificante. É neste quadro

dialógico-relacional que se deve atribuir maior peso à expressão “inclusão”, em detrimento do termo “integração”.

A construção do desenvolvimento pessoal e social e da cidadania é algo que se processa no quotidiano relacional, na interação comportamental multifacetada, capaz de possibilitar conflitos interiores, que relativizam tanto a subjetividade como a universalidade. A emergência da própria singularidade decorre do confronto com outras singularidades, estilos e identidades específicas, sejam elas de raiz geográfica, cultural ou religiosa. A convivialidade, assente neste reconhecimento mútuo, torna-se assim no pressuposto do próprio desenvolvimento antropológico e da renúncia/ativação de práticas cidadãs. Pelo contrário, as perspetivas da tolerância e da integração deixam subentender a supremacia paternalista sobre a diferença (Stoer & Magalhães, 2005). Reconhecer e compreender tornam-se, por isso, valores fundamentais no entendimento da relação humana. Por conseguinte e tal como refere Edgar Morin, “a compreensão humana deve conter um conhecimento de sujeito para sujeito. Compreender inclui necessariamente um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão necessita de abertura, simpatia e generosidade” (Morin, 2002: 101).

A propósito da relação humana solidária, entendida como forma de auto e heteroconhecimento, Boaventura Sousa Santos (1999) utiliza a expressão “conhecimento-emancipação”, cujo ponto de ignorância se designa colonialismo e cujo ponto de saber, se designa solidariedade. Nesta medida de conhecimento,

A ignorância é o colonialismo e o colonialismo é a conceção do outro como objeto e, consequentemente, o não reconhecimento do outro como sujeito (...). Trata-se, pois, de uma forma de conhecimento que é um reconhecimento do outro enquanto sujeito, e, por inerência, um reconhecimento do outro enquanto produtor de conhecimento - um conhecimento-reconhecimento que tem uma vocação “multicultural” (Santos, 1999: 205-206).

O desenvolvimento da autonomia pessoal, da racionalidade e do diálogo constituem-se, deste modo, numa das aspirações sociais e, particularmente, num dos reptos da educação, que convidam à reconstrução crítica do conhecimento e do ensino estereotipado, em que os diferentes interlocutores se promovam mutuamente, numa base de sentido existencial e relacional.

Perspetivar a educação escolar, enquanto campo de estudo, como espaço de interações democráticas no desempenho de diferentes papéis, possibilita um novo entendimento das funções e atributos dos seus atores que não podem descurar o desenvolvimento da

compreensão crítica sobre o conhecimento, tal como as potencialidades de partilha e negociação nas tomadas de decisão.

A construção da cidadania, pelo contexto escolar, não se resume, portanto, à educação para a cidadania (entendida como a veiculação formal de direitos e deveres). Ao contrário, propõe a ativação de práticas e vivências cidadãs, no próprio contexto escolar. Neste sentido, tal como se tem vindo a afirmar, nenhum dos intervenientes se encontra dispensado das suas possibilidades de agência.

Deste modo, adequa-se à escola portuguesa o repto lançado por Stoer, Magalhães & Rodrigues, relativo à recontextualização pedagógica no mundo ocidental, face à necessidade da

Promoção de uma articulação consciente entre a teoria e a prática; ii) a tensão dinâmica entre o instituído e o instituinte; e iii) um esforço para criar uma ligação entre o passado, o presente e o futuro, entre a ação e a investigação e entre a estrutura e a agência (Stoer, Magalhães & Rodrigues, 2004: 17).

Quando situei em título desta investigação, *o desenvolvimento pessoal e social entre a lei e a cidadania*, ousei também questionar a bondade discursiva da proponência, nos limites da expressão da cidadania democrática e representativa, de uma *educação para e na cidadania*, presente na Lei de Bases do Sistema Educativo, desde a sua criação em 1986 até à atualidade. A análise diacrónica sobre os marcos de referência deste período, aliado à temática da educação para a cidadania, tem sido objeto de muitos investigadores, entre os quais se devem destacar Maria Santos (1981), Rui Grácio (1981), Stephen Stoer (1982), Roberto Carneiro (1988), Ramiro Marques (1990), Campos (1991), Eduardo Marçal Grilo (1994), António Teodoro (1995), Menezes (1998, 2012), Licínio Lima (1999), Laura Fonseca (2001, 2005, 2009), Araújo (2005, 2010) e Sofia Silva (2007, 2012).

A elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 14 de outubro de 1986, fundada nos alicerces da democracia que a revolução de abril de 1974 foi desenvolvendo, e consignou na Constituição da República, reflete a articulação entre o ideário político conquistado e a necessidade de extensão consonante na educação escolar, como ficou consagrado no âmbito do quadro dos princípios gerais e dos princípios organizativos (LBSE, art. 2.º, 3.º e 7.º).

Sob a perspetiva que pretendo focalizar, no que respeita à formação pessoal e social e à formação para o exercício da cidadania democrática, a Lei de Bases tornou explícito no artigo 2.º que:

- 4 - O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho;
- 5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (LBSE, art. 2.º).

A seguir a esta afirmação de princípios, explicita, no âmbito dos princípios organizativos (art. 3.º), um conjunto de valores que enquadram a perspetiva de educação para o desenvolvimento pessoal e social e para o exercício de uma cidadania livre, democrática e responsável:

O sistema educativo organiza-se de forma a:

- a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo;
- b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
- d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;
- j) Assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e de orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;
- l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticas, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na escola e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias (LBSE, art.3.º).

Este ideário educativo propõe-se abranger todos os níveis de ensino, desde a escolaridade obrigatória até ao ensino universitário. Porém, é no âmbito da escolaridade obrigatória que se acentua mais a preocupação do desenvolvimento pessoal e social dos educandos, em ordem ao exercício da cidadania democrática, conforme expressam os artigos 7.º nas alíneas a), f), g), h), i) e n), o artigo 47.º e a criação de uma área específica – Formação Pessoal e Social, através do Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto, como forma da sua concretização.

Decorrente da análise deste articulado específico, importa agora salientar os aspetos mais relevantes e as linhas orientadoras da política educativa relativamente aos valores expressos e a consequente correspondência sobre a efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e social e da cidadania democrática. Assim, a Lei de Bases traduz:

- Uma conceção e organização do sistema educativo assente nos valores democráticos, aberto à envolvimento e participação de todos os membros da comunidade educativa (art.45.º);
- a igualdade de oportunidades assegurada pelo Estado de forma a impedir “efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias” (art. 12.º, n.º 4);
- o lugar de relevo da dimensão da formação pessoal e social (art. 7.º).

Estes três aspetos, aos quais inicialmente aludi, ao traçar o fio condutor do estudo, representam avanços históricos significativos na generalização e democratização da educação escolar. Porém, isto não significa por si só, que na educação escolar portuguesa se tivessem efetivado as práticas democráticas, ou que a igualdade de oportunidades tivesse sido assegurada, ou ainda que se tivesse dado primazia à formação pessoal e social. A perceção dessa inconsequência e das dificuldades de operacionalidade levou à *Reorganização Curricular do Ensino Básico* (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro) que, com base no diagnóstico efetuado, retrata algumas dessas mesmas dificuldades:

- não cumprimento de uma escolaridade obrigatória de nove anos;
- dispersão da rede escolar, isolamento e falta de condições em muitas escolas do primeiro ciclo;
- elevadas taxas de insucesso e abandono nos segundo e terceiro ciclos com a consequente exclusão escolar e social;
- dificuldades da escola em responder à crescente heterogeneidade e diversidade étnica e cultural da população escolar (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro).

A consciência da dificuldade de efetivação dos propósitos e orientações da Lei de Bases, levou a novas alterações e reformulações legais, como já anteriormente ficou registado, mas sem grande tradução prática. Na perspetiva de Guimarães, Sobral & Menezes (2007), tais alterações produziram apenas experiências pontuais, pouco sistematizadas e funcionaram como preocupação secundária relativamente à matéria das disciplinas.

Portugal não está isolado quanto a esta indefinição. Nas conclusões do relatório, elaborado por Isabel Menezes & Pedro Ferreira (2012), sobre as políticas e práticas de Educação para a

Cidadania na Europa, intitulado *Educação para a Cidadania Participatória em Sociedades em Transição: Uma Visão Europeia, Ibérica e Nacional das Políticas e Práticas de Educação para a Cidadania em Contexto Escolar*, refere-se que

A educação para a cidadania é apresentada como uma prioridade nos documentos orientadores da política educativa, embora isto não se traduza necessariamente numa maior alocação de tempo ou espaço no currículo escolar; surge associada a uma vasta panóplia de temas, apelando tanto a preocupações sociais mais tradicionais (e.g., identidade nacional, valores morais) ou emergentes (e.g., empreendedorismo) (Menezes & Ferreira, 2012: 8).

O relatório faz também referência, à variação temporal (entre uma a quatro horas, de educação para a cidadania prescritas nos *curricula* dos trinta países europeus incluídos no estudo) (*ibidem*: 24), às trinta e oito variações das nomenclaturas com referência à educação para a cidadania (*ibidem*: 25), e à estratégia curricular adotada – variando entre disciplina específica obrigatória, disciplina integrada noutra disciplina e de caráter transversal (*ibidem*: 26). Estes dados evidenciam, segundo os responsáveis pelo relatório, que o entendimento da educação para a cidadania “é um conceito relativamente difuso” (*ibidem*: 8). Retomando a situação em Portugal, o exemplo recente desta difusão ou indefinição, e da “dissonância entre políticas e práticas” (Bettencourt, 2009) foi a expectativa criada pela introdução da disciplina de Formação Cívica, no 10.º ano dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário (Decreto-Lei n.º 50/2011 de 8 de abril), que, passado pouco mais de um ano, viria a ser eliminada, pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.

Acrescem, a estas oscilações e ambivalências políticas, quanto à educação para a cidadania, as dificuldades derivadas dos índices de insucesso escolar, de abandono precoce, às baixas qualificações académicas e o atraso sobre o nível médio da educação dos portugueses, gerando na sociedade portuguesa um sentimento de insatisfação e de crise da educação. Lembra-se, a propósito, o último “Retrato de Portugal na Europa Pordata”, de 2013, feito a partir dos indicadores da União Europeia (2011), que situa Portugal com uma taxa de risco de pobreza em 18% e a taxa de abandono escolar em 23,2%.

Este quadro já suscitou múltiplos debates em torno da “crise da escola”, sobretudo no âmbito do discurso político, que, segundo Rui Canário, faz coincidir a degradação do ensino com a construção da escola de massas (Canário, 2000: 180). Porém, para este autor, a perda de eficácia da escola “longe de poder ser qualificada como uma crise técnica é, essencialmente uma crise política, o que nos permite diagnosticar não um problema de *eficácia*, mas um problema de *legitimidade* da instituição escolar” (*ibidem*), que “decorre do desacordo entre a

instituição escolar e a diversidade de expectativas e lógicas de ação, presentes num público escolar cada vez mais diferenciado” (*ibidem*: 190).

Stephen Stoer & Helena Araújo (2000) num estudo sobre *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num país da (Semi)periferia Europeia* referem-se à crise da escola de massas como a “natureza retórica da escola de massas em Portugal”, salientando “a sua incapacidade, até à data, de resolver a questão da desigualdade social e cultural” (Stoer & Araújo, 2000: 136), uma vez que

A natureza heterogénea e contraditória do “agrupamento de relações sociais”, que constitui a escola, e a sua subapropriação do espaço democrático de cidadania proporcionado pela escola, tornam o seu desenvolvimento como escola de massas, sobretudo na periferia, como um processo desigual e cheio de tensões (Stoer & Araújo, 2000: 146).

Neste contexto, Licínio Lima refere que

Na educação, os discursos gerenciais têm vindo a ocupar a posição outrora assumida pelas teorias educacionais e pelo pensamento pedagógico, construindo narrativas de tipo gestor que legitimam uma nova ordem racional baseada no mercado, nos setores privado e produtivo, na competitividade económica e na gestão centrada no cliente (Lima, 1997: 51-52).

Daí que Rubem Alves (2001), *Na escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, faça uma caracterização das escolas nos seguintes termos:

As nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem. As escolas são fábricas organizadas para a produção de unidades biopsicológicas móveis portadoras de conhecimentos e habilidades. Esses conhecimentos e habilidades são definidos exteriormente por agências governamentais a que se conferiu autoridade para isso. Os modelos estabelecidos por tais agências são obrigatórios e têm a força de leis (...). As linhas de montagem denominadas escolas organizam-se segundo coordenadas espaciais e temporais. As coordenadas espaciais denominam-se ‘salas de aula’. As coordenadas temporais denominam-se ‘anos’ ou ‘séries’. Dentro dessas unidades espaço-tempo os professores realizam o processo técnico-científico de acrescentar aos alunos os saberes-habilidades que, juntos, irão compor o objeto final. Depois de passar por este processo de acréscimos sucessivos – à semelhança do que acontece com os ‘objetos originais’ na linha de montagem da fábrica – o objeto original que entrou na linha de montagem chamada escola (naquele momento chamava-se ‘criança’) perdeu totalmente a visibilidade e revela-se, então, como um simples suporte para os saberes-habilidades que a ele foram acrescentados durante o processo. A criança está finalmente formada, isto é, transformada num produto igual a milhares de outros ISO-12000: está formada, está de acordo com a forma. É mercadoria espiritual que pode entrar no mercado de trabalho (Alves, 2001: 29).

Em consequência da sujeição da educação escolar aos critérios económicos e do mercado, aquelas “unidades biopsicológicas móveis que no fim do processo não estejam de acordo com tais modelos são descartadas” (*ibidem*), gerando desânimo ante o gorar das expectativas criadas, sobretudo nos indivíduos e grupos que questionam, por isso, a própria utilidade da educação escolar. Neste sublinhado, Almerindo Afonso assinala a

Perda de confiança no valor social dos diplomas, induzida pelas distorções nas relações entre a educação e o mercado de trabalho (...). O crescente desemprego dos licenciados, a proliferação de empregos precários disputados por portadores de qualificações superiores às exigidas para o exercício das funções que lhes são propostas e existência de contextos de trabalho indutores de ‘regressões culturais’ (Afonso, 2005: 146).

Este sentimento de desânimo e de frustração é também ilustrado por Raoul Vaneigem no *Aviso aos Alunos do Básico e do Secundário* (1996), atendendo a que:

A escola está no centro duma zona de turbulência onde os verdes anos se afundam na tristeza e no mau humor, onde a nevrose conjugada do ensinante e do ensinado imprime o seu movimento à balança da resignação e da revolta; da frustração e da raiva (Vaneigem, 1996: 17).

Em consequência deste quadro assim matizado parece não haver lugar para o desenvolvimento pessoal de todos os envolvidos no processo educativo, uma vez que as suas tarefas estarão estandardizadas *nessa linha de montagem*. Do mesmo modo, nesse contexto, a expressão da democracia e o exercício da cidadania parecem não caber no desenrolar deste processo.

E, de forma mais contundente, referindo-se à dificuldade de resolução dos problemas da escola pública, Licínio Lima refere que isso se mantém, porque “como discurso e como prática, como método e como conteúdo, a democracia continua significativamente ausente da escola” (Lima, 2005: 24). Também Paulo Freire sublinha que “a democracia como qualquer sonho, não se faz com palavras desencantadas, mas com reflexão e prática (Freire, 2003: 91).

António Magalhães e Stephen Stoer, refletindo sobre *A Escola para Todos e a Excelência Académica*, analisam a “massificação da escola e o alargamento do fosso entre o discurso político e o discurso pedagógico em Portugal (1974-2000)” (Magalhães & Stoer, 2002: 74). Consideram estes autores que “o debate político sobre a educação está a ser hegemonizado por discursos centrados em noções como “*performance*, competências e necessidades do novo mercado de trabalho” (*ibidem*).

profissional e de reconfiguração da sua *expertise*, muitos professores parecem fugir desta questão, procurando refúgio na racionalidade da definição burocrática das suas atividades (Magalhães & Stoer, 2002: 88).

Em reforço deste argumento defendem que “não há *performance* sem pedagogia e pedagogia sem *performance*, sob pena de um completo vazio socioeconómico” (*ibidem*: 90), dado que as contradições entre o mandato remetido para o sistema educativo por parte da nova classe média e a necessidade de consolidar a escola de massas,

Traduzem-se em falsas alternativas, como se o professor fosse obrigado a escolher entre uma perspetiva profissional visando obter os “melhores” resultados (i.e., o sucesso como pura “*performance*”) e outras perspetivas visando apenas o autodesenvolvimento dos sujeitos no processo educacional (Magalhães & Stoer, 2002: 89-90).

E concluem que:

Se se reduzir as competências cognitivas a adquirir pelos jovens estritamente àquelas que regem o mundo empresarial, corre-se o risco de reduzir a educação, e as suas potencialidades, a um mero fluxo que (...) passa pelos indivíduos sem os verdadeiramente tocar (Magalhães & Stoer, 2002: 101).

Rui Canário, por seu turno, aponta como dimensão fundamental da atividade docente “a de ser, mais que um transmissor de informação, ‘um construtor de sentido’” (Canário, 2000:190), e que a aprendizagem se evidencie “pelo valor de uso, no presente, como forma de ‘ler’ e intervir no mundo e não, sobretudo, pelos benefícios materiais ou simbólicos que promete no futuro” (*ibidem*). Por isso, e com grande pertinência e atualidade, Rui Canário preconiza uma conceção de escola “onde se produza, ou seja, onde se aprende *pelo* trabalho, como forma de criação e realização pessoal, e não o sítio onde se aprende *para* o trabalho (...), onde se vive a democracia, se aprende como ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra” (Canário, 2000: 190).

Comungando da identificação global dos pressupostos dos autores acima referenciados, ousa-se, porém, acrescentar que este ideário deve ser estendido a todos os membros/pessoas da comunidade educativa que constituem a escola, ou seja: – *o espaço onde se produz, onde se aprende pelo trabalho, a criação, a realização pessoal, a vivência da democracia, etc.* – deverão constituir um direito e um dever de todos quantos a dinamizam, e não apenas dos alunos/pessoas em construção.

Efetivamente, todos quantos habitam o espaço e o lugar escola, encontram-se em construção pessoal e social, em ordem a realizações e/de projetos diferenciados, que aí se podem efetivar e desenvolver, dando assim significado à expressão *escola democrática* e ao título atribuído a esta investigação.

Ora, este posicionamento requer envolvimento dos seus constituintes que, de forma assertiva, assumam o seu papel contributivo e colaborativo na edificação do projeto de escolas democráticas. Simultaneamente, solicita um aprofundamento e/ou mudança de perspetiva relativamente às funções da educação escolar e da aprendizagem, ajustadas às exigências das sociedades democráticas atuais.

Na identificação ontológica de cidadania, que abarca todas as diferentes dimensões de cidadania, desde a perspetiva social, cívica ou política, torna-se necessário perspetivar e mobilizar formas de participação diferenciadas capazes de minorar os riscos da indiferença, da aceitação passiva e de exclusões. Só assim pode entender-se uma ação educativa inclusiva, capaz de favorecer elementos de autonomia individual, através da apropriação dos vários saberes e simultaneamente orientada para a participação plena da pessoa na vida social.

Neste sentido, não se trata portanto de *educar para a cidadania*, como comumente se veicula nas explicitações curriculares do ensino escolar público. Ao contrário, a preferência por uma educação *em e na cidadania* secundariza o sentido teleológico de cidadania da própria educação, uma vez que o sentido último da educação deverá, antes de tudo, ser o desenvolvimento de projetos humanos, mais do que um qualquer projeto de cidadania oferecido ou concedido. Da mesma forma, a experiência concreta e situada de vivências e construções de cidadania, na educação escolar, corporiza a possibilidade de compreensão da construção inacabada do ser humano, que vive no *já e no agora*, mas orientado para *um ainda não*, que almeja.

3.7. Para a construção de uma escola democrática

Entendendo a cidadania como algo que está inerente à natureza da pessoa humana, e neste sentido aberta a acolher a colaboração na sua construção e aperfeiçoamento, através de contextos concretos, importa ponderar nas condições de promoção do seu desenvolvimento. Doutra forma, como alerta Gimeno Sacristán,

De que serve a liberdade de expressão se não temos nada que expressar ou se os meios para o fazer se encontram monopolizados? Ou de que serve a liberdade de pensamento se não temos ideias pessoais para expressar, se não somos capazes de sairmos daquilo que todo o mundo pensa, do que dizem os meios de comunicação homogeneizados ou o que dita o pensamento único? (Sacristán, 2003:221-222)

A possibilidade de ultrapassar estas interrogações de Gimeno Sacristán, passará certamente pelo estabelecimento de uma ampla correlação entre desenvolvimento pessoal, educação e cidadania e participação – o que constitui a construção do fio condutor idealizado. Efetivamente, o desenvolvimento pessoal e social das pessoas será tanto mais sólido quanto maior for a sua capacidade científica, educacional, económica e cultural e a sua capacidade de participação na vida social. Barata-Moura reforça esta ideia ao afirmar que

Um povo culto, realmente culto, não sofrerá sem combate a persistência pegajosa de formas pobres de afirmação cidadã, até porque do cultivo da sua humanidade faz certamente parte um enriquecimento das suas exigências cívicas de emancipação (Barata-Moura, 2003: 97).

Esta cultura torna-se necessária para que se promova e desenvolva um espírito empreendedor, onde as vozes singulares e a iniciativa redundem em escolhas informadas e conscientes. A sustentação das sociedades, das economias e da cultura está, do mesmo modo, ligada às possibilidades de aprendizagem e ao acesso à informação que os cidadãos possuam. Ora, isto transporta para a educação em geral e para a escola em particular uma responsabilidade de promoção do espírito criativo, livre e empreendedor, identificado com a projeção cidadã livre e responsável.

A perceção desta realidade levou a que, um pouco por todo o mundo, sobretudo nos países mais desenvolvidos, se tenha ampliado o número de anos de escolaridade obrigatória. Como referem Magalhães & Stoer,

Em grande parte do mundo ocidental, e não só, a educação escolar, na sua forma de “escola para todos”: quase que se universalizou e se tornou a pedra de toque dos discursos sobre o próprio desenvolvimento nacional. A equação mais educação igual a mais desenvolvimento, embora matizada ao longo dos últimos três séculos, acaba por ser a chave de interpretação da importância dada pelos diferentes Estados aos seus sistemas educativos (Magalhães & Stoer, 2006: 29).

Também em Portugal, a passagem de nove para doze anos de escolaridade obrigatória, decretada em 27 de agosto de 2009 (pela Lei n.º 85/2009) corresponde a essa equação a que António Magalhães se refere, supondo ser um passo bastante importante para o

desenvolvimento das pessoas/cidadãos, bem como para o incremento de sociedades mais justas e democráticas. Porém, o mero aumento do número de anos de escolaridade obrigatória, por si só, não vislumbra a resolução das apatias de cidadania nem as exclusões sociais, nem a ausência de criatividade ou de empreendedorismo. Como refere este autor

Interessantemente, não é na fragilização deste pressuposto que a educação escolar parece fazer assentar a sua crise, mas antes na modificação de dois dos seus suportes centrais. Isto é, 1) a natureza “pública” desta forma de escolarização está a ser colocada em causa e 2) a atitude dos cidadãos, em relação aos quais ela foi pensada como um direito imediatamente atribuído, mostra importantes sinais de alteração (*ibidem*: 29-30).

Por isso, a par deste avanço, afigura-se como essencial a ponderação da qualidade das aprendizagens e das metodologias, que se desenvolvem nos espaços educativos, bem como a consideração dos diferentes posicionamentos dos seus constituintes, “que vão desde as opções pessoais por dados estilos de vida até à transnacionalização da estrutura do mercado de trabalho, passando pela comunidade, tantas vezes reinventada” (*ibidem*: 30-31).

Considera-se, assim, que a educação para e na cidadania deve constituir-se como um eixo transversal e essencial a toda a vida na escola, e não “um não lugar ou lugar branco” (*ibidem*:28) possibilitando o desenvolvimento pessoal, da comunidade escolar e da própria sociedade. Mas também não pode deixar de se considerar que, “num momento em que a Educação para a Cidadania – em Portugal como noutros países europeus – parece ser atirada para o fundo das gavetas ministeriais pelas piores razões” (Menezes & Ferreira, 2012: 7), este é um

Trabalho de resistência que as escolas, a/os professora/es e a/os aluna/os insistem em fazer no seu quotidiano, assumindo os seus direitos a uma cidadania ativa e participatória nas escolas e nas comunidades, muito para além, como nos lembraria António Sérgio, dos pequenos decretos e daquilo que pode ser decretável (*ibidem*).

É precisamente por causa dessa constante reinvenção (Magalhães & Stoer, 2006), a par de um constante trabalho de resistência (Menezes & Ferreira, 2012), que a educação escolar adquire relevância e centralidade de expressão democrática, não como reprodutora das ondas massificadoras ou das tendências políticas governamentais, mas antes como promotora de vivências cidadãs e democráticas, capazes de promover o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos que a integram/incluem.

Também, no espaço escolar, a expressão da cidadania nas vivências mais diversas, brota de um estatuto de pertença e de identidade pessoal e comunitária que possibilita a cada um dos seus membros direitos e deveres partilhados. O exercício da cidadania, no ambiente educativo escolar, não pode pois cingir-se ao conhecimento da orgânica das instituições do sistema educativo, nem tão pouco a votações esporádicas, participação em protestos, manifestações, debates, comemorações festivas e ao cumprimento das regras estipuladas nos regulamentos internos. Para além disso, e tal como no âmbito das vivências sociais diárias, o exercício da cidadania, na vida da escola, manifesta-se sempre que irrompe a dignidade de cada pessoa que aí vive, nas vozes e atitudes quotidianas conscientes, que possibilitam o desenvolvimento pessoal, da comunidade escolar e da própria sociedade.

A cultura da cidadania e da democracia torna-se, assim, no valor superlativo da vida da escola e da educação escolar, sempre que, muito para além dos saberes disciplinares, se aposte na centralidade das pessoas, pois, em última análise, são elas que abarcam a noção de escola. Assim, e tal como sintetiza Paulo Freire,

A vida da escola deve tornar-se num espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos e certas exigências éticas (...) onde todos possam ser ouvidos, onde se respeite a maioria e a expressão da sua contrariedade, e se promova a crítica e o debate (Freire, 2003: 89).

Capítulo IV

Desenho da investigação empírica

Introdução

No enquadramento teórico efetuado na primeira parte da investigação, na procura de uma fundamentação para a temática que me propus, foi possível dar conta dos fatores histórico-sociais que, no contexto das aceleradas mudanças contemporâneas, redefiniram os papéis do estado e das políticas públicas relativamente à educação em geral e à educação para a cidadania em particular.

Foi igualmente possível mostrar como, por força dessas aceleradas mudanças, no mundo contemporâneo e pela imbricação entre o global e o local, se tem assistido à emergência de novos desafios e dilemas que reconfiguram os tradicionais projetos ou modelos de cidadania, com visibilidade na educação escolar. Neste contexto, analisou-se o percurso das políticas educativas em Portugal, relativamente aos mandatos para a escola, no que diz respeito à promoção da cidadania e ao desenvolvimento pessoal e social.

Tendo em conta esse enquadramento teórico, tornou-se imperioso, num segundo momento, confrontar as (dis)sonâncias entre os mandatos políticos para a escola e as vivências da própria escola, sustentando, assim, o subtítulo desta investigação – *entre a lei e a cidadania* – através de um estudo de caso. Com este propósito (de confrontação entre mandatos e práticas) procurou-se relacionar e triangular o conhecimento pesquisado com as perceções de diferentes atores que experienciam o dia a dia de uma comunidade educativa escolar, onde as reconfigurações de educação e de cidadania se manifestam.

Assim, ao abrir este capítulo, explicitam-se as opções e os procedimentos metodológicos adotados na realização do trabalho empírico. Começo por explicitar os fundamentos do recurso à metodologia qualitativa e ao estudo de caso e, de seguida, apresento algumas considerações teóricas sobre a entrevista, a pesquisa documental, e a análise de conteúdo.

4.1. As opções e os procedimentos metodológicos

A possibilidade de concretização de uma investigação empírica no campo educativo obriga ao questionamento e à ponderação sobre a utilização dos instrumentos que servem os propósitos da própria investigação. Por isso, na construção da parte empírica convém, antes de mais, procurar descrever a estrutura do estudo, ou seja, apresentar a metodologia, que consiste na explanação dos procedimentos, métodos e técnicas necessárias e subjacentes ao desenvolvimento, com o intuito de obter o conhecimento da realidade em análise (Gil, 2002).

A estrutura de uma investigação não é uma mera sucessão de etapas a serem cumpridas mecanicamente, uma vez que as opções de construção e de organização variam, consoante o assunto a investigar, as condições em que se efetua a recolha de informação e, sobretudo, o método e o rigor metodológico que sustentam a progressão do conhecimento acerca do objeto em estudo (Pacheco, 1995; Pardal & Correia, 1995; Serrano, 2004; Lincoln & Guba, 2003). Como sustenta ainda Boaventura de Sousa Santos, “se não há um caminho real para aceder à verdade, todos devem ser tentados, na medida do possível” (Santos, 2003: 83).

No que respeita a esta investigação, não se optou pela conjugação das metodologias quantitativas e qualitativas. Atendendo a que a escolha da metodologia se deve fazer em função da natureza do problema a estudar (Pacheco, 1995; Serrano, 2004) e ponderando a natureza do objeto de estudo e os objetivos a alcançar, pareceu mais viável optar pela metodologia de tipo qualitativo e interpretativo, uma vez que esta investigação procura dar a conhecer um conjunto de experiências em torno da questão em estudo e possibilita a descrição, o registo, a análise e a correlação dos factos, num contexto mais de descoberta do que de prova (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004).

Este tipo de metodologia permite o desenvolvimento, o esclarecimento e a modificação de ideias e de conceitos, a fim de serem formulados problemas ou hipóteses passíveis de serem alvo de pesquisa em investigações posteriores (Gil, 2002). Bogdan & Biklen sustentam também esta visão metodológica ao referirem que "a preocupação central não é a de se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados" (Bogdan & Biklen, 1994: 66).

Efetivamente, nesta investigação procurou-se penetrar num campo concreto e específico, para desvendar os meandros e as lógicas de ação dos atores educativos, bem como para situar e percecionar os contornos em que se promove o desenvolvimento pessoal e social dos mesmos. Esta investigação é, portanto, de natureza qualitativa. Na linha de pensamento de Fortin, “o investigador que utiliza o método de investigação qualitativa está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo” (Fortin, 2003: 22).

A opção por uma abordagem qualitativa, enquadra-se na tendência que tem vindo a desenvolver-se no campo das ciências sociais e humanas, uma vez que é a que melhor se adequa à compreensão dos fenómenos sociais, através da observação do quadro complexo em que ocorrem e se desenvolvem. Uma metodologia qualitativa procura sobretudo revelar características e elementos estruturantes, que permitam evidenciar o que é essencial no estudo de uma problemática, ou gerar novos/outros questionamentos pertinentes perante indícios detetados (Bogdan & Biklen, 1994).

A opção por esta metodologia sustenta-se ainda na possibilidade que esta oferece de conhecer, através de questões de tipo aberto, opiniões, significados, comportamentos e atitudes dos inquiridos. Por isso, tem sido usada sobretudo nas formas de investigação que se baseiam na utilização de dados qualitativos, em que os estudos de caso se enquadram (Rodríguez, Flores & Jiménez, 1996).

Assim, procura-se a compreensão da realidade em estudo pela descrição e pela interpretação, tal qual ela se apresenta e sem a pretensão de a avaliar ou controlar na totalidade.

A este propósito Bogdan & Biklen sublinham que:

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanas. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados. Recorrem à investigação empírica por considerarem que é, em função das instâncias concretas do comportamento humano, que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (Bogdan & Biklen, 1994: 70).

Como fundamentam estes autores, o objetivo da investigação qualitativa é a compreensão do comportamento e da experiência das pessoas e, sobretudo, do sentido que esse comportamento e essa experiência têm para as pessoas (*ibidem*).

Entre as técnicas de pesquisa qualitativa que possibilitam essa compreensão dos comportamentos e experiências a técnica de entrevista e a pesquisa documental (técnicas utilizadas nesta investigação) são algumas das que melhor respondem aos pressupostos enunciados (Serrano, 2004). Como reforça este autor, trata-se de "conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social" (Serrano, 2004: 32).

É, pois, no âmbito desta especificidade que a questão-chave de investigação se propõe captar a compreensão das vivências e experiências dos sujeitos da ESR nas suas práticas cidadãs quanto ao desenvolvimento pessoal e social.

A investigação propõe-se como um estudo intensivo, dado que no seu desenvolvimento as etapas da investigação se interpenetram entre os aspetos da construção do quadro teórico e os da recolha de dados (pesquisa documental, e falas dos sujeitos entrevistados) em termos empíricos, enriquecendo-se mutuamente, ao mesmo tempo que permitem uma melhor compreensão do objeto de estudo.

A intenção é, ainda a de contribuir para a produção de conhecimento sobre a temática do desenvolvimento pessoal e social, gerando um efeito recriador, renovador ou de renascimento reflexivo nas práticas e comportamentos educativos e escolares.

Pretende-se desenvolver uma abordagem holística e questionadora da realidade, na qual teoria e método não são dissociáveis, sendo que o método está para além da sua conceção cartesiana de estudar com base em certezas estabelecidas, dissociando sujeito e objeto. Em vez disso, assume a ideia de caminho e estratégia (Morin, Motta & Ciurana, 2003). Propõe-se, ao mesmo tempo, desenvolver um pensamento para o questionamento, para a construção de um sentido que proporcione um alargamento de inteligibilidade da problemática considerada à partida. Interessa alcançar um raciocínio indutivo e um pensamento complexo que permita atingir uma clarificação teórica. Na perspetiva proposta por Edgar Morin: “Uma teoria não é o conhecimento, permite conhecimento. Uma teoria não é um ponto de chegada, ela é a possibilidade de partida. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema” (Morin, Motta & Ciurana, 2003: 26).

A valorização desta perspetiva qualitativa em detrimento da quantitativa, é apoiada em Morin (1982, 2002, 2003), Boaventura de Sousa Santos, (1998) e Jacob Nielsen, (2004), que alertam para a perda da riqueza temática e da compreensão multidimensional dos fenómenos, quando apenas nos preocupamos com o fetichismo dos números.

4.1.2. A opção pelo estudo de caso

No âmbito da perspetiva qualitativa, a pretensão de analisar, descrever, e estabelecer ligações entre as orientações legais e a real efetivação da cidadania (Stoer & Magalhães, 2005), em ordem ao desenvolvimento pessoal e social dos atores educativos, em contexto educativo escolar, levou-me a focalizar a atenção sobre o quotidiano concreto de uma escola.

Assim, no âmbito das possibilidades de enquadramento metodológico, a opção mais adequada para a consecução deste intento foi o estudo de caso. Tal como a expressão denota, remete para a examinação do “caso” em profundidade, no seu contexto natural. Entendo que o que acontece no interior de uma escola pública – a sua sociodinâmica – é potencialmente capaz de favorecer a leitura da real aplicação pedagógica da LBSE quanto à intenção da cidadania e do desenvolvimento pessoal e social. É que, como referem Stoer & Magalhães (2005), não há necessariamente uma relação direta entre o projeto e a decisão política (entendido aqui como texto) e os processos de ação relativos à seleção de objetivos, à definição de valores ou à alocação de recursos, nos contextos particulares.

A modalidade de estudo de caso tem vindo a ser cada vez mais utilizada no âmbito das ciências humanas e sociais como procedimento metodológico de análise da realidade.

Também no campo da educação o uso deste referencial metodológico é crescente (Ponte, 1994; Oliveira-Formosinho, 1998; Coutinho & Chaves, 2002; Serrano, 2004; Yin, 2005).

Entre os autores mais referenciados e considerados neste tipo de investigação, citam-se Stake (1995, 2005), Gómez, Flores & Jiménez (1996), Fortin (2003, 2009) e Yin (2005).

Os investigadores Yin (2005) e Stake (2005) consideram o estudo de caso como uma abordagem metodológica, que possibilita uma análise intensa e profunda, relativamente a vários aspetos de um fenómeno, de um problema, de uma situação real, ou seja, o caso. Yin refere-se ao estudo de caso como "uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real de vida" (Yin, 2005: 13). Por sua vez, Stake, sublinha o "estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade" (Stake, 2005: 11). Neste sentido, o estudo de caso pode ser um importante contributo de investigação, uma vez que "aprendemos sempre com aquilo que é único num caso, por isso o seu estudo profundo tem sempre algo a revelar (Bravo, 1998).

Serrano defende que essa particularidade ou singularidade entendida como objeto de investigação pode ser uma pessoa, um grupo, um acontecimento, uma organização, uma comunidade, (Serrano, 2004). Na vertente educativa, esses mesmos objetivos podem ser extensíveis, entre outras possibilidades, a uma classe, um aluno, um professor, um programa de ensino, a prática de um professor, uma determinada política educativa (Gómez, Flores & Jiménez, 1996).

Os investigadores Coutinho & Chaves reforçam esta ideia:

A característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma identidade bem definida: o caso (...). Quase tudo pode ser um "caso": um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação (Coutinho & Chaves, 2002: 223).

Há, pois, uma variedade de propostas de enquadramento dos estudos de caso. Porém, "a finalidade da pesquisa, essa, é sempre holística (sistémica, ampla, integrada)" (*ibidem*) visando compreender o caso no seu todo e na sua unicidade. Neste sentido, alguns autores (Gómez, Flores & Jiménez, 1996; Punch, 1998; Yin, 2005) preferem a expressão "estratégia" à de "metodologia de investigação".

Perante esta multiplicidade de critérios, e dependendo dos objetivos da investigação, Yin (2005) classifica os estudos de caso como: exploratórios (na medida em que pouco se conhece da realidade a analisar e, por isso, se procura desvendar, esclarecer e delimitar essa determinada realidade em estudo); descritivos (quando existe uma descrição densa e detalhada

de um fenómeno no seu contexto natural); explicativos (quando os dados procuram determinar relações de causa e efeito em situações concretas) e avaliativos (na medida em que faz uma descrição densa, esclarece significados e produz juízos). Para este mesmo autor, o estudo de caso traduz-se numa investigação empírica que pode “recorrer ao uso de múltiplas fontes para recolher evidências e informações, desde que sejam apropriadas e possibilitem compreender o caso no seu todo” (Yin, 2005: 13). Também, como propõem Lüdke & André, “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (Lüdke & André, 1986: 21).

Outros autores apresentam diferentes propostas de tipificação dos estudos de caso: Bogdan e Biklen (1994) referem-se aos estudos de caso único (em que o investigador estuda uma realidade, um ambiente, enfim um caso) e aos estudos de caso múltiplos ou comparativos (quando estão em estudo dois ou mais casos, que posteriormente são “comparados e contrastados” (*ibidem*: 97).

Stake (2005) propõe uma distinção entre o estudo de caso intrínseco, (quando se pretende estudar uma situação específica na sua particularidade e complexidade, e compreender melhor um dado caso), o estudo de caso instrumental, (quando se utiliza o estudo do caso para aprofundar e compreender melhor um tema) e o estudo de caso coletivo, (quando o investigador utiliza vários casos para, e pela comparação, aprofundar o conhecimento do fenómeno em estudo).

A par das propostas diferenciadas de tipificação dos estudos de caso, os autores discutem e alertam para algumas questões inerentes a este tipo de estudo, que devem ser ponderadas, tais como: a questão da validade externa (generalização dos resultados), a questão da fiabilidade (do processo de recolha e análise de dados) e, por último, a questão da validade interna, ou seja, o rigor das conclusões (Serrano, 2004; Stake, 2005; Yin, 2005). Estas questões, tal como as recomendações produzidas por estes autores, são também aspetos que não podem deixar de ser considerados, no âmbito desta investigação. Em síntese, como recomenda Stake é fundamental perder o melhor tempo na análise dos melhores dados (Stake, 2005).

A opção pelo estudo de caso como o meio de pesquisa mais adequado para analisar a temática que me propus investigar, bem como para procurar dar resposta à questão estruturadora da investigação e às outras interrogações colocadas, sustenta-se no facto de, neste estudo, ser mais relevante a profundidade do que a extensividade do objeto e do conhecimento. As considerações de Merriam sobre o estudo de caso subsidiam esta opção: “o interesse incide no processo mais do que nos resultados, no contexto, mais do que numa variável específica, na descoberta, mais do que na confirmação” (Merriam, 1998: 19). Assim, considereei pertinente a

realização de um estudo de caso localizado como instrumento adequado para estudar a temática transversal da cidadania e do desenvolvimento pessoal e social, no âmbito da educação escolar, na tentativa de analisar a articulação entre a produção de documentos, as percepções sobre as práticas (Ball, 1992) e a produção de novos sentidos.

Por outras palavras, ao optar por esta metodologia de estudo de caso procurou-se, através, da pesquisa documental e das entrevistas, relacionar a sociodinâmica do trabalho pedagógico, com os dados de desenvolvimento pessoal e social daqueles a quem se destina esse trabalho, no sentido de identificar elementos que permitam contribuir para uma melhor compreensão dos fatores da obstrução ou da sua promoção.

Deste modo, e com base nas tipologias enunciadas, considero que esta investigação se aproxima das características de um estudo de caso *único*, adotando a definição de Bogdan & Biklen (1994) e de Yin (2005), uma vez que a pesquisa focalizou uma realidade particular e circunscrita: análise de uma temática discursiva e a interpretação que dela fazem os diferentes atores educativos. A pesquisa incidiu sobre uma escola do terceiro ciclo e ensino secundário e os atores que gravitam em torno desse cenário educativo (alunos, professores, assistentes operacionais, técnicos administrativos, encarregados de educação e órgãos de gestão).

Seguindo a distinção atrás enunciada por Stake, e dada a particularidade e singularidade da situação específica a que se reporta, esta investigação apresenta também características que, de acordo com este autor, podem associar-se a um estudo de caso intrínseco (Stake, 2005).

Por último, a investigação assume também um carácter interpretativo, porque se procedeu a uma análise detalhada dos documentos estruturantes da escola e das percepções dos entrevistados, com o objetivo de contribuir para um novo pensamento sobre o papel dos atores educativos quanto à promoção da cidadania e do desenvolvimento pessoal e social, no dia a dia escolar. A promoção do desenvolvimento pessoal e social no contexto escolar é também um desafio simultâneo e comum aos contextos particulares educativos, pelo que este estudo poderá potenciar uma representatividade mais ampla do que a própria escola em análise, seja quanto às evidências, ou mesmo quanto à possibilidade de reconstrução das suas práticas. Neste sentido, também enquadra o carácter explicativo e transformador que Gómez, Flores & Jiménez (1999) e Serrano (2004) identificam para os estudos de casos.

Em síntese, o método de estudo de casos, dado que possibilita analisar com intensidade e profundidade diversos aspetos do caso, permitiu construir um trabalho de aprofundamento sobre os pontos de convergência e de divergência, quanto às percepções sobre as vivências da cidadania democrática e à promoção do desenvolvimento pessoal e social, neste contexto escolar específico.

4.1.3. Contextualização do caso: a escola ESR

Para além de ser parte desta comunidade educativa, o quotidiano desta escola suscitou interesse, para este estudo, pela diversidade cultural e formativa, mas também por incluir, na sua população escolar, todos os estratos sociais.

A escola onde foi realizado o estudo fica situada num espaço de características urbanas do Grande Porto. Trata-se de uma escola secundária com 3.º ciclo do ensino básico, de construção da década de 1980, instalada num terreno com cerca de três hectares organizado em três solcalcos e enquadrada no “projeto-tipo MOP” (Ministério das Obras Públicas) com uma estrutura pavilhonar, composta por dois blocos (A e B) de dois pisos destinados a atividades letivas e um outro edifício onde estão instalados os serviços administrativos, a cantina e o polivalente. No socalco intermédio, está instalado o espaço desportivo polivalente aberto e o ginásio.

À data da implantação da escola, o meio envolvente tinha características predominantemente rurais, a par com o pequeno comércio e algumas unidades fabris e armazéns. Desde a década de 1990, o espaço onde se situa a escola, tem sido sujeito a um intenso processo de urbanização, que se refletiu na proliferação do setor dos serviços e comércio. Na área envolvente da escola, a existência de grandes superfícies comerciais, unidades industriais, pequenas e médias empresas, constitui um fator condicionante das perspetivas laborais e de lazer da comunidade local, em particular, dos alunos. Na zona circundante coexistem bairros sociais, cooperativas habitacionais a par de áreas residenciais tradicionais reconstruídas. Estes aspetos, realçados no PEE da ESR (Doc.1, p. 6), refletem-se nas características socioprofissionais dos encarregados de educação dos alunos que frequentam a escola.

Na caracterização geográfica e socioeconómica que é feita no PEE da ESR (*ibidem*), refere-se que os pais dos alunos pertencem, na sua maioria, a uma classe média-baixa, que desempenha atividades profissionais no setor terciário; mais de 50% dos pais dos alunos têm, como habilitações literárias, o ensino básico e menos de um quinto o ensino superior; o agregado familiar dos alunos é constituído, maioritariamente, por três ou quatro pessoas, refletindo a quebra da natalidade registada nas últimas décadas e a atual tendência para o aumento das famílias monoparentais. Estes dados são acompanhados pela referência ao aumento progressivo dos alunos subsidiados, no âmbito da Ação Social Escolar (39,2%) e refletem a taxa de desemprego que acompanha a tendência nacional.

À data da finalização deste estudo, a escola encontra-se em obras de recuperação estruturais, condicionando assim, as suas condições de habitabilidade, salubridade e conforto. No entanto,

os espaços de ensino específico e não específico, estão bem equipados. Salientam-se, os equipamentos tecnológicos (computadores fixos e portáteis, data show, quadros interativos), os equipamentos laboratoriais e o acervo da biblioteca/centro de recursos, integrada na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE).

No período a que se reporta este estudo, a composição da comunidade escolar tem-se mantido estável: Entre os 900 a 1000 alunos, repartidos, maioritariamente pelo ensino básico (38%) e secundário (53%) e os restantes pelo ensino profissional (7%) e CEF (2%); Nos últimos anos o corpo docente da Escola registou alguma mobilidade, no entanto é constituído por 78,5% de Professores do Quadro de Escola, 4,2% de Professores do Quadro de Zona Pedagógica e 18,3% Professores Contratados, dos quais 12,6% são Técnicos. A distribuição por sexos revela que 76,5% dos professores são do sexo feminino. Em relação à distribuição etária do corpo docente, verifica-se que 42,0% integram a faixa etária dos 46 aos 55 anos de idade, 22,7% têm mais de 55 anos e 35,3% têm menos de 46 anos.

No que diz respeito à situação profissional do corpo docente, no quadro da décima alteração ao Estatuto da Carreira, consagrada no Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 junho, constata-se que 49,2% dos professores estão integrados nos sétimo ao nono escalões da carreira docente, 10,8% encontram-se nos quinto e sexto escalões, 21,7% integram do primeiro ao quarto escalões e os restantes 18,3% são professores contratados.

Em termos de formação académica verifica-se que a grande maioria dos professores do corpo docente da escola (81,5%) são licenciados e, dos restantes, 5,9% são bacharéis e 12,6% detêm o grau de mestres.

Os funcionários administrativos, em número de treze, pertencem ao Quadro de Escola e asseguram o funcionamento dos Serviços Administrativos. As suas habilitações académicas variam entre o terceiro ciclo, 23% dos funcionários, e o ensino secundário, 77%. Destes funcionários, 77% têm idade superior a 45 anos.

Os assistentes operacionais, em número de 31, pertencem maioritariamente ao Quadro de Escola (84%) e têm idade superior a 45 anos. As habilitações académicas destes profissionais variam entre o primeiro ciclo e o ensino secundário, com a seguinte distribuição: primeiro ciclo 29%, segundo ciclo 25,8%, terceiro ciclo 19,4% e ensino secundário 25,8%.

A oferta formativa da Escola inclui: o 3º ciclo; os cursos da via profissionalizante, os cursos profissionais (Técnico de ótica ocular, Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, Técnico de Marketing, Relações Públicas e Publicidade, Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, Técnico de Biblioteca, Arquivo e Documentação, Técnico de Gestão, Técnico de Processamento e Controlo de Qualidade Alimentar) e os cursos científico-humanísticos

(Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Ciências Sociais e Humanas, Artes Visuais, Línguas e Literaturas e Línguas e Humanidades).

Em complemento dos planos de estudos definidos a nível nacional, são lecionadas no 7.º ano, duas disciplinas semestrais de entre três propostas: Direito ao Consumo; Entender Inglês e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e no 8.º ano a oferta concretiza-se no Plano de Ação de Matemática.

O organigrama da escola segue o estipulado na lei que reorganizou o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas: “a) O conselho geral; b) O diretor; O conselho pedagógico; O conselho administrativo” (art. 10.º da lei 75/2008 de 22 de abril). Sobre o funcionamento desta orgânica, no ponto 2.3 do PEE da ESR é referido que:

A ação educativa da Escola é pautada, por uma filosofia de interação e cooperação estabelecida entre estes órgãos de gestão (...). As dinâmicas da Escola, instituídas no quadro das competências dos vários órgãos de gestão e centradas na figura do Diretor, expressam-se em práticas assentes em assessorias técnicopedagógicas e no desenvolvimento de trabalho articulado por comissões.

Na Escola, as atividades de articulação curricular são exercidas pela comunidade de docentes que integram quatro Departamentos - o Departamento de Línguas, o Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, o Departamento de Expressões e o Departamento de Ciências Sociais e Humanas – que se subdividem em 14 Áreas Disciplinares. A via profissional, em crescimento na Escola, é articulada por intermédio de uma estrutura educativa própria representada pelo Conselho de Diretores de Curso e Professores Orientadores Educativos de Turma (Doc.1, p. 7).

4.1.4. O lugar do investigador

O trabalho científico desenvolve-se a partir da identificação da pertinência de estudo dum determinado tema, em articulação com as motivações pessoais de quem o efetua, contextualizadas, digamos, nas motivações sociais para esse trabalho científico, tomando como base o "estado da arte", num campo específico, e as circunstâncias que permitem ou favorecem a sua concretização. Neste sentido, evidencia-se uma articulação entre o projeto pessoal do investigador e o interesse social e científico do objeto de estudo (Patrocínio, 2004). Este posicionamento reporta-se à aplicação de técnicas de recolha e de tratamento de dados, mas não exclui as experiências, interesses e sensibilidade do investigador (*ibidem*). Tal como sustenta Boaventura de Sousa Santos, os investigadores são seres humanos reflexivos na

mesma medida em que são seres humanos reflexivos aqueles sobre os quais eles refletem (Santos, 1995: 100).

Entrecruzando os processos do conhecimento científico e a subjetividade dos investigadores, Carl Rogers é claro:

A ciência existe nas pessoas. Qualquer projeto científico tem o seu impulso criador, o seu processo, a sua condição provisória, numa pessoa ou em várias pessoas. O conhecimento - mesmo o conhecimento científico - é aquele que é subjetivamente aceitável (...). A utilização da ciência apenas se dá através de pessoas que procuram valores que significam alguma coisa para elas (...). A ciência tem o seu impulso inicial numa determinada pessoa que procura fins, valores, objetivos, que se revestem para ela de uma significação pessoal subjetiva (Rogers, 1985: 192-193).

Dado que o investigador faz parte da comunidade que é objeto da pesquisa, também ele “procura fins, valores, objetivos, que se revestem para ele de uma significação pessoal subjetiva” (*ibidem*). Resultante da permanência nesta organização durante vários anos, resulta inevitavelmente um conjunto de perceções pertinentes, que decorrem do convívio com os diferentes atores, ambientes e contextos de interação. Porém, o facto de estar a empreender esta investigação, possibilitou, por si só, uma alteração de olhar e permitiu penetrar de forma diferente da habitual nesses mesmos ambientes e contextos de interação.

Existiu também a consciência de que a investigação que se pretendia empreender, situada no quotidiano escolar, tendo em conta as práticas de cidadania dos diferentes intervenientes (em diferentes espaços e contextos), poderia estar sujeita a índices de subjetividade incontornáveis (Rogers, 1985; Paulon, 2005). Por outro lado, combinar intervenção e investigação é procurar compreender o processo desse quotidiano escolar, por dentro e entre os demais intervenientes, (neste caso, o investigador integra a comunidade educativa que pretende estudar) e possibilitar a extensão dessa compreensão/estudo, para além do contexto situado.

Deste modo, a procura de articulação da experiência própria, com a adequação empírica e com o saber científico construído sobre o tema de investigação, torna o investigador num “elemento pessoal do conhecimento científico e (...) representa o *quantum* de liberdade com que o cientista manipula as condições em que exerce a sua atividade científica” (Santos, 1995:122).

Tendo em conta este último pressuposto de Boaventura de Sousa Santos, optei por não utilizar, como instrumento de análise, a participação observante (Wacquant, 2002), procurando não criar ou exercer qualquer tipo de violência simbólica, sobre os atores educativos (Bourdieu, 1993) nos diferentes espaços e contextos de relacionamento diário.

O facto de integrar a comunidade educativa em estudo, há mais de quinze anos, direccionou a escolha dos instrumentos de recolha das informações. Se, por um lado, a escolha da escola facilitou o acesso à recolha de informação, por outro, trouxe algumas dificuldades de relacionamento *inter pares*. De facto, nem todos os atores educativos (sobretudo professores e operacionais educativos), se manifestaram disponíveis e colaborativos no objeto de estudo. Pude constatar, também, em alguns colegas, uma compreensiva desconfiança, e até uma distância cautelosa, bem como algum sentimento de intimidação/reação, traduzindo-se a relação, até aí existente, no “politicamente correto” – “a perspetiva do que seria esperável que o investigador achasse correto ou desejável” (Sarmiento, 2000: 260) – e na ausência de espontaneidade.

Como sustentam Serva & Júnior, relativamente à participação observante, “o reconhecimento dos limites e dos riscos dessa metodologia deve ser considerado quando o pesquisador vai “a campo”, e fazem parte de alguns entraves (...), do processo de investigação” (Serva & Júnior, 1995: 69-70). Ainda, segundo estes autores, “a vivência dessas situações pode proporcionar maiores angústias no pesquisador, comparativamente a outros instrumentos de pesquisa, pois traz maiores dificuldades e obstáculos comportamentais a serem transportados” (*ibidem*: 68).

Algumas das dificuldades advindas, pelo facto de empreender este estudo no meu local de trabalho, tinham a ver com a possibilidade de uma presença desorganizadora da naturalidade das dinâmicas escolares, e com o impedimento do convívio transparente, ou estímulo da desconfiança relacional. Ora, tais aspetos, por si só, colocariam em causa os pressupostos da própria investigação, que, ao preconizar o desenvolvimento pessoal e social, não pode descurar os aspetos éticos e da relação dialógica, como tenho vindo a sustentar.

Foi no sentido de minimizar estes constrangimentos, bem como os riscos, em termos de neutralidade, que abandonei a hipótese de realizar a participação observante. Por esta opção, procurei relativizar a minha perspetiva que, inelutavelmente, se evidencia neste estudo, centrando-me sobretudo nos documentos e nas perceções, que os diferentes atores traduzem.

Esta opção está de acordo com a perspetiva de vários autores como Bell (1989), Hamel, Dufour & Fortin (1993), Ponte (1994), Gomez, Flores & Jimenes (1996), Punch (1998), Coutinho & Chaves (2002), Serrano (2004) e Yin (2005), ao sustentarem que a escolha dos instrumentos de recolha de informação é feita em função da tarefa a ser cumprida, utilizando, para tal, os instrumentos que se revelem os mais apropriados.

Porque interessava, nesta investigação, compreender as perceções sobre as dinâmicas e vivências dos atores, de uma comunidade educativa escolar, e procurando abarcar os aspetos mais relevantes sobre a temática em análise, recorri, considerando os instrumentos mais

apropriados, à pesquisa documental e aos inquéritos por entrevista, como fontes de recolha de dados, e à análise de conteúdo, como técnica de tratamento de informação que, posteriormente, explicitarei.

Não obstante a ponderação destes cuidados metodológicos, existe também a consciência de que se torna impossível a descontaminação dos valores, crenças ou ideologias a que se fica sujeito e que, tal facto, se repercute no modo como se estuda a realidade, “mesmo quando o fazemos munidos de instrumentos aparentemente neutros e objetivos” (Cohen *et al*, 2000:141).

Relativamente ao processo de recolha e tratamento de dados, como explicita Marie-Fabienne Fortin, este implica várias etapas: em primeiro lugar, proceder à realização de uma leitura flutuante do material (documentos, entrevistas); de seguida, proceder à aplicação de códigos classificados como “in vivo” (o mais próximo possível dos dados em bruto); Posteriormente, proceder à aplicação de códigos analíticos (mas agora mais teóricos) e, por último, a definição de códigos-chave, os quais permitem atingir o nível teórico, possibilitando organizar o material em temas significativos e cuja descoberta se baseia na verificação sistemática e rigorosa do material ao longo de todo o processo, desde a recolha dos dados até à sua análise (Fortin, 2003: 315-317).

Com efeito, no caso específico desta investigação, recorreu-se aos dados conseguidos – da pesquisa documental e das entrevistas – que, de forma triangulada, possibilitaram desenvolver interpretações fundamentadas desses mesmos dados. Desta forma, são os dados empíricos que permitem compreender como é que os diferentes atores educativos de uma escola concreta percecionam, vivem e promovem a cidadania e o desenvolvimento pessoal e social.

Por agora, e no sentido da explicitação das etapas desta investigação empírica, retoma-se, a apresentação sintética, da questão/problemática em análise e os objetivos que se pretenderam atingir, para este trabalho de campo, como aspetos estruturantes do desenho da investigação empírica.

4.2. A Problemática

A problemática apresentada nesta investigação está ligada ao conjunto de preocupações e desafios para a educação escolar, relativas ao desenvolvimento pessoal e social dos atores educativos no quadro das mudanças socioculturais sem precedentes.

Perante a complexidade e multiplicidade dessas mudanças com impacto na sociedade portuguesa, em geral, nas famílias e nas instituições de ensino básico e secundário em particular, delimitei o problema deste estudo à análise dos aspetos de natureza educativa relacionados com o exercício da cidadania escolar na perspectiva do desenvolvimento pessoal e social. Nesse sentido, constata-se a existência de dificuldades de resposta das escolas/sistemas de ensino, no saber lidar com os novos desafios que essas mudanças transportam (Guimarães, Sobral & Menezes, 2007; Bettencourt, 2009).

Esta problemática precisa de ser enfrentada nas suas diferentes dimensões, quer sejam de carácter institucional e organizacional, quer de carácter particular, e que dizem respeito aos vários atores das comunidades educativas escolares, sejam alunos, professores, encarregados de educação ou assistentes operacionais.

Situado no quadro de referência teórica da emergência de novas formas de exercício da cidadania (Stoer & Magalhães, 2005), que não se compadecem com a visão da mera atribuição de cidadania, a opção por este estudo visa identificar e promover a capacidade de saber lidar com as diferenças que brotam das aludidas mudanças, no âmbito da educação escolar.

4.3. As perguntas de partida

Na perspectiva de Laville & Dionne, a função das questões de investigação ou perguntas de partida é a de “ajudar o investigador a progredir na sua pesquisa (...) fornecendo-lhe um fio condutor para o desenrolar do seu trabalho e guiando-o nas operações futuras (Laville & Dionne, 1999: 106).

Tal como já foi referido na introdução deste estudo, o fio condutor segundo o qual se desenvolveu este estudo, assenta nas questões e nos objetivos de investigação (gerais e específicos) que, neste enquadramento empírico, se procuraram operacionalizar, considerando o contexto em análise:

- Qual o impacto das principais transformações estruturais e socioculturais da sociedade contemporânea, na reconfiguração das identidades e no exercício da cidadania?
- De que modo estas mudanças se fazem sentir no campo educativo?
- Qual a importância do desenvolvimento pessoal e social e da educação para a cidadania no contexto escolar face a estas transformações?

- Que fatores podem dificultar a assunção desta perspectiva educacional nos discursos e nos quotidianos escolares?
- Em que medida a valorização/desvalorização desse ideário influencia o ambiente organizacional e educativo e a construção da escola, enquanto espaço democrático?

Dadas as especificidades organizacionais da escola, nomeadamente as que vacilam entre o seu enquadramento numa administração centralizada, e a “retórica da autonomia” (Barroso 2006; CNE, 2012) das comunidades educativas (Branco, 2007), o lugar, a função e o estatuto dos atores, no processo do desenvolvimento pessoal e social dessa mesma comunidade é diferenciado, mas também é desigual e desequilibrado.

Contudo, é também através dessa diferenciação que se torna importante analisar as perceções sobre o protagonismo dos diferentes atores, desde os que detêm hierarquicamente maior responsabilidade educativa, até àqueles a quem essa responsabilidade é direcionada.

4.4. O objetivo geral e os objetivos específicos

O objetivo geral que me propus atingir ao longo deste percurso de investigação empírica é o de analisar como é que o desenvolvimento pessoal e social dos atores educativos está presente nas conceções e nas perceções sobre as práticas da educação escolar.

Simultaneamente, e com o intuito de produzir uma reflexão crítica acerca dos discursos sobre as e vivências de cidadania capazes de promover realizações humanas, esta investigação ancora-se e orienta-se por um conjunto de objetivos:

- Dar conta do contributo do Desenvolvimento Pessoal e Social e da Educação para a Cidadania no contexto escolar atual;
- Identificar os processos e os fatores que dificultam a implementação de uma educação centrada no desenvolvimento humano e nos valores;
- Perceber até que ponto a valorização/desvalorização da componente humana e cívica do currículo pode influenciar o ambiente organizacional e educativo, bem como a democratização da escola.

Para além destes objetivos gerais, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as principais transformações estruturais e socioculturais da sociedade contemporânea;
- Perceber as repercussões destas mudanças na educação escolar;
- Compreender o contexto em que o binómio “cidadania e educação” toma forma, de modo a criar hipóteses de interpretação relevantes, para a prática educativa;
- Identificar modelos de cidadania veiculados, nos documentos estruturantes da escola e nas perceções dos atores educativos;
- Descrever e estabelecer ligações entre as perceções sobre as práticas de cidadania e os ideários dos documentos estruturantes da escola, quanto ao desenvolvimento pessoal e social dos atores educativos.

4. 5. Os instrumentos de análise

No que concerne aos instrumentos metodológicos, entendidos como “suportes e procedimentos, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela atividade de pesquisa” (Almeida, 1986: 85), e dado que a natureza do objeto de análise – modelos de cidadania veiculados, quer explicitamente, quer sob forma de currículo oculto – condiciona a escolha dos instrumentos de pesquisa, o estudo de caso foi desenvolvido através da pesquisa documental, e da entrevista, (Ponte, 1994; Gómez, Flores & Jiménez, 1996; Bravo, 1998; Cohen, 2000).

Supondo que as estratégias metodológicas devem estar intimamente ligadas ao objeto da investigação, o seu objetivo é realizar uma descrição densa, pela utilização dos instrumentos julgados os mais adequados (Ponte, 1994; Coutinho & Chaves, 2002; Serrano, 2004; Yin, 2005) com o interesse de compreender o fenómeno, favorecer uma abordagem indutiva (Gómez, Flores & Jiménez, 1996; Bravo, 1998), permitir ver aquilo que os participantes não veem, identificar elementos que depois poderão ser abordados nas entrevistas e experimentar, vivendo diretamente o fenómeno (Ponte, 1994).

4.5.1. A pesquisa documental

O recurso à análise documental constitui um meio fundamental da investigação empírica, aliada a outros instrumentos de análise. Nesta investigação, a pesquisa documental assume importância superlativa. A análise das vivências de cidadania de uma comunidade escolar ficaria destituída de sentido se não se tivesse em conta o seu suporte nos documentos que regem as orgânicas e as práticas dos seus atores. A pertinência da informação contida nos documentos estruturantes da escola constitui um instrumento importante para a desocultação das lógicas de ação e do quotidiano escolar da comunidade educativa em análise.

Para além da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) e das reformulações e orientações pontuais do Ministério da Educação, cada escola ou agrupamento de escolas cria uma dinâmica de atuação específica e peculiar, com um ideário de ação supostamente adequado aos contextos espaciais e populacionais. Perceber e interpretar as dinâmicas de uma escola obriga, por isso, o investigador a penetrar nesses documentos, entendidos como fontes pertinentes, alicerçando assim o trabalho de investigação.

A pesquisa documental é considerada como uma técnica importante para aceder às fontes de dados, seja de forma exclusiva, ou complementar a outras técnicas. Ante a possibilidade de múltiplos documentos surgirem como relevantes fontes de informação, cabe ao investigador escolher os que supostamente contribuam para os objetivos da investigação (Ponte, 1994; Gómez, Flores & Jiménez, 1996; Bravo, 1998)

Neste âmbito, recorri à leitura e análise dos documentos produzidos pela própria escola (Projeto Educativo e Regulamento Interno). Foi ainda colocada a possibilidade de análise de outros documentos avulsos e circunstanciais (tais como atas, circulares, convocatórias, relatórios de atividades, regimentos dos diferentes órgãos intermédios, etc.), porém, tal possibilidade acarretaria um esforço alongado e distante do principal propósito deste estudo.

A análise documental do Projeto Educativo (PEE), e do Regulamento Interno (RI) da escola, depois de lidos e analisados, representaram um suporte empírico fundamental no plano exploratório, dado que contextualizaram e proporcionaram a orientação de pistas, de pontos de partida para a realização das entrevistas posteriormente realizadas.

A delimitação da análise a estes documentos estruturadores das lógicas e regularidades de ação, não descurou, porém, a atitude de permanente vigilância crítica e de confrontação com os dados das entrevistas.

Relativamente às fontes documentais, existe uma grande convergência em classificá-las como fontes primárias ou secundárias. As primeiras são consideradas fontes da época e as segundas

entendidas como fontes interpretativas, alicerçadas nas primeiras (Cohen & Manion, 1994; Bell, 1997; Burgess, 1997; Saint-Georges, 1997).

Como sustenta Saint-Georges, “A pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação” (Saint-Georges, 1997: 30).

Referindo-se às questões da educação, outros autores preferem classificar as fontes documentais como documentos internos ou como comunicações externas, considerando-os muito importantes para os investigadores qualitativos (Bogdan & Biklen, 1994). Entretanto, Burgess reforça a necessidade de contextualização da informação documental, ou seja, “se os materiais se destinam a ser usados de modo descritivo ou em termos de estabelecimento de generalizações” (Burgess, 1997: 152).

Outro aspeto essencial a ter em conta é o de procurar perceber as circunstâncias em que os documentos foram produzidos, uma vez que, segundo Saint-Georges, “o que os indivíduos e grupos exprimem é o reflexo da sua situação social, dos seus pólos de interesse, da sua vontade de afirmarem o seu poder, do seu sistema de crenças, dos seus conhecimentos” (Saint-Georges, 1997: 41). Por isso, torna-se necessário recorrer à análise crítica interna e externa dos documentos, procurando a “autenticidade da fonte” e a “precisão ou valor dos dados” (Cohen & Manion, 1990: 87).

Este procedimento é explicitado por Saint-Georges em três fases complementares: A crítica interna do documento, que é a leitura e interpretação do texto; a crítica externa ou crítica da testemunha, onde são analisados os aspetos materiais do documento; a crítica do testemunho, que confirma a informação, ao confrontar o testemunho examinado com outros independentes do primeiro. No final dessas etapas, é feita uma síntese das investigações recolhidas em que se destacam as informações sobre o essencial e sobre os pormenores com o objetivo de identificar eventuais lacunas (Saint-Georges, 1997).

No que diz respeito a este estudo, foram adotados estes procedimentos, e a pesquisa documental decorreu a par da restante investigação empírica (as entrevistas), numa lógica de interpenetração, comparação e triangulação dos dados que iam sendo recolhidos. Ao mesmo tempo que proporcionou o acesso à informação, permitiu identificar questões que viriam a ser determinantes para a construção e a realização das entrevistas. Também aconteceu o inverso: à medida que as entrevistas iam sendo feitas, foi necessário recorrer à pesquisa documental para aprofundar e confrontar a informação resultante das mesmas.

Tendo por referência teórica os autores supracitados relativamente à classificação dos documentos, a pesquisa cingiu-se às fontes primárias, isto é, documentos produzidos durante

o período em que decorreu a investigação, e centrou-se em documentos escritos, nomeadamente o PEE e o RI, considerados como os mais pertinentes para o estudo em causa. O recurso a estas fontes documentais foi-se tornando progressivo e interativo com a obtenção de dados oriundos das entrevistas. Nesta fluência da informação interativa, foram surgindo novas questões que me pareceram relevantes, no que respeita aos significados atribuídos e aos dados percecionados e referenciados às práticas, pelos sujeitos entrevistados.

Torna-se ainda necessário referir que as questões da finalidade e da credibilidade de autoria dos documentos não representaram um problema metodológico, dado que os mesmos estavam a ser reformulados por força da Lei n.º 60/2009, por vários atores educativos, que também participaram na amostra global da entrevista.

Por último, com vista à análise da informação recolhida, recorri à análise de conteúdo dos dados qualitativos da pesquisa documental e das entrevistas, numa perspetiva interpretativa.

4.5.2. A entrevista

A par da pesquisa documental, a entrevista representa uma das estratégias básicas para a recolha de dados, no âmbito da abordagem qualitativa tornando-se, por isso, um dos principais e privilegiados instrumentos metodológicos nesta pesquisa.

A importância da entrevista como instrumento metodológico de pesquisa tem suscitado diferentes posturas no tocante à discussão metodológica e à prática da entrevista (Burguess, 1997: 111). O problema equaciona-se no poder e na intervenção que o entrevistador tem sobre o entrevistado, em função dos resultados a obter. Segundo este autor, “a pacificação resultaria num estilo de entrevista informal não estruturada ou semiestruturada, o qual utiliza uma série de temas e tópicos em torno dos quais se constituem as questões no decurso da conversa” (*ibidem*: 112).

Deste modo, dado que as pessoas têm também diferentes perspetivas, pode emergir assim um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência do fenómeno e, desse modo propiciar uma base para a sua interpretação (Tukman, 2002: 517).

Pierre Bourdieu, em *A Miséria do Mundo* (1993), faz a desconstrução desse pressuposto ideal de neutralidade positivista ao ponto de propor a escolha dos entrevistados por laços de relação (de familiaridade) e de conhecimento, para que haja uma maior colaboração pela empatia, sem anulação mútua, evitando ou diminuindo assim a violência simbólica (Bourdieu, 1993:905-909).

Os conselhos de Bourdieu sobre a preparação, realização e transcrição da entrevista deixam claro, por um lado, uma certa relativização da função do investigador metodólogo, na medida em que os procedimentos de pesquisa delineados previamente, não podem descurar a construção inter-relacional (sujeito investigador – sujeito entrevistado), a interação/conversação (o colocar-se no lugar do outro entrevistado); por outro lado, incitaram a preparar cuidadosamente as entrevistas que tinha delineadas, por forma a não incorrer no *laissez-faire* da conversação ou da anulação recíproca, e mantendo de pé a pesquisa dos modelos e práticas de cidadania através desta estratégia metodológica, recorrendo inclusive à função de parteiro, em ordem à libertação da verdade do entrevistado (Bourdieu, 1993: 910-925).

Nesta linha, procurei evitar perguntas fechadas, dando preferência à interação/conversação e tentando, por essa via, auscultar a percepção de cada entrevistado. Neste trajeto, houve, por vezes, situações em que alguns entrevistados se desviaram do fio de conversação, talvez pela falta de entendimento da pergunta, ou até da temática em análise (como aconteceu com os alunos mais novos e estrangeiros). Neste caso, as perguntas foram feitas de outro modo, mais simplificadas e na base de pedidos de exemplificação. Por esse desvio inicial, pude também confrontar-me com particularidades importantes para o estudo e que não tinham sido ponderadas previamente: A interatividade, a espontaneidade e a afetividade estabelecidas durante algumas entrevistas suscitaram questões inesperadas e de grande utilidade para a pesquisa, nomeadamente para a inclusão ou redefinição das categorias *a posteriori*.

Um outro aspeto que merece ser realçado, foi o facto de alguns dos atores entrevistados evitarem responder a algumas questões, utilizando estratégias de evasão, face a perguntas que, porventura, tenham considerado mais incómodas (como as que se referiam ao ambiente organizacional, aos poderes e à relação interpessoal). Porém, na análise das entrevistas este aspeto não viria a ser considerado, tal como não foi considerada a recusa de alguns atores, a quem foi pedida a realização da entrevista.

Relativamente aos atores educativos menores de dezoito anos, foi elaborado um pedido de consentimento informado dirigido aos respetivos encarregados de educação, para a realização da entrevista gravada em áudio (Apêndice D). No caso dos restantes atores da comunidade educativa foi elaborado um pedido de consentimento informado diferente (Apêndice C).

Os guiões das entrevistas foram utilizados essencialmente como referência e orientação para o entrevistador. A sua função era "levantar uma série de tópicos" (Bogdan & Biklen, 1994: 135) durante a entrevista e não fugir demasiado ao assunto que se pretendia analisar.

Estes guiões serviram como uma base de referência das perguntas aos diferentes atores educativos. Porém, não faria sentido que este fosse seguido/aplicado de igual forma a todos os entrevistados, nomeadamente no que respeita às diferenças de conhecimento e de perceção sobre os documentos estruturantes da escola, bem como da sua aplicabilidade, ou conceitos e práticas de cidadania. Explicitando esta ideia, não faria sentido colocar as mesmas questões a alunos do sétimo ano de escolaridade, do décimo segundo ano, a Operacionais Educativos e a elementos dos órgãos de gestão da escola. Aliás, a diferenciação dos entrevistados constituiu-se como possibilidade efetiva da descrição das perceções multifacetadas sobre as vivências e manifestações de cidadania, com impacto no desenvolvimento pessoal e social, do dia a dia da escola.

Seguindo as orientações de Boni & Quaresma (2005), os guiões das entrevistas foram construídos com base nas questões colocadas à partida para esta investigação e no propósito dos objetivos preconizados. Tratou-se de guiões de referência, com questões nucleares, que foram sendo adequadas à faixa etária e à função exercida.

Nestes guiões, (Apêndices E e F) procurou-se perpassar, através de quatro dimensões, as preocupações relativas ao ambiente organizacional e educativo e ao relacionamento interpessoal (dimensões 1 e 2), as preocupações sobre o desenvolvimento pessoal e social e a educação para a cidadania (dimensão 3) e por último, a recolha de exemplos de vivências/manifestações de cidadania (dimensão 4). Através das questões enquadradas nas dimensões mencionadas, pretendeu-se identificar e, posteriormente caracterizar as perceções sobre as práticas dos atores da comunidade educativa da ESR relativamente aos sentidos, significados e vivências da cidadania, no contexto da vida escolar, relativas ao desenvolvimento pessoal e social.

Com o intuito da consecução desta tarefa, foram realizadas em tempo anterior, nos anos letivos de 2009/10 e 2010/2011, entrevistas a alunos do ensino básico e secundário, a elementos de órgãos de gestão de topo e intermédios, à associação de pais e de estudantes, a um auxiliar educativo e a um administrativo. Tais entrevistas vieram a tornar-se inconsequentes, uma vez que as questões aí preconizadas pressupunham, em terminologia, a existência de um Conselho Executivo e não a existência da figura do diretor de escola/agrupamento.

A sequência legal que determinou a extinção dos conselhos executivos, substituindo-os pela figura do diretor de escola ou agrupamento de escolas radica no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, entretanto alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que viria a aprovar o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos

da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e novamente revogada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, que retirou a participação aos Encarregados de Educação e aos alunos do ensino básico, no Conselho Pedagógico. Tal reconfiguração legal acarretou para mim uma perda enorme do trabalho já realizado, uma vez que, tanto a pesquisa documental como as entrevistas efetuadas se reportavam à análise de um quotidiano escolar descompaginado com a realidade atual da nova orgânica legal das escolas.

Foi ainda ponderada a possibilidade de manter e utilizar esses mesmos dados, como instrumentos de análise, situando-os no espaço e no tempo em que eles foram produzidos. Porém, tal hipótese seria abandonada sob pena de pôr em causa a atualidade e o próprio foco da investigação.

Por este motivo, considerei esse trabalho como exploratório. No caso específico das entrevistas, foi necessário proceder a uma redefinição terminológica do guião, bem como à reformulação de algumas perguntas que anteriormente o integravam.

Conjugados estes pressupostos, optei por desenvolver, durante os anos letivos de 2011/2012 e 2012/2013, novas entrevistas. Tinha a ideia de voltar a contactar os mesmos atores educativos que anteriormente se disponibilizaram para as primeiras entrevistas. Entretanto, alguns deles já tinham saído da escola, como foi o caso de alunos do 9.º ano e do 12.º, ou de professores e auxiliares educativos, que ora por motivos de pedido de reforma, ora por serem mobilizados para outra escola, impossibilitaram essa efetivação.

Assim, realizei um total de trinta e três entrevistas. Destas, pude contar de novo com a colaboração de alguns dos elementos (membro do Conselho Geral, membro do GIE, dois alunos do secundário, uma aluna estrangeira do secundário, uma assistente operacional e a Diretora) a quem já tinham sido feitas as primeiras entrevistas (exploratórias).

Relativamente às restantes, que era necessário realizar, procedi de forma idêntica à fase exploratória. Alguns atores educativos recusaram o convite que lhes foi dirigido para a realização da entrevista, porém a maior parte disponibilizou-se de forma voluntária e colaborativa, dando-me assim a possibilidade para que pudesse, agora, de uma forma mais alargada, captar as perceções dos vários elementos/atores da comunidade educativa, sobre a contribuição das práticas educativas e as vivências de cidadania para o desenvolvimento pessoal e social deles mesmos, em representatividade do todo comunitário.

Tendo em conta a relevância e a pertinência dos contributos de cada entrevistado para a consecução dos objetivos delineados, optei por realizar entrevistas a um elemento da Direção da escola, a um elemento do Conselho Pedagógico, a dois elementos do Conselho Geral (um interno e outro externo à escola), a dois alunos por ano letivo (desde o 7.º ao 12º ano), a

dois/duas alunos/as dos cursos CEF (Curso de Educação e Formação), a dois /duas alunos/as dos cursos profissionais, a um elemento da Associação de Pais, a um coordenador/Diretor de Turma dos ensinos básico e secundário, a um membro do GIE (Gabinete de Inclusão escolar), a um diretor(a) dos cursos profissionais, a um diretor(a) dos cursos CEF (Curso de Educação e Formação), a dois/duas alunos/as estrangeiro/as do ensino básico, a dois/duas alunos/as estrangeiros/as do ensino secundário, a um elemento do pessoal administrativo e a um elemento do pessoal auxiliar.

A caracterização dos entrevistados encontra-se plasmada no quadro (quadro V), que salienta o cargo exercido, a experiência nesse cargo e, no caso dos alunos, o tempo em que se encontram na escola.

Quadro V: Caraterização dos Atores Educativos entrevistados

Entrevistas	Anos na escola/Experiência/funções desempenhadas/frequência de ensino
AE1	- Professor do quadro da escola e membro do Conselho Pedagógico há mais de cinco anos. - Diretor de um curso profissional.
AE2	- Aluno do 12.º ano. Frequenta a escola desde o 7.º ano de escolaridade. - Exerceu o cargo de delegado de turma. - Representante dos alunos no Conselho Pedagógico e, atualmente no Conselho Geral.
AE3	- Professora do quadro da escola e Diretora de Turma do Ensino Secundário há mais de dez anos.
AE4	- Professora do quadro da escola há mais vinte anos e membro interno do Conselho Geral. - Exerceu cargos anteriores de Diretora de Turma, membro do Conselho Pedagógico e de Conselho Executivo.
AE5	- Professor do quadro de escola há mais de dez anos e Diretor do Curso CEF (2.º ano). - Exerceu cargos anteriores de Diretor de Turma e de Conselho Executivo.
AE6	- Aluna do Curso Profissional de Desporto (2.º ano). Frequenta a escola há dois anos, desde o início do curso.
AE7	- Aluno do Curso Profissional de Gestão (2.º ano). Frequenta a escola desde o 7.º ano.
AE8	- Professora do quadro de escola há mais de cinco anos. - Coordenadora dos Curso Profissionais e Diretora de um Curso Profissional.
AE9	- Diretora da escola. - Experiência de 13 anos em cargos diretivos. - Exerceu os cargos de Presidente e de membro do Conselho Executivo e de Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Secundário nesta escola.
AE10	- Membro do Conselho Geral Externo – há três anos. - Mantém ligação à escola no âmbito de projetos de educação para a saúde.
AE11	- Aluna do 7.º ano de escolaridade. Primeiro ano na escola. - Subdelegada de turma.
AE12	- Aluno do 7.º ano de escolaridade. Primeiro ano na escola. - Delegado de turma.

AE13	- Aluna do 8.º ano de escolaridade. Segundo ano na escola.
AE14	- Aluno do 8.º ano de escolaridade. Segundo ano na escola. - Delegado de turma.
AE15	- Aluna do 9.º ano de escolaridade. Terceiro ano na escola.
AE16	- Aluno do 9.º ano de escolaridade. Terceiro ano na escola.
AE17	- Aluna do 10.º ano de escolaridade. Frequenta a escola desde o 7.º ano. - Exerceu cargos de Delegada e Subdelegada de turma, membro do Conselho Pedagógico. - Foi eleita representante dos alunos ao Conselho Geral.
AE18	- Aluno do 10.º ano de escolaridade. Frequenta a escola desde o 7.º ano.
AE19	- Aluna do 11.º ano. Frequenta a escola desde o 7.º ano.
AE20	- Aluno do 11.º ano. Frequenta a escola desde o 7.º ano.
AE21	- Aluna do 12.º ano. Primeiro ano de frequência na escola.
AE22	- Membro da Associação de Estudantes – primeiro mandato. - Frequenta a escola desde o 7.º ano.
AE23	- Membro da Associação de Pais há três anos. - Representante dos Encarregados de Educação no Conselho Pedagógico. - Encarregada de Educação cooptada.
AE24	- Diretora de Turma do Ensino Básico (8.º ano), há três anos na escola e na função. - Professora do Quadro de Zona Pedagógica.
AE25	- Membro do GIE. Professora do Quadro de Escola, há mais de quinze anos. - Exerceu os cargos de Diretora de Turma e de membro do Conselho Executivo, nesta escola.
AE26	- Aluna do Curso CEF – (2.º ano). Frequenta a escola há cinco anos. - Exerce o cargo de subdelegada da turma.
AE27	- Aluno do Curso CEF – (2.º ano). Frequenta a escola há três anos.
AE28	- Aluna estrangeira do Ensino Básico (9.º ano), de nacionalidade Chinesa. Frequenta a escola há três anos.
AE29	- Aluna estrangeira do Ensino Básico, (7.º ano) de nacionalidade Cabo-Verdiana. Primeiro ano na escola.
AE30	- Aluna estrangeira do Ensino Secundário (12.º ano) de nacionalidade Peruana. Frequenta a escola há dois anos.
AE31	- Aluno estrangeiro do Ensino Secundário (10.º ano) de nacionalidade Brasileira. Frequenta a escola há cinco anos.
AE32	- Assistente Administrativa há mais de vinte anos nesta escola. - Chefe dos Serviços Administrativos.
AE33	- Assistente Operacional há vinte e cinco anos nesta escola. - Foi representante do Pessoal auxiliar no Conselho Pedagógico.

A posição dos atores educativos no quadro V, desde o AE1 até ao AE33 não respeita nenhuma ordem hierárquica de funções e foi sendo elaborado à medida da validação das entrevistas.

Supondo que cada um desses atores (alunos, encarregados de educação, órgãos de gestão, professores, auxiliares educativos) são cidadãos a exigir constantemente o desenvolvimento pessoal e social, e que terão certamente visões e tomadas de posição diferenciadas, procurei recolher esses testemunhos, com o intuito de conjugação dos elementos pertinentes.

O critério de seleção residiu no facto de estes elementos constituírem e representarem os diversos órgãos da escola, com possibilidade de atuação/intervenção direta na execução dos documentos que regulam o funcionamento desta comunidade educativa. Uma outra razão que fundamenta esta opção e que parece pertinente é o facto de cada um deles, para além de ser elemento representativo, ser também um ator em funções diferenciadas na comunidade e como tal, estar mais sensível às distâncias possíveis entre o ideário postulado e os contextos da sua realização (Stoer & Magalhães, 2005). Entretanto, cada um destes atores constitui, na comunidade escolar, o elo hierárquico, legalmente fundamentado e representativo, da chamada cidadania atribuída.

Dado que a análise das perceções sobre as práticas de cidadania do quotidiano escolar é um dos aspetos centrais desta investigação, julgou-se pertinente, entrevistar mais aqueles atores – os alunos – que são os representados, os “eles” (Stoer, Magalhães & Rodrigues, 2004: 94), e sobre os quais recaem os regulamentos e as orientações da própria comunidade educativa. Por este motivo, efetuaram-se entrevistas a dois/duas alunos/as por cada ano letivo, do 7.º ao 12.º ano e a 2 alunos/as dos cursos profissionais e Cursos de Educação e Formação (CEF).

As entrevistas tiveram uma duração entre quarenta e cinco minutos e uma hora e trinta minutos. A discrepância deste tempo entre umas e outras compreende-se pelo facto de, como já foi referido, se efetuarem mais perguntas a uns do que a outros, atendendo à sua função e nível de envolvimento com as dinâmicas existentes na ação da escola. Acresce ainda referir que alguns atores se limitaram a responder às perguntas com um curto “sim” ou “não”, não obstante alguma insistência, procurando evitar a violência simbólica, como recomenda Pierre Bourdieu (1993), pelo que, para além do tempo reduzido da entrevista, pouco foi possível registar, em termos de perceções, desses atores.

Em todas as entrevistas foi registada uma gravação áudio, para se poder proceder à respetiva transcrição. Aquando do reenvio da transcrição para validação, nenhum dos atores quis alterar os seus depoimentos, tendo apenas anotado aqui e ali algumas referências e/ou expressões pontuais de correção oral. A questão da confidencialidade ficou expressa no guião, nas

gravações e nas transcrições das entrevistas. Explicitarei, a todos os entrevistados, os objetivos da entrevista e foi solicitada autorização para posterior utilização dos seus testemunhos, no âmbito desta investigação.

Neste sentido, procurei cumprir os princípios éticos da investigação qualitativa e do consentimento informado a que Bogdan e Biklen se referem: a proteção das identidades dos sujeitos, mesmo que isso lhes fosse indiferente; em ordem à cooperação, os sujeitos devem ser tratados respeitosamente; explicitação e clareza com todos os intervenientes na negociação da autorização para efetuar o estudo e, por último, a autenticidade na descrição dos resultados, de forma devota e fiel aos dados que obtém (Bogdan & Biklen, 1994: 77).

De facto, importa ter consciência de que, ao colher perceções e opiniões sobre o modo de ação, num contexto específico, como é a comunidade educativa em análise, as informações fornecidas necessitam de ser preservadas. Por outro lado, também existe a consciência de que a confidencialidade é uma questão difícil de contornar, sobretudo numa investigação que preconiza analisar perceções sobre a vida de uma comunidade concreta, identificada e ligada aos aspetos pessoais e relacionais e de cidadania. Por isso, para além de um compromisso verbal com todas as pessoas que se voluntariaram para colaborar nesta investigação, foi elaborado e assinado um pedido de consentimento livre, informado e explícito, sobre a temática e os objetivos do estudo, tal como se apresenta em anexo (Apêndice C) No caso dos alunos, o pedido de consentimento informado foi assinado pelos respetivos Encarregados de Educação (Apêndice D).

Convém, no entanto, referir que nenhum dos entrevistados, desde os órgãos de gestão aos alunos, encarregados de educação e assistentes operacionais optou pela confidencialidade das suas declarações. Esta atitude revelou-se bastante benéfica para mim, uma vez que ao sentirem-se colaboradores e não como meros objetos de investigação, retiraram preocupações de ligação das identidades aos cargos ou ações exercidas. Este aspeto emerge como relevante, uma vez que se estudou uma escola concreta, com um nome próprio, a que se atribuiu a sigla “ESR”, cujos atores se disponibilizaram a ser identificados, após a validação da entrevista. Não obstante esta disponibilidade manifesta, optei por não revelar a identidade dos entrevistados. Na transcrição das entrevistas, o entrevistador aparece identificado pelas letras “JM” e os entrevistados, pela letra “AE”.

Como ficou explícito no enquadramento teórico, esta investigação, pressupõe que a escola é um espaço totalmente pedagógico (Magalhães, 1998) e que todos quantos nela coabitam são atores educativos. Por isso, ao efetuar a análise de conteúdo, cada entrevistado está referenciado apenas como ator educativo (AE), ao qual se acrescentou apenas um número, de

1 a 33. A atribuição numérica, tal como já ficou referido, foi feita pela ordem de chegada da validação das entrevistas.

4.8. A análise de conteúdo

Neste estudo, as percepções – a “voz” – sobre as experiências, vivências e as práticas quotidianas dos trinta e três participantes nas entrevistas, a par dos documentos estruturantes da escola, constituem o *corpus* de análise do trabalho empírico (Vala, 1986: 109). Para efetuar esta análise, como já ficou referido, recorri à análise de conteúdo, como técnica principal de análise da informação recolhida através das fontes documentais (o PEE e o RI da escola) e das entrevistas aos atores educativos. Daí resultou uma grande diversidade e riqueza de informação, à qual era necessário atribuir sentido (Denzin, Lincoln *et al.*, 2006), procurando, através da reflexão, da combinação e das convergências e divergências, extrair significados relacionados com a investigação (Vásquez & Angulo, 2003). Ante a possibilidade de opção por procedimentos do tipo quantitativo ou do tipo qualitativo, optei pela análise qualitativa, pois o que pretendia, como já antes referi, era conhecer com detalhe e profundidade pontos de convergência e de divergência, existentes entre os princípios, as conceções presentes nos documentos (PE e RI) e as percepções sobre as práticas dos trinta e três atores educativos, que participaram na investigação.

A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação que, segundo Vala (1986:103), "exige a maior explicitação de todos os procedimentos utilizados". Bardin define-a como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2008: 42).

Bardin propõe “uma hermenêutica controlada (...). Enquanto esforço de interpretação (...), oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (Bardin, 2008: 11).

Tendo acesso aos dados em estado bruto (Bell, 1997), provenientes dos instrumentos de recolha de informação, tornou-se necessário proceder à sua organização e sistematização, com o objetivo de aumentar a compreensão desses materiais (Bogdan & Biklen, 1994), agregando-os “em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo.” (Bardin, 2008: 129). Ao mesmo tempo, visou-se a sua redução (através do sistema

de categorização dos dados), com o objetivo de possibilitar a sua passagem ao processo de descrição e interpretação (Vala, 1986: 109). Na expressão de Preciosa Fernandes, esta é uma tarefa interpretativa, de (des)construção e de (des)montagem dos discursos e de atribuição de sentidos que, posteriormente, permitirão construir intertextualidades (Fernandes, 2007).

Considerando a pertinência do material recolhido, bem como os objetivos de análise, Bardin explicita que:

Devem ser criadas unidades de significação libertadas naturalmente de um texto analisado segundo critérios que servem de guia à leitura (...). Fazer uma análise temática, consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (Bardin, 2008: 131).

A construção dos temas de análise e das categorizações, constitui uma tarefa essencial quanto à aplicação da análise de conteúdo. Para Bardin, esta trata-se de um processo de “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2008: 145). Relativamente à elaboração da categorização, esta autora sugere os seguintes critérios, a ter em conta: o semântico (categorias temáticas), o sintático (os verbos, os adjetivos), o léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos) e o expressivo (categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (Bardin, 2008: 145-146).

No seguimento destes critérios, a categorização semântica ou temática, empreendida nesta investigação, relativamente às fontes documentais e às entrevistas, foi um trabalho faseado e moroso. Através de uma primeira análise, fui destacando unidades de registo que, de acordo com Vala, são constituídas por palavras, frases, parágrafos e expressões pertinentes e adequadas ao tema e ao objetivo da investigação as quais, estando presentes “numa categoria pressupõem a deteção dos indicadores relativos a essa categoria” (Vala, 1986: 111). Desta leitura flutuante dos materiais procurava-se já, nesta fase, encontrar relações e entrelaçamentos entre as questões de investigação, as fontes documentais e as entrevistas, com o intuito de situar e conjugar dados.

Em consequência deste processo, foi possível identificar sentidos e padrões gerais, que foram originando temas e categorias aglutinadoras, quer dos documentos, quer das entrevistas.

Segundo Jorge Vala, “a construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori* ou ainda através da combinação destes processos” (Vala, 1986: 111). Neste estudo, tal como referi, umas foram criadas *a priori*, tendo por base as questões e os objetivos da

investigação e outras foram criadas *a posteriori*, por processos alicerçados nos textos das fontes documentais e nos textos das entrevistas. Entretanto, e de acordo com Bardin, o título conceptual de cada categoria, somente, foi “definido no final da operação” (Bardin, 2008:147). Este processo integrou as dimensões indutivas e a dedutiva da investigação, como preconizam Vala, (1986) e Lüdke & André (1986), uma vez que foi necessário reponderar a delimitação do problema, o quadro conceptual teórico e o material empírico.

Através da informação relevante selecionada, tanto nas fontes documentais como no texto das entrevistas, tornou-se possível definir quatro dimensões de análise, tal como se apresenta no Quadro VI.

Quadro VI: Dimensões de análise (Documentos e Entrevistas)

Dimensão A	As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa
Dimensão B	A educação inclusiva e a educação para a cidadania
Dimensão C	As vivências e manifestações de cidadania
Dimensão D	O ambiente organizacional e educativo

Com a definição destas dimensões de análise, aplicada à informação recolhida nas fontes documentais e nas entrevistas, procurou-se identificar a correspondência entre as orientações emanadas pelos documentos estruturantes da vida da escola e a percepção dos atores educativos sobre as suas vivências de cidadania, nesse mesmo contexto. Criadas as dimensões, tomou-se necessário, de seguida, passar ao processo de categorização.

O trajeto de elaboração das categorias foi um processo meticuloso e difícil de finalizar, dado que era necessário respeitar alguns critérios e constituiu um estágio importante da validação interna dos dados (Vala, 1986).

Os autores frequentemente referenciados nesta matéria, nomeadamente, Lüdke & André (1986), Vala (1986), L'Écuyer (1988), Bardin (2008) e Bogdan & Biklen (1994), referem que um conjunto de boas categorias deve considerar os princípios da exaustividade, pertinência, objetividade/fidelidade, homogeneidade, exclusão mútua e produtividade.

Vala refere a importância dos critérios de exaustividade e de exclusividade das categorias, atendendo à necessidade de "garantir, no primeiro caso, que todas as unidades de registo

possam ser colocadas numa das categorias e, no segundo caso, que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria" (Vala, 1986: 113).

Na perspetiva de L'Écuyer (1988) e Bardin (2008), as categorias devem ser:

- Exaustivas e em número limitado (conter todo o conteúdo classificável e ser em número tal que não ponha em risco a coerência entre si, transformando-se num aglomerado de peças recortadas, sem elo de ligação);
- pertinentes (dizer diretamente respeito ao próprio material objeto de classificação e aos conceitos teóricos que elas refletem e representam);
- objetivas e claramente definidas (possuir critérios de diferenciação tão precisos que sejam acessíveis e compreendidos por qualquer outro investigador, permitindo distinguir, de forma nítida e evidente, os elementos que as diferenciam mutuamente, restringindo ao máximo a ambiguidade e a possibilidade de interferência da subjetividade de quem analisa);
- homogéneas (assegurar a analogia de sentido dos enunciados classificados);
- produtivas e exclusivas (revelar possibilidades de inferência, de produção de novas hipóteses de resultados fiáveis e permitir que um dado não possa ser incluído em mais do que uma categoria (L'Écuyer, 1988).

Lüdke & André salientam ainda que:

É desejável (...) que grande parte dos dados seja incluída em uma ou outra das categorias. E mais: o sistema deve ser passível de reprodução por outro juiz, isto é deve ser validado por um segundo analista, que, tomando o mesmo material, pode julgar se o sistema de classificação faz sentido em relação aos propósitos do estudo e se esses dados foram adequadamente classificados nas diferentes categorias é a sua credibilidade face aos informantes (Lüdke & André, 1986: 43).

Ponderadas todas estas recomendações, procurei, no exercício de categorização que realizei, seguir estes critérios de validade à exceção do critério de exclusividade mútua das categorias. De acordo com L'Écuyer (1988) e Bardin (2008), a exceção da não exclusividade é possível quando um enunciado possa “conter claramente um segundo sentido (mesmo um terceiro)” (L'Écuyer, 1988: 60) e pode, por isso, sustentar diferentes categorias, desde que fique assegurada a inexistência de qualquer ambiguidade (Bardin, 2008: 122-123).

Este processo tornou-se, para mim, num grande desafio, sobretudo na elaboração das categorias *a posteriori* e que emergiram das falas dos entrevistados. As transcrições das entrevistas foram lidas e relidas cuidadosamente, com o objetivo de estabelecer as categorias

(de informação mais abrangentes) e as possíveis subcategorias de codificação (de informação mais específica). Esta tarefa de categorização consistiu na procura de redução da complexidade dos textos e das mensagens neles contidas, bem como a sua ordenação e a atribuição de um significado.

A fase seguinte consistiu em subsumir as unidades de registo no âmbito das categorias e nas respetivas unidades de contexto (UC) (Carmo & Ferreira, 1998), neste último caso, nos documentos ou nas entrevistas.

O aspeto da quantificação de ocorrências, ou seja, de referências nas unidades de registo, constituiu um dos pontos para a definição das categorias, no que respeita às entrevistas, e revela o grau de incidência atribuído pelos atores educativos. Porém, dado que a opção da investigação é de natureza qualitativa e não prevê a obtenção de dados quantitativos, não estabeleci unidades de enumeração.

Assim, no procedimento da codificação, as unidades de registo ficaram codificadas pela identificação das fontes documentais (PEE/Doc.1 – Projeto Educativo da Escola, documento 1) ou (RI/Doc.2 – Regulamento Interno, documento 2) e, no caso das entrevistas, pelas letras “AE” – correspondente ao ator educativo entrevistado – e pelo respetivo número que lhes foi atribuído (de 1 a 33).

Estes passos foram acompanhados pelos membros do GAPE – Grupo de Análise das Políticas Educativas – da FPCEUP (grupo de estudantes de doutoramento, orientados por António M. Magalhães), em cumprimento da intersubjetividade requerida e sob a supervisão do orientador, como forma de validação da categorização, que foi sendo efetuada, uma vez que, segundo Lüdke e André, este processo

Deve ser passível de reprodução por outro juiz, isto é deve ser validado por um segundo analista, que, tomando o mesmo material, pode julgar se o sistema de classificação faz sentido em relação aos propósitos do estudo e se esses dados foram adequadamente classificados nas diferentes categoria. É a sua credibilidade face aos informantes (Lüdke & André 1986: 43).

Estes mesmos autores referem-se à necessidade de encontrar concordância entre investigadores na forma de representar a informação obtida. Em seu entender, convém que "haja alguma concordância, pelo menos temporária, de que essa forma de representação da realidade é aceitável, embora possam existir outras igualmente aceitáveis" (*ibidem*, 1986: 52). Nos quadros que constam do anexo 1 e 2 apresentam-se as unidades de registo, referentes a cada dimensão e categoria de análise, enquadradas nas unidades de contexto (fontes documentais e entrevistas).

Quadro VII: Dimensões, Categorias e Subcategorias (Documentos e Entrevistas)

Documentos	Entrevistas
Dimensão A – As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa	Dimensão A – As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa
C1. As regras e os valores como elementos cruciais para o bom funcionamento da escola	C1. As regras e os valores como fatores determinantes no funcionamento da escola
	SC1. A ausência de regras como fator de perturbação no funcionamento da escola
	SC2. A educação para os valores como uma premência educativa
C2. A avaliação como elemento autorregulador de toda a ação escolar	C2. A avaliação/competição como fatores de conflito nas relações interpessoais
C3. A empatia e o diálogo como aspetos positivos da escola	C3. A empatia e o diálogo como fatores de promoção das aprendizagens e do desenvolvimento pessoal e social
C4. O trabalho colaborativo como aspeto a priorizar	C4. O trabalho colaborativo como aspeto a priorizar
C5. O envolvimento da família como questão crucial	C5. O envolvimento da família como questão crucial
Dimensão B – A educação inclusiva e a educação para a cidadania	Dimensão B – A educação inclusiva e a educação para a cidadania
C1. O ensino profissional como via facilitadora de acesso ao mercado de trabalho por aproximação às necessidades do meio envolvente	C1. A escola enquanto instituição integradora e promotora da inclusão social
C2 – A escola enquanto instituição integradora e promotora da inclusão social	C2. A diferença enquanto objeto de inclusão/exclusão social
C3. A diferenciação pedagógica como estratégia para a promoção de uma escola inclusiva	C3. A diferenciação pedagógica como condição para uma educação inclusiva
C4. O desenvolvimento de competências interpessoais e de cidadania como problema identificado no contexto escolar	C4. O Plano Anual de Atividades como elemento promotor da cidadania participativa dos atores educativos
Dimensão C – As vivências e manifestações de cidadania	Dimensão C – As vivências e manifestações de cidadania
C1. A assertividade como postura incentivada	C1. A assertividade como postura não incentivada
C2. O Desenvolvimento pessoal e social como área de intervenção	C2. O Desenvolvimento pessoal e social como conceito e prática
C3. Educar para a cidadania global como missão da ação educativa	C3. Entre os postulados e as vivências de cidadania
C4. O GIE como um dos projetos positivos da escola	C4. O GIE como oportunidade de inclusão por concretizar
Dimensão D – O ambiente organizacional e educativo	Dimensão D – O ambiente organizacional e educativo
C1. A democratização como um mandato da escola	C1. A democratização da escola como um mandato por concretizar
C2. A participação dos alunos na vida da escola como aspeto a melhorar	SC1. Os alunos como elementos a quem é dada pouca voz, informação e autonomia
	SC2. Os assistentes operacionais como elementos secundarizados pela comunidade educativa
	SC3. Os professores como elementos pouco interventivos

	SC4. A tomada de decisões como ato centralizado
C3. As aquisições cognitivas como prioridade da escola e da comunidade educativa	C2. As aquisições cognitivas como prioridade da escola e da comunidade educativa
C4. A organização escolar como um espaço a desburocratizar	C3. A organização escolar como um espaço burocrático
	C4. As mudanças estruturais como ações pouco consequentes

4.9. A triangulação

Oriundo do âmbito da navegação e da topografia (Cox & Hassard, 2005), o termo triangulação entra na área da psicologia com Campbell e Fiske em 1959, e foi alastrando aos mais variados campos de investigação, sob o argumento de que a obtenção e análise de dados de diferentes fontes, com recurso a diferentes métodos, melhoraria a validade dos resultados (Denzin, 1989). Este argumento tem vindo a ser reiterado por vários autores, como forma de articular métodos quantitativos e qualitativos (Flick, 2005a); combinar vários métodos qualitativos entre si (Flick, 2005a; 2005b); integrar perspetivas complementares no fenómeno em estudo (Kelle, 2001; Kelle & Erzberger, 2005; Flick, 2005a); descobrir paradoxos e contradições (Kelle & Erzberger, 2005); facultar um retrato holístico do fenómeno em estudo (Cox & Hassard, 2005) e proporcionar explicações e interpretações alternativas, (Stake, 2005, 2009). A triangulação torna-se assim num conceito usual e essencial da metodologia qualitativa, uma vez que possibilita a obtenção, através de duas ou mais fontes de informação, de dados relativos ao mesmo acontecimento, aumentando a fiabilidade da informação (Yin, 2005).

Estes autores abordam também a necessidade de se definirem alguns critérios para aferir da credibilidade da investigação, no âmbito da investigação qualitativa, mesmo que estes não tenham que ser entendidos de forma prescritiva, como se preconiza para os estudos quantitativos (Bravo, 1998) e para evitar as tradicionais críticas ao método (Yin, 2005). No sentido de ultrapassar essas dificuldades, Stake (2005, 2009) e Gómez, Flores & Jiménez, (1996) propõem ao investigador o recurso a uma ou mais estratégias de triangulação, a fim de aumentar a credibilidade do estudo e, tendo em conta a forma original proposta por Denzin (1989), descrevem cinco modalidades de triangulação:

- A triangulação de dados, em que se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes;
- a triangulação do investigador, com recurso a diferentes investigadores ou avaliadores;

- a triangulação teórica, em que se analisam os dados a partir de diferentes perspectivas teóricas, para interpretar o conjunto de dados obtidos;
- a triangulação metodológica, a partir de múltiplos métodos para estudar um único problema, de modo a maximizar a validade interna e externa dos dados;
- a triangulação disciplinar, através da utilização de distintas disciplinas para enformar a investigação (Gómez, Flores & Jiménez, 1996; Stake, 2005).

No âmbito destas modalidades salienta-se que, neste estudo, foi utilizada mais do que uma modalidade de triangulação, nomeadamente a triangulação de dados, a triangulação do investigador, e a triangulação teórica. A triangulação de dados foi obtida através do cruzamento da análise de conteúdo dos discursos dos documentos analisados e das entrevistas. A triangulação de investigadores, tal como já ficou referenciado neste capítulo, foi conseguida entre o investigador da pesquisa e os membros do GAPE, que acompanharam a pesquisa, possibilitando desta forma a reflexão crítica e mais intersubjetiva do percurso. Por último, o quadro teórico, que é apresentado na primeira parte deste trabalho permitiu também a triangulação teórica, uma vez que os referenciais dos inúmeros autores convocados orientaram a interpretação dos dados conseguidos.

Em síntese, o processo de triangulação efetuado neste estudo possibilitou o entrelaçamento dos dados obtidos, promovendo uma melhor ilustração e compreensão dos resultados ligados às questões de partida, bem como outras “interpretações adicionais” (Stake, 2009: 128) sobre a problemática do desenvolvimento pessoal e social e do exercício da cidadania, no quotidiano da escola pública.

Capítulo V

**Os discursos sobre as práticas educativas e as vivências de
cidadania para o desenvolvimento pessoal e social**

Introdução

A promoção do desenvolvimento pessoal e social e da cidadania, em contexto escolar, constitui um tema complexo, uma vez que, tal como se procurou demonstrar no quadro teórico desta investigação, não pode descurar a multiplicidade de realidades (concepções de educação e de formação, influências/tendências/contextos sociais, culturais e familiares) que lhe estão subjacentes.

Tendo consciência da amplitude desta temática, bem como dos limites que daí advêm, para o alcance desta pesquisa, procurou-se, através da conjugação de todos esses aspetos, reconhecer padrões dominantes (dimensões) que abarquem e elucidem sobre esta problemática, e que permitam responder às questões de investigação, no âmbito dos objetivos estabelecidos.

Assim, a intenção deste capítulo é a de analisar e interpretar os discursos de vários atores educativos da escola em estudo (uma Escola Secundária da área do Grande Porto), relativamente às práticas e vivências de cidadania, tendo como pano de fundo o desenvolvimento pessoal e social.

Da análise de conteúdo, realizada aos dados obtidos através da pesquisa documental e do inquérito por entrevista semiestruturada, procura-se aprofundar e triangular o conhecimento produzido no enquadramento teórico.

Seguindo a trajetória metodológica, explicitada no capítulo anterior, proponho-me, neste momento, dar conta dos sentidos captados nos diferentes discursos que constituem o material empírico (documentos estruturantes e inquérito por entrevista). Tal como ficou estabelecido no capítulo anterior (Quadro VI), a análise dos dados é situada no âmbito de quatro dimensões, que constituem os temas aglutinadores da pesquisa documental e das percepções dos atores educativos, tipificados por diferentes categorias.

5.1. Análise e interpretação dos documentos estruturantes da vida da escola

O objetivo deste ponto do trabalho é o de caracterizar os discursos e as orientações plasmadas nos documentos estruturantes da vida da escola, ao nível das concepções e percepções aí expressas, privilegiando os aspetos respeitantes às questões da cidadania e do desenvolvimento pessoal e social.

A leitura destes documentos (Projeto Educativo e Regulamento Interno), produzidos no contexto da escola, permitiu identificar um conjunto de categorias, que procurei enquadrar nas quatro dimensões (A; B; C e D), tal como ficou explícito no capítulo anterior.

O Quadro VIII faz uma breve caracterização dos documentos analisados:

Quadro VIII: Documentos analisados na pesquisa documental

Doc.1 (Anexo A)	Projeto Educativo No quadro do regime de autonomia das escolas, definido pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, pretende-se, com este documento, consagrar a orientação educativa da Escola, para um horizonte de três anos, traduzida em princípios orientadores, operacionalizados em áreas de intervenção, que consignam finalidades e objetivos, dos quais emergem as metas estratégicas que guiam a Escola, no cumprimento da sua função educativa.
Doc.2 (Anexo B)	Regulamento Interno O RI da ESR tem a sua base legal na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Em conformidade com o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Escola, o presente Regulamento define o regime de funcionamento da Escola, a configuração específica dos órgãos de administração e gestão, das estruturas de coordenação e de supervisão pedagógica e dos serviços técnico-pedagógicos, bem como o conjunto de normas de convivência e regras de funcionamento da Escola. A este regulamento devem obediência todos os elementos da comunidade educativa: alunos, pessoal docente, pessoal não docente, pais e encarregados de educação e parceiros educativos.

A leitura destes documentos, produzidos no contexto da escola, permitiu identificar um conjunto de categorias, que enquadrei nas dimensões referenciadas. A organização da informação foi sistematizada numa grelha (Apêndice A), de forma a facilitar a sua compreensão e análise.

Passo, em seguida, a dar conta dos sentidos expressos nos vários discursos, que foram alvo de análise.

Dimensão A – As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa.

Pela análise dos documentos Projeto Educativo (PEE) e Regulamento Interno (RI), foi possível definir cinco categorias que enquadram a temática geral em estudo e que,

particularmente nesta dimensão, apontam conceções e perspetivas sobre o relacionamento entre os membros da comunidade educativa.

Categoria 1. As regras e os valores como elementos cruciais para o bom funcionamento da escola.

A primeira visão que ressalta da análise dos documentos (PEE e RI) dá conta, por um lado, que as regras e os valores são entendidos como conceitos amplos que acarretam sentidos diversos e, por outro, que nem sempre lhes é feita alusão de forma objetiva. É de assinalar, no entanto, que se podem identificar elementos discursivos referentes aos princípios orientadores do Projeto Educativo. Como é expresso neste documento, (ponto 4.2) “a definição destes princípios visa a construção de uma identidade de escola que potencie a sua afirmação como uma instituição de referência, no meio em que se insere” (Doc.1, p. 13).

A referência aos princípios fundamentais e aos valores que “visam orientar a sua ação educativa no pressuposto de concretizar a sua missão de educar para o futuro e de educar para a cidadania global” (Doc.1, p. 13) aparece realçada na mesma página, nos *Princípios Orientadores da Escola*, onde é assinalada a pretensão “de uma escola pluralista e inclusiva, (...) conducente ao sucesso escolar e pessoal (...), ao desenvolvimento e consolidação de valores de cidadania (...) e promover a educação para a saúde” (*ibidem*).

Quadro IX: Princípios Orientadores da Escola

Fonte: PEE da ESR



Como se pode observar neste quadro, a valorização do sucesso escolar e pessoal aparece expressa de forma objetiva na área de intervenção I, como a primeira das áreas de intervenção definidas, dado que

Pretende-se formar pessoas capazes de enfrentar o que o futuro lhes reserva no âmbito do conhecimento e da informação, da competência e da autonomia, dos valores e da ética, do civismo e da cidadania responsável, que o mesmo é dizer da sua realização como pessoa (Doc.1, p. 15).

No sentido da consecução dos valores enunciados nas finalidades 2 e 3 desta área de intervenção, interessa “ampliar o potencial formativo e educativo da Escola, em prol do desenvolvimento integral e integrado dos alunos, perspetivando a educação na e para a cidadania global” (Doc.1, p. 18) e “desenvolver competências de cidadania nos alunos visando a promoção de um ambiente escolar favorável” (Doc.1, p. 19).

Estas orientações reportam-se aos alunos. A alusão à restante comunidade educativa apenas aparece na finalidade 3, relativa à rentabilização de recursos, onde se apresenta como objetivo “Fomentar uma cultura de cidadania e civismo em toda a comunidade escolar” (Doc.1, p. 26).

No que concerne às regras, tanto o PEE como o RI são mais explícitos, seja no domínio dos propósitos (PEE), como na forma da sua implementação (RI). Assim, na síntese dos aspetos a melhorar na escola, no triénio de vigência do PEE, é denotada uma preocupação com aspetos da escolarização, associada a fatores de natureza predominantemente não cognitiva, que remetem para problemáticas envolvendo a

Disciplina, a atitude dos alunos perante os seus deveres e as competências atitudinais dos alunos, com particular destaque para as atitudes cívicas nos espaços exteriores à sala de aula, as regras de postura em sala de aula, a atitude dos alunos perante o trabalho e o ambiente em sala de aula (Doc.1, p. 11).

“Visar o desenvolvimento e a consolidação de valores de cidadania” (Doc.1, p. 12) surge como um dos pilares do PEE, isto é como um princípio orientador da ESR, justificando assim a ênfase concedida à intenção de resolução de problemas do contexto escolar, que reitera o desenvolvimento de competências interpessoais e de cidadania, bem como, a “implementação de um ambiente de trabalho em sala de aula favorável ao desenvolvimento sustentado do processo de ensino/aprendizagem” (Doc.1, p. 12).

É num quadro de perceção do sucesso escolar, como um fenómeno complexo e multideterminado, que o PEE concede um estatuto de centralidade à questão da cidadania,

expresso: “num esforço coletivo de concertação de ações (...), mediante a promoção de ações formativas, dinamizadas por equipas pluridisciplinares” (Doc.1, p. 19).

Estes elementos de construção da identidade de escola, consagrados no PEE, são apropriados para o Regulamento Interno, documento em que a eficácia da ação educativa é alicerçada no cumprimento responsável de determinações, que remetem para a interiorização de atitudes e valores de cidadania. A título de exemplo, referem-se:

- 2.9. Promover uma abordagem concertada no cumprimento de regras, na implementação de mecanismos que inibam o seu incumprimento e o sancionem, conforme o grau de gravidade e no reforço positivo de comportamentos meritórios (Doc.2, p. 17);
- 2.10. Abordar a ação disciplinar com celeridade e firmeza, especialmente quando em presença de comportamentos reincidentes e/ou lesivos dos interesses dos restantes alunos da turma (Doc.2, p. 17);
- 2.11. Envolver e responsabilizar a turma na promoção da disciplina e na criação de um ambiente de trabalho propício à aprendizagem” (Doc.2, p. 17);
- 3.10. Responsabilizar individualmente os alunos perturbadores e implicar toda a turma na resolução de problemas (Doc.2, p. 18).

A questão do desenvolvimento e consolidação de valores de cidadania também é preconizada no PEE, no âmbito da área de Intervenção I, que congemma a vertente organização e planeamento, enquanto valências estratégicas indissociáveis do funcionamento da escola. Efetivamente, subordinados à finalidade 3 “Desenvolver competências de cidadania nos alunos visando a promoção de um ambiente escolar favorável”, são enunciados os seguintes objetivos:

- 3.1. Desenvolver um esforço coletivo de concertação de ações, ao nível das estruturas educativas, visando a definição, a aplicação e a interiorização de regras de inter-relacionamento pessoal.
- 3.2. Responsabilizar todos os elementos da comunidade escolar pelo cumprimento do Regulamento Interno e das regras instituídas, dentro e fora da sala de aula.
- 3.3. Prevenir comportamentos desajustados mediante a promoção de ações formativas, dinamizadas por equipas pluridisciplinares (Doc.1, p. 19).

Da articulação entre documentos, PEE e RI, sobressai a ênfase dada ao estabelecimento e cumprimento das regras instituídas no pressuposto da concretização de metas estratégicas, as quais perspetivam a redução, ao longo do triénio, das ocorrências disciplinares de “30 a 50%, no Ensino Básico; 20 a 25%, no 10º ano e no Ensino Profissional; e 40 a 50%, nos 11º e 12º anos” (Doc.1.p. 19). Este ponto do documento de orientação da ação educativa, direcionado

essencialmente aos alunos, acentua a responsabilização de todos os elementos da comunidade educativa (objetivo 3.1. e 3.2.), e a importância de procedimentos uniformes, “perspetivando 0% de tolerância face a comportamentos indisciplinados” (Doc.1, p. 19). Para o efeito, aponta também como metas estratégicas “o aumento da frequência/participação em ações de caráter formativo e informativo para os Encarregados de Educação e a atuação sistemática, por parte da comunidade educativa, na promoção de comportamentos cívicos” (Doc.1, p. 19).

Em síntese, pelo exposto neste ponto do PEE, a análise permitiu constatar uma grande preocupação com as questões de indisciplina dos alunos, o desenvolvimento de “competências de cidadania (...) e a promoção do ambiente escolar favorável” (Doc.1, p. 19). A resolução destes problemas surge diretamente associada à capacidade de implementação de regras.

A questão dos valores aparece de forma genérica no preâmbulo da Área de Intervenção I, onde se expressa a pretensão de “formar pessoas capazes de enfrentar o que o futuro lhes reserva no âmbito do conhecimento e da informação, da competência e da autonomia, dos valores e da ética, do civismo e da cidadania responsável, que o mesmo é dizer da sua realização como pessoa” (Doc.1, p. 15).

A promoção nos alunos de comportamentos de civilidade é encarada, no plano da concretização, erigível numa lógica de ação pedagógica continuada e consolidada, para a qual é fundamental o RI, enquanto documento de materialização da práxis, que demarca os princípios da convivência democrática e de vivência escolar, em primeira linha orientada para o desenvolvimento de ambientes adequados à aprendizagem e na perspetivação futura da participação cívica na sociedade.

Em síntese, face à orientação consagrada nos seus documentos estruturantes, a ESR apresenta-se, em matéria de cidadania, como uma instituição que enaltece e dá relevância aos valores interpessoais e sociais transversais, numa lógica de desenvolvimento e interiorização assente na clarificação de papéis, na concertação de esforços pelos atores educativos e na partilha de responsabilidades.

Categoria 2. A avaliação como elemento autorregulador de toda a ação escolar.

A análise dos documentos mostra que a avaliação sobressai como elemento fundamental e regulador das dinâmicas internas da escola e salienta o envolvimento dos diferentes atores educativos, como fator preponderante para a melhoria das práticas.

O PEE em vigor expressa essas intenções e orientações, como demonstram os seguintes extratos:

O presente PEE emerge do quadro da identidade construída e marcada pelas dinâmicas escolares, resultantes dos princípios orientadores definidos no PEE cessante, assim como da reflexão contínua e continuada, num espírito de autoavaliação permanente (...). Pretende-se que este Projeto (...) contribua para a criação de condições que promovam o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação que permita a consciencialização das dinâmicas produzidas no seu seio e que conduza a um desempenho individual e coletivo promotor de um ciclo de melhoria da escola (Doc.1, p. 3).

O ponto 4 do PEE, relativo à orientação educativa da escola, faz referência a uma avaliação diagnóstica (ponto 4.1), aplicada à comunidade escolar sobre o seu funcionamento e ação, através de dois questionários. Pelo exposto neste documento, o primeiro questionário visou

A reflexão sobre a pertinência efetiva do PEE cessante e sobre a amplitude das alterações a concretizar em termos de orientação educativa a definir (...). O segundo questionário teve por objetivo efetuar um levantamento dos pontos fortes da Escola, dos aspetos a melhorar e de sugestões com carácter prospetivo (Doc.1, p. 9).

Da análise resultante desses questionários, o PEE refere a reconstrução do quadro de referência do contexto escolar atual, “indexada a quatro grandes domínios: estrutural, institucional e organizacional; pedagógico-didático; relacional; da cidadania e sociocultural” (Doc.1, p. 10-11), que aparecem sumariadas em duas figuras. Como se pode ler no mesmo documento,

A figura 1 retrata características da escola que representam as suas mais valias e constituem os aspetos que em muito vêm determinando a sua identidade institucional. A figura 2 pretende apontar aspetos conjunturais que impõem um maior investimento nas ações futuras da comunidade educativa visando a construção de uma escola melhor, mais inclusiva e mais dinâmica. A enunciação feita nas figuras 1 e 2 deve ser entendida numa perspetiva dinâmica, pelo que se impõem intervenções contínuas, sistemáticas e adaptadas às mudanças da realidade escolar e do meio envolvente (Doc1. p. 9).

Mais à frente, o PEE preconiza a implementação de uma cultura de avaliação interna, alargada à própria instituição, quer pela sua natureza e relevância, quer pela abrangência e complexidade, numa lógica de concertação da ação assente em dinâmicas de trabalho colaborativo, que valorizam a retrospeção e prospeção. Este *modus vivendi* da escola é espelhado em todo o PEE, conforme demonstra o seguinte extrato:

Que inclua o próprio PEE e, a todos os níveis, envolva as diferentes equipas de trabalho e todos os membros da comunidade visando a melhoria do funcionamento e dos resultados da Escola (Doc.1, p. 28) e “garanta a qualidade da proposta educativa (...) e eficácia na ação educativa intercultural que realiza (Doc.1, p. 30).

As próprias metas, definidas no PEE, põem a tónica da ação de coordenação e supervisão pedagógica indexadas aos órgãos de gestão escolar e às estruturas intermédias, em princípios de autoavaliação sistemática e autorregulada. Destaca-se a explicitação das dinâmicas de avaliação dos resultados académicos, do próprio quadro conceptual e factual de implementação da ação pedagógica e, também, dos documentos estruturantes de escola. A fundamentar esta vertente da avaliação, o PEE refere:

Promover uma dinâmica interna de autoavaliação sistemática visando a melhoria do funcionamento e dos resultados da Escola (Doc.1, p. 28).

Na Escola deverá implementar-se uma cultura de avaliação interna permanente que inclua o próprio PEE e, a todos os níveis, envolva as diferentes equipas de trabalho e todos os membros da comunidade (Doc.1, p. 30).

Ambiciona-se que a avaliação do PEE, ao ser permanente, contínua e global, garanta a qualidade da proposta educativa e conceda à Escola uma dinâmica evolutiva e eficácia na ação educativa intercultural que realiza (Doc.1, p. 30).

A questão da avaliação, no segundo documento em análise (RI) abrange a avaliação de desempenho do pessoal docente e não docente. No primeiro caso, a avaliação do pessoal docente enquadra-se no âmbito das competências do Coordenador de Departamento Curricular, previstas em lei, tal como explicita o ponto 3.10: “Proceder ao acompanhamento e avaliação do desempenho dos docentes do respetivo departamento no âmbito das competências previstas na lei” (Doc.2, p. 13). No artigo 68º do documento aparece a explicitação desse articulado legal.

No caso da avaliação de desempenho do pessoal não docente, o RI, no artigo 69º, assinala o carácter equitativo da avaliação, o conhecimento dos instrumentos de avaliação, o dever de realizar a autoavaliação e a contratualização de objetivos e competências, conforme à atividade realizada. Estas ideias encontram-se expressas nas seguintes orientações:

2. A avaliação é equitativa e visa contribuir para a melhoria do desempenho, promovendo a motivação profissional e o desenvolvimento de competências.
3. É um direito (...) conhecer os instrumentos de avaliação.

4. É um dever do pessoal não docente fazer atempadamente a sua autoavaliação a fim de garantir o envolvimento ativo e a participação no processo avaliativo.
5. O pessoal não docente deve contratualizar a fixação dos objetivos e competências em conformidade com a sua atividade (Doc.2, p. 77).

Depreende-se das orientações transcritas que a avaliação sobressai, como elemento regulador de toda a ação escolar, e é entendida como pressuposto da melhoria do desempenho, e do desenvolvimento de competências dos diferentes atores educativos, isto é, de promoção da profissionalidade docente na escola.

Paralelamente, o Regulamento Interno está marcado por referências frequentes e consistentes de práticas de avaliação, no contexto da regulamentação de quadros de competências, de atores educativos e de funcionamento de estruturas, erigidas sob a perspetivação da eficiência e da eficácia da ação educativa. Atos de balanço e processos de reflexão e de concertação de ações, com vínculo e centralidade no aluno, aparecem como princípios comuns aos diversos atores educativos, no quadro do exercício de funções, nas diversas estruturas educativas em que se integram.

Assim, quer o PEE ao nível da preconização, da conceção e da precogitação, quer, num plano mais concreto, o RI, constituem documentos de concretização da avaliação e de regulação da educação, numa lógica eminentemente formativa, e com o objetivo da crescente capacitação dos atores educativos e de reforço da autoavaliação.

Categoria 3. A empatia e o diálogo como aspetos positivos da escola.

A empatia como instrumento de abertura à dialogicidade configura-se como um processo de promoção da concertação e de sustentação da reflexão. Estas constituem valências fundamentais ao exercício de atos de gestão e coordenação pedagógica, de desenvolvimento de trabalho colaborativo, de consolidação de ações de articulação verticais e transversais e, principalmente, de enriquecimento do processo de ensino/aprendizagem. Efetivamente, o PEE salienta, como aspetos positivos da escola, a “cordialidade e confiança nas relações interpessoais” (Doc.1, p. 10).

As referências que se encontram no Doc.2 (RI) relativamente ao diálogo, comunicação/simpatia e à afabilidade, estão situadas nas atribuições de competências de vários interlocutores educativos, citando-se:

1. O coordenador de Estudo Acompanhado responsável por “Promover o diálogo entre os diversos professores envolvidos nesta área curricular no sentido de diagnosticar dificuldades e propor sugestões para as minimizar” (Doc.2, p. 15).
2. O Diretor de Turma com as atribuições de “Assumir o papel de mediador e apaziguador de conflitos” e de “Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores” (Doc.2, p. 17).
3. Os Assistentes Técnicos que devem “Atender com simpatia a afabilidade o pessoal docente, não docente e discente, bem como os encarregados de educação ou qualquer outro interessado e prestar-lhe os adequados esclarecimentos” (Doc.2, p. 41-42).

Em síntese, deve salientar-se que a referência do PEE a esta categoria assenta numa mera constatação, decorrente da avaliação da escola, assente em dois questionários, evidenciando os pontos fortes e fracos da escola (Doc.1, p. 10). Na leitura, efetuada em todo o documento, esta é a única referência expressa à “empatia e o diálogo”. Como uma mais-valia da escola, estes valores da relação dialógica não suportam as linhas orientadoras ou as áreas de intervenção I e II do próprio PEE. No RI (Doc.2), a atribuição dessas competências está direcionada para três interlocutores (o Coordenador de Estudo Acompanhado, o Diretor de Turma, e os Assistentes Técnicos), como se fossem apenas estes os únicos responsáveis pela promoção desses valores.

Categoria 4. O trabalho colaborativo como aspeto a priorizar.

Assente numa lógica de partilha de experiências profissionalmente relevantes, de reflexão e metacognição sobre as práticas e de concertação contextualizada em documentos estruturantes, relatórios de avaliação, orientações da tutela e dos órgãos de gestão pedagógica, a melhoria das práticas só tem sentido se erguida sob o pedestal do trabalho colaborativo. Como refere Joaquim Azevedo, “o trabalho cooperativo entre os docentes é crucial, assuma ele os contornos que cada escola entender dever assumir” (Azevedo, 2011: 315).

Focalizando a análise sobre a categoria relativa ao trabalho colaborativo, o PEE encara-o como um dos aspetos positivos da escola, no decurso do diagnóstico realizado à comunidade escolar. Na síntese dos aspetos positivos da escola, a ideia de trabalho colaborativo aparece enquadrada em três domínios diferenciados:

No domínio estrutural, institucional e organizacional, é salientado o “trabalho em equipa realizado pelas AD e conselhos de turma; no domínio da cidadania e relacional o documento

relewa o “Trabalho cooperativo entre professores”; e no domínio pedagógico-didático salienta o “Trabalho em equipa de planificação das atividades letivas” (Doc.1, p. 10).

Também na *área de intervenção II* dedicada à organização e planeamento, este documento manifesta, na finalidade 1 – a promoção de uma “crescente articulação e coordenação entre os vários órgãos e estruturas educativas da escola” (Doc.1, p. 24), preocupações com a vinculação do trabalho colaborativo às práticas de acordo com o reiterado nos objetivos que determinam “Valorizar o trabalho colaborativo entre docentes, coordenado ao nível das estruturas intermédias” (Doc.1, p. 24). Paralelamente, nesta mesma finalidade o documento refere, entre as metas estratégicas, a “definição, de forma cooperativa, de critérios e instrumentos de avaliação balizados por matrizes uniformes para alunos do mesmo ano de escolaridade” (Doc.1, p. 24).

No RI é também veiculada a importância do trabalho colaborativo, no âmbito das competências reconhecidas às diferentes estruturas educativas, e, ainda que de uma forma indireta, expressa em responsabilidades de articulação que são atribuídas a muitos dos elementos da comunidade educativa, com funções de coordenação, citando-se:

O Conselho de Diretores de Turma com a atribuição de “Cooperar com outras estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e com os serviços especializados de apoio educativo na gestão adequada de recursos e na adoção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens” (Doc.2, p. 19).

O Coordenador de Ciclo que detém a responsabilidade de “Colaborar com os Diretores de Turma e demais estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica no desenvolvimento dos projetos.” e de “Colaborar com os Serviços de Apoio Educativo na elaboração de estratégias pedagógicas para o ciclo que coordenam” (Doc.2, p. 20).

O Conselho de Curso e a Equipa Pedagógica são responsáveis por ações de colaboração interna, destinadas à implementação dos Cursos da Via Profissionalizante, à coordenação do processo de ensino/aprendizagem e da própria avaliação em matéria curricular, estágio e Provas de Aptidão Profissional e de Avaliação Final.

O Diretor de Curso, enquanto interlocutor, com funções de coordenação das estruturas referidas no número anterior, apresenta diversas competências no âmbito da coordenação e supervisão pedagógica, cuja qualidade surge demarcada pela importância do trabalho colaborativo.

O Serviço de Psicologia e Orientação, é uma estrutura cuja existência é fundamentada na sua capacidade de “Colaborar na identificação e prevenção de situações problemáticas de alunos e

na elaboração de planos de acompanhamento para estes, envolvendo a comunidade educativa” (Doc.2, p. 32).

Os Assistentes Operacionais, que têm o dever de

Colaborar com os docentes no acompanhamento dos alunos e durante as atividades letivas, zelando para que, nas instalações escolares, sejam mantidas as normas de postura, limpeza e asseio, em respeito permanente pelo trabalho educativo em curso (Doc.2, p. 43).

Cooperar com os restantes serviços da Escola (...). Cooperar, com os restantes intervenientes do processo educativo, na identificação de situações de qualquer carência ou de necessidade de intervenção urgente” (Doc.2, p. 45).

Os Pais e Encarregados de Educação, a quem é reconhecido o direito de “Solicitar a colaboração da Associação de Pais e Encarregados de Educação na resolução de eventuais problemas relativos aos seus educandos” (Doc.2, p. 46).

O Delegado e o Subdelegado de Turma, cujo exercício de funções assenta nos deveres de:

Colaborar com o Diretor de Turma e os professores da turma na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para um melhor relacionamento e cooperação entre todos (...). Colaborar com todos os outros membros da comunidade educativa na conservação e manutenção da limpeza da sala de aula (Doc.2, p. 48).

O Serviço de Ação Social Escolar, entendido como uma unidade especializada de apoio sócio-educativo (Portaria n.º 63/2001), que superintende ações em interação com os Diretores de Turma, no sentido da otimização dos serviços (Doc.2, p. 83).

Em síntese, constata-se que o trabalho colaborativo é compreendido como uma valência que, no domínio da ação, é extremamente valorizada, de acordo com os documentos estruturantes da escola, sendo considerada basilar para a concretização da missão da Escola, preconizada no PEE.

Categoria 5. O envolvimento da família como questão crucial.

A importância atribuída ao envolvimento da família na vida da escola é visível nos dois documentos em análise. No PEE, a constatação dessa importância traduz-se na finalidade 2 e na utilização de expressões como: “Responsabilizar a Associação de Pais (...) para uma intervenção efetiva na vida escolar (Doc.1, p. 25); Aumento da participação dos EE nas

reuniões com DT e nas iniciativas previstas no PAPA em 15%, ao longo do triénio; Implementação de uma rede de comunicação com EE, com recurso às TIC, ao longo do triénio (Doc.1, p. 25).

No âmbito das competências do Conselho de Turma, (art. 13.º) e do Diretor de Turma (art. 14.º), o RI (Doc.2) refere explicitamente a necessidade de informar e responsabilizar os encarregados de educação, em todo o processo de ensino-aprendizagem, como demonstram os seguintes enunciados:

2.12. Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos (Doc.2, p. 17).

3.11. Responsabilizar diretamente os encarregados de educação pela atuação dos seus educandos e envolvê-los na resolução de problemas (Doc.2, p. 18).

Como foi possível constatar pela análise efetuada, o sucesso escolar é entendido, pela Escola, como um fenómeno complexo e multifacetado, pelo que, da harmonização das interações escola/família, emerge um contexto favorável e uníssono ao desenvolvimento, com elevada significância, do processo de ensino/aprendizagem.

Síntese e discussão dos dados da dimensão A

Os dados obtidos através da informação recolhida pela análise de conteúdo aos dois documentos (PEE e RI), permitem uma interpretação crítica do exposto nesta dimensão, mediante a ligação ao quadro teórico, salientando os aspetos da promoção do desenvolvimento pessoal e social e da cidadania.

Apesar da abordagem analítica, associada a cada uma das categorias, escarpelar, em certa medida, a escola, as práticas e os pressupostos constantes nos seus documentos estruturantes, a perceção do sucesso educativo, mediante o estabelecimento de atuações concretas, ponderados os contextos educacionais específicos, surge como um todo articulado e consistente. Toda a ação educativa da escola, quer no plano da conceção estratégica, quer no plano da organização e gestão, expressa nos documentos, atribui ao aluno um papel de centralidade, para o qual converge a atividade profissional dos diversos atores educativos.

Esta centralidade atribuída aos alunos também está prevista na LBSE, sobretudo no articulado que respeita à formação pessoal e social, e nos Decretos-lei n.º 286/89, n.º 6/2001, n.º 209/2002 e n.º 139/2012. Porém, nos documentos estruturantes da escola, tal centralidade

adquire outro sentido, e aparece orientada sobretudo para o sucesso académico, o que reflete apenas uma das vertentes do desenvolvimento pessoal e social, e longe do preconizado na legislação, que enquadra o sucesso académico no contexto da promoção de uma harmonia equilibrada das várias dimensões da pessoa: desenvolvimento físico e motor, cognitivo, estético social e moral (LBSE, art. 47.º).

As relações interpessoais, entre os membros de uma comunidade educativa, alicerçadas em regras, valores, avaliação, diálogo, empatia, trabalho colaborativo e envolvimento da família, constituem aspetos fundamentais do desenvolvimento pessoal e social e da cidadania ativa/participativa. É através delas que os diferentes membros da comunidade educativa, desenvolvem um conjunto de aptidões de âmbito intrapessoal e interpessoal, que lhes permitem gerir a vida pessoal e enfrentar e aceitar as diferenças, numa ótica de relação colaborativa e de aprendizagem. A importância deste bom relacionamento, na construção da identidade da pessoa/cidadão é confirmada por uma vasta literatura, tanto ao nível internacional (Erikson, 1968; Arto, 2000; Carlson & Apple, 2000; Sen, 2000; Delors, 1996), como nacional (Marques, 1998; Menezes, 1998, 2005; Correia, 2000; Alves, 2001; Lopes, 2002; Leite, 2005; Stoer & Magalhães, 2005; Moreira 2006; Branco, 2007; Lopes & Santos, 2008; Morgado, 2010; Azevedo, 2011).

Estes e outros investigadores já identificaram sobejamente a importância de serem criadas condições nas escolas, que promovam o relacionamento interpessoal, como forma de desenvolvimento de aptidões pessoais e de cidadania. Porém, mais do que apontar para esta necessidade, torna-se necessária a implementação de projetos educativos e de regulamentos que a desenvolvam.

No que respeita à escola em estudo, e pelo que transparece, nos documentos analisados, é notória alguma discrepância entre o postulado no PEE, e o requerido no RI. Os valores intrapessoais, interpessoais e de cidadania que o PEE explicita (informação, competência, autonomia, civismo e cidadania responsável), entendidos como fundamentos da identidade da escola, do desenvolvimento integral e da realização dos alunos como pessoas (Doc.1, p. 15), traduzem-se, no RI, em implementação de regras de cumprimento obrigatório, como forma da sua promoção (Doc.2, p. 17-19).

Partindo do pressuposto que cabe à escola transmitir os valores da sociedade (Ryan, 1991), e que o desenvolvimento pessoal e social é um “desenvolvimento-em-contexto” (Campos, 1991; Menezes, 1993), considera-se importante a definição de orientações básicas e consensuais, numa escola democrática. Porém, ao enfatizar a promoção desses valores pela via de procedimentos autocráticos, sanções punitivas, autoridade e obediência (Beane, 1990),

torna-se num projeto educativo de formação pessoal e social de endoutrinação (Kohlberg, 1985; Cunha, 1994) condenado ao fracasso (Menezes, 1993).

O mesmo se pode afirmar em matéria de educação para a cidadania. A promoção de “competências de cidadania” (Doc.1, p. 19) e a “cidadania responsável” (Doc.1, p. 13), construídas na base da imposição da disciplina e da obediência, abalam os alicerces da escola democrática e marcam o regresso da cidadania atribuída (Stoer & Magalhães, 2005), orientadora e homogeneizadora de vidas e de projetos humanos. Falta, portanto, desenhar e implementar intervenções eficazes e funcionais, que proporcionem condições favoráveis ao desenvolvimento de aptidões intrapessoais e interpessoais, em que a participação democrática seja efetiva.

A análise dos documentos faz sobressair a avaliação, como elemento regulador de toda a ação escolar e da profissionalidade docente. O entendimento de que, através dela, se proporciona a melhoria do desempenho e do desenvolvimento de competências dos atores educativos, não é, contudo, partilhado pela maior parte dos investigadores, que entendem tratar-se de um discurso que apenas serve para fundamentar linhas de orientação política baseadas na eficácia, qualidade, excelência dos resultados e prestação de contas, com efeitos devastadores para as próprias escolas (Canário, 2005; Leite, 2005; Barroso, 2006; Magalhães & Stoer, 2006; Hargreaves & Fink, 2007; Morgado, 2010).

O PEE releva a empatia e o diálogo como instrumentos de enriquecimento do processo de ensino/aprendizagem, como uma mais-valia da escola. Este aspeto aponta para a primazia atribuída à possibilidade da relação intersubjetiva e interexistencial dialógica (Buber, 1994; Araújo, 2010; Azevedo, 2011), como um excelente contributo para a promoção do desenvolvimento pessoal e social e do sucesso escolar (Campos, 1991; Menezes, 1993, 2005; Cunha, 1994; Arto, 2000).

Constatada esta valência, não se percebe, porém, porque é que, nos documentos da escola (PEE e RI), ela não esteja potenciada, através de orientações e propostas de intervenção da promoção de relacionamentos interpessoais, cada vez mais profundos e enriquecedores, em ordem à consecução do ideário de escola participativa e cidadã.

Relativamente ao trabalho colaborativo, os documentos valorizam e acentuam, em vários domínios da ação escolar, a sua importância. Esta valorização, a que os documentos se referem, parte da constatação dos aspetos positivos da escola. Ou seja, trata-se de uma cultura de colaboração organizacional assente na prática de partilha da reflexão, do desenvolvimento mútuo (Azevedo, 2011), de crítica (Leite, 2002b) e de concertação espontâneas (Caria, 1999; Hargreaves, 2001; Guerra, 2002; Morgado, 2003, 2010) pré-existentes aos documentos

analisados, que a confirmam. Torna-se, porém, difícil de entender a possibilidade de conjugação entre este postulado e o reforço dos mecanismos burocráticos de controlo do desempenho profissional (categoria 2) que orientam a ocupação frenética e individualista do tempo escolar, que não deixam qualquer oportunidade para o trabalho colaborativo, seja para professores seja para alunos (Azevedo, 2011).

A família, o estado, a escola e a igreja foram, durante muitos anos, as instituições de “salva (e) guarda” das referências geracionais, dos valores pessoais, culturais e cívicos que, de forma idealmente conjugada, asseguravam, sob a forma de cidadania atribuída (Stoer, Magalhães & Rodrigues, 2004), a educação das novas gerações. As alterações protagonizadas pelo advento da globalização (Giddens, 2001; Santos, 2001) trouxeram, por um lado, a perda de referência substancial a essas instituições e, por outro, a manifestação de uma subjetividade reveladora, uma nova ontologia social (Stoer, Magalhães & Rodrigues, 2004). Ante o estado, embarcado na razão instrumental (Vattimo, 1987), o religioso, como realidade pesada a partir do indivíduo (e não da religião) e a família crescentemente desagregada, assaca-se à escola, agora isolada, a responsabilidade missionária do resgate do desenvolvimento pessoal, da coesão social e dos valores cívicos, pela entrega de uma chave-mestra das portas do futuro: sucesso pessoal e instrumental.

A pressão social e política vai aumentando sobre a escola (*escola a tempo inteiro; atividades de enriquecimento curricular*), à medida das suas incapacidades ou debilidades de resposta (Barroso, 2006; Pacheco, 2007; Morgado, 2010) a tais exigências, que se configuram na transformação do professor, num combinado de pai, mãe, assistente social, enfermeiro/enfermeira, confidente, *baby-sitter*, etc. (Lopes & Santos, 2008).

Pela análise dos documentos (PEE e RI) da escola em análise, infere-se a devolução dessa pressão, numa lógica de repartição de responsabilidades com as famílias, através da informação bidirecional, da presença em reuniões (Doc.1, p. 25) e da envolvimento na resolução de problemas (Doc.2, p. 18). Contudo, este último aspeto, aliado a questões de indisciplina, parece ser o que mais encarregados de educação traz à escola, motivos pelos quais nenhum dos interlocutores deseja que apareçam (Lopes & Santos, 2008: 94).

A ponderação de todos estes aspetos evoca a necessidade da delimitação clara de funções, relativamente às similaridades e diferenças destas instâncias educativas, na promoção (e não na mera ocupação) do desenvolvimento pessoal, de projetos e programas educacionais. Nesta medida, a relação escola-família torna-se crucial e prioritária para a transformação da sociedade, atendendo a que nenhuma das partes, por si só, consegue suportar a grandiosidade de tal empreendimento humano e de cidadania.

Dimensão B – A educação inclusiva e a educação para a cidadania.

Nesta dimensão procura-se, através da leitura e interpretação dos documentos estruturantes da escola em estudo, captar os sentidos expressos nos discursos relativos à educação inclusiva e à educação para a cidadania.

Com base nesses documentos, foi possível identificar um conjunto de quatro categorias que, de seguida, serão objeto de análise.

Categoria 1. O ensino profissional como via facilitadora de acesso ao mercado de trabalho por aproximação às necessidades do meio envolvente.

Na abordagem que está patente no PEE (Doc.1) sobre a identidade da escola, desde a sua criação até à atualidade, aparece realçada a ligação ao meio envolvente. Este meio, primeiramente rural, foi dando lugar a “um intenso processo de urbanização”, com incidência na orientação educativa na escola. Os recortes que se seguem dão conta dessas alterações:

A orientação educativa que firma a tradição da Escola traduz-se no facto de, até ao ano letivo de 2005/2006, esta instituição ter integrado, quase exclusivamente, cursos da via de prosseguimento de estudos, com marcado predomínio dos cursos da área das ciências. Foi uma constante nesta instituição a dificuldade em implementar cursos de via profissionalizante, à exceção do Curso Tecnológico de Administração, que funcionou entre 1993 e 1999. No entanto, a partir do ano letivo de 2006/2007, ano em que a Escola ministrou o Curso Profissional de Técnico de Ótica Ocular e o Curso de Educação e Formação de Administração (Tipo 3), verificou-se uma expansão de cursos da via profissionalizante, respondendo ao aumento da procura e às características do mercado de trabalho da área envolvente (Doc.1, p. 4).

Pode constatar-se que, ao longo da sua história, a Escola tem assumido as diversas vertentes da sua função educativa que implicaram e continuam a implicar a comunidade escolar e o meio envolvente (Doc.1, p. 5).

A par da ligação ao meio envolvente, o mesmo documento salienta as parcerias com outras entidades e instituições de índole sociocultural, para além das empresas:

Desde muito cedo, a Escola procurou assumir-se na comunidade investindo no estabelecimento de relações com parceiros sociais diversos, salientando-se a parceria estabelecida com a EFACEC, nos anos oitenta, no âmbito da formação pós-laboral e a geminação com a Escola Secundária de Lhanguene, em Maputo, no ano de 1999 (Doc.1, p. 4).

A intervenção da Escola na comunidade esteve ainda marcada pelo início do funcionamento do Centro de Formação de Professores de Matosinhos Este, onde esteve sediado entre 1993 e 1995, constituindo um marco pela projeção que teve na comunidade docente do concelho (Doc.1, p. 4).

No final da resenha histórica, o documento acentua a centralidade atual que essas parcerias têm, na reorientação das dinâmicas escolares:

Presentemente, as dinâmicas escolares estão amplamente marcadas por múltiplas parcerias estabelecidas com empresas e instituições, no âmbito de intervenções associadas a projetos e da implementação de cursos da via profissionalizante, num espírito de formação integral e integrada dos jovens cidadãos (Doc.1, p. 4).

O reforço dessas preocupações e orientações aparece traduzido na área de intervenção II, finalidade 4 “Reforçar a interação da Escola com os outros parceiros educativos”, onde se apresenta como objetivo: “Promover o intercâmbio entre a Escola e entidades do meio envolvente, tendo em vista a criação de sinergias na concretização de apoios à formação profissionalizante e de objetivos de índole sociocultural” (Doc.1, p. 27).

O RI, enquanto instrumento de operacionalização da autonomia da Escola, a este nível, consubstancia-se numa vertente puramente funcional de indigitação de papéis aos atores educativos, numa lógica de viabilização de parcerias entre a escola e o mundo envolvente. Esta intencionalidade surge particularmente demarcada em relação ao ensino dual (Kerschensteiner, 1852-1932) e associada ao desempenho de funções de Diretor de Curso, a citar: “2.9. Desenvolver e apoiar projetos educativos de âmbito local e regional, relacionados com o curso profissional, numa perspetiva de investigação/ação, de acordo com os recursos da Escola ou em colaboração com outras escolas e entidades” (Doc.2, p. 26).

Também, numa lógica de supervisão e coordenação, ao Representante da Via Profissionalizante, enquanto estratégia de construção de uma escola inclusiva, é atribuída a competência de: “3.5. Promover o levantamento de solicitações e necessidades dos alunos e do meio no sentido da (re)definição da oferta educativa da Escola” (Doc.2, p. 60).

O RI, de forma inequívoca, associa a resolução da problemática da integração e da promoção da inclusão ao ensino dual, sendo, a título de exemplo, no âmbito da Formação Prática em Contexto de Trabalho nos Cursos de Educação e Formação que se definem dinâmicas escolares que alicerçam o sucesso escolar e profissional, ao sucesso pessoal, uma vez que visa:

- 2.1. Promover a inserção dos alunos no mundo do trabalho, através da observação do quotidiano da entidade enquadradora, de condutas e valores exigidos no âmbito socioprofissional, conduzindo os alunos à análise e reflexão sobre as práticas de trabalho e organização.
- 2.2. Desenvolver capacidades, competências e atitudes essenciais à integração no mundo do trabalho, como o espírito crítico e de cooperação, o sentido de responsabilidade, a autonomia na execução de tarefas que lhe forem confiadas.
- 2.3. Aplicar os conhecimentos e competências adquiridos, executando tarefas múltiplas, relacionadas com a componente de formação tecnológica.
- 2.4. Desenvolver aprendizagens no âmbito da saúde, higiene e segurança no trabalho (Doc.2. p. 63).

No artigo 59º, o RI expressa influências cuja raiz está associada aos princípios orientadores consagrados no PEE, uma vez que denota um investimento em dinâmicas escolares, que promovem a flexibilização de competências e da aprendizagem ao longo da vida, numa lógica de reforço do potencial formativo da Escola em sinergia com o meio envolvente. De facto, a normalização da avaliação expressa e privilegia esta articulação, com os parceiros e o mundo do trabalho, como o evidenciam os seguintes extratos:

- 1.1. A avaliação é contínua e formativa, baseando-se na apreciação sistemática das atividades desenvolvidas pelo aluno na sua experiência de trabalho (Doc.2, p. 66).
3. A avaliação final do estágio basear-se-á na avaliação efetuada pelo monitor, no relatório de estágio do aluno e na apreciação do professor acompanhante, resultante da análise verificada ao longo do período de formação em contexto de trabalho (Doc.2, p. 67).

Desta forma, as trajetórias escolares associadas ao mercado de trabalho são percecionadas nos documentos estruturantes como meios de promoção da inclusão e, simultaneamente, de promoção da emergência de valores de cidadania. A minimização da fronteira entre a escola e o mundo do trabalho constituiu um contributo para a redução da taxa de abandono escolar, que na ESR, presentemente, é residual (inferior a 1%), assumindo-se como um contributo para a concretização das metas constantes no PEE.

Categoria 2. A escola enquanto instituição integradora e promotora da inclusão social.

A perspetiva educativa inclusiva, assente na capacitação da escola para atender a pluralidade inerente ao ensino de massas, olha para o ensino profissional como uma estratégia de viabilização de oportunidades diferenciadas, capazes de se materializarem em sucesso, não só

escolar e profissional, mas também pessoal. De facto, a disponibilização de oportunidades diferenciadas de formação, como dinâmica escolar, conducente ao sucesso pessoal, escolar e profissional dos alunos, aparece no PEE (Doc.1) como o corolário de todos os princípios orientadores e da missão da escola. O documento expressa a pretensão de uma escola “pluralista e inclusiva, como forma a disponibilizar oportunidades diferenciadas de formação, em consonância com as aptidões e interesses dos alunos e o mundo do trabalho” (Doc.1, p. 13).

O PEE (Doc.1) assume também que “pretende orientar o papel da escola na criação de oportunidades, que contribuam para o sucesso escolar e educativo de todos os alunos e no cumprimento da sua missão, enquanto instituição integradora e promotora da inclusão social” (Doc.1, p. 3).

É de salientar que se conjugam, como vértices na concretização da missão da ESR, os princípios orientadores constantes no PEE, como expressa a figura que integra o referido documento (Doc.1, p. 13), já apresentada neste capítulo.

A conceção da inclusão, enquanto princípio basilar da ação educativa na ESR denota consistência e persistência ao longo de todo o documento, assumindo-se inclusivamente, como um fator já vinculado à própria identidade da instituição. A corroborar esta afirmação, enunciam-se os extratos seguintes do documento:

Este PEE pretende orientar o papel da escola na criação de oportunidades que contribuam para o sucesso escolar e educativo de todos os alunos e no cumprimento da sua missão enquanto instituição integradora e promotora da inclusão social (Doc.1, p. 13) (...). visando a construção de uma Escola melhor, mais inclusiva e mais dinâmica (Doc.1, p. 9). Aspetos positivos da escola: “diversidade da oferta escolar” (Doc.1, p. 10).

Ao nível da operacionalização de dinâmicas escolares viabilizadoras da inclusão, é de referir o objetivo associado à Área de Intervenção 1: “Definir planos de apoio educativo promotores da qualidade das aprendizagens nas disciplinas da formação específica, bem como, para alunos com dificuldades de aprendizagem, com necessidade educativas especiais e estrangeiros” (Doc.1, p. 17).

Em paralelo, há que conjugar a este ideário o pressuposto constante no RI, que prevê a “adoção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão” (Doc.2, p. 11), bem como, consagra um Serviço de Apoio a Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), cujas

competências incluem “Assegurar o acompanhamento dos processos de matrícula e integração em turma dos alunos com necessidades educativas especiais” (Doc.2, p. 33).

No RI, a ideia de integração aparece associada sobretudo às questões da disciplina e da indisciplina. No capítulo III, *outras estruturas de coordenação*, no artigo 29.º, relativamente à função do gabinete de inclusão escolar refere-se explicitamente que:

É sua função prioritária receber alunos com comportamentos desajustados na sala de aula e na Escola em geral, no sentido de os ouvir e fazer refletir sobre as causas e as consequências da sua atuação, tentando resolver e/ou evitar conflitos e favorecer a integração plena no meio escolar (Doc.2, p. 33).

Este serviço de apoio será objeto de tratamento numa categoria particular na terceira dimensão (Dimensão C).

Uma outra referência que este documento faz a esta expressão, situa-se no capítulo VI, no âmbito dos “Procedimentos em Caso de Falta de Pontualidade Recorrente”:

Em casos de reincidência considerada muito grave, em que os procedimentos previstos no ponto anterior não tenham surtido efeito, poderá, mediante anuência prévia do Diretor de Turma, ser ponderada a hipótese de impedimento de entrada na aula, com encaminhamento obrigatório para o GIE e marcação de falta de presença ou de inibição de participação em atividades de complemento curricular promovidas pela Escola ou de realização de tarefas e atividades de integração curricular (Doc.2, p. 53-54).

No mesmo capítulo, da assiduidade e da disciplina, o documento preconiza as tarefas e atividades de integração escolar, como forma de concretização de medidas corretivas. O respetivo carácter pedagógico, preventivo, dissuasor e de integração é valorizado e reveste diversas formas:

- 2.1. Pedido formal de desculpas e reparação dos danos provocados, se for o caso.
- 2.2. Presença do aluno no Gabinete de Inclusão Escolar, após o que será acompanhado pelo funcionário de serviço no setor ao local onde realizará a atividade proposta, nos termos previstos no artigo anterior.
- 2.3. Apoio ao serviço de arquivo e inventariação da Biblioteca.
- 2.4. Apoio ao serviço de manutenção de equipamentos.
- 2.5. Apoio na manutenção de jardins e espaços exteriores.
- 2.6. Apoio na montagem/desmontagem de eventos sazonais.
- 2.7. Apoio a qualquer setor da escola em tarefas que não envolvam confidencialidade.
- 2.8. Cumprimento de tarefas curriculares em regime presencial (Doc.2, p. 56).

Também nesta categoria é de salientar, mais uma vez, as parcerias associadas ao ensino dual, que constituem uma plataforma de entendimento e base para a implementação da Formação Prática em Contexto de Trabalho, nos Cursos de Educação e Formação, enquanto via com elevado potencial para o desenvolvimento de capacidades, competências e atitudes essenciais à integração no mundo do Trabalho (Doc.2, p. 63). Acrescem, enquanto fatores de promoção da inclusão social, as dinâmicas decorrentes da integração de alunos nos Quadros de Mérito e de excelência da Escola (...), que ocorre anualmente (Doc.2, p. 78).

Esta última referência, a promoção do mérito e da excelência, desenquadra-se das questões da disciplina e indisciplina, na medida em que vem afirmar-se como contraponto na promoção do envolvimento dos alunos, na concretização da missão da escola preconizada no PEE.

Em suma, o paradigma da inclusão na ESR, numa lógica de dialética inclusão/exclusão, surge marcado, em baixo grau, pela exclusão. A mesma concretiza-se na disponibilização de oferta de percursos escolares diversificados e num trabalho com os alunos, que valoriza os seus sucessos e mobiliza práticas orientadas para a resolução das dificuldades de aprendizagem.

Categoria 3. A diferenciação pedagógica como estratégia para a promoção de uma escola inclusiva.

No plano concetual, o PEE assume-se como um documento que pretende construir uma escola de sucesso, assente no pilar da diferenciação pedagógica. Efetivamente, na área de intervenção II do documento, que enuncia a orientação a conceder à ação educativa no plano organizacional e do planeamento, encontram-se alusões à diferenciação pedagógica, entre as quais: “Mobilizar as Áreas Disciplinares e os Departamentos na conceção/redefinição de estratégias, procurando soluções para concretizar a diferenciação pedagógica” (Doc.1, p. 25). Em paralelo, o RI, numa lógica de normalização da ação escolar, enuncia um conjunto vasto de competências, que remete para as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e respetivos interlocutores, a saber:

- 3.4. Analisar a oportunidade de adoção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão.
- 3.5. Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de Alunos.
- 3.6. Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação, nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens (Doc.2, p. 11).

3.3. Promover a articulação de outras estruturas ou serviços da Escola com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica (Doc.2, p. 12).

No âmbito das “Funções do Conselho de Turma”, é sua competência:

2.4. Adotar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos.

2.6. Identificar casos de necessidades educativas especiais e de dificuldades de aprendizagem, assegurando o seu encaminhamento.

2.7. Problematicar o encaminhamento de casos de insucesso crónico e/ou abandono escolar previsível para tipos de formação alternativa (Doc.2, p. 16).

Em síntese, o RI enquanto documento fundamental para a construção da ação, em concordância com os princípios constantes no PEE, enuncia um conjunto de orientações diversificadas para a prática. Estas apresentam potencial para resolver os problemas do insucesso e do abandono escolar, e por conseguinte, emergem como um meio para viabilizar a inclusão social dos alunos.

Categoria 4. O desenvolvimento de competências interpessoais e de cidadania como problema identificado no contexto escolar.

Em matéria de problemas identificados no contexto escolar, é diagnosticado no PEE, como aspeto a melhorar, o desenvolvimento de competências interpessoais e de cidadania. Neste seguimento, o PEE propõe “Implementar um ciclo de melhoria assente num processo de gestão integrada e articulada, na mudança das práticas e na valorização do conceito de Escola” (Doc.1, p. 12). A solução para este problema transparece na área de intervenção 2, na finalidade 2, onde se apela à família para intervenções consonantes com a promoção do sucesso e da civilidade e, também, na finalidade 3 ao definir o objetivo “Fomentar uma cultura de cidadania e civismo em toda a comunidade escolar” (Doc.1, p. 26), e ainda ao consagrar, ao nível das metas, o “Envolvimento dos projetos no desenvolvimento de competências de cidadania” (Doc.1, p. 26). Sendo constatado que o desenvolvimento de competências interpessoais e de cidadania é tido como um dos problemas que está identificado no contexto escolar, o curioso é que não há mais nenhuma referência à forma como deve ser resolvido este problema, não obstante a intenção acima referida, de “Implementar um ciclo de melhoria” (Doc.1, p. 12).

O RI, anteriormente referido nesta análise, preconiza o recurso a estratégias dissuasoras, perante a indisciplina, e a estratégias promotoras do mérito académico, cívico e desportivo. Porém, neste documento também não se vislumbra qualquer forma de resolução. O relacionamento interpessoal/desenvolvimento desta competência está cingido à formação em contexto de trabalho (Doc.2, p. 67), como ítem de avaliação do monitor. Tal não aparece explícito, por exemplo, nos ítems de avaliação dos alunos, tanto no ensino básico como no secundário, ou relativamente a outros atores educativos.

É também interessante assinalar que a expressão “desenvolvimento de competências interpessoais e de cidadania” esteja diluída, na síntese dos aspetos a melhorar, sendo que o aspeto interrelacional está sobretudo focalizado nos Assistentes Operacionais.

A valorização da dimensão educativa da escola, no domínio da cidadania e no domínio relacional, é denotada pela preocupação em a diagnosticar, consagrando-se no PEE, na síntese dos aspetos a melhorar (Doc.1, p. 11), que referencia: as “competências atitudinais dos alunos”, as “competências interrelacionais entre Assistentes Operacionais”, as “atitudes cívicas nos espaços extra sala de aula”, a “atitude dos alunos perante o trabalho” e o “ambiente em sala de aula” (Doc.1, p. 11).

Síntese e discussão dos dados da dimensão B

Da análise da dimensão B, conclui-se que a educação inclusiva e a educação para a cidadania, na ESR, não são entendidas como meros ítems de uma retórica discursiva, mas sim como fatores basilares na construção do quadro de referência subjacente aos seus documentos estruturantes. Nesta narrativa, a mudança nas práticas e a valorização do conceito de escola são percecionados como elos que se conjugam com a finalidade de potenciar a implementação de um ciclo de melhoria, sendo a este nível que a missão da escola adjudica o pluralismo à inclusão, enquanto fatores de eleição na consagração de oportunidades diferenciadas de formação em consonância com as aptidões e interesses dos alunos.

Esta é também a perspetiva coincidente com a literatura, que alia a valorização da função educativa escolar às práticas inclusivas, democráticas e diferenciadas, que, em última análise, perfazem e alicerçam o desenvolvimento pessoal e social, numa verdadeira comunidade educativa (Delors, 1996; Magalhães & Stoer (2002), Stoer & Magalhães (2005); Branco, 2007; Guimarães, Sobral & Menezes, 2007; CNE, 2012).

A ligação ao meio envolvente, salientada nos documentos analisados, sustenta, em certa medida, a (re)orientação educativa da escola (Doc.1, p. 5), sobretudo nos últimos anos setenta, para cursos da via profissionalizante (Doc.1, p. 4), na forma de mobilização das “vantagens advindas da descentralização” (Leite, 2005: 16).

Pela aportação do quadro teórico, esta reorientação reveste-se de uma dupla interpretação: Se, por um lado, a introdução dos cursos profissionais parece visar a inclusão dos excluídos da tradição da escola (prosseguimento de estudos), por outro, assume como natural a perspetiva neoliberal, de sujeição da educação escolar aos critérios económicos e às necessidades do novo mercado de trabalho (Alves, 2001; Magalhães & Stoer, 2002; Afonso, 2005; Pacheco, 2011). Também, neste ponto, parece ser necessária uma ponderação equilibrante, que estimule a “dimensão sociocomunitária” da escola (Barroso, 2006), por mudanças que perdurem no espaço e no tempo (Santos, 1998; Popkewitz, 1999; Castells, 2002), e sejam potenciadoras de inovações em cada contexto específico (Morgado, 2010) assegurando o desenvolvimento pleno e diferencial, num espaço de vivência democrática e de encontro de múltiplos saberes. A revalorização do uso dos saberes, por oposição ao seu valor de troca (Canário, 2000) ou de curto prazo (Ambrósio, 2005; Nóvoa, 2006), torna-se, assim, numa proposta pertinente às deambulações, por arrastamento, das mais variadas feições ou tendências.

É neste quadro que, a escola em análise, se assume globalmente como instituição integradora e promotora da inclusão social (categoria 2), (Doc.1, p. 13), cujo instrumento de sucesso passa pela diversidade de oferta da escola, pela diferenciação pedagógica (categoria 3), (Doc.1, p. 25), pela gestão flexível dos currículos e pelo apoio a alunos com NEE (Doc.2, p. 33). Assim matizada, nos documentos (PEE e RI), a escola parece ajustar-se às especificidades (Unesco, 1994; Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro), dentro de uma lógica inter/multicultural (Leite, 2005).

Entretanto, a análise efetuada permite também inferir sobre o carácter híbrido e ambíguo do conceito de inclusão (Correia, 2000), já que aparece estreitamente associado ao de integração e aos problemas de insucesso escolar (Doc.2, p. 16). Deste modo, o ajustamento às especificidades parece tornar-se numa mera atribuição de um lugar, um mero reconhecimento, que não prevê o contributo das suas diferenças em relação, tornando-se, assim, tolerante para com elas (Magalhães & Stoer, 2006). Não admira, pois, que os documentos aludem ao desenvolvimento de competências interpessoais, interrelacionais e de cidadania, como um dos problemas identificados no contexto escolar, tornando-se, por isso, necessária a implementação de um ciclo de melhoria (Doc.1, p. 11).

Dimensão C – As vivências e manifestações de cidadania.

As manifestações de cidadania, pela criança ou jovem na escola, são influenciadas pelas suas vivências no seio da família e pelo ambiente escolar, trazendo “benefícios potenciais para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo do aluno” (Polonia & Dessen, 2005: 309). De facto, as vivências e manifestações de cidadania, em construção no quotidiano escolar, devem constituir uma preocupação das instituições escolares, na perspetiva de promover o desenvolvimento social, individual e moral dos futuros cidadãos e, assim, potenciar a emergência de uma consciência democrática e da civilidade, em geral.

Pela leitura dos documentos, foi possível identificar um conjunto de quatro categorias, que serão, de seguida, objeto de análise.

Categoria 1. A assertividade como postura incentivada.

Uma escola que pensa é feita de pessoas que pensam ou aprendem a pensar. Aprender a pensar, literalmente, significa mobilizar uma discussão contínua, interrogar-se permanentemente, observar, aportar material para discussões em que cada um intervém ativamente, com consciência, responsabilidade, pensamento ético, pensamento cultural (Doc.1, p. 1).

Este é o preâmbulo do PEE e transmite um conceito de escola, mais precisamente da ESR, que constrói a ação pedagógica fazendo uso regular, consistente e consciente da análise e da reflexão no seu dia a dia, para desempenhar o ofício de educar com eficiência e eficácia. Este ideal, sendo a base para a construção de um ciclo de melhoria na ESR, pode também ser entendido como o próprio corolário do PEE. Efetivamente, este ideal transparece ao longo de todo o PEE:

Pretende-se que este Projeto continue a ser um instrumento gerador de ações concertadas no que respeita à sua implementação (Doc.1, p. 3).

Aspetos positivos da escola: Direção: (...) receptividade e disponibilidade (Doc.1 p. 10).

A exequibilidade do PEE, em termos do efeito desejado para a construção de uma identidade de escola assertiva... (Doc.1, p. 14).

Valorizar a comunicação bidirecional entre as estruturas de topo e as estruturas intermédias, de forma a sustentar a construção da ação educativa na reflexão, no confronto e na articulação de ideias (Doc.1, p. 24).

O RI centra-se, sobretudo, na explicitação de regras, direitos e deveres. Porém, no âmbito dos direitos dos atores educativos (alunos, pessoal docente e não docente) não existe qualquer referência à manifestação do pensamento, à intervenção ativa, à discussão, etc., tal como se preconiza no PEE – “de forma a sustentar a construção da ação educativa na reflexão, no confronto e na articulação de ideias” (Doc.1, p. 24).

Em suma, constata-se que a assertividade, enquanto habilidade social fundamental, surge alinhada com a missão da escola preconizada no PEE e no RI a propósito da consagração de direitos e deveres a todos os elementos da comunidade educativa. Porém, as dissonâncias entre o ideário proposto pelo projeto educativo e a devida implementação, a que o RI deveria dar seguimento, são notórias.

Categoria 2. O desenvolvimento pessoal e social como área de intervenção.

A promoção do sucesso escolar e pessoal dos alunos é a primeira das áreas de intervenção definidas, refletindo o estatuto de centralidade que este PEE pretende atribuir-lhe, apesar da consciência de que a capacidade de intervenção e grau de responsabilização da Escola é diferente nas duas vertentes. No pressuposto de todas as limitações decorrentes de contextos vários que da Escola não dependem, pretende-se formar pessoas capazes de enfrentar o que o futuro lhes reserva no âmbito do conhecimento e da informação, da competência e da autonomia, dos valores e da ética, do civismo e da cidadania responsável, que o mesmo é dizer da sua realização como pessoa (Doc.1, p. 15).

Este enunciado exprime a perspetiva de base que caracteriza o PEE da ESR e determina os princípios fundamentais que norteiam, não só o ensino na ESR, mas também a educação, percecionada no seu sentido mais amplo, enquanto processo de socialização e de endoculturação da criança e do jovem. De facto, a centralidade da ação da ESR reside no aluno e na sua realização como pessoa. Na área de intervenção 1 do PEE, constata-se que toda a Finalidade 3 “Desenvolver competências de cidadania nos alunos visando a promoção de um ambiente escolar favorável” (Doc.1, p. 19) preconiza a conjugação de um esforço coletivo, destinado à concertação de ações pelas estruturas educativas, aliado à responsabilização individual de toda comunidade educativa em relação ao cumprimento do RI. Trata-se de uma lógica eminentemente formativa, pluridisciplinar, articulada e sistemática, orientada para a construção de valores, como cidadania e civilidade crescentes.

Na área de intervenção 2, na Finalidade 3 que preconiza “Rentabilizar recursos numa perspetiva de funcionalidade e de bem-estar” (Doc.1, p. 23) é equacionada a vertente

organizativa e do planeamento da ação escolar, destinada a concretizar o desenvolvimento do aluno nos planos pessoal e social. Neste âmbito, a tónica é remetida para o objetivo de “Fomentar uma cultura de cidadania e civismo em toda a comunidade escolar” (Doc.1, p. 26), embora não se consume em metas explanáveis e concretas.

Assim, quer o PEE quer o RI são pouco claros, em termos da indicação de metodologias, ao nível da delineação de ações destinadas à construção de vivências escolares enriquecedoras, sob a perspetivação da condução do desenvolvimento pessoal e social. Aliás, a centralidade do desenvolvimento pessoal e social, preconizada no PEE, nas expressões “sucesso escolar” e “sucesso pessoal” dos alunos (Doc.1, p. 15), não tem qualquer referência ou visibilidade no RI.

Categoria 3. Educar para a cidadania global como missão da ação educativa.

A missão da ESR no PEE reitera um vínculo na educação para a cidadania, ao nível dos princípios fundamentais e valores que, na Escola, visam orientar a sua ação educativa, no pressuposto de concretizar a sua missão de “Educar para o Futuro” e de “Educar para a Cidadania Global” (Doc.1, p. 13). É neste contexto que é encarada a importante valência da escola de “visar o desenvolvimento e a consolidação de valores de cidadania” (Doc1, p. 13), em paralelo com a responsabilidade de “Ampliar o potencial formativo e educativo da Escola em prol do desenvolvimento integral e integrado dos alunos, perspetivando a educação na e para a cidadania global” (Doc1, p. 18).

No RI, a valorização de atos de civilidade, pelos atores educativos, é remetida, no capítulo IX, para o reconhecimento do mérito cívico e de cidadania (Doc.2, p. 78), constituindo esta uma forma de enaltecer vivências escolares do âmbito da cidadania global, cujos princípios e valores são transponíveis para a vida. Acresce que, neste documento (dos princípios gerais e critérios), existe uma explicitação clara, objetiva e extensa para a atribuição de “quadro de mérito académico”, dividindo alunos do ensino básico, secundário, educação especial e profissional, e discriminando uma variedade cumulativa de requisitos, que se enquadram nas classificações e comportamento. É, no entanto, de assinalar, que, no caso das classificações, o articulado exclui “a classificação da disciplina de Educação Moral e Religiosa, dado o seu carácter facultativo” (Doc.2, p. 79). Relativamente ao “Quadro de mérito cívico e de cidadania”, o documento refere apenas: “São candidatos a este quadro de mérito os alunos que tenham demonstrado capacidade de iniciativa, de solidariedade e de intervenção, traduzida em

ações de mérito reconhecido em favor da comunidade, desde que desenvolvidas numa relação funcional com a Escola” (Doc.2, p. 80).

Em suma, educar para os direitos sob a referência dos deveres, é a perspectiva do RI, enquanto documento da plena assunção da autonomia da Escola. Em contrapartida, o PEE expressa a forma de valorizar o pluralismo da comunidade educativa, de forma contextualizada no seu ideário, pois consagra, ao nível organizacional, as finalidades, os objetivos e as metas, que permitem assegurar a educação para a cidadania global.

Categoria 4. O GIE como um dos projetos positivos da escola.

O Gabinete de Inclusão Escolar (GIE) constitui a estrutura educativa específica com responsabilidade direta e ativa, no que concerne a matérias objeto de análise na Dimensão C – Vivências e Manifestações de Cidadania. De facto, no plano das intenções o GIE emerge com um potencial para incentivar a assertividade (categoria C1), para conduzir intervenções visando o desenvolvimento pessoal e social (categoria C2) e para promover a educação para a cidadania global (categoria C3). Efetivamente, no PEE, na síntese dos aspetos positivos da escola, a ação do GIE aparece enquadrada no “domínio da cidadania e relacional” (Doc.1, p 10). Contudo, é de referir a incongruência entre o articulado, uma vez que o GIE é uma estrutura aberta a toda a escola, mas fulcrado apenas na remediação e controlo da indisciplina. O RI (doc.2, p. 33), começa por referir que “O Gabinete de Inclusão Escolar está aberto aos alunos e à restante comunidade escolar”, o que, pelo explícito, possibilita que qualquer ator educativo possa usufruir das vantagens, que este gabinete proporciona, mas não há qualquer referência à metodologia e às estratégias a seguir, quanto a essa “abertura à comunidade escolar”, a não ser aos alunos. De facto, todo o restante articulado aparece direcionado apenas para os alunos com comportamentos desajustados, a referir:

É sua função prioritária receber alunos com comportamentos desajustados na sala de aula e na Escola em geral, no sentido de os ouvir e fazer refletir sobre as causas e as consequências da sua atuação, tentando resolver e/ou evitar conflitos e favorecer a integração plena no meio escolar (Doc.2, p. 33).

Um outro aspeto que merece anotação da leitura deste número 2 do artigo 29.º, dedicado ao GIE, é a incongruência entre o título atribuído a este organismo intermédio – “Gabinete de Inclusão escolar” e a atribuição de função prioritária que lhe é exigida: “favorecer a

integração plena no meio escolar”. De facto transparece, nesta incongruência uma confusão entre inclusão e integração. Em título, a inclusão pressupõe adaptação e criação de condições de realização dos atores educativos. Na atribuição das suas funções, preconiza a pretensão de adaptação dos atores ao sistema.

Relativamente aos professores que dinamizam este gabinete, e que “recebem e procedem ao acompanhamento de alunos”, é-lhes acrescida a função de “fazer chegar aos respetivos Diretores de Turma, no prazo máximo de 24 horas, a informação escrita da presença do aluno no gabinete” e, no caso de alunos reincidentes encaminhá-los para acompanhamento adequado (Doc.2, p. 33).

O documento não esclarece a tipologia dos alunos reincidentes, embora se possa inferir que se trate de alunos com comportamentos desajustados, como se consegue perceber pelo seguimento do referido articulado. Também aqui, neste ponto, transparece alguma contradição entre o pressuposto na atribuição de função prioritária do próprio GIE, que preconiza o acolhimento dos alunos, com comportamentos desajustados, e o encaminhamento desses alunos reincidentes para outro tipo de acompanhamento, ou seja, fora do âmbito das atribuições do GIE, o qual tinha essa tarefa como função primordial.

O mais que se refere ao GIE, neste documento, está ligado às atribuições do Coordenador deste Gabinete, que “deverá ser um professor do Quadro da Escola, que revele disponibilidade, dinamismo e capacidade de mediação de conflitos” (Doc.2, p. 33).

Em síntese, o GIE, por princípio, constitui um organismo com uma dinâmica que visa sensibilizar, mobilizar e dinamizar a comunidade educativa para atos de cidadania global. Contudo, num plano mais pragmático, a ação deste organismo está essencialmente orientada para resolução direta dos problemas de indisciplina, o que constitui uma forma redutora de encarar e conduzir a educação para a cidadania global.

Depreende-se da análise das categorias respeitantes a esta dimensão que a missão da escola passa pelo incentivo da assertividade, do sucesso escolar e pessoal dos alunos, como processos de endoculturação e realização. Estes aspetos são reiterados nas áreas 1 e 2 do PEE, mas sem grande visibilidade no RI.

Dentro desta filosofia foi criado o GIE, como aposta projeto de mobilização e dinamismo da cidadania global. No entanto, o articulado deste documento aponta sobretudo para a resolução de questões de indisciplina.

Em suma, o desenvolvimento pessoal e social e as manifestações de cidadania sobressaem como preocupação nas intencionalidades do PEE, mas carecem de concretização e formalização no Regulamento Interno.

Síntese e discussão dos dados da dimensão C

O conjunto dos dados analisados, nesta dimensão, permitiu perceber como é que a escola em estudo se projeta, nos seus documentos basilares de funcionamento (PEE e RI), relativamente à real efetivação da cidadania, no dia a dia pedagógico, em ordem ao desenvolvimento pessoal e social dos seus atores.

A primeira nota de referência recai sobre a inconsequência do postulado no PEE, sobre o RI. De facto, a ênfase dada à realização das pessoas e ao seu desenvolvimento integral, à promoção do sucesso escolar e pessoal e à assertividade, como baluartes da missão da escola (Doc.1, p. 15-18) carece de explicitação no RI.

O mesmo se conclui quanto ao “desenvolvimento de competências de cidadania nos alunos” que, sendo responsabilidade de toda a comunidade educativa (Doc.1, p. 19), e tendo como objetivo “Fomentar uma cultura de cidadania e civismo em toda a comunidade escolar” (Doc.1, p. 26), perspectivando a educação na e para a cidadania global” (Doc1, p. 18) aparece, no RI, cingido ao reconhecimento do mérito cívico, através da definição de atribuição dos quadros de mérito (Doc.2, p. 78).

Esta forma redutora de perspetivar a educação para cidadania, bem como o seu exercício nas dinâmicas escolares, unicamente pela faceta do atribuído (Stoer & Magalhães, 2005), aparece reforçada na estrutura específica do GIE. Enquadrado no “domínio da cidadania e relacional e tido como um dos aspetos positivos da escola” (Doc.1, p. 10), o GIE dilui-se, em função (Doc.2, p. 33), entre aspetos burocráticos sobre indisciplina e retoques de ajustamentos integradores.

Resultante da análise dos dados dos documentos, relativos a esta dimensão, fica claro que, o desenvolvimento pessoal e social e o exercício da cidadania nas escolas, não podem quedar-se pela retórica discursiva e intencional (Correia, 2000; Enguita, 1989, 2007; Stoer & Magalhães, 2005; Barroso, 2006; Magalhães & Stoer, 2006; Moreira, 2006), mesmo quando feridos pelo forçar de uma relação de sinonímia obsoleta, que não distingue inclusão de integração.

É pelo seu carácter exequível que as intenções e os discursos adquirem valor e, por essa via, alcançam profundidade de ação e aderência, ou participação. O recuo à escola de promessas (Canário, 2005) não é condizente com os tempos modernos, onde frequentemente vão eclodindo novas ontologias sociais (Stoer & Magalhães, 2005), cujo horizonte se torna difícil de enxergar, em espaço e tempo. A tomada da dianteira e a abertura ao imprevisto, constituem-se como ingredientes fundamentais da escola democrática inclusiva que, pela via

do acolhimento, da expectativa e da aprendizagem mútua, possibilitam o desenvolvimento pessoal e social dos seus intervenientes.

A oportunidade recuperável do GIE, como instrumento de inclusão, ao invés de se ater em tarefas integradoras, que enviesam a sua essência e função, poderia direcionar-se para a promoção e o desenvolvimento do processo emancipatório (Magalhães & Stoer, 2002, 2006) e do fortalecimento da autonomia e da identidade (Menezes, 1998, 2005).

Dimensão D – O ambiente organizacional e educativo.

Santos Guerra (2000) afirma que a escola cria uma cultura própria que transmite normas, crenças valores e mitos que regem a postura dos seus membros. De facto, o ambiente organizacional e educativo da escola é uma importante ferramenta do âmbito da gestão e da coordenação da ação educativa pois, reconhecidamente, influi sobre as atitudes, os princípios e valores, as expectativas e os sucessos dos atores educativos. É neste sentido que se entende a escola, como espaço totalmente pedagógico (Magalhães, 1995; Magalhães & Stoer, 2002).

Através da análise e interpretação, dos documentos da escola ESR, foi possível identificar um conjunto de quatro categorias que permitiram captar os sentidos expressos nos discursos relativamente às orientações sobre o ambiente organizacional e educativo, em que a participação dos atores educativos é assumida como projeto ideal de concretização na vida da escola.

Assim, pela análise e interpretação PEE e do RI, procurou-se perceber e identificar os espaços formais e informais, que são proporcionados aos atores educativos, na tomada de decisões da vida organizativa da escola, e que evidenciam a relevância que esta tem, na criação e promoção de oportunidades de aprendizagem e exercício de uma cidadania ativa e de participação democrática, como substratos do desenvolvimento pessoal e social.

Categoria 1. A democratização como um mandato da escola.

A construção de uma escola democrática é encarada como uma forma de promover o entendimento da democracia, em si mesmo, e de olhar para a educação como uma forma de potenciar, de modo crescente, a assunção dos valores e deveres de cidadania, de informação e participação ativa na sociedade. Contudo, em todo o texto dos documentos do PEE e do RI,

não existe qualquer referência à palavra democracia, embora apareçam, aqui e ali, extensões desse conceito:

Uma escola que pensa é feita de pessoas que pensam ou aprendem a pensar. Aprender a pensar, literalmente, significa mobilizar uma discussão contínua, interrogar-se permanentemente, observar, aportar material para discussões em que cada um intervém ativamente, com consciência, responsabilidade, pensamento ético, pensamento cultural (Doc.1, p. 1).

A ação educativa da Escola é caracterizada, no quadro da sua autonomia, por uma filosofia de interação e cooperação estabelecida entre os seus órgãos de gestão, Conselho Geral, Direção e Conselho Pedagógico. O Conselho Geral, enquanto estrutura, visa assegurar a participação e representação da comunidade educativa, definindo as linhas orientadoras de funcionamento da Escola (Doc.1, p. 7).

Com este objetivo foi aplicado, coletivamente, um inquérito a funcionários administrativos e a assistentes operacionais, bem como, aos representantes dos alunos de turmas dos anos terminais de cada ciclo, da Associação de Estudantes, do Conselho Pedagógico e do Conselho Geral, num total de 16 alunos, dos quais responderam 50%. A Associação de Pais foi convidada a colaborar no processo de reconstrução do PEE através de um questionário expressamente construído para o efeito (Doc.1, p. 9).

Como é possível observar por estes excertos, as expressões “discussão contínua”, “onde cada um intervém ativamente”, “filosofia de interação e cooperação” e “assegurar a participação e cooperação da comunidade educativa” veiculam a extensão do modelo democrático, que este mesmo documento preconiza, para o quotidiano escolar da ESR.

A conformidade prevista para a operacionalização deste mandato aparece, desde logo, descrita no preâmbulo do Regulamento Interno:

Em conformidade com o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Escola, o presente Regulamento define o regime de funcionamento da Escola, a configuração específica dos órgãos de administração e gestão, das estruturas de coordenação e de supervisão pedagógica e dos serviços técnico-pedagógicos, bem como o conjunto de normas de convivência e regras de funcionamento da Escola (Doc.2, p. 5).

Através da leitura de um extenso articulado regimental, que define normas, funções e competências aos diferentes órgãos e estruturas, este documento (RI) traduz, de forma diferente, as expressões usadas no PEE, e veicula sobretudo as ideias de “colaboração” “informação e “participação”. Em termos discursivos, estas ideias configuram-se nos direitos e deveres dos atores educativos, para além das competências e da participação representativa (Doc.2, p. 6-7), nos vários órgãos da escola, prevista na lei geral do ME.

A análise e interpretação destes discursos permitiu constatar que a mobilização da ideia de “colaboração” atravessa todo o documento, com uma estrutura de proximidade formal, quando direcionada aos diferentes atores educativos. Este aspeto aparece disseminado pela atribuição de funções e competências dos órgãos e estruturas existentes, como pela

possibilidade de propor atividades, apresentar propostas e envolver e responsabilizar. Tais funções aparecem no documento atribuídas aos Departamentos Curriculares e aos seus coordenadores (Doc.2, p. 11-12), às áreas disciplinares (Doc.2, p. 13), ao Conselho de Turma (Doc.2, p. 17), ao Diretor de Turma, (Doc.2, p. 18), ao Conselho dos Diretores de Turma (Doc.2, p. 19) ao Coordenador de Ciclo (Doc.2, p. 20), aos Conselhos de Cursos e Equipas pedagógicas (Doc.2, p. 22), aos Diretores de Curso (Doc.2, p. 25), aos Assistentes Operacionais (Doc.2, p. 43), aos representantes dos alunos (Doc.2, p. 48) e aos representantes dos pais e Encarregados de Educação (Doc.2, p. 51).

As ideias de “informação e participação” estendem-se também por todo o documento de forma explícita, e emergem como um dos pressupostos da vivência democrática escolar e educativa. Como expressão regimental do texto programático do PEE, este documento (RI) referencia a informação e a participação, de forma conjugada ou singular, aos âmbitos da área disciplinar (Doc.2, p. 13-14), do Diretor de Turma (Doc.2, p. 17), do Representante da via profissionalizante (Doc.2, p. 21), e do diretor de curso (Doc.2, p. 13), como figuras chave do acesso à informação e mentores da participação.

Como acima se clarificou, os documentos não referem explicitamente o termo *democracia*, mas apenas veiculam alguns dos seus atributos, tais como *informação*, *participação* ou *colaboração*, como se fossem estes os elementos que a englobam. Sendo certo que a democracia se expressa em atributos orientados para a ação, não será menos verdade que ela própria também necessita de ser referenciada e explicitada em conteúdo e forma, sob pena de ficar refém de especificidades que nela estão contidas e que não preveem o alcance da sua amplitude, ou mesmo da sua exequibilidade. Tal como a consideração da escola se entende como um espaço totalmente pedagógico, por que não considerar também a possibilidade de a entender e projetar, de forma explícita, como espaço de referência totalmente democrático a ser construído?

Categoria 2. A participação dos alunos na vida da escola como aspeto a melhorar.

Pelo exposto no PEE, a missão da ESR assenta num trinómio que equaciona o pluralismo, a inclusão e a disponibilização de oportunidades diferenciadas de formação, como forma de promoção do desenvolvimento do potencial cognitivo dos alunos, no intuito de se tornarem cidadãos ativos na sociedade.

Como evidencia este documento (PEE),

A vivência da Escola (...) tem sido marcada, também, por dinâmicas que se refletem na participação e implementação de atividades culturais, recreativas e pedagógicas. Este dinamismo escolar tem vindo a ser concretizado em ações diversificadas, nomeadamente, espetáculos de teatro, exposições de trabalhos de alunos nos domínios da expressão escrita e da expressão artística, sessões públicas de debate, ações de divulgação científica, concursos de âmbito nacional e internacional, visitas de estudo em território nacional e no estrangeiro, torneios desportivos e campanhas de solidariedade. A nível cultural e recreativo é, ainda, de salientar a abertura da Escola ao meio através da realização de atividades extensivas à comunidade educativa e da cedência de instalações a coletividades recreativas, culturais e desportivas. A ação cultural da Escola, também tem estado marcada pela implementação de diversos projetos, com carácter dinâmico ao longo do tempo, uma vez que alguns foram integrados em projetos institucionais e outros geraram dinâmicas que impuseram a emergência de novos projetos para fazer face às mutações registadas na comunidade. No Quadro 1, estão discriminados os projetos vigentes e que, presentemente, exercem impacto na vida da Escola (Doc.1, p. 5).

Quadro X: Projetos presentemente dinamizados na Escola ESR

Fonte: PEE da ESR

PROJECTO		PERÍODO DE VIGÊNCIA
INSTITUCIONAIS	Desporto Escolar	A partir de 1997
	Torneios Inter-escolas	A partir de 2000
	Deco-Jovem	A partir de 2003
	Educação para a Saúde	A partir de 2006
	Eco-Escolas	A partir de 2006
	Clube Europeu	A partir de 2006
	Plano da Matemática – PAM e PM II	A partir de 2006
ESCOLA	Grupo de Expressão Livre - GEL	A partir de 1990
	Laboratório de Filosofia / Filosofia com Crianças e Jovens	A partir de 2003
	Dicionário Interactivo Multilíngue Ilustrado (DIMI)	A partir de 2005
	Oficina de História	A partir de 2005
	Ler Mais, Escrever Melhor (LMEM)	A partir de 2008
	Ciência na Nossa Vida	A partir de 2009
	Energias Alternativas ¹	A partir de 2006
	Traduzir para Comunicar	A partir de 2009

Na análise do doc.1 (PEE), um dos itens que o próprio documento identifica, como aspeto a melhorar, é o da participação dos alunos nas atividades culturais e de cidadania (Doc.1, p. 11), bem como “a participação dos alunos e dos EE em atividades culturais e de cidadania” (*ibidem*).

Na linha desta identificação de necessidade de melhoria, o documento apresenta, no âmbito da finalidade 2, da primeira área de intervenção, como meta estratégica, a ampliação da

participação dos alunos, em atividades diversificadas, promovidas pelos projetos (Doc.1, p. 18).

Esta meta estratégica da participação estende-se a um ideário que perpassa:

a articulação de atividades desenvolvidas pelos projetos com os PCT; construção e implementação de Projetos de Educação Sexual de Turma em articulação com o PES; desenvolvimento de um trabalho continuado na preparação de equipas participantes em iniciativas de âmbito regional, nacional e internacional (Doc.1, p. 18).

O documento (PEE) salienta, na síntese dos aspetos a melhorar na escola, no quadro do domínio estrutural, institucional e organizacional, a “aplicação concertada do Regulamento Interno” (Doc.1, p. 11).

Pela análise do documento do RI (Doc.2), a tónica da “participação dos alunos (...) nas atividades culturais e de cidadania” (Doc.1, p. 11) que o Projeto Educativo enfatiza, não encontra a correspondência direta desejada. No artigo 31.º, dedicado aos “Direitos e Deveres dos alunos” (Doc.2, p. 35), na coluna dos direitos, são referenciados:

1.5. Participar em atividades realizadas dentro ou fora da escola e, neste último caso, mediante autorização dos encarregados de educação.

1.7. Promover iniciativas dentro da Escola que visem a angariação de fundos para atividades diversas, desde que supervisionadas por professores e devidamente autorizadas pelo Diretor (Doc.2, p. 35).

Na vertente dos Deveres, de forma complementar assinala-se a necessidade de: “Envolver-se ativamente na vida da Escola nomeadamente no acompanhamento da ação dos seus representantes eleitos” (Doc.2, p. 35).

Em matéria de Representação dos Alunos, o Regulamento Interno, no artigo 35.º, reconhece aos alunos o direito de serem representados nos órgãos de gestão da Escola e nos Conselhos de Turma. Nos primeiros, são representados por alunos eleitos entre os Delegados de Turma do Ensino Secundário e, nos Conselhos de Turma, pelo Delegado de Turma e, na sua ausência, pelo Subdelegado (Doc.2, p. 47).

A participação dos alunos na vida da escola também é preconizada pela consagração da Assembleia de Delegados de Turma, de acordo com o artigo 38.º, que regulamenta:

1. Poderão realizar-se Assembleias de Delegados sempre que as matérias ultrapassem o domínio da turma e se reportem a assuntos relacionados com a política educativa da Escola e/ou a intervenção na comunidade.

2. As Assembleias de Delegados de Turma são as seguintes:
 - 2.1. Assembleia de Delegados das Turmas do Ensino Básico.
 - 2.2. Assembleia de Delegados das Turmas do Ensino Secundário.
 3. As reuniões de Assembleia de Delegados de Turma são convocadas pelo Diretor por sua iniciativa, a pedido dos representantes dos alunos nos órgãos de administração e gestão da Escola ou por solicitação de um terço dos Delegados de Turma de cada um dos níveis de ensino.
 4. As reuniões de Assembleia de Delegados poderão ser convocadas conjuntamente (Básico e Secundário) sempre que o assunto a tratar o justifique.
 6. Compete às Assembleias de Delegados de Turma:
 - 6.1 Pronunciar-se sobre todos os assuntos em que seja necessário auscultar a opinião dos alunos.
 - 6.2. Apreciar as propostas apresentadas pelos Delegados de Turma e submetê-las ao Conselho Geral e ao Conselho Pedagógico.
 - 6.3. Eleger o representante dos alunos do Ensino Secundário no Conselho Pedagógico.
- Assembleias de Alunos (Básico e/ou Secundário) sempre que as matérias ultrapassem o domínio das turmas, da Associação de Estudantes e se reportem a assuntos relacionados com a política educativa da Escola e/ou a intervenção na comunidade.
2. As assembleias de Alunos realizam-se por proposta do Diretor, do Conselho Geral, da Associação de Estudantes, ou por solicitação de, pelo menos, um terço dos alunos da Escola.
 3. As reuniões da Assembleia de Alunos são convocadas pelo Diretor ou pela Associação de Estudantes mediante autorização do primeiro, com a antecedência mínima de dois dias úteis.
 - 3.1. A Assembleia de Alunos do Ensino Secundário para efeitos de eleição dos seus representantes ao Conselho Geral é convocada pelo presidente do Conselho Geral.
 4. Da convocatória deverá constar a ordem de trabalhos, que carece de aprovação do Diretor, exceto a reunião prevista no ponto 3.1. do presente Artigo.
 5. As reuniões serão dirigidas pelo Diretor ou pelo Presidente da Associação de Estudantes, secretariadas por dois dos alunos presentes, os quais serão responsáveis pela elaboração da respetiva ata, que terá de ser entregue ao Diretor no prazo de dois dias úteis, devidamente assinada.
 6. Compete à Assembleia de Alunos:
 - 6.1 Pronunciar-se sobre todos os assuntos em que seja necessário auscultar a opinião dos alunos referente à política educativa da Escola e/ou a intervenção na comunidade.
 - 6.2. Eleger os representantes dos alunos do Ensino Secundário ao Conselho Geral (Doc.2, p. 48-49).

O associativismo, enquanto prática social, potenciadora do desenvolvimento de valores associados à democracia e à vida em sociedade, está contemplado, enquanto direito, no artigo 40.º do RI relativo ao processo de constituição e funcionamento da Associação de Estudantes:

1. A Associação de Estudantes é uma estrutura com autonomia, segundo a legislação específica em vigor, devendo, cumulativamente, respeitar os princípios do Projeto Educativo da Escola.
2. A Associação de Estudantes rege-se pelos estatutos aprovados em 27 de novembro de 1987 e publicados em Diário da República no mês de agosto de 1988, série III.

3. Para além dos direitos e deveres consignados na lei, a Associação de Estudantes tem, ainda, o direito e o dever de:

1. Direitos

1.1. Propor atividades de caráter cultural, cívico, desportivo ou lúdico de acordo com o disposto no Projeto Educativo da Escola.

1.2. Ter acesso a informação sobre saídas profissionais a disponibilizar pela Escola.

2. Deveres

2.1. Promover a formação cívica, física e cultural dos estudantes, contribuindo para a sua participação na resolução dos problemas educativos, de acordo com o disposto no Projeto Educativo da Escola.

2.2. Estabelecer a ligação da Escola e dos alunos à realidade socioeconómica do país, promovendo a informação sobre saídas profissionais (Doc.2, p. 50).

A corroborar o que já foi assinalado na categoria 1 desta dimensão, em vez da ideia de participação, o RI sublinha a ideia de informação, conjugada nos direitos e deveres dos alunos, como expressam os seguintes excertos:

Direitos dos alunos: 1.1. Ser informados atempadamente sobre legislação que lhes seja aplicável bem como sobre saídas profissionais (Doc.2, p. 35).

Deveres: 2.1. Responsabilizar-se pelo conhecimento de toda a informação que lhes for comunicada institucionalmente (Doc.2, p. 35).

Direitos da associação de estudantes: Ter acesso a informação sobre saídas profissionais a disponibilizar pela Escola (Doc.2, p. 50).

Pretende-se que a participação dos alunos na vida da escola seja construtiva, formada e informada e, por conseguinte, verifica-se o cuidado de consagrar no RI o direito à informação e o dever de responsabilização pelo seu conhecimento.

Em suma, as bases para o exercício de uma participação capaz, na vida da escola, por parte dos alunos, estão previstas e as formas estão enunciadas nos documentos estruturantes da ESR. Contudo, a expressão desta prática social carece de se tornar mais ampla, consistente e abrangente, na substância.

Categoria 3. As aquisições cognitivas como prioridade da escola e da comunidade educativa.

As aquisições cognitivas representam uma prioridade para a escola registando-se, no PEE, no diagnóstico realizado, no âmbito do domínio pedagógico-didático, a sinalização dos seguintes

aspectos a melhorar: “Atividades de Substituição, Sucesso escolar, Disciplina e Interdisciplinaridade e Transversalidade de Abordagens” (Doc.1, p. 11). Neste contexto, também são identificados problemas que apontam para questões implicando o:

Envolvimento/mobilização dos alunos na sua aprendizagem; a qualidade das aprendizagens ao nível da formação específica, no ensino secundário; e a qualidade das aprendizagens no cômputo geral das disciplinas a par do desenvolvimento de competências, no ensino básico (Doc.1, p. 12).

Assente nos problemas identificados e nos aspetos a melhorar, o PEE enuncia, como um dos Princípios Orientadores da Escola: “A escola deve pautar-se por uma dinâmica escolar coletiva conducente ao sucesso escolar” (Doc.1, p. 13). Enquadrado nesta lógica concetual, o

Plano de reflexão estratégico do PEE foi estruturado em duas áreas de intervenção, “Sucesso Escolar e Pessoal” e “Organização e Planeamento”, que emergem da consciencialização de uma identidade própria e orientam todo o processo de construção de uma Escola de sucesso (Doc.1, p. 14).

Esta construção, contudo, tem em consideração o “pressuposto de todas as limitações decorrentes de contextos vários que da Escola não dependem, pretende-se formar pessoas capazes de enfrentar o que o futuro lhes reserva no âmbito do conhecimento e da informação, da competência” (Doc.1, p. 15).

O PEE consagra como prioritário na área de intervenção I – finalidade 1: “Desenvolver o processo de ensino/aprendizagem perspetivando a melhoria da qualidade das aprendizagens” (Doc.1, p. 17). A preocupação com as questões cognitivas e a qualidade das aprendizagens aparece consubstanciada em objetivos e metas estratégicas de amplitude multifacetada, que englobam

- 1.1. Refletir sobre os resultados das classificações internas e externas dos alunos, com alcance retrospectivo e prospetivo.
- 1.2. (Re)Definir linhas de atuação pedagógica sustentada por um trabalho coletivo e autorregulado com efeitos sobre as práticas de docência.
- 1.3. Concretizar as grandes finalidades da escolaridade básica obrigatória privilegiando a articulação vertical entre ciclos.
- 1.4. Construir projetos curriculares de turma pragmáticos, que operacionalizem e otimizem a ação de equipas pedagógicas/conselhos de turma.
- 1.5. Diversificar atividades e estratégias de ensino/aprendizagem nas áreas curriculares e de complemento curricular, privilegiando metodologias ativas.
- 1.6. Dinamizar o ensino/aprendizagem perspetivando o desenvolvimento real da

proficiência no domínio da Língua Portuguesa.

1.7. Ampliar a utilização, de forma equilibrada, das TIC nas rotinas de ensino/aprendizagem tendo como referência a evolução tecnológica.

1.8. Definir planos de apoio educativo promotores da qualidade das aprendizagens nas disciplinas da formação específica, bem como, para alunos com dificuldades de aprendizagem, com necessidade educativas especiais e estrangeiros (Doc.1, p. 17).

No âmbito das metas estratégicas, correspondentes a esta finalidade, salientam-se os aspetos relativos à redução progressiva do abandono escolar, do insucesso escolar e o aumento da frequência de apoios, tendo em vista o aumento da percentagem de sucesso escolar (Doc.1, p. 17). Esta, porém, não é a única referência. Numa leitura global deste documento, facilmente se percebe a preocupação e insistência sobre a centralidade das aquisições cognitivas dos alunos. Noutras finalidades das duas áreas de intervenção, os objetivos e metas estratégicas, que lhe estão associados, apontam um caminho que constitui uma aposta, clara e forte, no desenvolvimento do potencial cognitivo dos alunos, tal como consubstanciado nos seguintes excertos:

- Na finalidade 4 da área de intervenção I,

Consolidar e diversificar oportunidades de formação em consonância com os legítimos interesses e expectativas dos alunos.

4.1. Promover condições de apoio a uma escolha vocacional sustentada mediante a realização de ações informativas sobre opções e percursos escolares para alunos e Encarregados de Educação.

4.2 Implementar vias de formação alternativas para situações de insucesso crónico e/ou abandono escolar previsível, ponderando as necessidades do mercado de trabalho e os interesses dos alunos.

4.3. Estabelecer protocolos e parcerias com outras instituições de ensino, públicas ou privadas, tendo em vista o apoio a percursos formativos e/ou pós-formativos (Doc.1, p. 20).

- Na finalidade 2 da área de intervenção II,

Otimizar dinâmicas de funcionamento visando a melhoria das aprendizagens e dos resultados (Doc.1, p. 25).

2.1. Constituir turmas de forma a consagrar grupos cujas dinâmicas permitam conduzir ao sucesso escolar.

2.6. Ampliar o valor pedagógico das atividades de substituição, privilegiando um sistema de permutas (Doc.1, p. 27).

- Na finalidade 5 da área de intervenção II,

Promover uma dinâmica interna de autoavaliação sistemática visando a melhoria do funcionamento e dos resultados da Escola (Doc.1, p. 28).

O RI, (Doc.2), também é extenso na abordagem que faz relativamente à prioridade das aquisições cognitivas, entendidas como corolário do sucesso escolar dos alunos e da própria escola.

A expressão “promoção do sucesso” aparece logo no âmbito do artigo 6.º, dedicado aos departamentos curriculares, aos quais se atribui a incumbência de:

- 3.4. Analisar a oportunidade de adoção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens;
- 3.7. Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto tendo em vista a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.
- 3.8. Analisar os resultados escolares visando a promoção do sucesso (Doc.2, p. 12).

Relativamente ao coordenador desta estrutura intermédia, o documento atribui-lhe a competência de “3.4. Propor ao Conselho Pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos” (Doc.2, p. 12).

No que concerne às competências do conselho de área disciplinar, no artigo 8.º, a preocupação com os aspetos do sucesso escolar e das aprendizagens passa por:

- 1.4. Conceber, planificar e dinamizar atividades de ensino e aprendizagem.
- 1.5. Participar na atividade do Departamento, nomeadamente no debate pedagógico–didático, de forma a assegurar a articulação horizontal e vertical dos conteúdos curriculares dentro de cada ciclo e interciclos.
- 1.7. Aferir critérios de avaliação/classificação, avaliando os resultados dos alunos (Doc.2, p. 13).

O coordenador do estudo acompanhado também aparece referido como promotor das aquisições dos alunos, competindo-lhe “diagnosticar dificuldades e propor sugestões para as minimizar” (Doc.2, p. 15). Com atribuição idêntica, a equipa pedagógica deve “2.3. Definir, concretizar e avaliar planos de acompanhamento e recuperação” (Doc.2, p. 16). No mesmo sentido, é cometida ao Conselho de Turma a tarefa de “2.6. Identificar casos (...) de dificuldades de aprendizagem (...). 2.7. Problematicar o encaminhamento de casos de insucesso crónico e/ou abandono escolar previsível para tipos de formação alternativa” (Do.2, p. 17). Este último aspeto aparece reforçado nas competências do Diretor de Turma, o qual deve “3.18. Informar os alunos e os encarregados de educação sobre percursos escolares alternativos, nomeadamente em casos de insucesso crónico, assegurando o seu encaminhamento para os serviços de orientação vocacional” (Doc.2, p. 19). Por sua vez, este

serviço deve “2.2. Emitir parecer sobre a retenção repetida de alunos, de acordo com o ponto 4 do Despacho Normativo 50/2005, de 20 de outubro” (Doc.2, p. 32).

Pelos dados analisados nos dois documentos, verifica-se que as aquisições cognitivas, reforçadas por expressões como “sucesso escolar”, “melhoria de aprendizagens” e “ensino de qualidade” assumem preocupação prioritária na escola. Um leque variado de orientações direciona a implicação de diferentes estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica da escola, onde se inclui a Associação de Pais e Encarregados de Educação, que tem direito a “1.1 exigir um ensino de qualidade” e a “2.1. Responsabilizar-se pela atuação dos seus educandos, nomeadamente por uma atitude de empenho intelectual” (Doc.2, p. 46).

Pela análise dos documentos, deve também registar-se que, a par de todo o envolvimento requerido das diferentes estruturas educativas e pedagógicas, para promoção do sucesso escolar pelas aquisições cognitivas, não se encontra qualquer referência à participação/envolvimento dos alunos neste processo, considerado como “prioridade da escola”.

Categoria 4. A organização escolar como um espaço a desburocratizar.

Desburocratizar a escola não significa desorganizar, porque a organização é fundamental e necessária, mas sim humanizar as relações interpessoais e, assim, criar bases de funcionalidade promotoras da ação sob a perspetiva da eficácia e da eficiência. Este princípio é reiterado no PEE, na definição do sentido que concede à área de intervenção 2:

O nível organizativo e a capacidade de planeamento com duas valências estratégicas indissociáveis no funcionamento da Escola. A competência organizativa depende, basicamente, de um bom conhecimento dos recursos disponíveis, da capacidade e vontade de os rentabilizar e de uma forte consciência coletiva da Escola enquanto grupo. O planeamento, por seu lado, decorrerá predominantemente de três grandes vetores: a posse de informação especializada e atualizada, a agilização de procedimentos e a capacidade prospetiva. Face à natureza e rapidez da(s) mudança(s), a Escola, como organização, tem que estar preparada para a(s) antecipar e agir em conformidade (Doc.1, p. 22).

No plano estratégico e das intenções do compromisso firmado entre a organização e a desburocratização, salientam-se os seguintes objetivos dos PEE:

- Planificar, de forma articulada, a ação específica das estruturas, das comissões e das equipas responsáveis por projetos de forma a otimizar o seu desempenho.
- Desburocratizar o trabalho administrativo e pedagógico mediante a racionalização de procedimentos instituídos, otimizando a utilização das TIC (Doc.1, p. 24).

No Regulamento Interno, em termos de organização, definem-se os âmbitos das intervenções dos diversos órgãos e estruturas da ESR, como o documentam os extratos a seguir apresentados.

- Conselho Geral

1. O Conselho Geral é o órgão de direção responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da Escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa.
2. O Conselho Geral é composto por quinze elementos assim distribuídos: Cinco professores; Dois representantes dos alunos do ensino secundário, sendo um dos cursos Científico-Humanísticos e outro dos Cursos Profissionais; Três representantes dos pais e encarregados de educação; Dois representantes do pessoal não docente, sendo um dos Serviços Administrativos e outro Assistente Operacional; Dois representantes da autarquia; e Um representante da comunidade.
- 2.1. Nos termos legais, o Diretor tem assento no Conselho Geral, sem direito a voto.
4. Sempre que o assunto o justifique, poderão participar nas reuniões do Conselho Geral outros intervenientes, sem direito a voto, a convite do presidente deste órgão e com o acordo da maioria absoluta dos seus membros (Doc.2, p. 6).

- Conselho Pedagógico

1. O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa da escola, composto por quinze elementos assim distribuídos: Diretor; Quatro coordenadores de Departamento Curricular; Dois coordenadores de Ciclo; Um representante da Via Profissionalizante; Um representante dos Serviços Especializados de Apoio Educativo; Um representante do Centro de Recursos Educativos; Um representante da Equipa do Plano Tecnológico da Educação; Um representante do pessoal não docente; Dois representantes dos pais e encarregados de educação; e Um representante dos alunos do ensino secundário.
2. Sempre que o assunto o justifique, poderão participar nas reuniões do Conselho Pedagógico outros intervenientes, sem direito a voto (Doc.2, p. 7-8).

- O Diretor

1. O Diretor é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.
2. O Diretor é coadjuvado no exercício das suas funções por um subdiretor e por um a três adjuntos, número a estabelecer por despacho ministerial (Doc.2, p. 7).

- Departamento Curricular

1. O Departamento Curricular é a estrutura pedagógica intermédia responsável pela articulação e gestão curricular na concretização dos projetos Educativo e Curricular de Escola.
2. A Escola está organizada em quatro Departamentos Curriculares a seguir designados e constituídos pelos professores das áreas disciplinares aqui referidas, segundo o código legal de recrutamento (Doc.2, p. 10).

Síntese e discussão dos dados da dimensão D

Como foi sendo analisado e interpretado, na discussão efetuada, em cada uma das categorias desta dimensão, são notórias as discrepâncias entre a explicitação das intenções e a forma da sua exequibilidade.

Da análise efetuada aos documentos reproduzida nestes recortes, sobressai a imagem de uma organização escolar burocrática, hierarquicamente bem definida (Weber, 1976), onde as propostas de eficácia e da eficiência, supostamente desburocratizadoras, se quedam pela “racionalização de procedimentos instituídos, otimizando a utilização das TIC” (Doc.1, p. 24). Numa orgânica assim estabelecida, são poucos os espaços formais e informais reservados à aprendizagem do exercício da cidadania, da participação e da vida democrática escolar. A notória ausência da palavra democracia, nos dois documentos, é, por si só, prenunciadora das dificuldades da sua expressão/operacionalização. Aliás, como ficou analisado na categoria 2, desta dimensão, a importância que o PEE dá à participação dos alunos (Doc.1, p. 11), traduz-se no exíguo direito de representação formal/representativo e no dever de ser informados (Doc.2, p. 35).

Como podem, o “desenvolvimento pessoal” e a “cidadania global” (Doc.1, p. 13), expressar-se e serem promovidos no âmbito de tais delimitações formais ou constrangimentos?

O PEE, ao reconhecer a necessidade de desburocratizar a escola (Doc.1, p. 22) e melhorar a participação dos alunos (Doc.1, p. 11), confirma essas dificuldades. Porém, mais do que reconhecer ou confirmar tais lacunas, tornar-se-ia importante perspetivar formas da sua resolução, tanto pela expressão terminológica documental, como palavra criadora e promotora de ação, como pela criação de condições efetivas de participação e de democraticidade.

É pela aproximação entre projetos e práticas (Ball, 1992) que se possibilita o desenvolvimento de uma autêntica cultura democrática participativa (Branco, 2007; CNE, 2012), onde se cria e promove espaço para a diferença de voz (Fonseca, 2006), para o desejo de participar (Guerra, 2002) e para reclamar (Stoer & Magalhães, 2005). Também a preocupação com a excelência

acadêmica (Magalhães & Stoer, 2002) poderia ser acompanhada pela preocupação com a excelência pedagógica e democrática (Azevedo, 2011; CNE, 2012), com referências explícitas, no PEE e no RI, quanto à forma da sua operacionalização.

Entretanto, a janela aberta que o PEE mantém, quanto à implementação de um ciclo de melhorias, poderá traduzir-se na procura de uma identidade que assuma claramente a vivência da participação democrática, da qual certamente resultará uma verdadeira comunidade educativa (para além da nominal ou formal), com sério impacto no desenvolvimento pessoal e social de todos e no exercício presente e futuro da cidadania democrática.

Numa última síntese de toda a análise dos documentos (PEE e RI) que as dimensões circunscreveram, pode concluir-se que a escola em análise aposta numa educação integral, onde os aspetos da relação dialógica, do trabalho colaborativo, da educação inclusiva e de uma educação para a cidadania aparecem salientados. Os documentos traduzem ainda a necessidade de envolvimento dos diferentes atores educativos que, pela via da informação, do autodiagnóstico, e da discussão, preconizam a participação de todos e a desburocratização da escola. A grande prioridade da escola são as aquisições cognitivas e a preocupação com a excelência académica.

Contudo, através da discussão e interpretação que fui realizando, ao longo de todo o processo de análise dos documentos, com ligação ao quadro teórico, situada nas categorias e no final de cada dimensão, foi possível assinalar alguma ausência de articulação, ou até contradições, entre os discursos presentes nos dois documentos.

Depois desta incursão sobre os discursos e as orientações fundamentais presentes nos documentos estruturantes da ESR, relativamente às questões da cidadania e do desenvolvimento pessoal e social, pretendo, no ponto seguinte, através da análise das entrevistas, que realizei a trinta e três atores educativos, conhecer e apresentar elementos que permitam esclarecer as lógicas de ação através das perceções dos inquiridos.

5.2. Análise e interpretação das entrevistas semiestruturadas

Neste ponto do trabalho, o objetivo é o de conhecer as perceções dos vários atores educativos sobre as vivências e experiências promotoras ou dificultadoras do desenvolvimento pessoal e social e de cidadania, com que se confrontam todos os dias, na sua escola.

Assim, através da dimensão A, pretende-se conhecer as perceções dos entrevistados sobre as relações interpessoais, entre os diversos membros da comunidade educativa. Na dimensão B,

realçam-se as percepções sobre a aprendizagem inclusiva e sobre a educação para a cidadania. De seguida, procura-se saber qual a percepção dos entrevistados sobre as vivências e manifestações de cidadania. Por último, pretende-se conhecer, destes mesmos entrevistados, as suas percepções sobre o ambiente organizacional e educativo.

Nesta análise, procurou-se, sempre que possível, dar conta das percepções de todos os atores educativos. No caso específico dos alunos, esse enquadramento é feito de forma a evidenciar as percepções de todos os anos de ensino. Desta forma, evita-se incorrer na escolha da “melhor resposta”, e na secundarização das restantes percepções, o que colocaria em pé de desigualdade os alunos do ensino básico, relativamente aos do ensino secundário.

Pela via das dimensões e categorias a elas agregadas, procura-se, também, alguma evidência empírica do que foi sustentado teoricamente para, posteriormente se passar à necessária triangulação de todos os dados obtidos.

Ao dar a conhecer essas percepções, procura-se enquadrar, tanto quanto possível, a “voz” de todos os atores educativos, em cada uma das categorias de análise. No caso específico dos alunos, esse enquadramento é feito de forma a evidenciar as percepções de todos os anos de ensino.

De seguida, apresenta-se o conjunto de dimensões e categorias de análise, as quais serão objeto de discussão imediata.

Dimensão A – As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa.

Nesta dimensão, analisam-se as percepções dos entrevistados sobre o relacionamento que existe entre os diferentes atores educativos, que constituem a comunidade educativa. Como já ficou referido, os recortes das unidades de registo serão, sempre que possível, referenciados aos diferentes atores educativos, de forma separada, proporcionando assim uma visão diferenciada das respetivas percepções.

Relativamente a esta dimensão, foram definidas as seguintes categorias e subcategorias de análise: C1) As regras e os valores como fatores determinantes do funcionamento da escola; SC1) A ausência de regras como fator de perturbação no funcionamento da escola e SC2); A educação para os valores como uma premência escolar; C2) A avaliação/competição como fatores de conflito nas relações interpessoais; C3) A empatia e o diálogo como fatores de

promoção das aprendizagens e do desenvolvimento pessoal e social; C4) O trabalho colaborativo como aspeto a priorizar; C5) O envolvimento da família como questão crucial. De seguida, dou conta dos sentidos expressos nos discursos dos entrevistados, relativos a cada uma das categorias.

Categoria 1. As regras e os valores como fatores determinantes do funcionamento da escola.

Através da análise das entrevistas, percebe-se que a importância atribuída aos valores e ao estabelecimento e cumprimento de regras é considerado, por quase todos os atores educativos, como uma necessidade educativa inerente à vida da escola. Entre os dados recolhidos, destacam-se algumas respostas obtidas que evidenciam a necessidade dessa imbricação.

Os dados recolhidos dão conta dessa necessidade de imbricação.

Com base nos discursos dos diferentes atores e das questões de investigação, foram criadas duas subcategorias: SC1) A ausência de regras como fator de perturbação no funcionamento da escola e SC2); A educação para os valores como uma premência escolar. Passo de seguida à sua análise.

SC1. A ausência de regras como fator de perturbação no funcionamento da escola.

A maior parte dos entrevistados assinala a ausência de regras, o que contribui para um clima de instabilidade na escola e, em particular, na sala de aula.

Os alunos do ensino básico (AE11, AE12, AE13, e AE15) consideram ser necessária a implementação efetiva de regras na sala de aula, sobretudo para evitar o barulho que aí ocorre e que impede a concentração e a atenção da maior parte dos alunos, em especial aqueles com mais dificuldades:

Há sempre muito barulho (...). As pessoas tentam calar-se mas, muitas vezes, não resulta e também não sabem esperar pela sua vez para falar. Por exemplo, nós estamos a falar e eles interrompem e depois, passado um tempo, já nos esquecemos do que íamos dizer e, muitas vezes, já não conseguimos dizer o que queríamos (AE11).

Na minha turma pronto, é um ambiente assim um bocadinho, por vezes, pesado (...). Os professores reagem, ou seja, mandam calar muitas vezes, não sei, impõem-se bastante e muda um bocado esse ambiente (AE15).

A nossa turma é muito mal comportada e desinteressada, portanto o ambiente da sala de aula não é lá muito bom. Os professores dizem que saem daqui cansados (...). Eu acho que as regras da sala de aula estão bem mas, pelo menos na minha turma, não ligam às regras e muitas vezes comem e bebem, bonés, chiclas, telemóveis (AE13).

Nós nas aulas falamos um bocadinho uns com os outros e às vezes fazemos um bocado de barulho. Pronto, é a nossa maneira de conviver, só que às vezes é de mais, fazemos barulho a mais e atrapalhamos alguns alunos que têm mais dificuldades (AE12).

A escola é frequentada por alunos estrangeiros, em todos os anos de escolaridade. Os que foram entrevistados (AE28, AE29, e AE30 e AE31) comungam da opinião geral, de que existe muito barulho no contexto de sala de aula, o que dificulta a compreensão do que os professores dizem. É de realçar que estes alunos não têm o português como língua materna, o que implica da sua parte um maior esforço de atenção:

Há muito barulho (...), mandam os alunos para a rua, gritam com eles (...). Quando os alunos falam mais alto, os professores começam a gritar para os alunos calarem, essas coisas. Eu não gosto de muito barulho na sala de aula, assim não consigo ouvir o que os professores dizem (AE29).

A aluna oriunda da China refere que no seu país, o comportamento dos alunos em sala de aula era significativamente diferente:

Eu não me lembro muito bem, porque já foi há sete anos, mas não podemos falar com os outros e depois temos sempre que levantar o braço sempre que íamos responder. Cá podemos falar, não é bem poder mas falam mais na sala de aula e são mais livres (AE28).

Os alunos entrevistados consideram que estes comportamentos não são propiciadores de melhores aprendizagens, pelo que condenam o facilitismo de alguns professores, preferindo, em vez disso, uma mão firme que garanta um bom clima na sala de aula. Os alunos dos Cursos CEF e Profissional (AE26, AE27 e AE7) são de opinião de que, se nada for feito, estes comportamentos desviantes se irão propagar cada vez mais, como se de um vírus se tratasse:

Eu acho que o que devia ser mesmo feito, era tentar adequar as situações à turma. Por exemplo, no caso da minha turma, é uma turma difícil no comportamento, isso toda a gente já sabe, e então, os professores deviam tentar jogar com isso e tentar perceber até que ponto os alunos podem ou não perceber as coisas, e chegando aquele limite não deixar passar, porque à medida que vão deixando passar estas situações os alunos pensam que têm confiança e vão fazer coisas piores. É alguém tentar pelo menos mostrar-lhes que não podem, não digo medidas drásticas como já houve na turma mas,

tentar por regras, qualquer coisa assim do género que lhes mostrasse os limites que eles têm, senão começa a ficar “uma bola de neve” e eles cada vez ficam piores (AE7).

Acho que, às vezes, os problemas deviam ter outros fins, outros meios e métodos, mas pronto, preferem facilitar e facilitar (...). Deviam de ir logo de mão firme e rija ao assunto, agarrá-lo e aprofundar e tentar resolver mas não adianta, deixam passar, passar, passar e depois fica pior. Alastra-se, é tipo um vírus (AE27).

Não são apenas os alunos que se queixam da falta de regras. Para os assistentes operacionais, pertencentes a uma outra geração, a questão dos valores assume uma grande centralidade na vida da escola. Estes elementos, que se relacionam com os alunos diariamente, apercebem-se da deterioração de comportamentos, o que os afeta por vezes diretamente:

Somos muitas vezes chamados à sala, mesmo os professores não conseguem fazer nada deles e, até para nós, é difícil. Às vezes alguns, quando nós lá vamos, ainda nos obedecem, mas há alturas que nos fogem também. É assim. É um bocado complicado, mas eles acham que já são uns homens e que não estão para ouvir regras (AE33).

Para estes entrevistados, a atual educação familiar está na origem da falta de regras e de valores:

Eles agora, acho que têm uma educação diferente de antigamente, não sei. Para eles tudo é banalizado, nada tem importância. Eu acho. Eles não dão valor a nada. Como pegar numa borracha e desfazê-la toda, ou a uma caneta, e deitar tudo para o chão (AE33).

A escola é que é interventiva, mas não pode fazer tudo. Isto, parte de casa. Se a casa não ajudar, se eles perderem o respeito em casa, não é na escola que vão ganhar. Poderão até, às vezes, superar isso, mas é um bocado difícil porque hoje em dia os meninos são muito autónomos. Já se nota isso no 7º ano. Nota-se que os meninos querem ser autónomos e mandar. É o que eu acho (AE33).

Constatam também que existe menos maturidade nos alunos mais velhos:

O meu espanto é que, antigamente notava-se que o 7º, o 8º e o 9º eram mais rebeldes, e que quando chegavam ao 10º, notava-se a diferença. Agora não (...). Já eram mais homenzinhos, eram pessoas mais adultas. Agora não. Agora tanto faz que venham do 7º, do 10º ou do 11º (...). Eles não dão valor a nada, nem que os pais façam sacrifícios. Não dão valor a nada, é isso que eu acho (AE33).

As perceções dos professores dão conta do mesmo desencanto. Estes deparam-se com comportamentos inadequados por parte dos alunos, quer dentro da sala de aula, quer noutros espaços da escola.

A entrevistada AE3, Diretora de Turma do ensino secundário assinala a imaturidade dos alunos, pelo gradual distanciamento de correspondência entre a idade e a mentalidade:

Este ano eu tenho uma turma de 10º ano, e se eu pensar assim nos últimos anos, isto equivalia a um básico de há pouco tempo atrás. Os problemas que eles revelam agora no 10º ano, eu notava anteriormente num 8º, essa falta de maturidade complica um bocadinho porque ao nível da abstração, ao nível de uma série de posturas, até na sala de aula que são à partida exigidas para um aluno deste nível de ensino, eles não conseguem ainda adquirir. Nem a nível de concentração, nem a nível de... Mesmo a dedicação dos alunos neste nível de ensino, no 10º ano, equivale à que os alunos tinham há uns anos atrás no ensino básico. E aí eu noto bastantes dificuldades porque sensibilizá-los para isso, fazê-los perceber conscientemente, porque só assim é que podem mudar, tem sido muito difícil (...), porque eles estão mais interessados em pequenas exposições e naquela imagem mais superficial que os colegas valorizam fora da sala de aulas, e mantêm dentro da sala de aula essa atitude (AE3).

Os entrevistados (AE5) e (AE1) atribuem esta postura a uma sociedade onde a ausência de valores e de objetivos é manifesta e onde a ausência de regras e o facilitismo tomam o lugar da ordem e da educação:

Estou a lidar com alunos sem qualquer tipo de objetivos na vida (...). Os alunos pensam que os professores têm de lhes aturar a má formação, têm que aturar o não quererem estudar, (...) se lhes apetecer vêm às aulas e se não lhes apetecer não vêm (...). No fundo, quem se vai chatear com isto tudo vão ser os professores, não são os alunos porque eles não se chateiam. A forma de funcionar é esta, não têm regras, não têm educação, não sabem estar numa sala de aula (AE5).

Aquilo que às vezes me preocupa como cidadão e como professor na escola é, às vezes, a inexistência de normas (...). Eu vejo alunos que vêm para a escola com camisolas que dizem asneiras, eu vejo alunos que vêm de chinelos como se fossem para a praia, eu vejo alunas quase despidas na escola e eu vejo alunos que se for preciso, e eles nem reparam, porque nem se apercebem que vai a passar um professor, que verbalizam alto asneiras de uma forma bastante evidente. E isso incomoda-me, sinceramente (AE1).

A entrevistada AE8 dá conta de algumas estratégias que são adotadas para atenuar os problemas comportamentais:

Normalmente, a primeira via é a tentativa de falar com o aluno. Portanto, que com bom senso o aluno perceba que está errado. Caminhando na escala, contacta-se a família e naturalmente, em função da gravidade, o GIE pode ser chamado a intervir e depois, eventualmente, a própria Direção (AE8).

A entrevistada AE25, por outro lado, considera que continua a existir demasiada benevolência em relação aos alunos infratores:

Não estou só a falar da Direção da escola, estou a falar da escola, e dos professores e dos funcionários. Têm sido demasiadamente benevolentes para alguns alunos que infringem as normas. Não pode haver ditadura mas não pode haver benevolência, não pode haver facilitismo, uma permissividade em exagero. Acho que há uma preocupação exagerada da proteção dos jovens (AE25).

A entrevistada AE23, representante da associação de Pais, refere ter conhecimento de alguns problemas de indisciplina na escola e, em particular, nas salas de aula. Quando isso acontece, tenta articular com a Diretora de Turma ou com a Direção no sentido de saber que medidas irão ser tomadas.

Normalmente, quando há algum caso de indisciplina e a Associação de Pais tem conhecimento, normalmente tenta-se falar primeiro com a Diretora de Turma ou com a Direção no sentido de ver que medidas é que já foram tomadas para tratar tal indisciplina (AE23).

Como se pode depreender dos discursos analisados há uma preocupação generalizada com a crise de regras e valores que parece ter invadido a escola em estudo. Nenhum, dos atores entrevistados, considera legítima esta falta de saber estar, nomeadamente os alunos, os principais responsáveis pelos comportamentos desviantes. Em vez da benevolência e do facilitismo, propõe-se a existência de uma mão firme, que garanta um clima favorável ao processo de ensino-aprendizagem.

SC2. A educação para os valores como uma premência educativa.

Em decurso da falta de regras existente na escola, constata-se no discurso dos entrevistados a importância que atribuem a uma educação direcionada para os valores, o que aliás está previsto no PEE da escola, como já foi referido anteriormente.

Na expressão dos entrevistados AE17 e AE21 (alunos do ensino secundário), a necessidade de educar para os valores é premente, de modo a consciencializar os alunos das regras a cumprir, tanto na escola como na sociedade. Para estes alunos os valores são a base do desenvolvimento pessoal e social, devendo a escola considerá-los como princípios fundamentais do seu projeto educativo:

Os valores são o princípio de tudo isso. Havendo os valores, depois existirão as regras que não serão regras impostas, mas serão regras assim... que já é algo que fazemos automaticamente porque não tem cabimento fazermos de outra forma. Penso que o principal são os valores (AE17).

As pessoas têm que ter valores e ter o conhecimento das regras, e têm de respeitar as regras para depois vir tudo o resto. Porque se não há respeito, não há nada e acho que as pessoas têm de ter os valores bem conscientes, têm de ter consciência daquilo a que têm direito, daquilo que devem, ou não, fazer para que todo o resto corra como deve ser (AE21).

Uma aluna estrangeira (AE29) exemplifica a falta de respeito que os alunos têm diante dos professores e na escola, como namorar e fumar, algo que em Cabo Verde era punido:

Porque os alunos começam a namorar em frente dos professores assim, não têm respeito pelos mais velhos e sinto-me mal por causa disso (...). Os namorados não podiam namorar na escola porque se namorarem em frente das pessoas ou qualquer lugar seriam punidos (...). Fumar, também (...). Sim, nas bancadas e atrás das salas também. Não gosto. Na saída da escola, na da frente, e são muito jovens para estar a fumar (...). Deviam fazer uma reunião com os encarregados de educação, falar com eles sobre isso e acho que devia ter mais empregados aqui a vigiar os alunos. Deviam proibir isso porque uma amiga da minha irmã disse se proibirem os alunos a namorarem e a fumar vão faltar à aula.

Alguns alunos têm a noção de que o “saber estar” tem uma grande influência no nível de aprendizagem que irão adquirir: “Os nossos valores ditam muito a nossa forma de estar. Mesmo nas aulas, os nossos valores se calhar ditam o nível de aprendizagem que vamos ter, da postura que vamos ter e tudo isso” (AE6).

Tal vai de encontro às perceções dos professores, para quem o estabelecimento de regras e valores é o primeiro passo para que se criem condições propícias à aprendizagem. Só depois destes princípios estabelecidos, se deve partir para a lecionação de conteúdos:

A transmissão de valores é muito importante porque depois, a partir daí, pelo menos eu encaro normalmente que, quando os alunos vêm pela primeira vez, que até ao Natal, é para lhes transmitirmos alguns valores e regras. Quando eu falo em regras, não são regras “é assim porque é assim”, é porque realmente trazem os valores por trás, para eles conseguirem perceber algumas coisas (AE9).

Na perspetiva dos professores entrevistados, se o estabelecimento de regras falhar, o processo de ensino aprendizagem poderá ficar comprometido: “isso dificulta todo o processo, mesmo a nível de desenvolvimento, não só a nível do conhecimento, porque eles estão ali acima de tudo para se desenvolverem como um todo” (AE3).

Da análise efetuada, ressalta como evidente a ideia de que a escola continua a ser o espaço em que os valores e as regras da sociedade devem ser cultivados (Ryan, 1989). Como refere a entrevistada AE26 “cada um deve cumprir as regras, porque sem regras isto aqui não é uma

escola”. Estas percepções deixam também perceber que a escola continua a ser o espaço privilegiado da educação para valores (Cunha, 1994). Entretanto, não pode deixar de ser assinalado algum contrassenso nestas perspetivas porque, de facto, a sociedade atual não está compaginada com aquela que é preconizada pelos entrevistados. Aliás, a constante referência à necessidade de implementação de regras e valores supõe, só por si, uma certa carência que a escola deve colmatar, atribuindo-lhe responsabilidades acrescidas nesta área.

Categoria 2. A avaliação/competição como fatores de conflito nas relações interpessoais.

No decurso das entrevistas, foi possível perceber que o bom relacionamento interpessoal, considerado como necessário no dia a dia da vida na escola, se encontra afetado por fatores de ordem interna e externa.

Quando foi solicitado a todos os entrevistados que caracterizassem o ambiente que se vive na escola, a competição, a avaliação do desempenho e o *stress* foram os aspetos negativos mais referidos pelos diferentes atores educativos. No caso dos alunos, salienta-se que tal facto aparece assinalado, sobretudo pelos alunos do ensino secundário, onde a questão da excelência e a média para entrada na faculdade assumem contornos de relevância por parte dos professores. Este aspeto é evidenciado na percepção de um dos alunos entrevistados do ensino secundário (AE2) ao referir que, por parte dos professores:

Há a tentativa de melhorar a educação por incentivo à competição, chamemos-lhe assim, um pouco à moda japonesa. E isso gera climas, gera atritos muito chatos, mesmo ao nível de sala de aula e fora dela, principalmente ao nível de comparar turmas, que é uma coisa que não me parece que tenha grande sentido (AE2).

Este sentimento de mal-estar, decorrente da avaliação e da competição surge também no discurso dos assistentes operacionais e administrativos, pois como assinalam dois dos entrevistados:

Cria mau ambiente. Cria, cria um bocadinho. Porque é assim, ninguém é melhor do que ninguém, mas há sempre alguns que são melhores que outros. Por exemplo, se eu acho que eu sou boa, e olho para a minha colega ao lado e vejo que ela também é boa, e ela teve "muito bom" e eu não tive (...). Porque aqui também há uma coisa, um limite dessas classificações. E isto origina um bocado de constrangimento uns com os outros. É chato (...). Estas classificações trazem um bocado de mau ambiente. Se acabasse isto... (AE33).

Uma das partes que eu não gosto é de fazer a avaliação, porque estou a fazer a avaliação dos meus colegas e eu sou igual a eles, não tenho nada que estar a avaliá-los. É uma das partes que me custa, é fazer a avaliação e saber que não posso muitas vezes dar aquilo que pensava que (...). Temos as cotas, não podemos ultrapassar aquilo. Quando me dizem que para a secretaria só têm dois “muito bons”, por exemplo, e eu acho que há mais pessoal para ter “muito bom”. Esse tipo de avaliação vem criar assim um bocadito de mau estar (AE32).

Quando questionados sobre o ambiente que se vive na escola, os professores que assumem funções/cargos diferenciados, desde a Direção, Conselho Pedagógico, Conselho Geral, Diretores de curso e Diretores de Turma, consideraram que a avaliação do desempenho alterou profundamente o relacionamento existente.

A entrevistada AE4, membro do Conselho Geral, considera que, há uns anos atrás, as relações entre as pessoas eram mais verdadeiras:

Já me senti melhor (...), acho que a avaliação veio estragar muito o ambiente entre as pessoas (...), já estou aqui há muitos anos (...), acho que do ponto de vista afetivo, as relações das pessoas eram muito mais verdadeiras, “já nada é como soía” como dizia o Camões (AE4).

Tal como um dos alunos já citados, esta entrevistada fala do efeito de contágio, de um mal-estar que se propaga cada vez mais, minando as relações de confiança anteriormente existentes:

Isto é “vírico”. A partir do momento em que a avaliação começou a aparecer, as pessoas começaram a desunhar-se digamos, a tentarem, enfim, fazer tudo por tudo para ser melhor do que outro. Até que não te esqueças que há cotas, e, portanto, basta isso, para que uns possam passar outros não. Depois, a própria luta. Nós tivemos um momento onde tivemos, digamos, a nossa luta e as nossas reivindicações na mão, e depois houve muitos colegas que nos deixaram, que nos tiraram o tapete (AE4).

Os entrevistados AE3 e AE25 salientam que a perda de espontaneidade retirou eficácia ao desempenho profissional:

Eu acho que o ambiente já foi melhor, numa altura em que o convívio era mais salutar, não existia aquela necessidade de provar que as pessoas hoje em dia têm, muita necessidade de provar a sua competência, e quando isso era espontâneo, o desempenho era muito mais conseguido, com maior eficácia do que é agora. A necessidade da imagem do professor competente impôs-se de tal maneira que tirou a autenticidade aos atos (AE3).

Ultimamente tenho notado, de facto, alteração no ambiente (...). Agora repara, as pessoas têm na mesma as aulas para dar e, a seguir, no seu trabalho extra é que têm de fazer esses projetos todos. É

uma obrigação ter que mostrar serviço ao passo que, há uns anos atrás isso era na mesma feito de livre e espontânea vontade (AE25).

O entrevistado AE1, membro do Conselho Pedagógico, considera que esse clima colocou em causa a própria imagem da escola:

Quando eu vim para cá, diziam-me sempre que era a escola dos afetos. E eu mudei esse termo para a escola dos afetados, particularmente quando houve a questão da avaliação de desempenho docente (AE1).

Esta deixou de ser a escola dos afetos, da união entre todos, para passar a ser uma instituição promotora do lema “cada um por si”. O espaço relacional e afetoso, entre pares e ímpares, até então cultivado, derivou num espaço sombrio e deslocado para a “prestação de contas” (Barroso, 2006) criando uma arena de rivalidades e de competição, com cotação na bolsa de cada um.

Os entrevistados AE5, e AE25, dão conta dessa alteração de relacionamento entre colegas, em decurso quer da avaliação de desempenho, quer da distinção entre professores titulares e não titulares:

Alterou e de que maneira. Acho que houve alguma fricção entre alguns professores, nomeadamente quando foi aquela fase de entrega de autoavaliação. Alguns professores que decidiram entregar a autoavaliação foram olhados um pouco de lado por outros que achavam que não o deviam ter feito (...). E aquela história do professor titular e do professor não titular. Acho que houve um período de dois, três anos em que o ambiente em si foi um bocado negro (AE5).

O ambiente numa escola, tanto de alunos, como de professores, como de funcionários, há momentos que parece que se está a degradar um bocado quando surgem alterações exteriores (...). Alteraram as nossas condições de trabalho e o professor também sente. Portanto, às vezes não há tanta disponibilidade das pessoas para colaborarem naquilo que é preciso. Se nos tiram dinheiro, se não nos dão condições de trabalho, as pessoas andam menos disponíveis (AE25).

A Diretora da Escola refere que todas essas tensões, provocadas pela avaliação do desempenho, poderão ser resolvidas através da partilha de experiências entre os colegas:

Eu acho que conhecendo o trabalho do outro, é capaz de ser mais fácil as pessoas avaliarem-se, autoavaliarem-se. É capaz de ser mais fácil depois porque ainda é uma ferida que não sarou completamente, eu acho. Eu acho que a avaliação do desempenho fez umas brechas, digamos, no ambiente das escolas, que faz com que ainda haja um pico ou outro de tensão. Agora vamos arrancar outra vez, vamos ver como é que vai acontecer. Essencialmente, a minha ideia foi através do

conhecimento do trabalho um do outro, no facto das pessoas poderem entrar na sala do outro, sem o peso de ver o que o colega está a fazer. Sei lá, mesmo nas assessorias em que permanentemente o professor tinha lá outro colega dentro. Essa partilha de experiências, até colegas que estavam sempre no secundário, que não davam básico, viram outras formas de estar. Essa partilha de experiências, o entrar na sala do outro, o tal trabalho colaborativo, acho que vai diminuir um bocadinho as tensões quando voltarmos a ter as avaliações do desempenho em força (AE9).

Da análise efetuada, pode concluir-se que os discursos dos entrevistados revelam a influência negativa das políticas de avaliação do Ministério da Educação sobre a vida pessoal, profissional e relacional. Com efeito, os depoimentos mostram que os impactos da legislação, relativos à avaliação, alteraram profundamente a vida interna da escola e criaram constrangimentos, medos e degradaram o ambiente, até então existente.

Categoria 3. A empatia e o diálogo como fatores de promoção das aprendizagens e do desenvolvimento pessoal e social.

Através das entrevistas, pretendeu-se conhecer as perceções dos atores educativos relativamente aos fatores que concorrem para a promoção das aprendizagens dos alunos e para um bom relacionamento interpessoal destes com os restantes elementos da comunidade educativa.

A empatia e o diálogo entre os diferentes interlocutores são entendidas e defendidas como estratégias cruciais da relação pedagógica, do desenvolvimento da autonomia e das mútuas identidades (Cunha, 1989; Dubet, 1991; Leão, 2007; Matos, 2008). Estes foram também os aspetos unanimemente realçados pelos entrevistados, e, inclusive assinalados como um dos pontos fortes da escola, tal como consta do seu Projeto Educativo (Doc.1, p. 10), notando-se, neste particular, uma convergência quanto à necessidade de ser atribuída a devida atenção à expansão de aptidões transversais favoráveis à sua consecução estratégica.

Esta perceção é, desde logo, visível nos discursos dos alunos do ensino básico, que dão conta de um clima de confiança com alguns professores, o que os leva até a conversar com estes, sobre os seus problemas pessoais:

Se eu, por exemplo, tiver algum problema e não conseguir, por exemplo, falar com os amigos, vou falar com o Diretor de Turma ou com os professores mais simpáticos, mais próximos, e eles ajudam-nos sempre, sempre (AE11).

Este clima de empatia favorece as aprendizagens:

Acho que os professores são nossos amigos como se andássemos todos os dias com eles no intervalo (...). Desabafamos com eles, estudamos até com eles, podemos aprender coisas novas também, e outros métodos de aprendizagem que talvez não tínhamos percebido tanto na aula e percebemos melhor com eles (AE11).

O entrevistado AE14 explicita a importância de um bom relacionamento entre professor e alunos, ainda que, com determinadas regras e limites:

Os alunos e os professores devem ter uma relação, mesmo quase que como de amizade, sem ultrapassar o próprio limite do profissionalismo mas, os alunos e os professores têm que se dar bem, na pior das hipóteses ter uma relação natural. Se um aluno é inimigo de um professor é claro que o aluno não terá uma aprendizagem tão boa como se o aluno tivesse uma relação saudável com o professor (AE14).

Os alunos consideram que também existe um bom relacionamento com os funcionários:

Na secretaria os senhores são simpáticos, quando temos alguma dúvida vamos lá perguntar. Por exemplo, as senhas da cantina, vamos lá perguntar e eles explicam-nos tudo. No bar também são simpáticos. Às vezes, quando alguns colegas meus se esquecem de comprar a senha ou assim, porque às vezes acontece, os senhores, apesar do bar já estar fechado e estar na hora de almoço deles, eles deixam os alunos comprar alguma coisa para comer, para não ficarem com fome. Na secretaria, está lá um senhor que também é simpático. Quando nós queremos alguma coisa de material ou de tirar fotocópias, ele dá-nos as coisas e explica-nos o que é que há. Acho que é simpático (AE12).

Há também referência ao bom ambiente existente na biblioteca e ao apoio ao estudo que aí se faz:

Tem lá um senhor que está sempre disponível quando nós queremos encontrar algum livro. Quando estamos à procura de alguma coisa, ele vai connosco dizer-nos onde é que está. Estão lá sempre professores se nós tivermos alguma dúvida para lhes perguntar, e eles tentam explicar-nos, mesmo que não sejam os nossos professores. Acho que é um ambiente agradável porque não está lá sempre o barulho que está nos recreios, e se nós quisermos estudar e assim, vamos para lá para estarmos mais concentrados (AE12).

A importância atribuída a um bom relacionamento, entre professores e alunos, é partilhada pelos alunos do secundário. Estes consideram que não é através do autoritarismo que um

professor consegue uma boa relação com os alunos, mas antes pela negociação, por tratar os alunos como “pessoas”:

Digamos que, os professores, por exemplo, têm dois alunos a conversar e quando há ameaça constante de “vais para o GIE ou vais para não sei onde” os alunos não têm muita tendência, não só primeiro a desenvolver uma boa relação com esse professor, como também a portar-se de outra forma ou a comportar-se de outra forma nas aulas futuras, pelo contrário a situação será reincidente. Por outro lado, os professores que (...) simplesmente tentam tratar os alunos de uma forma mais igual, mais adulta, são aqueles que obtêm melhores resultados em ambiente de sala de aula (AE2).

O entrevistado AE2 considera “que os professores que normalmente exercem a sua função num âmbito mais aberto, mais livre, também são aqueles que normalmente encorajam os alunos para a cidadania, para o civismo” (AE2). Este aluno lembra que a escola existe para servir os alunos e isso passa por fazê-los crescer enquanto pessoas. No entender deste entrevistado, o desenvolvimento pessoal e social capacita os alunos, não apenas em termos cívicos, mas também em termos de disponibilidade para as aprendizagens, no sentido em que os consciencializa da importância do conhecimento.

O entrevistado AE2 é de opinião que o que está em causa é a forma como o professor olha para o seu trabalho. Este não deve encará-lo apenas como uma profissão, mas mais como uma vocação:

O que me parece normalmente é que os professores que tentam impor a sua autoridade na sala de aula são aqueles que também creem ou preocupam-se mais um pouco mais com a sua função do que propriamente com a aprendizagem dos alunos ou com os alunos de todo (...). A escola é feita para os alunos mas a mentalidade, parece-me que o pensamento de alguns professores não é estar cá para ensinar os alunos, mas antes para cumprir a sua função, profissão, ganhar a vida, etc. e acho que enquanto o professor for visto pela generalidade como uma profissão, ao invés de uma vocação, que é aquilo que de facto é, então geram-se e geram-se-ão estes declives (AE2).

Essa vocação passa, não apenas, por exercer autoridade ou transmitir conhecimentos, mas por ajudar o aluno a construir-se enquanto pessoa, com opinião própria e espírito crítico. Para que isso aconteça, é necessário existir um clima de empatia e de respeito mútuo, entre alunos e professores, o que nem sempre acontece. A entrevistada AE6 dá conta dessa situação:

a minha turma, tendo alunos também com uma forma de ser complicada e que é preciso saber lidar, eles entraram em choque uns com os outros. Foi-se repetindo ao longo das aulas, havendo participações, havendo alunos a vir cá para fora... são professores que não deixam chegar até si, que fora das aulas nos são desconhecidos, lá dentro somos o n.º 1, n.º 2, n.º 3, n.º 4 e etc. (AE6).

O mesmo imperativo aplica-se à relação entre alunos. A análise das entrevistas mostra que um clima de empatia entre pares é bastante valorizado. Alguns alunos do básico falam do facto de os alunos mais velhos apadrinharem os alunos novos na escola:

Até tivemos padrinhos no 7º ano que eram do 12º (...). Fui bem acolhida (AE19).

Quando entrei para o 7º ano, tive uma turma do 9º ano, que na altura eram os nossos, como é que hei de dizer, o nosso padrinho e madrinha e gostei muito, a sério. Foram todos nossos amigos, na altura, e sempre que a gente queria alguma coisa (AE26).

O clima de empatia, entre os vários elementos da comunidade educativa, promove nos alunos o sentimento de segurança. Percebe-se, pelos seus discursos, que se sentem bem na escola:

Acho que não nos devemos preocupar cá na escola (...). Desde que cheguei cá nunca tive problemas, todos se respeitam uns aos outros – professores/alunos, alunos/alunos – não há esse problema e sinto-me segura cá na escola (AE21).

Acho que existe uma boa relação com todos, que as pessoas conseguem falar entre si, que não há problemas de compreensão, que são todos compreendidos uns pelos outros e sempre quando há um problema, tentam-se reunir todos e resolver e nunca ir cada um para seu lado, e cada um defender a sua opinião. Defendem a sua opinião mas apoiam-se, que é o que é importante para uma escola funcionar de maneira adequada. Acho que os professores se disponibilizam sempre para resolver o que for preciso e os funcionários também. Se nós temos a necessidade de – uma coisa mais simples – de ir até uma sala, entrar e ir buscar qualquer coisa, os funcionários tentam sempre ajudar e acho que não há razões de queixa (AE21).

A entrevistada AE21 defende que “temos que apostar nas relações que temos com os outros e dar o tudo por tudo para melhorar essas relações, porque é a partir daí que vem todo o resto” (AE21).

Na perspetiva dos alunos estrangeiros entrevistados, AE28, AE29, AE30 e AE31, e o clima de empatia poderia traduzir-se no melhor acolhimento e no aprofundamento das relações afetivas, para além da mera curiosidade ante a diferença:

Inicialmente as pessoas gozavam mas agora acho que não (AE28).

Senti mais afeto quando cheguei à minha turma lá no Chile (...) sentia-se mais... certa curiosidade... falar comigo, saber um pouco de mim. Só que, como eu não falava o português, era um bocado difícil comunicarmos. Assim, só perguntavam o meu nome e isso (...). Eu senti curiosidade da parte deles, mas não foi assim tanto como quando cheguei no Chile. É isso que quero dizer (AE30).

A entrevistada AE29 de Cabo Verde, aluna do 8.º ano refere que ainda não fez amigos, desde que está na escola “Amigos não (...), ando sempre sozinha, estou sempre sozinha. É um bocado triste (...) e fica desagradável para mim” (AE29).

O caso do entrevistado (AE31), oriundo do Brasil, salienta o convite de um colega para uma atividade desportiva (jogar a bola), como meio de conhecimento e relação.

Porque uma vez, no meu primeiro intervalo que eu tive cá nesta escola, por acaso estava a conhecer a escola, a andar nela sozinho, e um amigo da minha turma, que era o tal meu vizinho, chamou-me para jogar futebol com o pessoal todo e eu conheci o pessoal todo basicamente da escola (AE31).

Pelo testemunho da entrevistada AE23, representante da Associação de Pais, depreende-se que os pais têm noção de que os seus filhos se sentem bem na escola:

O meu filho também gosta muito da escola, e eu acho isso muito importante, os miúdos gostarem da escola, e acho que tem que haver um trabalho por trás disso.

Acho que há uma promoção, de facto, dos afetos e alegra-me e fico satisfeita que isso ocorra, e acho que é importante (AE23).

Os Assistentes Operacionais entrevistados realçam também a importância do diálogo:

É preciso saber falar com eles, dialogar bem com eles e chamá-los à razão. Eles pedem desculpa e vão (...). Temos que ser educadas para eles e respeitosamente saber dizer que "não". Quando é preciso dizer "não", temos de saber dizer "não". Tentar ser agradável com eles educadamente, e tentar levá-los. E conseguimos (AE33).

Eu acho que o essencial é nós conversarmos uns com os outros. Se o diálogo estiver sempre presente, acho o ambiente também melhora (...). Tentar ir calmamente com eles, tentar conversar sem alterar muito a voz, tentar explicar calmamente. Agora, se nos vamos enervando, isso não. Tem que ser com calma (AE32).

Estes discursos vão de encontro ao defendido pelo entrevistado AE2, aluno do secundário, quando este diz que os alunos gostam que os tratem de modo igual, de forma educada. Quando isto acontece, eles são mais recetivos ao diálogo.

A entrevistada AE4, professora, comunga da ideia de que a base de tudo é o estabelecimento de uma boa relação com os alunos. Só a partir daí, o professor pode partir para as aprendizagens:

Aquilo que nos orienta, é exatamente a relação com o aluno e a melhoria das aprendizagens (...). Desde que existo, a minha preocupação é sempre essa. Eu tenho de me relacionar primeiro com o outro para depois lhe dizer seja o que for, porque se isso não for ultrapassado ou se não for criado um

ambiente propício para, eu acho que é muito difícil. Tem que haver uma empatia entre os vários agentes, e não estou só a falar só dos agentes de ensino, mas de agentes do nosso quotidiano, do nosso dia a dia. Nós, em qualquer sítio, temos de nos relacionar com o outro e tem que haver a ligação entre os vários elementos, porque senão o resto, e até a própria comunicação, não passa (AE4).

Os professores consideram que “Os pontos fortes nesta escola são, de facto, a convivência serena que há entre professores e alunos” (AE25).

Depreende-se, dos discursos analisados, a grande importância que é dada ao diálogo e à empatia entre os vários atores educativos. Essa é considerada a chave para uma boa relação entre todos e para o sucesso nas aprendizagens dos alunos.

Categoria 4. O trabalho colaborativo como aspeto a priorizar.

Entendendo que o trabalho em equipa é um prenúncio do desenvolvimento pessoal e social de cada um dos intervenientes (Menezes, 2005), com a elaboração desta categoria procura-se entender, através da perceção dos atores educativos entrevistados, como é que o trabalho colaborativo é incentivado, bem como os impactos nas aprendizagens e na formação dos alunos.

Os alunos entrevistados realçam a importância do trabalho de grupo, o qual promove a divisão de tarefas e o espírito de entreajuda:

Eu, por exemplo, gosto das aulas laboratoriais porque isso nos ajuda a conviver com as pessoas, a respeitar e a saber dividir as nossas tarefas e os nossos trabalhos. Saber trabalhar em grupo não é cada um faz uma coisa e ninguém tem noção do que o outro fez. Aprendemos que trabalhar em grupo, e sobretudo nas atividades laboratoriais, é saber dividir tarefas para cada pessoa, mas ter conhecimento da tarefa que essa pessoa vai realizar para que depois, quando se fizer a avaliação ou houver algum problema, nós sabermos o que correu mal e todos tenham conhecimento do que foi feito. Por isso, acho que as atividades laboratoriais são um bom exemplo de uma atividade realizada na sala de aula que contribui para isso (AE21).

O trabalho em equipa, é importante isso no nosso dia a dia porque ajuda-nos... algumas atividades são mais importantes, aquelas que estamos em grupo e assim... (AE20).

O facto de nos darem a conhecer o projeto é melhor, penso eu, do que aparecerem e “agora vamos fazer isto”. Sentimo-nos ouvidos e o facto de haver preocupação em haver atividades que nós gostássemos, fez com que a turma se mostrasse colaborante (AE17).

No entanto, constatam que muitas vezes os professores evitam esse tipo de trabalho, por gerar mais instabilidade dentro da sala de aula:

No início do ano, havia vários trabalhos que nós fazíamos em grupo. Nós continuamos a fazer alguns, só que como em grupo falamos um pouco mais, pronto, os professores tentaram diminuir um pouco esses trabalhos para nós não falarmos assim tanto (AE12).

Raramente fazemos trabalhos de grupo, muito raramente, quase nunca. Que eu me lembre, só fizemos um trabalho em grupo (AE11).

O entrevistado, do 12.º ano e presidente da Associação de Estudantes, salientando uma atividade em que participou, refere-se ao trabalho colaborativo entre pares, nestes termos:

As pessoas tinham que saber trabalhar em grupo, e eram grupos que não tinha que ser necessariamente com as pessoas que tu conhecias. Por isso, para começar nós tínhamos que nos saber dar, saber ouvir, porque era muita gente a dar ideias, tínhamos um trabalho e prazos para cumprir e por isso é preciso organização. Acho que sem haver união do grupo nunca se conseguiriam fazer as coisas. Às vezes, as pessoas precisam de ter esses exercícios, precisam de ter essas oportunidades para interagirem com outras pessoas que não conhecem, para compreenderem melhor a sua postura e como devem estar na sociedade (AE22).

Para além das perceções sobre o trabalho colaborativo entre pares, os alunos deixam entender que a colaboração entre professores não é prática comum:

Depende do professor em causa. Há os que se dão bem entre eles e tentam, mesmo a nível de disciplina, fazer com que haja interdisciplinaridade e mesmo que não gostem, tentam não falar mal deles à nossa frente porque isso seria um passo para depois nós os desrespeitarmos. Pronto, é essa a visão que eu tenho (AE17).

Eu acho que a área de projeto é uma disciplina que nos ajuda a desenvolvermos capacidades. Pronto, ajuda a saber a trabalhar em grupo, em equipa. Pronto, acho que é muito importante porque no futuro, no trabalho ou assim, é preciso ter uma ajuda. Diz-se que duas cabeças pensam mais do que uma (...). É a minha opinião. (AE30).

A Diretora da escola reitera a importância do trabalho colaborativo e encara-o como plano de ação do seu mandato:

Acho que as pessoas estão a trabalhar muito colaborativamente. Passaram do individualismo e estão a trabalhar no coletivo. As pessoas conseguem já preparar aulas, todas elas em comum (...). Há colaboração mútua. Com os pais, às vezes – agora com isto do agrupamento nós temos muitos pais e não estávamos tão habituados a lidar com essas situações – temos um problema ou outro de conflito

que vamos resolvendo na hora. Vamos tentando resolver. Foram situações novas que nos surgiram, e claro que há sempre um encarregado de educação que não está de acordo com alguma coisa que é feita na escola e discutimos abertamente (...). O plano de ação foi essencialmente o de promover o trabalho colaborativo (AE9).

A representante externa do Conselho Geral salienta, como ponto forte da escola, a coesão e ilustra a forma colaborativa de trabalho, que existe no âmbito do Conselho Geral:

Há, há trabalho colaborativo, esse é um trabalho colaborativo, por exemplo, a elaboração das atas, cada um de nós, numa das reuniões, fica com a responsabilidade de elaboração da ata sempre com a participação e o aval da presidente do Conselho Geral. E também houve trabalho colaborativo... Foram criados grupos de trabalho dentro do próprio conselho para dinamizarmos, por exemplo, uma delas foi a comissão de seleção, no fundo, do diretor de escola, na altura. Foi constituído aqui um grupo que foi analisando as candidaturas e efetuando entrevistas, elaborou um relatório que levou a Conselho Geral, apresentou, e depois foi discutido, se aprovava ou não (...). Um ponto forte da escola, acho que é a coesão (AE10).

Os professores, por seu lado, consideram que ganhariam, se houvesse um maior investimento no trabalho colaborativo:

Eu acho que (...) tenho esforços pessoais (...) que, se calhar, se estivéssemos em conjunto, não tínhamos necessidade de tanto esforço. Porquê? Porque nos podíamos subdividir (...). Eu, na componente não letiva, em vez de andar com estas histórias das aulas disto, e daquilo e a correr de setor para setor, ter uma hora onde pudesse trabalhar em conjunto com os meus colegas de ano. Em quê? Em fichas de trabalho, em elaboração de testes similares, em trabalhos conduzidos, em debates, em leitura, por exemplo de poesia, onde nos juntaríamos de vez em quando na biblioteca e faríamos umas leituras. Uma escola só tem “fruto” se houver um trabalho colaborativo (AE4).

A entrevistada AE8 refere que o incremento do trabalho colaborativo é uma das metas do Projeto Educativo da escola: “Nós temos referenciais traçados, metas que pretendemos atingir e todos nos coagimos no sentido de ir ao encontro dessas metas”. O entrevistado AE5, professor do ensino profissional e CEF, realça a importância do trabalho colaborativo nestes cursos, dadas as dificuldades existentes: “Se não houvesse por parte dos colegas uma forte colaboração e solidariedade, é evidente que era capaz de ser pior”.

A entrevistada AE25 refere que também há bastante partilha e entreajuda dentro do seu grupo disciplinar:

Seguramente, no grupo de inglês e alemão há isso regularmente (...). Colaborativo em todos os aspetos e mesmo de ajuda. Por exemplo, preparar aulas em conjunto, fazermos os testes em conjunto, trocarmos a correção de testes das turmas e corrigir as turmas de outra professora – depois ela torna a corrigir – aferirmos critérios, preparar material (...). Sempre por iniciativa nossa (AE25).

Sempre houve partilha mesmo na elaboração dos materiais. Eu acho que nós somos um grupo que deixou de ser só de colegas, de facto há mesmo partilha, sem dúvida (...). Mais ligado às aprendizagens e prever o insucesso escolar dos alunos. É mesmo. Não deveria ser só isso mas quando nós partilhamos tem essencialmente a ver com as aprendizagens, com o saber organizar (...). Outras atividades também são todas programadas em conjunto, mas a grande parte das reuniões, a grande parte da partilha tem a ver com material de estudo, material de aprendizagens, que eu acho que é a principal função da escola, para mim (AE25).

Por outro lado, a entrevistada AE24, Diretora de Turma, refere que o bom ambiente existente entre as Diretoras de Turma “propicia a interajuda, a circulação de informação e a ajuda mútua para resolver situações”. Segundo a mesma entrevistada, o mesmo espírito de entreajuda não existe, no entanto, no seio dos conselhos de turma, pelo que os diretores de turma acabam por ficar sobrecarregados de muito trabalho:

O que acontece é que o Diretor de Turma acaba por ser ele a fazer grande parte do trabalho que devia ser feito obrigatoriamente em reunião por todos, com a colaboração de todos (...) e que é da obrigação do conselho de turma, “mas... pronto, isto depois eu faço e vocês confiam”, “isto já sabemos que está na outra ata, agora põem-se nesta e já está”, há o relatório, “ok, não é preciso ler, envia-me que eu ponho na ata” (AE24).

A representante da Associação de Pais saliente a interajuda dos vários atores educativos, que constatou:

Regra geral, mensalmente ou períodos de 15 em 15 dias, mas vamos falando por *e-mail* e assim, vamos falando uns com os outros (...) até a data, tudo aquilo em que pedi a colaboração da escola, e quando se organizou aí a festa da primavera e assim, eu acho que houve aqui uma interajuda entre os professores e os pais, por exemplo (...). E vi funcionários também, a colaborarem e empenhados a ajudar, e nós quando vimos aqui à noite, há funcionários que nos abrem a porta, que ficam aqui, que fazem o favor de ficar aqui até mais tarde, para estar connosco, para nós nos podermos reunir e tudo, e acho que há uma certa cordialidade (...). Quando eu vejo por exemplo, professores, independentemente de eles até serem seus alunos, oferecer-se para ajudar determinado aluno numa dificuldade académica, quando eu vejo os colegas preocuparem-se com os outros, nomeadamente, porque aquele colega não está a empenhar-se e a trabalhar, e eu vejo interajuda entre eles para tentar que esse colega desenvolva (AE23).

Entre os Assistentes Técnicos dos Serviços da Administração Escolar, também se valoriza o espírito de entreajuda: “Tenho que ter sempre o apoio do pessoal, porque eu sozinha não conseguiria fazer todo o serviço da secretaria” (AE32).

Pelos discursos analisados percebe-se que, não obstante a sobrecarga de trabalho (Canário, 2005) e a falta de tempo para realizar a articulação requerida (Bolívar, 2007), é dada muita importância ao espírito colaborativo que, se for cultivado, poderá rentabilizar bastante o trabalho produzido.

Categoria 5. O envolvimento da família como questão crucial.

Relativamente à ligação escola-família, pode inferir-se dos discursos que os alunos do ensino básico entrevistados valorizam essa colaboração, principalmente no âmbito do desenvolvimento de atividades. Eles gostam que os seus pais assistam aos eventos em que participam: “Estiveram lá os nossos professores e os nossos pais e estivemos a ler para eles” (AE12). Consideram importante chamar mais vezes os pais à escola, “talvez fazer mais atividades que relacionassem, por exemplo, (...) com os pais, mais com os encarregados de educação, com as famílias” (AE15).

A falta de envolvimento dos Encarregados de Educação dos alunos estrangeiros na vida da escola prende-se a visões e razões específicas:

Não falamos muito com os familiares porque estão a trabalhar ou estão ocupados (...). Eu acho que sim mas a minha mãe não pergunta muito sobre a escola (...). Sim. Mas normalmente na linguagem usual não tem dificuldades mas a escola é mais específica em algumas partes e ela não percebe (...). Não. Ela não interfere muito na escola nem nos estudos (...). Porque ela acha que os estudos é comigo, é para o meu bem, para o meu futuro por isso ela não interfere muito (...). Se eu quisesse falar era eu que ia falar. Ela também não fala muito bem Português sobre esses temas (AE28).

Não. Ele não vem nas reuniões porque tem o meu irmão, e tem um ano, e a minha mãe não pode deixar sozinho (AE29).

A entrevistada AE25, professora, fala de uma atividade em que obteve uma grande receptividade, por parte dos pais: “Por exemplo, estou-me a lembrar do euro concerto, um concerto que foi organizado pelos miúdos que fazem parte do Parlamento Europeu de Jovens. Estava cheio e grande parte eram os pais. Vão os pais, vão os tios (...) (AE25).

A entrevistada AE23, da Associação de Pais, considera que “é muito importante os pais envolverem-se na escola”. No entanto, reconhece que estes nem sempre aderem às iniciativas que aí têm lugar:

Eu faço uma *mea culpa* e digo que, às vezes, a comunicação não corre tão bem entre nós próprios pais, lembro-me de várias situações em que houve o apelo aos pais e à participação dos pais, e nós (...) não chegamos a participar. Por causa da vida pessoal de cada um, foi-nos impossível, e acho que também que temos que fazer um esforço em envolvemo-nos cada vez mais (AE23).

À parte a questão da participação em atividades, a mesma entrevistada critica a postura de muitos pais que, de certo modo, se desresponsabilizam da educação dos filhos, atribuindo esse papel unicamente à escola:

Eu acho que é um mal geral, um mal nacional. Os pais entendem que os filhos estão entregues à escola, a escola é que tem de tratar deles, e até é um alívio por os terem na escola e assim. Eu acho que funciona um bocado assim, não é? Mas se alguma coisa começar a correr mal, aí eles aparecem para protestar (AE23).

No entender desta entrevistada, a maioria dos pais só se desloca à escola para saber informações dos seus educandos, quando alguma coisa corre mal.

Na opinião da Diretora, uma boa parte desses problemas resolve-se através da figura do Diretor de Turma:

Eu sei que, com bons Diretores de Turma, muitos dos problemas das escolas são resolvidos. Criam o diálogo entre a família e a escola, sabem pôr o limite e alguns deles sabem claramente dizer aos pais quando os pais não estão certos (AE9).

A entrevistada AE10 do Conselho Geral dá conta da intervenção dos encarregados de educação, neste conselho, e evidencia as suas preocupações:

Os pais ou os encarregados de educação como representantes trazem também, e têm, porque vivenciam também as situações dos próprios alunos, trazem e têm o mesmo nível de participação de qualquer outro elemento do conselho. E trazem também os problemas que são reportados de uma forma global, nunca no particular propriamente dito, nunca veem pôr o problema, sendo aqueles pais e que têm lá os seus filhos, não veem pôr o “problema a, b, ou c”, não, é de uma forma global. Sempre preocupados com o sucesso escolar, com a situação da segurança na escola neste momento, é das maiores preocupações dos pais, e os encarregados de educação estão muitos ativos, nota-se que são

elementos que vivem a escola, estão por dentro de todos os documentos (...) e têm uma participação muito ativa (AE10).

Discutimos várias vezes como é que nós podíamos motivar, que estratégias é que se podiam fazer e o papel [JM – Introduziu alguma orientação, o Conselho Geral?] e o papel... Eu julgo que sim na altura, mas não sei precisar... E o papel importante da Associação de Pais, mas a própria Associação de Pais muitas vezes não consegue trazer os outros pais. Isso é um bocadinho a desresponsabilização das pessoas na educação dos seus filhos. Isso nota-se e nota-se mesmo quando nós fazemos atividades de educação para a saúde dirigidas aos pais, queríamos envolver mais os pais (AE10).

A entrevistada AE8, Diretora dos Cursos Profissionais, realça que a ligação escola família é uma das metas principais do Projeto Educativo:

O nosso objetivo é sempre chamar a família e tentar trabalhar com a família e, efetivamente tentar que mesmo estes alunos consigam aqui um lugar, um caminho e que, a partir daqui, consigam depois construir a vida deles (AE8).

A mesma entrevistada dá conta do tipo de apoio que lhes é pedido:

Pedimos-lhes o apoio nos alunos que são mais difíceis às vezes, ou que precisam de mais alguma intervenção no sentido de conseguirmos construir este projeto, o projeto de cada curso. Normalmente eles são bastante colaborativos exceto no CEF, que é um bocadinho mais difícil. O CEF anterior conseguiu mais alguma colaboração, mas este último foi um bocadinho mais difícil. Tenho até taxas inferiores a 50% de participação de encarregados de educação mas, em algumas turmas, é possível o contacto a 100%, inclusive no terceiro ano onde já estamos com alunos que já passaram a maior idade. Portanto, conseguimos esta ligação à família, conseguimos que eles nos ajudem nos nossos problemas e agradecem-nos (AE8).

O entrevistado AE1 refere que os Encarregados de Educação têm dois representantes no Conselho Pedagógico, os quais são incentivados a participar ativamente na vida da escola:

O Conselho Pedagógico tem normalmente na sua representação dois elementos dos encarregados de educação. E eu penso que eles recebem toda a informação (...). O Conselho Pedagógico promove e deixa que os pais participem, muitas vezes até os inquirir na participação e lhes pergunta a opinião, do mesmo modo que aos alunos e sei que esta assembleia, esta associação de pais, tem tentado promover uma série de atividades, inclusivamente participou recentemente na festa da primavera, que aconteceu no sábado, cá na escola. Promoveu um concurso de vídeo, já se ofereceu para dar medalhas aos alunos que participam nas atividades desportivas da escola, portanto há esta tentativa de envolvimento dos pais com a escola. Por outro lado também, todos os períodos é feito um balanço da participação dos pais nas reuniões com os diretores de turma, nas reuniões que foram feitas em cada final de período. É sempre discutido, é sempre analisada a percentagem, quer os pais que aparecem à reunião, quer na

semana seguinte, por exemplo, há pais que não podem vir e que depois vêm no atendimento seguinte e isso é contabilizado como presença do pai na reunião (AE1).

A entrevistada AE3, Diretora de Turma do ensino secundário compreende as dificuldades que muitos encarregados de educação têm em deslocar-se à escola, mas também realça o acréscimo de trabalho do Diretor de Turma, fora das horas de expediente:

Quando o pai não tem disponibilidade para prescindir do seu tempo de trabalho para vir à escola, pode utilizar esse meio (internet). Dantes seria o telefone só, hoje em dia há pais que optam por isso, é prático porque tem o acesso direto ao Diretor de Turma. Não é tão agradável para o Diretor de Turma porque em casa acaba por ter que estar a fazer esse trabalho que à partida desenvolvia na escola, porque a qualquer hora do dia é contactado pelo pai, e depois sente sempre aquela obrigação de responder convenientemente... [JM – Disseste a qualquer hora do dia, dá-me um exemplo que tenha acontecido.] Já me aconteceu este ano duas situações, à noite precisei de ir ao computador trabalhar, abri o *e-mail* da escola e tinha dois *e-mails* de dois encarregados de educação. E eu senti-me na obrigação, já à noite, um deles até depois de jantar... [JM – Por volta de que horas?] Depois de jantar, não sei dizer, claro que eu não era obrigada a responder naquele momento, mas como tinha que o fazer, e para mim, sou mais resolver do que acumular tarefas (AE3).

A entrevistada AE24, Diretora de Turma do ensino básico, confirma que é crucial a ligação com os encarregados de educação. Na sua opinião, os alunos com pais mais presentes são os que apresentam melhores resultados, em termos de aproveitamento e comportamento:

Vê-se perfeitamente que alunos que têm pais que vêm frequentemente à escola ou que estão nas reuniões todas presentes, que questionam, que perguntam, que manifestam preocupação, geralmente são esses pais que correspondem a alunos que também são bem comportados, ou se por acaso tem uma atitude menos boa os pais estão ali para os repreender, não estão à espera que seja aqui na escola, o Diretor de Turma ou os professores a serem responsáveis por essas... Eles próprios em casa fazem questão de repreender o aluno ou chamar a atenção, e isso facilita-nos muito o trabalho (AE24).

Pelo contrário, os alunos mais problemáticos são os que têm pais ausentes:

E depois vemos algumas situações de pais em que os alunos ou têm maus comportamentos ou não têm um bom aproveitamento, e que os pais não vêm, não se preocupam, e por muito que nós tomemos medidas aqui na escola, elas não surtem o efeito que deveriam surtir se tivessem o acompanhamento do pai em casa, por isso, acho que se calhar as maiores dificuldades tem a ver com a disponibilidade dos pais e a preocupação dos pais em vir a escola e comunicar connosco (AE24).

Na perspectiva dos professores entrevistados, o acompanhamento dos pais em casa é fundamental. O entrevistado AE5 refere que, quando telefona para casa dos pais, a informar das dificuldades dos filhos e a pedir colaboração, ainda recebe muitas vezes a resposta “Não temos tempo”. Segundo este professor, “Eles só dizem ‘quero que o meu educando faça o 9.º ano’” (AE5). Em vez de se esforçarem por ajudar os filhos, muitos pais apenas exigem resultados, remetendo toda a responsabilidade do processo para a escola. A ausência de uma retaguarda familiar é um dos grandes fatores de insucesso:

Pelo menos a experiência que eu tive neste CEF foi que o insucesso, o desinteresse, a desmotivação e o ver a escola como uma coisa terrível é o inexistente apoio familiar, ou seja, a falta de uma retaguarda que os incentive e que os ensine a estar dentro de uma sala de aula, e a viver dentro de uma escola (...). Penso que alguns encarregados de educação, nomeadamente neste caso a maioria dos encarregados de educação, não interiorizaram a responsabilidade que eu lhes tentei incutir no sentido de serem uma parte fundamental no sucesso escolar destes alunos. Portanto, os encarregados de educação, tirando – se calhar até vou exagerar – meia dúzia deles, não tiveram a mínima preocupação em saber se o aluno tinha sucesso, se o aluno faltava, se o aluno não faltava (AE5).

Embora os professores considerem crucial o acompanhamento dos alunos em casa, já não aceitam a interferência dos pais nas suas opções pedagógicas: “Eu acho que um pai não tem nada que participar da pedagogia de uma escola porque não percebe nada, nem que perceba não é professor, isso cabe-nos a nós” (AE25).

Pelos discursos analisados, percebe-se a importância dada, por todos os entrevistados, à ligação escola-família, principalmente porque esse é um fator promotor das aprendizagens dos alunos. Os professores não aceitam, no entanto, a interferência de alguns pais, nas estratégias pedagógicas adotadas em sala de aula. Isso é uma competência que, no entender destes entrevistados, cabe unicamente aos professores.

Fazendo uma síntese desta primeira dimensão de análise pode afirmar-se que a empatia e o diálogo, entre os diversos atores da comunidade educativa, são considerados dois elementos cruciais, para o desenvolvimento de um bom ambiente na escola e, concomitantemente, para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Na mesma linha, o trabalho colaborativo é uma meta a desenvolver, no sentido de uma melhor rentabilização dos recursos e de uma melhor articulação interdisciplinar. Da mesma forma, deve ser promovida a ligação escola-família, de modo a providenciar um maior acompanhamento dos alunos, o que se repercutirá em melhores resultados escolares.

A competição pelas notas, ao nível dos alunos, e a avaliação de desempenho entre os professores e funcionários, são considerados fatores de perturbação das relações interpessoais, colocando em risco o espírito de entajuda e de colaboração, em comunidade educativa.

Dimensão B – A educação inclusiva e a educação para a cidadania.

Nesta dimensão, procuram-se analisar as percepções dos diferentes atores educativos, sobre diferentes percursos educativos e os públicos a eles associados. Pretende-se, ainda, perceber o papel da educação para a cidadania na vida da escola.

A análise dos diferentes discursos levou à definição de quatro categorias: C1) A escola enquanto instituição integradora e promotora da inclusão social; C2) A diferença enquanto objeto de inclusão/ exclusão social; C3) A diferenciação pedagógica como condição para uma educação inclusiva e C4) O Plano Anual de Atividades como elemento promotor da cidadania participativa dos atores educativos. Passo em seguida à sua análise.

Categoria 1. A escola enquanto instituição integradora e promotora da inclusão social.

A escola em estudo oferece aos alunos diferentes percursos educativos, de modo a ir de encontro às suas características e necessidades particulares. Os Cursos de Educação Formação e os Cursos Profissionais são exemplos desses percursos. A primeira percepção que colhi dos alunos, relativamente a estas vias, é que estas turmas não são bem vistas pela comunidade escolar:

A escola mesmo promove um pouco essa diferença, tanto que os alunos dos profissionais estão localizados lá em baixo, nos monoblocos, e os outros nos pavilhões. Acho que falta essa interação, essas atividades que possam promover e inter-relacionar as várias turmas (...). Se calhar são considerados menores, primeiro, pelos alunos do que pela Direção, pelos alunos que não os frequentam. Acho que mesmo os alunos têm esse entrave. Nos monoblocos tem lá o *buffete*, tem lá tudo e não vêm cá em cima, só mesmo quando têm de ir à secretaria. Os que estão cá em cima ficam nos pavilhões (AE6).

Nós, principalmente do profissional, não somos muito bem vistos nesta escola, e muitas vezes quando nós tentamos contactar a Direção somos logo “cortados ali” (...) tudo bem que já tivemos comportamentos nesta escola que não são os corretos mas também, com a acumulação de

Comportamentos de todos os profissionais, há sempre uma turma que fica marcada e começa a ser alvo de tudo e mais alguma coisa que se possa imaginar aqui dentro, e a nossa turma muitas vezes é alvo disso (AE7).

Para esta ideia, concorrem os comportamentos disruptivos de alguns dos alunos, que frequentam estes cursos. No entanto, também existem alunos interessados e bem comportados. Como refere a entrevistada AE8, existem os dois tipos de alunos:

A nível de alunos nós temos basicamente dois grupos: um conjunto que normalmente está muito envolvido e leva com muita seriedade, muita mesmo, e acaba por fazer um excelente trabalho em termos formativos, temos um grupo de alunos que tem efetivamente esse cariz; existe também um pequeno grupo que nem sempre tem esta perspetiva, que é mais acomodado, menos responsável, que têm alguns problemas a nível da assiduidade. Esse grupo, às vezes, é um bocadinho mais difícil (AE8).

O que estes cursos trazem de novo é a dinâmica organizativa e avaliativa, que é diferente, possibilitando um maior grau de sucesso dos alunos que os frequentam:

Um aluno do ensino regular que tenha os testes negativos, chega ao final do período e tem uma negativa e um aluno do ensino profissional, enquanto não passar para positiva aquele módulo, ele não passa ao seguinte, ele vai repetindo sempre. Portanto, aí eles têm o caso facilitado e depois não conta só a nota do teste, do exame, no caso. Não é regra geral, há alunos do profissional que são bons alunos e que conseguem. Agora, há outros que estão aqui mesmo só porque recebem algum: recebem o passe, recebem a bolsa de formação e é isso que eles querem muitas vezes (AE32).

A entrevistada AE8 refere que “há o entendimento na sociedade, inclusive às vezes na própria escola, que o ensino profissional é um ensino de segunda”. Contudo, segundo a mesma entrevistada, a escola não pode esquecer que

A via profissional, inclusivamente mais esta questão do CEF, acabou por ser criada (...) para resolver insucessos nas aprendizagens a nível do ensino básico, e também questões relacionadas com más atitudes ou atitudes desadequadas. Esperava-se que, com um ensino mais significativo para os alunos e mais direcionado para a vida ativa, os alunos ganhassem mais motivação pela escola e melhorassem as suas atitudes (AE8).

Segundo o testemunho da mesma entrevistada, isso está a ser conseguido:

Quer dizer que as equipas pedagógicas, face agora aos instrumentos, às ferramentas, que tem para trabalhar no ensino profissional, estão a conseguir mudar atitudes. Basta referir que todos os alunos

que foram a estágio, e que o conseguiram concretizar – apenas podemos salientar um caso que não foi concretizado e foi por uma questão de assiduidade – todos os alunos tiveram uma avaliação de bom em estágio, o que quer dizer que lhes são reconhecidas atitudes. Portanto, a mim parece-me que globalmente temos tido sucesso. Quando estes alunos passam para o mercado de trabalho, assumem-se de uma forma responsável e estou a falar de CEF e de Profissional. Temos casos de alunos de CEF e de Profissional que são convidados a ficar a trabalhar o que quer dizer que, efetivamente, tiveram de mostrar boas atitudes para além das competências técnicas (AE8).

O entrevistado AE5 confirma esta evolução das atitudes:

Nesse mês e meio de estágio tinham que cumprir horários, tinham que cumprir diretrizes, tinham que justificar o porquê de chegarem 5 minutos atrasados, tinham que aceitar que tinham que sair meia hora mais tarde, que em vez de saírem às 5 horas, saíam às 5:30 porque havia uma tarefa que não podia ficar a meio. Era um dos grandes problemas desses alunos. Portanto, eles conseguiram, alguns deles com sucesso, ganharem pontos no seu desenvolvimento pessoal e social (AE5).

Depois do estágio, eles tiveram mais cerca de três semanas de aulas e notou-se radicalmente – acho que estou a empregar bem a palavra – a mudança deles na forma de ver a escola, no saber estar numa sala de aula, no saber ouvir, no saber esperar. Aí houve uma mudança para melhor na sua postura (AE5).

Depreende-se destes discursos que a natureza mais técnica destes cursos e a necessidade de realização de estágios tem contribuído para a adoção de novas formas de estar, ou seja, para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Como refere a entrevistada AE8, “Há uma assunção de atitudes, do saber-estar, do saber-ser”. Por outro lado é exigido bastante rigor aos alunos em termos técnicos:

A par disso, naturalmente o desenvolvimento das competências técnicas para o desempenho da profissão. O terceiro ano é normalmente um ano muito difícil para eles porque têm de desenvolver a prova de aptidão profissional. É uma prova que nós na escola nos orgulhamos de impor um elevado rigor. Fazemos provas que às vezes ouvimos que se equiparam quase a monografias de finais de licenciatura portanto, para grande surpresa do júri que vem fazer a avaliação. Portanto, impomos grande rigor para assegurar exatamente essas tais competências técnicas que consideramos essenciais. No primeiro ano a batalha é exatamente a adaptação a este sistema, ao curso, e o desenvolvimento das atitudes que sejam as enquadradas rapidamente no ano seguinte, com a passagem para o mundo do trabalho onde é feito o primeiro contacto. Do segundo para o terceiro ano, amadurecimento dessas atitudes e o saber a profissão (AE8).

Esta entrevistada considera, por isso, que o ensino profissional foi uma aposta acertada e que alcançou um lugar na nossa sociedade. A escola não pode ter apenas cursos direcionados para

o prosseguimento de estudos, mas também outros, que permitam um mais rápido ingresso no mercado de trabalho:

Eu acho que o profissional tem um lugar na nossa sociedade que eu acho que é o que ele merece, que é dar a resposta efetivamente em termos de emprego e necessidades de mercado, necessidades a nível de empregabilidade e de fazer deste país alguma coisa com capacidade (...). Eu acredito que a via profissional tem um papel porque há lugares, em termos de emprego, que não requerem licenciados, precisam é de quadros intermédios e há quadros intermédios bem formados, capazes (AE8).

Os alunos entrevistados revelam satisfação pela frequência destes cursos e pelas perspetivas que se lhes colocam: “Satisfeito sim, tenho sempre esta saída do curso profissional, foi sempre uma boa opção que a escola tomou” (AE7).

O entrevistado AE1 refere a importância de existir uma articulação destes cursos com as necessidades de emprego do meio envolvente, o que, aliás, é uma preocupação do Projeto Educativo, já anteriormente referida no âmbito da análise dos documentos:

Eu acho que um curso profissional não deve ser apenas para entreter os alunos, mas deve sim servir para empregar e para dar resposta às necessidades da comunidade, e neste caso a comunidade pode ser o concelho de Matosinhos, e eventualmente outros conselhos limites. Portanto, nada melhor do que o Conselho Geral para estabelecer as prioridades em termos de formação, as áreas onde o conselho, onde se deve investir em termos de formação profissional (...). E a câmara municipal, até como eventual potencial empregador, mas com a relação que estabelece com o mundo empregador, e com conhecimento geral do município, e do concelho de Matosinhos, nesse caso, pode ser o melhor parceiro para isso (AE1).

A entrevistada AE10, do Conselho Geral, também salienta, com conhecimento de causa, as vantagens deste tipo de cursos, como forma de integração na comunidade e promoção da cidadania:

É também âmbito dos alunos fazerem estágios integrados numa determinada instituição mas, por exemplo, os alunos que eu cá tive foram de multimédia. Até a própria escola tem campo de trabalho para esses alunos. Trazê-los para a comunidade, envolvê-los um bocadinho no mundo do trabalho para haver já, no fundo, também uma envolvimento em termos de promoção de cidadania (AE10).

Com essa preocupação de promoção de cidadania e do desenvolvimento pessoal e social dos alunos destes cursos, a Diretora da escola refere ter em conta, na gestão dos recursos humanos, a escolha de docentes com perfil adequado:

É claro que às vezes é preciso ter em conta, no fundo, a gestão dos recursos humanos mas, na área de integração, eu tenho a preocupação de que seja lecionada por pessoas com um determinado perfil. A parte curricular, acho que tem temas bastante vastos que se podem adequar ao perfil de vários professores. Aliás, os professores podem (...), adequar ao perfil dos alunos, discutir aquilo com os alunos do curso mas, normalmente, é sempre tido em conta o perfil do professor. Pretende-se também que com esse tipo de disciplinas se trabalhe a parte da cidadania dos alunos (...). Acabou o CEF mas os alunos agora estão no Profissional em que também têm aquela disciplina do atendimento, que é uma coisa muito importante. É importante eles perceberem a postura, como é que falam com as pessoas, com o público. Isso tudo é uma aprendizagem e é mais essencialmente de desenvolvimento pessoal e social (AE9).

Da análise efetuada, depreende-se que, apesar de certos constrangimentos, sobretudo em termos do comportamento de alguns alunos, as oportunidades diferenciadas de formação cumprem os seus objetivos, de conduzirem os alunos a um ensino mais adequado aos seus interesses pessoais e profissionais. Contribuem, por outro lado, para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, pois estes necessitam de amadurecer e saber-estar para poderem ter sucesso no mercado de trabalho (Enguita, 2007). Os entrevistados realçam ainda a importância de a escola ter em conta as necessidades do meio envolvente, através da criação de cursos, de modo a garantir boas saídas profissionais.

Categoria 2. A diferença enquanto objeto de inclusão/exclusão social.

Tal como já ficou referido no quadro teórico, no âmbito da matriz do que é comum, as diferenças brotam com características e nomes específicos, sejam elas de caráter étnico, de classe, de género, de estilo de vida, ou outras (Magalhães & Stoer, 2006).

Na atualidade, a escola tem-se tornado num espaço privilegiado de encontro e confronto dessas diferenças, em que as responsabilidades da promoção e da vivência democrática, que lhe são assacadas ou endereçadas, assumem contornos de importância capital.

Relativamente a esta categoria, foi minha intenção saber das perceções dos vários atores educativos, em relação ao modo como na escola se lida com as diferenças que estes mesmos atores possam evidenciar, numa ótica de inclusão ou exclusão (Freire, 1997b; Nogueira & Silva, 2001; Torres, 2001; Carvalhais, 2004; Stoer, Magalhães & Rodrigues, 2004; Fonseca, 2006). Dou conta, em seguida, dessas perceções, começando pelos alunos do ensino básico.

Os alunos do ensino básico referem algumas atitudes de exclusão: “Há muitas vezes alunos que ficam colocados de parte: ou porque são maus alunos, ou porque são mais velhos. Muitas vezes sentem-se de parte” (AE11).

O entrevistado AE14 aponta a pobreza como outro fator de discriminação:

Estilos de vida, há sempre problemas, especialmente com as pessoas mais novas, por exemplo, “ah tu és pobre...”, e isso há muitas vezes, acho que é uma coisa que precisa de ser melhorada, muitas vezes as pessoas não respeitam que as pessoas não tenham um estilo de vida tão elevado como outras, acho que é discriminação, não é uma coisa boa, e é uma discriminação muito presente na sociedade. É muito triste porque as pessoas estão num ambiente escolar onde querem aprender, mas muitas vezes sentem-se ostracizadas por terem um nível de vida inferior ao de outras pessoas... (AE14).

Este aluno refere que “as pessoas tentam ignorar quando são gozadas”, de modo a conseguir aguentar a situação. Relativamente aos alunos com uma opção sexual diferente, este entrevistado diz que já há mais abertura:

Como hoje em dia há uma muito maior abertura, as pessoas tentam que haja, enfim, uma maior indiferença, se eu sou homossexual ou heterossexual, bissexual ou transexual, tudo isso, apesar de ainda haver muita discriminação penso que a escola é um bocado o exemplo porque as pessoas homossexuais nunca foram, enfim, gozadas (AE14).

Sobre estilos de vida diferentes do comum, o entrevistado AE16, do 9.º ano dá o seu próprio testemunho:

Eu gosto da cor preta mas também gosto de outras cores, mas o que mais utilizo é preto, a cor preta, por isso eu não sou bem gótico (...). Agora, o termo de gótico é: gosta mesmo daquela cor e não mete mais nada. Talvez um bocado de branco mas, de resto, não mete mais nada (...). Às vezes sou gozado e tenho enfrentado algumas situações desagradáveis. [JM – Queres exemplificar alguma?] AE16 – Começam-te a insultar a tua família, começam-te a dizer, por exemplo: és gay, “tens aquele aspeto, que vais para um funeral todos os dias da tua família”, também “tens um aspeto de morto” (...). Eu até tive que andar num psicólogo por causa disso, por demasiada reação, se é que me faço entender. Porque eu antigamente se era gozado partia logo para a violência e agora não gosto assim muito de andar à pancada e isso, não gosto assim muito de violência (AE16).

A entrevistada AE13, aluna do 8.º ano assume que, quando confrontada com pessoas de outras culturas, tem uma reação de gozo.

Eu vejo pelos meus colegas e às vezes eu também, que gozamos com as pessoas de outras culturas (...). Não estamos habituados a ver aquela pessoa e quando vimos ficamos assim “mas o que é isto?”, mas isso é normal (...). As ciganas mesmo, usam saias muito grandes e cabelos longos e usam roupa assim muito muito tapada, e nós começamos a gozar com essas pessoas. Eu já não gozo. Aqui na escola nunca se fala muito de religiões e mesmo que houvesse algum homossexual ninguém falava. Toda a gente tem medo que gozem, portanto, nunca se sabe quem é. Eu posso ter um amigo e não sei se ele é de outra religião (AE13).

A mesma aluna entende que a escola poderia promover mais a convivência desses alunos, realizando atividades conjuntas:

Eu acho que a escola poderia fazer com que esses alunos convivessem mais connosco, com atividades. Assim nós em vez de gozarmos com essa pessoa, sabíamos que até podem ser simpáticos e já não gozávamos (AE13).

O entrevistado AE22, presidente da associação de estudantes, dá conta de situações de exclusão na escola e reitera a sugestão da entrevistada anterior:

Continua a haver sempre exclusão de grupos ou de, por exemplo, nas turmas haver uma pessoa que chega depois ou que é diferente. Se calhar como essas pessoas só se dão no ambiente mesmo de aulas, não há também a possibilidade de... também não há se calhar iniciativa para se conhecerem uns aos outros e acho que poderia ser feito algo para que as pessoas se conhecessem. Por exemplo, ainda antes do início das aulas a turma estava definida e havia, por exemplo, uma atividade em que as pessoas se ficassem a conhecer todas e, quando comessem as aulas, já não havia assim grupinhos, pelo menos no início (AE22).

O entrevistado AE2, aluno do 12.º ano, é de opinião que, no ensino secundário, não se sente muita discriminação em relação a culturas diferentes ou a alunos que optem por um estilo de vida diferente:

Acho que com culturas diferentes não há tanto isso. Com o pensar diferente, se calhar já gera mais chatices. Pensar diferente da maioria também é perigoso (...). Acho que há uma integração, acho que não deixamos de fazer amigos, por levarmos um estilo de vida ou levarmos hábitos diferentes (AE2).

Este ponto de vista não é, no entanto, consensual. A entrevistada AE17, aluna do 10.º ano, considera que ainda há muitos preconceitos:

Às vezes ainda há muitos preconceitos e faz com que de facto as diferenças nem sempre corram bem (...). Sim. Existem diferenças, certo? E, por vezes, essas diferenças não são bem aceites, são faladas

(...). Aqui há uns tempos – foi o ano passado – houve um caso de homossexualidade e, segundo ouvi dizer, houve alunos que chegaram chocados a casa e que foram dizer aos pais. Depois os pais vieram aqui para a escola falar com os diretores de turma, dizer que não podia ser, e pronto (AE17).

O entrevistado AE7, aluno de um curso profissional, confirma que existem, por vezes, situações de discriminação:

Vejo às vezes, por exemplo, só porque uma pessoa tem um estilo diferente, porque nós temos um estilo de vida chamado “o normal” mas há pessoas que seguem um estilo de vida, por exemplo, o reggae, um estilo de vida mais calmo, não se preocupam com muita coisa a não ser o ambiente ou qualquer coisa, e essas pessoas às vezes são discriminadas porque dizem que essas pessoas não sabem pensar, ou seja, muita gente às vezes pensa que só o seu estilo de vida é que é o correto e todos deviam ser assim (AE7).

No contexto dos cursos profissionais e CEF, os alunos melhor comportados também se sentem um pouco discriminados, por não corresponderem ao perfil da maioria:

Por exemplo, na parte do delegado de turma. Eu candidatei-me, achei que tinha perfil e possibilidades de ser um bom delegado de turma mas pronto, não era o fixe, aquele que se portava mal, que se armava que era o grande e pronto, preferiram aceitar aquele que se portava mal e que era o “fixolas” por se portar mal (AE27).

O entrevistado AE14, aluno do 8.º ano, tenta justificar essas atitudes, pela falta de maturidade dos jovens:

Penso que os professores (...) não têm as mesmas diferenças que os alunos têm, porque já são adultos, já são mais maduros, já conseguem ultrapassar muito mais facilmente esses problemas que têm entre si... e nós os adolescentes, os alunos não conseguimos, estamos ainda em fase de crescimento seja pelo corpo, seja espiritual, e não conseguimos tão facilmente ultrapassar as nossas diferenças e ainda nos estamos a conhecer melhor, enquanto os adultos conseguem aceitar uma pessoa nova muito melhor, ou até uma pessoa que já conheçam há algum tempo mas que descobrem uma coisa nova que até podem não gostar mas conseguem compreender muito melhor essa nova coisa ou essa nova pessoa (AE14).

O desenvolvimento pessoal e social implica, no entender do mesmo aluno, a capacidade para se aceitar a si próprio e aos outros: “Eles têm que aceitar a diferença de cada um, aceitar-se como são e às outras pessoas, e acho que é isso o mais importante para o desenvolvimento pessoal e social” (AE14). O entrevistado AE7 partilha da mesma opinião: “Eu, pessoalmente, penso que estas diferenças de estilo de vida são importantes porque se nós todos tentarmos

aprender um pouco de todos esses estilos de vida, se calhar vamos ser melhores pessoas” (AE7).

Pelo discurso dos alunos, pode inferir-se que a escola também tem tentado sensibilizar os jovens para uma outra atitude, perante a diferença:

É assim, baseando-me na minha turma, há diferenças mas tentam que, de certa forma, não originem problemas entre todos os elementos da turma. Pronto, são geridas de forma a não prejudicar ninguém (...). É atribuída a preocupação de haver respeito entre todos nós em relação a essas diferenças (AE17).

Há evidências no discurso de alguns alunos de uma mudança de atitudes, de uma maior abertura em relação à diferença:

Nós temos uma colega que acho que é de outra religião e nós pronto, tratamo-la da mesma forma. Nós nem ligamos nada a isso. Para nós, ela é uma pessoa igual a nós. Acho que nós fazemos bem (...). Eu acho que os alunos aceitam sempre. Nós temos um colega na nossa turma que nasceu no Brasil e já viveu em Setúbal, e nós aceitamo-lo bem. Ele é simpático para nós e nós também somos amigos dele (AE12).

Também vejo aí nos intervalos pessoas chinesas a darem-se perfeitamente bem com pessoas normais, como nós (AE11).

Por exemplo, o ano passado um brasileiro veio para a minha turma e nós acolhemo-lo bem, aceitamos bem (AE19).

Os alunos estrangeiros, sentem na pele o peso de serem diferentes, quer pela cultura, pela língua, pelos hábitos ou pela cor. Estes alunos referem-se essencialmente aos seus pares, mas também envolvem alguns professores.

A entrevistada AE28, aluna do 9.º ano, de nacionalidade chinesa, não regateia a sua diferença na escola. Sente-se “igual aos outros” alunos e não gostaria de ter um tratamento diferente:

AE28 – Porque somos todos iguais.

JM – Mas tu és diferente e eles também são diferentes.

AE28 – Sim.

JM – Os professores não deveriam ter isso em conta?

AE28 – Acho que não, porque depois seria injusto para os outros (AE28).

A entrevistada AE29, aluna do 8.º ano de nacionalidade Cabo-Verdiana, manifesta o seu mal-estar na escola, sobretudo quando se sente discriminada pelos colegas:

Tinha aqueles que são preconceituosos e essas coisas (...). Porque me olhavam com um olhar estranho (...). Por exemplo, estou a passar e elas começam a observar e depois começam a comentar, a rir (...). Tento controlar para não dizer a ninguém (AE29).

Sobre as dificuldades linguísticas, a mesma aluna explica que “Em Cabo Verde a nossa língua oficial é o português mas não falamos” (AE29).

Os sentimentos de revolta desta aluna, por se sentir discriminada, oscilam entre o silêncio e ânsia de reagir agressivamente:

AE29 – Quando cheguei com a minha irmã, uma rapariga disse que a escola não vai ser a mesma e eu fiquei assim (...).

JM – Mas disse isso porquê? Por vocês serem de cor diferente?

AE29 – Acho que sim. Senti-me mal. Senti vontade de bater (AE29).

Também na sala de aula, as coisas não são diferentes, o que leva esta aluna a dizer que “esta escola é uma seca”:

Porque na sala de aula se disser uma coisa errada começam a rir. Sim, porque quando sou eu a falar as pessoas começam a voltar a cara para trás e para a frente (...). Estou ali à frente a falar e voltam a cara para a frente, depois voltam para trás para ver se algum dos alunos estava a rir para começarem a rir também. Não têm que fazer nada. Se quiserem rir podem rir (...). Sim. Chega a um tempo em que eles não vão rir mais. É sempre assim (...). Sim, o que eles fazem. Quando começam a rir, conto os minutos ou segundos até pararem (...). Esta escola é uma seca (AE29).

A aluna estrangeira do ensino secundário (AE30) expressa as dificuldades de “ser emigrante”, firmada pela ausência de proximidade que sente, tanto dos colegas como dos professores. Por esse motivo, também não se envolve nos projetos que a escola dinamiza:

Uma vez, lembro quando eu cheguei, comentários assim de uma professora que ...acho que... havia um colega, da minha turma, que falava muito, pronto, e eu tinha chegado só, não sabia falar muito a língua mas já conseguia perceber alguma coisa. Ela acho que disse: "Então, senta-te à beira da "AE30" e conversas com ela, seria uma conversa interessante". Porque eu não falo português, e eu senti-me assim um bocado... pronto, não foi um comentário assim muito bom. Não gostei do comentário (...). Não, não ficava sentada num canto. Estar com a minha turma, estar a falar com eles ou isso, mas nunca participei naqueles projetos, ou isso. Não estava interessada (...). Sinto-me bem. Não me sinto marginalizada, não me sinto assim, mas também não sinto uma grande proximidade, como já referi (AE30).

O aluno estrangeiro do secundário (AE31) de nacionalidade brasileira tem, porém, uma experiência diferente. Ao contrário dos seus colegas de outras nacionalidades, não se sente discriminado e considera uma “brincadeira” as atitudes de colegas e professores, relativas à sua origem:

No meu ponto de vista, acho que eles tratam melhor as pessoas que é estrangeiro para elas não se sentirem excluídas (...). Quando eu precisar de ajuda em alguma coisa eles dizem “se precisar de alguma ajuda vem aqui à Direção e resolvemos” (...) nunca fui discriminado. Há brincadeiras também, há muitos amigos meus que se viram “não sei o quê, brasileiro vai para a tua terra” mas só que tipo, é brincadeira. Isso não levo a mal, por isso acho que fui sempre respeitado, nunca fui discriminado (...). Até os professores muitas vezes brincam comigo com isso, neste tipo “brasileiro vai para a tua terra” e eu começo a brincar com o stor também, mas isso é quando já está mesmo a acabar as aulas, que o stor deixa arrumar mais cedo as coisas, mas é só a brincar isso (AE31).

A entrevistada AE32, administrativa, tem a percepção de que os alunos oriundos de outros países são bastante apoiados em termos escolares: “Temos alunos chineses, temos ucranianos, até são, acho que, bastante apoiados, mesmo a nível de aulas, apoios complementares, para eles se integrarem mais” (AE23).

Quanto à etnia cigana, esta Assistente Técnica salienta a ação dos serviços de secretaria nestes termos:

Nós vamos agindo sempre, sempre, porque se vem alguém aqui – e agora com esta etnia cigana, há ciganos muito bons e há outros que não (...), eles quando vinham para aqui faziam muito barulho e saíram daqui já muito calminhos (AE32).

Sobre si mesma, quando questionada se costuma expressar as suas opiniões, no âmbito da comunidade educativa, refere: “Não, não costumo. Costumo pensar mais sozinha, agora expressar não. Costumo mais ouvir e depois penso naquilo, mas expressar não” (AE32).

Neste particular sobre a livre expressão de cada membro da comunidade, também a Assistente Operacional entrevistada se inibe de pronúncia. O diálogo da entrevista é elucidativo:

AE32 – Procuro não me pronunciar sobre isso.

JM – Não quer pronunciar-se sobre isso?

AE32 – Posso pronunciar-me, mas quando há alguma coisa que eu acho... procuro não me manifestar.

JM – E porque é que não se manifesta?

AE32 – Porque posso não ser bem interpretada (AE32).

Quanto à Associação de Pais, a entrevistada que a representa, refere que “há sempre cuidado quer a nível social, quer a nível ideológico, (...) há a preocupação de respeitar o que cada um é” (AE23). Dá, a título de exemplo, a necessidade de respeitar alunos com diferentes opções sexuais: “Se me vierem dizer que há aqui homossexuais e que estão outros a criticá-los, e que estão a gerar conflito, aí acho que a Associação de Pais terá que intervir” (AE23).

A representante externa do Conselho Geral, entrevistada AE10, assume a existência de dificuldades da escola, em saber lidar com as diferenças, mas sem grande notoriedade geral:

Claro que há. Sendo a comunidade escolar uma comunidade bastante abrangente e com tantas pessoas com os seus valores, os seus princípios e crenças, claro que com certeza que teremos pessoas que terão uma postura diferente perante uma diferença em alguém mas, na globalidade, julgo que não se sente isso (AE10).

A manifestação das diferenças chega à Direção da escola. A entrevistada AE9, Diretora da escola, dá conta dessa realidade e manifesta empenho e abertura de resolução:

Acho que sim. Acho que trabalhamos isso e acho que se convive com as diferenças e quando há alguma coisa que se note... Ainda hoje, o caso da colega que estava a apresentar... porque há pessoas com características especiais, em que os outros não respeitam e nós vamos trabalhar isso imediatamente, quando notamos que não respeitam a diferença (...). Eu acho que sim. Vêm, vêm. Sim, preocupações, o que gostaram, o que não gostaram, algumas coisas que acham que têm que ser mudadas. Eu acho que há abertura suficiente para isso e vem muita gente. Agora, não sei se mais alguém queria vir e não tem abertura para vir, mas isso... Mas há abertura para isso, claro (AE9).

As perceções de alguns professores perpassam situações diversas, ora como análise geral da escola, ora como testemunho de vivência das diferenças na primeira pessoa.

O entrevistado AE1, membro do Conselho Pedagógico, considera que a escola é inclusiva, sobretudo no que diz respeito aos alunos:

Eu acho que a nossa escola é uma escola inclusiva, apesar de tudo. Apesar das críticas que eu já fiz da escola, é uma escola inclusiva. Portanto não sinto, pelo menos para já, ou que eu tenha conhecimento, que algum aluno seja discriminado pelas suas orientações religiosas, sexuais, até clubísticas ou, se calhar hoje em dia é mais fácil ser discriminado pela orientação clubística do que por outra, com a guerra que por aí anda, se calhar é mais fácil. Mas não me parece que haja esse tipo de discriminação, eu acho que os miúdos conseguem lidar com a diferença. A diferença sexual parece-me, agora falando mais a sério, parece-me que é aquela onde ainda há mais prurido, porque comentam mais os miúdos, porque eu falo com os miúdos também, no espaço da escola. Eu abordo alunos, ex-alunos, atuais alunos, converso com eles e vou sentindo isto (AE1).

A entrevistada AE24, Diretora de Turma do ensino básico, assinala duas situações em que sentiu discriminação: a de um aluno da sua direção de turma e a de um professor

Há um aluno numa turma que tem tiques mais efeminados, e que um ou outro professor na brincadeira, pelo facto de ele ter esses tiques efeminados, às vezes brincam, brincam com essa situação e que é a brincar mas ao mesmo tempo mostram ali uma relação de olhar diferente para aquele aluno por ele ter aquela maneira de estar. Entre professores, claro que há sempre (...). Estava a pensar num caso de um colega mais acanhado, com maior dificuldade de se expressar, de se relacionar e que claro, os outros, os “machões” depois gozam muito e brincam muito (AE24).

A mesma entrevistada conta a sua própria experiência, quando chegou à escola, realçando a diferença de estatuto dos professores da casa e os que entretanto vão chegando:

Eu quando cheguei sinceramente achei que havia uma atitude de “os senhores professores que são da casa...”, no bar tu chegas e não és ninguém e os outros que já cá estão, já são conhecidos e já se sabe o que é que comem e o que é que bebem e são atendidos primeiro e os outros são... Isso é um exemplo...[JM – Aconteceu-te?] Sim, eu senti isso sim, e o bar é um exemplo que quando chegamos somos um bocado ainda, provavelmente será normal até noutras escolas, não nos conhecem e ainda estamos muito acanhadas, não nos fazemos ouvir se calhar tão bem como agora (...). Mas que há aqui uma diferença do professor que está aqui desde que a casa abriu, que tem um estatuto, e já fez um dia parte da Direção e hoje já não faz, e que faz aquilo que acha que pode fazer, e pronto, que é assim e é assim... Só que quem está aqui há pouco tempo por ser como é também, se calhar, já não é tão bem vista, ou então a outra já está habituada a que falem da maneira dela ser e está-se pouco marimbando, e se calhar eu ainda estou a passar por esse processo (AE24).

A entrevistada AE3, Diretora de Turma do ensino secundário, apresenta o seu testemunho pessoal e ilustra a forma como, pela sua diferença particular alimentar, foi tratada:

Sim posso ilustrar. Tem a ver com a minha forma de estar, por que se calhar não encaixo tanto como a maioria e, por isso, em vários momentos já senti que é preferível nem se quer participar em determinadas situações. Porque é fácil responder à maioria, agora as particularidades, essas diferenças... É muito difícil. E aí toca-me a mim pessoalmente porque também já me aconteceu, como membro desta escola... Se sou diferente, porque eu tenho um tipo de alimentação diferente e num convívio já vai exigir algum cuidado para conseguirem fazer alguma coisa que eu coma, que não coma o mesmo que os outros, se calhar há algumas esquisitices em relação a isso, e então preferem que eu nem participe (...). Porque há momentos em que eu valorizo o contacto com os alunos fora da sala de aula, nomeadamente em festas, no fim do curso, quando há jantares convívio, nessas situações, dependendo do grupo que organiza o jantar, já fizeram comida para mim que sou “esquisita”, como

também já me devolveram o dinheiro e pediram-me para ir jantar a outro lado, já tive as duas situações aqui na escola (...). Não forço para estar presente, se esse trabalho não é feito espontaneamente e de bom grado. Portanto, não estou nada preocupada com isso, assumo a minha diferença com toda a facilidade. Quem está disposto a fazê-lo facilmente, muito bem, quem não está também prescindindo dele, porque não é importante para mim, porque posso estar com os alunos noutros momentos e não naquele momento, que muitas vezes, na parte da comida, em termos sociais, o momento de convívio é engraçado, e eu como como diferente não sou tão bem aceite nesse aspeto. O que é que eu vou fazer? (AE3).

A entrevistada AE4, do Conselho Geral, salienta que a escola já conviveu melhor com as diferenças do que no momento atual:

Isso tem a ver depois como uma série de outros problemas, às vezes de doenças, que as pessoas em vez de serem iguais são diferentes porque têm ali um “handicapzito” e isso também dificulta muitas vezes a sua integração. Custa um pouco a reconhecer, mas se calhar essas pessoas não são tão valorizadas quanto deviam. Porque, lá esta, é mais difícil incluir um aluno nessas atividades, e eu não sei até que ponto isso é tão facilitado. Não digo em termos legais, digo mesmo em termos sociais (AE4).

Ali na escola acho que já houve maior abertura em relação a isso. Mas, também é um problema social e atual, as pessoas lidam muito melhor com a semelhança do que com a diferença, e essa tendência que os jovens têm também de andar todos no mesmo estilo de coisas, e de camuflar se calhar até essa diferença... E poucos assumem espontaneamente, e eles tentam-se ver como iguais, e se calhar esses muros que erguem em relação à diferença têm a ver com as dificuldades que têm em assumir... E mesmo em que sejam aceites com a mesma facilidade. Não digo em termos de religião porque nem tenho tanto conhecimento assim mas, as coisas não são tão claras, são aspetos mais obscuros... (AE4).

O entrevistado AE5, Diretor do curso CEF, considera que na escola em análise não são muito notórias as diferenças da interculturalidade e que, quando se fazem sentir, a escola tem-se esforçado por aceitá-las.

Em relação aos alunos a escola tem feito esse esforço. Estou a falar por exemplo em miúdos oriundos de outros países, por exemplo, de etnias diferentes. Sinceramente, acho que a escola tem feito um esforço muito grande para aceitar a cultura desses miúdos, se bem que, na nossa escola não há assim muitas nacionalidades diferentes. Inclusivamente, nós temos um projeto que é feito que é o dicionário das línguas estrangeiras. Por exemplo, tínhamos – agora não sei se temos – alguns miúdos que vêm, por exemplo, da Europa de Leste... Divulgar a cultura deles, conhecermos palavras dos países deles, por exemplo. Tem havido esse cuidado. Tivemos miúdos da china também e tiveram cuidados especiais, tiveram aulas especiais, por exemplo, de português, de filosofia. Tem havido essa convivência com as diferenças. Não vejo assim grandes problemas mas, de facto, não sei dizer muito

bem porque esta escola não tem assim grandes diferenças culturais. Eu até diria nem sociais, nem económicas. Não sei se haverá assim grandes diferenças na população escolar (AE5).

Para este entrevistado, os problemas da inclusão e da exclusão colocam-se sobretudo relativamente aos alunos incumpridores e mal comportados. Na sua opinião, a exclusão destes alunos torna-se vantajosa para o aproveitamento escolar dos restantes:

Era como no meu tempo, iam embora. No meu tempo, quando eu estudava, “andor, não tens jeito vais embora” e acabou. Eu defendo que um aluno que não quer aprender vai embora. Vai embora, se o aluno já foi alvo de duas ou três tentativas para tentar chegar, pelo menos, ao mínimo da escolaridade obrigatória (...). Minava o ambiente de uma forma muito subtil mas incendiava, de uma forma encapotada, a turma e depois eram os outros que tinham de apagar o fogo e os professores também (...). Foi convidado a sair muitas vezes da sala de aula, muitas vezes ele também faltava às aulas e eram quando as coisas corriam bem. Havia muitos alunos que se insurgiam contra a postura dele na sala de aula, ao ponto dele muitas vezes se sentir mal dentro da turma (...). Portanto, no 2º ano – no 1º ano foi muito problemático – penso nomeadamente que foi fundamental a saída de um aluno que acho que era o “patinho feio” da turma. Com a saída dele acho que a turma se compôs e rumou toda na mesma direção, para o sucesso (AE5).

O mesmo entrevistado sublinha a impotência da escola para saber lidar com estes casos:

Dois foram excluídos por faltas e um foi este ano transferido (...) foi impotente, quer a escola quer o encarregado de educação, no sentido de resolver o problema desse aluno. Portanto, de comum acordo decidimos que o aluno deveria sair da escola (AE5).

Da análise efetuada, infere-se que existem algumas situações de discriminação, na escola em estudo. Contudo, há um esforço por parte da escola para sensibilizar os alunos para uma mudança de atitude, o que já é visível nos discursos de alguns alunos. As várias denominações da diferença (Torres, 2001; Fonseca, 2006; Magalhães & Stoer, 2005; Araújo, 2010) continuam a ser, por isso, um objeto simultâneo de inclusão e exclusão, o que permite inferir sobre a dificuldade em superar a marca ainda visível dos sentidos históricos e sociais de superioridade, redundando numa atitude de permissividade, face à diferença desigual (Santos, 2001).

A ausência de redimensionamentos claros sobre estratégias e práticas educativas, orientadas para o desenvolvimento das competências da vida pessoal e social, como eixo central do desenvolvimento das demais competências, situam a escola ESR numa missão de “Educar

para o Futuro” e “Educar para a Cidadania Global” (Doc.1, p. 13), que parece escamotear o seu treinamento exercitado no agora.

Categoria 3. A diferenciação pedagógica como condição para uma educação inclusiva.

No Projeto Educativo da escola, a diferenciação pedagógica é apontada como estratégia para a promoção de uma escola inclusiva. Pretendeu-se saber junto dos entrevistados se ela existe mesmo e em que moldes se processa. Pelo discurso dos entrevistados, infere-se que há várias medidas implementadas, para apoiar os alunos com mais dificuldades.

O entrevistado AE12, aluno do 7.º ano, refere que, dentro das aulas, os professores “tentam arranjar uma maneira melhor de explicar, para que eles percebam melhor”. Outros alunos do ensino básico falam das estratégias de diferenciação pedagógica dos professores:

Muitas vezes, os alunos que têm maiores dificuldades não expõem as dificuldades então, quando estamos a fazer exercícios, a professora está sempre a circular e muitas vezes repara que os alunos com mais dificuldades não conseguem fazer e ajuda (...). Muitas vezes, dão a oportunidade de responder, por exemplo, a uma pergunta aos alunos intermédios, porque se forem os alunos com maior desenvolvimento, talvez respondessem logo e a professora não ajudasse tanto a desenvolver a pergunta (AE11).

Tentam ajudá-los mais... Insistem com o aluno, até marcam apoios, às vezes até individuais apesar de isso não ser muito normal mas, marcam apoios, insistem com o aluno, dedicam até especial atenção, e isso não é uma coisa má porque é necessário que o aluno aprenda (AE14).

Sempre que um aluno tem notas mais baixas, os professores tentam falar e dizem “vem ao apoio”, “se precisares de ajuda ou se tiveres dúvidas, manda-me pelo *e-mail* as dúvidas que eu respondo”. Sempre houve essa relação de ajuda e de compreensão por parte do professor para com o aluno (AE21).

Ao nível do ensino secundário, os alunos também se sentem apoiados:

Na nossa escola até acho que é das coisas que até funciona melhor, sei que é sempre dado apoio, tanto ao nível da nossa língua, do português, como ao nível das línguas estrangeiras quando é necessário, se os alunos não vierem tão bem preparados, mesmo ao nível das outras disciplinas, quando é preciso os alunos têm esses apoios, têm esses apoios (AE2).

Havia um bocado o estigma das aulas de apoio, que uma pessoa pensa assim “aulas de apoio não vou, quer dizer, não preciso disso”, mas mesmo nas aulas os professores procuravam esclarecer as dúvidas ou ajudar (...) (AE22).

Quando os professores sabem que aquele é um ponto em que o aluno tem mais dificuldades, por vezes estão à beira do aluno a ver quais são as dificuldades e os tentar ajudar. Depois também existem os chamados apoios onde os alunos vão (AE17).

Como refere a entrevistada AE17, aluna do 10º ano, para além da diferenciação pedagógica dentro da sala de aula, existem aulas de apoio fora desse contexto, tanto no ensino básico como no secundário. A entrevistada AE19, aluna do 11.º ano, afirma que aprende mais nessas aulas “Porque é diferente o professor estar a explicar só para nós ou estar a explicar para a turma inteira. Porque estamos só ali nós e percebemos melhor” (AE19).

Quando os alunos possuem dúvidas, podem ainda dirigir-se à biblioteca ou à sala de estudo:

Se nós formos à biblioteca ou à sala de estudo, tem sempre lá o horário e podemos ver quais são os professores que estão disponíveis às horas que nós podemos, de várias disciplinas. E nós podemos ir lá tirar dúvidas e assim, quando estão lá professores nossos ou professores de alguma disciplina em que nós temos dificuldades (AE12).

O entrevistado AE12 fala ainda da existência de professores tutores para os alunos com mais dificuldades: “Os alunos que têm mais dificuldades têm um tutor”. Um outro entrevistado fala da importância do reforço positivo:

Por vezes, quando não chegam à positiva, no final do período, para os incentivar, até lhes sobem um bocado a nota para chegar à positiva. Eu penso que isso até é um incentivo porque, se calhar, para o próximo período até se podem esforçar mais, por exemplo (AE15).

Voltando ao contexto de sala de aula, é de referir que alguns alunos, do ensino básico e secundário, afirmam que há mais apoio para os alunos com mais dificuldades do que para os outros. Sentem que não lhes é dada tanta atenção: “Também nos tratam bem. Perguntam-nos, por exemplo, se nós temos algumas dúvidas no geral, mas têm menos atenção do que para com um aluno que tem mais dificuldades” (AE15).

A entrevistada AE17, aluna do 10.º ano, refere que há disciplinas em que “puxam” pelos melhores alunos. Contudo, existem outras em que não sentem qualquer incentivo:

Depende de disciplina para disciplina. Alguns tentam estimular o que existe, já que há potencial existente. Por exemplo, em inglês os debates puxam obviamente mais pelos bons alunos uma vez que é falar e são eles que se sentem mais há vontade, mas em certas disciplinas sinto que não existe incentivo aos alunos que têm menos dificuldades. Há uma maior preocupação pelos que têm mais dificuldades (AE17).

Pelos discursos analisados, percebe-se que, às vezes, estes alunos se desmotivam e até incorrem em comportamentos menos adequados:

Normalmente os bons alunos percebem logo a matéria, e enquanto os professores estão a explicar aos que têm mais dificuldades, às vezes... a maior parte das vezes mandam fazer exercícios aos melhores alunos. Só que às vezes os melhores alunos, pronto, estão ali às vezes sem fazer nada. Depois, como estão sem fazer nada, falam com outros e depois pronto, não têm assim um comportamento muito bom (AE12).

O entrevistado AE7, aluno do ensino profissional, refere que os melhores alunos podem ajudar os que têm mais dificuldades e que isso, às vezes, lhes é pedido: “Muitas vezes é pedido a esses alunos que ajudem também os que têm menos capacidades para que se tente atingir um nível em que todos estejam ao mesmo nível” (AE7). O que se pede é que haja entreajuda entre todos, um trabalho de equipa. Este parece ser o espírito que existe em algumas das aulas dos cursos CEF e profissional:

Fazem uns grupinhos e depois aqueles que já sabem bem a matéria, que apanham melhor a matéria do que os outros, dão uma ajudinha ao professor. Assim o professor não tem tanto trabalho, não se cansa tanto e não é tão desgastante (AE27).

A entrevistada AE23, da Associação de Pais, sugere isso mesmo, “arranjar, por exemplo, um grupo de voluntariado, entre os alunos, para ajudar os colegas com mais dificuldades”.

Quanto aos professores entrevistados, estes consideram que as estratégias de apoio que têm adotado em relação aos alunos, com mais dificuldades, têm surtido efeito:

Eu assumo que, em termos formativos, a flexibilização que o professor faz, a diferenciação que certamente acaba por fazer e os apoios, mesmo nos casos mais difíceis, que dá na época de exames, surte efeito (AE8).

Eu dou um exemplo deste ano: este ano tinha as atividades de apoio aos alunos à sexta-feira às 8:15 e posso dizer que numa turma, nomeadamente no 8º B, tinha alunos com muitas dificuldades. Essas aulas foram de uma assiduidade tremenda. Dos alunos que eu propus para essas aulas, tiveram uma assiduidade na casa dos 85%. Consequências: todos os alunos, exceto um, tiveram sucesso (AE5).

Reconhecem, no entanto, que nem todos aproveitam o apoio que lhes é concedido:

Na minha turma, (apoios) obrigatórios, há a língua portuguesa, para cerca de 6, ou nem tantos, 4 ou 5 alunos. Depois para as restantes disciplinas sendo facultativos, estão disponibilizados, e os professores nas reuniões indicam aqueles alunos que têm maiores dificuldades, que são propostos para frequentar esses apoios, existem para as várias disciplinas e há alunos que aproveitam esses apoios e há alunos que não aproveitam (AE24).

A entrevistada AE3, Diretora de Turma do secundário, acrescenta as dificuldades que, por vezes, a escola encontra ao disponibilizar esses apoios, quer de alunos, bem como dos seus encarregados de educação. No seu entender, a dificuldade consiste em tentar arranjar respostas para cada uma dessas diferenças que, uma boa parte das vezes, a escola desconhece:

É um meio que a escola disponibiliza para ultrapassar o insucesso. Nem sempre os alunos querem, e nem sempre os pais autorizam, são duas coisas engraçadas. Primeiro não valorizam, alguns pais não autorizam e acham que fora da escola se calhar conseguem esse apoio, às vezes conseguem outras vezes não, e para além do apoio definido pelos professores também existem horas mais livres e que qualquer aluno pode frequentar, são as AAAs, as aulas de apoio ao aluno, e os que têm maior dificuldade muitas vezes não aparecem, é engraçado, porque isso obriga a um estudo regular, e eles não desenvolvem. Os meus alunos quando questionados, metade da turma diz que sim, que estuda todos os dias, isto é, fazer os trabalhos de casa, e outra metade é antes dos testes, logo eles para irem a uma aula de apoio têm que ter dúvidas, e isso obriga a esse trabalho regular que eles não desenvolvem (AE3).

A entrevistada AE3 considera que seria importante que todos os alunos com dificuldades frequentassem as aulas de apoio, uma vez que, nesse contexto, o professor está mais próximo dos alunos:

O professor chega mais perto dos alunos, sabes que as turmas atualmente têm para cima de 28 alunos, é difícil chegar a cada um deles e às suas dificuldades, e estas aulas são ricas para o alunos esclarecer aqueles problemas pontuais que teve na aula de transmissão de conhecimentos (...). Fazer alguma para aqueles alunos que não estão lá em cima, que não são da elite. De alguma forma arranjar maneira de tocar nesses outros que têm dificuldade, e isso é que se calhar é mais difícil, porque são muitos. E não é só o facto de serem muitos, é a particularidade de cada um deles, porque atrás desses muitos cada um tem um problema diferente, e lá está, é difícil dar a resposta certa a cada uma dessas diferenças, é muito complexo, é preciso uma equipa grande e investir nisso (AE3).

A Diretora da escola, entrevistada AE9, partilha preocupações similares, quanto à importância dos apoios na individualidade de cada aluno:

No Projeto Curricular nota-se a preocupação também que há relativamente à implementação de apoios, em que nós tentamos implementar apoios para todo o género de aluno. Portanto, não é massificação. Nós temos a preocupação de ter o apoio para o aluno que precisa de uma tutoria, para o aluno que conseguiu, por exemplo, ter sucesso numa disciplina e nós propomos uma preparação para exame dessa disciplina. Há essa abrangência toda. Essa preocupação em partilhar esses apoios todos, significa que há preocupação com cada um porque cada um é uma individualidade, um ser individual (...). Temos os AAAs em que os alunos vêm voluntariamente aos apoios; temos o ACE que é a

preparação dos alunos para exame; temos as tutorias que fazem um tipo de acompanhamento diferente, como o próprio nome indica; temos também ainda o ensino individualizado, o apoio individualizado, para alunos que achamos que precisam deste tipo de apoio. Eu acho que principalmente na parte das tutorias e do ensino individualizado, o professor está com o aluno e, muitas vezes, o que o aluno precisa é de uma conversa para ele próprio entender o próprio comportamento dele, ou porque é que não faz isto, ou que precisa de melhorar (AE9).

Os alunos estrangeiros do ensino básico reconhecem a importância dos apoios disciplinares e, no seu caso, particularizados e personalizados, como instrumentos de sucesso pessoal e académico.

Eu acho que é só com os apoios (...). Com os alunos bons não pergunta tanto como os outros. Por exemplo, tem alguns exercícios e pergunta primeiro aos que têm dificuldades (AE28).

Perguntam se percebi a matéria, tentam-me explicar de uma forma mais simples (...). Às vezes são mais simpáticos do que os alunos (...). Ele disse que como não tinha dado essas matérias, tinha aulas de apoio e se eu quisesse, posso ir (...). Se for as mesmas professoras eu vou, se [JM – Se forem outras professoras] Não (...). Gostava de ter aulas de apoio individualmente, que fizessem mais exercícios. Passar mais tempo a estudar apesar que não estudo muito (AE29).

Os alunos estrangeiros do ensino secundário reiteram a importância dos apoios, independentemente da preparação para os exames:

Os professores, no início, ajudavam-me muito. Também, quando eu cheguei, tinha uma colega na minha turma que também falava espanhol porque vinha de um país da América Central e pronto, com ela é que andava mais. Ela ajudava-me com a língua e isso. E pronto, com os professores... eu senti grande ajuda por parte deles sinceramente, e no ano em que eu cheguei... depois no ano a seguir, no 11º, a mim surpreendeu-me o facto da escola ter apoios nas diferentes disciplinas. Era algo que no Chile não tinha (...). Agora mudou. Só tenho apoio a matemática. Eu pensei que este ano ia continuar a ter apoios nas outras disciplinas (...). No 11º eu os tive porque íamos fazer os exames nacionais de biologia e físico-química. Acho que foi por isso que há uns apoios. Como neste ano já não é necessário dar os exames novamente, eles já não dão aquele apoio mas eu acho que era preciso também porque, por exemplo, este ano, biologia não me correu assim muito bem (AE30).

Hoje, por exemplo, na aula de biologia não estava a perceber a matéria, perguntei ao stor e o stor explicou-me direito. Veio à minha beira, puxou uma cadeira, sentou-se ao meu lado e esteve-me a explicar (AE31).

Da análise efetuada, infere-se que a escola em estudo tem cumprido as metas previstas no PEE, de estabelecimento de estratégias de diferenciação pedagógica, as quais têm surtido efeito, no entender de todos os entrevistados.

É de assinalar, contudo, que os alunos com mais capacidades, também gostariam de ser alvo da mesma atenção, nomeadamente através da implementação de planos de desenvolvimento das suas capacidades.

Categoria 4. O plano anual de atividades como elemento promotor da cidadania participativa dos atores educativos.

Dos discursos analisados, pode inferir-se que o desenvolvimento de atividades no âmbito do PAA é considerado de suma importância para os alunos, pois marca de certa forma a sua passagem pela escola. São momentos que ficam na memória, pelo seu caráter lúdico, de convívio e, também, porque promovem, de uma forma natural e eficaz, o desenvolvimento pessoal e social, bem como práticas de cidadania.

O que mais seduz os alunos é a possibilidade de sair do espaço fechado da sala de aula e conhecer o mundo lá fora, novas pessoas.

As visitas de estudo, por exemplo (...). Para além de nos ajudarem a aprofundar o nosso conhecimento sobre as matérias que estão a ser dadas, também permitem um maior relacionamento porque as pessoas estão mais propensas a conversar nas visitas de estudo mais, enfim, livres para conversar umas com as outras, estão num ambiente mais relaxado, e não é que não se esteja numa sala de aula, mas é um ambiente completamente diferente (AE14).

Há alunos que só através da escola têm possibilidade de fazer estas viagens e, mesmo que não tenham dinheiro para as pagar, os colegas ajudam. Há esse espírito de entreatajuda, de proporcionar a todos as mesmas oportunidades:

Na viagem de (EMRC) dois dias, foi muito bom termos arranjado aquelas rifas, porque eu sei que há muitos colegas que não têm tanto dinheiro como nós e precisavam daquele dinheiro e acho que ajudou muito (AE11).

Mesmo que a atividade não implique a saída da escola, já é bom para os alunos, o facto se ser exterior à sala de aula: “Muitas vezes é mais lúdico porque não tem ensino, não tem matéria entre aspas, é mais para diversão” (AE11). Se as atividades envolverem toda a comunidade escolar, ainda melhor: “Se calhar, mais atividades que envolvessem toda a comunidade escolar sem ser dentro de uma sala de aula, de forma a que nos pudéssemos conhecer melhor sem aquela rigidez existente dentro de uma sala de aula, sem todo aquele formalismo”

(AE17). Uma das atividades, destacada pelos alunos, por conseguir o envolvimento de todos, foi a festa da primavera:

A festa da primavera. Acho que é uma atividade que relaciona muito a escola, não é? Consiste nos funcionários, nos alunos, nos professores e Direção, com os pais que também podem participar nestas atividades. É uma atividade que relaciona (AE15).

Os alunos gostam de ser ouvidos quanto às atividades a realizar. Quando há receptividade às suas propostas, são mais colaborantes: “Sentimo-nos ouvidos e o facto de haver preocupação em haver atividades que nós gostássemos, fez com que a turma se mostrasse colaborante” (AE17). Existem atividades de diferente teor, consoante os grupos disciplinares que as promovem. Algumas favorecem o gosto pela leitura e pela escrita:

Sim, aqueles concursos de escrita, penso que são bastante educativos, não é educativos, ajudam o próprio aluno a desenvolver as suas capacidades de escrita e sem ter uma pressão de por exemplo... estar por exemplo a escrever para um teste, estar a escrever pelo seu próprio divertimento uma história que ele cria... e acho que isso é muito importante porque muitos alunos vêm desmotivados com o próprio facto de ler, de escrever, mas só estão motivados até por poderem ganhar o prémio e poder fazer uma história que eles criam e eles gostam (AE14).

Pelo discurso deste aluno, percebe-se que, para ele, a escrita ganha um outro sentido, se for desenvolvida para um concurso. Sente-se mais motivado, pois não há a pressão dos testes.

A entrevistada AE15, aluna do 9.º ano, destaca duas atividades, uma do Departamento de Línguas e outra relacionada com a Matemática:

Gostei muito e gosto bastante da atividade (...). A feira de Babel. Acho que é uma atividade interessante porque há convivência entre alunos, professores e também participam cada uma das línguas que existem na escola. É diferente, mostra um pouco do trabalho de cada turma e de cada língua que existe (...). Durante este ano participei no Canguru Matemático, mas isso é mais matemática (AE15).

Existem atividades que tentam promover boas práticas de cidadania, nomeadamente de respeito pelo ambiente:

É positivo, muito positivo. Nós andamos sempre a conviver mais e aprendemos mais também, muitas vezes. Agora estou-me a lembrar que também houve aqui um projeto sobre a reciclagem da Lipor, e era muito giro aquele jogo, aprendíamos sempre mais (AE11).

[Projeto “A horta”] Nos primeiros meses arranhamos restos de comida, palhas e folhas para o compressor para fazer o composto. Depois, plantamos legumes e isso na horta para depois vender, e agora arranhamos mais dinheiro e temos mais produtos (...). É um projeto de ambiente (...). Aprendemos como custa a vida, aprendemos a trabalhar na horta e aprendemos coisas que nos vão ajudar (AE19).

O relacionamento interpessoal é outro dos aspetos mais valorizados:

Para mim foi uma visita de estudo o ano passado com o professor de moral, fomos acampar, era o único aluno do 9º ano, fui com outros do 12º, e acho que me dei bem com eles e foi giro, para conhecer, para ter relacionamentos com pessoas mais velhas. Eu acho que todos... Sempre foi bom, sempre gostei, sempre foi divertido, as pessoas dão-se melhor, as pessoas conhecem-se, entendem-se melhor em todas essas atividades, e pronto, acho que sempre foi bom... (AE18).

Outras são mais direcionadas para o desenvolvimento pessoal e social:

Uma muito interessante, que tem a ver com o projeto de educação sexual: nós fomos ao Centro de Saúde da Senhora da Hora onde estivemos lá a debater, a tirar dúvidas, as enfermeiras estiveram-nos a explicar certas coisas (AE15).

Nós gostamos do projeto, achamos que eram atividades interessantes, tanto que, depois, a partir desse projeto, acabamos por participar na feira da Exponor com o tema da violência. Fizemos um *sketch* e tudo (AE17).

A atividade que eu achei mesmo interessante e que fiquei com pena de não participar, foi mesmo essa do INEM, do suporte básico de vida. Eu achei que iria ser interessante para a relação dos alunos para com os professores e entre alunos também. Achei que iria ser uma atividade interessante. Fiquei com imensa pena de não ter participado, porque ia ser algo diferente, algo para aprender e algo que ia contribuir (AE21).

Segundo a entrevistada AE17, do 11.º ano, são atividades “que nos tentam integrar e alertar para o que existe na sociedade lá fora”.

Os alunos dos cursos CEF e profissionais valorizam sobretudo as atividades desportivas, que segundo eles, favorecem o espírito de equipa e as relações interpessoais:

É assim, penso que uma das atividades que é muito importante não só nesta escola mas em todas, é as desportivas interescolas, porque isso possibilita não só o desenvolvimento físico aos alunos e também desenvolvimento pessoal, porque estão em contacto com outros alunos, com outras escolas, podem relacionar-se com outras pessoas fora do ambiente da própria escola, o que mostra que há coisas que não é só na nossa escola que funcionam de determinada maneira, é em todas, por exemplo, no andebol que foi onde eu participei, nós tivemos os jogos todas na escola Abel Salazar e chegamos lá e vimos que o funcionamento da escola é igual ao nosso (AE7).

Os interescolas, os interturmas, as atividades de desporto que houveram aqui. Muitas ajudaram-me a que eu tivesse uma abordagem diferente e que eu evoluísse um bocado na parte desportiva, corporal e técnica, para eu conseguir ter mais sucesso nas minhas atividades (AE27).

Para além destas atividades, os alunos referem muitas mais, nomeadamente a participação em clubes, grupos de teatro, concurso de talentos, etc. São atividades que procuram ir ao encontro de uma vasta gama de interesses dos alunos.

Uma das atividades mais valorizadas pelos alunos, embora não seja uma criação interna da escola, é o Parlamento Europeu dos Jovens (PEJ), a qual é promovida pelo Clube Europeu:

Promotoras do relacionamento interpessoal mais positivo, por acaso nesta escola temos um ótimo exemplo que é o clube europeu, que promove muitas atividades ao longo do ano. A mais notória, por assim dizer será o parlamento europeu dos jovens, que ao nível de escola é uma ótima forma de conhecer pessoas, de cultivar o contacto, de cultivar amizades por assim dizer. Tive muito boas experiências nesse aspeto, desde os ciclos de debates, até à própria sessão no parlamento (AE21).

Nesta atividade, os jovens são chamados a assumir posições e a defender determinados pontos de vista, o que desenvolve o seu espírito crítico e poder argumentativo. Como refere o entrevistado AE12, aluno do 7.º ano, o PEJ pode ser frequentado por jovens, a partir do 9.º ano. Estes “reúnem-se todos e debatem”. O Parlamento Europeu dos Jovens é, também, uma oportunidade para desenvolver as relações interpessoais:

Particpei mesmo a nível de concelhia sempre promovido por professores cá da escola, por duas professoras cá da escola, e será sem dúvida, a meu ver, aquela que mais promove esse bom relacionamento. Tanto que, eu costumo dizer que entramos numa sala com 30 e tal desconhecidos e saímos de lá com 30 e tal pessoas, eu não diria amigos, porque eu tenho um significado muito próprio, muito característico para essa palavra, muito reservado, mas, se calhar saímos de lá como se conhecêssemos essas pessoas há muitos anos, chamemos-lhe assim, conhecidos de há muitos anos (AE2).

O presidente da Associação de Estudantes AE22 comunga das perceções do entrevistado anterior, acerca da importância do PEJ, como testemunha:

O PEJ foi (...) a atividade que mais me marcou aqui na escola (...), eu acho que o próprio ideal do PEJ é mesmo o despertar os alunos para a cidadania e para, cada vez mais, o mundo global e deixarmo-nos de nos confinar ao nosso espaço, aos nossos problemas, e começarmos a tomar partido nos problemas gerais que não são só nossos (AE22).

No entanto, este mesmo entrevistado salienta o caráter elitista de participação nesta atividade:

Agora, no PEJ há uma pré-seleção, é preciso uma certa aptidão a inglês e, se calhar, é nesse sentido que é mais elitista. Uma pessoa até pode gostar do conceito mas se depois não sabe expressar-se, acaba por ficar de fora. Eu tenho casos de colegas meus que queria participar mas que sabiam que não tinham aptidão para o inglês, e também sabiam que se fosse em inglês já não lhes interessava tanto (AE22).

A entrevistada AE6, do curso profissional, dá conta desse elitismo excludente: “mas como não há turmas no curso profissional ligadas ao PEJ, nós não temos ligação com essas atividades” (AE6).

A entrevistada AE3, Diretora de Turma do ensino secundário, assume uma perspetiva crítica idêntica, quanto ao direcionamento deste e de outros projetos, que apenas envolvem um pequeno grupo de alunos:

Há uma série de pessoas na escola que têm um papel associado a alguns projetos, que têm uma atuação muito grande, mas um bocadinho elitista a meu ver. É uma escola cheia de sucessos, mas direcionada para um determinado tipo de alunos, e uma vez que estamos no ensino público e a grande maioria dos alunos não têm assim tanto sucesso (...). Mas a maior parte dos outros projetos que existem na escola são para as elites, e isso é pena. E se estudares a escola como um todo, vês que, o número de alunos que esses projetos, que dão tanto nome à escola, internacionais e tudo, são frequentados por muito poucos alunos (...). A grande maioria dos projetos na minha perspetiva, são para os bons (AE3).

Esta entrevistada AE3 prefere, por isso, realçar outros projetos existentes na escola que não dão tanta visibilidade externa, mas a que se devia dar maior importância, que englobassem a participação de todos os alunos e conseguissem também o “sucesso dos que têm dificuldade”.

Seria interessante pensar noutra tipo de atuação para todos os outros. Uma atuação que tocasse e que permitisse o desenvolvimento deles nesses outros aspetos, que não têm sido conseguidos ultimamente. Há projetos engraçados na escola ligados a isso, nomeadamente o gel que é um grupo de teatro que existe há muitos, muitos anos aqui na escola, onde às vezes conseguimos ver alunos com insucesso a ter um papel espetacular no teatro e a servirem-se disso para conseguirem alguma satisfação pessoal... No desporto também (...). E não é isso que é feito e que dá a tal imagem da escola bonita, é muito mais bonito levar um grupo de alunos que debatem muito bem, e que debatem a nível nacional e internacional ou é muito mais engraçado conseguir só bons resultados, isso são sempre as elites, continua a ser uma escola direcionada para o sucesso, mas o sucesso para mim, o que me encantava, era o sucesso também dos outros, dos que têm dificuldade (AE3).

As atividades que evidenciam o caráter heterogêneo da participação dos alunos são, na perspectiva do entrevistado AE22, a festa da primavera, as máscaras (no carnaval) e o dia dos namorados.

A festa da primavera aqui na escola, que à partida não era um evento fácil de se fazer. Era um fim de semana na escola com os professores, aquela situação em que os alunos ficam um bocado com o pé atrás (...). Eu estive presente e achei engraçado e, lá está, eram tudo atividades que apesar de serem atividades lúdicas, tinham sempre outro objetivo. Achei que foi uma maneira engraçada de se juntar alunos que, se calhar, na escola não se juntariam (...), quem veio era um grupo muito heterogêneo – tínhamos vários anos, vários cursos – e depois aqui as pessoas acabam por participar, acabam por se juntar para se divertir um bocado e acho que correu bem (...). No carnaval pusemos ao dispor das pessoas alguns disfarces, umas máscaras, música, para as pessoas poderem, se calhar, desinibirem-se um bocado. No dia dos namorados demos a oportunidade às pessoas de escrever uma carta anónima e colocarem numa caixa, e depois nós fomos entregar em mão às turmas. Se calhar, essa foi a que teve mais adesão. Foi das atividades que teve mais adesão porque as pessoas, como havia aquele à vontade de ser anónimo, por isso (...) participaram e teve boa receção a atividade – depois sondamos as pessoas. Era uma das atividades que eu repetiria sem pensar duas vezes, até porque deu oportunidade às pessoas de se expressarem mais à vontade (AE22).

Na perceção dos alunos estrangeiros a envolvimento nas atividades da escola (PAA) não tem a importância que lhe é atribuída pelos seus colegas portugueses. À exceção de um aluno (AE31), envolvido em atividades desportivas, os restantes declaram não ter interesse em participar, nem apreciam as atividades que a escola promove e disponibiliza.

Embora tenha conhecimento de algumas atividades, a aluna oriunda da China refere:

Eu acho que não participo em nada (...). Porque acho que não tem nada para participar (...). Eu sabia, mas não (...). Tipo, projetos e isso? Não sei. Não me apetece participar em nada. Não sei. Os outros podem gostar do teatro e isso. Mas eu não aprecio (AE28).

Outra aluna estrangeira do ensino básico, oriunda de Cabo Verde, declara também ter conhecimento e propostas de envolvimento em projetos e atividades da escola, porém não se sente à vontade para participar:

JM – E disseram-te para tu ires para alguma atividade, algum projeto? Propuseram-te isso?

AE29 – Sim. A professora de inglês disse para desenhar alguns desenhos, que vão fazer algumas campanhas, algumas coisas, algumas atividades também (...) disse que tem atividades e se eu quiser participar.

JM – E participas em alguma atividade?

AE29 – Não.

JM – Porquê?

AE29 – Porque ainda não me sinto à vontade aqui (AE29).

O aluno estrangeiro, provindo do Brasil, do ensino secundário, salienta os desportos como as atividades em que os alunos mais participam, inclusive ele próprio e declara desconhecer outras da responsabilidade dos alunos

JM – Quais são as atividades ou projetos em que os alunos mais participam?

AE31 – Desportos.

JM – É o que tu conheces aqui?

AE31 – Sim.

JM – Portanto, atividades desportivas. Sabes se há alguma atividade aqui na escola que seja apenas da responsabilidade dos alunos?

AE31 – Não, não sei (AE31).

A aluna estrangeira do secundário, proveniente do Perú, refere que o facto de se encontrar a estudar em Portugal tem sobretudo a ver com uma preocupação fundamental: os estudos, “porque sinceramente, eu mais me preocupo é no meu futuro e no que eu vou ser, mais nada” (AE30). Para além dos estudos, releva o convívio com os colegas da turma e secundariza os projetos e atividades em que poderia participar: “Estar com a minha turma, estar a falar com eles ou isso, mas nunca participei naqueles projetos, ou isso. Não estava interessada” (AE30). Os Assistentes Técnicos Administrativos e Operacionais têm conhecimento da existência de algumas atividades do PAA, nomeadamente o jantar de natal e a sardinhada, em que costumavam participar. Percecionam, também, que já houve maior participação dos atores educativos nestas atividades, nomeadamente a deles:

Quando há festas, por exemplo, jantares de Natal (...). Já houve bastante participação e agora não tem havido, também se calhar porque agora não temos cantina e quando era feito pela cozinheira, pela Filomena, era mais um jantar de família. Agora, não tendo cantina também as coisas vão... pelo menos a nível dos Serviços Administrativos, não tem havido essa... Bailes não, mas sardinhadas acho que... eu não posso falar por mim, porque não tenho ido (AE32).

A participação dos Assistentes Operacionais nas atividades de convívio ou festivas aparece essencialmente ligada à preparação das condições da efetivação das mesmas, o que constitui uma sobrecarga de trabalho “A trabalhar. A pôr as coisas direitas (...). Preparamos a festa de

Natal (...). Há muitas festas. Há o baile de finalistas (...), mas também lá está, também recai sobre os funcionários. Os funcionários já estão muito sobrecarregados” (AE33).

A entrevistada AE23, da Associação de Pais, considera “que toda e qualquer atividade que haja em que se tenta envolver toda a comunidade escolar vai naturalmente promover o desenvolvimento pessoal e da cidadania”. Destaca alguns projetos: “O projeto de educação sexual, acho muito importante, por exemplo, o projeto da “Eco Escolas”, também acho muito importante” (AE23).

A entrevistada do Conselho Geral, membro externo, salienta as atividades da escola relacionadas com a área da saúde:

Temos as Olimpíadas da saúde, que a vossa escola é a promotora (...) e já vamos para as V Olimpíadas (...). Envolveu parceiros para a dinamização dessas atividades: fomos nós, Centro de Saúde, foi a Proteção Civil, a Polícia. Portanto, houve ali no fundo uma envolvimento. É abrir a escola à comunidade, que eu acho que é sempre uma grande mais-valia (AE10).

Os professores referem-se ao PAA como instrumento de desenvolvimento das várias vertentes do desenvolvimento pessoal e da cidadania. No entender destes atores educativos, esta é uma via privilegiada de acesso ao conhecimento e ao treinamento das práticas de cidadania, com impacto no desenvolvimento de cada um e da sociedade em geral.

A entrevistada do Conselho Geral expressa essa convicção:

Eu acho que o nosso Plano Anual de Atividades revela exatamente isso (...). Há essa preocupação e todas as áreas disciplinares funcionam nesse sentido, de forma por vezes lúdica, por vezes não, que os alunos sejam capazes de mostrar os seus conhecimentos como alunos e também como elementos da comunidade escolar e, logicamente, como elementos que se têm que preparar para uma melhor cidadania. Portanto, transformá-los também como pessoas, como elementos ativos na escola e fora dela (AE4).

A entrevistada, Coordenadora dos cursos profissionais, explicita algumas vertentes de desenvolvimento, que tais atividades devem promover:

Num primeiro domínio, pretendemos desenvolver atividades na vertente sociocultural, pessoal, desenvolvimento do aluno, aspetos da cidadania, cultura; depois temos um conjunto de atividades que pretendemos que promova o desenvolvimento da cultura científica portanto, na área científica do curso, (...) de forma a fazer a ligação ao mundo do trabalho (...). Todas as atividades acabam por (...) desenvolver nos alunos o sentido de tolerância, porque depois vão precisar disso no mundo do

trabalho: de serem tolerantes, de serem flexíveis nos relacionamentos com as outras pessoas, de aceitar o outro (AE8).

Referindo-se a uma atividade específica realizada, o concurso interturmas, o entrevistado AE1 refere-se à intencionalidade da promoção do desenvolvimento pessoal e social que a suportou:

Essas atividades foram um concurso interturmas que se realizou com as máscaras, com aquilo e aqueloutro, e que deu uma trabalhadeira para toda e gente, mas tinha uma filosofia por trás, que era o desenvolvimento pessoal e social, em que as faltas dos alunos contavam para essa classificação no interturmas. Em que as participações disciplinares, as saídas da sala de aula contavam para essa classificação (...). Isto é, a participação dos alunos nas atividades eram valorizadas, mas eram descontadas pela não (...) adequação do comportamento dos alunos em relação aquilo que eram as normas de cada professor, ou as normas da escola. E isso foi contabilizado, e essa foi talvez nos últimos anos uma ideia de escola diferente de uma escola envolvente, mas ao mesmo tempo pensando nos aspetos do desenvolvimento pessoal e social (...). Portanto houve ali uma interligação entre o enriquecimento curricular, as atividades extracurriculares e aquilo que se passa na sala de aula, o que é negativo ou que não possa contribuir, na ótica de quem lá está, no desenvolvimento pessoal e social dos alunos (AE1).

Na opinião da entrevistada AE3, uma outra atividade, que merece ser valorizada, em ordem ao desenvolvimento pessoal, pelo espírito de sacrifício, é o torneio interescolas:

Todos os alunos que gostam e valorizam e que estão dispostos a isso, porque também se trabalha um bocadinho a autossuperação, quando são principalmente desportos individuais, como no atletismo, o corta-mato e tudo isso, tem ali um capacidade de trabalhar esse espírito de sacrifício que hoje não é muito valorizado (AE3).

A Diretora, entrevistada AE9, salienta alguns projetos e atividades, que a escola realiza. Reconhece-os como instrumentos de relacionamento interpessoal e de desenvolvimento pessoal e social dos vários atores educativos. No seu entender, as atividades que a escola realiza são o elemento distintivo da escola na comunidade:

Nós temos meia dúzia de projetos fortes e as atividades que às vezes esses projetos têm, acabam por integrar muito os alunos e fazer com que mesmo os alunos mais velhos do 12º ano e os mais novos do 7º, acabem por ter alguns pontos comuns (...). Eles conhecem-se e vão-se conhecendo melhor. Temos os outros projetos todos, que realizamos, mesmo relacionadas com o Projeto Eco Escolas e o Projeto de Educação para a Saúde (...). Os pais também. Os jogos tradicionais, no âmbito desportivo, é dos fatores que mais faz com que os alunos sintam que pertencem a uma escola (...). Temos vários casos de sucesso em que se não tivessem aquele apoio todo, (...) nas viagens, nas visitas de estudo – alguns

deles nunca tinham saído para lado nenhum e acabam por sair nas visitas de estudo que são realizadas – isso tudo contribui para o sucesso deles (AE9).

O projeto Eco Escolas e o Projeto de Educação para a Saúde são, na perspetiva desta entrevistada (AE9), aqueles que mais se direcionam para as vertentes do desenvolvimento pessoal e social e da educação para a cidadania

O Eco Escolas tem essa dimensão, mas ainda precisávamos de trabalhar mais ... porque, sei lá, por uma questão que no fundo é educação. É uma coisa que nós ainda temos que trabalhar ainda mais com os alunos porque é o respeito pelo outro, o espaço, o deixar as coisas arrumadas, quando saem da sala deixarem as cadeiras no sítio e tudo arrumado para o colega que vem a seguir. Esse tipo de coisas que, embora pareça insignificante, faz com que o aluno comece a aperceber-se que o aluno vive numa sociedade, que tem que ter preocupação com os outros. Nós vamos trabalhando assim coisas pequeninas (...) porque têm atividades que desenvolvem ou que promovem a educação para a cidadania. Eu acho que é por aí que nós nos distinguimos essencialmente (...). Também no âmbito do Projeto de Educação para a Saúde em que são feitas atividades, sei lá, doar sangue, essas coisas todas, em que isso faz com que, tanto os alunos como os próprios pais, que colaboram nisso, se preocupem com o outro ser humano. A recolha de alimentos, a recolha de livros... atividades muito no âmbito do apoio social que têm sido realizadas e agora vamos implementar um projeto nesse âmbito também (AE9).

Tendo em conta a importância global destas atividades, o entrevistado AE5 sugere que a escola invista ainda mais nelas:

Por exemplo, fazer um conjunto de atividades como aquelas atividades que têm havido todos os períodos no sentido de haver um maior um maior relacionamento, uma maior cooperação entre os colegas, entre os alunos dos vários cursos (AE5).

E sugere que isso seja extensível também aos professores:

Uma das coisas que talvez, em termos de grupo de professores, não se pratica muito são algumas visitas em que os professores participem. Acho que a escola, não um grupo restrito de professores – a escola, a Direção – devia promover um conjunto de atividades, visitas de estudo, viagens, sei lá, atividades dentro da escola, para haver uma maior relação entre os professores para evitar um pouco a ideia que o professor chega à escola, dá a sua aula e vai-se embora e acabou, ponto final paragrafo (AE5).

Pela análise efetuada, infere-se que existe uma grande aposta da escola no desenvolvimento de atividades, as quais cobrem um leque variado de interesses e objetivos, com especial

ênfase no desenvolvimento pessoal e social e nas práticas de cidadania. Ficou também anotado que, não obstante a intenção de promoção desses interesses e objetivos, algumas atividades parecem criar elites de participação, nas quais apenas alguns alunos se enquadram. A análise permite ainda salientar a participação incipiente dos alunos estrangeiros e dos Assistentes Técnicos Administrativos e Operacionais, bem como a ausência de atividades da exclusiva responsabilidade dos alunos. A leitura destes dados clarifica a origem e a dinamização das propostas de atividades constantes no PAA: os professores como principais proponentes e os alunos como principais destinatários. À luz do quadro teórico, infere-se a tendência de uma participação fundada na cidadania atribuída (Stoer & Magalhães, 2005), cujos beneficiários padecem da ausência interventiva e reivindicativa.

Os supostos interesses e objetivos do desenvolvimento de autonomia e de práticas de cidadania na escola esgotam-se, assim, em necessidades dos docentes que atualizam o seu próprio plano de ação (Crozier & Friedberg, 1977; Boudon, 1984; Formosinho, 1985; Hoyle, 1988; Ball, 1992; Torres, 1997), na consecução dos seus interesses (Bernoux, 1999), ou obrigação de apresentação de projetos, atividades e relatórios de relevância, para entrega, no final do ano letivo (Magalhães & Stoer, 2006; Hargreaves & Fink, 2007; Morgado, 2010), pautadas pelo modelo burocrático (Sarmiento, 2000), numa certa “infidelidade normativa” (Lima, 1998: 176).

Dimensão C – As vivências e manifestações de cidadania.

Nesta dimensão, analisam-se as percepções dos entrevistados sobre as vivências e manifestações de cidadania que têm lugar dentro do contexto escolar.

Os diferentes discursos levaram à definição de quatro categorias: C1) A assertividade como postura não incentivada; C2) O Desenvolvimento Pessoal e Social enquanto conceito e prática; C3) Entre os postulados e as vivências de cidadania e C4) O GIE como oportunidade de inclusão por concretizar.

Passo em seguida à sua análise.

Categoria 1. A assertividade como postura não incentivada.

A assertividade constitui uma das características fundamentais de todo o processo da construção da identidade, do desenvolvimento pessoal e social e do exercício da participação cidadã, que a educação escolar, no âmbito das suas múltiplas funções, deve prioritariamente promover. Entendida como pressuposto do engrandecimento pessoal, da autonomia e da participação democrática, expressa-se nos vários modos do cultivo da opinião, nas tomadas de posição, na afirmação das diferenças ou na manifestação crítica. Este propósito educativo é defendido no âmbito da literatura, situada nas vertentes do desenvolvimento pessoal e social e da educação para a cidadania (Erikson, 1968; Cunha, 1989; Campos, 1991; Arto, 2000; Canário, 2000; Carneiro, 2003; Ambrósio, 2005; Leite, 2005; Menezes, 2005, 2012; Fonseca, 2006; Magalhães & Stoer, 2006; Nóvoa, 2006; CNE, 2012).

O mesmo intento é traduzido em mandato na LBSE, bem como na demais legislação subsequente, sobre estas matérias. Porém, pelos discursos dos entrevistados, infere-se que a assertividade não é uma postura muito incentivada na escola em estudo, seja no seio dos alunos, dos funcionários ou dos professores.

O pano de fundo sobre o sentido da assertividade, no âmbito do desenvolvimento pessoal e social, é percecionado pelo entrevistado AE18, nos seguintes termos:

Eu acho que ao nível pessoal as pessoas não devem ser o que os outros querem que sejam, devem ser eles próprios, elas próprias, porque às vezes as pessoas podem sentir-se mal ao ser o que os outros querem e não serem o que querem. E ao nível social, pronto, é isto, as pessoas sentem-se mal ao serem o que não querem, a serem tipo forçadas a sê-lo só para se darem bem com os outros (AE18).

O entrevistado AE2, do 12º ano, afirma que sempre foi assertivo por natureza. Contudo, não sente que a escola promova esse tipo de postura:

Eu por acaso nunca tive grandes papas na língua, por assim dizer, nem para falar, seja onde for e para dar a minha opinião, embora não me seja solicitada especificamente, quando sinto que tenho de o fazer, evidentemente que o meu papel é representar os alunos e defendê-los e quando tenho de o fazer faço-o, agora também acho que não é propriamente incentivado, nem a nível de Conselho Geral, nem a nível nenhum (AE2).

No entender deste aluno, este não é apenas um problema desta escola, mas do sistema de ensino, que tenta formatar os alunos a pensar todos da mesma maneira:

Há uma tentativa, talvez por parte também até da própria forma de ensino que temos, não sei, mas há uma tentativa de, entre aspas, estandardizar os alunos e eu acho que um aluno devia primar por aquilo em que de facto é bom e por aquilo que de facto pode brilhar e não por ser bom naquilo em que todos supostamente deveriam ser bons. Não é incentivado. Essa dimensão não é incentivada (AE2).

Esta falta de incentivo também é sentida por parte dos alunos mais novos, que têm receio de organizar atividades sem a supervisão dos professores. Como expressa um aluno do 7.º ano (AE12): “Ninguém diz isso, mas eu acho que se fôssemos só nós a organizar uma atividade, nós ainda podemos organizar mal e depois a atividade podia não correr assim tão bem como nós tínhamos previsto”.

O medo de assumir responsabilidades, pela maior parte dos diferentes atores educativos, é outra atitude percecionada pelo entrevistado AE2:

Isso é um clima que não existe só entre os professores, mas entre muitas pessoas. A generalidade das pessoas tem medo da responsabilidade. É estúpido de dizer, mas é verdade. Isto vai desde o funcionário que não deixa sair o aluno porque tem medo que se acontece alguma coisa, em parte a responsabilidade vem para mim, como para o professor que tem medo de ficar com uma lição a menos no livro de ponto, como se isso fosse minimamente relevante, porque tem de perguntar à Direção. As pessoas têm medo de ser responsáveis, mesmo por coisas miudinhas (AE2).

O mesmo entrevistado dá a entender que os alunos assertivos são encarados como alunos inconvenientes, porque, ou quando, questionam a ordem estabelecida:

Eu não diria que acho que há uma intencionalidade de controlar os alunos dessa forma. Mas também por vezes ponho uma pergunta, se calhar os alunos, entre aspas, como eu, são os que causam mais problemas, se calhar são os que são chatos (...). Tive uma professora que numa vez que achou que a minha atitude, aliás, disse-me isso na cara, achava que, considerava-me uma pessoa muito arrogante e muito egoísta, e aquilo na altura foi assim um bocado um abanão por assim dizer e que se a conversa tivesse ficado por aí, mas não, a professora foi mais longe e então começou a achar que se calhar eu não andava com as pessoas certas ou se calhar a exprimir opiniões menos simpáticas pelos meus amigos e que também eram alunos dela, por isso duplamente errado, e mesmo quando, eu até acho que fui muito controlado agora, de ter sido tão pacífico, porque a conversa até puxou para a família e eu limitei-me a ouvir, não respondi porque... mas foi uma situação mesmo desagradável, nesse aspeto (AE2).

E faz um paralelo com os professores. Segundo ele, estes parecem ter receio de apresentar ideias diferentes, inovadoras:

Eu acho que se baseia mais num clima de passa a palavra. Presumo eu, que mesmo que um professor que chegue à escola e até tenha uma ideia assim mais inovadora, não sei, penso que haverá sempre vozes a dizer, “Ah, cuidado, isso tem que ser com a Direção”. Penso que não havia necessidade nenhuma, mas é como é (AE2).

No entender deste aluno, tal poderá estar relacionado com o facto de agora existir uma Diretora, em vez do Conselho Executivo. O poder está concentrado numa só pessoa e isso gerou alguma insegurança na escola:

[Mudança de Conselho Executivo para Diretora] Acho que gerou um pouco um clima de insegurança. Penso que mesmo os membros da Direção têm um pouco de receio de tomar qualquer tipo de decisão sem a consulta prévia da Diretora. E penso que nos tempos, chamemos-lhe assim, nos tempos do Conselho Executivo não era tão notório (AE2).

Essa insegurança deriva, no entender do entrevistado AE7, do facto de a Direção da escola se reger por uma certa autocracia, ou seja, de não ser muito recetiva a ideias oriundas de outros membros da comunidade educativa:

Penso que alguns membros da Direção cingem-se aquilo que o que eles acham é que tem que ser correto e não deixam muitas vezes alguns professores darem as suas ideias para poder contribuir para o futuro, a ideia até podia ser má mas, acho que deviam deixar receber mais ideias e dessas ideias todas tentar buscar um bocadinho de cada uma, tudo o que for bom, e tentar juntar tudo para conseguir fazer algo melhor (AE7).

Alguns dos professores entrevistados confirmam as perceções dos alunos, de que a assertividade não é bem vista dentro da escola. Pelos seus discursos, infere-se que os professores, que têm opinião própria e que marcam a sua posição, são, por vezes, vistos como arrogantes, ou como elementos que não respeitam a autoridade:

Já estou aqui há muitos anos e as pessoas já me conhecem como eu sou e portanto, já se habituaram a uma tomada de posição (...). Não sei se me tenho “levado a bom porto” (...). Às vezes, as pessoas podem interpretar que é estar contra por gostar de “fazer charme”, de tomar essa posição, ou porque já faz parte do conceito, ou porque se ficar calada até já nem pareço eu, etc., etc. (...). Muitas vezes é mais fácil silenciar uma opinião, essencialmente se ele é contra. Ou melhor, é mais fácil, eu aceitar as coisas conforme me são apresentadas, do que criar um certa adversidade. Porquê? Primeiro tenho que ter a capacidade de rebater aquilo que me apresentam, depois tenho que fazer acreditar as minhas posições, e depois posso começar a ser vista como uma *persona non grata*, porque estou sempre a levantar problemas (AE4).

O que me aborrece é que, às vezes, opiniões, ou minhas ou do departamento, sejam, ao serem contrárias a outras sensibilidades, parece que estamos a pessoalizar as coisas, e não é o caso. Ninguém tem interesse em fulanizar. Podemos ter diferentes opiniões mas não somos exatamente contra as pessoas, somos contra as opiniões das outras pessoas e às vezes isso é difícil de algumas pessoas, dentro do Conselho Pedagógico perceberem, que diferentes opiniões podem ser compagináveis com respeito pelas pessoas e respeito pelas opiniões dos outros. Eu posso ter uma opinião diferente mas ter respeito pela opinião do outro (AE1).

O entrevistado AE1 enfatiza que o facto de se ter uma opinião diferente não significa que não se respeitem os outros ou as instituições. Pensar isso, traduz, no seu entender, um problema de formação: “Quando as pessoas entendem que discordar é fulanizar, provavelmente o desenvolvimento pessoal e social dessas pessoas não estará nos píncaros, portanto aí as coisas não estão bem” (AE1).

Considerando que este é um direito democrático, ele afirma: “Eu não deixo de exprimir a minha opinião. Apesar de já me terem dito que as opiniões se dão em casa” (AE1). O mesmo entrevistado critica ainda o facto de a Diretora se fechar no seu gabinete e não circular pela escola. Isso dá azo ao “diz que diz” (AE1).

Qualquer coisa na escola que é preciso a Direção, só há um sítio, que é a sala da Direção. Só há um sítio, nunca está noutro sítio (...). E depois isto cria um problema, é que como passa lá muito tempo, as pessoas têm a necessidade de ir lá dizer-lhe o que é que se passa dentro da escola e então acontece muitas vezes o diz que diz. A Diretora nem precisa de sair do sítio para saber o que é que aconteceu e isto também cria um outro problema que é um problema de confiança. Se tu sentes que és traído por alguém tu deixas de confiar em toda a gente e passas a confiar só em alguns até à primeira oportunidade. E isto cria um problema terrível dentro da escola e isto recentemente foi proposto, até ao nível de uma reflexão do ensino profissional e isso deu uma grande confusão, a Diretora levou a mal, e eu não acho que tenha de levar a mal, estamos a falar na mesma de diferenças de opinião e quando a gente tem opiniões diferentes a gente só tem que... ó pá, fico a saber que o outro não pensa como eu, o que é bom. Na minha opinião é bom, porque ao menos faz-me pensar se a minha opinião é a correta, se eu tenho outro que não pensa como eu, eu também vou pensar, será que eu estou a pensar bem ou será ele (AE1).

Em consequência desta situação, gera-se na escola um clima de desconfiança. As pessoas têm medo de falar:

Senti que, por vezes, se calhar alguns desabafos por situações que não me agradaram no momento, eu senti que a Direção ouvia qualquer coisa ou alguém que lhe ia dizer qualquer coisa, e sentia nas caras das pessoas uma relação diferente (...). A questão é que depois me diziam que não podes ser assim

principalmente à frente de qualquer pessoa, porque muitas das vezes geralmente essas pessoas depois vão comentar, e eu constatei que isto era verdade, eu constatei que houve pessoas da Direção que me cumprimentavam muito durante uns dias e depois dessas situações terem acontecido quase que me viravam a cara (AE24).

A entrevistada AE24 considera que este é um clima pouco favorável à troca de ideias ou à manifestação de reivindicações. Não há disponibilidade para reivindicar, nem para ouvir opiniões diferentes:

As pessoas não podem só estar disponíveis para ouvir o que está bem, não podem... e quando alguém tem um desabafo porque algo não correu tão bem assim, não pode logo ser criticada ou mudarem logo a postura com essa pessoa, ou simplesmente porque realmente aquilo não correu tão bem assim e também tem que assumir que não fizeram assim tão bem não é? (AE24).

Tendo em conta este ambiente, e as reações que a mesma experienciou, esta entrevistada afirma que decidiu mudar de atitude, para se proteger: “Com a Direção, se calhar fez-me pôr os pés na terra e pensar assim, (...) tem calma, se calhar não precisas de ser tão espontânea assim, porque só perdes, se calhar com isso” (AE24). Este sentimento de ter de se adaptar ao sistema, e dizer sempre que sim, é partilhado pelo entrevistado AE5, Diretor do curso CEF:

Eu estou sempre a dizer que qualquer dia vou começar a habituar as pessoas e dizer “não” mas, como eu digo sempre que “sim”... Eu vou dar um exemplo: quando estávamos, há dois anos, a fazer aquela reunião de final de ano letivo para a distribuição de serviço, qual é o meu espanto que vem no meu horário “Diretor de um curso CEF”, quando antes as pessoas não tinham falado comigo. Quando eu fui falar à Direção, “eu já sabia que ias aceitar”. A Direção está habituada a que muita gente lhe diga sempre “sim”. Há uns que dizem sempre “não”, há outros que dizem sempre “sim”, que é o meu caso. O meu caso, o caso da direção de curso, foi esse – “eu já sabia que tu ias dizer que sim. Foi por isso que a gente nem te falou” (AE5).

Inferese da análise efetuada, que existe por parte dos professores, o receio de se tornarem *personas non gratas*

Eu acho que há pessoas que não dizem com receio de se tornarem *personas non gratas* (...). O facto de dizerem que não concordam, não quer dizer com isso que estão contra uma Direção de uma escola, que estão contra seja o que for e, às vezes, as pessoas amedrontam-se (...). O objetivo é um pouquinho que as coisas rolem, e que não haja (...). Vou falar metaforicamente, “agitação nas águas” (AE4).

E, por isso, preferem afastar-se das discussões, para não terem que tomar posição: “Eu acho que as pessoas se ouvem muito pouco. Se calhar, muitos nem querem ouvir, porque ouvindo têm de tomar partido e tomar partido, às vezes, não é nada confortável” (AE4). Esta entrevistada acha estranho as pessoas estarem sempre de acordo:

Eu acho esquisito como é que as pessoas podem estar sempre de acordo com tudo que se lhes apresenta. Mas depois tento fazer a minha análise, e de facto reconheço que é mais fácil estar comodamente instalada e não levantar ondas do que rebater. E mais, quer na Assembleia quer no Conselho Geral, as reuniões eram feitas a partir das 18:30h, quando já estávamos com um dia de trabalho em cima, e que nem sempre é fácil fazermos valer as nossas posições até porque todos estamos cansados, todos temos família, as horas começam a passar, etc., etc., e portanto é mais fácil deixar correr porque rola mais depressa (AE4).

Os testemunhos dos professores e dos alunos apontam, no entanto, para isso mesmo, para o deixar andar: “Na mesma linha é a situação do *laisser-faire*, *laisser passer*, deixar andar, “enquanto que a coisa rola, deixa-me ficar no meu canto” (AE4).

Do discurso dos funcionários, infere-se o mesmo receio de expressar opiniões: “Procuro não me pronunciar sobre isso. Porque posso não ser bem interpretada” (AE33).

A ausência de assertividade é sentida por estes atores educativos, sobretudo quando:

É aquele diz que não diz, é o ouvir num lado e depois vai-se passando e primeiro que... Isso é que é pior, mas acho que isso é o mal das vizinhas (...), porque, nada pior do que sabermos de coisas por outras pessoas que vão aumentando sempre um bocadinho, isso é que cria muito o mau ambiente (AE32).

Constata-se, pelos discursos dos entrevistados, que a assertividade preconizada pelo Projeto Educativo se encontra bastante distante da realidade.

Categoria C2. O Desenvolvimento Pessoal e Social enquanto conceito e prática.

Sob esta categoria, procurei identificar a forma como o desenvolvimento pessoal e social é percecionado pelos diferentes atores educativos, seja enquanto conceito, seja como prática.

Começando pelo primeiro aspeto, é de referir que o termo é relacionado principalmente com relações interpessoais positivas. É nesse sentido que os alunos entendem o conceito e são vários os testemunhos, que evidenciam essa perceção:

Acho que desenvolvimento pessoal é aprendermos mais, talvez. Desenvolvimento social é dar-mo-nos bem com as outras pessoas, tanto mais velhos como mais novos (...). É dar-mo-nos bem com os colegas, principalmente porque se não tivéssemos amigos não nos desenvolvíamos tanto como se tivéssemos. Podemos desabafar com eles e pronto (...). Muito importante porque, como já tinha dito, desabafamos com eles, estudamos ... (AE11).

Crescer socialmente e pessoalmente é à medida que nós vamos fazendo amigos, vivemos experiências, nós falamos com as pessoas e começamos a perceber mais sobre nós e sobre o mundo, sobre tudo o que nos rodeia, sobre as pessoas e acho que é isso que significa, é crescer basicamente (AE14).

Eu diria que é a relação mútua daquilo que a sociedade pode dar ao indivíduo para ele se desenvolver, para ele crescer, e aquilo que o indivíduo pode, por sua vez, devolver à sociedade para ajudar a própria sociedade a crescer (AE2).

Provavelmente está associado às relações que estabelecemos com os outros e o modo como nós nos tentamos relacionar com os outros, de nos adaptarmos, de demonstrarmos a nossa opinião e nos afirmarmos perante a sociedade, mas sempre respeitando o outro (AE21).

É a maneira de como uma pessoa vai vingando ao longo da vida e a sua capacidade de aprender e estar perante a vida. Desenvolver-se a nível pessoal mas também em sociedade, de saber relacionar-se, reproduzir os comportamentos da sociedade e ir aprendendo a nível pessoal, não só em casa mas também na escola e no emprego (...) acho que a escola é o que mais contribui para o nosso desenvolvimento, que nos dá cultura, é o que nos faz aprender coisas que em casa era impossível aprender, que nos faz no fundo aprender a ser mulheres e homens porque vai também desenvolvendo o nosso caráter, não é só em casa que aprendemos a ser pessoas (AE6).

Na perspetiva dos alunos estrangeiros: “Pessoal é o nosso desenvolvimento como pessoas e social é o desenvolvimento que nós temos com as pessoas em geral” (AE31).

Quanto ao segundo aspeto, a prática, o entrevistado AE5, Diretor do CEF, valoriza a ideia do trabalho em equipa:

Solidariedade, acho eu, partilha de conhecimentos, trabalho em equipa. Sem isso é impossível que haja um desenvolvimento pessoal e social. Tem que haver solidariedade, partilha de conhecimentos, relacionamento. Sem isso, penso que uma pessoa individualmente não progride (AE5).

No sentido da sua exequibilidade, alguns valores são considerados fundamentais:

Liberdade (...). Um aluno que não é livre, primeiro não vai procurar aquilo em que se distingue, vai tentar apenas ser bom naquilo que é padronizado como sendo importante, ou seja a nível mundial, não em termos nacionais, mas a nível mundial, são as matemáticas, as letras, etc. Enquanto que, há uma desvalorização muito grande, por exemplo, pelo corte no que toca à dança, à música, ao teatro, etc. e

um aluno que é livre procuraria essas atividades, o que lhe proporcionaria, primeiro uma expansão de horizontes, que outros não têm naquilo em que é bom, segundo uma felicidade que lhe permitiria sem dúvida melhorar os rendimentos nas restantes disciplinas (AE2).

E acho que o desenvolvimento pessoal e social é nós, no ambiente de escola, tentarmos envolver os nossos conceitos de relação entre as pessoas, ou seja, tentar aprender a ser mais cívico, saber tratar as pessoas com respeito, saber como reagir a certos comportamentos de algumas pessoas, no fundo é tentar aprender a comportarmo-nos em sociedade, ou seja, saber que os meus direitos acabam quando começam os direitos dos outros, ou seja, eu tenho os meus direitos mas tenho que ter em atenção que não sou só eu que tenho os direitos, as outras pessoas também têm os mesmos direitos que eu, ou seja, tenho que saber controlar os meus comportamentos de acordo com os limites, ou seja, saber estabelecer que não posso fazer isto porque o outro também tem direito. Por exemplo, nós às vezes íamos para o polivalente para jogar os jogos que tem lá, matreco e assim... Saber que, sim senhora, eu estou a jogar mas, os outros também têm direito (AE7).

Os valores inerentes ao desenvolvimento pessoal e social são transmitidos sobretudo em algumas disciplinas:

Principalmente na aula de Português e Formação Cívica. Nós falamos sobre os amigos, sobre o desenvolvimento pessoal e sobre o amor, e acho que ajudou. Começamo-nos a dar melhor e a perceber melhor (...). Em formação cívica falamos principalmente da amizade. Com o livro que estávamos a ler, íamos dando muitas lições. Era o príncipezinho (AE11).

Durante este ano, que eu me lembre, em Moral (AE15).

A nível de realização pessoal, houve várias atividades principalmente a ver com a autoestima, com uma psicóloga, em que nós intervínhamos de uma forma livre, em que não nos sentimos pressionados e foi algo normal (AE17).

A entrevistada estrangeira do secundário, AE30, refere que os professores, por vezes, abordam aspetos do desenvolvimento pessoal e social: “Sim. Agora todos os professores, às vezes, saem um bocado do tema e falam de outro tema mas não se centram muito nisso” (AE30). Na sua perspetiva, entende que as temáticas relativas ao desenvolvimento pessoal e social apenas estão associadas à disciplina de Educação Moral e Religiosa: “Disciplinas? Há a disciplina de moral mas eu nunca frequentei, por isso não sei muito bem do que se trata” (AE30).

A entrevistada AE8, Coordenadora dos cursos profissionais salienta as disciplinas de Cidadania e Mundo Atual e de Área de integração como essenciais para trabalhar a vertente do desenvolvimento pessoal e social:

Tentamos que, por exemplo, na disciplina de área de integração – que acaba por ter este papel aqui, mesmo cidadania e mundo do trabalho, embora a área de integração tenha aquela perspectiva de que os módulos estão estruturados em temas e portanto, que esses temas não são os que o professor gosta de lecionar mas sim os temas que efetivamente, naquele curso e face ao perfil que se pretende desenvolver e face aos contextos de cada turma e às suas particularidades, sirvam melhor aqueles alunos e que permitam trabalhar melhor essa vertente (AE8).

A entrevistada AE25 considera que deveria ser criada a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social:

O que considero prioritário acho que é a criação de uma disciplina, que era fundamental, que era a do desenvolvimento pessoal e social. Não tem a ver com a formação cívica. Tinha que haver gente especializada... Tinha que haver realmente alguém, que lhe é reconhecida competência para isso. Isso era muito importante, que os alunos conversassem sobre as dúvidas que têm, conversassem sobre temas, mas com pessoas que saibam falar sobre isso. Tem que ser sempre da área das filosofias ou... não chega. O próprio professor tem que estar formado em desenvolvimento pessoal e social, ter uma visão muito mais abrangente do que é o ser humano. Eu não me sentia capacitada, por exemplo, para isso. Teria que fazer uma ação de formação, teria que ser primeiro formada para isso sob pena de inculcar valores que são só meus, não têm que ser bons valores (...). Normalmente, pessoas que estão dentro dessa área, ou da indisciplina, ou da mediação de conflitos, ou da educação para a cidadania (AE25).

O objetivo da escola é levar os alunos a tomar consciência dos valores de desenvolvimento pessoal e social e praticá-los:

Nós muitas vezes ouvimos exemplos de histórias, de coisas que aconteceram ao nível da cidadania e pessoal e social, e penso que as pessoas aprendem com essas histórias, aprendem o que devem ou não fazer (...). Só que, espero que, eu e todas as pessoas, consigam aplicar o que sabem num desenvolvimento pessoal e social e em cada cidadão... Têm que pegar nas aprendizagens que têm e usá-las para ser um melhor cidadão e ter um melhor desenvolvimento pessoal e social (AE14).

O entrevistado AE7 fala do valor do respeito, que no seu entender, os alunos devem sentir, nomeadamente pelos funcionários:

Eu, pessoalmente tenho uma relação excelente com todos os funcionários desta escola porque sei que são mais velhos do que eu, logo tenho que ter um certo respeito por essas pessoas, posso brincar com algumas, ou até mesmo com todas desde que respeite os limites. Eu sou aluno, eles são funcionários desta escola, eles são superiores a mim... (AE7).

Pelos discursos analisados, infere-se que “a escola não é perfeita mas proporciona os elementos necessários a um desenvolvimento pessoal e social, saudável e agradável” (AE14). São vários os alunos que têm esta percepção:

Eu acho que esta escola como tem um bom ambiente, os professores são simpáticos, os funcionários também, permite-nos relacionarmo-nos com as outras pessoas e permite-nos estarmos mais interessados nas aulas, para depois, no nosso futuro, podermos ser o que nós queremos (AE12).

A entrevistada AE32, dos serviços administrativos, partilha da mesma opinião, de que há um esforço por fazer com que todos possam melhorar na sua relação com o outro. É nesse sentido que se tenta dar novas oportunidades, aos alunos mais problemáticos:

Tentamos sempre incentivar para que nós consigamos ser sempre melhores. Nós não fazemos para que as pessoas sejam piores, tentamos sempre que portanto, o desenvolvimento das pessoas seja melhor, mesmo a nível dos alunos e assim. Tentamos sempre melhorar. Não é só quando algum aluno faz algum disparate, não é expulsá-lo logo, tentamos sempre... (AE32).

O entrevistado AE1 considera, no entanto, que, ao não incentivar a assertividade, a sociedade e, em particular a escola, descurem os valores inerentes ao desenvolvimento pessoal e social. Embora a referência à escola não seja direta, sabemos que é disso que se trata, pela análise já efetuada anteriormente:

Quando nós estamos a falar em desenvolvimento pessoal e social normalmente estamos a falar na forma como eu me relaciono com os outros, na forma como eu aprendo nesse relacionamento, portanto estamos a aprender a viver em sociedade, em respeitar os outros em intervir na sociedade, que é outro dos problemas, e isto limita um bocado, porque quando eu intervenho na sociedade e que exprimo a minha opinião e essa opinião é gozada, essa opinião é xingada, essa opinião é fulanizada, eu tenho tendência depois a não ir intervir na sociedade e isso tem-se visto, hoje em dia, cada vez há menos gente a intervir socialmente. As pessoas intervêm socialmente porque vão comprar um quilo de arroz e entregam ao banco alimentar contra a fome, mas provavelmente não intervêm quando há uma inquirição pública, quando há eleições, quando há a assembleia de condóminos, as pessoas não vão. Porquê? Porque não acham importante. E isto é intervir socialmente. E desenvolver socialmente é os miúdos perceberem, pessoalmente e socialmente, perceberem que podem crescer em liberdade, podem crescer em democracia, mesmo havendo opiniões diferentes, e isso é que é importante e perceber essa dimensão do crescimento (AE1).

No mesmo sentido, a entrevistada AE25 realça a importância de ensinar os alunos a pensarem por si próprios e a desenvolver o espírito crítico. Contudo, como foi constatado na categoria C1, essa postura nem sempre é incentivada pelos professores e pela escola em geral:

O desenvolvimento pessoal e social, ocorre-me pôr os alunos, pôr os jovens – os alunos porque são neste caso o nosso alvo – a pensar por si próprios. Não é ensinar a ser boa pessoa, não é ensinar boas maneiras. É terem uma visão crítica, serena e que caminhe para um ser adulto. Para mim, desenvolvimento pessoal e social, é fazer com que as pessoas cheguem a todos e não sejam adolescentes retardados, que sejam adultos no verdadeiro sentido da palavra (AE25).

A entrevistada AE3, Diretora de Turma do ensino secundário entende que, tanto na sociedade como na escola se dá pouca importância ao desenvolvimento pessoal e social, o “saber ser”, e muita à imagem, ao “parecer ser”. A escola reproduz essa forma de estar, em vez de contribuir para o desenvolvimento harmonioso:

Desenvolvimento pessoal parte dessa consciência da própria pessoa, do que ela é, do saber ser, fazer, do saber estar (...). Das inter-relações entre as pessoas, das ligações (...). É portanto, toda essa necessidade que nós temos de contribuir para o desenvolvimento harmonioso do aluno multifacetado (...). E não só como Diretora de Turma, mas como professora, penso que as pessoas às vezes ficam tão centradas naquilo que estão a ensinar, que se esquecem da parte fundamental, que eles estão ali para se desenvolverem de uma forma harmoniosa e para saberem fazer e estar e ser, como ser humanos, no verdadeiro sentido do termo, pensantes em todos os sentidos, não como menininhos que respondem só sobre aquilo que são questionados em termos dos conhecimentos que são lecionados (...), ter os caderninhos todos direitos, como aquela imagem do aluno antigo, o professor vai ver... Ficam centrados nisso. Não é tanto o resolver, o pensar, o atuar de forma eficaz, e de pensar naquele aluno como um todo (AE3).

No entender desta entrevistada, o crescente uso das tecnologias da comunicação veio dificultar a capacidade relacional e, conseqüentemente, o aspeto social do desenvolvimento das pessoas:

É uma sociedade solitária a nossa, cada vez eles estão mais fechados neles e contactam ou pela internet ou nas mensagens, é o silêncio que existe entre eles que dificulta essa relação e esse desenvolvimento pessoal, essas interligações. Quando falamos em desenvolvimento pessoal ainda pode ser mais ou menos conseguido dependendo do aluno em causa, agora em termos sociais têm muita dificuldade. E cada vez crescem mais as dificuldades em paralelo com o uso das tecnologias (AE3).

A entrevistada AE23, representante da Associação de Pais, dá conta da distância existente entre a teoria e a prática:

Fala-se muito disso, mas faz-se muito pouco, e acho que cada vez as pessoas são mais egoístas e pensam mais nelas... A desenvolver a parte social e pessoal acho que muito pouco (...). É extremamente difícil incutir isso mas, acho que para se partir para um desenvolvimento social e assim, acima de tudo tem que se arranjar alguma maneira de nós nos respeitarmos a nós mesmas e respeitarmos os outros, e eu acho que o respeito é um valor que anda pelas ruas da amargura digamos assim... (AE23).

Apesar destas reticências, a mesma entrevistada considera que a escola está a fazer um esforço:

Eu acho que a escola trabalha, pode não ser no seu todo, mas pontualmente, acho que a escola trabalha, nomeadamente quando promove encontros entre os alunos, logo no início do ano na receção dos alunos, quando lhes é atribuído os quadros de mérito.... De certa forma está a trabalhar esses aspetos todos e porque eles jovens, ficam, gostam desses incentivos, precisam desses incentivos (AE23).

A Diretora da escola, entrevistada AE9, entende que o essencial da aprendizagem escolar deverá fazer convergir os vários sentidos do desenvolvimento. Neste particular, julga que a escola caminha no rumo certo:

A minha perspetiva é o complemento – o complemento não – é, no fundo, o que nós pretendemos que todos atinjam. Nós não conseguimos crescer cientificamente se não tivermos também o desenvolvimento pessoal e social, se não nos relacionarmos como seres humanos com o outro. Portanto, nós queremos que cresçam em todos os sentidos, tanto na parte social, como ser que faz parte desta comunidade, assim como na parte científica (...) conforme vão crescendo é que vão tendo a perceção que foram trabalhados nessas dimensões (...). Isso tudo é uma aprendizagem e é mais essencialmente de desenvolvimento pessoal e social (AE9).

Da análise efetuada, infere-se que os valores da autonomia, da relação dialógica, da responsabilidade, da liberdade, e da expressão assertiva, preconizados em relação ao desenvolvimento pessoal e social, nem sempre se conseguem evidenciar nas práticas.

Apesar das orientações e dos esforços de alguns, a discrepância entre intentos e práticas é manifesta, sobretudo no contexto de sala de aula, em que, na perceção dos entrevistados, muito poucos professores relevam a dimensão do desenvolvimento pessoal e social:

teoricamente, atribuem-lhe uma importância fundamental e, na prática, ofuscam-na pela obrigatoriedade do cumprimento dos programas.

Categoria 3. Entre os postulados e as vivências de cidadania.

Através desta categoria procurou-se conhecer as percepções dos diferentes atores sobre a cidadania, enquanto postulado e vivência.

No entender dos alunos entrevistados, o conceito está intimamente relacionado com os direitos e deveres, que cada indivíduo tem, no seio da sociedade e das instituições, onde está inserido:

A cidadania é termos os nossos direitos e os nossos deveres (...). Primeiro temos de ter liberdade e liberdade de expressão, podermos dar as nossas opiniões mas, por outro lado, temos sempre que cumprir as regras. Se não há direitos, também não há deveres (AE11).

Viver em sociedade. As pessoas têm que viver com os outros tal como os outros têm que viver connosco. Se queremos viver bem com os outros temos que respeitá-los, temos que ser cidadãos, temos que ajudar, por exemplo, não deitar lixo para as ruas, não ser mal-educados, tornar o ambiente social, escolar, qualquer lugar onde nós estejamos quando estamos com alguém, estamos em sociedade, somos um cidadão, temos de agir como tal e tornar o ambiente em que estamos mais agradável e mais, enfim, suportável (AE14).

Cidadão, acho que é o que toda a gente é. Temos o direito de eleger – nós ainda não porque ainda somos menores, ainda não sabemos bem as nossas opções, não sabemos bem escolher sozinhos, ainda precisamos às vezes de ajuda – é as pessoas, como nós aprendemos em história, poderem eleger e poderem ser eleitas também (AE12).

Cidadania significa... pronto, o termo tem a ver com a domesticação, mas sem entrarmos por aí, significa o cumprimento de certas e determinadas regras que fazem com que uma sociedade funcione e haja o mínimo e problemas e conflitos entre eles (AE17).

Para mim, isso significa saber contribuir para a sociedade e fazer parte de uma sociedade. Acho que isso também é sinónimo de direitos, mas também de deveres. Acho que ser cidadão é sobretudo isso, saber os deveres que temos a cumprir mas também os deveres que poderemos ter. Agora, a verdade é que ninguém tem direitos sem ter deveres, e acho que ninguém deve ter direito a algo se não sabe cumprir o seu dever (AE21).

O entrevistado AE5, Diretor do curso CEF, partilha destes princípios, enfatizando que ser cidadão significa saber usar a sua liberdade: “É ter respeito pelo próximo, é ajudar o próximo,

é viver em sociedade, com quem nos rodeia, ou seja, é assumir no verdadeiro sentido da palavra, o conceito de liberdade”.

As percepções sobre as vivências dão conta disso mesmo:

Primeiro, a professora dá o que a Diretora de Turma pensa, e depois nós costumamos dar as nossas opiniões e a professora tem sempre isso em mente para falar com os professores e com os diretores, para divulgar isso (...). Por exemplo, no *peddypaper*, na escolha dos nomes e do que íamos fazer, a professora deu-nos as ideias que ela tinha e nós demos opinião também. Também demos muitas ideias e as ideias que nós demos, foram as que ficaram (AE11).

Nós muitas vezes ouvimos exemplos de histórias, de coisas que aconteceram ao nível da cidadania e pessoal e social, e penso que as pessoas aprendem com essas história, aprendem o que devem ou não fazer... Por exemplo, houve uma vez em que nós nos levantamos todos e a nossa Diretora de Turma fazia perguntas e nós dizíamos “concordo”, “não concordo”, “concordo parcialmente”, penso que isso é muito importante (AE14).

Aí aprendo que não posso ser sempre eu a jogar, tenho que também saber dar a vez aos outros para poderem também usufruir das mesmas coisas, eles também têm tanto direito como eu a lá estar, acho que é uma das coisas básicas que nós devemos aprender na vida (AE7).

A entrevistada AE17, do 10º ano, refere que a escola, no entanto, nem sempre é cidadã:

Comparando com outras escolas, sim é, mas claro que há coisas que estão em falta e que se calhar ultrapassam, não sei, mas que fazem com que não seja cidadã à risca. Como em todo o lado, existem atividades a desenvolver e há pessoas que, de facto, se preocupam com o termo cidadania, mas a escola como é um todo e por diversas razões nem sempre é cidadã, nem sempre contribui para a cidadania (...). Eu quando falei da promoção da cidadania a partir da escola, é o facto de sermos um todo. Quando falo de escola, não falo só dos órgãos dirigentes, mas de toda a comunidade escolar e de atitudes que nós temos – não só os alunos – que nem sempre são promotoras da cidadania (AE17).

Para os alunos estrangeiros AE28 e AE31, a escola em análise promove a educação para a cidadania. A percepção que têm sobre cidadania centra-se essencialmente sobre o aspeto relacional, com as outras pessoas e destas mesmas com o ambiente: “Acho que é o comportamento de uma pessoa em relação ao ambiente, à sociedade” (AE28). “Cidadania é basicamente o nosso contacto com as pessoas todas que estão à nossa volta” (AE31).

Embora os princípios de cidadania sejam transversais a todas as disciplinas, há algumas em que a transmissão destes valores assume especial relevância:

Em História nós estivemos a dar os gregos e estivemos a aprender que eles eram cidadãos, que podiam votar (...). Em Moral às vezes falámos disso (AE12).

Neste curso haviam duas disciplinas que eram a “Cidadania e mundo atual” e “Atendimento e documentação”, em que um dos aspetos fundamentais é precisamente o desenvolvimento pessoal e social e cidadania (AE5).

Em Formação Cívica, em algumas iniciativas da escola, costuma ser um assunto bastante abordado e acho importante que o seja, não pode ser menosprezado como tantas vezes as pessoas o fazem porque é muito importante que as pessoas entendam a importância de serem um bom cidadão e uma boa pessoa para as outras pessoas (AE14).

Alguns dos professores entrevistados referem a forma como, nas suas aulas, procuram passar estes valores:

Dentro do dia a dia da sala de aula com o aluno, acima de tudo eu acho que tenho de dar o exemplo, por exemplo, (...) quando começo um ano com uma turma nova, uma das coisas que eu digo é: “eu respeito vocês”, e só assim é que eu posso garantir e exigir que me respeitem a mim, e por isso a minha postura e o meu comportamento e a minha relação com eles é sempre tendo presente que eu sou uma modelo (AE24).

Uma das grandes preocupações da equipa pedagógica é primeiro ensinar os alunos a estar dentro da sala de aula, tentar interiorizar nos alunos a necessidade de uma postura correta no sentido de conseguirem adquirir alguns conhecimentos que são lecionados (AE5).

As próprias matérias já vêm no programa, não somos nós que criamos nas nossas reuniões. O próprio programa a nível nacional trata disso, por exemplo, da proteção do ambiente, do voluntariado. No caso concreto do inglês e do alemão, temos falado no respeito pelos imigrantes, respeito pelas pessoas que saem do seu país para trabalhar, respeito pelo ambiente, o voluntariado, formas de ajudar pessoas que são vitimizadas pelos desastres naturais, por exemplo. Nós temos que agir de forma a que eles vejam algum bom exemplo em nós, mas não somos nós que criamos essas temáticas, vêm do ministério e que eu acho muito bem (AE25).

Outros entrevistados referem iniciativas da escola, em geral:

No sentido de formação do indivíduo, houve sempre preocupações quer a nível de alunos, quer a nível de professores, quer a nível até de funcionários, pelas aprovações, por exemplo, de formações para a comunidade escolar (...). Portanto, nesse aspeto, eu acho que houve, houve e acho que continua também a haver, preocupação para a formação para a cidadania de toda a comunidade escolar (AE4).

O entrevistado AE5 considera, contudo, que poderiam existir mais ações de formação, com pessoas diferentes:

Eu continuo a incidir na seguinte tecla: devia haver algumas conferências, alguns *workshops*, em que trouxessem cá técnicos de variadíssimas áreas para conversar com os alunos, de forma a que eles vissem a vida de uma forma diferente. Às vezes, como eu já disse há bocado, são sempre os mesmos e há alunos que, porque são repetentes ou porque a atividade x foi feita no 7º ano e depois quando chegaram ao 9º ano voltaram a ser feitas e às vezes a atividade é rigorosamente a mesma. Acho que deviam investir em três ou quatro pessoas que, de vez em quando, viessem cá e conversassem com os alunos olhos nos olhos, no sentido deles verem a vida e a cidadania de uma forma diferente do que a que vêm hoje (AE5).

Na perspetiva dos Assistentes Técnicos Administrativos, o significado de cidadania passa sobretudo pelas práticas, que se manifestam na relação com os outros atores educativos, numa lógica de contágio positivo:

Cidadão ou cidadã somos todos. Cidadania (...), tem a ver com aquilo que nós fazemos, o que o cidadão faz e, às vezes, acho que não fazemos muito porque nem sempre nós conseguimos ser bons cidadãos, ao fim e ao cabo, porque no caso, por exemplo, vem um pai aos Serviços Administrativos reclamar e se nós conseguirmos que o pai se acalme e consiga ir satisfeito – entra nervoso mas nós conseguimos acalma-lo e conseguimos que ele vá mais satisfeito (...). Eu, lá está, ideias assim... Eu acho que as práticas de cidadania... Se nós conseguirmos ser bons cidadãos e praticarmos a nossa maneira de ser, acho que os outros também não vão ser maus cidadãos à nossa beira (AE32).

Estas perceções são partilhadas pela entrevistada AE9, Diretora da escola. Em seu entender, a vivência da cidadania na escola é uma tarefa de todos, independentemente do cargo ou lugar que ocupem:

Eu acho que a cidadania aqui é feita por todos. É feita por todos e conquistada por todos também. Não é uma imposição porque a partir do momento que fosse imposta não era cidadania. Acho que é conquistada e é transmitida (...). Essencialmente, cada um que faz parte desta organização, seja qual for o cargo que ocupe aqui dentro – seja aluno, funcionário, tudo – cada um tem um papel aqui dentro que é tão importante quanto o do outro. É uma pessoa de pleno direito aqui dentro. Esse papel na sociedade e o cargo que ocupa e a posição em que está na altura, o papel que desempenha, isso é uma pessoa de pleno direito. Eu acho que essencialmente é isso que se transmite. Ninguém se sente aqui, acho eu, consternado. Pelo menos, é para isso que se trabalha (AE9).

Da análise efetuada, infere-se que existe, por parte dos vários atores educativos, preocupações com a promoção da cidadania, seja em termos conceituais, seja em termos práticos. Pelas perceções dos entrevistados, o conceito de cidadania estende-se numa pluralidade fónica (CNE, 2012) e expressa-se em múltiplos atributos e ações (Stoer, Magalhães & Rodrigues,

2004), que vão desde o cumprimento de regras e deveres, aos direitos de expressão livre, relações sadias e reivindicações, nos diferentes espaços e contextos. Um desses focos de preocupação é o contexto de sala de aula. São poucas as disciplinas e os professores (Guimarães, Sobral & Menezes, 2007) que trabalham, com os alunos, as questões da cidadania, não se notando, por isso, impactos assinaláveis ao nível das práticas (AE17). A escola, sob o postulado do PEE, que preconiza “uma identidade de escola (...) orientando a sua ação educativa (...) para a cidadania global” (Doc.1, p. 13), não pode deixar de atender a estas preocupações dos seus atores, sob pena de reduzir o seu plano de ação (Friedberg, 1995; Weber, 1997; Sarmento, 1999; Lima, 2001), a um papel de participação aparente, retratada no abrilhantamento (Ball, 2001) de relatórios e projetos educativos (Fernandes, 2011).

Tornar-se-ia proveitoso, por isso, mais iniciativas nesta área que potenciem a criação de oportunidades de aprendizagem e do exercício da cidadania ativa e da participação democrática, como substratos do desenvolvimento pessoal e social dos atores educativos.

Categoria 4. O GIE como projeto por concretizar.

Nesta categoria, analisam-se as perceções dos entrevistados sobre o Gabinete de Inclusão Escolar (GIE), seu modo de funcionamento e propósitos.

Tal como se procurou clarificar no quadro teórico, o conceito de inclusão e não a “ideologia da inclusão” (Correia, 2000) significa que não é o aluno que se tem de adaptar à escola, mas o contrário, ou seja, é a escola que tem que criar condições que visam garantir o sucesso pessoal e académico dos alunos (Unesco, Declaração de Salamanca, 1994; Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro;). No entendimento da escola como espaço totalmente pedagógico inclusivo, são todas as suas estruturas e dinâmicas organizacionais que se reinventam para o trabalho com a diversidade e a peculiaridade do público que acolhe. Esta perspetiva supera a visão benevolente de uma educação universal e homogênea, única e boa para todos, pela remissão das diferenças (Magalhães, 1995; Stoer & Magalhães, 2005).

Como ficou referido na análise dos documentos, este gabinete foi criado, inicialmente, para atender todos os membros da comunidade educativa (Doc.2, p. 33), dando corpo ao estabelecido nos princípios orientadores do PEE da ESR, que preconizam “uma escola pluralista e inclusiva (...) em consonância com as aptidões e interesses dos alunos” (Doc.1, p. 13), em que a atividade do GIE se torna determinante.

A entrevistada AE25 afirma que, por essa necessidade de abertura à diversidade e à peculiaridade existente nesta comunidade educativa, a denominação do GIE foi alterada: “no início era Gabinete de Integração, depois entendeu-se que deveria ser Gabinete de Inclusão, uma vez que tinham significados diferentes” (AE25).

No entanto, a entrevistada AE25, colaboradora neste gabinete, considera que, para exercerem tal função, neste enquadramento inclusivo, os professores que estão no GIE, deveriam ter tido formação específica, o que nunca aconteceu:

Não temos feito ações no sentido de promover o papel do GIE. Acho que nesse aspeto poderia, mas antes teria de haver uma formação específica dos professores que frequentam o GIE. Se um auxiliar de ação educativa, por exemplo, ou um professor vem aqui conversar, desabafar sobre problemas da escola, eu tenho que estar tecnicamente munida de instrumentos para ser útil, porque se não, não passa de uma conversa de café e então não é preciso vir para aqui para o gabinete (AE25).

Face à ausência de tal formação, o gabinete acabou, assim, por se direcionar mais para o atendimento de alunos com comportamentos problemáticos dentro e fora da sala de aula. Essa é, aliás, a forma como é percecionado pelos alunos entrevistados, desde os mais novos aos mais velhos:

É o gabinete de integração, onde os alunos vão quando têm faltas disciplinares (AE14).

É o gabinete dos alunos mal-educados (AE13).

Pelo menos a ideia que eu tenho do GIE é que é o gabinete dos castigos. As pessoas não o veem de outra forma (AE22).

Quando nas aulas os alunos, por exemplo, estão a perturbar outros alunos que querem aprender... Os alunos não conseguem aprender por causa de outros, os professores às vezes mandam os alunos para o GIE, onde ligam para os pais e informam-nos do que se passou (AE12).

É um gabinete onde, por exemplo, as pessoas quando se portam mal os professores mandam para o GIE, que supostamente liga para os pais, e essas coisas, a dizer que se portou mal e atribui castigos ou pequenos castigos, não sei (AE15).

O professor ou a professora tenta perceber o que é que aconteceu para eu vir cá para fora, e tenta encaixar-me na cabeça formas para eu tentar remediar a situação como, por exemplo, chegar à sala e pedir desculpa à professora ou ao professor pelo que foi feito (AE27).

Os alunos estrangeiros têm a mesma perceção. Quando questionado sobre o conhecimento do GIE, o entrevistado AE31, proveniente do Brasil, respondeu:

Conheço, é grande amigo meu. É um gabinete de integração para os alunos. Quando não estão bem nas aulas porque estão a incomodar os professores, eu acho que a única maneira que eles têm para não

perturbar nenhum dos outros alunos que estão interessados, é mandar para esse gabinete de integração. Lá o aluno vai ter que cumprir na mesma as tarefas que tem na sala, só que assim não perturba nenhum dos outros alunos. [JM – Sentes-te incluído quando vais lá?] Não (...). Pedem para preencher uma ficha que tem lá para depois ser encaminhada para o Diretor de Turma. Depois, a professora que me mandou para a rua diz uma tarefa para fazer, faz-se a tarefa lá no gabinete e depois, se a stora disser que é para fazer a ficha e voltar para a sala, volto para a sala, se não, fico lá os 90 minutos (AE31).

A aluna estrangeira, de origem chinesa, refere a razão por nunca ter frequentado o GIE: “Porque eu acho que não sou mal-educada para os professores” (AE28).

Segundo os entrevistados AE14 e AE7, o encaminhamento para esse gabinete é importante, pois dá aos alunos a oportunidade de refletirem sobre os seus comportamentos e melhorarem as suas atitudes:

Penso que é importante, porque quando uma pessoa vai para lá, muitas vezes está até furiosa com os professores por lhes terem dado uma falta disciplinar, e quando uma pessoa vai para lá consegue falar com os professores acerca do que é que se passou, consegue acalmar-se, consegue raciocinar melhor, consegue ver onde é que errou, consegue ver se calhar onde é que o professor errou, e acho que consegue ou redimir-se ou tornar-se uma pessoa melhor durante os próximos tempos (AE14).

Acho que é um aspeto bom da escola porque, assim quando um aluno não respeita as regras e os deveres que tem, ao ir a esse gabinete é-lhe explicado da melhor forma possível, e tentam fazer ver a esse aluno, que agiu mal e tem que corrigir e não voltar a fazer o mesmo. Acho que isso é bom, porque assim o aluno, pelo menos nós ficamos de consciência tranquila, porque sabemos que o aluno foi tentar (AE7).

A entrevistada AE17, por outro lado, considera que as ações do GIE nem sempre surtem efeito:

O papel depende muito de aluno para aluno. Eu nunca lá estive mas, para colegas meus, para alguns funcionava como medo e para outros era uma coisa banal, não se fazia lá nada, segundo eles. Podia-se falar do que se passou na aula para terem ido para lá, mas não davam grande relevância (...). Sinceramente nunca olhei para o GIE como uma parte integrante, como um órgão na escola, porque... não sei, lá está, depende do aluno, se banaliza ou não. Há uns que ficavam cheios de medo porque o professor ia ligar para os pais, e para outros era absolutamente normal. Não tinham problemas em ir para o GIE, porque eles é que tinham razão, pronto (AE17).

O entrevistado AE22 acrescenta que alguns alunos até se vangloriam de ir para lá: “Acho que uma pessoa falava do GIE e pensava logo “ah eu tive lá porque fui mandado para a rua”, e depois havia quem se vangloriasse do recorde de presenças” (AE22).

Na opinião do entrevistado AE7, o facto de alguns alunos banalizarem este gabinete não invalida a sua importância: “É mostrar ao aluno que ele está errado, depois cada aluno aceita ou não o que lhe dizem, mas acho que é importante porque assim o aluno sabe que aquilo é errado e que não devia fazer assim” (AE7).

Um outro aluno, o entrevistado AE2, considera que o GIE podia ir mais longe, ou seja, cumprir o seu objetivo inicial, que era atender alunos que necessitassem de apoio e que se quisessem dirigir a ele, em qualquer momento. Não devia ser apenas para alunos com falta disciplinar, como se tornou usual:

O GIE é, no seu ideal, um espaço a que os alunos podem ir, não só quando se comportaram mal numa aula, que é aquilo que acontece, é muito frequente a ameaça de que, se não te calas vais para o GIE, e fazem parecer o gabinete um bicho de sete cabeças, quando de facto aquilo o que devia ser era um espaço para o qual um aluno que tivesse algum problema pudesse conversar e pudesse procurar apoio dessa estrutura. E não é o que acontece, de todo. É um sítio para onde se manda o aluno com faltas disciplinares, ponto (AE2).

A entrevistada AE23, da Associação de Pais tem conhecimento do GIE pelas mesmas razões:

Sei, não sei é a sigla direita, o gabinete de integração... Serve para uma chamada de atenção ou de reflexão dos alunos para problemas de disciplina (...) conheço mais, ouvi falar mais do GIE, por carácter disciplinar (...) inclusive no Conselho Pedagógico... falou-se muito que havia ali uma turma que tinha muitas idas ao GIE, mas isso até nem era, porque não se podia, ali responsabilizar propriamente só aluno (AE23).

A entrevistada AE25 membro do GIE, confirma este facto: “Nunca nenhum professor aconselhou nenhum aluno a vir ao GIE sem ser por uma questão disciplinar, não tenho ideia disso. Ainda é um bocado isso, ainda é cedo se calhar” (AE25).

Alguns professores falam da metodologia utilizada e do que fazem no GIE, com os alunos que são expulsos da sala de aula:

Normalmente, é uma conversa mais longa... Passamos estas nossas angústias, que às vezes os alunos não dizem mas que nós percebemos, ao Diretor de Turma no sentido de acharmos que ele está carenciado, dar mais atenção talvez aos pais. Porque, se não, é o Diretor de Turma a receber os pais, são os professores do GIE a receber os pais (AE25).

Eu conversei com eles sobre o que os levou a sair da sala de aula, tentei fazer com que eles refletissem, e tentá-los fazer perceber se a atitude deles foi a melhor ou se foi a pior, e fazer perceber também a atitude do professor pelo facto de os ter mandado sair da sala de aula, e tentar levá-los a perceber o que deveriam fazer ou como deveriam agir se calhar naquela situação para evitar a ordem (AE24).

A entrevistada AE9, Diretora da escola, considera crucial o papel deste gabinete:

Para mim foi uma das estruturas que foi aqui criada que eu acho fundamental para manter, no fundo, a sustentabilidade quase do Projeto Educativo porque aquilo monitoriza bastante ali o que se passa, faz o acompanhamento aos alunos que são mais indisciplinados, ajuda-os a melhorar o comportamento. Normalmente, quando há medidas disciplinares, nós optámos essencialmente por medidas de integração e faz-se o acompanhamento desses alunos. Isso acaba por resolver problemas antes deles ficarem muito maiores. Às vezes é prevenção. Faz prevenção e faz inclusão (AE9).

O entrevistado AE5, pelo contrário, considera que o papel do GIE não é tão importante assim, talvez por falta de formação dos professores, que estão neste gabinete:

Os professores que estão neste gabinete deviam ter uma formação específica para que, quando o aluno vem da sala de aula por comportamento inadequado, tentar dizer, tentar ensinar ou tentar conversar com ele de uma forma pedagógica e científica, de forma a que ele na próxima não pise novamente o risco. Portanto, há muito boa vontade dos professores que estão nesse gabinete, mas a maior parte deles não tem formação nesse aspeto. Portanto, mais ou menos, o que eles fazem – acho eu que também lá estive este ano – “o quê que fizeste?”, “fiz isto”, “e então?”, sempre ali a preencher um formuláriozinho e o assunto está resolvido, muitas vezes. Porquê? Porque nós não temos, ou a grande maioria não tem, formação no âmbito psicológico, sociológico para tentar conversar com o aluno. Conversamos aquilo que sabemos (AE5).

O mesmo entrevistado considera que, melhor do que marcar falta disciplinar e mandar os alunos para o GIE, é conversar com eles, no contexto da sala de aula:

Inicialmente a estratégia era a falta disciplinar. Agora, foi numa de chegar mais aos alunos, tentar perceber o porquê de algumas posturas incorretas evitando-se ao máximo as faltas disciplinares. Basta ver que no 1º ano tivemos ao todo cerca de 32 faltas disciplinares, se a memória não me falha, e que neste 2º ano contam-se pelos dedos da mão as faltas disciplinares. Foi uma das preocupações. Inicialmente era: o aluno porta-se mal, vai para a rua, mas depois tivemos uma reunião e chegamos à conclusão que se a postura dos professores fosse essa, os alunos estavam sempre fora da sala de aula. Portanto, tentamos chegar a eles, falar com eles individualmente, falar em grupo, tipo terapia de grupo, para chegar à conclusão de como é que eles queriam funcionar. De certa forma, não foi o

professor que estipulou as regras, foram os alunos que tentaram transmitir de que forma gostariam de estar dentro da sala de aula. Uma das grandes vitórias dos professores foi tentar chegar aos alunos o mais profundo possível (AE5).

A entrevistada AE24 comunga da ideia de que não se está a incluir um aluno, quando se lhe dá ordem de saída da sala de aula: “ao irem para um gabinete à parte, claro que podemos pensar que isso não é uma inclusão, será o oposto...” (AE24). O entrevistado AE5 acrescenta que não vê melhoria no comportamento dos alunos, por eles irem muitas vezes para o GIE: “O que eu tenho impressão é que nenhum aluno, pelo facto de ir três, quatro, cinco, dez vezes para esse gabinete, deixou de se portar mal. Tenho dúvidas” (AE5). Segundo o mesmo entrevistado, alguns alunos até faziam de propósito para ir para lá:

Havia uns que até gostavam de ir para lá porque estavam mais à vontade, não estavam a aturar o professor da disciplina, estavam a conversar (...). Muitas vezes os alunos portam-se mal para precisamente saírem da sala de aula, vão para um gabinete e já estão mais desanuviados. Alguns até dizem “até temos lá uns professores que nos dão uns chupas e uns rebuçados”. Muitos deles diziam isso, e é verdade (AE5).

A entrevistada AE25 aborda também o problema da burocracia existente no GIE. Segundo ela, os professores têm tantos papéis para preencher, que lhes falta tempo para o que mais interessa, conversar com os alunos:

Já tive situações em que um aluno veio aqui, eu tinha vinte minutos e esses vinte minutos nem deu para falar com o aluno, porque eu tenho os papéis para preencher. Por exemplo, dois ou três alunos em vinte minutos, eu não posso estar com eles porque tenho que preencher papéis ao passo que, no início, quando isto se formou, os papéis eram o menos importante, o que interessava era: o aluno chega, está com calma, se for preciso sair um bocadinho, lavar a cara como acontece porque muitos chegam aqui a chorar, ir com calma, apanhar um bocado de ar, beber uma água, depois vêm falar comigo com calma, aquela preparação toda que é necessário fazer-se a um aluno que é posto na rua (AE25).

Esse é, segundo ela, um dos motivos porque os objetivos do GIE não se têm conseguido concretizar, tal como tinha sido idealizado inicialmente:

Eu achava que o GIE iria revolucionar tudo, que ia fazer com que os alunos gostassem muito da escola e fazia-os entender que não valia a pena fazer vencer a sua ideia através da indisciplina, ou atos de rebeldia ou de desrespeito. Entretanto, à medida que o tempo vai passando e talvez por hábito, não sei, esse romantismo perdeu-se um bocadinho talvez por questões de ordem burocrática, porque tudo o que nós fazemos tem que ser documentado com papéis (AE25).

Da análise dos discursos dos entrevistados, ressalta a ideia de que os objetivos iniciais do GIE, de apoio a todos os membros da comunidade educativa, acabou por não se concretizar, principalmente por falta de formação dos professores deste gabinete. Um outro problema apontado é o excesso de burocracia.

A ação acabou por se centrar unicamente nos alunos expulsos da sala de aula e, neste ponto, também há críticas. Alguns entrevistados consideram que o gabinete não devia estar apenas direcionado para alunos expulsos da sala de aula, mas para qualquer aluno que necessitasse de ir lá. Alguns professores consideram que a inclusão não se faz através da ordem de saída da sala de aula, mas conversando com os alunos e evitando essa medida.

O projeto do GIE parece, assim, ter ficado aquém das expectativas nele depositadas.

Da análise global desta dimensão, relativa às perceções sobre as vivências e manifestações de cidadania, sobressai o predomínio da cidadania atribuída (Stoer & Magalhães, 2005), que se manifesta na dificuldade de encarar e promover as identidades diferenciadas que coexistem na escola. As perceções dos diferentes atores da ESR, situadas nas quatro categorias criadas para esta dimensão, são bem elucidativas da necessidade de serem desenvolvidas e operacionalizadas novas práticas, conducentes ao fomento da assertividade, do espírito crítico, da participação e da interação mais positiva entre todos.

Simultaneamente, estas perceções tornam-se num repto à escola ESR, que deve favorecer o desenvolvimento pessoal, quer através do estímulo ao envolvimento responsável (Rogers, 1985; Cunha 1989; Menezes 1993; Delors, 1996; Arto, 2000), quer através de atividades que visem melhores relacionamentos (Branco, 2007; Guimarães, Sobral & Menezes, 2007), em que a expressão e a originalidade criativa de cada um possa desabrochar, sem receios ou formatos (Coelho-Rosa, 2000; Azevedo, 2011), tornando-as necessárias e valorizadas como pessoas dignas de valor, de respeito e de estima.

Dimensão D – O ambiente organizacional e educativo.

Nesta dimensão, analisam-se as perceções dos entrevistados sobre o ambiente organizacional e educativo da escola em estudo.

Foram definidas quatro categorias: C1) A democratização da escola como um mandato por concretizar; C2) As aquisições cognitivas como prioridade da escola e da comunidade educativa; C3) A organização escolar como um espaço burocrático e C4) As mudanças estruturais como ações pouco consequentes. Passo a apresentá-las.

Categoria 1. A democratização da escola como um mandato por concretizar.

Através da análise dos discursos dos entrevistados, foi possível inferir que ainda não existem condições suficientes para que se possa afirmar que a escola em estudo é democrática.

São vários os fatores que contribuem para esta percepção, nomeadamente a constatação de que a maior parte dos atores educativos tem pouco acesso à informação, pouca voz, participação e autonomia na tomada de decisões da escola.

Com base nestas ideias estruturantes e dado o nível de função diferenciado dos atores educativos, foram criadas as seguintes subcategorias: SC1) Os alunos como elementos a quem é dada pouca voz, informação e autonomia; SC2) Os funcionários como elementos secundarizados pela comunidade educativa; SC3) Os professores como elementos pouco interventivos; SC4) A tomada de decisões como ato centralizado. Passa-se em seguida à sua análise.

SC1. Os alunos como elementos a quem é dada pouca voz, informação e autonomia.

Através da análise das entrevistas, constata-se que um dos aspetos mais valorizados pelos alunos é a possibilidade de se expressarem: “Primeiro temos de ter liberdade e liberdade de expressão, podemos dar as nossas opiniões” (AE11). Alguns alunos afirmam que essa não é, no entanto, uma realidade da escola: “nunca damos a nossa opinião” (AE15).

A entrevistada AE6, de um curso profissional, releva a distância entre o que fica registado nos documentos e o que é, efetivamente, praticado:

Se calhar é como em tudo, estão escritos num papel mas os alunos são poucos ouvidos mas, segundo o papel, há sempre uma dinâmica entre alunos e professores (...). Porque eu lembro-me que estou cá há um ano e tive uma reunião entre cursos profissionais, Direção e diretores de curso. Foi a única num ano inteiro, em que só nos perguntaram o que achávamos sobre o curso, não nos perguntaram o que estava mal na escola, coisas desse género. Nunca temos uma ligação muito direta com a Direção ou professores superiores para falar sobre esses assuntos e dar a nossa opinião. Mesmo quando damos a nossa opinião, se calhar essas opiniões são recebidas de boa maneira mas depois não são pensadas, não são trabalhadas (...). Não digo que deixamos de lutar, tanto que o nosso orientador e outros professores pensam como nós, só que chegamos a um ponto que sentimos que não podemos fazer mais nada, que não vale a pena falar porque a Direção não nos ouve nesse aspeto (AE6).

O entrevistado AE2 confirma a ideia de que a escola não fomenta a consciência democrática, sendo a pouca autonomia dada aos alunos uma evidência disso mesmo:

Acho que o conhecimento e o ambiente democrático não é muito publicitado (...). Não há muita política de confiar nos alunos, ou neste caso de atribuir as responsabilidades dos alunos aos cargos que lhes pertencem. Ou seja, vai-me perdoar a expressão, mas acho que tratam os alunos um pouco como coitadinhos (...). Porque eu em 5 anos que fui aqui aluno, nunca ninguém me consultou sobre, até estar no Conselho Geral, nunca ninguém me consultou sobre decisão alguma que fosse implementada na escola. Eu acho que há um esforço, voluntário ou não, para manter os alunos numa certa apatia, porque um aluno que neste caso, eu não quero soar, não quero dizer que isto soa como um regime totalitário, penso que não chegamos a tanto, mas também não é implantada aquela consciência democrática, os alunos não são encorajados a saber o que é que está a acontecer na escola, ou a saber as atividades que há, o que é que há e o que é que não há, a criar, o projeto próprio não é muito incentivado nesse aspeto. [JM – Por projeto próprio referes-te ao projeto educativo?] Não, não. Ao projeto de cada um de nós, de cada aluno para si próprio, não aos projetos da escola. Não há promoção nenhuma de autonomia, não há uma tentativa de expansão de horizontes dos alunos (AE2).

Este aluno considera que um aspeto a melhorar na escola é o acesso à informação:

[O que poderia melhorar na escola] Sem dúvida nenhuma uma maior informação aos alunos sobre tudo, desde órgãos administrativos, às decisões que eles tomam, aos poderes que eles têm, o papel dos delegados, o quão intervenientes os alunos podem ser dentro da escola, porque a legislação permite mais do que aquilo que nos dão a entender que podemos ser, essa parte não é evidenciada, são as letras pequeninas (...). Noutro dia fui dar uma aula de formação cívica ao 10.º ano. Expus-lhes as estruturas hierárquicas da escola e preocupou-me bastante ver que em 20 e tal alunos, nem um único conhecia o Conselho Pedagógico, nem um único conhecia o Conselho Geral e esta situação, sem dúvida que é reincidente, principalmente ao nível das turmas do básico, nem quero imaginar. E acho que não há uma divulgação, de todo, destes órgãos. Não há um esforço qualquer para o divulgar (...). Nunca nos dizem quem é que faz o regulamento interno e com base em que é que o faz. E de facto isso é uma responsabilidade do Conselho Geral, e a maior parte dos alunos não sabe. O regulamento interno é simplesmente apresentado e ninguém sabe se aquilo foi obra e graça do Espírito Santo (AE2).

O entrevistado AE12, do 7º ano de escolaridade, partilha da mesma opinião: “Acho que poderíamos ser mais informados, por exemplo, do Regulamento Interno, que não fomos informados” (AE12). Esta ausência de informação leva a que muitos alunos não saibam pronunciar-se sobre os documentos estruturantes da escola.

Quando questionada sobre o Projeto Educativo, a entrevistada AE15 deu a seguinte resposta: “Não sei muito bem o que é, sei que existe. É um projeto que engloba a turma, um tema. Agora, não sei muito bem em que consiste” (AE15). Ao ser questionada sobre os órgãos de

gestão da escola, também a entrevistada AE19, aluna do 11.º ano, refere não conhecer nenhum deles:

JM – Sabes que há outros órgãos aqui na escola? Conselho Geral, já ouviste falar dele?

AE19 – Não.

JM – E Conselho Pedagógico, já ouviste falar dele?

AE19 – Não.

JM – Nunca te foi informado nada disto?

AE19 – Não (AE19).

A maioria dos alunos, ao ser alvo de perguntas deste género, mostrou não conhecer nem os documentos estruturantes, nem os órgãos da escola. Os alunos estrangeiros também não manifestam grande preocupação em conhecê-los.

Sobre o Regulamento Interno: “Não. Pronto, nesse aspeto sou um bocado... não me preocupo muito” (AE30).

Sobre o Projeto Educativo: “Não, por acaso nunca me deu interesse também de saber o que era” (AE31).

Sobre a eventual resolução de um problema ou dúvidas, recorrem à internet: “Porque ali tenho...os melhores professores colocam coisas na internet. Na internet há mais opiniões sobre essas coisas” (AE29).

Referindo-se à definição dos critérios de avaliação, a entrevistada AE17, aluna do 10º ano, refere que estes não foram negociados com os alunos, mas impostos: “Foram impostos, praticamente. Não, uns professores tiveram o cuidado de explicar, outros pronto, disseram “estes são os critérios de avaliação”, mas negociados nunca” (AE17). O entrevistado AE2, do 12º ano reitera esta posição: “Não são explicados. São escritos normalmente e mandados para casa para o pai ou a mãe os assinarem. Não são explicados, não são debatidos, não são negociados. São inegociáveis” (AE2).

A entrevistada AE17 considera que os alunos se poderiam impor mais, mas alguns inibem-se de dar a sua opinião:

Alguns por vergonha e timidez, outros porque simplesmente não se importam com o que está a ser feito e, se calhar, pensar pode dar trabalho e não dão opinião (...). Muitas vezes, os alunos não se dão ao trabalho de manifestarem as suas opiniões. Ficam pelos intervalos a resmungarem uns com os outros, mas depois não fazem mais para levar a cabo (...). Sinceramente, não sei porque nós não damos muita importância ao Regulamento Interno. Sabemos que é isto mas, lá está, resignamo-nos

(...). O porquê não sei. Nós queremos tudo e mais alguma coisa, mas nunca fazemos nada e acabamos por nos resignar. Podemos-nos queixar disto ou daquilo mas também não mostramos soluções (AE17).

O que falta, na opinião da entrevistada AE6, é a ligação entre as microestruturas comunitárias que existem na escola:

Parece-me fundamental a convivência, a forma de lidar entre professores e alunos, entre professores e Direção. Acho que falta um bocadinho isso, falta principalmente do que vai dos alunos aos professores, aos funcionários. Falta haver uma comunidade escola e não a comunidade professores, a comunidade alunos, a comunidade funcionários, a comunidade secretaria, falta uma ligação grande entre esses membros (AE6).

Outro aspeto a destacar é que a maioria dos alunos, incluindo os estrangeiros, não conhece a Diretora da escola:

Eu, (...) nunca tive nenhum contacto com a Direção da escola, qualquer tipo de contacto (AE18).

Eu só conheci a Diretora quando estava no segundo ano cá na escola e foi, lá está, por causa do PEJ por ela fazer o discurso de abertura e nós ficamos a saber (...). No caso da Diretora, como nunca a presenciamos, não vem fazer comunicados, ou não vem... não se dá a conhecer um bocado à comunidade escolar. Acredito que grande parte da escola não saiba quem é a Diretora da escola se ela passar à frente (AE22).

A Diretora da escola, entrevistada AE9, salienta as vantagens da implementação/utilização do *e-mail* e a página da escola. Contudo, também acha importante que os alunos sejam mais envolvidos na discussão dos documentos da escola, inclusive do projeto educativo:

Acho que sim. Implementamos o *e-mail* e acho que é tudo mais fácil de contactar. Agora também, com a questão das obras, estamos muito mais perto uns dos outros. Acho que melhoramos nesse aspeto. Também tem coisas positivas, não é? (...). Do Projeto Educativo, eu acho que no 7º ano não se dá muito o alerta para isso. Mais tarde quando começam a ser delegados, a discutir essas coisas, eles começam a perceber. Embora esteja na página, acho que o Diretor de Turma ainda não discute – também não falamos com o Diretor de Turma nesse sentido – não discute muito o Projeto Educativo com o aluno, com os do ensino básico pelo menos (AE9).

Quando necessitam de resolver qualquer problema, os alunos dirigem-se à Diretora de Turma. Segundo os alunos entrevistados, é ela o elo de ligação com a Direção: “É sempre aquele elo de ligação com a Direção. É aquela ponte que quando nós precisamos de algo, vamos falar com a Diretora de Turma” (AE21). É também a Diretora de Turma que lhes faz chegar

algumas informações, nomeadamente sobre os direitos e os deveres dos alunos, bem como as atividades a serem desenvolvidas na escola:

Normalmente costuma ser na aula de apresentação de alunos (...), o Diretor de Turma distribui o regulamento interno pelos alunos e cada um lê ou não, a maior parte não... [JM – Isso aconteceu no início do ano em que entraste para cá, ou todos os anos acontece?] Todos os anos que a turma mudava ou o Diretor de Turma mudava, tínhamos a aula de apresentação no início do ano e esse Diretor de Turma dava-nos o regulamento (AE7).

A Diretora de Turma costuma-nos dar as informações. Por exemplo, o concurso de talentos, quem quer participar a Diretora de Turma aponta e pronto, combina-se tudo (AE11).

O entrevistado AE2 fala da pouca representatividade dos alunos, nos órgãos de gestão da escola:

O Regulamento Interno passa primeiro, segundo creio, pelo Conselho Pedagógico, que também ele em si tem representantes dos alunos para já, embora o ministério tenha por alguma razão que é para mim perfeitamente alheia, decidido tirar os alunos dos conselhos pedagógicos, o que é grave, o que é grave (AE2).

A entrevistada AE4 do Conselho Geral da escola considera que, mesmo no Conselho Geral, há pouca representatividade dos alunos:

Os alunos (...), mas é preciso ver que quando eu lá estive – é também um aspeto negativo – só estava um aluno a representar toda a comunidade discente. Eu acho que um aluno sozinho, no meio de tantos adultos, acho que amedronta (...). Quando lá estive, aliás uma das propostas que depois foi aceite, foi que o Conselho Geral passasse a ter a presença de dois alunos. Retirando um elemento aos outros, mas que fossem dois. Acho que dá muito mais força ao aluno (AE4).

O entrevistado AE2 afirma que, mesmo quando os alunos estão representados, a sua função é meramente decorativa:

Normalmente quando se tomam decisões de maior importância, o Conselho Geral, que é em termos teóricos, o órgão máximo de decisão, a Assembleia de Escola, agora Conselho Geral. Normalmente o que nos é pedido não é para tomarmos uma decisão, mas para darmos um parecer sobre a decisão que já foi tomada (...). Mas a escola é para quem? E acho que é perfeitamente claro. Quanto ao Conselho Geral, mesmo quando nos é apresentado o regulamento interno para discussão, ou neste caso, para sugestão, é-nos apresentado numa base “sim, concordamos todos, vamos votar”. Não há um incentivo muito grande ao debate, simplesmente há a aprovação rápida sem grande reboço, é o ideal (AE2).

O mesmo aluno acrescenta que, mesmo nas reuniões do Conselho de Turma, as opiniões dos delegados e subdelegados são pouco valorizadas:

Era-nos reservado um cantinho, depois das decisões tomadas, “ah, e o que é que tu achas? O que é que os teus colegas acham?”. O “eu acho” é gratuito. Nunca nos perguntaram “Mas concordas? Concordas porquê? E porque não?” Embora até sempre tenha insistido, de uma forma, não sei como é que hei de dizer [JM – irreverente?] Sim. De uma forma mais ou menos irreverente, e até nem sempre muito apreciada em expressar a minha opinião, e até a opinião que seria a que mais interessa aos colegas, porque de facto, temos de defender aquilo que representamos, em expressar a minha opinião no seu todo (AE2).

É neste contexto que a entrevistada AE6, ao retratar a escola, apela a uma maior possibilidade de participação dos alunos:

Não digo que seja uma ditadura mas num país, como em tudo, falta um pouco ouvir o povo que no caso são os alunos (...). Eu acho que podemos dizer que é um bocadinho uma escola de extremos. Que no fundo querem boa educação e querem-nos formar para uma vida livre e pessoas conscientes mas, por outro lado, se calhar não nos dão aqui oportunidade de experimentarmos essa liberdade e saboreá-la, acho que nesse ponto é uma escola de extremos (...). Acho que falta um pouquinho de liberdade para os alunos. Se nos querem pôr pessoas conscientes deixem-nos viver essa consciência, deixem-nos pensar da nossa maneira. Acho que nos impõem certas coisas (AE6).

Os alunos procuram ainda fazer-se ouvir através da associação que os representa:

Muita gente não se apercebe, pensa que a Associação de Estudantes é um grupo exclusivo e, na verdade, o que nós procuramos ser é os representantes de todos os estudantes da escola, a voz dos estudantes (AE22).

O entrevistado AE22, presidente desta associação, revela que, numa lógica de representatividade democrática, esta procurou ter, na sua lista, alunos de todos os níveis e quadrantes de ensino:

Nós nos cargos oficiais, por assim dizer, era tudo gente de secundário mas procuramos sempre ter, pelo menos, três anos, diferentes cursos para envolver o máximo de gente. Depois, tínhamos os departamentos em que aí já incluímos algumas pessoas do 9º ano (AE22).

Neste contexto, o entrevistado AE2 refere as dificuldades com que a associação se debate, nomeadamente a questão do estatuto:

A Associação de Estudantes tem um estatuto que é aquilo que nós chamamos de semi-independente, ou seja, é independente até certo ponto, mas não pode tomar decisão alguma ou fazer seja o que for, sem a aprovação da Direção e dos membros dos órgãos administrativos. E eu, por acaso, acho uma certa piada quando não acontece alguma coisa na escola, normalmente a responsabilidade, ou quando os alunos não são informados, ou seja o que for, normalmente os professores não têm dificuldade nenhuma em culpar a associação de estudantes. Por exemplo, noutro dia estive num debate, em que uma professora me disse que nós éramos muito apáticos e que não estávamos de forma nenhuma preparados para enfrentar a crise, porque se o estivéssemos, por exemplo, teríamos mandado cartas ao ministério a mostrar o nosso desagrado, o nosso descontentamento pela situação atual do país, a crise, etc. O que não é de todo possível, porque nós não poderemos nunca tomar uma decisão dessas sem o parecer e sem permissão da Direção, porque a associação de estudantes não é independente, é semi-independente. Então, dar uma independência maior à associação para que pudessem promover outras atividades, se calhar mais do interesse dos alunos. Porque, não é que ela não funcione, não é que ela não trabalhe, apenas o trabalho não é muito solicitado, não é muito publicitado, chamemos-lhe assim (AE2).

Outro problema apontado é a exiguidade das verbas atribuídas:

Quando nos dizem que a Associação de Estudantes, por exemplo, é inexistente, não dizem que a verba anual que a AE tem são, salvo erro, 30 e poucos euros e tem de ser justificado aquilo que vamos fazer, ou seja, todas as atividades que nós pretendamos promover é complicadíssimo, mesmo porque é suposto que nós desenvolvamos ou que sejamos muito ativos ou que desenvolvamos muitas atividades com 30 e tal euros anuais (AE2).

SC2. Os Assistentes Operacionais como elementos secundarizados pela comunidade educativa.

Da análise efetuada aos discursos dos Assistentes Operacionais, infere-se a ideia de que estes se sentem subalternizados dentro da comunidade escolar:

Nota-se que há uma diferença, porque um funcionário é um funcionário e um professor é um professor. E dos professores em relação a nós, notamos essa diferença (...). Se um professor é doente das costas, ou de um braço, ou das pernas, os funcionários também são, também têm esses problemas. E um funcionário não pode dizer que "não", tem que dizer sempre que "sim", porque se não, já é um mau funcionário. Está a perceber o que eu quero dizer? (AE33).

A opinião dos alunos entrevistados, sobre o papel e a relação com os funcionários, não é consensual. Uns veem-nos como distantes.

Não sei, acho que não têm muita confiança. Estão, tipo, distantes (...). Eu não sei porquê, mas noto (...). Acho que há uma relação de distância, não são assim muito próximos (AE19).

Os funcionários tratam os professores com muito respeito, e se calhar tratam melhor os professores do que os alunos até, não sei (AE20).

Outros entrevistados AE21, AE22, bem como os estrangeiros, AE30 e AE31 referem que sentem proximidade e simpatia dos funcionários:

Se nós temos a necessidade de – uma coisa mais simples – de ir até uma sala, entrar e ir buscar qualquer coisa, os funcionários tentam sempre ajudar e acho que não há razões de queixa (AE21).

Não, aliás até que acredito que os alunos, a maior parte deles, têm uma relação melhor com os funcionários do que com os professores. Para começar eles não estão naquele patamar de professor que é um bocado longe do nosso, e ali com os funcionários nós, se calhar, falávamos mais normalmente, falávamos de outras coisas. Por exemplo, cumprimentávamos todos os dias, outros cumprimentavam noutros e ficavam-se a conhecer as pessoas (AE22).

O entrevistado do ensino profissional AE7 procura encontrar as razões desta dupla visão:

Os mais novos, e cada vez se vê mais, não têm noção desse respeito, então pensam que só porque são funcionários estão ali só para trabalhar para eles. Por exemplo, se um funcionário chegar à beira de alguns dos miúdos mais novos e disser “olha não faças isto”, “não estragues isto”, “não metas o lixo para o chão”, a maior parte dos miúdos mais novos agora pensa que eles são funcionários desta escola e estão ali é para limpar “o que eles fazem”, ou seja, metem lixo para o chão, não querem saber de nada, porque depois estão lá os funcionários e eles que trabalhem, e não querem saber dessas coisas (...). Tentar mostrar aos alunos que apesar dos funcionários serem nossos superiores, eles não estão aqui para nos dificultarem a vida, pelo contrário, estão aqui para ajudar e nós devemos ter consciência tudo o que eles nos dizem de alguma maneira ou de outra é para nos ajudar, e devemos tentar pegar no que nos dizem e direccionar no bom sentido (AE7).

Os Operacionais Educativos entrevistados sentem, também, que o seu trabalho é pouco valorizado: “A gente vem trabalhar, é para vir trabalhar. Não é fácil o nosso trabalho, apesar de não darem muito valor” (AE33).

O baixo estatuto e a pouca valorização do trabalho destes atores traduz-se numa voz pouco interveniente: “Nós fazemos parte da escola, mas não somos comunidade educativa, não somos parte principal. Não sei explicar bem (...). Somos sempre o elo mais fraco” (AE33).

À questão “O que mudaria?”, a entrevistada AE33 responde: “Qualquer coisa que fizesse com que fôssemos mais intervenientes ou que fôssemos mais ouvidos, não sei explicar”. Na sua opinião, os funcionários até são elementos importantes da escola:

Apesar dos auxiliares de ação educativa serem pouco importantes, nós até achamos que somos porque, se não estivermos a escola não funciona. Porque nós somos o elo de ligação. Por exemplo, neste caso, os alunos vão falar à Direção ou vão falar com o professor, e somos nós os intermediários de tudo (AE33).

A mesma funcionária considera, por isso, pertinente a representação destes atores no Conselho Pedagógico. Considera, no entanto, que na altura em que havia Conselho Executivo, estes se sentiam mais intervenientes:

Éramos mais intervenientes numa reunião do Conselho Pedagógico, porque estava o Conselho Executivo, eu e dois alunos. Os alunos diziam os problemas que tinham e eu dizia os nossos, porque antes de ir falava com alguns colegas. Aí éramos mais intervenientes (AE33).

A Diretora da escola AE9 apercebe-se desta realidade:

Os funcionários têm tido uma fase complicada (...). Eles trabalham fora de horas, muitos deles têm uma dedicação total: preparam festas, estão aí até às tantas, quando há festas dos alunos. É mesmo por dedicação. Há um caso ou outro que não é tanto por dedicação. Às vezes também, foi como eu disse, não são de carreira mesmo, porque às vezes – a expressão é mesmo esta – as pessoas “caem de par quedas no cargo”, naquela função, e não sabem ainda lidar com alunos e com professores. Requer alguma aprendizagem, alguma paciência (AE9).

A mesma entrevistada reconhece a importância do trabalho destes operacionais na vida da escola, bem como a necessidade de investir na sua formação:

Talvez alguma formação do pessoal não docente. Falar de ética com pessoal não docente e pessoal docente. Essencialmente investir aí. O que falta melhorar aqui é a relação docente com o pessoal não docente. Estou a falar mais dos operacionais e não tanto dos serviços administrativos, que eu acho que nos serviços administrativos há um bom relacionamento com a comunidade em geral. Nota-se perfeitamente que os docentes quando têm algum problema particular recorrem a eles como se eles fossem... Acho que toda a classe reconhece o pessoal administrativo, reconhece o trabalho deles. Em relação aos assistentes de operações, não estou a dizer que não se reconheça o trabalho de alguns, reconhece-se, mas falta alguns deles terem um ponto de vista realmente do que é um Projeto Educativo ou o que é uma escola mesmo em si. Há aqueles que são de carreira que têm mais essa noção e há outros que nem tanto, e é difícil, porque um agente operacional tem um papel

importantíssimo numa escola. Tem um papel tão importante como um professor. É ele que quase que educa nos intervalos e é ele que faz, muitas vezes, de familiar quando a família não está (AE9).

SC3. Os professores como elementos pouco interventivos.

Pelo discurso dos professores, constata-se que, embora estes atores tenham maiores possibilidades de participação e de fazer ouvir a sua voz, não o fazem, ou seja, inibem-se de dar a sua opinião. Esta perceção vai, aliás, ao encontro da análise efetuada na categoria C1, em que se constatava que a assertividade não era uma postura muito incentivada na escola, nomeadamente nos órgãos de gestão que a representam:

Foi para mim muito duro estar no Conselho Pedagógico e ter opiniões contrárias, nomeadamente às opiniões da Diretora. O que, para mim, foi bastante complicado. Houve momentos bastantes duros, houve momentos em que eu ouvi coisas que não gostei mesmo, houve momentos em que eu disse coisas que se calhar não deveria ter falado, mas que eram muitas vezes respostas às provocações anteriores e portanto, momentos bem duros (AE1).

Percebe-se pelas entrevistas que, para evitar situações deste tipo, muitos professores começaram a optar por não dar a sua opinião. Segundo o entrevistado AE1, “isto foi muito sintomático com este novo modelo de gestão, em que o diretor passou a ser o Presidente do Conselho Pedagógico (...) pareceu-me muito *yes man*” (AE1).

A entrevistada AE3 acrescenta outra leitura para essa postura:

Está tudo sempre preocupado com a crise e as dificuldades... E esse sentimento que as pessoas têm de, nem digo revolta, também não chega a isso, mais de alguma angústia... E não fazem nada para limpar essa angústia, e para levar para ali esse bem-estar que é necessário (AE3).

A entrevistada AE4 refere também que não é dado tempo suficiente para o debate, nas várias estruturas intermédias. No seu entender, isso contribui para uma escola cada vez menos democrática:

Em princípio, um Conselho Pedagógico deverá, à partida, propor ou integrar sugestões/documentos oriundos das áreas disciplinares. Isto falando democraticamente, para uma escola democrática, que neste momento, sabemos nós, que essa democratização vai-se apagando não só por culpa das escolas, mas por toda uma estrutura que obriga a que as coisas sejam feitas “para ontem”, e portanto às vezes não há tempo de se poder trabalhar com um certo rigor todas as propostas (...). Depois, faz parte do

espírito haver um bocado a situação de se tomarem determinadas posições sem se ouvir as bases (AE4).

O entrevistado AE7, do ensino profissional, diferencia dois tipos de professores: “Eu penso que só são consultados aqueles que têm alguma intervenção na Direção, ou seja, os professores, digamos “normais,” apenas estão aqui para dar as aulas e não têm muito voto na matéria” (AE7).

No decurso das aulas, os alunos também dão conta da falta de intervenção pedagógica de alguns professores:

Mais de metade da turma goza com o professor, mais de metade da turma faz pouco do professor. O professor, primeiro não impõe respeito ou impõe respeito de mais e nós não respeitamos, como é que eu hei de dizer... está sempre a discutir connosco e essas coisas, e a maior parte acaba por desrespeitá-lo. Depois, não estamos atentos à explicação dele e acabamos por tirar negativa (AE13).

Em termos didáticos, a situação não é melhor:

Como o professor não torna a aula mais interessante... diz que tornar a aula mais interessante é pôr um *powerpoint* e eu não acho que seja assim, porque um *powerpoint* é a mesma coisa. O professor mete a página do livro onde estamos sobre o computador e é a mesma coisa, não é assim muito mais divertido, entre aspas (AE13).

A entrevistada AE21 do ensino secundário reforça a perceção anterior:

Depois, tem um ou outro professor que não me agrada muito, dificuldades em expressar a matéria e os conhecimentos – e nós tivemos muitas dificuldades ao longo do ano (...). O professor sabe a matéria, não sabe é se calhar transmitir da melhor maneira aos alunos. Nota-se que tem muita dificuldade e, se calhar, já não está provavelmente apto a dar as aulas nesse sentido (...). É na turma toda, todos têm a mesma opinião. Já falámos com a Diretora de Turma várias vezes, o professor em questão foi avisado e tenho de admitir que melhorou em certos aspetos (...). Vê-se que os alunos não têm dificuldade à disciplina e, se calhar, se fosse outro professor, não tinham tantas dificuldades. Vê-se que nós resolvemos exercícios e estudamos sobre a matéria, sabemos a matéria, e depois chegamos ao teste e esse conhecimento não se reflete na nota do teste, e falo até por mim (AE21).

Esta leitura é globalmente compartilhada pelos alunos estrangeiros:

Os professores falavam e falavam e depois não havia nada de interessante, por exemplo, *powerpoint's* (...). Depende da disciplina. Alguns são mais participativos, outros é a professora a falar e nós a ouvir (AE28). Com outros professores não me sinto (...), à vontade (AE29).

SC4. A tomada de decisões como ato centralizado.

Nas subcategorias anteriores, pode constatar-se um papel, cada vez menos interventivo, dos vários atores educativos. Nesta, o discurso dos entrevistados aponta ainda para um poder cada vez mais relativo dos vários órgãos de gestão da escola e uma concentração das decisões, na Direção da escola:

Em relação à Direção, penso que há muito, há uma concentração de, não é o termo, talvez concentração de poder, não é o mais correto, mas digamos assim, um professor para saber se deve marcar ou não, se deve sumariar ou não uma lição, parece que, e é comum ouvirmos os professores dizerem isto “Ah, vou ter de perguntar na Direção se isto pode fazer ou se pode acontecer”. E às vezes são coisas mesmo coisas pequenas, mesmo ridículas que pronto, não havia necessidade nenhuma de ter de chegar à Direção (AE2).

O mesmo aluno considera que o pedido de opinião não passa de mera fachada:

Normalmente o que nos é pedido não é para tomarmos uma decisão, mas para darmos um parecer sobre a decisão que já foi tomada. Então, em termos práticos, quem toma a decisão é a Direção, os outros órgãos administrativos nem tanto (AE2).

No seu entender, as decisões “são tomadas ou por uma pessoa ou por um grupo de pessoas, neste caso, ou pela Diretora ou pela Direção” (AE2). O entrevistado AE7 partilha da mesma opinião:

Aqueles membros que estão ligados à Direção, pelo que eu sei, é-lhes perguntado o que é que acham das decisões mas, depois, apenas a Diretora da escola é que confirma ou não alguma alteração ou alguma regra, qualquer coisa é sempre a Diretora da escola que confirma tudo (AE7).

Esta não é apenas uma perceção dos alunos. Também os professores falam da excessiva centralização das decisões, na figura da Diretora:

Quando o Diretor do Conselho Pedagógico não era o Diretor, eu penso que em relação às questões pedagógicas, corriam melhor. É evidente que o novo modelo de gestão atribuiu ao diretor muita responsabilidade, a vários níveis. E portanto, eu entendo que em função disso, o presidente do Conselho Pedagógico também possa ser o diretor. Agora que inquina um pouco a discussão, inquina. Inquina porque inquina sempre e com algum poder para a Direção. E eu penso que a Direção tem de tomar decisões executivas e o Conselho Pedagógico tem de decidir ou opinar, neste caso é apenas um órgão consultivo, não é um órgão deliberativo, opinar sobre questões pedagógicas e portanto deve

cingir-se a isso, e tudo o que seja de gestão deve passar para a Diretora (...). Considero que esta forma limitou o debate interno sobre questões pedagógicas, fundamentalmente o debate (AE1).

O entrevistado AE1 considera que, em virtude desta concentração de poder, a gestão democrática deixou de existir:

Quem tem o ideário de escola é a Diretora e a Direção. Porque isto é a realidade, é assim. Hoje em dia é assim. Quem estabelece é a Direção, neste caso a Diretora, o diretor, seja quem for. Portanto não estou aqui a fulanizar a escola onde estamos, é a realidade, portanto a escola que temos é decidida pela Direção que temos, portanto aquela gestão democrática, aquelas coisas todas deixou de acontecer (AE1).

Outro problema apontado é que as decisões, ao serem centralizadas numa só pessoa, acabam por ser mais morosas:

Muitas vezes há determinadas decisões que poderiam ser tomadas por alguém da Direção, mas que não tomam porque tem de ser a Diretora. O que faz com que limite e o tempo de decisão limite a decisão e que limite e que depois as coisas não aconteçam com a agilidade que deve acontecer porque temos de estar à espera da Diretora (AE1).

A entrevistada AE23, representante da Associação de Pais, tem uma perceção semelhante à dos alunos e professores: “a pessoa apercebe-se que há alguns conflitos, que há alguma hierarquia e que não será tão democrática quanto isso, e pronto” (AE23).

Contrariamente aos outros entrevistados, a entrevistada AE9, Diretora da escola, considera que a sua gestão é aberta e democrática:

Eu acho que a minha liderança é democrática e aberta sempre a novas ideias e a novas sugestões. Portanto, não é por discutir os assuntos que acho que haja menos... Há liderança e há gestão. Acho que quando sou gestora, sou gestora e quando estou a liderar acho que tenho... são coisas que embora se complementem, são posturas diferentes e acho que as pessoas entendem. Quando sou gestora estou a executar as indicações que tenho da tutela (AE9).

Considera também que promove a autonomia: “Eu acho que promovo a autonomia” (AE9). Admite, no entanto, que nem sempre tem tempo para reunir e auscultar opiniões: “Neste cargo, às vezes há decisões que têm que ser tomadas e não se tem tempo de se discutir com os intervenientes, que é uma pena, mas às vezes tem que ser momentâneo” (AE9).

A entrevistada AE10, elemento externo do Conselho Geral, entende que a gestão da escola é uma gestão partilhada

Claro que – e como eu costumo dizer – um líder tem que muitas vezes usar muitas estratégias de liderança e ir buscar muitos conceitos de liderança porque depois, muitas vezes, também tem que ser adaptado a determinadas circunstâncias, mas o que eu sinto naquela escola é que há – poderia dizer – uma gestão partilhada. Pelo menos no Conselho Geral sente-se isso, que há ali uma gestão partilhada, claro que com um líder que é, neste caso, a Diretora da escola, mas que há ali uma gestão partilhada e que há um bom ambiente escolar. Pelo menos é a sensação com que fico como elemento desse Conselho (AE10).

No entender da mesma entrevistada, uma das razões que pode justificar alguma centralidade de decisão da Diretora é a ausência de participação dos atores educativos:

Tinha tanta coisa que nós precisaríamos de mudar, mas precisaríamos primeiro de mudar as nossas mentalidades, estarmos nós mais envolvidos, sermos nós cidadãos mais participativos. Eu acho que neste momento não somos muito participativos na vida e, neste caso, na vida escolar (...). Muito mais envolvimento dos encarregados de educação e também de alguns professores. Nós também sabemos que normalmente também aqui, são sempre também os mesmos a ser os mais motivadores, e esses mais motivadores também vão ficando cansados. Portanto, temos que envolver todos para sermos todos mais motivadores, no fundo, desenvolvermos também e encontrarmos estratégias para conseguirmos ter uma escola mais inserida na vida social da comunidade onde ela esta. Para isso é claro que é a escola que tem que trabalhar essas questões e o cidadão de uma forma global (AE10).

Em abono da centralidade de decisão a entrevistada AE25 considera que, os diretores gerem melhor a escola do que os antigos conselhos diretivos/executivos:

Agora, eu acho que uma pessoa para dirigir uma escola tem que ter reconhecida competência e não é através de um Colégio, de um Conselho Diretivo, que durante dois anos está a dirigir uma escola e a seguir deixa de dirigir para voltar a ser colega, que se consegue bons resultados. Eu não gosto muito de decisões assim colegiais. Gosto de consultar as bases, mas acho que a pessoa que está a dirigir uma escola tem que provar. Sobre este caso, os diretores apresentaram um curriculum, foram entrevistados, estiveram sujeitos com pessoas da escola e sem ser da escola. Portanto, eu nunca concordei com os Conselhos Diretivos (AE25).

A entrevistada AE3 considera que, no atual momento em que as escolas estão agrupadas, a gestão centralizada num único diretor poderá não dar respostas adequadas aos problemas específicos de cada escola do agrupamento.

Agora vamos ver o trabalho que ela vai conseguir fazer nesta situação como agrupamento. Acho que os problemas tendem a agravar, porque cada vez reduzem mais o pessoal capaz de tomar decisões... Ela agora terá de tomar para uma série de escolas, vamos ver... Não estou a duvidar da capacidade da

nossa Diretora especificamente, mas em todas no geral, parece-me difícil que a pessoa tenha tanta consciência de todos os problemas de uma série de escolas. Porque o pessoal que trabalha com ela está mais reduzido e a profundidade de uma Direção (...). Não sei clarificar isto, tens que me ajudar... No fundo há escolas que nem têm nenhum representante ali junto dela. Como é que ela tem consciência dos problemas daquela escola para decidir convenientemente? É fácilimo errar, acho que nenhum diretor é assim tão capaz para, estando fora daquela realidade, tomar a resolução certa (AE3).

Da análise desta categoria e subcategorias correspondentes, infere-se, pela percepção dos entrevistados, que o mandato de democratização da escola é mais afirmado do que vivido (Torres, 2001; CNE, 2012). Alunos, Assistentes Operacionais e professores advogam um maior grau de participação e representatividade nos processos de decisão da vida da escola (Carvalhais, 2004; Magalhães & Stoer, 2006; Morgado, 2010).

Nos diferentes espaços e contextos da escola, não são promovidos os valores de cidadania preconizados nos documentos estruturantes da escola. Os valores da negociação democrática e do desenvolvimento da autonomia circunscrevem-se a representações decorativas e à mera transmissão de informações a cumprir (Bobbio, 1988; Lima, 1998; Guerra, 2002), o que leva à desvalorização do contributo dos diferentes atores, bem como à inibição de opinião e do desenvolvimento de práticas de cidadania.

Os entrevistados consideram ainda que as últimas alterações legais que reorganizaram a estrutura escolar são pouco consequentes e traduzem-se, sobretudo, em duplicação de trabalho, burocracia e centralização de decisões.

Categoria 2. As aquisições cognitivas como prioridade da escola e da comunidade educativa.

Pela análise das entrevistas, infere-se que o sucesso escolar, sobretudo na sua vertente cognitiva, é considerado a prioridade da escola e da comunidade educativa. No discurso dos professores, essa ideia aparece de forma inequívoca:

Nas reuniões do conselho de turma, nós seguimos os pontos de ordem de trabalho que nos são apresentados, e geralmente nessas reuniões é tratada a avaliação, é tratado o comportamento, mas dentro da avaliação, a sumativa acaba por ser a mais importante, sem sombra de dúvida (AE24).

Segundo o entrevistado AE1, tal deve-se ao facto de os professores serem avaliados em função dos resultados escolares dos alunos:

Não tenho dúvidas de que é o sucesso escolar. E não tenho dúvidas por isto: tu repara, nós temos aqui uma inquinação, porque se o professor é avaliado em termos do sucesso escolar dos alunos e o sucesso social só é avaliável daqui a 10 ou 15 anos, o professor tem de pensar também na sua vida e portanto, enquanto o processo for deste modo não tenhas duvidas que vai ser assim. O sucesso escolar vai ser privilegiado em relação a tudo o resto (AE1).

Este entrevistado refere que, mesmo que nas escolas as atitudes sejam também consideradas como critérios de avaliação, tal não é tido em conta nos exames ou provas finais das diferentes disciplinas. Assim, se um aluno com problemas disciplinares se propuser a exame e tiver uma boa nota, a sua postura social não terá qualquer influência no resultado final. O entrevistado AE1 considera que existe uma grande incongruência entre os princípios de avaliação contínua e formativa, que olham o aluno no seu todo, e os exames que colocam tudo isto de lado:

E se, por exemplo, o desenvolvimento social vale 30% da classificação e se o aluno se porta mal, ele chega ao exame e não é avaliado por isso, logo, ele pode tirar melhor nota. Portanto estes aspetos, são aspetos que socialmente temos de pensar ao contrário, então para que é que servem os critérios de avaliação na escola, entendes? Há aqui coisas que estão inquinadas e a própria sociedade e o próprio Ministério fomenta a inquinação. Porquê? Porque depois há sempre alguém que vai ficar mal e em última instância são os professores, nunca o Ministério, mas a sociedade não se apercebe disto, porque o que é que interessa, interessa uma parangona nos jornais (AE1).

Percebe-se, no entanto, que alguns professores consideram que é a parte cognitiva que deve ser, de facto, mais valorizada:

Um aluno que venha para as minhas mãos tem que sair a saber alemão, tem que sair a saber inglês, porque o meu objetivo é que eles saibam inglês e saibam alemão. O resto tem que vir por acréscimo (...). Por exemplo, no caso concreto do Parlamento Europeu de Jovens, é óbvio que quem vai para o Parlamento Europeu de Jovens tem que ser muito bom em inglês e também são os alunos que são contactados para pertencer (AE25).

O discurso do entrevistado AE5, Diretor do curso CEF mostra o orgulho que este sente, pela escola obter bons resultados nos exames: “A escola foi premiada, foi uma escola que teve uma avaliação excelente nos exames este ano, no meio de tantas escolas da área do Porto” (AE5).

A escola, por seu lado, tenta incentivar o sucesso académico, através da atribuição de prémios de mérito: “Tenta incentivar. Para já, através da atribuição de diplomas, do quadro de mérito,

por exemplo, com a cerimónia que é feita para a entrega dos quadros de mérito. De facto eles sentem-se umas estrelas” (AE25).

A entrevistada AE9, Diretora da escola, refere que, mesmo os alunos com mais dificuldades, conseguem atingir o sucesso escolar: “Nós conseguimos que alunos mesmo muito fracos consigam ter sucesso na mesma, que chegam ao 12º ano e ingressam na faculdade” (AE9).

Segundo a entrevistada AE25, o reverso da medalha é o pouco empenhamento em atividades extraescolares: “O ponto fraco é talvez a falta de uma participação mais ativa, tanto dos professores como dos alunos, na participação das atividades que não apenas as letivas” (AE25). A entrevistada AE3 comunga da mesma perspetiva, afirmando que os alunos podiam aproveitar a escola de outra maneira, tendo outro tipo de vivências: “Eles hoje batalham pela nota, só, ficam acima de tudo centrados nisso, não aproveitam a fundo aquilo que tem de bom o facto de estarem ali em conjunto” (AE3). Segundo a mesma entrevistada, tal acaba por prejudicar o desenvolvimento dos alunos:

Esta escola continua muito centrada só nos currículos e no que os alunos têm que aprender. Essa naturalidade com que os alunos assimilavam esses valores e esse currículo oculto tem-se vindo a perder, e com isso também esse desenvolvimento fica prejudicado (AE3).

E também as próprias aulas dos professores:

Os (...) professores (...) também têm a mesma dificuldade, estão tão concentrados em dar os conteúdos, porque os alunos vão a exame e são avaliados nos conhecimentos, que deixam que isso se sobreponha facilmente a todos os outros aspetos (AE3).

Segundo a perspetiva de alguns alunos, tal resulta em aulas demasiado expositivas:

Existem (...) aulas em que não há quase perguntas, em que é sempre a professora a dar a matéria. É dar a matéria e fazer exercícios, dar a matéria e fazer exercícios, e essa matéria, pelo menos para mim, nunca entra, tenho de ir estudar para casa (AE11).

A maior parte das aulas é sempre os noventa minutos a dar a matéria. Há sempre aquelas pausas pontuais mas, de resto é sempre matéria (AE7).

Essencialmente é matéria, porque eles também têm um plano a cumprir, se vamos ter exames eles estão mais importados a que nós tiremos boas notas para irmos preparados para os exames (AE20).

O entrevistado AE12, do ensino básico, afirma que propôs outro tipo de aulas a alguns professores, tendo estes sido recetivos às suas propostas:

Eu achei que algumas aulas podiam ser mais interativas, por exemplo, eu tenho escola virtual e acho que em algumas aulas os professores podiam usar porque explica bem a matéria. Explica com vídeos de maneira a que nós percebamos bem (...). Os professores agora tentam mostrar *powerpoints* e conteúdos visuais para nós vermos, sem ser só os professores a explicarem. Também temos oportunidade de ver vídeos, *powerpoints* e alguns filmes também em algumas disciplinas (AE12).

A entrevistada AE11, aluna do ensino básico, reconhece que a prioridade de todos, inclusive dos alunos, são as aquisições cognitivas: “Mais importância é às disciplinas, para conseguir obter bons resultados (...). É muito importante porque ficamos com muito mais cultura geral, e é isso” (AE11).

Os alunos do secundário colocam a prioridade também no conhecimento. É uma forma de adquirem competências, que os preparem para o ingresso na vida ativa e no mundo do trabalho, que é cada vez mais competitivo:

Acho que o aprender não ocupa espaço e nós como pessoas, precisamos de aprender novos conhecimentos. Cada vez mais o mundo se torna algo competitivo, o mercado lá fora é muito competitivo e acho que devemos apostar tudo para que a educação melhore e continue a melhorar. Portugal tem tentado fazer isso no geral, tem tentado melhorar a nossa educação, tem havido muitas reformas na educação – se calhar umas melhores do que outras. Acho que sem aprendizagem não chegamos a lado nenhum. Não podemos competir com potências maiores do que nós se não aprendermos e não tivermos conhecimentos, nem estarmos preparados para isso (AE21).

Apesar de valorizar as aquisições cognitivas, o entrevistado AE2 considera que os alunos gastam demasiado tempo a estudar. Na sua perspetiva, o lazer não deve ser descurado. Deve existir tempo para tudo:

É incentivado muito a cultura do trabalho, e do trabalho diário, e acho que sinceramente se as pessoas passassem menos tempo a estudar e passassem mais meia hora do dia a fazer aquilo que gostam, a exprimirem-se da forma que gostam, então estaríamos todos muito melhor, obteríamos todos resultados muito melhores, em termos de sociedade, em termos de escola (AE2).

No entender dos alunos, outra vertente que, por vezes, é esquecida é a do desenvolvimento pessoal e social:

O facto de, se calhar, haver uma preocupação em demasia com os testes e os exames. Está-se a trabalhar mais para isso do que para o desenvolvimento pessoal e social (...). Eu senti muito isso no 9º ano, porque tive exames e senti que os professores, qualquer coisa era só em função dos exames. Não

havia uma preocupação com a cidadania e com a nossa realização pessoal, mas sim mais focado em torno dos exames, em estarmos, de certa forma, programados para os exames (AE17).

A entrevistada AE17 afirma que chegou a falar sobre isso com os seus familiares, que consideram normal essa preocupação com os exames:

Eu penso que disse ao Diretor de Turma. Pronto, falei sobre isso com os meus pais e, por exemplo, com a minha tia, mas ela achou que era a coisa mais normal do mundo estarem-nos a preparar só para os exames (AE17).

Segundo a entrevistada AE10, membro externo do Conselho Geral, a preocupação com o sucesso escolar leva a escola a ponderar os horários das diferentes turmas:

É, foi discutido muito o sucesso escolar. É discutido, por exemplo, para a promoção do sucesso escolar até a elaboração dos horários, tendo em conta quais são os anos que devem estar mais no período da manhã, os anos que poderão estar mais no período da tarde, isso é discutido. E as situações de forma global do sucesso escolar, e depois os relatórios foram discutidos em conselho (AE10).

A entrevistada AE23 refere que, para os pais, o que é, de facto, mais importante é que os seus educandos fiquem preparados para entrar na faculdade: “Eu acho que a generalidade dos pais, por aquilo que me apercebo, a aprendizagem dos filhos interessa-lhes para eles terem acesso a uma faculdade” (AE23).

Para os alunos estrangeiros a prioridade é a mesma. Vieram para esta escola com esse objetivo e sentem que o rigor e a exigência de ensino lhes pode alavancar o seu futuro profissional:

É uma boa escola. É uma escola que tem um ensino muito bom, que está basicamente no topo das escolas. Basicamente é isso (AE31).

Disseram que aqui é uma das melhores escolas (...). Por causa do meu futuro. Porque no futuro, depois quando for para a universidade, vou ser um aluno estrangeiro também e também quero ser cientista (AE29).

Gostava de ter vindo mais cedo só por causa dos estudos porque sei que se eu estivesse aqui há muito mais tempo, não sei, teria mais conhecimentos e pronto, estaria mais à altura (...), para mim o mais importante são os meus estudos e isso (AE30).

Pela análise efetuada, constata-se que o sucesso escolar é a prioridade de todos os elementos da comunidade educativa, o que, por vezes, colide com a promoção de atividades lúdicas, artísticas e de desenvolvimento pessoal e social. Outro aspeto negativo, que é referido pelos

alunos entrevistados, é o facto de os professores centrarem as suas aulas no “dar matéria” de uma forma rápida de modo a cumprirem o programa. Sobra pouco tempo para a participação dos alunos, pelo que as aulas acabam por ser, sobretudo, expositivas. Em grande medida, estes dados reproduzem os propósitos do sucesso escolar, a que os documentos estruturantes (PEE e RI) dão primazia.

Categoria 3. A organização escolar como espaço burocrático.

No pensamento de Weber (1976), a burocracia tem um carácter racional e a norma, a finalidade, o meio e a impessoalidade objetiva dominam a sua conduta. O seu pressuposto é o de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objetivos (Chiavenato, 1983) e desenvolve-se tanto mais perfeitamente quanto mais a burocracia for desumanizada, quanto mais ela conseguir eliminar tudo o que escape ao cálculo (Weber, 1976: 45-48).

É no âmbito de um quadro burocrático assim matizado, que os discursos dos entrevistados apontam para uma escola cada vez mais burocrática. Todavia, os entrevistados chamam à atenção para o desvio da racionalidade burocrática para o burocratismo. Os professores possuem cada vez menos tempo para exercer a sua vocação de educadores:

Nós somos professores para ensinar, para recuperar alunos, para os acompanhar como alunos e como pessoas e, neste momento, estamos a ser funcionários do Estado com preenchimento de papéis, elaboração de inquéritos, preenchimento de atas (AE4).

A esta sobrecarga de papéis para preencher, acresce o facto de a legislação estar sempre a mudar:

Temos andado anos a fio (...) com modificações constantes, e acaba por estes documentos, que são importantes para a escola, nunca ficarem definitivamente aprovados. E mais, o problema maior para mim, é que com as Comissões constantes que andamos a formar para organização do Regulamento Interno, com entradas da nova legislação, com alterações na componente curricular, o próprio plano anual de atividades, e por aí fora, andamos todos os anos a mexer em documentos que, à partida, enfim, tornam-se esgotantes e acabam por nos fazer perder muito tempo, que eu acho que devia ser precioso para outro tipo de atividades (AE4).

O entrevistado AE5 fala do excesso de reuniões:

Depois há muitas reuniões também. Por qualquer coisa se faz uma reunião, enquanto que há escolas que... eu dou exemplo das reuniões antes dos exames nacionais: há aquela reunião que é obrigatório fazer mas que, em vez de demorar 5 ou 10 minutos e dizer “houve alteração x no ponto y, x e z”, demora-se quase 1:30 hora só para se dizer duas ou três coisas (AE5).

Os professores entrevistados referem que ninguém vê utilidade nesta sobrecarga de trabalho:

Quando estamos todas a trabalhar, a preparar as reuniões, é o momento do desabafo, quando sentimos essa burocracia, e as várias situações em que questionamos o porquê de estarmos a fazer isso, o porquê de termos que perder tanto tempo a fazer tudo isto, quando nem sempre temos os resultados ou achamos que valha a pena preencher tanto papel e registar tudo e mais alguma coisa (...). Principalmente no básico (...) há muita informação que às vezes se repete muito, tem de estar na ata, tem de estar em grelhas, tem de estar em pct's, e às vezes questionamo-nos se essa informação vai ser toda útil, se vai ser toda utilizada, e mesmo no próprio pct, às vezes também temos de repetir várias vezes as mesmas coisas, e questionamos muitas vezes se essa burocracia é assim tão importante (AE24).

Segundo a entrevistada AE8, “Era ideal que houvesse um bocadinho menos de burocracia, simplificaria o trabalho porque é um trabalho intensivo e difícil por parte das equipas pedagógicas” (AE8). Na perspetiva da entrevistada AE4 é “também um pouco incoerente quando, por exemplo, um dos princípios foi exatamente desburocratizar a escola” (AE4).

Alguns entrevistados realçam, em particular, os procedimentos que envolvem os encarregados de educação:

Acho que há muita burocracia quando um dos aspetos que é mais importante é o responsabilizar, na prática e não em teoria, o papel do encarregado de educação (AE5).

Eu acho que é demasiado burocrática em alguns aspetos, não quer dizer que não se ouça as pessoas, que não se converse com as pessoas, provavelmente uma boa conversa resolve muitos problemas, mas agora acho que é demasiado burocrática, é muitos dias, depois vais à mãe, depois vem o pai, muita confusão, muita... que acho, pessoalmente eu acho que na escola é tão simples quanto isto, o aluno roubou chama-se a policia, ponto final parágrafo. É a minha opinião (AE1).

Há também referência à burocracia que envolve os cursos profissionais e CEF: “Porque temos que estar, quase diariamente, a fazer a contabilidade de faltas quer dos alunos quer dos professores, dos módulos que foram dados, dos módulos que ficaram por dar, etc.” (AE5). O que acaba por acontecer é que, depois, nem sequer há espaço onde guardar estes registos:

Há determinado tipo de, por exemplo, documentos, determinado tipo de especificidades que podiam não ser feitas em papel. Eu dou um exemplo: quando eu tomei conta deste curso, havia muito a mania de que tudo tinha de ser documentado em papel e eu achei que não. Fazia-se uma coisa, uma folha, fazia-se outra coisa, uma outra folha, fazia-se mais uma coisa, mais um documento e ia-se arquivando. O que é que aconteceu? Quando fomos a dar conta, precisávamos de três, quatro estantes para pôr os dossiês (AE5).

Segundo o mesmo entrevistado, a maior parte destes dados, nomeadamente a contabilização das faltas, não serve para nada:

São regras que vêm de instâncias superiores e acho que não havia necessidade nenhuma, nomeadamente neste curso que as faltas, (...) na prática não contam porque no 1º ano os alunos passam independentemente de terem mil ou não terem nenhuma. Portanto, nesse aspeto, é muito burocrático (AE5).

O excesso de burocracia acaba por prejudicar as aulas, sobretudo dos diretores de turma ou coordenadores de curso:

Eu dou cidadania, ou seja, tinha quatro horas por semana e, muitas vezes, dessas quatro horas era capaz de só dar duas horas de aula. As outras duas eram para tratar de situações burocráticas, ou de faltas, ou de ralhetes, ou discutir com os alunos, conversar com eles, alertá-los para a sua postura. Portanto, quando ia a dar conta, das quatro horas que tinha por semana, só duas é que verdadeiramente eram para dar aulas. As outras duas eram utilizadas para tratar de situações, porque eles diariamente e semanalmente levantavam problemas. Não havia no horário no curso de CEF – como, por exemplo, existe a de formação cívica no 3º ciclo, em que muitas vezes é para tratar desses problemas – os tais 45 minutos com os alunos para tratar dos assuntos especificamente, que não tinham nada a ver com os conteúdos programáticos (AE5).

Os alunos entrevistados também se queixam do excesso de burocracia, o que, por vezes os impede de levar por diante determinadas iniciativas:

Com o ambiente que temos nesta escola, para um aluno se sentir realizado, tem de ser mesmo pró-ativo, tem de ir mesmo à procura das coisas, mesmo, mesmo, não há muito facilitismo nesse aspeto. Não há muita facilidade em obter seja o que for, seja por questões burocráticas ou de outro tipo, não se facilita simplesmente não se facilita (AE2).

A nossa turma, tivemos uma ideia uma vez, que era tentar criar aqui um torneio interturmas de andebol, isso ajudaria sempre a relação entre alunos, só que a partir do momento em que tivemos cá demasiadas burocracias para isso, algumas necessárias como é óbvio, mas algumas desnecessárias que atrasam tudo o que gente tente fazer... [JM – Tais como?] Por exemplo, pedido para esse torneio, era

necessário fazer uma carta, enviar para a Direção, esperar que a Direção respondesse, depois de responder nós tínhamos que anotar o que eles respondiam, fazer tudo o que eles diziam de acordo com os ideias da escola, e depois tínhamos que voltar a escrever outra carta, confirmar se estava tudo de acordo como eles queriam e só depois aí, é que poderíamos eventualmente fazer o proposto... (AE7).

O entrevistado AE7 refere que, por razões burocráticas, não é muito fácil para os alunos entrar em contacto com a Direção para esclarecer dúvidas:

Eu acho que dentro da escola em termos de alunos e Direção, havia de haver uma relação, como é que eu hei de explicar, mais acessível, nós muitas vezes temos alguma dúvida, algum problema, ou qualquer coisa temos que nos dirigir à Direção mas, estamos sempre sujeitos aos horários deles, que muitas vezes não são certos, à disponibilidade deles, podem estar ocupados ou não (AE7).

Estando agora o poder centrado na Diretora, ainda se torna mais complicada a resolução de problemas:

Como só existe uma Diretora, muitas vezes se for necessário tomar uma decisão que só ela possa tomar, devido ao horário dela, ser ela que tem que tratar de todos os assuntos de fora da escola, muitas vezes ela não está cá e nós não nos podemos dirigir prontamente a ela, temos que esperar que ela esteja disponível (AE7).

O novo modelo de gestão e toda a burocracia que implica acaba por ser incontornável. Percebe-se, pelo discurso dos entrevistados, que alguns acabam por se conformar com essa situação:

Eu gostaria de poder ser mais democrática mas, às, vezes, não podemos. Portanto, tenho de ir também pela burocracia. Aquilo que a lei exige é aquilo que eu tenho que fazer portanto, não posso fugir muito disso (AE32).

Depreende-se da análise efetuada que a escola se encontra mergulhada numa profunda burocracia. A maioria dos alunos, professores e funcionários entrevistados sente-se afetado com esta situação, considerando que, em nada, ela contribui para a melhoria da educação e das relações interpessoais.

Categoria 4. As mudanças estruturais como ações pouco consequentes.

O apelo à mudança é manifesto e repercute-se nos mais variados domínios da vida. No primeiro capítulo procurei assinalar o impacto dessas transformações na forma de encarar a vida os costumes, pela dialética global/local, com implicações significativas ao nível das práticas educativas e do currículo. As novas ontologias sociais (Stoer, Magalhães & Rodrigues, 2004; Stoer & Magalhães, 2005) ao reclamarem novas formas e práticas de cidadania, lançaram pressões e desafios sobre a organização e a cultura escolar e à sua capacidade de se reconstruírem como escolas inclusivas e mobilizadoras das diferenças. Neste contexto, foram criadas orientações e compromissos internacionais e no âmbito da Comunidade Europeia, subscritos por Portugal. Porém, no nosso país, desde a criação da LBSE até à atualidade, o impacto de tais orientações apenas se traduziu em experiências pontuais e de preocupação secundária (Guimarães, Sobral & Menezes, 2007). A eliminação da área curricular não disciplinar de Formação Cívica do currículo dos alunos do ensino básico e secundário (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho), confirma essa tendência.

Os argumentos de uma escola inclusiva e descentralizada (Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio) têm vindo a oscilar entre avanços e retrocessos, sustentados por discursos de mudanças estruturais, em torno de planos curriculares (currículo nacional, programas, objetivos, metas de aprendizagem, aptidões, diferenciação pedagógica, transversalidade e avaliação), cujos princípios apelam à competitividade e à eficácia (Fernandes, 2011), em contextos de centralismo (mega agrupamentos), incarnados pela criação da figura do diretor (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

É relativamente a estas últimas mudanças, entendidas como estruturais, que as perceções dos entrevistados dão conta das vantagens e/ou desvantagens que daí decorrem para a reorganização da escola inclusiva e democrática.

Pela análise dos discursos dos entrevistados, percebe-se, de imediato, a falta de consequência das mudanças estruturais.

Uma das grandes críticas surge no decurso da análise da categoria anterior. Para os entrevistados, o acréscimo de burocracia não se traduz numa escola com mais qualidade. Pelo contrário, os vários atores educativos sentem-se cada vez mais distantes do que realmente interessa: uma escola centrada nos alunos:

As grandes mudanças estruturais, não é só nesta escola, mas a nível de sistema educativo, têm dado tanta volta, para as pessoas chegarem à conclusão que todas essas alterações não vêm alterar sistemas de fundo, que são as aprendizagens, e é esse o nosso grande objetivo (AE4).

Segundo os professores entrevistados, as atividades extracurriculares, promotoras não só das aprendizagens, como do desenvolvimento pessoal e social e da cidadania passaram a ser menos, por falta de tempo, o qual é ocupado com atividades meramente burocráticas:

Não temos tempo para organizar essas coisas, porque passamos muito tempo aqui dentro com atividades, que eu não estou a dizer que são inúteis, o que eu estou a dizer é que não nos dão disponibilidade de tempo para outras (...). Agora, deixou-se de fazer isso, deixamos de fazer atividades extra curriculares mais interessantes. Não há tempo (AE25).

Os professores não podem, assim, dedicar-se como desejariam a uma das grandes missões da escola ESR – a de “educar para a cidadania global” (Doc.1, p. 13).

Por outro lado, com a mudança do modelo de gestão, “os membros estão todos lá, continuam a ser os mesmos. A presidente era a Diretora, a Diretora agora é a presidente (AE32).

A entrevistada AE25 refere que tudo continua igual: “Não notei diferença nenhuma, rigorosamente nenhuma. Eu acho que, em termos institucionais, só mudou o nome porque na prática a diferença que eu vejo é zero. Não vi diferença nenhuma” (AE25). A única coisa que está diferente, para pior, é o processo de tomada de decisão, que se tornou mais moroso, devido ao facto de, quase todas as decisões recaírem na Diretora:

Ela é que tem que tomar... tem que ter a assinatura de tudo, é tudo a Diretora, é tudo agora a presidente da CAP. Portanto, o trabalho é todo para ali. Tem os assessores, tem os adjuntos, mas acaba por ser a decisão sempre tomada por ela (AE32).

A maioria dos alunos entrevistados refere que também não sentiu grandes mudanças, com o novo modelo de gestão:

Parece-me que não teve uma grande mudança... (AE14).

JM – E notaste alguma diferença nas vivências aqui da escola, no dia a dia aqui da escola, pelo facto de ter passado de um Conselho Executivo para uma Diretora?

AE19 –Não, não reparei em nada (AE19).

Eu, pessoalmente não senti muitas mudanças, acredito que tenham existido essas mudanças mas, eu pessoalmente não senti grandes mudanças (AE7).

Relembra-se, no entanto, que grande parte deles, inclusive os alunos estrangeiros, não sabe quem é a Diretora, ou que modelo de gestão existia anteriormente:

JM – Diz-me uma coisa, conheces a Diretora?

AE29 – Não.

JM – Conheces ali a parte de Direção? Já entraste na Direção, por exemplo?

AE29 – Na secretaria já (AE29).

Por acaso não porque não conheci o outro diretor. Por acaso só conheci, entre aspas, só de vista mesmo, a nova Diretora. Conheço-a de vista, mas assim o nome não conheço (AE31).

Eu não sei bem qual é a diferença entre a Diretora da escola e o Conselho Executivo, acho que têm os dois o mesmo papel (AE27).

Outra das críticas prende-se com a questão da autonomia das escolas. Embora o poder político transmita a ideia de que as escolas estão cada vez mais autónomas, os entrevistados consideram precisamente o contrário, o que se reflete em termos da sua democratização:

Eu acho que, neste momento, nenhuma escola é democrática e vou-te dizer porquê: primeiro porque as linhas gerais vêm de cima e não da individualidade das escolas, e quando se fala na autonomia das escolas, a autonomia das escolas é relativa porque as coisas de fundo vêm já determinadas e a escola vê-se, por vezes, um pouco aflita para as colocar em prática (AE4).

Ao fim e ao cabo é tudo, porque a Direção também tem que se gerir pela lei, seguindo os decretos que nós temos (AE32).

Porque a escola cumpre à risca e é um bocadinho burocrática em determinado tipo de situações que podiam passar ao lado, mas pronto, são as diretrizes e as regras que eles assumiram (AE5).

A entrevistada AE23, da Associação de Pais, refere que está sempre tudo a mudar, mas tal não se traduz numa visão estratégica:

O futuro da escola neste momento ninguém sabe, falo quase pessoalmente, e acho que não é só minha esta preocupação. As obras estão como estão, não se sabe ao certo que mudanças é que o alargamento das turmas e tudo isso que se ouve falar, e destas mudanças todas... Nós sabemos que quer a gente queira, quer a gente goste ou quer não, ou até pela falta de dinheiro que existe a nível nacional, todas vão mesmo ter que andar para a frente... Neste momento qual é a visão estratégica? É quase nenhuma (AE23).

Pela análise das perceções dos atores educativos entrevistados constata-se que não ocorreram mudanças significativas no dia a dia da vida da escola ESR, relativamente às mudanças estruturais impostas pelo Ministério da Educação. O pressuposto político de mais democracia

pela autonomia das escolas Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, e pela criação da figura do diretor (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril) resultou, no dizer dos entrevistados, em efeito perverso. Constatam que há mais burocracia, mais impessoalidade nas relações e, em consequência, resta pouco espaço para o essencial – as aprendizagens, o desenvolvimento pessoal e social e as manifestações de cidadania.

5.3. Triangulação

O trajeto da produção do conhecimento pressupõe a mobilização de entrelaçamentos das várias sínteses, que se vão construindo ao longo do estudo, em que cada uma delas serve de suporte à outra, numa espécie de tecedura constante, em ordem a uma síntese englobante das anteriores.

Aportando a problemática em torno da qual se desenvolveu este trabalho, e chegado a este ponto, significa tentar procurar elos significativos entre as sínteses que compõem este entrelaçamento e discernir o que importa salientar, tendo por referência a textura (as questões de partida e os objetivos) e a espessura (o trajeto metodológico – estudo de caso) do fio que o tem vindo a conduzir. Neste sentido, procura-se construir entretecimento entre os discursos, pela mobilização da análise e interpretação dos documentos estruturantes da escola e pelos discursos dos entrevistados e, sempre que se tornar pertinente, revisitar algumas das posições que, ao longo do estudo, fui desenvolvendo, do ponto de vista teórico. A partir do cruzamento destes dados, procura-se apresentar evidências, que me permitam dar resposta às questões norteadoras do trabalho.

Estas questões, que sempre estiveram presentes na elaboração do estudo, reavivam, nesta fase, a ponderação estrutural e metodológica, como instrumentos de acesso permanente aos intentos, aos dados e às interpretações, como elementos necessários para a triangulação e para as conclusões, que agora se torna imperioso realizar.

Sintetizando os discursos, decorrentes da análise de conteúdo do PEE, do RI e das entrevistas, da escola em estudo, tornou-se possível identificar dois planos distintos de análise: o plano idealizado a implementar (conceção estratégica) e o plano de ação resultado ou conseguido.

No que respeita ao plano idealizado, sobressaem as seguintes ideias:

- A escola em estudo perspectiva-se, pelos documentos, como uma escola de referência, no meio em que se insere, pela aposta numa educação que pretende abarcar as várias dimensões e valores da vida pessoal, escolar e social.
- O relacionamento interpessoal salutar é reiterado, globalmente, nos documentos e pelos entrevistados, que salientam os aspetos do relacionamento empático e colaborativo, entre os vários atores educativos da comunidade educativa, como propulsores das aprendizagens e da formação pessoal e social dos alunos.
- A aprendizagem inclusiva e a educação para a cidadania atravessam os documentos analisados, no sentido de minimizar as fronteiras entre a escola e o mundo do trabalho, através da estratégia da diferenciação pedagógica. Neste particular, os documentos referem algumas dificuldades de operacionalização, quanto ao desenvolvimento de competências interpessoais e de cidadania, pelo que apontam para a mudança de práticas (Doc1, p. 12).
- As vivências e manifestações de cidadania constituem uma preocupação da escola, como patamar de intencionalidade no PEE, em que o “desenvolvimento integral e integrado” (Doc.1, p. 18), suportado pelas expressões *sucesso pessoal e escolar*, *assertividade*, *educação na e para a cidadania global*, passa pela dinamização de projetos institucionais e da própria escola, sendo o GIE (Gabinete de Inclusão Escolar) uma dessas expressões da escola inclusiva.
- O ambiente organizacional e educativo, que releva o plano de ação, a partir do plano das orientações (Friedberg, 1995; Weber, 1997; Sarmiento, 1999; Lima, 2001), evidencia a criação de oportunidades de aprendizagem e do exercício da cidadania ativa e da participação democrática, como substratos do desenvolvimento pessoal e social dos atores educativos.
- A construção da escola, como espaço formal e informal do exercício de cidadania e de participação democrática, aparece alicerçada na discussão contínua, numa filosofia de interação e cooperação, e pelo assegurar a participação da comunidade educativa (PEE) pelas vias da informação, da participação e da colaboração (RI). A partir da consciência de algumas lacunas, detetadas no âmbito do plano de ação, por um questionário diagnóstico dirigido à comunidade educativa, os documentos têm presente a necessidade de melhorar a participação dos alunos e a desburocratização da organização escolar.
- As aquisições cognitivas constituem, claramente, uma prioridade assumida pela escola, para as quais se preconiza o envolvimento das diferentes estruturas educativas e pedagógicas, em ordem ao sucesso escolar.

No que respeita ao plano de ação resultado ou conseguido, traduzido nas percepções que os diferentes atores educativos produziram sobre as práticas, as suas vivências e experiências, sobressaem as seguintes ideias:

- A construção do relacionamento interpessoal na escola é reivindicada por todos os atores educativos entrevistados, que salientam a premência de uma educação alicerçada nos valores da relação dialógica, para a qual deve concorrer a implementação de regras capazes de promover a ordem interior, o saber estar consigo e com os outros (Delors, 1996), nos espaços formais e informais da escola. Esta reivindicação assenta na perspetiva de que a escola continua a ser o espaço privilegiado do cultivo dos valores e das regras sociais (Marques, 1990; Ryan, 1991; Carneiro, 2003; Morgado, 2010), onde se promove “o desenvolvimento como um todo” (AE3), um desenvolvimento-em-contexto (Campos, 1991; Menezes 1993; Santiago, 1997; Guerra, 2006).

Numa análise imediata e de superfície a convergência é notória. Porém, ao conjugar os dados das restantes categorias, desta primeira dimensão (A), nota-se que, a par desta reivindicação educativa do privilégio da escola, que parece destituir o papel interventivo da família (Ananias, 2000). López (2002), este aparece considerado como crucial (por todos os atores educativos entrevistados, à exceção dos alunos estrangeiros), como se tratasse de um pedido de auxílio de envolvimento, para resolver o que a escola, de forma isolada, afinal não consegue (Polonia & Dessen, 2005; Azevedo, 2011).

- A avaliação e a competição, que conjuntamente evidenciam propósitos de excelência académica (Magalhães & Stoer, 2006), e de desempenho profissional (Gentili, 1996; Pacheco, 2002; Crespo, 2003; Antunes, 2004; Moreira, 2006), não são bem encaradas pelos atores educativos, e são apontadas como fatores de conflito, nas relações interpessoais (Pacheco, 2007; Azevedo, 2011). Entretanto, parecem ser a principal forma de *singrar na vida*, a julgar pela preocupação e centralidade que a escola lhe confere, ao considerar as aprendizagens cognitivas (Dimensão D, categoria 2) e o sucesso escolar como primeiras prioridades do projeto educativo (Doc.1, p. 15), à semelhança da restante comunidade educativa.
- A empatia e o diálogo são as ferramentas essenciais para o desenvolvimento de projetos humanos sólidos, fundados na segurança, na confiança pedagógica, na negociação, no encorajamento e no respeito mútuo (Dubet, 1991; Santiago, 1997; Charlot, 1999; Guerra,

2006; Leão, 2007; Matos, 2008), “porque é a partir daí que vem todo o resto” (AE21). Por esta via, criam-se condições de disponibilidade, para as aprendizagens e de abertura ao conhecimento.

- A presença ou ausência de acompanhamento dos encarregados de educação, na vida escolar dos seus educandos, tornam-se fatores determinantes do desenvolvimento pessoal e social e da construção da cidadania ativa/participativa (Campos, 1991; Menezes, 1998; Ambrósio, 2005; Lopes & Santos, 2008). À presença aparece ligado o sucesso do aproveitamento escolar e comportamental; à ausência estão ligados os alunos mais problemáticos e o insucesso (AE24).
- O desenvolvimento pessoal e social dos alunos, da escola em análise, passa também pela oferta de oportunidades diferenciadas de formação como procura de adequação aos interesses pessoais e profissionais e às necessidades do meio envolvente (Campos, 1991; Menezes, 1993, 1998; Arto, 2000; Leite, 2005; Branco, 2007; CNE, 2012).
- Entre a matriz do que é comum e do que é diferente (Smith, 1994; Hall, 1998; Santos, 2001; Castells, 2003; Gaulejac, 2005; Stoer & Magalhães, 2005), os dados obtidos nas entrevistas mostram situações de discriminação e preconceito, aliadas sobretudo a questões de pobreza, de etnia e de estilos de vida. O caso específico dos alunos estrangeiros é saliente. São de realçar alguns sinais de mudança, que a escola vai dando para a mudança de mentalidades.
- A educação inclusiva passa pela diferenciação pedagógica (Decreto-Lei n.º 3/2008; Cabral, 2002; Stoer & Magalhães, 2005; Morgado, 2011). Em contexto da sala de aula, a pedagogia diferenciada, os apoios disciplinares personalizados, e o acompanhamento psicopedagógico, situado na individualidade e especificidade, são vistos pelos entrevistados como instrumentos proveitosos do seu desenvolvimento pessoal e académico. Os alunos, com menos dificuldades de aproveitamento também reclamam, para si, a extensão da diferenciação pedagógica.
- O envolvimento nas atividades do PAA e dos projetos que a escola desenvolve é entendido por todos como fundamental para a promoção do desenvolvimento pessoal e social, bem como para a exercitação da cidadania. A pluralidade de eventos parece refletir a gama diferenciada de interesses, não se repercute na pluralidade de participação. Há sintomas de elitismo em algumas delas, os alunos estrangeiros não participam, não há atividades promovidas por parte dos alunos, e a participação dos Operacionais Educativos restringe-se ao trabalho acrescido de logística.

- A assertividade, como pressuposto do enriquecimento da participação democrática (Cunha, 1989; Menezes, 2005; Azevedo, 2011) não é incentivada, contrariamente ao ideário preconizado no PEE.
- A percepção dos atores educativos sobre o desenvolvimento pessoal e social abrange, em conceção, uma variedade de atributos extensível aos domínios da relação intra e interpessoal (Menezes, 1998; Arto, 2000) que, no plano da ação pedagógica e didática, ficam confinados à especificidade marginal de algumas disciplinas (Guimarães, Sobral & Menezes, 2007). O mesmo é considerado, relativamente ao significado e às práticas de cidadania: total acordo em matéria de preocupação com a sua promoção, mas com iniciativas incipientes.
- O GIE é considerado, pelos atores educativos, como projeto integrador, cuja concretização serve apenas a resolução de questões de indisciplina. O pressuposto era que fosse inclusivo.
- “Ter acesso à informação, ter voz e participar” (Fonseca, 2006) constituem atributos da expressão democrática, necessários ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao exercício de cidadania, que os atores educativos reclamam (Magalhães & Stoer, 2006) como urgência efetiva, mais do que potencial ou formal.
- As mudanças estruturais não produziram alterações substantivas na orgânica escolar (Canário, 2005; Leite, 2005; Bolívar, 2007; Hargreaves & Fink, 2007; Morgado, 2010; Azevedo, 2011) A centralização das decisões e o aumento da burocracia não conferem, a julgar pelas percepções, possibilidades efetivas de aproximação da lei à cidadania.

Pelo cruzamento dos planos da intenção e das percepções sobre a ação ressalta, de um modo geral a convergência de sentidos. De facto, no material que foi analisado, proveniente das entrevistas, estão patentes, nas quatro dimensões, algumas das categorias encontradas nos documentos. De forma mais específica, esta convergência é mais notória na dimensão A, excetuando-se a categoria relativa à avaliação (C.2), em que a intenção “autorreguladora de toda a ação escolar” do PEE acaba por se tornar num fator de conflito relacional.

Nas restantes dimensões, a convergência é menos evidente, notando-se, inclusive, algumas discrepâncias entre o preconizado nos documentos e as percepções dos atores educativos, sobre as práticas pedagógicas inclusivas, as vivências democráticas e as manifestações de cidadania. Com efeito, algumas percepções dos atores evidenciam preocupações sobre a aprendizagem inclusiva e a educação para a cidadania, que são subestimadas relativamente à ideia de integração, do cumprimento dos programas e planificações, e à orientação para o sucesso

escolar e para os exames, entendidos como prioridade da escola. Por essa dependência prioritária, ficam condicionadas algumas estratégias pedagógicas, de desenvolvimento pessoal e social, ou mesmo de vivências e manifestações de cidadania, que o GIE também não consegue ajudar a superar.

Salienta-se ainda a divergência entre os postulados documentais e os discursos dos atores educativos, face à ideia de participação destes, na vida da escola. Pelos discursos dos entrevistados, também as alterações estruturais, promissoras de mais democracia e maior autonomia, pouco ou nada trouxeram de substantivo para as práticas, que continuam imersas em burocracia, e dificultam a participação daqueles que, sendo atores, também, gostariam de ser produtores e mais interventivos no que diretamente lhes diz respeito.

Conclusões

Neste ponto do trabalho, pretendo dar conta das conclusões, sistematizando o entrelaçamento das principais ideias emergentes no estudo, criando pontos de contacto entre os pontos de partida e os de chegada, que a componente empírica permitiu clarificar, e apoiar outras perspetivas sobre a problemática do desenvolvimento pessoal e social e da cidadania.

Na estruturação das considerações a tecer, começo pela revisitação do itinerário que fui desenvolvendo do ponto de vista teórico, e às questões de investigação que procurei responder. Centro-me, depois, nos dados oriundos do estudo empírico. Por último, refiro as principais limitações encontradas, juntamente com algumas sugestões para investigações futuras na área.

Ao caracterizar algumas das tendências da contemporaneidade, primeira questão de investigação, sobressai a imagem de uma sociedade em constante transformação, em que os pressupostos das doutrinas neoliberais e o papel do mercado, pela tentativa de assimilar e neutralizar as identidades culturais e individuais, deram origem a tendências homogeneizadoras, por um lado, e à procura de heterogeneidade, por outro, resultando daí uma nova ontologia social. No âmbito das tensões existentes entre o global e o local, decorrentes da transformação das estruturas, que outrora alicerçavam a vida social e pessoal, emergem novas formas e práticas de cidadania, como atributos de realizações pessoais e plurais.

A complexidade da sociedade atual traduz-se em diferentes atributos/conceções da cidadania, pela relação às questões da identidade e da diversidade. A tomada de posição pela visão ontológica da cidadania justifica-se pela possibilidade de salientar a autopertença autonómica, como capacidade antropológica, antes da evocação dos direitos e deveres cívicos, englobando assim todas as dimensões de cidadania (política, social e cívica).

Este enquadramento permite responder à segunda questão, ou seja, evidenciar as pressões que a interinfluência do global e do local exercem sobre a organização e a cultura escolar e a possibilidade de reinvenção/resposta educativa, pela construção de escolas inclusivas e interculturais, mobilizadoras das diferenças e enquanto promotoras da cidadania e do desenvolvimento pessoal e social.

Para a efetivação desse processo, desempenham um papel crucial os vários elementos da comunidade educativa, sobretudo os professores, sobre quem recai a responsabilidade pela docência. No entanto, este mandato só pode ser cumprido se a estes profissionais for dada efetiva autonomia, a qual passa pela possibilidade de terem uma postura reflexiva, crítica e criativa (Fernandes, 2000). Fundamental também é a promoção de condições para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo (Azevedo, 2011). Tal é negado e inviabilizado

pelo acréscimo de trabalho burocrático e de práticas de avaliação de desempenho, que alimentam posturas de individualismo e de isolamento (Pinar, 2007). Como refere Fernandes (2000), a prestação de contas não contribui para melhorar as aprendizagens, mas para reduzir os professores a técnicos e proletarizar o seu trabalho. A racionalidade técnica, os objetivos da eficácia e o controlo do conhecimento acabam assim por limitar o papel dos professores como práticos reflexivos produtores de saberes (*ibidem*).

Dentro deste contexto, assume especial importância a relação da escola com a família, pela colaboração conjunta na definição dos projetos educativos das crianças e jovens. Numa sociedade marcada por sucessivas crises e mutações identitárias, também as famílias viram alterado não só o seu modelo, como a disponibilidade para acompanhar os jovens. É no trabalho mútuo entre professores e pais, que se conseguirão arranjar estratégias para mais facilmente se chegarem aos jovens, cada vez mais distantes do ideário escolar.

O principal desafio que se coloca à escola, nos dias de hoje, é conseguir manter-se atrativa para os jovens, de modo a ser encarada por estes como um bem comum, a preservar e a respeitar. Nesta relação problemática, desempenham um papel crucial as relações interpessoais, entre professores e alunos, e ainda a formação destes em termos de desenvolvimento pessoal e social. O contributo de uma educação direcionada para os valores humanistas e para o exercício da cidadania participativa é, por isso, crucial.

É nesse sentido que Arto (1990), Marques (1990), Campos (1991), Canário (2000), Sarmiento (2000), Magalhães & Stoer (2006), Branco (2007), Guimarães, Sobral & Menezes (2007), Azevedo (2011), CNE (2012) e Menezes & Ferreira (2012), assumem o desenvolvimento pessoal e social e a educação para/na cidadania como alicerces da edificação educativa da pessoa/cidadão. Estes autores valorizam a perspetiva do desenvolvimento pessoal e social e da aprendizagem como atividade complexa, que exige uma visão integral da pessoa humana, que não descarta as dimensões biológicas, psicológicas, sociais e relacionais, sabendo que é através desse processo holístico, que se constroem pessoas, saberes, atitudes e se formam as identidades.

A escola insere-se hoje num quadro de grandes e rápidas mudanças, que a interpelam a desenvolver projetos de vida, mais do que meras formações académicas, tornando-se ela própria numa organização/comunidade aprendente, de prática cidadã, onde todos os atores educativos são considerados como imprescindíveis. Ultrapassar procedimentos rígidos e burocráticos, pela abertura à participação de todos os seus membros, e pela promoção da assertividade e do sentido crítico de cada um, tornam-se atributos de uma escola cidadã, que distingue, mas não separa, as qualidades pedagógicas e democráticas. Em suma, entende-se

que o desenvolvimento pessoal e social e a cidadania não são apenas conceitos preparatórios do amanhã, mas exercícios reais de momentos educacionais vitais.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) é um instrumento essencial para apreender as linhas orientadoras, que norteiam as políticas educativas nacionais, quanto à temática em análise, no sentido em que aponta o desenvolvimento pessoal e social como o eixo fulcral de toda a formação humana e dos mandatos endereçados à escola. A consecução deste desiderato tem oscilado entre avanços e recuos, sustentados por discursos em torno de planos curriculares, currículo nacional, programas, objetivos, metas de aprendizagem, aptidões, diferenciação pedagógica e avaliação, como argumentos de uma escola inclusiva e descentralizada, cujos princípios apelam à competitividade e à eficácia, em contextos de centralismo (Fernandes, 2011).

A última revisão curricular (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho), que eliminou a área curricular não disciplinar de formação cívica é disso prova/evidência, com um discurso assente na transversalidade, camuflador da inexistência de uma resposta efetiva à premência da educação para a cidadania, um eixo considerado fundamental nas orientações internacionais e da União Europeia.

O trajeto percorrido durante estes últimos anos não pode ser desaproveitado, sob pena de retrocesso para escolas informadas, em vez de esclarecidas. Essencial é o desenvolvimento das pessoas e das comunidades educativas, que não se faz por estreitamentos curriculares (*back to basics*) cingidos de tipo instrucional (Carvalho, 1986; Correia, 2000).

A construção da escola, enquanto espaço democrático, não pode conduzir os seus atores a um papel de participação aparente, retratada no abrilhantamento (Ball, 2001) de relatórios e projetos educativos (Fernandes, 2011).

O deslizar semântico entre instrução estreita e educação para a cidadania e para o desenvolvimento pessoal e social, apela à reponderação dos modelos pedagógicos, bem como à reconstrução de ambientes organizacionais e educativos, que necessitam de evoluir, de objetivos de integração, para objetivos educacionais de participação e comprometimento.

Centrando-me, agora, nos resultados obtidos no enquadramento empírico e, mais especificamente, na resposta concreta às questões de investigação aí levantadas, cumpre afirmar que os mesmos confirmam os aportes teóricos anteriormente convocados.

Assim, os entrevistados apontam como fatores, que podem dificultar a assunção de um ideário de desenvolvimento pessoal e social e de cidadania nos discursos e quotidianos escolares, a cultura de avaliação e de competição que domina a escola e todos os atores educativos. Esta é considerada, pela maioria dos entrevistados, um elemento de conflito relacional e de

fechamento, entre alunos, professores e até assistentes operacionais. O excesso de burocracia é também considerado um fator de perturbação, no funcionamento da escola.

Em contrapartida, os entrevistados relevam o relacionamento interpessoal dialógico, empático e colaborativo, como elementos fundamentais à realização pessoal e social e à cultura da escola. A educação para os valores é encarada como uma premência educativa, enquanto o acompanhamento dos encarregados de educação na vida escolar dos alunos é visto como determinante para o desenvolvimento pessoal, social e académico. É de acrescentar ainda a importância da diferenciação pedagógica e da existência de um vasto leque de ofertas formativas, como condição para uma educação inclusiva.

Relativamente à última questão, percebe-se que a desvalorização da formação pessoal e social e de práticas promotoras de cidadania é um facto. Os testemunhos dos entrevistados mostram que a assertividade é uma postura pouco incentivada na escola, seja entre professores, assistentes operacionais ou alunos. Os primeiros denotam algum receio em fazer ouvir a sua voz, por medo de represálias. Aos alunos é apenas possibilitada uma participação pontual/residual e formal na decisão e definição das agendas e programas escolares, bem como em sala de aula. Os valores da autonomia, da responsabilidade, da expressão crítica e da assertividade são pouco fomentados. Identificam-se também algumas dificuldades/problemas, no que diz respeito à convivência com as diferenças ou diversidades culturais.

Tal leva os entrevistados a afirmar que a democratização da escola é ainda um mandato por concretizar. Constata-se que as cidadanias, reclamadas pelos diversos atores educativos, é substancialmente diferente do papel que lhes é atribuído. Os alunos queixam-se de ter pouca representatividade nos órgãos de decisão da escola e, conseqüentemente, pouca voz nas questões que lhes dizem respeito. Os assistentes operacionais sentem-se um elo fraco da vida da escola, ou seja, alguém a quem é dada pouca relevância, em termos de opinião. Quanto aos professores, são pouco interventivos, por sentirem que o poder e a tomada de decisões estão demasiado centralizados na figura do diretor. Optam pelo silêncio para se protegerem de eventuais retaliações. Sentem o seu trabalho desvalorizado e ocupado com tarefas ineficazes e burocráticas, que apenas consomem energia e tempo.

Conclui, do estudo desenvolvido, que a cidadania participativa promovida nos discursos dos documentos estruturantes da escola, não encontra resposta efetiva no quotidiano escolar. A participação e a intervenção situam-se mais na esfera do concebido do que nas práticas. Existe sobretudo a preocupação com a excelência académica, no sentido de se propiciar aos alunos um bom desempenho no imediato, ou seja, nos exames a nível nacional, no cumprimento dos programas e das metas de sucesso que o PEE preconiza. A preocupação com as dimensões do

desenvolvimento pessoal e social, da cidadania e da democracia escolar, aparece, assim, circunscrita e subalternizada à dimensão cognitiva.

A análise realizada, que aqui enunciei, pretendeu ir ao encontro dos objetivos e das questões orientadoras do trabalho e constituem, em minha opinião, aportes válidos e claros que permitem reinquietar a problemática que me propus investigar.

Este estudo de caso pode refletir o que se passa em muitas outras escolas, ou seja, que a introdução de mudanças ou desafios à instituição escolar não tem sido acompanhada pela criação de condições para o sucesso pessoal, social e profissional dos seus membros. Torna-se, por isso, necessário criar conjunturas ou práticas de implicação (*empowerment practices*) na condução da mudança, reconhecendo capacidade e competência aos diferentes atores educativos, para incentivar o envolvimento de todos na decisão e colaboração em contexto. Como refere Joaquim Azevedo:

O *empowerment* de cada pessoa e instituição tem de tomar o lugar da dependência com que a elite adora, servindo, ser servida. A participação ativa tem de ser um direito respeitado e um dever incentivado, em vez desta persistente rotina de participação sem atores (Azevedo, 2011: 20-21).

Pode ainda concluir-se que a construção de uma cultura democrática *na* e *pela* escola se mantém como um desafio para as políticas e práticas educativas, bem como para a própria democracia. O lugar de destaque atribuído à escola no desenvolvimento da maturação da democracia interpela-a a reinventar a sua ação educativa, fazendo coincidir, em vez de separar, a excelência democrática, a excelência cidadã e a excelência académica.

A possibilidade dessa reinvenção deverá passar pela sensibilização e intensificação da participação e do envolvimento dos diferentes atores educativos, a que os documentos estruturantes da escola (PEE e RI) deverão dar atenção redobrada, pela expressão e orientação clarificadora dessa opção.

A construção de uma verdadeira cultura organizacional da escola não pode deixar de perspetivar a realização e o desenvolvimento pessoal dos atores educativos, resgatando-os das lógicas excessivamente burocráticas e proporcionando condições, que promovam a voz de cada um, o espírito crítico, a assertividade e a construção identitária.

(D)As limitações e possibilidades

Atendendo a que esta investigação constitui um caso em estudo, não possibilita, por isso, a generalização dos resultados às restantes escolas públicas portuguesas. Embora os dados possam ser assumidos como representativos da globalidade dos atores educativos da escola em estudo, apenas se podem imputar a esse contexto. Contudo, não pode deixar de se referir que as escolas públicas estão subjugadas aos mesmos mandatos, processos e normativos, pelo que a sua ampliação a outras comunidades educativas só possa ser aproveitada para uma melhor compreensão da necessidade do enaltecimento e das implicações de cada ator educativo na construção e promoção de uma escola mais cidadã e mais democrática.

Algumas sugestões para investigações futuras na temática

Os resultados alcançados e discutidos, ao longo desta investigação, apontam para pesquisas futuras, que permitam dar continuidade ao aprofundamento das conclusões encontradas. Considero que a replicação deste tipo de estudo de caso, com o mesmo objeto de estudo e direcionado a outras comunidades educativas, poderá aperfeiçoar os instrumentos construídos e superar algumas das limitações experimentadas, em ordem à reflexão e consolidação do conhecimento no domínio estudado.

Por este estudo, ficam abertas vias de reflexão, que podem conduzir a novas trajetórias de pesquisa a que urge dar continuidade, nomeadamente:

- A aproximação entre os domínios das conceções e das práticas educativas.
- A participação dos alunos na organização do seu desenvolvimento pessoal, académico e democrático.
- O papel interventivo e colaborativo dos operacionais educativos.

Com efeito, são ainda muito poucos os estudos que versam sobre estas realidades e que se entendem como importantes variáveis contributivas do desenvolvimento pessoal dos atores educativos, no contexto das práticas de cidadania na escola.

Uma última proposta com que se avança é a criação e a implementação de uma disciplina de oferta da escola, no ensino básico e secundário que, disseminada pelos diferentes anos escolares, aborde gradativamente as dimensões do desenvolvimento pessoal e social e da

cidadania. Os temas a enquadrar, no âmbito dessa disciplina, poderiam incluir, entre outros, aqueles que foram salientados no âmbito deste estudo e que se orientam para o desenvolvimento de capacidades intrapessoais, interpessoais, axiológicas e democráticas.

A sua exequibilidade não poderá deixar de ponderar um itinerário faseado, que congregue a especificidade/realidade de cada escola e o respetivo projeto educativo. As etapas consequentes poderiam determinar, entre outros aspetos, a denominação da disciplina e a sua fundamentação, o público-alvo, a qualificação dos professores (e não a figura do Diretor de Turma), os conteúdos e as estratégias. Por esta via, poderiam ser ultrapassadas as dificuldades de operacionalização das experiências da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, e da área curricular não disciplinar da Formação Cívica.

É também nesta qualidade de profissional educativo e membro importado com a comunidade educativa estudada que, ao adequar a perspetiva de Azevedo (2011), deixo a ideia de uma “visão partilhada” e de “novas possibilidades”, num futuro aberto a cada um e a todos, no porvir de uma escola construída em conjunto, convicto de que o resto também passará por aqui.

Quero, com esta visão partilhada, construir-abrir novas possibilidades lá onde as coisas parecem fechadas e desencadear um clima de esperança lá onde o futuro parece comprometido (...). Não há futuros fechados. Em educação não é assim, não pode ser nem será nunca assim (Azevedo, 2011:345).

Bibliografia

- Abreu, Isabel (1995). *A formação pessoal e social na Escócia*. Cadernos de Formação Pessoal e Social, 4. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, Almerindo (2005). A sociologia da educação em Portugal. Elementos para a configuração do estado da arte. In António Teodoro & Carlos A. Torres (Orgs.), *Educação crítica e utopia. Perspetivas para o século XXI* (pp. 129-158). Porto: Edições Afrontamento.
- Afonso, Almerindo (2004). Há mais vida para além da Escola da Ponte. *A Página da Educação*, 13(134), 21.
- Afonso, Almerindo (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Afonso, Almerindo (1995). O novo modelo de gestão e a conexão tardia à ideologia neoliberal. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1), 73-86.
- Almeida, João & Pinto, José (1986). Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais. In Augusto S. Silva & José M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Alves, Rubem (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Edições ASA.
- Ambrósio, Teresa (2005). *A cidadania contemporânea: Uma conquista de afirmação humana*. Lisboa: Instituto Humanismo e Desenvolvimento.
- Ananias, Mauricéia (2000). Propostas de educação popular em Campinas: As aulas noturnas. *Cadernos do CEDES*, 51, 66-77.
- Antunes, Fátima (2001). Os locais das escolas profissionais: Novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas. In Stephen Stoer, Luíza Cortesão & José Correia (Orgs.), *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à “educação” da crise* (pp. 163-208). Porto: Edições Afrontamento.
- Antunes, Fátima (2004). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, 101-125.
- Araújo, Helena (2010). Podemos viver juntos com cidadanias parciais? In Margarida Felgueiras & Carlos Vieira (Orgs.), *Cultura escolar, migrações e cidadania* (pp. 163-174). Porto: SPCE.
- Araújo, Helena (2005). *Cidadania na sua polifonia: Debates nos estudos feministas de educação* (pp. 1-33). Porto: FPCE-UP (Documento policopiado).
- Arto, António (2000). *Psicologia dello sviluppo. I: Fondamenti teorico-applicativi*. Roma: AIPRE.

- Arto, António (1990). *Psicología evolutiva: Metodología di studio e proposta educativa*. Roma: LAS.
- Azevedo, Joaquim (2011). *Liberdade e política pública de educação: Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bacharach, Samuel & Mundell, Bryan (1999). Políticas organizacionais nas escolas: Micro, macro e lógicas de acção. In Manuel J. Sarmiento (Org.), *Autonomia da escola: políticas e práticas*. Porto: Edições ASA.
- Ball, Stephen (2001). Directrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116. Retirado em Março 11, 2011 de <http://www.curriculosemfronteira.org/volliss2articles/ball.pdf>
- Ball, Stephen (1994). *Educational reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, Stephen (1992). The policy processes and the processes of policy. In Richard Bowe, Stephen Ball & Anne Gold (Orgs.), *Reforming education & changing school: Case studies in policy sociology* (pp. 6-23). Londres/Nova Iorque: Routledge.
- Ball, Stephen (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Barata-Moura, José (2003). A Cidadania como Cultivo. *Philosophica* 22, 83-98. Lisboa: Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (conferência no Encontro de Filosofia, promovido pela Associação dos Professores de Filosofia, Coimbra, Março de 2003).
- Barata-Moura, José (1999). Identidade cultural e comunidade europeia. In Manfred Buhr & Eduardo Chitas (Orgs.), *O Património espiritual da Europa* (pp. 145-162). Lisboa: Edições Cosmos.
- Barbalet, Jack (1989). *A cidadania*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Barbara, Maristela, Miyashiro, Rosana & Garcia, Sandra (2004). *Experiências de educação integral da CUT: Práticas em construção*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Barbosa, Adérito (1999). *Os jovens do futuro*. Lisboa: Paulus.
- Bardin, Laurence (2008). *Análise de conteúdo*. Portugal: Edições 70.
- Barnard, Chester (1971). *As funções do executivo*. São Paulo: Editora Atlas.
- Barroso, João (Org.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: EDUCA e Ui&dCE.
- Barroso, João (2001). O século da escola: Do mito da reforma à reforma de um mito. In Teresa Ambrósio, Eduardo Têrren, Daniel Hameline & João Barroso. *O século da escola: Entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições ASA.

- Beck, Ulrich, Giddens, Anthony & Lash, Scott (2000). *Modernização reflexiva. Política, tradição e estética no mundo moderno*. Oeiras: Celta Editora.
- Beck, Ulrich (1999). *World risk society*. Cambridge: Polity Press.
- Bell, Judith (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Bell, Judith (1989). *Doing your research project: A guide for the first-time researchers in education and social science*, 2, 145. Inglaterra: Open University Press.
- Beltrão, Luísa & Nascimento, Melena (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Presença.
- Berelson, Bernard & Steiner, Gary (1964). *Human behavior: An inventory of scientific findings*. Nova Iorque: Harcourt Brace Jovanovich.
- Bernoux, Phillipe (1999). *A sociologia das organizações*. Porto: Rés.
- Best, Ron (1994). Teachers'supportive roles in a secondary school: A case study and discussion. *Support for Learning*, 9, 4.
- Bettencourt, Ana (2009). Cidadania: Políticas e Práticas – desencontros. In Maria de Fátima Chorão Sanches (Org.), *A escola como espaço social* (pp. 69-93). Porto: Porto Editora.
- Blau, Peter & Scott, William (1979). *Organizações formais*. São Paulo: Atlas.
- Bobbio, Norberto (1988). *O futuro da democracia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. *Colecção Ciências da Educação*, 12. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, António (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: Onde situar os esforços de melhoria? In Carlinda Leite & Amélia Lopes (Orgs.), *Escola, currículo e formação de identidades* (pp. 13-50). Porto: Edições ASA.
- Boltanski, Luc & Thévenot, Laurent (1991) *De la justification: Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Boni, Valdete & Quaresma, Sílvia (2005). Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2(1), janeiro-julho/2005, 68-80. Retirado em junho 15, 2012 de www.emtese.ufsc.br
- Boudon, Raymond (1984). *La place du désordre. Critique des théories du changement social*. Paris: PUF.
- Bourdieu, Pierre (1993). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Branco, Maria Luísa (2007). *A escola, comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Braudel, Fernand (1989). *Gramática das civilizações*. Lisboa: Editorial Teorema.

- Bravo, Maria & Eisman, Leonor (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Brito, Domingos (1998). *Astros e ostras*. São Paulo: Ágora.
- Buber, Martin (1994). *Incontro: Frammenti autobiografici*. Roma: Città Nuova.
- Burgess, Robert (1997). Métodos de pesquisa de terreno III: O uso de documentos pessoais. In Robert G. Burgess, *A pesquisa de terreno* (pp. 135-155). Oeiras: Celta Editora.
- Cabanas, José (2002). *Teoria da educação: Conceção antinómica da educação*. Porto: Edições ASA.
- Cabral, Manuel (2004). Depois do 11 de Setembro: Um liberalismo pós-democrático. *Le Monde Diplomatique*, 68, 1-3.
- Cabral, Rosa (2002). A síndrome da tartaruga. *Revista de Comunicação e Linguagens*, N.º extra, 255-283.
- Campos, Bártolo (1992). A Formação Pessoal e Social na Reforma Educativa Portuguesa. In AAVV. *Formação pessoal e social* (pp. 13-33). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Campos, Bártolo (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Edições Afrontamento.
- Canário, Rui (2005) *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, Rui (2000). Los alumnos como fator de innovación. In Araceli Estebaranz (Org.). *Construyendo el cambio. Perspectivas y propuestas de innovación educativa* (pp. 179-198). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Canclini, Néstor (1997). *Cultura y comunicación: Entre lo global y lo local*. La Plata: EPC.
- Cardoso, Gustavo, Costa, António, Conceição, Cristina & Gomes, Maria (2005). *A sociedade em rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- Caria, Telmo (2000). *A cultura profissional dos professores, o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.
- Carlson, Dennis & Apple, Michael (2000). Teoria educacional crítica em tempos incertos. In Alvaro Hypolito & Luís Gandin (Orgs.), *Educação em tempo de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Carmo, Hermano & Ferreira, Manuela (1988). *Metodologia de investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, Roberto (2003). *Fundamentos da educação e da aprendizagem – 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, Roberto (1988). *Educação e emprego em Portugal - Uma leitura de modernização*. Portugal: Os próximos 20 anos (vol. V). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Carvalhais, Isabel (2004). *Os desafios da cidadania pós-nacional*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, Adalberto (2000). *A contemporaneidade como utopia*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, Rómulo (1986). *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar – Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, Manuel (2003). *A era da informação: Economia, sociedade e cultura. O Poder da identidade*. Vol. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, Manuel (2002). *A Era da informação: Economia, sociedade e cultura. A Sociedade em rede*. Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, Manuel (1999). *A era da informação: Economia, sociedade e cultura. Fim de milénio*. Vol. III. São Paulo: Paz e Terra.
- Charlot, Bernard (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire – Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.
- Chiavenato, Idalberto (1983). *Introdução à teoria geral da administração*. S. Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Christenson, Sandra & Anderson, Amy (2002). Commentary: The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review*, 31, 378-393.
- Coelho-Rosa, Joaquim (2000). Conceito de cidadania. *Anais Educação e Desenvolvimento 1*, 337-340. Lisboa: Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, & Morrison, Keith (2000). *Search methods in education*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Cohen, Louis & Manion, Lawrence (1994). *Research methods in education*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Cohen, Louis & Manion, Lawrence (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Connell, Robert (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Constant, Fred (1998). *La citoyenneté*. Paris: Éditions Montchrestien.
- Correia, José (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Lisboa: Edições ASA.
- Costa Rico, Antón (1995). A lei de ordenación xeral do sistema educativo español e outras reformas europeas. *Formación, Transición e Emprego*, 59-87.
- Courvisier, André (1976). *O mundo moderno*. Lisboa: Edições Ática.

- Coutinho, Clara & Chaves, José (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-244.
- Couto, Mia (2005). *Pensatempos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Cox, Julie & Hassard, John (2005). Triangulation in Organizational Research: A Representation. *Organization*, 12(1), 109-133.
- Crespo, Vítor (2003). *Ganhar Bolonha, ganhar o futuro: O ensino superior no espaço europeu*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Crozier, Michel & Friedberg, Erhard (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil.
- Crozier, Michel (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Cunha, Pedro D'Orey da (1994). A Formação moral no ensino público (evolução de uma ideia). In *Brotéria*, 138, 59-80.
- Cunha, Pedro D'Orey (1989). *Relação pedagógica baseada na autonomia*. Comunicação proferida por Pedro d'Orey da Cunha no 2.º Seminário de Formação de Professores no âmbito do lançamento da Reforma Curricular. Fátima (Documento policopiado).
- Dale, Roger (2006). Será tempo de reconfigurar o tempo educacional? In António M. Magalhães & Stephen R. Stoer (Orgs.), *Reconfigurações. Educação, estado e cultura* (pp. 45-49). Porto: Profedições.
- Damásio, António (2010). *O livro da consciência – A construção do cérebro consciente*. Lisboa: Edição Temas e Debates/ Círculo de Leitores.
- Damásio, António (2003). *Ao encontro de Espinosa – As emoções sociais e a neurologia do sentir*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Damásio, António (2001). *O sentimento de si – O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Damásio, António (1995). *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Delors, Jacques (Org.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Denzin, Norman (1989). *The research act*. Englewood Cliffs N. J.: Prentice Hall.
- Dreyfus, Hubert & Stuart Dreyfus (1986). *Mind over machine – The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Nova Iorque: The Free Press.
- Dubar, Claude (2006). *A crise das identidades – A interpretação de uma mutação*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Dubet, François (1991). *Le lycéens*. Paris: Éditions du Seuil.
- Enguita, Mariano (2007). *Educação e transformação social*. Mangualde: Edições Pedago.

- Enguita, Mariano (1989). *A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Erikson, Erik (1968). *Identity youth and crisis*. Nova Iorque: Norton.
- Estêvão, Carlos (2006). Justiça, direitos humanos e educação na era da globalização. In António Flávio Moreira & José Augusto Pacheco (Orgs.), *Globalização e educação* (pp. 31-60). Porto: Porto Editora.
- Estêvão, Carlos (2004). *Educação, justiça e autonomia: Os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Edições ASA.
- Estêvão, Carlos (2001). *Justiça e educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Estêvão, Carlos (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa enquanto organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Etzioni, Amitai (1974). *Análise comparativa das organizações complexas. Sobre o poder, o engajamento e seus correlatos*. São Paulo: Zahar Editores.
- Etzioni, Amitai (1964). *Modern organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Fabre, Michel (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris: PUF.
- Fadiman, James & Frager, Robert (2004). *Personalidade e crescimento pessoal*. Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, Margarida (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade – Perspetivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, Preciosa (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, perspectivas e desafios*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, Preciosa (2007). *O currículo do ensino básico em Portugal na transição para o século XXI: Um mapeamento de discursos políticos, académicos e de “práticos”*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Fernandes, Rogério (1977). *Educação: Uma frente de luta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Figueiredo, António (2001). Novos media e nova aprendizagem. In Fundação Calouste Gulbenkian (Org.), *Novo conhecimento, nova aprendizagem. Conferência Internacional 2000* (pp. 71-81). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Flick, Uwe (2005a). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Flick, Uwe (2005b). Triangulation in Qualitative Research. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Orgs.), *A companion to qualitative research* (pp. 178-183). Londres: Sage Publications.
- Fonseca, Laura (2009). *Justiça social e educação: Vozes, silêncios e ruídos na educação escolar de raparigas ciganas e payas*. Porto: Edições Afrontamento.

- Fonseca, Laura (2006). *Vozes, silêncios e ruídos na educação escolar das raparigas*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Fonseca, Laura (2001). *Culturas juvenis, percursos femininos, experiências e subjectividades na educação de raparigas*. Oeiras: Celta Editora.
- Formosinho, João (1999). *Comunidades educativas – Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, João (1987). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. In: *O insucesso escolar em questão* (p. 41-50). Cadernos de análise social da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, João (1985). *A escola como burocracia*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, João (1984). A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada. In *O Ensino*, 7(10), 101-107.
- Fortin, Marie-Fabienne (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Fortin, Marie-Fabienne (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fraser, Nancy & Gordon, Linda (1995). Contrato versus caridade: Porque não existe cidadania social nos Estados Unidos? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 42, 27-52.
- Freire, Paulo (2003). *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, Paulo (1997a). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1997b). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- Friedberg, Erhard (1995). *O poder e a regra: Dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fukuyama, Francis (2001). Capital social e globalização. In Fundação Calouste Gulbenkian (Org.), *Globalização, desenvolvimento e equidade* (pp. 269-284), Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gaillen, Marie (1998). *Le citoyen*. Paris: Flammarion.
- Gaulejac, Vincent (2005). O âmagio da discussão: da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito, *Cronos*, 5/6 (1/2), 59-77.
- Gentili, Pablo (Org.) (1995). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Gentili, Pablo (1996). Neoliberalismo e educação: Manual do usuário. In Tomaz Tadeu da Silva & Pablo Gentili (Orgs.), *Escola S. A. - Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
- Ghiraldelli, Paulo (1996). Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In Paulo Ghiraldelli (Org.), *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez.
- Giddens, Anthony (2001). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, Anthony (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Giddens, Anthony (1996). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, António (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Makron Books.
- Giroux, Henri (1996). *Fugitive cultures: Race, violence & youth*. Londres: Routledge.
- Giroux, Henri (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Nova Iorque: Bergin & Garvey.
- Glatter, Ron (1995). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In António Nóvoa (Org.), *As organizações escolares em análise* (pp. 139-260). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Goldhaber, Gerald (1974). *Organizational communication*. Dubuque: William C. Brown.
- Gomes, Joaquim (1995). *Para a história da educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Gomez, Gregório, Flores, Javier & Jimenez, Eduardo (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Gómez, José (2000). Escolas e comunidades na construção de uma sociedade pluralista. In Felipe Trillo (Coord.), *Atitudes e valores no ensino* (pp. 171-214). Lisboa: Instituto Piaget.
- González, Maria (1994). Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: Una panorámica general. In José Manuel Escudero & Maria Teresa González González. *Professores y escuela: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Grácio, Rui (1981). Perspectivas Futuras. In Manuela Silva & Isabel Tamen (Orgs.), *Sistema de ensino em Portugal* (pp. 649-696). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grilo, Marçal (1994). O Sistema Educativo. In António Reis (Org.), *Portugal – 20 Anos de democracia* (pp. 406-435). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Guerra, Miguel (2006). *Arqueologia dos sentimentos – Estratégias para uma educação de afectos*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, Miguel (2004). Cidadania. *A Página da Educação*, 13(131), 27.

- Guerra, Miguel (2002). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, Miguel (2000). *A escola que aprende*. Lisboa: Edições ASA.
- Guimarães, Mesquita, Sobral, Francisco & Menezes, Isabel (2007). Adolescência na escola: O desafio do desenvolvimento integral. Um estudo sobre as opções pedagógicas e organizacionais de uma escola Kentenichiana. *Interacções*, 5, 82-109.
- Gunsteren, Herman (1996). Four conceptions of citizenship. In Bart Van Steenberghe (Org.), *The condition of citizenship* (pp 36-48). Londres: Sage Publications.
- Hall, Stuart (1998). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Hamel, Jacques, Dufour, Stephane & Fortin, Dominic (1993). *Case study methods*. Londres: Sage Publications.
- Hargeaves, Andy & Fink, Dean (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, Andy, Earl, Lorna & Ryan, Jim (2001). *Educação para mudança: Recriando a escola para adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Mc Graw-Hill.
- Heidegger, Martin (1989). *Ser e tempo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Henriques, Mendo, Loia, Luís & Reis, João (1999). *Educação para a cidadania*. Lisboa: Plátano Editora.
- Hoyle, Eric (1988). Micropolitics of educational organizations. In Adam Westoby (Org.), *Culture and power in educational organization*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hutmacher, Walo (1995). A escola em todos os seus estados das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In António Nóvoa (Org.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ianni, Octávio (1999). A era do globalismo. In Flávia Arlanch M. de Oliveira (Org.), *Globalização, regionalização e nacionalismo* (pp. 15-41). São Paulo: UNESP.
- Jardim, Jacinto (2007). *Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais: estudo para a promoção do sucesso académico*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Jobert, Guy (2000). Dire, penser, faire: A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes. *Éducation Permanente*, 143, 7-28.
- Kant, Immanuel (1995). *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70.

- Kelle, Udo & Erzberger, Christian (2005). Qualitative and Quantitative Methods: Not in Opposition. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Orgs.), *A companion to qualitative research* (pp. 172-177). Londres: Sage Publications.
- Kelle, Udo (2001). Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 2(1). Retirado em maio 5, 2012 de <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>
- Keynes, John (1936). *The general theory of employment, interest, and money*. Nova Iorque: HBS Books.
- Kleine-Kracht, Paula & Wong, Kenneth (1991). When district authority intrudes upon the local school. In Joseph Blase (Org.), *The politics of life in schools*. Newbury Park: Sage Publications.
- Kohlberg, Lawrence (1985). The just community approach to moral education in theory and practice. *Moral education: Theory and application*, 27-87.
- Kung, Hans (1996). *Projecto para uma ética mundial*. Lisboa: Instituto Piaget.
- L'Écuyer, René (1988). L'analyse de contenu: Notion et étapes. In Jean-Pierre Deslauriers (Org.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Laville, Christian & Dionne, Jean (1999). *A construção do saber*. Porto Alegre: UFMG/Artmed.
- Le Goff, Jacques (1995). *A civilização do ocidente medieval*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Le Pors, Anicet (1999). *La citoyenneté*. Paris: PUF.
- Leão, Isabel (2007). O aluno em pessoa. In Rosa Bizarro (Org.), *Eu e o outro. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal Editores.
- Leite, Carlinda (2005a). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In Carlinda Leite (Org.), *Mudanças curriculares em Portugal – Transição para o século XXI* (pp. 15-32). Porto: Porto Editora.
- Leite, Carlinda (2005b). O currículo escolar e o exercício docente perante a multiculturalidade – Implicações para a formação de professores. In *V Colóquio Internacional Paulo Freire* (pp. 1-19). Recife (Documento policopiado).
- Leite, Carlinda (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lieberman, Ann (1988). Restructuring schools: The dynamics of changing practice, structure and culture. In Ann Lieberman (Org.), *The work of restructuring schools, building from the ground up*. Nova Iorque: Teachers College Press.

- Lima, Licínio (2005). Cidadania e educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 71-90.
- Lima, Licínio (2001). *A escola como organização: Uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Lima, Licínio (1999). E Depois do 25 de Abril de 1974. Centro(s) e Periferia(s) das Decisões no Governo das Escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 57-80.
- Lima, Licínio (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar: Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lima, Licínio (1997). *O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, Licínio (1996). Construindo um objecto: Para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In João Barroso (Org.), *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Lincoln, Yvonna & Guba, Egon (2003). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Orgs.), *The landscape of qualitative research - Theories and issues* (pp. 253-291). Londres: Sage Publications.
- Llosa, Mario Vargas (2012). *A civilização do espetáculo*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Locke, John (1963). *Segundo tratado sobre o governo*. São Paulo: IBRASA.
- Lopes, João & Santos, Miguel (2008). *Ciência e crença na gestão de sala de aula*. Coimbra: Editora Quarteto.
- Lopes, Luiz (2002). *Identidades fragmentadas: A construção discursiva de raça, género e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras.
- López, Jaume (2002). *Educação na família e na escola*. São Paulo: Loyola.
- Lüdke, Menga & André, Marli (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Edição Pedagógica e Universitária.
- Maalouf, Amin (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: Bernard Grasset.
- Magalhães, António & Stoer, Stephen (2006). *Reconfigurações: Educação, estado e cultura numa época de globalização*. Porto: Profedições.
- Magalhães, António & Stoer, Stephen (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Porto: Profedições.
- Magalhães, António (1995). A escola na transição pós-moderna. *Educação, Sociedade & Culturas*, 3, 97-123.

- Magalhães, António (1998). *A escola na transição pós-moderna*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Marques, Ramiro (1998). *Ensinar valores: Teorias e modelos*. Porto: Porto Editora.
- Marques, Ramiro (1991). *A Educação para os valores morais no ensino básico: O currículo implícito e explícito*, Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Marques, Ramiro (1990). *Educação cívica e desenvolvimento pessoal e social – Objectivos, conteúdos e métodos*. Lisboa: Texto Editora.
- Marrou, Henri-Irénée (1964). *Histoire de l'éducation dans l'antiquité. Tomo I – Le monde grec*. Paris: Éditions du Seuil.
- Matos, Manuel (2008). Jovens, alunos, ensino secundário: Um mundo crescente de contradições. *Educação, Sociedade & Culturas*, 27, 15-26.
- Mayor, Federico (2001). Desenvolvimento endógeno e governação democrática. In AAW. *Globalização, Desenvolvimento e Equidade* (pp. 89-97), Conferência Internacional 2001, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- McAdams, Gerald & Marshall, Sheila (1996). A developmental social psychology of identity: Understanding the person-incontext. *Journal of Adolescence*, 9, 429-42.
- Mclaren, Peter (1988). Prefácio. In Henri Giroux, *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Nova Iorque: Bergin & Garvey.
- McNeil, Linda (2000). *Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing*. Nova Iorque: Routledge.
- Melo, Alexandre (2002). *O que é a globalização cultural?* Lisboa: Quimera.
- Menezes, Isabel & Ferreira, Pedro (Orgs.) (2012). *Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: Uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da educação para a cidadania em contexto escolar*. Porto: CIIIE.
- Menezes, Isabel (2007). *Intervenção comunitária: Uma perspectiva sociológica*. Porto: Livpsic.
- Menezes, Isabel (2005). O desenvolvimento psicossocial na adolescência: Mudanças na definição de si próprio, nas relações com os outros e na participação social e cívica. In Guilhermina L. Miranda & Sara Bahia (Org.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 93-117). Lisboa: Relógio D'Água.
- Menezes, Isabel (1998). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Menezes, Isabel (1994). *A formação pessoal e social em Ontário*. Lisboa: I.I.E.
- Menezes, Isabel (1993). A formação pessoal e social numa perspectiva desenvolvimental-ecológica. *Inovação*, 6 (3), 309-336.

- Merriam, Sharan (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Meyer, John (2000). Globalização e currículo: Problemas para a teoria em sociologia da educação. In António Nóvoa & Jürgen Schriewer (Orgs.), *A Difusão mundial da escola* (pp. 15-32). Lisboa: Educa.
- Mialaret, Gaston (2000). Mondialisation et Education: Réflexions personnelles et générales. In *Diversidade e diferenciação em pedagogia*, AFIRSE, 43-62. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Mintzberg, Henry (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Monteiro, Agostinho (2001). *Educação para a cidadania - Textos internacionais fundamentais*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Monteiro, José Alberto (1995). *A educação moral e religiosa no sistema educativo português*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Moreira, António (2006). Desafios contemporâneos no campo da educação: A questão das identidades. In António Flávio Moreira & José Augusto Pacheco (Orgs.), *Globalização e educação. Desafios para políticas e práticas* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Moreira, António (1999). O currículo como política cultural e a formação docente. In Tomaz Tadeu da Silva & Flávio Moreira (Orgs.), *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais* (pp. 7-20). Petrópolis: Editora Vozes.
- Morgado, José (2010). Para um outro arquétipo de escola: A necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares, *Educ. rev.*, 26(2). Retirado em setembro 2, 2012 de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000200002>
- Morgado, José (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Morin, Edgar, Motta, Raúl & Ciurana, Emilio-Roger (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire, La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris: Balland.
- Morin, Edgar (2002). *Reformar o pensamento – A cabeça bem feita*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, Edgar (1999). *Amor, poesia, sabedoria*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, Edgar (1998). *Sociologia - A Sociologia do microssocial ao macroplanetário*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Morin, Edgar (1982). *Ciência com consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Mouffe, Chantal (1996). *O Regresso do político*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Nias, Jennifer (1989). *Primary teachers talking*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

- Nielsen, Jacob (2004). *Risks of quantitative studies*. Retirado em Março 2, 2004 de <http://www.useit.com/>
- Nogueira, Conceição & Silva, Isabel (2001). *Cidadania - Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, António (2006). *Conferência de abertura do debate nacional sobre educação*, proferida na Assembleia da República em Maio 22, 2006. Retirado em maio 12, 2012 de repositorio.ul.pt/handle/10451/688.
- Nóvoa, António (1998). *Histoire et comparaison. Essais sur l'éducation*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, António (1991). As ciências da educação e os processos de mudança. In António Nóvoa, B. Campos, J. Ponte & M. Santos (Orgs.), *Ciências da Educação e Mudança*. Porto: SPCE.
- Nóvoa, António (1988). A Formação tem que passar por aqui: As Histórias de Vida no Projecto Prosalus. In António Nóvoa & Matthias Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde – Departamento de Recursos Humanos.
- Oliveira, Carmen (2006). Informação e diversidade cultural em um mundo interconectado. *Morpheus - Revista Eletrônica em Ciências Humanas*, 4(8).
- Oliveira, Lúcia, Pereira, Anabela & Santiago, Rui (2004). *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 59-76). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, José (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ortega y Gasset, José (2002). *O que é o conhecimento?* Lisboa: Fim de Século.
- Pacheco, José (2011). *Políticas educativas: O neoliberalismo educacional*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José (2007). Políticas educativas e curriculares. Para uma análise do contexto português. *Conferências plenárias e painéis do IX Congresso da SPCE*. Madeira: Universidade da Madeira.
- Pacheco, José & Moreira, Flávio (2006). *Globalização e educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José (2002). Área de Projecto: Uma componente curricular não disciplinar. In A. Lopes & E. Macedo (Orgs.), *Disciplinas e integração curricular: História e políticas* (pp. 117-200). Rio de Janeiro: DP&A.
- Pacheco, José (1995). *O Pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pais, José (1998). Grupos juvenis e modelos de comportamento em relação à escola e ao trabalho: Resultados de análise factoriais. In Manuel Villaverde Cabral & José M. Pais (Orgs.), *Jovens portugueses de hoje*. Oeiras: Celta Editora.

- Pardal, Luís & Correia, Eugénia (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Parsons, Talcott (1993). Cidadania plena para o americano negro? Um problema Sociológico. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 23, 32-61.
- Patrício, Manuel (1992) *Formação pessoal e social no quadro da escola cultural*. Évora: AEPEC.
- Patrocínio, José (2004). *Tornar-se pessoa e cidadão digital – Formar-se dentro e fora da escola na sociedade tecnológica globalizada*. Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal. Retirado em fevereiro 4, 2012 de <http://run.unl.pt/handle/10362/1294>
- Paulon, Simone (2005). A análise de implicações como ferramenta na pesquisa. *Psicologia & Sociedade*, 17 (3), 18-25.
- Perrenoud, Philippe (2002). *A Escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA.
- Pinar, William (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- Pinto, Fernando (2004). *Cidadania, sistema educativo e cidade educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Polonia, Ana & Dessen, Maria (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. *Psicologia escolar e educacional*, 9(2), 303-312.
- Polonia, Ana & Senna, Sylvia (2005). A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação. In Maria A. Dessen & Aderson L. Costa Junior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 190-209). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Ponte, João (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18.
- Popkewitz, Thomas & Fendler, Lynn (Orgs.) (1999). *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*. Nova Iorque: Routledge.
- Praia, Maria (1991). *Desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Edições ASA.
- Punch, Keith (1998). *Introduction to social research: Quantitative & qualitative approaches*. Londres: SAGE Publications.
- Rhodes, Rod (1996) The new governance: governing without government. *Political Studies*, 44(4), 652-667.
- Robertson, Roland (1994). Mapeamento da condição global: globalização como conceito central. In Mike Featherstone (Org.), *Cultura global. Nacionalismo, globalização e modernidade* (pp. 23-39). Petrópolis: Editora Vozes.

- Robertson, Susan (2006). É o Teu cérebro que nós queremos: A bala de prata da sociedade do conhecimento. In António Magalhães & Stephen Stoer (Orgs.), *Reconfigurações: Educação, estado e cultura numa época de globalização* (pp. 73-76). Porto: Protedições.
- Rocha, Filipe (1987). *Fins e objectivos do sistema escolar português – I período de 1820-1926*. Aveiro: Livraria Estante Editora
- Rogers, Carl (1985). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Roths, Luís (2000). Educação/formação e cidadania. In *Educação Intercultural e Cidadania/Seminário*, (pp. 61-70). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rousseau, Jean-Jacques (1996). *Du contrat social*. Paris: Librairie General Française.
- Ryan, Kevin (1991). O professor e a educação moral: Em busca de uma nova síntese. Seminário – A Formação Pessoal e Social em debate (Documento policopiado).
- Sá, Virgínio (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: O caso do director de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sacristán, José (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições ASA.
- Saint-Georges, Pierre de (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In Luc Albarello *et al.* (Orgs.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 15-47). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Sanches, Isabel & Teodoro, António (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Santiago, Rui (1997). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, Boaventura (2005). A crítica da governação global: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72, 7-44.
- Santos, Boaventura (2003). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In Boaventura de Sousa Santos (Org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente* (pp. 735-775). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura (2002). *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez Editora.
- Santos, Boaventura (2001). Os Processos da Globalização. In Boaventura de Sousa Santos (Org.), *Globalização: Fatalidade ou utopia* (pp. 31-106). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, 197-215.
- Santos, Boaventura (1998). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

- Santos, Boaventura (1995). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura (1994). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Maria (1999). *Desafios pedagógicos para o século XXI*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, Maria (1981). Inovação Educacional. In Manuela Silva & Isabel Tamen (Orgs.), *Sistema de ensino em Portugal* (pp. 385-412). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, Milton (2002). *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record.
- Sarmiento, Manuel & Ferreira, Fernando (1999). Comunidades educativas: A ideia pedagógica e a realidade organizacional. In João Formosinho, António S. Fernandes, Manuel Sarmiento & Fernando I. Ferreira. *Comunidades educativas: Novos desafios à educação básica* (pp. 89-133). Braga: Livraria Minho.
- Sarmiento, Manuel (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: IIE.
- Sarmiento, Manuel (1994). *A vez e a voz dos professores: Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Savater, Fernando (2003). *A coragem de escolher*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Sen, Amartya (2000). *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sen, Amartya (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, Gloria (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Serva, Maurício & Júnior, Jaime (1995). Observação participante e pesquisa em administração: Uma postura antropológica. *ERA - Revista de Administração de Empresas*, 35 (3), 64-79.
- Silva, Luís (2002). *A construção do currículo regional*. Governo Regional dos Açores. (Documento Policopiado).
- Silva, Sofia, Jarkovská, Lucie, & Esteban, Prudencia (2012). Gender, education and social justice: Linking theories, methods, practices and agendas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 35, 7-10.
- Silva, Sofia & Araújo, Helena (2007). Interrogando as masculinidades em contexto escolar: Mudança anunciada? *Ex-aequo*, 15, 89-117.
- Simão, José, Santos, Sérgio & Costa, António (2005). *Ambição para a excelência: A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Simão, José, Santos, Sérgio & Costa, António (2003). *Ensino superior: Uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva Publicações.

- Smith, Anthony (1994). Para uma cultura global?. In Mike Featherstone (Org.), *Cultura global nacionalismo, globalização e modernidade* (pp. 183-205). Petrópolis: Editora Vozes.
- Soromenho-Marques, Viriato (1996). *A Era da cidadania – De Maquiavel a Jefferson*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Souza, Sérgio (2008). Modernidade, Pós-modernidade e Educação: Como começar segunda-feira de manhã? Retirado em abril 25, 2012 de <www.sergiofreire.com.br>
- Sposati. Aldaiza (1998). Globalização: Um novo e velho processo. In Ladislau Dowbor et al., *Desafios da Globalização* (pp. 43-49). Petrópolis: Editora Vozes.
- Stake, Robert (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian.
- Stake, Robert (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stoer, Stephen, Magalhães, António & Rodrigues, David (2004). *Os lugares da exclusão social: Um dispositivo de diferenciação pedagógica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Stoer, Stephen & Magalhães, António (2003). A reconfiguração do contrato social moderno – Novas cidadanias e educação. In David Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a inclusão - Da educação à sociedade* (pp. 13-24). Porto: Porto Editora.
- Stoer, Stephen & Araújo, Helena (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: UE.
- Stoer, Stephen & Cortesão, Luiza (1999). *Levantando a pedra – A pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen & Magalhães, António (2005). *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen (1982). *Educação, estado e desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Strayer, Joseph (1969). *As origens medievais do estado moderno*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Swyngedown, Erik (1992). The Mammon Quest. "Glocalization", Interspatial Competition and the Monetary Order: the Construction of New Scales. In Mick Dunford & Grigoris Kafarakas (Orgs.). *Cities and regions in the new europe. The global-local interplay and spatial development strategies*. Londres: Belhaven Press.
- Tavares, José (2001). A resiliência na sociedade emergente. In J. Tavares (Org.), *Resiliência e educação* (pp. 42-75). São Paulo: Cortez Editora.
- Tavares, José & Santiago, Rui (Orgs.) (2000). *Ensino superior: (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora.

- Tavares, José & Bonboir, Anna (Orgs.) (1995). *Activação do desenvolvimento psicológico nos sistemas de formação*. Aveiro: CIDInE.
- Teodoro, António (2003). *Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Teodoro, António (2002). *As políticas de educação em discurso directo. 1955-1995*. Lisboa: IIE.
- Teodoro, António (1995). Reforma Educativa ou a Legitimação do Discurso sobre a Prioridade Educativa. *Educação, Sociedade e Culturas*, 4, 49-70.
- Thornburg, David (2002). *The new basics - Education and the future of work in the telematic age*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Toffler, Alvin & Heidi, Toffler (1999). *Criando uma nova civilização - A política da terceira vaga*. Lisboa, Livros do Brasil.
- Toffler, Alvin (1991). *Os novos poderes*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Toffler, Alvin (1980). *A terceira vaga*, Lisboa, Livros do Brasil.
- Torres, Carlos (2001a). *Democracia, educação e multiculturalismo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Torres, Carlos (2001b). Educação, democracia e cidadania Tensões e dilemas no mundo contemporâneo. In António Teodoro (Org.), *Educar, promover, emancipar* (pp. 17-39). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Torres, Leonor (1997). *Cultura organizacional escolar: Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Touraine, Alain (1996). *O que é a democracia?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Touraine, Alain (1995). *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Touraine, Alain (1984). *O retorno do actor: Ensaio sobre sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Touraine, Alain (1973). *Production de la société*. Paris: Éditions du Seuil.
- Touraine, Alain (1969). *La société post-industrielle*. Paris: Denoël/Gonthier.
- Tuckman, Bruce (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, Jorge (1986). A análise de conteúdo. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Vaneigem, Raoul (1996). *Aviso aos alunos do básico e do secundário*. Lisboa: Edições Antígona.

- Vásquez, Rosa & Angulo, Felix (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Vattimo, Gianni (1987). *O fim da modernidade – Nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vieira, Cristina (2004). A investigação participativa: Algumas considerações em torno desta metodologia qualitativa. In Lúcia Oliveira, Anabela Pereira & Rui Santiago (Orgs.), *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 59-76). Porto: Porto Editora.
- Wacquant, Loïc (2002). *Corpo e alma – Notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Waters, Malcom (2002). *Globalização*. Oeiras: Celta Editora.
- Weber, Max (1974). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva*. Ciudad de México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, Max (1997). *Conceitos sociológicos fundamentais*. Lisboa: Edições 70.
- Weber, Max (1983). *Fundamentos da sociologia*. Lisboa: Rés.
- Yin, Robert (2005). *Estudo de caso: Planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Editora.
- Yin, Robert (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Young, Íris (1990). *Justice and the politics of difference*. Nova Jersey: Princeton University Press.
- Yunes, Maria (2003). Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8, 75-84.

Legislação e outros Documentos Oficiais

Decreto-Lei n.º 286/89. Diário da República, 1ª Série, n.º 198, de 29 de agosto.

Decreto-Lei n.º 319/91. Diário da República, 1ª Série, n.º 193, de 23 de agosto.

Decreto-Lei n.º 6/2001. Diário da República, 1ª Série, n.º 15, de 18 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 209/2002. Diário da República, 1ª Série, n.º 240, de 17 de outubro.

Decreto-Lei n.º 3/2008. Diário da República, 1ª Série, n.º 240, de 7 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 75/2008. Diário da República, 1ª Série, n.º 79, de 22 de abril.

Decreto-Lei n.º 224/2009. Diário da República, 1ª Série, n.º 177, de 11 de setembro.

Decreto-Lei n.º 75/2010. Diário da República, 1ª Série, n.º 120, de 23 de junho.

Decreto-Lei n.º 50/2011. Diário da República, 1ª Série, n.º 70, de 8 de abril.

Decreto-Lei n.º 137/2012. Diário da República, 1ª Série, n.º 126, de 2 de julho.

Decreto-Lei n.º 139/2012. Diário da República, 1ª Série, n.º 129, de 5 de julho.

Decreto-Lei n.º 91/2013. Diário da República, 1ª Série, n.º 131, de 10 de julho.

CE – Conselho da Europa (2010). *Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos*. Retirado em 7 agosto de 2012 http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/EDC_Charter2_PT.pdf

CNE (2012). *Recomendação sobre a Educação para a Cidadania n.º1/2012*. Diário da República, 2ª Série, n.º17, de 24 de janeiro de 2012.

CNE (2013). *Estado da Educação 2012 – Autonomia e Descentralização n.º 2/2013*. Diário da República, 2ª Série, n.º 89, de 9 de maio de 2013.

Lei n.º 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, 1ª Série, n.º 237, de 14 de outubro

Lei n.º 115/97. Diário da República, 1ª Série, n.º 217, de 19 de setembro.

Lei n.º 115A/98. Diário da República, 1ª Série, n.º 102, de 4 de maio.

Lei n.º 49/2005. Diário da República, 1ª Série, n.º 166, de 30 de agosto.

Lei n.º 60/2009. Diário da República, 1ª Série, n.º 151, de 6 de agosto.

Lei n.º 85/2009. Diário da República, 1ª Série, n.º 237, de 27 de agosto.

- ONU – Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, adotada em 10 de dezembro de 1948. Nova Iorque: Nações Unidas.
- ONU – Nações Unidas (1986). *Declaração sobre o direito ao desenvolvimento*, adotada pela Resolução 41/128 da Assembleia Geral das Nações Unidas em 4 de dezembro de 1986.
- ONU – Nações Unidas (2012). *Declaração das Nações Unidas sobre educação e formação para os direitos humanos*. Retirado em novembro 15, 2012 de http://direitoshumanos.gddc.pt/3_16/IIIPAG3_16_5.htm
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1990). *Relatório do Desenvolvimento Humano: Definição e medição do desenvolvimento humano*. PNUD/ONU. Retirado em junho 4, 2012 de <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1990>
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1996). *Relatório do Desenvolvimento Humano: ¿Crecimiento económico para propiciar el desarrollo humano?* PNUD/ONU. Retirado em agosto 20, 2012 de <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1996>
- UE – União Europeia (2000). Indicadores da qualidade do ensino básico e secundário. *Relatório europeu de Maio de 2000*. Retirado em Outubro 13, 2008 de <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c11063.htm>
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca.

ANEXOS

José Alberto Monteiro

O Desenvolvimento Pessoal e Social: Entre a Lei e a Cidadania

TESE DE DOUTORAMENTO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

2013

Índice

Anexos.....	5
 Anexo A (Doc.1) – Projeto Educativo da ESR.....	7
Anexo B (Doc.2) – Regulamento Interno da ESR	43
 Apêndices.....	137
 Apêndice A – Unidades de registo dos documentos da escola referentes a cada uma das dimensões e categorias de análise	139
Apêndice B – Unidades de registo das entrevistas, referentes a cada uma das dimensões, categorias e subcategorias de análise	167
Apêndice C – Pedido de consentimento informado.....	235
Apêndice D – Pedido de consentimento informado aos Encarregados de Educação.....	239
Apêndice E – Guião de referência das entrevistas aos Atores Educativos	243
Apêndice F – Guião de referência das entrevistas aos Atores Educativos discentes	251
Apêndice G – Transcrição das entrevistas	259
 Transcrição da Entrevista AE1	261
Transcrição da Entrevista AE2	275
Transcrição da Entrevista AE3	289

Nota: Estão impressos em papel os anexos e os apêndices até à página 299. A partir dessa página, os dados poderão ser consultados apenas em CD.

ANEXOS

Anexo A (Doc.1)

Projeto Educativo da ESR

“Uma escola que pensa é feita de pessoas que pensam ou aprendem a pensar. Aprender a pensar, literalmente, significa mobilizar uma discussão contínua, interrogar-se permanentemente, observar, aportar material para discussões em que cada um intervém activamente, com consciência, responsabilidade, pensamento ético, pensamento cultural, ...”

Malaguzzi, 1991.



Índice

1. Introdução.....	3
2. Notas de identidade	4
2.1. Resenha Histórica	4
2.2. Contexto Geográfico e Socioeconómico	6
2.3. Contexto Institucional	7
3. Recursos	7
3.1. Físicos e Materiais.....	7
3.2 Recursos Humanos.....	8
4. Orientação Educativa da Escola.....	9
4.1. Avaliação Diagnóstica.....	9
4.2. Princípios Orientadores.....	13
4.3. Plano de Reflexão Estratégico do Projecto Educativo.....	14
Área de Intervenção I - Sucesso Escolar e Pessoal	15
FINALIDADE_1.....	17
FINALIDADE_2.....	18
FINALIDADE_3.....	19
FINALIDADE_4.....	20
Área de Intervenção II – Organização e Planeamento.....	22
FINALIDADE_1.....	24
FINALIDADE_2.....	25
FINALIDADE_3.....	26
FINALIDADE_4.....	27
FINALIDADE_5.....	28
5. Avaliação Interna do PEE	30
Bibliografia.....	31

1. Introdução

O Projecto Educativo de Escola (PEE), cuja concepção surge no âmbito do quadro da progressiva autonomização da escola, procura, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar, adequar as características e os recursos da instituição escolar às solicitações da comunidade em que se insere.

O PEE da Escola *(identificação da escola)* assenta, em termos legais, na definição que consta no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro: *"O Projecto Educativo de Escola traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares."* O presente PEE emerge do quadro da identidade construída e marcada pelas dinâmicas escolares, resultantes dos princípios orientadores definidos no PEE cessante, assim como da reflexão contínua e continuada, num espírito de auto-avaliação permanente. A reformulação do PEE considerou o estipulado no Despacho n.º 15987/2006, de 27 de Setembro, e na Lei 60/2009, de 6 de Agosto, integrando algumas linhas de orientação nas temáticas definidas por Lei, no âmbito da educação para a saúde e, em particular, da educação sexual.

Tendo em consideração a necessidade de implementar acções que complementem as medidas definidas para a acção social escolar, previstas no Decreto-Lei 55/2009, de 2 de Março, este PEE pretende orientar o papel da escola na criação de oportunidades que contribuam para o sucesso escolar e educativo de todos os alunos e no cumprimento da sua missão enquanto instituição integradora e promotora da inclusão social.

Em respeito pelo consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo, no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, e na Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, a elaboração deste PEE resultou dum trabalho participado e construtivo, assente em acções de diagnose reflectidas e globalizantes da realidade escolar. Pretende-se que este Projecto continue a ser um instrumento gerador de acções concertadas no que respeita à sua implementação e contribua para a criação de condições que promovam o desenvolvimento de uma cultura de auto-avaliação que permita a consciencialização das dinâmicas produzidas no seu seio e que conduza a um desempenho individual e colectivo promotor de um ciclo de melhoria da escola.

Assim, no quadro do regime de autonomia das escolas definido no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, pretende-se, com este documento, consagrar a orientação educativa da Escola para um horizonte de três anos, traduzida em princípios orientadores operacionalizados em áreas de intervenção que consignam finalidades e objectivos, dos quais emergem as metas estratégicas que guiam a Escola no cumprimento da sua função educativa.

2. Notas de identidade

2.1. Resenha Histórica

A Escola *(identificação da escola)* foi criada, em termos legais, a 20 de Setembro de 1978, embora a falta de instalações tenha sido responsável pelo adiar do seu funcionamento para o ano lectivo de 1979/80. Por acção da então Comissão Instaladora da Escola, foram mobilizados os meios que levaram à intervenção da Direcção das Construções Escolares do Norte, da Direcção do Equipamento Escolar, da Câmara Municipal de Matosinhos e da Junta de Freguesia de Custóias, que conduziram à resolução do problema. Assim, por Despacho do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, de 27 de Junho de 1979, foi autorizado o funcionamento provisório da Escola no Palacete de Trevões, um anexo do Liceu de Matosinhos. O actual edifício da Escola :

(identificação da escola) entrou em funcionamento a 16 de Novembro de 1981.

À data da implantação da Escola, o meio envolvente tinha características predominantemente rurais, a par com o pequeno comércio e algumas unidades fabris e armazéns. Nessa época, a presença emblemática dos Montes Caulinos marcava a paisagem escolar. No final da década de noventa, o lugar do Padrão da Légua foi sujeito a um intenso processo de urbanização. Esta transformação urbanística reflectiu-se na comunidade e no ambiente escolares.

A Escola *(identificação da escola)* sempre exerceu a sua acção educativa no âmbito dos graus de ensino equivalentes aos actuais terceiro ciclo do ensino básico e ensino secundário. Até ao ano lectivo de 1986/1987 ministrou, igualmente, ensino nocturno. A orientação educativa que firma a tradição da Escola traduz-se no facto de, até ao ano lectivo de 2005/2006, esta instituição ter integrado, quase exclusivamente, cursos da via de prosseguimento de estudos, com marcado predomínio dos cursos da área das ciências. Foi uma constante nesta instituição a dificuldade em implementar cursos de via profissionalizante, à excepção do Curso Tecnológico de Administração, que funcionou entre 1993 e 1999. No entanto, a partir do ano lectivo de 2006/2007, ano em que a Escola ministrou o Curso Profissional de Técnico de Óptica Ocular e o Curso de Educação e Formação de Administração (Tipo 3), verificou-se uma expansão de cursos da via profissionalizante, respondendo ao aumento da procura e às características do mercado de trabalho da área envolvente.

Desde muito cedo, a Escola procurou assumir-se na comunidade investindo no estabelecimento de relações com parceiros sociais diversos, salientando-se a parceria estabelecida com a EFACEC, nos anos oitenta, no âmbito da formação pós-laboral e a geminação com a Escola Secundária de Lhanguene, em Maputo, no ano de 1999. A intervenção da Escola na comunidade esteve ainda marcada pelo início do funcionamento do Centro de Formação de Professores de Matosinhos Este, onde esteve sediado entre 1993 e 1995, constituindo um marco pela projecção que teve na comunidade docente do concelho. Presentemente, as dinâmicas escolares estão amplamente marcadas por múltiplas parcerias estabelecidas com empresas e instituições, no âmbito de intervenções associadas a projectos e da implementação de cursos da via profissionalizante, num espírito de formação integral e integrada dos jovens cidadãos.

A vivência da Escola (*identificação da escola*) tem sido marcada, também, por dinâmicas que se reflectem na participação e implementação de actividades culturais, recreativas e pedagógicas. Este dinamismo escolar tem vindo a ser concretizado em acções diversificadas, nomeadamente, espectáculos de teatro, exposições de trabalhos de alunos nos domínios da expressão escrita e da expressão artística, sessões públicas de debate, acções de divulgação científica, concursos de âmbito nacional e internacional, visitas de estudo em território nacional e no estrangeiro, torneios desportivos e campanhas de solidariedade. Neste âmbito, assinalam-se ainda as "Comemorações dos 25 anos da E", ocorridas no ano lectivo de 2004/2005, que englobaram diversas actividades. A nível cultural e recreativo é, ainda, de salientar a abertura da Escola ao meio através da realização de actividades extensivas à comunidade educativa e da cedência de instalações a colectividades recreativas, culturais e desportivas.

A acção cultural da Escola, também tem estado marcada pela implementação de diversos projectos, com carácter dinâmico ao longo do tempo, uma vez que alguns foram integrados em projectos institucionais e outros geraram dinâmicas que impuseram a emergência de novos projectos para fazer face às mutações registadas na comunidade. No Quadro 1, estão discriminados os projectos vigentes e que, presentemente, exercem impacto na vida da Escola.

Quadro 1. Projectos presentemente dinamizados na Escola

PROJECTO		PERÍODO DE VIGÊNCIA
INSTITUCIONAIS	Desporto Escolar	A partir de 1997
	Torneios Inter-escolas	A partir de 2000
	Deco-Jovem	A partir de 2003
	Educação para a Saúde	A partir de 2006
	Eco-Escolas	A partir de 2006
	Clube Europeu	A partir de 2006
	Plano da Matemática – PAM e PM II	A partir de 2006
ESCOLA	Grupo de Expressão Livre - GEL	A partir de 1990
	Laboratório de Filosofia / Filosofia com Crianças e Jovens	A partir de 2003
	Dicionário Interactivo Multilíngue Ilustrado (DIMI)	A partir de 2005
	Oficina de História	A partir de 2005
	Ler Mais, Escrever Melhor (LMEM)	A partir de 2008
	Ciência na Nossa Vida	A partir de 2009
	Energias Alternativas ¹	A partir de 2006
	Traduzir para Comunicar	A partir de 2009

Em suma, pode constatar-se que, ao longo da sua história, a Escola tem assumido as diversas vertentes da sua função educativa que implicaram e continuam a implicar a comunidade escolar e o meio envolvente.

¹ Projecto integrado no Eco-Escolas, no ano lectivo 2010/2011.

2.2. Contexto Geográfico e Socioeconómico

A Escola *(identificação da escola)* está localizada no concelho de Matosinhos, na área limítrofe da freguesia de Custóias. A posição estratégica da Escola, manifesta pela proximidade às freguesias de S. Mamede de Infesta e de Leça do Balio, a nascente, e da Sra. da Hora, a poente, tem condicionado a comunidade escolar em termos da proveniência dos alunos. De facto, nas proximidades da Escola encontram-se três escolas básicas do segundo e terceiro ciclos, constituindo três agrupamentos verticais: Sra. da Hora, Custóias e Leça do Balio.

A Escola está situada num espaço de características urbanas. Na zona circundante coexistem bairros sociais, cooperativas habitacionais e outras áreas residenciais, em expansão. Paralelamente, o desenvolvimento urbano determinou a proliferação do sector dos serviços e comércio, em detrimento das actividades agrícola e industrial. Segundo dados do INE², verifica-se que dois em cada três activos residentes no concelho de Matosinhos trabalham no sector dos serviços. A existência de grandes superfícies comerciais na área envolvente da escola constitui um factor condicionante das perspectivas laborais e de lazer da comunidade local, em particular, dos alunos. O sector industrial está marcado pela existência de duas grandes unidades fabris, uma na área da electromecânica e outra na área da produção e transformação alimentar, e por pequenas e médias empresas, nos ramos da metalomecânica e da construção civil.

O censo de 2001 considera Matosinhos o oitavo município mais populoso do País³. As freguesias da Sra. da Hora, Custóias e Leça do Balio foram as que mais contribuíram para o crescimento demográfico do concelho, o que se reflecte numa contínua expansão da mancha urbana nestas freguesias, acompanhada por profundas alterações funcionais do espaço. Estas alterações são particularmente visíveis no contexto espacial em que a Escola se insere.

As características socioprofissionais dos pais dos alunos⁴ que frequentam a escola são o reflexo deste forte crescimento suburbano, pertencendo, na sua maioria, a uma classe média-baixa que desempenha actividades profissionais no sector terciário. Cerca de 57% dos pais dos alunos têm, como habilitações literárias, o ensino básico e menos de um quinto o ensino superior. Do estudo estatístico realizado ressalta, ainda, que a escolaridade dos pais dos alunos que frequentam a via profissionalizante, recai sobre o primeiro ciclo do ensino básico, representando aproximadamente 40%. O agregado familiar dos alunos é constituído, maioritariamente, por três ou quatro pessoas, reflectindo a quebra da natalidade registada nas últimas décadas e a actual tendência para o aumento das famílias monoparentais. No âmbito da Acção Social Escolar, o apoio concedido aos alunos pertencentes a famílias carenciadas tem crescido significativamente nos últimos anos, abrangendo, actualmente, 27% da comunidade escolar³. Paralelamente, são concedidos apoios específicos a todos os alunos da via profissionalizante, no âmbito das medidas previstas pelo Plano Operacional do Potencial Humano (POPH).

² www.ine.pt – Março 2006.

³ www.ine.pt – Março 2006.

⁴ Dados fornecidos pelos Directores de Turma, no ano lectivo de 2009/2010.

2.3. Contexto Institucional

A Escola *(identificação da escola)* encontra-se institucionalmente representada pelo Conselho de Escolas do Porto. Ao integrar este órgão consultivo do Ministério da Educação, a Escola assegura assim a sua participação na definição da política educativa portuguesa.

A acção educativa da Escola é caracterizada, no quadro da sua autonomia, por uma filosofia de interacção e cooperação estabelecida entre os seus órgãos de gestão, Conselho Geral, Direcção e Conselho Pedagógico. O Conselho Geral, enquanto estrutura, visa assegurar a participação e representação da comunidade educativa, definindo as linhas orientadoras de funcionamento da Escola. As dinâmicas da Escola, instituídas no quadro das competências dos vários órgãos de gestão e centradas na figura do Director, expressam-se em práticas assentes em assessorias técnico-pedagógicas e no desenvolvimento de trabalho articulado por comissões.

Na Escola, as actividades de articulação curricular são exercidas pela comunidade de docentes que integram quatro Departamentos - o Departamento de Línguas, o Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, o Departamento de Expressões e o Departamento de Ciências Sociais e Humanas – que se subdividem em 14 Áreas Disciplinares. A via profissional, em crescimento na Escola, é articulada por intermédio de uma estrutura educativa própria representada pelo Conselho de Directores de Curso e Professores Orientadores Educativos de Turma.

Nos últimos anos, as dinâmicas escolares adquiriram novos contornos ao integrarem os projectos institucionais, bem como iniciativas institucionais que perspectivam intervenções concretas em áreas fundamentais do conhecimento, nomeadamente o Plano Nacional de Leitura, o Plano de Acção da Matemática e o Plano da Matemática II, Plano Tecnológico da Educação e o programa da Rede de Bibliotecas Escolares.

3. Recursos

3.1. Físicos e Materiais

O edifício da Escola, originariamente tipo MOP (Ministério das Obras Públicas) e vulgarmente designado por "modelo sueco", encontra-se instalado num terreno com cerca de três hectares, organizado em socalcos, ligados por rampas e escadas, sendo a diferença de cotas entre o nível da rua de acesso e as entradas dos blocos A e B de cerca de quinze metros. Num primeiro socalco, situa-se um edifício onde estão instalados os serviços administrativos, a cantina e o polivalente. No socalco intermédio, previamente destinado a recreio, localiza-se uma construção em betão pré-esforçado; a uma cota ligeiramente superior, e no topo Norte, está instalado o espaço desportivo polivalente aberto e ginásio. No último socalco, no topo Este, encontram-se, lado a lado, os pavilhões A e B. Presentemente o espaço físico e equipamentos, embora se encontrem num estado de conservação algo preocupante, irão ser em breve alvo de uma profunda intervenção e remodelação, ao abrigo do Programa de Modernização enquadrado nos objectivos do Quadro de Referência

Estratégico Nacional, bem como no eixo prioritário IX do Programa Operacional Temático de Valorização do Território.

No que diz respeito aos recursos materiais, a Escola tem, ao longo do tempo, actualizado o seu equipamento, de modo a valorizar o processo de ensino/aprendizagem e a servir com qualidade a comunidade escolar. Nesse sentido, destaca-se algum investimento efectuado na obtenção de recursos que potenciam a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, apoiada por uma rede *wireless* recentemente instalada. Contudo, na Escola reside o espírito de que é necessário continuar a acompanhar a evolução tecnológica e social ao nível das tecnologias de informação e comunicação, sem descuidar a modernização de equipamentos na área das ciências e tecnologias, imprescindível para a qualificação do ensino, tanto na via de prosseguimento de estudos como na via profissionalizante.

3.2 Recursos Humanos

Nos últimos anos o corpo docente da Escola registou alguma mobilidade, no entanto é constituído por 78,5% de Professores do Quadro de Escola, 4,2% de Professores do Quadro de Zona Pedagógica e 18,3% Professores Contratados, dos quais 12,6% são Técnicos. A distribuição por sexos revela que 76,5% dos professores são do sexo feminino. Em relação à distribuição etária do corpo docente, verifica-se que 42,0% integram a faixa etária dos 46 aos 55 anos de idade, 22,7% têm mais de 55 anos e 35,3% têm menos de 46 anos.

No que diz respeito à situação profissional do corpo docente, no quadro da décima alteração ao Estatuto da Carreira, consagrada no Decreto-Lei 75/2010 de 23 Junho, constata-se que 49,2% dos professores estão integrados nos sétimo ao nono escalões da carreira docente, 10,8% encontram-se nos quinto e sexto escalões, 21,7% integram do primeiro ao quarto escalões e os restantes 18,3% são professores contratados.

Em termos de formação académica verifica-se que a grande maioria dos professores do corpo docente da escola (81,5%) são licenciados e, dos restantes, 5,9% são bacharéis e 12,6% detêm o grau de mestres. A formação académica destes profissionais da Escola abrange diferentes áreas do conhecimento, permitindo, assim, o funcionamento de todos os Cursos Científico-humanísticos, de vários Cursos Profissionais e de Cursos de Educação e Formação.

Os funcionários administrativos, em número de treze, pertencem ao Quadro de Escola e asseguram o funcionamento dos Serviços Administrativos. As suas habilitações académicas variam entre o terceiro ciclo, 23% dos funcionários, e o ensino secundário, 77%. Destes funcionários, 77% têm idade superior a 45 anos.

Os assistentes operacionais, em número de 31, pertencem maioritariamente ao Quadro de Escola (84%) e têm idade superior a 45 anos. As habilitações académicas destes profissionais variam entre o primeiro ciclo e o ensino secundário, com a seguinte distribuição: primeiro ciclo 29%, segundo ciclo 25,8%, terceiro ciclo 19,4% e ensino secundário 25,8%.

p.8

4. Orientação Educativa da Escola

O PEE, enquanto expressão do sentido da autonomia e da identidade de Escola, pretende ser o documento de referência de toda a actividade escolar e, assim, consagrar a sua orientação educativa que, por questões de ordem pragmática, está estruturada em três partes que se complementam. Na primeira, apresenta-se a avaliação diagnóstica actualizada da instituição e das suas dinâmicas interna, na segunda, definem-se os princípios orientadores e, na terceira, apresenta-se o plano de reflexão estratégico do projecto concretizado na explicitação de finalidades, objectivos e metas estratégicas.

4.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação da Escola, no que concerne ao seu funcionamento e à sua acção, foi feita com base em dois questionários aplicados na comunidade escolar. Um dos questionários visou a reflexão sobre a pertinência efectiva do PEE cessante e sobre a amplitude das alterações a concretizar em termos da orientação educativa a definir para o próximo triénio. Este questionário, aplicado num contexto que visava mobilizar a reflexão de grupos, foi aplicado aos professores em reuniões de Departamento ou Área Disciplinar, aos assistentes operacionais, aos técnicos administrativos e aos alunos. O segundo questionário foi aplicado individualmente a 34% de professores e técnicos, num universo de 120 profissionais, cuidando para que houvesse representatividade ao nível das diferentes estruturas educativas. No entanto, a diagnose da Escola foi concretizada com base nas respostas de 26% dos docentes que colaboraram no diagnóstico. Este questionário teve por objectivo efectuar um levantamento dos pontos fortes da Escola, dos aspectos a melhorar e de sugestões com carácter prospectivo. Com este objectivo foi aplicado, colectivamente, um inquérito a funcionários administrativos e a assistentes operacionais, bem como, aos representantes dos alunos de turmas dos anos terminais de cada ciclo, da Associação de Estudantes, do Conselho Pedagógico e do Conselho Geral, num total de 16 alunos dos quais responderam 50%. A Associação de Pais foi convidada a colaborar no processo de reconstrução do PEE através de um questionário expressamente construído para o efeito.

O tratamento estatístico-gráfico destes questionários e a sua análise permitiu reconstruir o quadro de referência do contexto escolar actual, cujas ideias estão sumariadas, de forma generalista, nas figuras 1 e 2. Esta análise foi indexada a quatro grandes domínios: estrutural, institucional e organizacional; pedagógico/didáctico; cidadania/relacional e sociocultural. Concretamente, a figura 1 retrata as características da Escola que representam as suas mais-valias e constituem os aspectos que vêm determinando a sua identidade. A figura 2 pretende apontar aspectos conjunturais que impõem um maior investimento nas acções futuras da comunidade educativa, respondendo aos permanentes desafios impostos pela realidade escolar e pelo meio envolvente, visando a construção de uma Escola melhor, mais inclusiva e mais dinâmica. Paralelamente, procedeu-se à identificação dos problemas emergentes no contexto escolar que impõem intervenção prioritária e, por conseguinte, que constituem o alvo da acção a preconizar no plano de reflexão estratégico deste Projecto Educativo (Figura 3).

Figura 1. Síntese dos aspectos positivos da Escola, no âmbito dos diferentes domínios

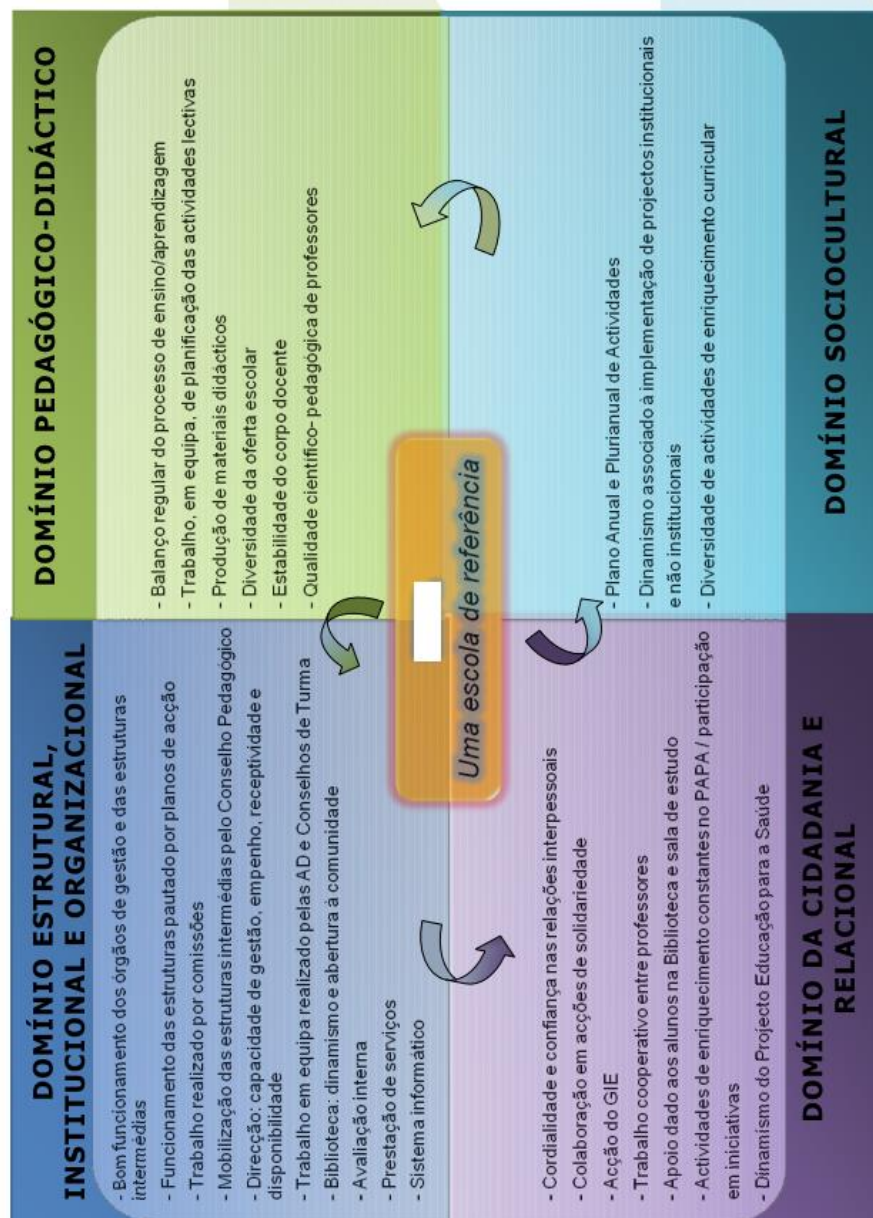


Figura 2. Síntese dos aspectos a melhorar na Escola, no âmbito dos diferentes domínios

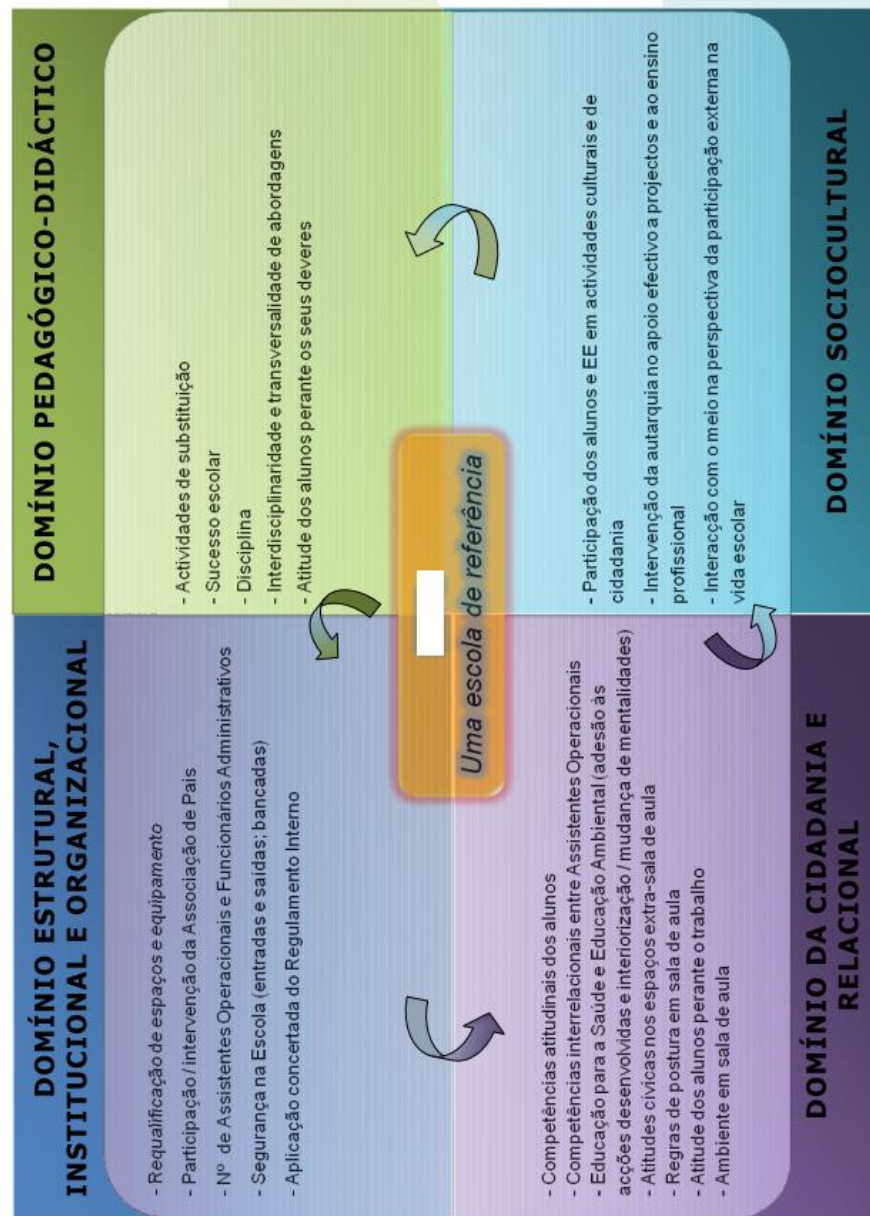
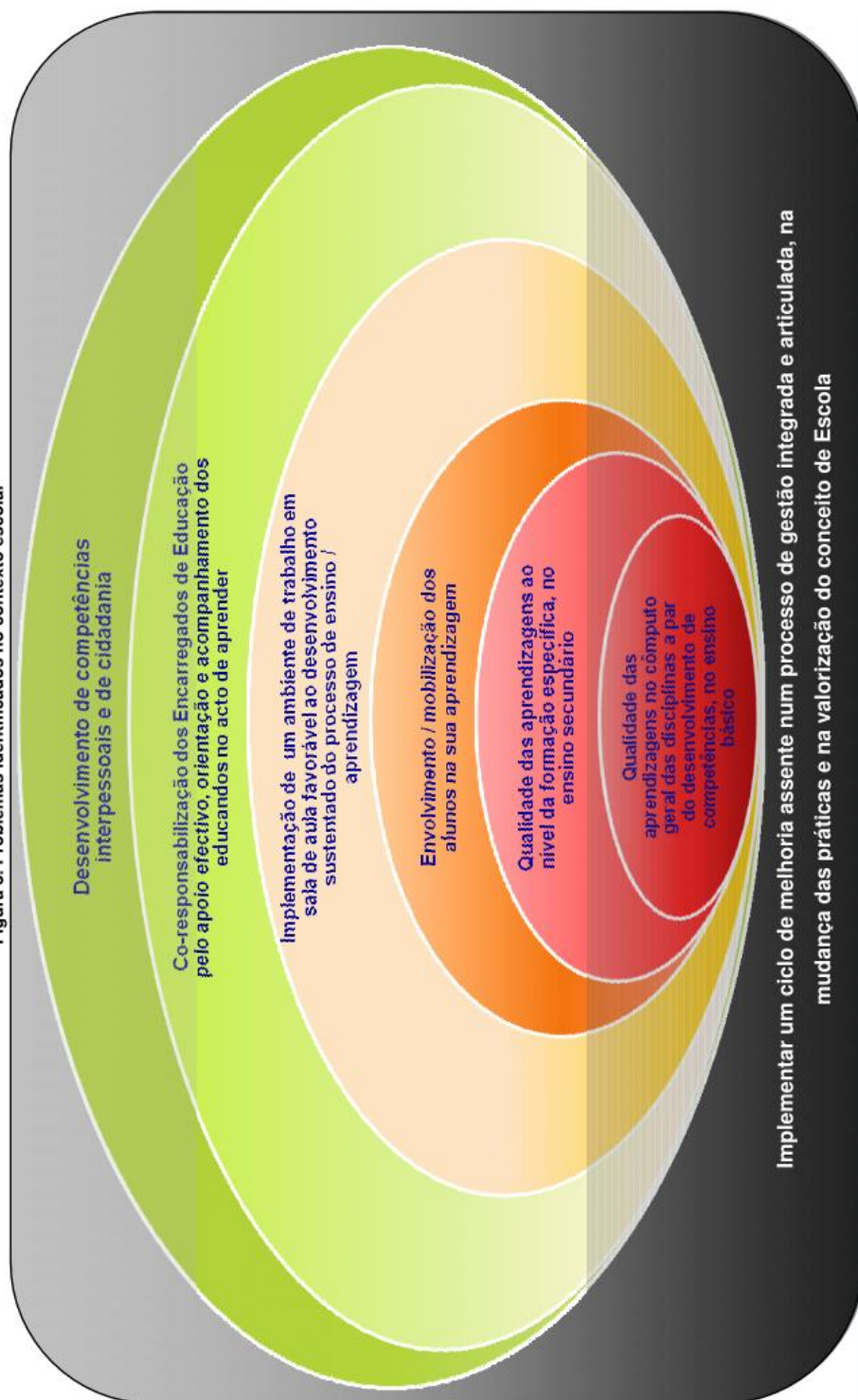


Figura 3. Problemas identificados no contexto escolar



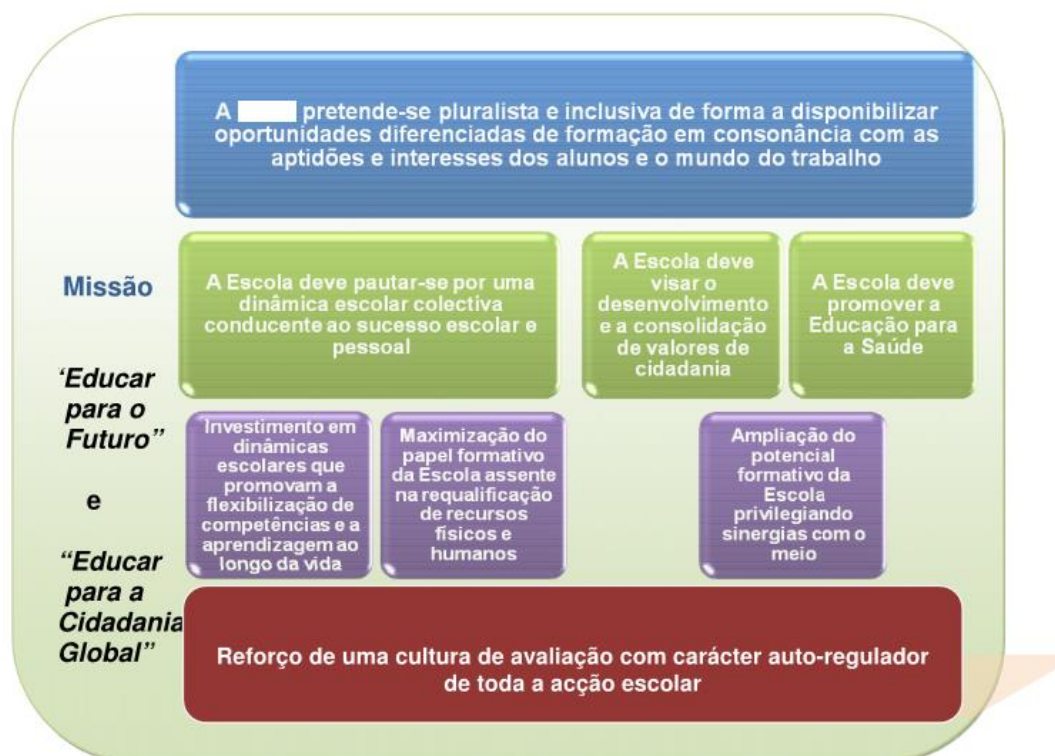
p.12

4.2. Princípios Orientadores

O presente documento constitui-se como uma actualização e reajustamento do PEE cessante, tendo em consideração o diagnóstico realizado, as alterações legais e a evolução do contexto educativo e do meio.

De acordo com o enquadramento legal criado pelo Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril e ponderadas as características da Escola, da sua comunidade e do meio envolvente, emergem, de um processo reflexivo, valores e grandes perspectivas que consagram os princípios orientadores desta Escola. A definição destes princípios visa a construção de uma identidade de escola que potencie a sua afirmação como uma instituição de referência, no meio em que se insere. Assim, o PEE estabelece, na figura 4, os princípios fundamentais e valores que, na Escola, visam orientar a sua acção educativa no pressuposto de concretizar a sua missão de **“Educar para o Futuro”** e de **“Educar para a Cidadania Global”**.

Figura 4. Princípios Orientadores da Escola

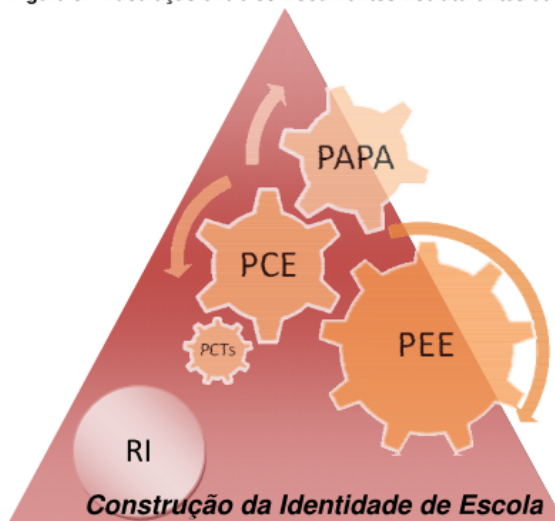


4.3. Plano de Reflexão Estratégico do Projecto Educativo

O plano de reflexão estratégico do PEE está estruturado em duas áreas de intervenção, “**Sucesso Escolar e Pessoal**” e “**Organização e Planeamento**”, que emergem da consciencialização de uma identidade própria e orientam todo o processo de construção de uma Escola de sucesso capaz de continuar a perspectivar a evolução social e tecnológica. Estas áreas equacionam, de forma biunívoca, o sucesso da instituição escolar atendendo a que este é amplamente condicionado pela capacidade de organização da Escola e pela capacidade de planeamento da sua acção. As áreas de intervenção contemplam um conjunto de finalidades e objectivos que possibilitam a sua concretização, ao longo do período de vigência deste documento. A par das finalidades enunciadas são apresentadas metas estratégicas definidas com base no projecto de intervenção apresentado pela Directora da Escola, no relatório-síntese elaborado pela Inspeção Geral de Educação⁵, no relatório de auto-avaliação da Escola, no relatório de avaliação do PEE cessante e nas linhas orientadoras estabelecidas no “Programa Educação, 2015”.

No próximo triénio, antevê-se possível a consecução dos objectivos definidos no plano de reflexão estratégico do PEE. Para que este se torne efectivo, carece de um plano de acção operacional concretizado no Projecto Curricular de Escola e, em continuidade, nos Projectos Curriculares de Turma, a par de um plano de operacionalização definido no Plano Anual e Plurianual de Actividades. A exequibilidade do PEE, em termos do efeito desejado para a construção de uma identidade de escola assertiva, só será possível se as articulações entre os documentos estruturantes da acção educativa forem maximizadas (Figura 5). O plano de reflexão estratégico foi concebido de forma a promover a reflexão colectiva, de natureza estratégica, orientada para o diagnóstico, para a acção e para a avaliação da Escola.

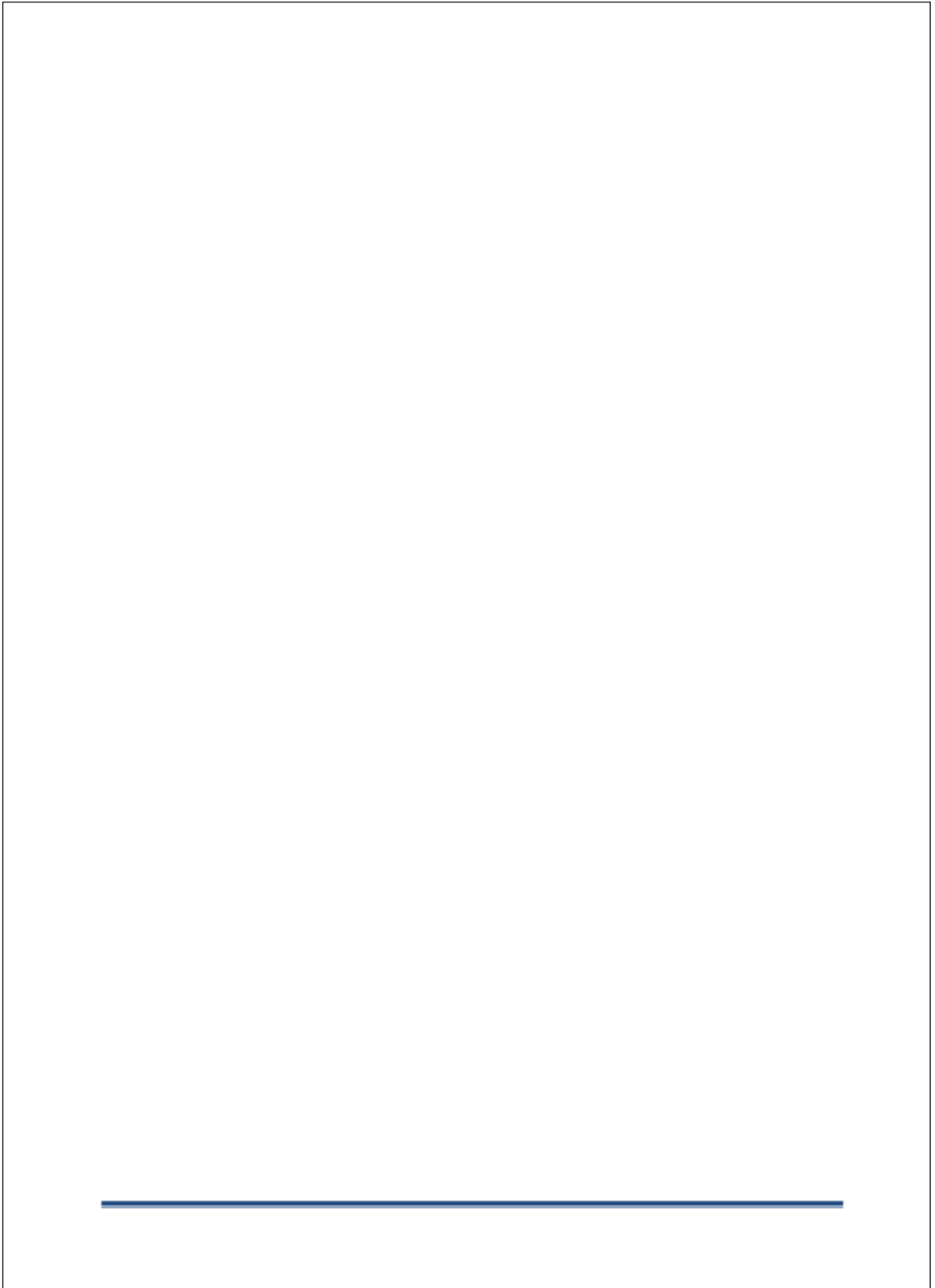
Figura 5. Articulação entre os Documentos Estruturantes da Escola



⁵ Resultados Escolares e Estratégias de Melhoria no Ensino Básico. Relatório-síntese em 24 de Maio de 2010.

Área de Intervenção I - Sucesso Escolar e Pessoal

A promoção do sucesso escolar e pessoal dos alunos é a primeira das áreas de intervenção definidas, reflectindo o estatuto de centralidade que este PEE pretende atribuir-lhe, apesar da consciência de que a capacidade de intervenção e grau de responsabilização da Escola é diferente nas duas vertentes. No pressuposto de todas as limitações decorrentes de contextos vários que da Escola não dependem, pretende-se formar pessoas capazes de enfrentar o que o futuro lhes reserva no âmbito do conhecimento e da informação, da competência e da autonomia, dos valores e da ética, do civismo e da cidadania responsável, que o mesmo é dizer da *sua realização como pessoa*.



FINALIDADE

Desenvolver o processo de ensino/aprendizagem perspectivando a melhoria da qualidade das aprendizagens.

1.

OBJECTIVOS

1.1.	Reflectir sobre os resultados das classificações internas e externas dos alunos, com alcance retrospectivo e prospetivo.
1.2. (Re)	Definir linhas de actuação pedagógica sustentada por um trabalho colectivo e auto-regulado com efeitos sobre as práticas de docência.
1.3.	Concretizar as grandes finalidades da escolaridade básica obrigatória privilegiando a articulação vertical entre ciclos.
1.4.	Construir projectos curriculares de turma pragmáticos, que operacionalizem e optimizem a acção de equipas pedagógicas/conselhos de turma.
1.5.	Diversificar actividades e estratégias de ensino/aprendizagem nas áreas curriculares e de complemento curricular, privilegiando metodologias activas.
1.6.	Dinamizar o ensino/aprendizagem perspectivando o desenvolvimento real da proficiência no domínio da Língua Portuguesa.
1.7.	Ampliar a utilização, de forma equilibrada, das TIC nas rotinas de ensino/aprendizagem tendo como referência a evolução tecnológica.
1.8.	Definir planos de apoio educativo promotores da qualidade das aprendizagens nas disciplinas da formação específica, bem como, para alunos com dificuldades de aprendizagem, com necessidade educativas especiais e estrangeiros.

METAS ESTRATÉGICAS

- Redução do abandono escolar, ao longo do triénio, para taxas de 0% a 5%.
- Redução progressiva do insucesso escolar, ao longo do triénio, expressa em taxas de conclusão de ciclo:
 - No EB, superiores a 90%;
 - No ES, que represente uma melhoria de 2% a 5%;
 - No EP, superior 95%.
- Redução progressiva do insucesso escolar, ao longo do triénio, em relação à qualidade das aprendizagens:
 - Aumentar a percentagem de alunos que concluem o ciclo sem reprovações;
 - No EB, aumentar a percentagem de alunos que transita sem níveis inferiores a 3;
 - No EB, a diferença entre as médias CI e CE não ser superior à nacional;
 - No ES, aumentar a percentagem de alunos que transita sem disciplinas em atraso;
 - No ES, a diferença entre as médias de CIF e de exame ser não superior à média nacional;
 - No ES, na formação específica, melhorar entre 2% e 5% a média de CFD.
- Aumentar a frequência regular dos apoios, em 15% no triénio.

AValiação

- Relatórios de planos de recuperação, acompanhamento, e desenvolvimento e registos referentes à avaliação
- Documentos de avaliação do PAPA, dos Planos de Acção de Departamentos e dos projectos
- Número de alunos propostos para Quadro de Mérito

FINALIDADE

Ampliar o potencial formativo e educativo da Escola em prol do desenvolvimento integral e integrado dos alunos, perspectivando a educação na e para a cidadania global.

2.

OBJECTIVOS

2.1. Concretizar acções no âmbito da educação para a saúde em contextos diversificados e abrangendo múltiplas dimensões, nomeadamente, alimentação e actividade física, consumo de substâncias psico-activas, educação sexual e violência em meio escolar.
2.2. Desenvolver actividades no âmbito do desporto escolar, visando uma filosofia de educação física e a inclusão pessoal/coesão social, através da aprendizagem da gestão do sucesso/insucesso e da competição positiva.
2.3. Promover iniciativas perspectivando uma formação/educação ambiental, artística e cultural, privilegiando o campo de acção individual e quotidiano.
2.4. Promover a educação não-formal e a educação de pares, contribuindo para a co-responsabilização dos jovens na dinamização, organização e coordenação de iniciativas.

METAS ESTRATÉGICAS

- Ampliação da participação dos alunos em actividades diversificadas promovidas pelos projectos:
- Articulação de actividades desenvolvidas pelos projectos com os PCT;
- Construção e implementação de Projectos de Educação Sexual de Turma em articulação com o PES;
- Desenvolvimento de um trabalho continuado na preparação de equipas participantes em iniciativas de âmbito regional, nacional e internacional.

AVALIAÇÃO

- PCT
- Relatórios da avaliação das actividades desenvolvidas
- Relatório de avaliação dos projectos
- Resultados obtidos nas actividades e nas iniciativas externas à Escola

FINALIDADE Desenvolver competências de cidadania nos alunos visando a promoção de um ambiente escolar favorável.

3.

OBJECTIVOS

- 3.1. Desenvolver um esforço colectivo de concertação de acções, ao nível das estruturas educativas, visando a definição, a aplicação e a interiorização de regras de inter-relacionamento pessoal.
- 3.2. Responsabilizar todos os elementos da comunidade escolar pelo cumprimento do Regulamento Interno e das regras instituídas, dentro e fora da sala de aula.
- 3.3. Prevenir comportamentos desajustados mediante a promoção de acções formativas, dinamizadas por equipas pluridisciplinares.

METAS ESTRATÉGICAS

- Redução, ao longo do triénio, ponderado o registo das ocorrências disciplinares no último ano do triénio anterior, de pelo menos:
 - 30 a 50%, no EB;
 - 20 a 25%, no 10º ano e no EP;
 - 40 a 50%, nos 11º e 12º anos.
- Actuação visando o cumprimento da uniformização de procedimentos, perspectivando 0% de tolerância face a comportamentos indisciplinados.
- Aumento da frequência/participação em acções de carácter formativo e informativo para EE.
- Actuação sistemática, por parte da comunidade educativa, na promoção de comportamentos cívicos.

AVALIAÇÃO

- PCT e actas de Equipas Pedagógicas/Conselhos de Turma
- Registos de ocorrências
- Relatórios do GIE

FINALIDADE

Consolidar e diversificar oportunidades de formação em consonância com os legítimos interesses e expectativas dos alunos.

4.

OBJECTIVOS

- 4.1. Promover condições de apoio a uma escolha vocacional sustentada mediante a realização de acções informativas sobre opções e percursos escolares para alunos e Encarregados de Educação.
- 4.2. Implementar vias de formação alternativas para situações de insucesso crónico e/ou abandono escolar previsível, ponderando as necessidades do mercado de trabalho e os interesses dos alunos.
- 4.3. Estabelecer protocolos e parcerias com outras instituições de ensino, públicas ou privadas, tendo em vista o apoio a percursos formativos e/ou pós-formativos.

METAS ESTRATÉGICAS

- Intervenção, das Equipas Pedagógicas, na orientação vocacional/definição do percurso escolar ao longo do ciclo de estudos.
- Elaboração cíclica de novas candidaturas a cursos profissionais e CEF.
- Dinamização de, pelo menos, uma acção anual de divulgação da oferta formativa na Escola e em escolas do concelho.

AValiação

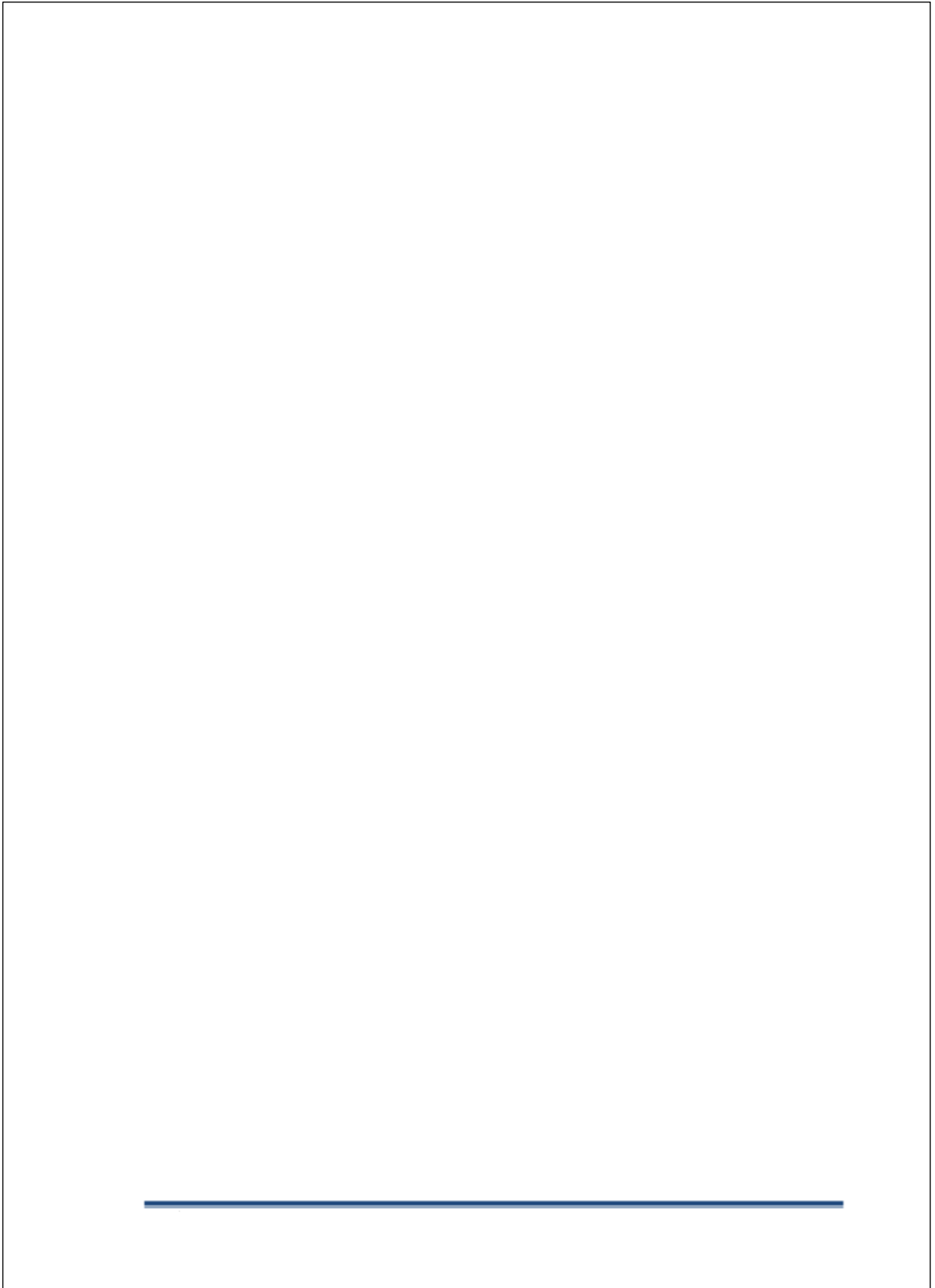
- Registo de transferências motivadas por inexistência da oferta pretendida
- Taxas de abandono e de insucesso escolar
- Relatórios do SPO
- PCT e actas de Equipa Pedagógica
- Relatórios das acções de divulgação
- Planos de inserção na vida activa (CEF)

Área de Intervenção II – Organização e Planeamento

O nível organizativo e a capacidade de planeamento são duas valências estratégicas indissociáveis no funcionamento da Escola. A competência organizativa depende, basicamente, de um bom conhecimento dos recursos disponíveis, da capacidade e vontade de os rentabilizar e de uma forte consciência colectiva da Escola enquanto grupo.

O planeamento, por seu lado, decorrerá predominantemente de três grandes vectores: a posse de informação especializada e actualizada, a agilização de procedimentos e a capacidade prospectiva.

Face à natureza e rapidez da(s) mudança(s), a Escola, como organização, tem que estar preparada para a(s) antecipar e agir em conformidade.



FINALIDADE Promover uma crescente articulação e coordenação entre os vários órgãos e estruturas educativas da Escola.

1.

OBJECTIVOS

1.1. Definir linhas orientadoras, ao nível dos órgãos de gestão e supervisão pedagógica, nos vários domínios em que é exercida a acção educativa.
1.2. Planificar, de forma articulada, a acção específica das estruturas, das comissões e das equipas responsáveis por projectos de forma a otimizar o seu desempenho.
1.3. Valorizar a comunicação bidireccional entre as estruturas de topo e as estruturas intermédias, de forma a sustentar a construção da acção educativa na reflexão, no confronto e na articulação de ideias.
1.4. Valorizar o trabalho colaborativo entre docentes, coordenado ao nível das estruturas intermédias.
1.5. Desburocratizar o trabalho administrativo e pedagógico mediante a racionalização de procedimentos instituídos, optimizando a utilização das TIC.

METAS ESTRATÉGICAS

- Concepção de planos de acção com base nos referenciais dos documentos estruturantes e nas linhas orientadoras definidas.
- Operacionalização de um sistema de referenciais pelas e/ou para as estruturas.
- Definição, de forma cooperativa, de critérios e instrumentos de avaliação balizados por matrizes uniformes para alunos do mesmo ano de escolaridade.
- Planificação do ano lectivo, no ano precedente:
 - Programação, pelas áreas disciplinares, do trabalho a desenvolver;
 - Definição das comissões de trabalho e das respectivas competências;
 - Gestão dos horários dos docentes, ponderando o trabalho comum a realizar, a sua dimensão e natureza.
- Revisão de todos documentos internos para reformulação/ eliminação dos obsoletos.

AValiação

- Referenciais da acção construídos pelas estruturas
- Relatórios de actividades do PAPA
- Actas de diferentes estruturas
- Relatórios dos coordenadores das comissões, estruturas e projectos

FINALIDADE

Optimizar dinâmicas de funcionamento visando a melhoria das aprendizagens e dos resultados.

2.

OBJECTIVOS

2.1. Constituir turmas de forma a consagrar grupos cujas dinâmicas permitam conduzir ao sucesso escolar.
2.2. Mobilizar as Áreas Disciplinares e os Departamentos na concepção/redefinição de estratégias, procurando soluções para concretizar a diferenciação pedagógica.
2.3. Mobilizar as Equipas Pedagógicas para uma acção efectiva e pragmática no sentido da planificação da acção escolar específica de cada ano de escolaridade a par da elaboração dos PCT.
2.4. Reforçar a colaboração entre os serviços de psicologia, orientação vocacional e de apoio socioeconómico e os Conselhos de Turma/Equipas Pedagógicas.
2.5. Definir um plano de apoios e acções de enriquecimento curricular que envolvam de forma transversal a sala de estudo, a Biblioteca e os projectos.
2.6. Ampliar o valor pedagógico das actividades de substituição, privilegiando um sistema de permutas.
2.7. Mobilizar os Encarregados de Educação para ampliação da sua capacidade de intervenção, com efectividade, na vida escolar dos seus educandos.
2.8. Responsabilizar a Associação de Pais e a Associação de Estudantes para uma intervenção efectiva na vida escolar.

METAS ESTRATÉGICAS

- Formação de turmas ponderando:
 - Critérios específicos consagrados no PCE;
 - Recomendações emanadas anualmente pelo Conselho Pedagógico;
 - Recomendações da Equipa Pedagógica.
- Candidatura a novos projectos.
- Implementação de actividades de substituição, na ausência de permuta ou plano de aula mediante:
 - Recurso aos projectos;
 - Encaminhamento de alunos para os apoios dinamizados em sala de estudo/Biblioteca.
- Aumento da participação dos EE nas reuniões com DT e nas iniciativas previstas no PAPA em 15%, ao longo do triénio.
- Implementação de uma rede de comunicação com EE, com recurso às TIC, ao longo do triénio.

AValiação

- Taxa de permutas realizadas
- Registos de presenças de EE
- Questionários de satisfação dos EE em relação a actividades dinamizadas
- Grau de participação da AP e AE na vida escolar
- Actas de estruturas
- Taxa de frequência da sala de estudo e da Biblioteca
- Grau de envolvimento dos projectos nos PCT e no apoio a actividades de substituição
- Avaliação dos planos de recuperação e acompanhamento
- Taxas de sucesso dos alunos

FINALIDADE

Rentabilizar recursos numa perspectiva de funcionalidade e de bem-estar.

3.

OBJECTIVOS

3.1. Articular os planos sectoriais de formação num plano integrado anual e plurianual.
3.2. Gerir espaços, equipamentos e outros materiais visando otimizar a concretização de actividades lectivas e culturais.
3.3. Optimizar as condições de segurança na Escola.
3.4. Fomentar uma cultura de cidadania e civismo em toda a comunidade escolar.
3.5. Reformular o sítio da Escola na <i>Internet</i> , tendo em vista a divulgação da sua identidade e dinâmicas, privilegiando mecanismos de interacção.

METAS ESTRATÉGICAS

- Colmatação das necessidades de formação não contempladas pelos centros de formação, com formação interna.
- Envolvimento das Áreas Disciplinares no planeamento da organização das salas específicas.
- Monitorização das condições de segurança de espaços e equipamentos:
 - Implementação de acções visando a interiorização de procedimentos a seguir em caso de sinistro e de violência escolar;
 - Responsabilização de toda a comunidade escolar pela preservação dos espaços e equipamentos e pela vigilância, perspectivando 0% de tolerância face a actos de vandalismo;
 - Maximizar a utilização do cartão de aluno no controlo de entradas e saídas.
- Envolvimento dos projectos no desenvolvimento de competências de cidadania.
- Criação de mecanismos que impliquem a participação activa da comunidade escolar na página da Escola.

AValiação

- Número de horas de formação frequentadas por funcionário por ano
- Relatórios de projectos, comissões de acompanhamento das obras de requalificação e da segurança
- Registo das entradas sem cartão e outras ocorrências
- Registo do número de utilizadores da página da Escola

FINALIDADE Reforçar a interação da Escola com os outros parceiros educativos.

4.

OBJECTIVOS

- 4.1. Promover o diálogo institucional entre estabelecimentos de ensino da área pedagógica, numa lógica de apoio mútuo e de promoção de actividades conjuntas.
- 4.2. Estabelecer protocolos com entidades prestadoras de serviços, no âmbito da Assistência Social e da Psicologia.
- 4.3. Promover o intercâmbio entre a Escola e entidades do meio envolvente, tendo em vista a criação de sinergias na concretização de apoios à formação profissionalizante e de objectivos de índole sociocultural.

METAS ESTRATÉGICAS

- Realização de, pelo menos, um encontro anual entre escolas do concelho, de equipas multidisciplinares, com representatividade de vários níveis de ensino, para reflexão sobre constrangimentos e dificuldades no ensino/aprendizagem.
- Intervenção regular na Escola de um Assistente Social e de um Psicólogo.

AValiação

- Registo dos intercâmbios desenvolvidos
- Resultados de inquéritos de satisfação
- Registo de alunos apoiados no âmbito da intervenção da Assistência Social e da Psicologia

FINALIDADE Promover uma dinâmica interna de auto-avaliação sistemática visando a melhoria do funcionamento e dos resultados da Escola.

5.

OBJECTIVOS

5.1. Interiorizar a auto-avaliação como um meio de aprendizagem da Escola.
5.2. Usar a Auto-Avaliação para fins prospectivos na (re)construção da acção.
5.3. Definir áreas prioritárias para o exercício da avaliação e em continuidade, formular critérios de avaliação.
5.4. Adoptar uma metodologia por referencialização como suporte do processo de auto-avaliação da Escola.
5.5. Rentabilizar, aferindo, dispositivos adequados e fiáveis de recolha, sistematização, tratamento e análise de informação que satisfaçam a necessidade de auto-conhecimento da Escola.
5.6. Desencadear mecanismos de meta-avaliação.

METAS ESTRATÉGICAS

- Definir as áreas prioritárias para avaliar.
- Construção/identificação de referentes internos e externos.
- Ampliação do dispositivo de auto-avaliação de Escola mediante:
 - Operacionalização de um grupo de focagem representativo da comunidade educativa;
 - Recurso a entidade(s) externa(s);
 - Estabelecimento de um protocolo de colaboração com um especialista de avaliação (amigo crítico).
- Estabelecimento de relações de causalidade: reformulação das práticas lectivas ↔ resultados.
- Utilização dos resultados de auto-avaliação de Escola como referente para o desenvolvimento do processo de ADD.
- Divulgação periódica dos resultados de avaliação de Escola e das subsequentes acções de intervenção.
- Reavaliação intermédia das metas consagradas no PEE em função de possíveis factores/constrangimentos externos à Escola.

AValiação

- Relatórios da equipa de auto-avaliação e de comissões relacionadas
- Resultados de inquéritos de satisfação
- Resultados da avaliação de professores

5. Avaliação Interna do PEE

A aprovação do PEE e o acompanhamento e avaliação da sua execução competem, no quadro legal vigente, ao Conselho Geral (Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril). Na Escola deverá implementar-se uma cultura de avaliação interna permanente que inclua o próprio PEE e, a todos os níveis, envolva as diferentes equipas de trabalho e todos os membros da comunidade. O plano de reflexão estratégico do PEE apresenta, ao nível das metas estratégicas, quando cruzadas com os objectivos adjudicados às diversas finalidades, um conjunto de referenciais que devem ser utilizados para implementar o processo de avaliação deste PEE. Entenda-se que, à falta de elementos concretos que definam os indicadores de partida, nalguns dos referenciais, devem ser assumidos os resultados intermédios a obter no primeiro ano de vigência deste PEE, no âmbito do seu processo de acompanhamento.

Os termos em que se preconiza a avaliação do PEE são os seguintes: (1) a construção de instrumentos de avaliação; (2) a aplicação desses instrumentos de avaliação; (3) a recolha e tratamento de dados procedentes da avaliação; (4) a análise crítica dos resultados da avaliação; (5) a divulgação anual, na comunidade educativa, dos resultados da avaliação através de relatórios de avaliação; (6) a discussão, pela comunidade educativa, do conteúdo do relatório de avaliação; (7) a apreciação das margens de desvio das acções desenvolvidas anualmente face ao que foi idealizado no PEE e introdução de eventuais ajustes ao mesmo; (8) a elaboração de um relatório de avaliação global do PEE referente ao seu período de vigência que reflecta sobre a eficácia, a harmonia interna e a pertinência efectiva do Projecto em relação ao contexto em que está inserido; (9) a redefinição dos referenciais para o triénio seguinte.

Em suma, ambiciona-se que a avaliação do PEE, ao ser permanente, contínua e global, garanta a qualidade da proposta educativa e conceda à Escola uma dinâmica evolutiva e eficácia na acção educativa intercultural que realiza. Desta forma, a identidade da Escola emerge como uma realidade que se vai inovando, dado que o **PEE da Escola** *(identificação da escola)* **é um instrumento em construção permanente, atendendo a que somos uma organização aprendente.**

Bibliografia

- BRITO, C. (1991). *Gestão Escolar Participada*. Lisboa. Texto Editora. Caderno7.pdf.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2005). *Estudo sobre "Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*. [On-Line]. Disponível: www.confap.pt/
- CORREIA, S., (2009). Auto-avaliação de Escola: construção de referenciais. Boletim informativo. Ozarfaxinars. Nº17. CfaeMatosinhos.
- COSTA, J.A. (1991). *Gestão Escolar*. Lisboa. Texto Editora.
- COSTA, J.A. (2004). *Construção de Projectos Educativos nas escolas: Traços de um percurso debilmente articulado*. Braga. Univ. do Minho. Revista Portuguesa de Educação, 17(2), pp.85-114.
- DIAS DE CARVALHO, A., ALMEIDA, L., AFONSO, M. e ARAÚJO, E. (1993). *A construção do Projecto de Escola*. Colecção Educação. Vol.3. Porto Editora.
- ESTEVIÃO, C. (1999). *Gestão Estratégica nas escolas*. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. ISBN: 972-8353-45-6. Instituto de Inovação Educacional. [On-Line]. Disponível: <http://www.gaaires.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge09/caderno9.pdf>.
- LEITE, F.C. (2000). *Texto reflexivo: Lei de PEE de Escola, Projecto Curricular de Escola - Projecto Curricular de Turma - O que têm de comum? O que os distingue?* [On-Line]. Disponível: www.dgidec.min-edu.pt/fichdown/projecto_curricular_escola.pdf.
- MACEDO, B. (1991). PEE de Escola. in: Inovação, Vol. 4, n.º 23, pp.127-139.
- MACEDO, B.(1995). *A Construção do PEE de Escola*. Instituto de Inovação Educacional.
- MAGALHÃES, A. M., ALÇADA, I. (2002). *Saiba o indispensável sobre... As escolas portuguesas hoje como se administram?* Biblioteca digital. Instituto de Inovação Educacional. [On-Line]. Disponível: <http://www.gaaires.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/>
- PARASKEVA, J.M. e PINAR, W.F., 2007. *Discursos Curriculares Contemporâneos*. Edições Pedagogo. Mangualde.
- PATRÍCIO, M. F. (2002). *Globalização e Diversidade – A Escola Cultural, Uma Resposta*. Colecção Mundo de Saberes. Vol. 30. Porto Editora.
- Programa Educação 2015. Ministério da Educação.
- VARELA DE FREITAS, C. (1999). *Gestão e avaliação de projectos nas escolas*. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. ISBN 972-8353-39-1. Instituto de Inovação Educacional. [On-Line]. Disponível: <http://www.gaaires.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge07/>
-

Legislação:

Lei 49/2005, de 30 Agosto

Despacho Normativo de 7/2006, 6 Fevereiro

Resolução de Conselho de Ministros nº 86/2006, de 17 de Julho

Decreto Regulamentar nº 32/2007, de 29 de Março

Declaração de Rectificação nº 40, 2007, de 22 de Maio

Portaria nº 756/2007, de 2 de Julho

Despacho Normativo nº 30/2007, de 10 de Agosto

Despacho nº 143/2008, de 13 de Janeiro

Declaração de Rectificação nº 12/2008, de 18 de Março

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril

Lei nº 21/2008, de 12 Maio

Despacho nº 30265/2008, de 24 de Novembro

Decreto-Lei nº 117/2009, de 18 de Maio

Despacho nº 17670/2009, de 31 de Julho

Lei nº 60/2009, de 6 de Agosto

Despacho nº 18987/2009, de 17 de Agosto

Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto

Decreto-Lei nº 224/2009, de 11 de Setembro

Decreto-Lei nº 272/2009, de 1 de Outubro

Despacho nº 100/2010, de 5 de Janeiro

Portaria nº 196-A/2010, de 9 de Abril

Lei nº 75/2010, de 23 de Junho

Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de Junho

Parecer nº 3/2010, de 9 Julho

ABREVIATURAS

ADD – Avaliação de Desempenho de Docentes

AE – Associação de Estudantes

AP – Associação de Pais

CEF – Curso de Educação e Formação

CE – Classificação de exame

CI – Classificação Interna

CIF – Classificação Interna Final

CP – Conselho Pedagógico

EB – Ensino Básico

EE – Encarregado de Educação

EP – Ensino Profissional

ES – Ensino Secundário

GIE – Gabinete de Inclusão Escolar

PAPA – Plano Anual e Plurianual de Actividades

PCE – Projecto Curricular de Escola

PEE – Projecto Educativo de Escola

PES – Projecto e Educação para a Saúde

POPH – Plano Operacional do Potencial Humano

RI – Regulamento Interno



Anexo B (Doc.2)

Regulamento Interno da ESR

Índice

PREÂMBULO	5
CAPÍTULO I.....	5
ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO	5
Conselho Geral	6
Director.....	7
Assessoria da direcção.....	7
Conselho Pedagógico.....	7
Conselho Administrativo	8
CAPÍTULO II.....	9
ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA.....	9
Departamento Curricular.....	10
Coordenador de Departamento Curricular	12
Área Disciplinar.....	13
Coordenador de Área Disciplinar.....	14
Coordenador da Área de Projecto	15
Coordenador de Estudo Acompanhado.....	15
Equipa Pedagógica.....	16
Conselho de Turma.....	16
Director de Turma	17
Conselho de Directores de Turma.....	19
Coordenador de Ciclo	20
Representante da Via Profissionalizante.....	20
Conselho dos Directores de Curso e dos Professores Orientadores Educativos de Turma.....	21
Conselho de Curso e Equipa Pedagógica	22
Director de Curso.....	25
Professor Orientador Educativo da Turma (POET)	27
Centro de Recursos Educativos (CRE)	28
Coordenador do Centro de Recursos Educativos	29
Equipa do Plano Tecnológico da Educação (PTE).....	30
Crédito Horário para o Desempenho de Cargos de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica	30
CAPÍTULO III.....	31
OUTRAS ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO	31
Serviços Técnico-Pedagógicos.....	32
Serviço de Psicologia e Orientação	32
Serviço de Apoio a Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)	32
Gabinete de Inclusão Escolar	33
Coordenador do Gabinete de Inclusão Escolar	33
CAPÍTULO IV	34

DIREITOS E DEVERES.....	34
Direitos e Deveres dos Alunos.....	35
Direitos e Deveres do Pessoal Docente	37
Direitos e Deveres do Pessoal não Docente	39
Direitos e Deveres dos Pais e Encarregados de Educação	46
CAPÍTULO V	46
ESTRUTURAS DE REPRESENTAÇÃO E ASSOCIAÇÃO DE ALUNOS E	46
DE PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.....	46
Representação dos Alunos.....	47
Delegado e Subdelegado de Turma.....	47
Reuniões dos Alunos com o Director de Turma	48
Assembleia de Delegados de Turma.....	48
Assembleia de Alunos	49
Associação de Estudantes.....	50
Representação dos Pais e Encarregados de Educação	50
Associação de Pais e Encarregados de Educação	51
CAPÍTULO VI	52
ASSIDUIDADE E DISCIPLINA.....	52
Procedimentos em Caso de Excesso Grave de Faltas	52
Prova de Recuperação	53
Procedimentos em Caso de Falta de Pontualidade Recorrente	53
Procedimentos em Caso de Faltas Decorrentes da Ausência de Material Escolar	54
Justificação de Faltas.....	55
Procedimentos em Caso de Problemas Disciplinares.....	55
Aplicação da Medida Correctiva – Ordem de Saída da Sala de Aula	55
Aplicação da Medida Correctiva - Tarefas e Actividades de Integração Escolar	56
Aplicação de Medidas Disciplinares Sancionatórias	56
Procedimentos em caso de excesso grave de faltas nos Cursos de Educação e Formação.....	57
Prova de Recuperação nos Cursos de Educação e Formação	57
Procedimentos em Caso de Excesso Grave de Faltas nos Cursos Profissionais	58
Prova de Recuperação nos Cursos Profissionais	59
CAPÍTULO VII	60
AVALIAÇÃO DOS ALUNOS	60
Procedimentos	61
Formação Prática em Contexto de Trabalho nos Cursos de Educação e Formação	63
Prova de Avaliação Final	65
Avaliação da Componente da Formação Prática nos Cursos de Educação e Formação	66
Exame de equivalência à frequência nos Cursos de Educação e Formação	67
Processo de avaliação modular nos Cursos Profissionais.....	68
Situações Excepcionais para Conclusão do Curso Profissional	69
Formação em Contexto de Trabalho	70
Avaliação da Formação em Contexto de Trabalho	71

Prova de Aptidão Profissional	72
Desenvolvimento e Acompanhamento do Projecto	73
Avaliação do Projecto	75
CAPÍTULO VIII	76
AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO	76
Pessoal Docente	77
Pessoal Não Docente	77
CAPÍTULO IX	78
Quadros de Mérito	78
Princípios Gerais	78
Critérios de Acesso aos Quadros de Mérito	79
Comissão Executiva dos Quadros de Mérito	80
Apresentação de candidaturas	81
CAPÍTULO X	82
SERVIÇOS E ESTRUTURAS DE APOIO	82
Normas Gerais	82
Regulamentos Sectoriais	82
Gestores de Instalações	85
CAPÍTULO XI	85
PROCESSOS ELEITORAIS	85
Normas Gerais	86
Processo Eleitoral para o Conselho Geral	86
Processo Eleitoral para o Director	87
Processo Eleitoral para a Associação de Estudantes	87
Outros Processos Eleitorais	88
CAPÍTULO XII	88
SEGURANÇA NA ESCOLA	88
Normas Gerais	88
Coordenador de Segurança	89
Circulação de pessoas	89
Circulação e estacionamento de veículos	90
CAPÍTULO XIII	91
DEFESA AMBIENTAL NO MEIO ESCOLAR	91
CAPÍTULO XIV	91
DISPOSIÇÕES FINAIS	91
CAPÍTULO XV	92
REVISÃO E ENTRADA EM VIGOR	92



REGULAMENTO INTERNO

PREÂMBULO

O Regulamento Interno da Escola *(identificação da escola)* tem a sua base legal na Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro e no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril.

Em conformidade com o Projecto Educativo e o Projecto Curricular de Escola, o presente Regulamento define o regime de funcionamento da Escola, a configuração específica dos órgãos de administração e gestão, das estruturas de coordenação e de supervisão pedagógica e dos serviços técnico-pedagógicos, bem como o conjunto de normas de convivência e regras de funcionamento da Escola.

A este regulamento devem obediência todos os elementos da comunidade educativa: alunos, pessoal docente, pessoal não docente, pais e encarregados de educação e parceiros educativos.

CAPÍTULO I

ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo e alterada pelas Leis n.º 115/97 de 19 de Setembro, e 49/005, de 30 de Agosto.

Decreto - Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino básico e secundário.

Portaria 604/2008 de 9 de Julho de 2008 – Regras a observar na eleição do Director.

Despacho n.º 9745/2009 de 8 de Abril de 2009 – fixação do número de adjuntos do Director.

ARTIGO 1º

Conselho Geral

1. O Conselho Geral é o órgão de direcção responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da Escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa.

2. O Conselho Geral é composto por quinze elementos assim distribuídos:

Cinco professores.

Dois representantes dos alunos do ensino secundário, sendo um dos cursos Científico-Humanísticos e outro dos Cursos Profissionais.

Três representantes dos pais e encarregados de educação.

Dois representantes do pessoal não docente, sendo um dos Serviços Administrativos e outro Assistente Operacional.

Dois representantes da autarquia.

Um representante da comunidade.

2.1. Nos termos legais, o Director tem assento no Conselho Geral, sem direito a voto.

3. As competências do Conselho Geral são as previstas na lei.

4. Sempre que o assunto o justifique, poderão participar nas reuniões do Conselho Geral outros intervenientes, sem direito a voto, a convite do presidente deste órgão e com o acordo da maioria absoluta dos seus membros.

5. As deliberações do Conselho Geral serão publicitadas na página da Escola.

6. O mandato dos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos tem a duração de dois anos escolares.

7. O representante da comunidade a cooptar deve ser uma entidade ligada à vida da Escola, na lógica de apoio mútuo previsto no Projecto Educativo de Escola.

8. O mandato de qualquer membro poderá cessar a todo o tempo, desde que este perca a qualidade que determinou a respectiva eleição ou designação prevista no ponto 2 deste artigo.

9. O Conselho Geral elabora e aprova o seu Regimento num prazo máximo de trinta dias após o início das suas funções.

ARTIGO 2º

Director

1. O Director é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.
2. O Director é coadjuvado no exercício das suas funções por um subdirector e por um a três adjuntos, número a estabelecer por despacho ministerial.
3. As competências do Director são as que lhe são cometidas por lei.
4. O recrutamento do Director desenvolve-se de acordo com o estabelecido na legislação em vigor

ARTIGO 3º

Assessoria da Direcção

Para apoio à actividade do Director e mediante proposta deste, o Conselho Geral pode autorizar a constituição de assessorias técnico - pedagógicas, de acordo com o previsto na lei.

ARTIGO 4º

Conselho Pedagógico

1. O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa da escola, composto por quinze elementos assim distribuídos:

Director.

Quatro coordenadores de Departamento Curricular.

Dois coordenadores de Ciclo.

Um representante da Via Profissionalizante.

Um representante dos Serviços Especializados de Apoio Educativo.

Um representante do Centro de Recursos Educativos.

Um representante da Equipa do Plano Tecnológico da Educação.

Um representante do pessoal não docente.

Dois representantes dos pais e encarregados de educação.

Um representante dos alunos do ensino secundário.

2. Sempre que o assunto o justifique, poderão participar nas reuniões do Conselho Pedagógico outros intervenientes, sem direito a voto, a convite do presidente deste órgão e com o acordo da maioria absoluta dos seus membros.

3. As deliberações do Conselho Pedagógico serão publicitadas, por via electrónica, a todos os seus elementos e através de outros meios a definir em regimento interno.

4. Para além das competências previstas na lei, são ainda competências do Conselho Pedagógico:

4.1. Participar no processo de auto-avaliação da Escola.

4.2. Emitir parecer sobre a nomeação ou designação de docentes para o desempenho de cargos pedagógicos sempre que solicitado pelo Director.

4.3. Pronunciar-se sobre o relatório síntese de avaliação da Área de Projecto dos ensinos básico e secundário, assim como das Áreas de Estudo Acompanhado e de Formação Cívica do ensino básico e dos projectos / clubes em funcionamento na Escola.

5. Disposições especiais:

5.1. O mandato do representante dos alunos e dos representantes dos pais e encarregados de educação será anual.

5.2. Os representantes dos pais e encarregados de educação são designados pela Associação de Pais.

5.3. O mandato dos restantes representantes é de quatro anos.

5.4. O mandato de qualquer membro poderá cessar a todo o tempo, desde que este perca a qualidade que determinou a designação prevista no ponto um deste artigo.

6. O Conselho Pedagógico elabora e aprova o seu Regimento num prazo máximo de trinta dias, após o início das suas funções.

ARTIGO 5º

Conselho Administrativo

1. O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativa e financeira da Escola, nos termos da legislação em vigor.

2. O Conselho Administrativo é constituído por:

Director.

Subdirector.

Chefe dos Serviços de Administração Escolar.

3. As competências e o funcionamento do Conselho Administrativo são os previstos na lei.

4. O Conselho Administrativo elabora e aprova o seu Regimento num prazo máximo de trinta dias, após o início das suas funções.

CAPÍTULO II

ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Decreto - Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril – regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino básico e secundário.

Despacho n.º 13 599/2006, de 28 de Junho - regras e princípios orientadores a observar na elaboração do horário e na distribuição do serviço docente.

Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 Fevereiro – definição dos grupos de recrutamento docente.

Despacho n.º 17860/2007, de 13 de Agosto – introdução de alterações ao Despacho anterior.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro – alteração ao estatuto da carreira docente.

Despacho n.º 2506/2007 de 20 de Fevereiro – adopta medidas que visam a promoção da saúde.

Portaria n.º 550-C/ 2004 de 21 de Maio – regula a criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e a certificação das aprendizagens.

Despacho n.º 14 758/2004 (2ª série) – define o funcionamento dos cursos profissionais.

Portaria n.º 707/ 2008 de 10 de Agosto – alterações à Portaria n.º 550-C/2004

Despacho n.º 700/2009 de 9 de Janeiro – aditamento ao Despacho n.º 143/2008, de 7 de Dezembro de 2007 – define o funcionamento do Plano Tecnológico da Educação.

Despacho n.º 9744/2009, de 8 de Abril – define reduções para cargos de direcção e de coordenação.

ARTIGO 6º

Departamento Curricular

1. O Departamento Curricular é a estrutura pedagógica intermédia responsável pela articulação e gestão curricular na concretização dos Projectos Educativo e Curricular de Escola.

2. A Escola está organizada em quatro Departamentos Curriculares a seguir designados e constituídos pelos professores das áreas disciplinares aqui referidas, segundo o código legal de recrutamento:

Nome do Departamento	Áreas Disciplinares
Línguas	Língua Materna
	Línguas Estrangeiras
Ciências Sociais e Humanas	História
	Filosofia, Psicologia, Educação Moral e Religiosa
	Geografia
	Ciências Económico-Sociais
Matemática e Ciências Experimentais	Matemática
	Ciências Físico-Químicas
	Ciências da Terra e da Vida
	Educação Tecnológica
	Tecnologias de Informação e Comunicação
Expressão	Educação Física
	Expressão Visual
	Educação Especial

3. São competências do Departamento Curricular, para além de outras atribuídas por lei:

- 3.1. Planificar e adequar à realidade da Escola a aplicação dos planos de estudo estabelecidos ao nível nacional.
- 3.2. Elaborar e aplicar medidas de reforço diversificadas no domínio das didácticas específicas das disciplinas.
- 3.3. Assegurar, de forma articulada com outras estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica da Escola, a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo, quer das componentes de âmbito local do currículo.
- 3.4. Analisar a oportunidade de adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão.
- 3.5. Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos.
- 3.6. Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens.
- 3.7. Analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto tendo em vista a melhoria do processo de ensino - aprendizagem.
- 3.8. Analisar os resultados escolares visando a promoção do sucesso.
- 3.9. Promover/participar em projectos inter e multidisciplinares.
- 3.10. Inventariar necessidades de formação e propor o respectivo plano de formação.
- 3.11. Propor actividades a incluir no Plano Anual e Plurianual de Actividades, tendo em vista a concretização do Projecto Educativo da Escola.
- 3.12. Apresentar propostas para a revisão do Projecto Educativo, do Projecto Curricular e do Regulamento Interno.
- 3.13. Propor a aquisição de recursos educativos necessários à concretização da actividade pedagógica.
- 3.14. Propor ao Director a distribuição do serviço lectivo e não lectivo a desempenhar pelos docentes do Departamento, de acordo com as normas estabelecidas pelo Projecto Curricular de Escola.
- 3.15. Desenvolver e apoiar projectos educativos de âmbito local e regional, numa perspectiva de investigação/acção, de acordo com os recursos da Escola ou em colaboração com outras escolas e entidades.

4. Sob a presidência do respectivo Coordenador, o Departamento Curricular reúne ordinariamente uma vez por trimestre, em plenário ou de acordo com o estabelecido em Regimento, sendo convocado por iniciativa do mesmo coordenador. Reúne extraordinariamente sempre que seja convocado por iniciativa do respectivo Coordenador, do Director, do Conselho Pedagógico, por solicitação de um dos Coordenadores de Área Disciplinar que o integram, ou por solicitação de um terço dos seus membros.

5. O Departamento Curricular elabora e aprova o seu Regimento num prazo máximo de trinta dias, após o início das suas funções.

ARTIGO 7º

Coordenador de Departamento Curricular

1. O Departamento Curricular é coordenado por um professor titular designado pelo Director cujo mandato tem a duração de quatro anos, cessando com o mandato do Director.

2. No caso de ausência prolongada do Coordenador, o cargo e respectivas inerências serão assegurados interinamente por um professor titular a designar pelo Director.

3. São competências do Coordenador do Departamento Curricular, para além de outras atribuídas por lei:

3.1. Apoiar o trabalho dos professores, promovendo a investigação, o debate e a troca de experiências sobre metodologias, técnicas e materiais de ensino/aprendizagem visando o bom desempenho profissional.

3.2. Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola.

3.3. Promover a articulação de outras estruturas ou serviços da Escola com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica.

3.4. Propor ao Conselho Pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos.

3.5. Assegurar a articulação entre o Departamento e as restantes estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

3.6. Coordenar as actividades pedagógicas planificadas pelas áreas disciplinares que integram o Departamento, assim como actividades comuns, de forma a assegurar a articulação horizontal e vertical dos conteúdos de ensino.

3.7. Coordenar projectos no âmbito das disciplinas do Departamento.

3.8. Coordenar os processos de concepção e execução de actividades a incluir no Plano Anual e Plurianual de Actividades, tendo em vista a concretização do Projecto Educativo.

3.9. Transmitir em tempo útil, aos coordenadores das respectivas Áreas Disciplinares as informações/directrizes provenientes dos órgãos de gestão.

3.10. Proceder ao acompanhamento e avaliação do desempenho dos docentes do respectivo departamento no âmbito das competências previstas na lei.

3.11 Organizar e manter actualizado um dossiê contendo, em suporte gráfico ou digital: relação nominal dos docentes do Departamento; exemplares dos programas das disciplinas; relação dos manuais adoptados no Departamento; cópias de convocatórias das reuniões e respectivas actas; determinações e informações provenientes do Director e do Conselho Pedagógico.

3.12. Entregar ao Director as actas de todas as reuniões e, nos Serviços Administrativos, a folha de presenças.

ARTIGO 8º

Área Disciplinar

1. São competências do Conselho de Área Disciplinar, para além de outras atribuídas por lei:

1.1. Organizar atempadamente o ano lectivo.

1.2. Analisar criticamente os programas e documentação específica.

1.3. Pronunciar-se sobre questões relativas à operacionalização do currículo, levando as posições tomadas ao conhecimento das entidades competentes.

1.4. Conceber, planificar e dinamizar actividades de ensino e aprendizagem.

1.5. Participar na actividade do Departamento, nomeadamente no debate pedagógico-didáctico, de forma a assegurar a articulação horizontal e vertical dos conteúdos curriculares dentro de cada ciclo e inter-ciclos.

1.6. Definir necessidades e propor a aquisição/aluguer/utilização de recursos educativos facilitadores da actividade pedagógica.

1.7. Aferir critérios de avaliação/classificação, avaliando os resultados dos alunos.

2. Sob a presidência do respectivo Coordenador, o conselho da Área Disciplinar reúne ordinariamente de acordo com o definido no Regimento do respectivo Departamento. Reúne extraordinariamente sempre que seja convocado por iniciativa do respectivo Coordenador, do

Coordenador do Departamento ou do Director, ou por solicitação de um terço dos docentes que integram o conselho.

ARTIGO 9º

Coordenador de Área Disciplinar

1. A Área Disciplinar é coordenada por um professor titular designado pelo Director cujo mandato tem a duração de quatro anos, cessando com o mandato do Director.

2. São competências do Coordenador de Área Disciplinar, para além de outras previstas por lei:

2.1. Coordenar e supervisionar o trabalho de preparação do ano lectivo, a curto, médio e longo prazo, nomeadamente, o trabalho de planificação pedagógica (de conteúdos programáticos e de instrumentos e actividades de avaliação), o de participação no Plano Anual e Plurianual de Actividades, assim como o que inclua qualquer intervenção dos professores da respectiva área.

2.2. Apoiar e enquadrar no decurso do ano lectivo o trabalho dos professores da área, respondendo às suas solicitações, nomeadamente as que decorram de ingresso tardio na Escola, menor experiência ou situações excepcionais.

2.3. Promover a concretização das competências da respectiva Área Disciplinar, nomeadamente colaborando e dando resposta às solicitações do Coordenador do Departamento.

2.4. Coadjuvar o Coordenador de Departamento no exercício das suas diferentes competências.

2.5. Transmitir aos docentes das respectivas Áreas Disciplinares as informações/directrizes provenientes dos órgãos de gestão ou da coordenação de departamento.

2.6. Publicitar informação e documentação enviada à respectiva Área.

2.7. Organizar e manter actualizado o registo e arquivo de todo o trabalho realizado na Área Disciplinar durante o ano lectivo, nomeadamente, planificações pedagógicas, competências essenciais e critérios de avaliação, exemplares de enunciados de provas de avaliação escrita ou outras actividades de avaliação e respectivas cotações, cópias das convocatórias das reuniões realizadas e das respectivas actas.

2.8. Entregar ao Director as actas de todas as reuniões e, nos Serviços Administrativos, a folha de presenças.

2.9. Assegurar a actualização do inventário dos recursos e equipamentos e zelar pela sua conservação.

ARTIGO 10º

Coordenador da Área de Projecto

1. Os Coordenadores das Áreas de Projecto do ensino básico e do 12ºano são designados pelo Director de entre os professores que leccionam as respectivas áreas.
2. O seu mandato tem a duração de um ano.
3. São competências dos Coordenadores das Áreas de Projecto:
 - 3.1 Coordenar a acção dos professores responsáveis pelos projectos das diferentes turmas/ano e a aferição de critérios de avaliação, em colaboração com o Coordenador de Ciclo, no sentido de garantir a continuidade de dinâmicas sequenciais.
 - 3.2 Colaborar com os Directores de Turma e demais estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica no desenvolvimento dos projectos.

ARTIGO 11º

Coordenador de Estudo Acompanhado

1. O Coordenador de Estudo Acompanhado é designado pelo Director de entre os professores que leccionam as respectivas áreas.
2. O seu mandato tem a duração de um ano.
3. São competências do Coordenador de Estudo Acompanhado:
 - 3.1 Coordenar a elaboração de uma proposta de planificação para o ano lectivo numa lógica de ciclo.
 - 3.2 Promover o diálogo entre os diversos professores envolvidos nesta área curricular no sentido de diagnosticar dificuldades e propor sugestões para as minimizar.
 - 3.3 Compilar material para enriquecimento de um dossiê com propostas de actividades para esta área curricular.

ARTIGO 12º

Equipa Pedagógica

1. Cada equipa pedagógica é constituída pelos docentes que integram o Conselho de Turma e pelos profissionais dos serviços técnico-pedagógicos que intervenham no acompanhamento do percurso formativo dos alunos da turma.

2. Para além das competências previstas no artigo 10º do Despacho nº 13599/2006 de 28 de Junho, são ainda competências das equipas pedagógicas:

2.1. Articular transversalmente conteúdos, competências ou recursos das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

2.2. Planificar momentos de avaliação e definir formas concertadas de actuação no sentido da prevenção e resolução de problemas.

2.3. Definir, concretizar e avaliar planos de acompanhamento e recuperação.

2.4. Proceder à avaliação do trabalho realizado.

3. As Equipas Pedagógicas reúnem, ordinariamente, no início e no final de cada ano lectivo, convocadas pelo Director. Reúnem extraordinariamente sempre que sejam convocadas pelo mesmo Director, por iniciativa própria ou por solicitação dos Directores de Turma envolvidos.

ARTIGO 13º

Conselho de Turma

1. Fazem parte do Conselho de Turma todos os professores da turma, o aluno delegado e dois representantes dos pais e encarregados de educação.

2. Para além das competências previstas na lei que regulamentam a avaliação, regime disciplinar e assiduidade dos alunos, são ainda competências do Conselho de Turma:

2.1. Analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino - aprendizagem.

2.2. Planificar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula.

2.3. Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas.

2.4. Adoptar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos.

2.5. Conceber e delinear actividades em complemento ao currículo proposto.

2.6. Identificar casos de necessidades educativas especiais e de dificuldades de aprendizagem, assegurando o seu encaminhamento.

2.7. Problematicar o encaminhamento de casos de insucesso crónico e/ou abandono escolar previsível para tipos de formação alternativa.

2.8. Planificar e coordenar a vertente interdisciplinar da acção do Conselho de Turma.

2.9. Promover uma abordagem concertada no cumprimento de regras, na implementação de mecanismos que inibam o seu incumprimento e o sancionem, conforme o grau de gravidade e no reforço positivo de comportamentos meritórios.

2.10. Abordar a acção disciplinar com celeridade e firmeza, especialmente quando em presença de comportamentos reincidentes e/ou lesivos dos interesses dos restantes alunos da turma.

2.11. Envolver e responsabilizar a turma na promoção da disciplina e na criação de um ambiente de trabalho propício à aprendizagem.

2.12. Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.

3. Sob a presidência do respectivo Director de Turma, o Conselho de Turma reúne ordinariamente a meio do primeiro e do segundo períodos para gestão do processo de ensino e aprendizagem, e no final de cada período para avaliação. Reúne extraordinariamente sempre que seja convocado pelo Director de Turma, por sua iniciativa ou do Director, ou por solicitação de um terço dos docentes.

3.1. Nos momentos das reuniões dos Conselhos de Turma onde são tratados assuntos de avaliação apenas estarão presentes os professores da turma.

ARTIGO 14º

Director de Turma

1. O Director de Turma é designado pelo Director de entre os professores da turma, de acordo com o perfil estabelecido no Projecto Curricular de Escola.

2. Será privilegiado o princípio da continuidade na atribuição do cargo, salvo nos casos previstos no Projecto Curricular de Escola.

3. Para além das competências previstas na lei que regulamentam a avaliação, regime disciplinar e assiduidade dos alunos, são ainda competências do Director de Turma:

- 3.1. Assegurar a articulação entre os professores da turma e os alunos, pais e encarregados de educação.
- 3.2. Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos.
- 3.3. Coordenar a elaboração e execução do Projecto Curricular de Turma.
- 3.4. Promover um acompanhamento individualizado dos alunos, disponibilizando informação e aconselhamento e assegurando, numa perspectiva preventiva e/ou interventiva, o encaminhamento para as estruturas de apoio educativo.
- 3.5. Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador.
- 3.6. Dar a conhecer aos alunos a legislação que regulamenta o seu estatuto.
- 3.7. Promover, no início de cada ano, a eleição do Delegado e do Subdelegado de turma e a cooptação dos representantes dos pais e encarregados de educação dos alunos com vista à constituição do Conselho de Turma.
- 3.8. Definir parâmetros referenciais de comportamento com a participação activa dos alunos e dos encarregados de educação.
- 3.9. Envolver e responsabilizar o Delegado e o Subdelegado de turma na promoção de um ambiente de trabalho propiciador de sucesso.
- 3.10. Responsabilizar individualmente os alunos perturbadores e implicar toda a turma na resolução de problemas.
- 3.11. Responsabilizar directamente os encarregados de educação pela actuação dos seus educandos e envolvê-los na resolução de problemas.
- 3.12. Assumir o papel de mediador e apaziguador de conflitos.
- 3.13. Manter o Director informado relativamente a situações graves ou recorrentes de indisciplina.
- 3.14. Recolher e divulgar informação junto dos professores da turma e dos encarregados de educação.
- 3.15. Atender os encarregados de educação sempre que o solicitem, no dia e hora marcada para o efeito, excepto na semana anterior à das reuniões de avaliação.
- 3.16. Convocar os encarregados de educação dos alunos da turma, pelo menos, uma vez por período.
- 3.17. Gerir a comunicação com os encarregados de educação de alunos referenciados para apoio pedagógico, nos termos previstos no Projecto Curricular de Escola.

3.18. Informar os alunos e os encarregados de educação sobre percursos escolares alternativos, nomeadamente em casos de insucesso crónico, assegurando o seu encaminhamento para os serviços de orientação vocacional.

ARTIGO 15º

Conselho de Directores de Turma

1. Os Conselhos de Directores de Turma organizam-se por ciclos de escolaridade – 3º ciclo do Ensino Básico e ensino Secundário – e são constituídos pelos respectivos Directores de Turma sob a presidência de um coordenador.

2. São competências dos Conselhos de Directores de Turma para além de outras atribuídas por lei:

2.1. Planificar as actividades e projectos a desenvolver, anualmente, de acordo com as orientações do Conselho Pedagógico.

2.2. Articular com os diferentes departamentos curriculares o desenvolvimento de conteúdos programáticos e objectivos de aprendizagem.

2.3. Cooperar com outras estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e com os serviços especializados de apoio educativo na gestão adequada de recursos e na adopção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens.

2.4. Dinamizar e coordenar a realização de projectos interdisciplinares das turmas.

2.5. Identificar necessidades de formação no âmbito da direcção de turma.

2.6. Uniformizar critérios na gestão do Regulamento Interno no quotidiano das turmas, nomeadamente no âmbito da assiduidade, da pontualidade e da disciplina, e garantir a sua aplicação.

2.7. Propor e planificar formas de actuação conjunta a desenvolver junto dos pais e encarregados de educação.

2.8. Proceder a um balanço anual de actividades, tendo em vista propostas para o ano lectivo subsequente.

3. Sob a presidência do respectivo Coordenador, os Conselhos de Directores de Turma reúnem, ordinariamente, no início do ano lectivo, antes dos momentos de avaliação, no final do ano lectivo e, extraordinariamente, sempre que sejam convocados pelos respectivos Coordenadores por sua iniciativa ou do Director, ou ainda por solicitação de um terço dos docentes que integram o Conselho.

4. O Conselho de Directores de Turma elabora e aprova o seu Regimento num prazo máximo de trinta dias, após o início das suas funções.

ARTIGO 16º

Coordenador de Ciclo

1. O mandato dos Coordenadores de Ciclo, designados pelo Director de entre os professores titulares que integram o respectivo Conselho de Directores de Turma, tem a duração de quatro anos lectivos, podendo cessar nos casos previstos na lei.

2. São competências dos Coordenadores de Ciclo, para além de outras atribuídas por lei:

2.1. Coordenar a acção do respectivo Conselho, articulando estratégias e procedimentos.

2.2. Submeter ao Conselho Pedagógico as propostas dos respectivos Conselhos de Directores de Turma.

2.3. Coordenar a acção das equipas pedagógicas.

2.4. Colaborar com os Serviços de Apoio Educativo na elaboração de estratégias pedagógicas para o ciclo que coordenam.

2.5. Transmitir aos Directores de Turma as informações/directrizes provenientes dos órgãos de gestão.

2.6. Coordenar a organização e apoio às matrículas e desenvolver mecanismos que permitam a transmissão da informação para o ano lectivo subsequente.

2.7. Organizar e manter actualizado um dossiê com legislação e documentação inerente ao desempenho do cargo.

2.8. Entregar ao Director as actas de todas as reuniões e, nos Serviços Administrativos, a folha de presenças.

ARTIGO 17º

Representante da Via Profissionalizante

1. Os Cursos Profissionais, os Cursos de Educação e Formação e os Professores Orientadores Educativos de Turma são coordenados por um professor titular designado pelo Director, de entre os Directores dos Cursos em funcionamento na Escola, cujo mandato tem a duração de quatro anos, cessando com o mandato do Director.

2. No caso de ausência prolongada do Representante da Via Profissionalizante, o cargo e respectivas inerências serão assegurados interinamente por um professor a designar pelo Director.

3. Ao Representante da Via Profissionalizante compete:

3.1. Comunicar ao Director deliberações dos Conselhos dos Cursos que representa.

3.2. Submeter ao Conselho Pedagógico as propostas dos respectivos Directores de Curso e dos Professores Orientadores Educativos das Turmas.

3.3. Transmitir aos Directores de Curso e aos Professores Orientadores Educativos das Turmas as informações/directrizes provenientes dos órgãos de gestão.

3.4. Coordenar a articulação pedagógica e organizacional entre os vários Cursos em funcionamento.

3.5. Promover o levantamento de solicitações e necessidades dos alunos e do meio no sentido da (re) definição da oferta educativa da Escola.

3.6. Inventariar as necessidades de formação dos docentes da via profissionalizante, propondo o respectivo plano de formação.

3.7. Participar na elaboração e na consecução do Plano Anual e Plurianual de Actividades, tendo em vista a concretização do Projecto Educativo.

3.8. Coordenar a organização e apoio às matrículas e desenvolver mecanismos que permitam a transmissão da informação para o ano lectivo subsequente.

3.9 Organizar e manter actualizado um dossiê contendo as cópias das convocatórias das reuniões e respectivas actas, legislação e outra documentação inerente ao desempenho do cargo.

3.10. Entregar ao Director as actas de todas as reuniões e, nos Serviços Administrativos, a folha de presenças.

ARTIGO 18º

Conselho dos Directores de Curso e dos Professores Orientadores Educativos de Turma

1. O Conselho dos Cursos da Via Profissionalizante é constituído pelos Directores dos Cursos Profissionais, dos Cursos de Educação e Formação e dos Professores Orientadores Educativos das Turmas, abaixo designados por POET.

2. São competências do Conselho de Cursos da Via Profissionalizante, para além de outras previstas por lei:

2.1. Planificar as actividades e projectos a desenvolver, anualmente, de acordo com as orientações do Conselho Pedagógico.

2.2. Identificar necessidades de formação no âmbito dos Cursos da Via Profissionalizante.

2.3. Uniformizar critérios na gestão do Regulamento Interno no quotidiano das turmas, nomeadamente no âmbito da assiduidade, da pontualidade e da disciplina, e garantir a sua aplicação.

2.4. Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios da aplicação da avaliação das aprendizagens.

2.5. Propor actividades a incluir no Plano Anual e Plurianual de Actividades, tendo em vista a concretização do Projecto Educativo da Escola.

2.6. Apresentar propostas para a revisão do Projecto Educativo, do Projecto Curricular e do Regulamento Interno.

2.7. Proceder a um balanço anual de actividades, tendo em vista propostas para o ano lectivo subsequente.

3. Sob a presidência do respectivo Representante, o Conselho dos Cursos da Via Profissionalizante reúne, ordinariamente, uma vez por trimestre e, extraordinariamente, sempre que seja convocado pelo respectivo Representante por sua iniciativa ou pelo Director, ou ainda por solicitação de um dos Directores de Curso ou de um Professor Orientador Educativo de Turma.

4. O Conselho dos Cursos de Via Profissionalizante elabora e aprova o seu Regimento num prazo máximo de trinta dias, após o início das suas funções.

ARTIGO 19º

Conselho de Curso e Equipa Pedagógica

1. O Conselho de Curso e a Equipa Pedagógica são estruturas de articulação curricular de um Curso Profissional e de um Curso de Educação e Formação, respectivamente, que operam com base nas orientações curriculares definidas a nível nacional e no Projecto Curricular da Escola em consonância com o Projecto Educativo e com o Regulamento Interno da Escola.

2. O Conselho de Curso e a Equipa Pedagógica são compostos pelos docentes que leccionam as disciplinas que integram o plano de estudos do curso, dos vários ciclos de formação.

3. São competências do Conselho de Curso e da Equipa Pedagógica, para além de outras atribuídas por lei:

3.1. Analisar os problemas relacionados com a avaliação e a disciplina dos alunos tendo por referencial a orientação educativa definida na Escola, nos seus documentos estruturantes, e delinear actuações que constituam soluções para os mesmos.

3.2. Analisar os programas e a documentação emitidas pelos órgãos de gestão da Escola e pelos serviços centrais e proceder à sua implementação e adequação ao Curso.

3.3. Coordenar a implementação, de forma transversal, dos planos curriculares e programas definidos a nível nacional, dentro de cada ciclo de formação, tendo como referencial as competências identificadas no perfil de desempenho à saída do curso, mediante:

3.3.1. A selecção de metodologias de ensino e avaliação, de materiais de ensino / aprendizagem e de bibliografia adequados à diversidade de interesses e maturidade cognitiva dos alunos;

3.3.2. A definição das competências gerais e transversais, de forma gradativa, ao longo do ciclo de formação;

3.3.3. A aferição de critérios de avaliação e/ou classificação nas diferentes disciplinas e submetê-los à aprovação do Conselho Pedagógico;

3.3.4. A supervisão da correcta aplicação dos critérios de avaliação e/ou classificação e a análise dos resultados;

3.3.5. A planificação e gestão de acções de complemento pedagógico e de actividades de substituição / compensação educativa, de mediação e de enriquecimento curricular;

3.4. Implementar, estimular e apoiar actividades e projectos inovadores, de âmbito regional e nacional, numa perspectiva de investigação/acção, de acordo com os recursos da Escola ou através da colaboração com outras escolas e entidades;

3.5. Propor um modelo de relatório individual de avaliação dos alunos e submetê-lo à aprovação do Conselho Pedagógico;

3.6. Colaborar com os órgãos de gestão escolar na construção e implementação do Projecto Educativo e intervir na elaboração do Regulamento Interno;

3.7. Elaborar o Plano de Actividades de cada ciclo de formação do Curso e integrar estas iniciativas no Plano Anual e Plurianual de Actividades, perspectivando a concretização do Projecto Educativo da Escola;

3.8. Implementar as actividades projectadas no PAPA e proceder à avaliação do valor pedagógico e do sucesso das mesmas;

3.9. Demonstrar iniciativa para a identificação de problemas escolares concretos, no sentido de alertar os órgãos competentes, através dos seus representantes, para a implementação de acções destinadas à sua resolução.

4. São competências específicas da Equipa Pedagógica dos Cursos de Educação e Formação:

4.1. Colaborar no processo de implementação da Prova de Avaliação Final (PAF), incluindo a elaboração da proposta de regulamento específico do estágio ou Formação Prática em Contexto de Trabalho e da Prova de Avaliação Final.

4.2. Elaborar a Prova de Avaliação Final.

5. São competências específicas do Conselho de Curso dos Cursos Profissionais:

5.1. Definir o calendário de avaliações de módulos não concluídos de cada uma das épocas constituídas para o efeito, de modo a que cada aluno não seja sujeito a mais do que uma prova de avaliação por dia.

5.2. Analisar a situação dos alunos que requeiram a renovação de matrícula em módulos não concluídos, na Formação em Contexto de Trabalho (FCT) ou na Prova de Aptidão Profissional (PAP), emitindo um parecer sobre a capacidade de a Escola assegurar o processo de ensino/aprendizagem do aluno e sobre os moldes em que o mesmo poderá ocorrer.

5.3. Pronunciar-se, se solicitado, pelo Director da Escola, em relação ao docente a designar para o desempenho das funções de Professor Orientador da FCT.

5.4. Colaborar no processo de implementação da FCT, incluindo a elaboração do plano da FCT e a sua reformulação / reajustamento sempre que se justifique.

5.5. Estabelecer os critérios específicos de distribuição dos formandos pelas diferentes entidades de acolhimento.

5.6. Acompanhar a execução do plano da FCT, com base nos relatórios intermédios e final da FCT elaborados pelo Director de Curso e pelo Orientador da FCT, e ponderar sobre a necessidade de se reformular e reajustar o plano de formação.

5.7. Pronunciar-se, se solicitado pelo Director da Escola, em relação aos docentes a designar para o desempenho das funções de Professor Orientador e Acompanhante da PAP, de entre os professores do Conselho de Curso nomeáveis para o exercício das funções em questão.

5.8. Colaborar no processo de implementação da PAP, incluindo a elaboração da proposta do seu regulamento específico.

5.9. Avaliar a viabilidade de pré-projectos da PAP apresentados pelos alunos e, se necessário, proceder a reajustamentos para os tornar exequíveis, bem como indicar um Professor Orientador e Acompanhante da PAP para os formandos que não tenham formalizado os pré-projectos.

5.10. Organizar a distribuição dos alunos implicados na PAP pelos professores nomeáveis como Orientadores e Acompanhantes da PAP.

5.11. Elaborar o Regimento do Conselho de Curso, nos primeiros trinta dias após a constituição desta estrutura educativa, e proceder ao seu reajustamento sempre que a alteração da legislação ou das dinâmicas escolares o imponham.

6. Sob a presidência do respectivo Director de Curso, a Equipa Pedagógica reúne, ordinariamente, uma vez por semana e, extraordinariamente, sempre que seja convocado pelo respectivo Director de Curso por sua iniciativa, pelo Representante da Via Profissionalizante, ou pelo Director, ou ainda por solicitação de um terço dos docentes que constituem a respectiva equipa.

7. Sob a presidência do respectivo Director de Curso, o Conselho de Curso reúne, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, sempre que seja convocado pelo respectivo Director de Curso por sua iniciativa, pelo Representante da Via Profissionalizante, ou pelo Director, ou ainda por solicitação de um terço dos docentes que constituem o respectivo conselho.

8. Poderão ser formadas comissões específicas constituídas por elementos do Conselho de Curso ou da Equipa Pedagógica, cuja constituição e periodicidade de reuniões serão definidas em Regimento.

9. No âmbito do exercício do processo de articulação curricular e pedagógica, mediante convite do Director de Curso, podem participar nas reuniões, sem direito a voto, outros profissionais com competências em matérias de apoio sócio - educativo, orientação vocacional e dos domínios empresarial e profissional.

ARTIGO 20º

Director de Curso

1. O Director de Curso é designado pelo Director, preferencialmente de entre os professores profissionalizados que leccionam as disciplinas da formação técnica da (s) turma (s).

2. Para além das competências previstas na lei, compete ao Director de Curso:

2.1. Comunicar ao Director deliberações do Conselho de Curso ou da Equipa Pedagógica.

2.2. Comunicar ao Director as necessidades do Conselho de Curso ou da Equipa Pedagógica e do Curso.

2.3. Analisar, em Conselho de Curso ou na Equipa Pedagógica, as deliberações e os assuntos tratados em Conselho Pedagógico, actuando em conformidade com os mesmos.

2.4. Intervir no processo de articulação da coordenação pedagógica e organizacional geral dos diversos cursos da via profissionalizante, em parceria com os Directores de outros Cursos.

2.5. Proceder, sempre que necessário, à divulgação prévia de documentação que constitua base de trabalho de cada reunião de Conselho de Curso ou de Equipa Pedagógica, nos moldes fixados neste Regulamento.

2.6. Colaborar na elaboração, revisão e implementação do Projecto Educativo, do Projecto Curricular de Escola e do Regulamento Interno.

2.7. Participar na elaboração e na consecução do Plano Anual e Plurianual de Actividades, tendo em vista a concretização do Projecto Educativo da Escola.

2.8. Inventariar necessidades de formação dos docentes da via profissionalizante e estruturar o respectivo plano de formação.

2.9. Desenvolver e apoiar projectos educativos de âmbito local e regional, relacionados com o curso profissional, numa perspectiva de investigação/acção, de acordo com os recursos da Escola ou em colaboração com outras escolas e entidades.

2.10. Organizar e manter actualizado um dossiê de acordo com as orientações superiores.

2.11. Elaborar e actualizar o inventário dos recursos e equipamentos e zelar pela sua conservação.

3. São competências específicas do Director de Curso dos Cursos de Educação e Formação:

3.1. Colaborar com o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) em tudo o que se relaciona com a preparação da prática em contexto de trabalho e com o plano de transição para a vida activa.

3.2. Colaborar com o professor acompanhante da Formação Prática em Contexto de Trabalho no acompanhamento dos alunos em formação, nomeadamente, na elaboração do plano individual de estágio e nas actividades de preparação para a integração dos alunos no estágio.

4. São competências específicas do Director de Curso dos Cursos Profissionais:

4.1. Colaborar com o Orientador da Formação em Contexto de Trabalho na avaliação da FCT.

4.2. Colaborar com o Orientador da Formação em Contexto de Trabalho na execução dos relatórios críticos intermédios e final da FCT.

4.3. Coordenar o processo de elaboração da proposta de regulamento específico da PAP e proceder à sua adequação em função de contingências especiais do ciclo de formação ou do processo de formação dos alunos.

4.4. Supervisionar as diferentes acções com vista à implementação da PAP, em articulação com os Professores Orientadores e Acompanhantes e com os formandos, incluindo:

4.4.1. Submeter a aprovação do Conselho Pedagógico, depois de estabelecidos em Conselho de Curso, os critérios de avaliação da PAP, até ao final do segundo ano do ciclo de formação.

4.4.2. Desencadear a etapa de elaboração dos pré-projectos da PAP, informando os alunos e encarregados de educação sobre o processo.

4.4.3. Submeter à aprovação do Director os pré-projectos da PAP elaborados e apresentar-lhe as propostas emitidas pelo Conselho de Curso relativas aos locais de realização de cada uma das PAP e de Professores Orientadores e Acompanhantes da PAP e/ou Monitores.

4.4.4. Assegurar a articulação Escola / entidade de acolhimento, quando os projectos da PAP decorram em contexto de trabalho.

4.4.5. Submeter à aprovação do Director a constituição do júri de avaliação da PAP, depois de ouvido o Conselho de Curso.

4.4.6. Comunicar ao Director a ausência de alunos à PAP e, em situações de falta justificada, proceder à marcação de nova PAP.

4.4.7. Emitir pareceres relativos a requerimentos de adiamento da PAP.

4.4.8. Submeter à apreciação do Director propostas fundamentadas de anulação da PAP, que as ratifica ouvido o Conselho Pedagógico.

ARTIGO 21º

Professor Orientador Educativo da Turma (POET)

1.O Professor Orientador Educativo da Turma é designado pelo Director de entre os professores da turma, de acordo com o perfil estabelecido no Projecto Curricular de Escola.

2. Será privilegiado o princípio da continuidade na atribuição do cargo, salvo nos casos previstos no Projecto Curricular de Escola.

3. São competências do Professor Orientador Educativo da Turma (POET) as definidas para o Director de Turma no artigo 14º deste Regulamento Interno, as previstas nos diplomas legais que regulamentam a avaliação, regime disciplinar e assiduidade dos alunos e ainda:

3.1. Participar nas reuniões do Conselho de Cursos da Via Profissionalizante e Conselho de Directores de Curso.

3.2. Presidir às reuniões de Conselho de Turma de avaliação.

3.3. Proceder ao registo das avaliações.

3.4. Monitorizar os atrasos modulares e as horas de formação a recuperar, nos Cursos Profissionais.

- 3.5. Supervisionar o mapa modular de faltas por aluno, nos Cursos Profissionais.
- 3.6. Gerir as aulas de substituição / compensação e proceder ao respectivo registo.
- 3.7. Coordenar, juntamente com o Director de Curso, a realização das épocas de exame.
- 3.8. Coordenar a elaboração, com os professores da turma ou em Conselho de Turma, dos relatórios sobre recuperações modulares, nos Cursos Profissionais, e a recuperação de horas de formação.

ARTIGO 22º

Centro de Recursos Educativos (CRE)

O Centro de Recursos Educativos (CRE) assume diferentes valências desenvolvidas em diferentes espaços, nomeadamente a biblioteca, a sala de estudo e a sala de recursos multimédia.

1. Biblioteca

1.1. A organização e o funcionamento da Biblioteca, da competência de uma equipa responsável, liderada por um Coordenador, deverão obedecer aos seguintes princípios:

1.1.1. Estar científica e pedagogicamente preparados para responder às necessidades educativas da escola.

1.1.2. Dispor de um ficheiro informatizado, actualizado e organizado de forma a possibilitar a sua eficaz utilização.

1.1.3. Criar uma dinâmica de apoio directo aos alunos e aos projectos em curso na Escola.

1.1.4. Funcionar num horário que permita a sua utilização por toda a comunidade escolar.

2. Sala de Estudo

2.1. A organização e o funcionamento da Sala de Estudo, da competência de uma equipa responsável, liderada por um Coordenador, deverão obedecer aos seguintes princípios:

2.1.1. Estar científica, tecnológica e pedagogicamente preparados para responder às necessidades educativas da Escola.

2.1.2. Criar uma dinâmica de apoio directo aos alunos e aos projectos em curso na Escola.

2.1.3. Funcionar num horário que permita a sua utilização por toda a comunidade escolar.

3. Sala de Recursos Multimédia

3.1. Esta valência disponibiliza o recurso a meios audiovisuais e multimédia, cuja utilização está sujeita a requisição prévia no PBX.

3.2. O responsável pela Sala de Recursos Multimédia é o Coordenador do Plano Tecnológico da Educação.

4. Os coordenadores dos espaços referidos nos pontos anteriores deste artigo são designados pelo Director, para um mandato de quatro anos.

5. Sob a presidência do respectivo Coordenador, o CRE reúne, ordinariamente, uma vez por trimestre, em plenário ou de acordo com o estabelecido em Regimento, sendo convocado por iniciativa do mesmo coordenador. Reúne, extraordinariamente, sempre que seja convocado por iniciativa do Coordenador, do Director, do Conselho Pedagógico, por solicitação de um dos Coordenadores de cada uma das valências que o integram, ou por solicitação de um terço dos seus membros.

6. Para além do Regimento específico de cada valência, a elaborar pela respectiva equipa, o CRE elabora o seu Regimento no prazo máximo de trinta dias, após o início das suas funções.

ARTIGO 23º

Coordenador do Centro de Recursos Educativos

1. O Coordenador do Centro de Recursos Educativos é um professor do Quadro da Escola designado pelo Director. O seu mandato terá a duração de quatro anos, podendo cessar de acordo com o previsto na lei.

2. O Coordenador do Centro de Recursos Educativos será um professor com formação numa das áreas previstas na lei, que revele disponibilidade e dinamismo.

3. São competências do Coordenador do Centro de Recursos Educativos:

3.1. Assegurar o cumprimento das atribuições do CRE.

3.2. Coordenar as diferentes valências do CRE.

3.3. Gerir os projectos de desenvolvimento curricular implementados na Escola e representá-los no Conselho Pedagógico.

3.4. Apresentar propostas de aquisição de material didáctico ao Director com base na inventariação de necessidades.

3.5. Garantir a actualização do inventário e a catalogação do material adquirido.

3.6. Entregar ao Director as actas de todas as reuniões e, nos Serviços Administrativos, a folha de presenças.

ARTIGO 24º

Equipa do Plano Tecnológico da Educação (PTE)

1. A equipa do Plano Tecnológico da Educação é uma estrutura de coordenação e acompanhamento dos projectos PTE da Escola.
2. A equipa PTE é constituída por um número de elementos a definir pelo Director e de acordo com o estabelecido na lei.
3. A equipa inclui um responsável da componente pedagógica, com assento no Conselho Pedagógico, e outro responsável pela componente técnica.
4. As funções desta equipa são as previstas na lei.
5. Sob a presidência do respectivo coordenador, a equipa PTE reúne, ordinariamente, uma vez por trimestre, em plenário ou de acordo com o estabelecido em Regimento, sendo convocada por iniciativa do mesmo coordenador. Reúne, extraordinariamente, sempre que seja convocada por iniciativa do Coordenador, do Director, do Conselho Pedagógico, ou por solicitação de um terço dos seus membros.
6. Entregar ao Director as actas de todas as reuniões e nos serviços administrativos a folha de presenças.
7. A equipa PTE elabora o seu Regimento no prazo máximo de trinta dias, após o início das suas funções.

ARTIGO 25º

Crédito Horário para o Desempenho de Cargos de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica

Para além dos créditos horários definidos por lei, é a seguinte a distribuição do crédito horário para o desempenho de cargos de coordenação educativa e supervisão pedagógica:

Cargos de Coordenação		Tempo a atribuir (x 45 minutos)
Coordenadores de Área Disciplinar	ADs – com um número de professores superior a 4	4
	ADs – com um número de professores igual ou inferior a 4	2
Coordenadores de Ciclo		4
Coordenadores de Área de Projecto		2
Coordenador de Estudo Acompanhado		2
Coordenador do GIE		2
Director de Turma (Ensino Básico)		1*

* Tempo adicional à redução da componente lectiva, atribuído a nível de escola sempre que o crédito horário da componente não lectiva o permita.

CAPÍTULO III

OUTRAS ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO

Decreto-Lei n.º 190/91, de 5 de Maio – atribuições dos serviços de Psicologia e Orientação.

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 7 de Julho – regime de apoio educativo.

Decreto-Lei n.º 300/97, de 31 de Outubro – criação da carreira de psicólogo.

Despacho n.º 9022/99, de 6 de Maio – rede nacional dos SPO por DRE.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro – regula a educação especial.

Lei n.º 21 / 2008 de 12 de Maio – alteração ao Decreto - Lei n.º 3/2008.

ARTIGO 26º

Serviços Técnico-Pedagógicos

1. Os Serviços técnico-pedagógicos são assegurados por pessoal técnico especializado ou por pessoal docente e compreendem:

- Serviços de Psicologia e Orientação.
- Serviço de apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).
- Gabinete de Inclusão Escolar.
- Outros técnicos.

ARTIGO 27º

Serviço de Psicologia e Orientação

1. O Serviço de Psicologia e Orientação é uma unidade especializada de apoio educativo que actua de modo articulado com os outros serviços técnico-pedagógicos previstos no artigo 26º.

2. Para além das atribuições previstas legalmente, compete ao Serviço de Psicologia e Orientação:

2.1 Elaborar o seu plano anual de actividades, tendo em conta as necessidades específicas da Escola e as prioridades estabelecidas pelo Conselho Pedagógico, o qual será integrado no Plano Anual e Plurianual de Actividades da Escola.

2.2 Emitir parecer sobre a retenção repetida de alunos, de acordo com o ponto 4 do Despacho Normativo 50/2005, de 20 de Outubro.

2.3 Assegurar a ligação com as equipas pedagógicas, promovendo a sua co-responsabilização numa orientação vocacional continuada, integrada e diferenciada, ao longo dos ciclos de estudo.

2.4. Colaborar na identificação e prevenção de situações problemáticas de alunos e na elaboração de planos de acompanhamento para estes, envolvendo a comunidade educativa.

ARTIGO 28º

Serviço de Apoio a Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

1. O Serviço de Apoio a Alunos com Necessidades Educativas Especiais é um serviço técnico-pedagógico que actua de modo articulado com os outros serviços previstos no artigo 26º.

2. São competências deste serviço:

- 2.1. Assegurar o acompanhamento dos processos de matrícula e integração em turma dos alunos com necessidades educativas especiais.
- 2.2. Assegurar o contacto com as escolas de origem.
- 2.3. Organizar o processo individual dos alunos sinalizados, de acordo com as disposições legais.
- 2.4. Assegurar a ligação escola - família.
- 2.5. Encaminhar para outras formas de acompanhamento adequadas às necessidades de cada aluno.
- 2.6. Coordenar a aplicação de apoios educativos aos alunos referenciados.

ARTIGO 29º

Gabinete de Inclusão Escolar

1. O Gabinete de Inclusão Escolar está aberto aos alunos e à restante comunidade escolar.
2. É sua função prioritária receber alunos com comportamentos desajustados na sala de aula e na Escola em geral, no sentido de os ouvir e fazer reflectir sobre as causas e as consequências da sua actuação, tentando resolver e/ou evitar conflitos e favorecer a integração plena no meio escolar.
3. Os professores que receberem e procederem ao acompanhamento de alunos farão chegar aos respectivos Directores de Turma, no prazo máximo de 24 horas, a informação escrita da presença do aluno no gabinete.
4. Sempre que possível, os alunos reincidentes devem ser encaminhados para acompanhamento adequado.

ARTIGO 30º

Coordenador do Gabinete de Inclusão Escolar

1. O coordenador do Gabinete de Inclusão Escolar é nomeado pelo Director, ouvido o Conselho Pedagógico, e o seu mandato tem a duração de um ano.

2. O Coordenador do Gabinete de Inclusão Escolar deverá ser um professor do Quadro da Escola, que revele disponibilidade, dinamismo e capacidade de mediação de conflitos.

3. São as seguintes as suas atribuições:

3.1 Promover e coordenar as actividades inerentes à actuação do Gabinete, de acordo com os princípios do Projecto Educativo da Escola e em articulação com as demais estruturas de orientação educativa.

3.2. Convocar e presidir às reuniões do Gabinete.

3.3. Manter organizado um dossiê das actividades desenvolvidas.

3.4. Elaborar um relatório trimestral da acção do gabinete a apresentar ao Conselho Pedagógico, ouvidos os professores intervenientes.

3.5. Entregar ao Director as actas das reuniões e, nos Serviços Administrativos, a folha de presenças.

CAPÍTULO IV

DIREITOS E DEVERES

Decreto-Lei nº 24/84, de 16 de Janeiro – estatuto disciplinar dos funcionários e agentes da Administração Central, Regional e Local.

Portaria nº 63 / 2001, de 1 de Janeiro – carreiras e categorias do pessoal não docente.

Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro – estatuto do aluno do ensino não Superior com as alterações introduzidas pela Lei nº 3 /2008, de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei nº 184/2004, de 29 de Julho – estatuto do pessoal não docente.

Despacho nº 17 460/2006, de 29 de Agosto – regulamento interno do pessoal não docente.

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro – alteração ao estatuto da carreira docente.

Lei nº 59/2008 de 11 de Setembro – aprova o regime de contrato de trabalho em funções públicas.

Decreto – lei nº 262/ 2007 de 29 de Julho – estabelece o regime estatutário específico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário.

ARTIGO 31º

Direitos e Deveres dos Alunos

Para além dos direitos e deveres estabelecidos por lei, os alunos têm, ainda, os seguintes direitos e deveres:

1.Direitos	2.Deveres
1.1. Ser informados atempadamente sobre legislação que lhes seja aplicável bem como sobre saídas profissionais.	2.1. Responsabilizar-se pelo conhecimento de toda a informação que lhes for comunicada institucionalmente.
1.2. Assistir à aula a que tenham chegado atrasados, independentemente da marcação da respectiva falta.	2.2. Dirigir-se para a sala de aula logo após o toque de entrada.
1.3. Usufruir de um ambiente de aula tranquilo e propiciador da aprendizagem.	2.3. Contribuir para a criação, na sala de aula, de um ambiente propiciador de um clima de trabalho tranquilo.
1.4. Usufruir integralmente do tempo destinado aos intervalos.	2.4. Manter desligados telemóveis e outros aparelhos electrónicos potencialmente perturbadores do silêncio na sala de aula.
1.5. Participar em actividades realizadas dentro ou fora da escola e, neste último caso, mediante autorização dos encarregados de educação.	2.5. Envolver-se activamente na vida da Escola nomeadamente no acompanhamento da acção dos seus representantes eleitos.
1.6. Retirar a confiança aos representantes de turma por eles eleitos, mediante fundamentação.	2.6. Cumprir com as tarefas que lhes são distribuídas, no âmbito de iniciativas de enriquecimento curricular.
1.7.Promover iniciativas dentro da Escola que visem a angariação de fundos para actividades diversas, desde que supervisionadas por professores e devidamente autorizadas pelo Director.	2.7.Zelar pelas boas condições de funcionamento de espaços e equipamentos destinados a actividades lectivas e de tempos livres, comunicando qualquer anomalia aos professores ou aos funcionários do sector.
1.8.Usufruir de espaços e equipamentos em boas condições para actividades lectivas e de tempos livres.	

1.Direitos	2.Deveres
1.9.Usufruir de um ambiente tranquilo no interior e exterior da sala de aula.	2.8. Manter, dentro e fora da sala de aula, um comportamento correcto ao nível da apresentação , das atitudes e da linguagem. 2.9. Movimentar-se normalmente e sem atropelos nas entradas, átrios, escadas e galerias dos pavilhões e serviços de apoio, evitando correrias e gritos.
1.10.Usufruir de aulas de apoio para superação de dificuldades e/ou reposição de aprendizagens anteriores deficitárias.	2.10. Frequentar aulas de apoio, quando para tal forem propostos pelo respectivo Conselho de Turma, salvo se delas abdicarem por declaração escrita, assinada pelo aluno, quando maior, ou pelo encarregado de educação.
1.11.Usufruir de um sistema integrado de gestão de alunos a partir da atribuição gratuita de um cartão de estudante magnético.	2.11. Ser portador do cartão de estudante magnético que será obrigatoriamente validado à entrada e à saída da Escola e apresentado quando solicitado por qualquer professor ou funcionário, no exercício das suas funções. (Os alunos do ensino básico serão cumulativamente portadores da respectiva caderneta escolar). 2.12. Manter em bom estado de conservação o cartão magnético e a caderneta escolar. (Em caso de extravio ou danificação do cartão, o mesmo será reposto a expensas do aluno).
1.12.Usufruir de um cacifo partilhado com dois ou três colegas, mediante inscrição junto do Director de Turma.	2.13.Responsabilizar-se pela manutenção em boas condições dos cacifos atribuídos e pelo cumprimento das normas subjacentes à sua atribuição.

1.Direitos	2.Deveres
1.13.Dispor de um ambiente de trabalho que obedeça às normas básicas de segurança.	2.14. Conhecer o Plano de Prevenção e Emergência (PPE) da Escola. 2.15. Cumprir as normas internas de segurança. 2.16. Responsabilizar-se pela sua intervenção em situação de sinistro (real ou simulado) de acordo o PPE.

ARTIGO 32º

Direitos e Deveres do Pessoal Docente

Para além dos direitos e deveres previstos na lei, os professores têm, ainda, os seguintes direitos e deveres:

1. Direitos	2. Deveres
1.1. Receber atempadamente, por correio electrónico institucional, legislação ou informação que possa interferir no desempenho das suas funções.	2.1. Responsabilizar-se pela procura e conhecimento de toda a informação divulgada institucionalmente. 2.2. Fornecer atempadamente todas as informações solicitadas.
1.2. Receber com a antecedência legal e/ou regimental prevista, por correio electrónico institucional, convocatórias para reuniões de vária índole.	
1.3. Ter acesso permanente ao seu registo de dados.	2.3. Verificar regularmente os dados disponíveis, nomeadamente os que possibilitem o contacto em permanência.

1. Direitos	2. Deveres
1.4. Dispor de espaços, equipamentos e materiais em boas condições para o exercício das suas funções lectiva e não lectiva.	2.4. Zelar pela manutenção das boas condições de funcionamento dos espaços, equipamentos e materiais utilizados no exercício das suas funções lectiva e não lectiva, comunicando atempadamente eventuais situações anómalas.
	2.5. Comunicar aos funcionários do sector a mudança ocasional de sala de aula.
	2.6. Requisitar o material de apoio à aula junto dos funcionários do sector, com a antecedência mínima de vinte e quatro horas.
	2.7. Garantir que, no fim das aulas, as salas utilizadas ficam em boas condições de limpeza e arrumação, e são fechadas à chave.
1.5. Dispor de um ambiente envolvente propiciador de um clima de trabalho tranquilo e seguro.	2.8. Cumprir integralmente os tempos lectivos, não dispensando os alunos antes do seu término, salvo em situações excepcionais decorrentes do cariz e dinâmica próprias de algumas disciplinas e/ou aulas.
	2.9. Promover mecanismos que assegurem a disciplina e pertinência de intervenção na sala de aula.
	2.10. Assumir o papel de mediador e apaziguador de conflitos.
	2.11. Interagir e colaborar com os Directores de Turma na detecção e resolução de problemas.

1. Direitos	2. Deveres
1.6. Dispor de um ambiente de trabalho que obedeça às normas básicas de segurança.	2.12. Conhecer o Plano de Prevenção e Emergência (PPE) da Escola. 2.13. Cooperar na sua divulgação junto dos alunos. 2.14. Cumprir e fazer cumprir as normas internas de segurança. 2.15. Responsabilizar-se pela sua intervenção em situação de sinistro (real ou simulado), de acordo o PPE.

ARTIGO 33º

Direitos e Deveres do Pessoal não Docente

Para além dos direitos e deveres previstos na lei, o pessoal não docente tem, ainda, os seguintes direitos e deveres:

1. Direitos	2. Deveres
1.1. Receber atempadamente, por correio electrónico institucional, legislação ou informação que possa interferir no desempenho das suas funções.	2.1. Responsabilizar-se pela procura e conhecimento de toda a informação divulgada institucionalmente e/ou de suporte ao seu desempenho.
1.2. Receber com a antecedência legal e/ou regimental prevista, por correio electrónico institucional, convocatórias para reuniões de vária índole.	
1.3. Receber formação e orientações adequadas ao cumprimento das suas tarefas.	
1.4. Ter acesso permanente ao seu registo de dados.	2.2. Verificar regularmente os dados disponíveis, nomeadamente os que possibilitem o contacto em permanência.

1. Direitos	2. Deveres
1.5. Dispor de espaços, equipamentos e materiais em boas condições para o exercício das suas funções.	2.3. Zelar pela manutenção das boas condições de funcionamento dos espaços, equipamentos e materiais utilizados no exercício das suas funções.
1.6. Dispor de um ambiente propiciador de um clima de trabalho tranquilo.	2.4. Promover mecanismos que assegurem a disciplina.
	2.5. Assumir o papel de mediador e apaziguador de conflitos.
	2.6. Colaborar na detecção e resolução de problemas.
	2.7. Optimizar o atendimento à comunidade escolar e ao público em geral.

1. Direitos	2. Deveres
1.7. Dispor de um ambiente de trabalho que obedeça às normas básicas de segurança.	2.8. Conhecer o Plano de Prevenção e Emergência (PPE) da Escola. 2.9. Cumprir e fazer cumprir as normas internas de segurança. 2.10. Responsabilizar-se pela sua intervenção em situação de sinistro (real ou simulado) de acordo o PPE. 2.11. Usar elemento de identificação e uniforme. 2.12. Apresentar-se condignamente. 2.13. Ser assíduo e pontual, não abandonando sem aviso o local de trabalho. 2.14. Registrar a hora de entrada e saída.

3. São deveres do Coordenador Técnico:

3.1. Dirigir e orientar os Assistentes técnicos.

3.2. Exercer as competências designadas pelo Director.

3.3. Assegurar a elaboração do projecto de orçamento de acordo com o determinado pelo Director.

3.4. Coordenar, em conformidade com as orientações do Conselho Administrativo, e elaboração do relatório de contas de gerência.

3.5. Preparar e submeter a despacho do Director os assuntos respeitantes ao funcionamento da Escola.

3.6. Propor ao Director medidas que conduzam à modernização, à eficiência e à eficácia dos Serviços Administrativos.

4. São deveres específicos dos Assistentes Técnicos:

- 4.1. Assegurar, dentro dos prazos estabelecidos, a realização dos serviços inerentes ao funcionamento das aulas, à realização dos exames e recursos, assim como aos demais serviços funcionalmente dependentes dos Serviços de Administração Escolar,
- 4.2. Desenvolver as actividades relacionadas com o expediente, arquivo, procedimentos administrativos, contabilidade, pessoal, aprovisionamento e acção social escolar.
- 4.3. Assegurar a transmissão de comunicação entre os vários órgãos e entre estes e os particulares, incluindo os docentes, discentes e respectivos encarregados de educação, através do registo, redacção, classificação e arquivo do expediente e outras formas de comunicação, privilegiando o correio electrónico.
- 4.4. Conhecer e divulgar o Diário da República, tornando as providências necessárias para que a legislação de interesse para a Escola seja distribuída, em devido tempo, pelas diferentes áreas e pelas demais entidades determinadas pelo Director.
- 4.5. Recolher, examinar, conferir e proceder à escrituração de dados relativos às transacções financeiras e contabilísticas, bem como assegurar a movimentação do fundo de maneiio.
- 4.6. Recolher, examinar e conferir elementos constantes dos processos, anotando falhas e/ou anomalias e providenciando pela sua correcção e andamento, através de ofícios, informações ou notas, em conformidade com a lei em vigor.
- 4.7. Organizar a escrituração de livros auxiliares com as respectivas autorizações.
- 4.8. Organizar, calcular e desenvolver processos relativos à situação de pessoal docente, não docente e discente, à acção social escolar e à aquisição e/ou manutenção de material, equipamentos, instalações ou serviços.
- 4.9. Assegurar, sempre que necessário e na medida das disponibilidades, todo o tipo de trabalho inerente às funções administrativas.
- 4.10. Atender com simpatia a afabilidade o pessoal docente, não docente e discente, bem como os encarregados de educação ou qualquer outro interessado e prestar-lhe os adequados esclarecimentos.
- 4.11. Arrecadar todas as importâncias legalmente cobradas na Escola, mediante guias ou documentos passados pelas entidades competentes.
- 4.12. Proceder ao depósito das importâncias autorizadas respeitantes às requisições de fundos e cobradas ao público.
- 4.13. Entregar nas entidades devidas e nos prazos regulamentares, as importâncias das guias de receitas do Estado.

4.14. Efectuar pagamentos relativos a despesas com pessoal, acidentes cobertos pelo Seguro Escolar, acidentes em serviço e despesas de funcionamento.

4.15. Controlar contas bancárias e realizar outras tarefas de tesouraria próprias dos serviços.

4.16. Dar cumprimento a todas as deliberações dos órgãos de gestão respeitantes aos Serviços de Administração Escolar.

4.17. Apoiar o funcionamento dos Serviços de Administração Escolar e demais órgãos de gestão escolar.

4.18. Respeitar a natureza confidencial de informação relativa aos alunos e respectivos familiares bem como dos professores e restante pessoal não docente.

5. São deveres do Encarregado Operacional:

5.1 Programar, acompanhar, controlar e avaliar todas as actividades desenvolvidas pelos assistentes operacionais.

5.2. Sugerir ao Director medidas que possam beneficiar os serviços, mantendo-o informado de ocorrências que, de algum modo, prejudiquem o normal funcionamento da Escola.

5.3. Verificar a pontualidade dos assistentes operacionais.

5.4. Reunir com os demais operacionais no início de cada ano lectivo e no final de cada período, a fim de realizar uma planificação e balanço das actividades.

5.5. Afixar e divulgar convocatórias, avisos, ordens de serviço, pautas, horários e demais documentos informativos.

5.6. Promover a divulgação do Plano de Prevenção e Emergência.

5.7. Avaliar os operacionais a seu cargo.

6. São deveres específicos dos Assistentes Operacionais:

6.1. Colaborar com os docentes no acompanhamento dos alunos e durante as actividades lectivas, zelando para que, nas instalações escolares, sejam mantidas as normas de postura, limpeza e asseio, em respeito permanente pelo trabalho educativo em curso.

6.2. Preparar, fornecer, transportar e zelar pela conservação do material didáctico e do equipamento, comunicando estragos ou extravios.

6.3. Zelar pelos livros entregues à sua responsabilidade.

6.4. Verificar a falta do professor, avisar a sua ausência e fazer aguardar os alunos, em silêncio, pelo professor de substituição ou encaminhá-los para o local estabelecido.

- 6.5. Comunicar, se for o caso, ao professor de substituição, a turma, disciplina, a sala e a duração da aula que este irá assegurar.
- 6.6. Marcar as faltas aos professores, registá-las e proceder às substituições, quando for essa a sua função.
- 6.7. Impedir a permanência de alunos nas salas durante os intervalos ou na ausência do professor, exceptuando-se os casos superiormente determinados.
- 6.8. Apenas em casos excepcionais e devidamente justificados, interromper as aulas, pedindo previamente autorização.
- 6.9. Acompanhar alunos ao GIE, à Sala de Estudo, à Biblioteca, ao Centro de Recursos, ao Director ou a outros locais indicados pelos docentes em serviço.
- 6.10. Manter o silêncio nas imediações das salas de aula, de modo a não serem perturbadas as actividades lectivas.
- 6.11. Controlar as entradas e saídas dos alunos das salas de aula, não permitindo perturbações das actividades lectivas ou dos serviços.
- 6.12. Limpar e arrumar as instalações da escola à sua responsabilidade, zelando pela sua conservação.
- 6.13. Zelar pela conservação e manutenção das instalações, incluindo os espaços exteriores.
- 6.14. Colocar atempadamente os meios audiovisuais nas salas a eles destinados sempre que requisitados pelos professores, nos termos regulamentares.
- 6.15. Atender rapidamente alunos sinistrados e, em caso de necessidade, acompanhá-los ao hospital.
- 6.16. Preparar e vender produtos no bar.
- 6.17. Preparar os produtos do refeitório, verificando a higiene e condições de consumo dos respectivos produtos.
- 6.18. Cumprir as normas de higiene e segurança no bar e refeitório.
- 6.19. Apurar diariamente a receita na caixa do serviço e entregá-la à tesoureira, utilizando o cartão electrónico.
- 6.20. Controlar a entrada, registando a identificação, de todos os elementos estranhos e encaminhá-los para os locais devidamente autorizados.
- 6.21. Manter-se atento e vigilante quanto à presença de elementos estranhos na escola.

- 6.22. Averiguar das razões dos alunos que, no decorrer das aulas, se encontrem fora das salas de aula, nos corredores ou nos recreios e, em caso de anomalia ou suspeita, avisar os seguranças.
- 6.23. Atender as chamadas das salas e executar os pedidos feitos com rapidez e eficácia.
- 6.24. Vigiar as instalações da Escola, impedindo a circulação de pessoas e veículos não autorizados.
- 6.25. Abrir e fechar portas, portões e janelas, ligar/desligar os alarmes e entregar / receber chaves do chaveiro a seu cargo.
- 6.26. Substituir, sempre que se justifique, outros funcionários no exercício das suas funções.
- 6.27. Informar, por escrito, qualquer anomalia verificada nas instalações ou nos materiais.
- 6.28. Assegurar o serviço da Reprografia, da Biblioteca e as ligações telefónicas.
- 6.29. Usar fardamento apropriado e limpo.
- 6.30. Usar identificação bem visível.
- 6.31. Executar, de acordo com instruções dos superiores hierárquicos e no respeito pelo Regulamento em vigor, as funções que lhes tenham sido atribuídas.
- 6.32. Cooperar com os restantes serviços da Escola.
- 6.33. Participar em acções de formação, nos termos da lei, e empenhar-se no sucesso das mesmas.
- 6.34. Cooperar, com os restantes intervenientes do processo educativo, na identificação de situações de qualquer carência ou de necessidade de intervenção urgente.
- 6.35. Respeitar a natureza confidencial de informação relativa aos alunos e respectivos familiares, bem como de professores e restante pessoal não docente.

ARTIGO 34º

Direitos e Deveres dos Pais e Encarregados de Educação

Para além do previsto na lei, são direitos e deveres dos pais e encarregados de educação:

1. Direitos	2. Deveres
1.1. Exigir da Escola um ensino de qualidade.	
1.2. Ser esclarecido acerca dos objectivos do ensino e da aprendizagem e acerca dos critérios que presidem à sua organização, nomeadamente os que respeitam à avaliação, bem como acerca do percurso escolar do seu educando.	2.1. Responsabilizar-se pela actuação dos seus educandos, nomeadamente por uma atitude de empenho intelectual e comportamental adequada. 2.2. Contactar periodicamente o Director de Turma do seu educando, por iniciativa própria ou por solicitação do Director de Turma.
1.3. Recorrer aos órgãos de gestão, após marcação prévia, sempre que o assunto a tratar ultrapasse a competência do Director de Turma.	
1.4. Intervir na vida da escola através dos seus representantes nos órgãos e estruturas em que têm assento.	2.3. Manifestar disponibilidade para representar os Encarregados de Educação nos Conselhos de Turma.
1.5. Solicitar a colaboração da Associação de Pais e Encarregados de Educação na resolução de eventuais problemas relativos aos seus educandos.	2.4. Participar na acção desenvolvida pela Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola.

CAPÍTULO V

ESTRUTURAS DE REPRESENTAÇÃO E ASSOCIAÇÃO DE ALUNOS E

DE PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Lei n.º 3/2008 de 18 de Janeiro – alteração à lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro.

Despacho n.º 30 265/ 2008 de 24 de Novembro – clarificação ao estatuto do aluno.

Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro – constituição de associações de pais e encarregados de educação.

Lei n.º 35/96, de 29 de Agosto – regula o exercício da associação de estudantes.

Decreto-Lei nº 80/99, de 16 de Março – alteração ao Decreto-Lei nº 372/90.

Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro – estatuto do aluno do ensino não superior c/ alterações da lei nº 3/2008.

Lei nº 29/2006 – alteração ao Decreto-Lei nº 372/90.

Lei n.º 40/ 2007 de 24 de Agosto – aprova um regime especial de constituição imediata de associações de pais.

Portaria n.º 176/2007 de 9 de Fevereiro – regula a atribuição de um subsídio anual às associações de estudantes do ensino secundário das escolas públicas e particulares.

ARTIGO 35º

Representação dos Alunos

Os alunos têm o direito de ser representados nos órgãos de gestão da Escola e nos Conselhos de Turma. São representados, nos primeiros, pelos alunos eleitos entre os Delegados de Turma do Ensino Secundário, nos termos previstos neste Regulamento. São representados nos Conselhos de Turma pelo Delegado de Turma e, na sua ausência, pelo Subdelegado.

ARTIGO 36º

Delegado e Subdelegado de Turma

1. O Delegado e Subdelegado de Turma são eleitos entre e pelos alunos da turma. O Subdelegado de Turma substituirá o Delegado de Turma em caso de impedimento deste.

2. Os mandatos dos Delegado e/ou Subdelegado de turma terão a duração de um ano. Todavia, poderão cessar a todo o tempo sob proposta fundamentada a apresentar ao Director de Turma, pelo interessado ou por, pelo menos, dois terços dos alunos da turma, ou ainda, por decisão fundamentada do Director, ouvido o Conselho de Turma.

3. São as seguintes as competências do Delegado e, na ausência deste, do Subdelegado de turma:

3.1. Representar os alunos da turma perante o Director de Turma, os professores e os órgãos de gestão, e ainda na Assembleia de Delegados de Turma.

3.1.1. Justificar atempadamente a ausência em reuniões legalmente convocadas e inteirar-se das respectivas conclusões.

3.1.2. Proceder à divulgação das conclusões junto da turma.

3.2. Colaborar com o Director de Turma e os professores da turma na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para um melhor relacionamento e cooperação entre todos.

3.3. Colaborar com todos os outros membros da comunidade educativa na conservação e manutenção da limpeza da sala de aula.

ARTIGO 37º

Reuniões dos Alunos com o Director de Turma

1. O pedido de reunião é formulado ao Director de Turma pelo Delegado ou Subdelegado, acompanhado da agenda da reunião.

2. O Director de Turma avaliará a pertinência da ordem de trabalhos e, em caso de deferimento, marcará, sem prejuízo de aulas, a data, hora e local da reunião, dando dela conhecimento ao representante dos Encarregados de Educação e ao Director.

3. Da reunião será lavrada acta que será assinada pelo Director de Turma, o Delegado e o representante dos Pais e Encarregados de Educação, caso tenha sido solicitada a sua participação, nos termos previstos no Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário.

4. Do resultado da reunião será dado conhecimento ao Conselho de Turma e, sempre que o assunto o justifique, ao Director.

ARTIGO 38º

Assembleia de Delegados de Turma

1. Poderão realizar-se Assembleias de Delegados sempre que as matérias ultrapassem o domínio da turma e se reportem a assuntos relacionados com a política educativa da Escola e/ou a intervenção na comunidade.

2. As Assembleias de Delegados de Turma são as seguintes:

2.1. Assembleia de Delegados das Turmas do Ensino Básico.

2.2. Assembleia de Delegados das Turmas do Ensino Secundário.

3. As reuniões de Assembleia de Delegados de Turma são convocadas pelo Director por sua iniciativa, a pedido dos representantes dos alunos nos órgãos de administração e gestão da Escola ou por solicitação de um terço dos Delegados de Turma de cada um dos níveis de ensino.

4. As reuniões de Assembleia de Delegados poderão ser convocadas conjuntamente (Básico e Secundário) sempre que o assunto a tratar o justifique.

5. Das reuniões será lavrada uma acta que deverá ser entregue ao Director e, caso se justifique, a outros órgãos de administração e gestão da Escola, no prazo máximo de dois dias úteis, devidamente assinada pelo presidente da reunião e pelo aluno que a secretariou.

6. Compete às Assembleias de Delegados de Turma:

6.1 Pronunciar-se sobre todos os assuntos em que seja necessário auscultar a opinião dos alunos.

6.2. Apreciar as propostas apresentadas pelos Delegados de Turma e submetê-las ao Conselho Geral e ao Conselho Pedagógico.

6.3. Eleger o representante dos alunos do Ensino Secundário no Conselho Pedagógico.

ARTIGO 39º

Assembleia de Alunos

1. Poderão realizar-se Assembleias de Alunos (Básico e / ou Secundário) sempre que as matérias ultrapassem o domínio das turmas, da Associação de Estudantes e se reportem a assuntos relacionados com a política educativa da Escola e/ou a intervenção na comunidade.

2. As assembleias de Alunos realizam-se por proposta do Director, do Conselho Geral, da Associação de Estudantes, ou por solicitação de, pelo menos, um terço dos alunos da Escola.

3. As reuniões da Assembleia de Alunos são convocadas pelo Director ou pela Associação de Estudantes mediante autorização do primeiro, com a antecedência mínima de dois dias úteis.

3.1. A Assembleia de Alunos do Ensino Secundário para efeitos de eleição dos seus representantes ao Conselho Geral é convocada pelo presidente do Conselho Geral.

4. Da convocatória deverá constar a ordem de trabalhos, que carece de aprovação do Director, excepto a reunião prevista no ponto 3.1. do presente Artigo.

5. As reuniões serão dirigidas pelo Director ou pelo Presidente da Associação de Estudantes, secretariadas por dois dos alunos presentes, os quais serão responsáveis pela elaboração da respectiva acta, que terá de ser entregue ao Director no prazo de dois dias úteis, devidamente assinada.

6. Compete à Assembleia de Alunos:

6.1 Pronunciar-se sobre todos os assuntos em que seja necessário auscultar a opinião dos alunos referente à política educativa da Escola e / ou a intervenção na comunidade.

6.2. Eleger os representantes dos alunos do Ensino Secundário ao Conselho Geral.

ARTIGO 40º

Associação de Estudantes

1. A Associação de Estudantes é uma estrutura com autonomia, segundo a legislação específica em vigor, devendo, cumulativamente, respeitar os princípios do Projecto Educativo da Escola.
2. A Associação de Estudantes rege-se pelos estatutos aprovados em 27 de Novembro de 1987 e publicados em Diário da República no mês de Agosto de 1988, série III.
3. Para além dos direitos e deveres consignados na lei, a Associação de Estudantes tem, ainda, o direito e o dever de:

1. Direitos	2. Deveres
1.1. Propor actividades de carácter cultural, cívico, desportivo ou lúdico de acordo com o disposto no Projecto Educativo da Escola.	2.1. Promover a formação cívica, física e cultural dos estudantes, contribuindo para a sua participação na resolução dos problemas educativos, de acordo com o disposto no Projecto Educativo da Escola.
1.2. Ter acesso a informação sobre saídas profissionais a disponibilizar pela Escola.	2.2. Estabelecer a ligação da Escola e dos alunos à realidade socio-económica do país, promovendo a informação sobre saídas profissionais.

ARTIGO 41º

Representação dos Pais e Encarregados de Educação

1. Os pais e encarregados de educação têm o direito de ser representados nos órgãos de gestão da Escola e nos Conselhos de Turma, nos termos legais e nos previstos neste Regulamento.
 - 1.1. São representados no Conselho Geral por Pais ou Encarregados de Educação eleitos em Assembleia Geral de Pais sob proposta da Associação de Pais.
 - 1.2. São representados no Conselho Pedagógico por membros da Associação de Pais e Encarregados de Educação designados por esta.
 - 1.3. Quando não existir Associação de Pais os representantes ao Conselho Geral e ao Conselho Pedagógico serão eleitos em Assembleia Geral de Pais convocadas pelo Presidente do Conselho Geral e pelo Director, respectivamente.

1.4. São representados nos Conselhos de Turma ordinários por dois Encarregados de Educação cooptados em cada turma.

2. Os Encarregados de Educação membros do Conselho de Turma são cooptados nas reuniões convocadas pelos Directores de Turma, no início de cada ano lectivo.

3. No caso de nenhum Encarregado de Educação se disponibilizar para o desempenho destas funções, consideram-se cooptados os encarregados de educação dos alunos Delegado e Subdelegado.

ARTIGO 42º

Associação de Pais e Encarregados de Educação

1. A Associação de Pais e Encarregados de Educação é uma estrutura com autonomia, segundo a legislação específica em vigor, devendo, cumulativamente, respeitar os princípios do Projecto Educativo da Escola.

2. A Associação de Pais e Encarregados de Educação rege-se pelos estatutos aprovados e publicados no Diário da República nº 210, Série II – Anúncio nº 7373/2007, de 31 de Outubro.

3. Para além dos contemplados na lei, a Associação de Pais e Encarregados de Educação tem ainda os seguintes direitos e deveres:

1. Direitos	2. Deveres
1.1. Usufruir de espaços adequados para reuniões da Assembleia Geral, da Direcção, bem como para a realização de actividades promovidas pela Associação, mediante acordo prévio do Director.	2.1. Informar o Director das datas de realização de reuniões e actividades. 2.2. Zelar pela manutenção das boas condições de funcionamento dos espaços, equipamentos e materiais que lhe forem cedidos.

1. Direitos	2. Deveres
1.2. Possuir três cartões SIGE nominais a atribuir a membros da Direcção para registo de entradas e saídas e utilização na reprografia e no bufete.	

CAPÍTULO VI

ASSIDUIDADE E DISCIPLINA

Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro – Estatuto do Aluno do Ensino não Superior com as alterações introduzidas pela lei nº3/2008, de 18 de Janeiro

Despacho n.º 30 265/2008 de 24 de Novembro – clarifica o estatuto do aluno

ARTIGO 43º

Procedimentos em Caso de Excesso Grave de Faltas

1. Ao aluno que atinja um número total de faltas de presença (justificadas e injustificadas) correspondente ao dobro da carga horária semanal será aplicada, formalmente, uma medida correctiva visando a reposição dos conteúdos em falta, nos termos definidos neste Regulamento.
2. As medidas correctivas a aplicar podem, tendo em conta a natureza das faltas, revestir diversas formas, nomeadamente a reposição de conteúdos em situação de aula, o recurso a trabalho de casa monitorizado, às Actividades de Apoio a Alunos, a Apoio Pedagógico Específico, ao acompanhamento em Sala de Estudo ou outros.
3. A definição, aplicação, duração e avaliação da eficácia das medidas correctivas são da responsabilidade do professor da disciplina e serão obrigatória e formalmente comunicadas ao respectivo Director de Turma.
4. Da avaliação da eficácia das medidas aplicadas será averbado registo no processo individual do aluno e dado conhecimento ao encarregado de educação, pelo meio mais expedito.

ARTIGO 44º

Prova de Recuperação

1. Nos termos previstos no ponto 2 do artigo 22º da Lei nº 3/2008 (atingido o número de faltas totais correspondente ao triplo de tempos lectivos semanais por disciplina ou o número de faltas injustificadas correspondente ao dobro de tempos lectivos semanais por disciplina), e após a aplicação das medidas correctivas previstas no Artigo 43º deste Regulamento, será aplicada uma prova de recuperação, excepto se a aplicação da(s) mesma(s) medida(s) for considerada eficaz.
2. A prova de recuperação poderá assumir a forma de prova oral, escrita ou prática, de acordo com a decisão do professor da disciplina.
 - 2.1. Em todos os casos haverá lugar à divulgação prévia do perfil da prova.
 - 2.2. No caso de provas orais ou práticas, haverá lugar à formação de um júri da responsabilidade do professor da disciplina, constituído por ele próprio e por outro, cooptado entre os professores em serviço de substituição, apoio à Biblioteca e Sala de estudo ou ao GIE, à hora da prova, com conhecimento obrigatório do Director.
3. A prova de recuperação poderá ser realizada em horário destinado a actividades de apoio a alunos ou, concentrando provas, em horário extra-lectivo a definir pelo Director, com conhecimento antecipado ao Director de Turma.
4. De todo o processo anterior e posterior à realização da prova será dado conhecimento formal aos respectivos encarregados de educação, pelo meio considerado mais expedito.
5. A prova de recuperação será avaliada qualitativamente com as menções de Aprovado ou Não Aprovado e averbada no processo individual do aluno.
6. Nos casos em que as medidas correctivas sejam consideradas eficazes e não haja lugar à realização da prova de recuperação ou se verifique aprovação na mesma, reinicia-se o processo descrito anteriormente, sendo todas as faltas dadas, justificadas e injustificadas, averbadas no processo individual do aluno.

ARTIGO 45º

Procedimentos em Caso de Falta de Pontualidade Recorrente

1. O aluno que chegue atrasado às aulas deverá, em primeira instância, ser advertido pelo professor.

2. No caso de reincidência e se este comportamento comprometer parte significativa da aprendizagem, o facto será comunicado ao encarregado de educação pelo Director de Turma e o aluno realizará actividades de aprendizagem, a definir pelo professor da disciplina, relativas aos conteúdos em falta.

3. Em casos de reincidência considerada muito grave, em que os procedimentos previstos no ponto anterior não tenham surtido efeito, poderá, mediante anuência prévia do Director de Turma, ser ponderada a hipótese de impedimento de entrada na aula, com encaminhamento obrigatório para o GIE e marcação de falta de presença ou de inibição de participação em actividades de complemento curricular promovidas pela Escola ou de realização de tarefas e actividades de integração curricular.

ARTIGO 46º

Procedimentos em Caso de Faltas Decorrentes da Ausência de Material Escolar

1. O aluno que não se faça acompanhar do material escolar necessário à realização das actividades lectivas deverá, em primeira instância, ser advertido pelo professor.

2. No caso de reincidência, será marcada falta de material, da qual será obrigatoriamente apresentada justificação escrita ao Director de Turma, nos mesmos moldes seguidos para a justificação das faltas de presença.

3. As faltas de material não justificadas pelo aluno ou cuja justificação não seja aceite serão comunicadas aos respectivos encarregados de educação no prazo de três dias úteis, solicitando a sua intervenção.

4. Se a ausência de material determinar perturbação do decurso normal das actividades da aula, o aluno será encaminhado para o GIE, de acordo com o disposto no ponto 2 do Artigo 49º deste Regulamento.

5. A injustificação de mais de três faltas de material, depois de esgotados os procedimentos previstos nos pontos anteriores, determina a comunicação do facto pelo Director de Turma ao Director, que agirá em conformidade com o caso.

6. As faltas de material, excepto as previstas no ponto 4 deste Artigo que determinem a marcação de falta de presença, não serão contabilizadas para efeitos dos procedimentos previstos no Artigo 43º deste Regulamento, sendo igualmente averbadas no processo individual do aluno.

ARTIGO 47º

Justificação de Faltas

1. A justificação de faltas é apresentada ao Director de Turma, por escrito, na caderneta escolar, ou em impresso próprio, com indicação do dia, aula ou actividade lectiva em que a ausência, o atraso ou a falta de material escolar se verificou e dos motivos justificativos.
2. No caso de actividades não lectivas integradas no Plano Anual e Plurianual de Actividades e realizadas dentro ou fora do recinto escolar, a justificação de faltas é da responsabilidade do(s) respectivo(s) dinamizador(es), mediante aviso prévio da realização das mesmas e informação posterior, no prazo de 24 horas, relativamente aos respectivos participantes.
 - 2.1. Nas actividades realizadas fora do recinto escolar, é necessária a autorização prévia do encarregado de educação.
 - 2.2. Nas actividades realizadas dentro do recinto escolar, é considerada a autorização tácita do encarregado de educação, salvo indicação prévia expressa em contrário.
3. As faltas registadas nos livros de ponto decorrentes de presenças confirmadas nestas actividades não serão contabilizadas para quaisquer efeitos.

ARTIGO 48º

Procedimentos em Caso de Problemas Disciplinares

A violação pelo aluno dos seus deveres, previstos no respectivo Estatuto ou neste Regulamento, é passível da aplicação de medidas correctivas ou disciplinares sancionatórias, nos termos dos Artigos 49º, 50º e 51 deste Regulamento.

ARTIGO 49º

Aplicação da Medida Correctiva – Ordem de Saída da Sala de Aula

1. A ordem de saída da sala de aula dada pelo professor será obrigatória e formalmente comunicada ao respectivo Director de Turma, no prazo máximo de 24 horas.
2. Na sequência da aplicação da medida correctiva de ordem de saída da sala de aula, o professor deverá:
 - 2.1. Assegurar que o aluno é acompanhado ao Gabinete de Inclusão Escolar pelo funcionário em serviço no sector.

2.2 Informar o funcionário do tempo que o aluno permanecerá fora da sala de aula e da actividade a desenvolver no decurso da sua ausência, pelo que o aluno deverá fazer-se acompanhar do material necessário.

ARTIGO 50º

Aplicação da Medida Correctiva - Tarefas e Actividades de Integração Escolar

1. Estas tarefas serão propostas pelo Director de Turma com a anuência do Director, sendo delas dado conhecimento aos professores da turma e aos encarregados de educação.

2. A aplicação de tarefas e actividades de integração escolar, prevista no Estatuto do Aluno, assumirá um carácter pedagógico, preventivo, dissuasor e de integração, que poderá revestir as formas indicadas nos números seguintes, ou outras consideradas adequadas:

2.1 Pedido formal de desculpas e reparação dos danos provocados, se for o caso.

2.2 Presença do aluno no Gabinete de Inclusão Escolar, após o que será acompanhado pelo funcionário de serviço no sector ao local onde realizará a actividade proposta, nos termos previstos no artigo anterior.

2.3 Apoio ao serviço de arquivo e inventariação da Biblioteca.

2.4 Apoio ao serviço de manutenção de equipamentos.

2.5 Apoio na manutenção de jardins e espaços exteriores.

2.6 Apoio na montagem/desmontagem de eventos sazonais.

2.7 Apoio a qualquer sector da escola em tarefas que não envolvam confidencialidade.

2.8 Cumprimento de tarefas curriculares em regime presencial.

3. O Director de Turma deverá reunir as informações necessárias para proceder à avaliação da medida aplicada, sendo esta dada a conhecer ao Director, ao encarregado de educação e aos professores da turma.

ARTIGO 51º

Aplicação de Medidas Disciplinares Sancionatórias

As faltas decorrentes da aplicação das medidas sancionatórias previstas na lei serão contabilizadas para os efeitos previstos nos Artigos 43º e 44º deste Regulamento.

ARTIGO 52º

Procedimentos em caso de excesso grave de faltas nos Cursos de Educação e Formação

1. Se a falta de assiduidade do aluno for justificada, aplicam-se as medidas correctivas previstas na lei e no ponto dois do artigo 43.º deste Regulamento Interno.
2. Se o aluno atingir 5% de faltas injustificadas numa disciplina ser-lhe-á aplicada uma medida correctiva.
3. As medidas correctivas a aplicar podem coincidir com as medidas definidas para a modalidade de reposição de faltas justificadas estabelecidas em Equipa Pedagógica ou outras que se revelem mais adequadas, de acordo com a decisão tomada pela referida Equipa.
4. Caso o aluno ultrapasse o limiar de assiduidade (7% de faltas injustificadas ou 10% de faltas justificadas e injustificadas) da carga horária da disciplina ou domínio, ser-lhe-á aplicada uma Prova de Recuperação.

ARTIGO 53º

Prova de Recuperação nos Cursos de Educação e Formação

1. A Prova de Recuperação nos Cursos de Educação e Formação obedece aos mesmos procedimentos previstos nos pontos um a cinco do artigo n.º 44 deste Regulamento.
2. Se o aluno não obtiver aprovação na Prova de Recuperação e estiver dentro da escolaridade obrigatória, a Equipa Pedagógica opta por uma das seguintes hipóteses:
 - 2.1. Definir um plano de acompanhamento especial e a consequente realização de uma nova prova.
 - 2.2. Reter o aluno, devendo este frequentar o Curso até ao final do ano lectivo.
3. Se o aluno não obtiver aprovação na Prova Recuperação e estiver fora da escolaridade básica obrigatória, a Equipa Pedagógica opta por uma das seguintes hipóteses:
 - 3.1. Definir um plano de acompanhamento especial e a consequente realização de uma prova de recuperação.
 - 3.2. Excluir o aluno na disciplina em relação à qual não obteve aprovação na Prova de Recuperação.
4. Se os alunos ultrapassarem o limiar de assiduidade na Formação Prática em Contexto de Trabalho, não obterão qualquer certificação profissional. Constituem situações excepcionais aquelas em que a falta de assiduidade é devidamente justificada.

5. Os alunos previstos no número anterior podem requerer certidão das componentes ou das disciplinas em que obtiveram aproveitamento.

6. Aos alunos referidos no ponto quatro, deverá a Escola, sempre que possível, através do Director de Curso, do Professor Acompanhante e dos SPO e articuladamente com o aluno e o respectivo Encarregado de Educação, proporcionar a oportunidade de nova Formação Prática em Contexto de Trabalho, em momento e na empresa que se considerem mais apropriados.

7. Os alunos que não realizem a Formação Prática em Contexto de Trabalho por falta de assiduidade não realizam a Prova de Avaliação Final.

ARTIGO 54^a

Procedimentos em Caso de Excesso Grave de Faltas nos Cursos Profissionais

1. Se a falta de assiduidade do aluno for justificada, aplicam-se as medidas correctivas previstas nos termos da lei para o regime de frequência modular, sendo essas horas consideradas recuperadas.

2. Quando a falta de assiduidade do aluno for injustificada, a situação deve ser avaliada módulo a módulo da seguinte forma:

2.1 Se o aluno atinge 7% de faltas injustificadas num determinado módulo, deve imediatamente ser submetido a medidas correctivas.

2.1.1. As medidas correctivas a aplicar podem coincidir com as medidas definidas para a modalidade de reposição de faltas justificadas estabelecidas em Conselho de Curso ou outras que se revelem mais adequadas, de acordo com a decisão tomada pelo referido Conselho.

2.1.2. A definição, aplicação, duração e avaliação da eficácia das medidas correctivas são da responsabilidade do professor da disciplina e serão obrigatória e formalmente comunicadas ao respectivo Director de Turma.

2.2. Avaliação das medidas correctivas aplicadas:

2.2.1 Considera-se que as medidas correctivas aplicadas são eficazes se o aluno obtém aprovação no módulo com falta de assiduidade injustificada.

2.2.1.1. Nesta situação, as faltas deverão ser averbadas no processo do aluno, contando apenas para fins administrativos.

2.2.2 Considera-se que as medidas correctivas se revelaram ineficazes se o aluno não obteve aprovação no módulo com falta de assiduidade injustificada, procedendo-se da seguinte forma:

2.2.2.1. As faltas injustificadas do aluno são contabilizadas e acumuláveis (quando for o caso) com outras faltas injustificadas dadas em outros módulos (e nos quais as medidas correctivas também se revelaram ineficazes) até ao limite de 7% da carga horária do conjunto dos módulos da disciplina;

2.2.2.2. Ultrapassado o limiar de assiduidade referido anteriormente ou o de 10%, independentemente da sua natureza, o aluno deverá ser imediatamente submetido a uma prova de recuperação.

2.2.2.3. A prova de recuperação incide sobre os conteúdos dos módulos aos quais o aluno, depois de ter sido submetido às respectivas medidas correctivas, não obteve aprovação.

2.3. Da avaliação da eficácia das medidas aplicadas é averbado registo no processo individual do aluno, no relatório individual de avaliação e dado conhecimento ao encarregado de educação, pelo meio mais expedito.

ARTIGO 55º

Prova de Recuperação nos Cursos Profissionais

1. A prova de recuperação pode assumir a forma de prova oral, escrita ou prática, de acordo com a decisão do professor da disciplina, incidindo apenas no conteúdo dos módulos a que o aluno faltou.

1.1. Em todos os casos haverá lugar à divulgação prévia da matriz da prova, com pelo menos cinco dias de antecedência.

1.2. O Júri da Prova de Recuperação coincide com a equipa normalmente constituída para implementar os processos de avaliação de módulos por exame.

2. A prova de recuperação é realizada em horário a definir pelo professor com o conhecimento antecipado do Director de Turma.

3. De todo o processo anterior e posterior à realização da prova será dado conhecimento formal ao aluno e respectivo encarregado de educação, pelo meio considerado mais expedito.

4. A prova de recuperação é avaliada qualitativamente com as menções de Aprovado ou Não Aprovado e averbada no processo individual do aluno e no respectivo relatório individual de avaliação.

5. Caso o aluno não obtenha aprovação na prova de recuperação, o Conselho de Turma reúne e decide entre:

5.1. O Cumprimento de um plano de acompanhamento especial e consequente realização de uma nova prova.

5.2. A exclusão do aluno que se encontra fora da escolaridade obrigatória, com a impossibilidade de o mesmo frequentar, até ao final do ano lectivo em curso, a disciplina ou disciplinas, em relação às quais não obteve aprovação na referida prova.

6. No caso do aluno ultrapassar o limite de 7% de faltas injustificadas ou o de 10%, independentemente da sua natureza, no total da carga horária do conjunto de módulos da disciplina, só poderá ser avaliado no módulo (ou módulos) nos quais as medidas correctivas não se revelaram eficazes, se obtiver aprovação na prova de recuperação.

CAPÍTULO VII

AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

Ensino Básico

Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro – princípios orientadores de organização e de gestão curricular do ensino básico.

Decreto-lei nº 209/2002, de 17 de Outubro – desenhos curriculares do Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.

Despacho Normativo 1/2005, de 5 de Janeiro – princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos três ciclos do ensino básico.

Despacho Normativo 50/2005, de 9 de Novembro – princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação.

Despacho Normativo nº 18/2006, de 14 de Março – alterações ao Despacho Normativo 1/2005, de 5 de Janeiro.

Declaração de Rectificação nº 25/2006, de 21 de Abril – rectificação do Despacho Normativo nº 18/2006.

Despacho Normativo nº 5/2007, de 10 de Janeiro – alteração ao Despacho Normativo 1/2005, de 5 de Janeiro.

Despacho conjunto n.º 453/2004 – regulamenta o funcionamento dos cursos de educação e formação.

Ensino Secundário

Decreto-lei 74/2004, de 26 de Março – princípios orientadores da organização e da gestão do currículo e da avaliação das aprendizagens no ensino secundário.

Portaria 550-D de 2004, de 21 de Maio – avaliação e certificação das aprendizagens no ensino secundário.

Decreto-Lei nº 24/2006, de 6 de Fevereiro – alteração ao Decreto-Lei 74/2004.

Portaria nº 259/2006, de 14 de Março – alteração à Portaria nº 550D/2004.

Decreto-Lei nº 272/2007, de 26 de Julho – alteração ao Decreto-Lei 74/2004.

Portaria nº 1322/2007, de 4 de Outubro – alteração à Portaria nº 550D/2004

Ensino Especial.

Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto – regime educativo especial, condições de matrícula, frequência, avaliação e certificação, competências e responsabilidades.

Ensino Profissional

Portaria nº 550-C/2004 de 21 de Maio – avaliação e certificação das aprendizagens.

Portaria nº 797/ 2006 de 10 de Agosto – alterações à Portaria nº 550-C/2004 de 21 de Maio.

Despacho nº 14 758/2004 – define o funcionamento dos cursos profissionais.

Despacho conjunto nº 453/2004 – define o funcionamento, organização, avaliação e certificação das aprendizagens dos Cursos de Educação e Formação.

ARTIGO 56º

Procedimentos

Tendo em conta os princípios e critérios gerais de avaliação enunciados no Projecto Curricular de Escola, em todo o processo são de considerar os seguintes procedimentos:

1. No sentido de garantir a transparência do processo:

1.1. Divulgação, pelo meio considerado mais expedito, das competências essenciais, bem como dos critérios de avaliação de cada disciplina e área curricular não disciplinar, no início do ano lectivo.

1.2. Comunicação prévia, devidamente sumariada, dos conteúdos seleccionados e perfil dos instrumentos/actividades de avaliação.

1.3 Apresentação da cotação atribuída aos diferentes itens, nos enunciados das provas de avaliação ou nos guiões de tarefa para outras actividades de avaliação.

1.4 Disponibilização das grelhas de correcção de actividades de avaliação, sempre que solicitadas por quem de direito.

1.5. Comunicação, por escrito, aos encarregados de educação das classificações atribuídas a cada actividade/ modalidade nas disciplinas de Educação Visual, Artística e Tecnológica, Desenho A, Oficina de Artes, ITIC e de Educação Física.

1.6. Comunicação, por escrito, aos encarregados de educação das classificações atribuídas aos momentos formais de avaliação da oralidade ou da dimensão prática ou experimental, nos moldes previstos na Portaria nº 1322/2007, de 4 de Outubro.

1.7. Nas provas de avaliação, deverão ser averbadas as classificações nos seguintes moldes:

1.7.1. no Ensino Básico, para além de uma menção qualitativa a percentagem atribuída (Insuficiente – 0% - 49%; Suficiente – 50% - 69%; Bom – 70% - 89%; Muito Bom – 90% - 100%);

1.7.2. No Ensino Secundário, a classificação quantitativa (0 a 20 valores).

1.8. Devem ainda observar-se os seguintes procedimentos:

1.8.1. Obrigatoriedade de entrega e correcção das diferentes actividades de avaliação antes da realização de outras subsequentes.

1.8.2. Obrigatoriedade de entrega de todos os instrumentos de avaliação aos alunos antes de cada reunião de avaliação, excepto em casos excepcionais, em que os mesmos devem ser entregues ao respectivo Director de Turma.

2. No sentido de garantir a participação directa dos alunos na avaliação:

2.1. Realização de actividades de auto e hetero-avaliação, pelo menos antes de cada momento de avaliação sumativa.

2.2. Realização de uma auto-avaliação global, coordenada pelo Director de Turma, a integrar no processo individual do aluno, no caso do ensino básico.

3. No sentido de racionalizar a calendarização das provas de avaliação e momentos de avaliação:

3.1. Planificação trimestral da calendarização das provas de avaliação de modo a evitar a sua concentração exagerada e a impedir a realização de duas provas no mesmo dia.

3.2 Prioridade na marcação destas provas para disciplinas com um único bloco lectivo semanal.

4. No sentido de uniformizar procedimentos deve observar-se:

4.1. Aposição do cabeçalho oficial da Escola em todos os enunciados de prova, guiões de actividades de avaliação e comunicações formais de avaliação aos encarregados de educação.

4.1.1. No caso dos cursos da Via Profissionalizante, aposição dos respectivos cabeçalhos oficiais.

4.1.2. Utilização preferencial de folhas de resposta timbradas para a realização de provas de avaliação.

ARTIGO 57º

Formação Prática em Contexto de Trabalho nos Cursos de Educação e Formação

1. A formação prática em contexto de trabalho assume a forma de estágio de 210 horas correspondentes a seis semanas e com o horário de trabalho legalmente previsto para a actividade em que se insere o estágio.

2. Esta formação prática em contexto de trabalho ou estágio visa:

2.1. Promover a inserção dos alunos no mundo do trabalho, através da observação do quotidiano da entidade enquadradora, de condutas e valores exigidos no âmbito socioprofissional, conduzindo os alunos à análise e reflexão sobre as práticas de trabalho e organização.

2.2. Desenvolver capacidades, competências e atitudes essenciais à integração no mundo do trabalho, como o espírito crítico e de cooperação, o sentido de responsabilidade, a autonomia na execução de tarefas que lhe forem confiadas.

2.3. Aplicar os conhecimentos e competências adquiridos, executando tarefas múltiplas relacionadas com a componente de formação tecnológica.

2.4. Desenvolver aprendizagens no âmbito da saúde, higiene e segurança no trabalho.

3. O estágio decorre numa entidade pública ou privada, na qual se desenvolvem as actividades profissionais relacionadas com a área de formação.

4. O estágio é supervisionado pelo professor acompanhante, em representação da Escola e pelo monitor, em representação da entidade enquadradora.

5. O desenvolvimento do estágio deve realizar-se durante o mês de Junho e primeira quinzena de Julho, coincidindo com o final do percurso formativo do aluno.

6. O regulamento do estágio é elaborado pela Equipa Pedagógica e contém as normas de funcionamento do mesmo, um plano individual de estágio e um contrato de estágio.

7. O plano individual do estágio deve conter os seguintes elementos:

7.1. Objectivos do estágio;

7.2. Programação das actividades;

7.3. Horário a cumprir, data de início e conclusão do estágio;

7.4. Competências a desenvolver.

8. Ao plano individual de estágio deve ser anexado um regulamento do estágio, incluindo normas de funcionamento, regime de assiduidade e critérios de avaliação.

9. Para além da planificação de reuniões entre o professor Acompanhante da Formação Prática em Contexto de Trabalho e o monitor da entidade enquadradora, serão agendadas reuniões periódicas com os alunos de forma a proceder-se a um acompanhamento sistemático do seu plano individual de estágio, avaliando-se os seus progressos de forma a colmatar eventuais constrangimentos na prossecução do plano individual.

10. Para além de outras competências previstas na lei, à entidade enquadradora compete:

10.1. Nomear um monitor para acompanhar o aluno, durante o estágio.

10.2. Colaborar na elaboração do plano de estágio.

10.3. Atribuir ao estagiário tarefas de acordo com o seu plano de formação.

10.4. Controlar a assiduidade do aluno.

10.5. Assegurar com a entidade formadora e o aluno as condições logísticas necessárias à realização e ao acompanhamento do estágio.

10.6. Avaliar o aluno depois de cumprido o estágio.

11. Para além de outras competências previstas na lei, à entidade formadora compete:

11.1. Designar o professor acompanhante.

11.2. Assegurar a elaboração do plano de estágio.

11.3. Promover a realização do encontro inicial entre o professor acompanhante, o estagiário e o monitor nomeado pela entidade enquadradora.

11.4. Dar apoio pedagógico, sempre que necessário, através do professor acompanhante.

11.5. Registar todas as observações feitas durante o estágio necessárias à respectiva avaliação.

12. Para além de outras competências previstas na lei, ao aluno compete:

12.1. Cumprir todas as obrigações decorrentes do protocolo celebrado entre a entidade formadora e a entidade enquadradora.

12.2. Colaborar na elaboração do plano de estágio.

12.3. Realizar todas as tarefas atribuídas, com obediência, zelo e sigilo profissional.

12.4. Manter, em todas as circunstâncias, um comportamento correcto e leal para com todas as pessoas com quem se relacione.

12.5. Ser pontual e assíduo.

12.6. Cuidar convenientemente da sua apresentação pessoal.

12.7. Dispensar o maior cuidado com os bens materiais que lhe forem confiados.

ARTIGO 58º

Prova de Avaliação Final

1. A Prova de Avaliação Final, a designar por PAF, assume o carácter de prova de desempenho profissional e consiste na realização, perante um júri a constituir de acordo com a legislação em vigor, de um ou mais trabalhos práticos, baseados nas actividades definidas para o perfil de competências visado, devendo avaliar os conhecimentos e competências mais significativos.

2. À Equipa Pedagógica compete a elaboração do regulamento da PAF que deve integrar:

2.1. Enquadramento legal.

2.2. Natureza e âmbito.

2.3. Objectivos e estrutura da prova.

2.4. Calendarização e local de desenvolvimento.

2.5. Orientação / acompanhamento.

2.6. Avaliação.

2.7. Constituição e competências do júri.

3. No planeamento e orientação da PAF compete ao Director de Curso:

3.1. Propor ao Conselho Pedagógico os critérios de avaliação da PAF, depois de ouvidos os professores das disciplinas da componente da formação tecnológica.

3.2. Garantir que os critérios estão de acordo com os princípios gerais e os critérios de avaliação adoptados pela Escola.

3.3. Assegurar, em articulação com o Director, os procedimentos necessários à realização da PAF, nomeadamente a calendarização da prova e a constituição do júri de avaliação.

3.4. Garantir a articulação entre as várias disciplinas, nomeadamente as da componente de formação tecnológica.

4. Compete ao orientador da PAF:

4.1. Informar os alunos sobre os critérios de avaliação.

- 4.2. Decidir se o projecto está em condições de ser apresentado ao júri.
- 4.3. Orientar o aluno na preparação da apresentação a realizar na PAF.
- 4.4. Lançar na pauta a classificação da PAF.
- 5. O júri da PAF tem natureza tripartida e obedece à composição definida na legislação em vigor.
- 6. A matriz da prova deve ser divulgada com, pelo menos, um mês de antecedência relativamente à data do início da mesma.
- 7. A prova deve realizar-se após a conclusão do estágio, preferencialmente entre os dias 15 e 30 de Julho.
- 8. Os elementos referentes à PAF para apreciação do júri devem ser entregues com, pelo menos, quarenta e oito horas de antecedência em relação à data de apresentação.

ARTIGO 59º

Avaliação da Componente da Formação Prática nos Cursos de Educação e Formação

- 1. Para além do previsto na lei, na avaliação da componente da Formação Prática, observar-se-á ainda:
 - 1.1. A avaliação é contínua e formativa, baseando-se na apreciação sistemática das actividades desenvolvidas pelo aluno na sua experiência de trabalho.
 - 1.2. O desenvolvimento da formação prática em contexto de trabalho é acompanhado por um registo de assiduidade e avaliação a enviar, semanalmente, ao professor orientador pelo monitor da entidade enquadradora.
- 2. A avaliação da formação prática em contexto de trabalho assenta na apreciação, pelo monitor, com base em critérios como:
 - 2.1. Qualidade do trabalho.
 - 2.2. Rigor e destreza.
 - 2.3. Ritmo de trabalho.
 - 2.4. Aplicação das normas de segurança.
 - 2.5. Assiduidade e pontualidade.
 - 2.6. Capacidade de iniciativa.

2.7. Relacionamento interpessoal.

2.8. Apropriação da cultura da empresa.

2.9. Conhecimento da área da Actividade Económica.

3. A avaliação final do estágio basear-se-á na avaliação efectuada pelo monitor, no relatório de estágio do aluno e na apreciação do professor acompanhante, resultante da análise verificada ao longo do período de formação em contexto de trabalho.

ARTIGO 60º

Exame de equivalência à frequência nos Cursos de Educação e Formação

1. Os alunos que tenham obtido aproveitamento nas componentes tecnológica e prática, mas sem aproveitamento nas componentes sociocultural ou científica, para efeitos de conclusão do curso, podem realizar exame de equivalência à frequência, no máximo a duas disciplinas de qualquer das referidas componentes em que não obteve aproveitamento.

2. O Conselho Pedagógico aprova a modalidade da prova e a respectiva matriz sob proposta da Equipa Pedagógica.

3. Para a constituição das matrizes e das provas, bem como para a sua correcção, são constituídas equipas de dois professores designados pelo Director.

4. A matriz da prova deve ser divulgada com uma antecedência mínima de quarenta e oito horas, relativamente à data da realização da prova.

5. Os formandos que reúnam as condições para a realização da prova fazem a sua inscrição nos Serviços Administrativos até dois dias úteis após a afixação da pauta de avaliação do terceiro período.

6. A calendarização da prova será efectuada após o término do prazo de inscrição.

7. A duração da prova é de noventa minutos.

8. Caso o aluno não compareça ao exame de equivalência, não lhe poderá ser atribuída qualquer classificação, pelo que ficará não aprovado na(s) respectiva(s) disciplina(s).

9. Após a realização da avaliação da componente da formação sociocultural ou científica, a Equipa Pedagógica reunirá extraordinariamente para ratificação das classificações dos alunos.

ARTIGO 61º

Processo de Avaliação Modular nos Cursos Profissionais

1. Para além dos procedimentos definidos no artigo anterior, e na lei, nos Cursos Profissionais é de considerar ainda:

1.1. Se o aluno não concluir o módulo de uma disciplina na data prevista, o professor e o aluno combinam, no prazo de quinze dias úteis, um novo momento de avaliação para concluir o módulo em causa.

1.2. As classificações dos módulos concluídos são registadas nos suportes informáticos existentes para o efeito.

2. Os alunos que não obtiverem aprovação em determinados módulos têm a possibilidade de requerer a avaliação dos mesmos através de uma prova de avaliação extraordinária, cotada para vinte valores, a realizar:

2.1. A partir da segunda semana do mês de Julho com os professores que leccionam as disciplinas / módulos respectivos.

2.2. Na primeira quinzena de Setembro seguindo as orientações de Escola em matéria de exames.

3. As melhorias de classificação em módulos já realizados são efectuadas na primeira quinzena de Setembro do ano lectivo em curso ou do ano lectivo seguinte.

4. A inscrição para as provas de avaliação referidas nos pontos anteriores faz-se nos Serviços Administrativos da Escola até cinco dias antes do início da época de exame, excepto para as que se realizam na época de Setembro, cuja inscrição ocorre até três dias após a afixação das avaliações do terceiro período.

5. A equipa coordenadora da avaliação extraordinária é constituída pelo Director de Curso, pelo Director de Turma e pelo professor que lecciona a disciplina do módulo sujeito a avaliação.

6. As competências da equipa coordenadora da avaliação extraordinária são:

6.1. Calendarizar as provas a realizar, em reunião do Conselho de Curso, de forma a evitar mais do que um processo de avaliação por dia;

6.2. Planificar o processo de remediação das dificuldades de aprendizagem diagnosticadas nos alunos sujeitos a avaliação extraordinária;

6.3. Publicitar a matriz da prova com, pelo menos, cinco dias de antecedência em relação à data da realização da mesma;

6.4. Lançar o resultado da avaliação, quando igual ou superior a dez valores, nos suportes de registo adequados em vigor na escola;

7. O processo de avaliação dos módulos que impliquem precedências fica interdito até que a avaliação sumativa dos módulos em atraso seja de, pelo menos, dez valores.

7.1. A interdição verificada no número anterior não impede a frequência das aulas do(s) módulo(s) subsequente(s).

ARTIGO 62º

Situações Excepcionais para Conclusão do Curso Profissional

1. Para efeitos de conclusão de um Curso Profissional, se o aluno não reunir as condições previstas na lei, observa-se o seguinte:

1.1. Caso na Escola funcione um novo ciclo de formação do respectivo curso, o aluno pode frequentar as disciplinas desse novo ciclo de formação para conclusão dos respectivos módulos em atraso desde que:

1.1.1. O processo formativo dos módulos não concluídos seja consentâneo com o estabelecido para o ciclo de formação que o aluno pretende integrar;

1.1.2. Exista vaga nas turmas em funcionamento e compatibilidade de horários entre os módulos.

2. Se o previsto no ponto anterior for inexecutável, é dada a oportunidade ao aluno de ser avaliado por exame em duas épocas adicionais e especialmente instituídas para o efeito.

3. Caso na escola não funcione um novo ciclo de formação do curso que o aluno frequentou, a conclusão do mesmo pode fazer-se excepcionalmente:

3.1. Por frequência das aulas das mesmas disciplinas das componentes sócio-cultural e científica que integram a matriz curricular de outros cursos em leccionação na escola, desde que verificada a consentaneidade entre os processos de formação de ambos os cursos, pelos respectivos Conselhos de Curso;

3.2. Por avaliação de exame, em duas épocas adicionais e especialmente constituídas para o efeito;

3.3. No caso da Formação em Contexto de Trabalho, quando exista uma entidade de acolhimento que assegure o processo formativo que será coordenado pelo Director do Curso cessante, e nos moldes previstos no ciclo de formação de proveniência do aluno;

3.4. No caso da Prova de Aptidão Profissional e em módulos das disciplinas da Formação Técnica, quando na Escola existam recursos humanos que permitam a implementação desta modalidade de formação.

4. As situações excepcionais previstas nos pontos anteriores deste artigo exigem a formalização de um requerimento apresentado pelo Encarregado de Educação, ou pelo aluno quando maior de idade, dirigido ao Director da Escola que decide, depois de ouvido o Conselho de Curso.

5. As condições referidas nos pontos anteriores não se aplicam aos alunos excluídos por faltas.

ARTIGO 63º

Formação em Contexto de Trabalho

1. A Formação em Contexto de Trabalho, designada abreviadamente por FCT, é implementada ao longo do ano lectivo para que a formação integral do técnico ocorra de forma progressiva e continuada. Em casos devidamente ponderados e justificados pelo Conselho de Curso, a FCT poderá ser concentrada num período específico do calendário escolar, desde que tenha a anuência do Director da Escola.

2. A identificação e a selecção das entidades de acolhimento realizam-se no decurso do primeiro ano do ciclo de formação e os protocolos entre a Escola e as entidades de acolhimento são firmados, preferencialmente, até ao final do primeiro ano lectivo do ciclo de formação.

3. O plano da FCT é homologado pelo Director da Escola até ao final do mês de Setembro do ano lectivo do ciclo de formação em que se inicia, de acordo com a matriz curricular do curso.

4. No final do primeiro ano de implementação da FCT, o respectivo plano pode ser sujeito a reformulação ou a reajustamentos com o fundamento de ampliar a qualidade das aprendizagens e de tornar favorável o contexto para o desenvolvimento da avaliação.

5. A distribuição dos alunos pelas entidades de acolhimento contempla uma seriação segundo os seguintes critérios:

5.1. A necessidade de se formarem grupos de alunos cujas dinâmicas permitam rentabilizar as aprendizagens a realizar na FCT;

5.2. A adequação das aprendizagens realizadas pelo aluno às exigências específicas da área em que vai realizar a FCT;

5.3. As necessidades específicas indicadas pelas entidades de acolhimento;

5.4. Os critérios específicos definidos em Conselho de Curso;

5.5. A preferência manifestada pelo aluno.

6. No final do ciclo de formação, o Orientador da FCT e o Director de Curso elaboram um relatório crítico final sobre a forma como decorreu a FCT, ponderando de forma global os itens referidos no nº 5 do presente Artigo.

7. Para além das competências previstas na legislação em vigor, ao Professor Orientador da Formação em Contexto de Trabalho compete:

7.1 Informar os alunos sobre a forma como será implementada a FCT, o regime de faltas e o processo de avaliação;

7.2 Comunicar ao Director de Turma as faltas dos alunos às actividades da FCT;

7.3. Comunicar ao Monitor situações de faltas justificadas dos alunos com direito a reposição do processo formativo.

8. Para além dos procedimentos previstos na legislação em vigor, o aluno deve comunicar antecipadamente ao Orientador da FCT e ao Monitor da entidade de acolhimento qualquer falta de presença ou atraso.

ARTIGO 64º

Avaliação da Formação em Contexto de Trabalho

1. A classificação da FCT considera o desempenho efectivo do aluno e a qualidade dos relatórios da formação em contexto de trabalho por ele elaborados.

2. A avaliação do desempenho efectivo do aluno na FCT é registada, periodicamente, na respectiva caderneta em concordância com as áreas de formação consideradas no plano de formação, sendo da responsabilidade conjunta do Monitor ou Monitores e do Professor Orientador da FCT.

3. Para efeitos de avaliação, o formando realiza e apresenta relatórios intercalares, num total de três, e um relatório final da FCT, sendo a sua avaliação da responsabilidade conjunta do Director de Curso, do Monitor e do Professor Orientador da FCT.

4. Nos termos do estabelecido no número anterior, os relatórios da FCT devem obedecer aos critérios definidos em Conselho de Curso.

5. A caderneta da FCT integra o plano de formação do aluno e os instrumentos de avaliação, nomeadamente, registos diários do formando, fichas de avaliação regulares do Monitor e do Professor Orientador, fichas de avaliação final de modalidades da formação, ficha de auto-avaliação do aluno e ficha de avaliação final. Os relatórios intercalares e final, elaborados pelo Aluno, devem ser anexados à caderneta da FCT.

6. Os critérios de classificação final da FCT serão aprovados anualmente pelo Conselho Pedagógico, depois de ouvido o Conselho do Curso.

ARTIGO 65º

Prova de Aptidão Profissional

1. A Prova de Aptidão Profissional, designada abreviadamente por PAP, faz parte integrante da avaliação dos alunos formandos do ensino profissional, e reveste a natureza de um projecto transdisciplinar integrador de todos os saberes e capacidades desenvolvidos ao longo da formação.
2. A PAP reveste a forma de um projecto pessoal, o qual deve ser estruturante do futuro profissional do aluno formando e centrado em temas e problemas por si perspectivados, onde devem ser investidos todos os saberes e competências adquiridos no quadro da formação.
3. A concretização do projecto ocorre após o segundo ano do plano curricular.
4. A realização do projecto compreende três momentos essenciais:
 - 4.1. Concepção;
 - 4.2. Desenvolvimento;
 - 4.3. Avaliação, durante a qual o aluno formando procederá à auto-avaliação, elaborando um relatório.
5. As datas para a concepção, desenvolvimento e avaliação do projecto constam do quadro seguinte:

Concepção	Reunião com o Director de Curso Elaboração do pré-projecto Planificação do projecto	A calendarizar pelo Conselho de Curso
Desenvolvimento	Execução do projecto Redacção do Trabalho Correcção da redacção do projecto PAP Preparação da apresentação oral	A calendarizar pelo Conselho de Curso
Avaliação	Constituição do Júri da PAP Entrega de Relatórios e Projectos ao Júri Reuniões para aferição dos critérios da prova oral Auto-avaliação Avaliação sumativa	Mês de Junho Mês de Junho Mês de Junho 1ª Quinzena de Julho 1ª Quinzena de Julho

ARTIGO 66º

Desenvolvimento e Acompanhamento do Projecto

1. O aluno formando, sempre apoiado por um ou mais professores, concebe o seu pré-plano estruturado da seguinte forma:

1.1. Identificação do aluno formando;

1.2. Tema do projecto;

1.3. Justificação do projecto;

1.4. Proposta do professor acompanhante;

1.5. Proposta dos locais de desenvolvimento da PAP.

2. O pré-plano deve ser entregue por escrito, ao Director de Curso, até à data limite de quinze de Julho do 2º ano do ciclo de formação, salvaguardando situações em que o pré-projecto tenha que ser entregue mais cedo e em data a combinar com o Director de Curso.

3. A PAP pode ser realizada na Escola *(identificação da escola)*, ou fora dela em contexto de trabalho, em locais que constem da "Carteira de Empresas", reconhecidos como idóneos pela Escola, quer sob o ponto de vista técnico, quer sob o ponto de vista económico, desde que garantam, ainda, o acompanhamento dos alunos formandos.

4. No caso dos alunos formandos indicarem o local ou locais onde pretendem realizar a PAP, compete à Escola, de acordo com os princípios definidos anteriormente, fazer ou não a aceitação dos mesmos.

5. Os alunos formandos serão auxiliados por professores do curso, para além do professor acompanhante designado especificamente para o efeito.

6. A realização da PAP pressupõe a assinatura de um contrato de formação, pelas partes envolvidas: escola, aluno formando, encarregado de educação.

7. Compete ao Director de curso:

7.1. Organizar a supervisão das diferentes acções com vista à implementação da PAP, em articulação com os professores acompanhantes, monitores e alunos formandos;

7.2. Coordenar o processo de estabelecimento das regras gerais de funcionamento da PAP e proceder à sua adequação em função de contingências especiais do ano lectivo ou do processo de formação dos alunos;

7.3. Manter o Director da Escola, bem como o Conselho Pedagógico, ao corrente das acções desenvolvidas, apresentando-lhes os problemas que surgirem.

8. Ao Professor Orientador e Acompanhante compete:

8.1. Acompanhar o aluno formando durante a concepção, desenvolvimento e avaliação do projecto, inteirando-se dos seus progressos e dificuldades;

8.2. Deslocar-se, com regularidade, ao local onde o aluno formando desenvolve o projecto, para a recolha de todas as informações;

8.3. Supervisionar o preenchimento e actualização da grelha de registo da PAP;

8.4. Elaborar, no final do projecto, um parecer escrito, em que constem todas as informações que considere pertinentes para a avaliação;

8.5. Recolher e registar todos os elementos de avaliação ao longo das diferentes fases do projecto, realizando uma avaliação contínua eminentemente formativa;

8.6. Manter o Director da Escola e o Director de Curso devidamente informados do desenvolvimento do projecto.

9. O Professor Orientador e Acompanhante tem o direito de, durante o período de supervisão dos formandos, usufruir de uma redução de:

9.1. Um bloco, quando orientar três alunos;

9.2. Dois blocos, quando orientar quatro a seis alunos;

9.3. Três blocos, quando orientar mais do que seis alunos.

ARTIGO 67º

Avaliação do Projecto

1. A avaliação é contínua e formativa ao longo de todo o processo, sendo a etapa final do projecto decisiva, representando a síntese quantitativa dos resultados alcançados.

2. Na apreciação final do projecto, o júri deve ponderar a avaliação, tendo em conta os critérios adoptados, dos quais o aluno formando tomou previamente conhecimento.

3. O relatório é obrigatoriamente entregue ao professor acompanhante, que fará uma primeira apreciação. Caso o mesmo não atinja os objectivos considerados necessários, o professor acompanhante solicita ao aluno formando uma reformulação.

4. Quando o professor acompanhante considerar que o relatório atingiu os objectivos definidos pelo aluno, informará o Director da Escola, para que este convoque o júri de Avaliação, nos moldes previstos pela lei.

5. O aluno formando não pode fazer a apresentação da PAP, sem que tenha pelo menos três quartos (75%) do total de módulos com aproveitamento, à data de entrega do relatório.

6. Os formandos entregam ao Director de Curso um exemplar em suporte digital do relatório final que será reenviado para os membros do Júri da PAP, e outro exemplar encadernado.

7. Haverá duas épocas para defesa do projecto:

7.1. 1ª Época – Julho

7.2. 2ª Época – Setembro

7.2.1. A época de Setembro destina-se aos alunos que entreguem o relatório após a data limite, definida no calendário escolar.

8. Os alunos formandos farão a apresentação oral dos seus trabalhos num tempo máximo de vinte minutos, podendo ilustrá-la com meios audiovisuais ou outros.

9. Sempre que a natureza dos relatórios apresentados exija uma avaliação que pressuponha o desempenho concreto de uma tarefa, compete ao júri a definição prévia da metodologia a aplicar para a referida avaliação.

10. De todas as reuniões do júri será lavrada uma acta.

11. A classificação obtida pelo aluno formando na PAP será afixada em local público, nos cinco dias úteis subsequentes à apresentação do projecto.

12. Caso haja discordância com o teor da avaliação da PAP, os encarregados de educação ou os alunos formandos, quando maiores, podem apresentar reclamação fundamentada, e por escrito, dirigida ao Director da Escola, no prazo máximo de cinco dias úteis.

13. Compete ao Director da Escola aceitar e dar seguimento ou rejeitar a reclamação, caso não esteja devidamente fundamentada.

14. No caso de a reclamação ser aceite, o Director da Escola convoca o júri da PAP que reunirá para tomar conhecimento da fundamentação do recurso e pronunciar-se sobre a mesma. Caso se mantenha a classificação atribuída, a reclamação será remetida ao Conselho Pedagógico para emissão do respectivo parecer.

15. Compete ao grupo constituído pelo Director da Escola, Director de Curso e Director de Turma a decisão final, após a análise de todo o processo de recurso, incluindo os pareceres recolhidos.

16. Compete ao Director da Escola dar conhecimento ao aluno formando, no prazo de dez dias úteis, das decisões tomadas.

CAPÍTULO VIII

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Decreto – Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro – Estatuto da Carreira Docente

Decreto – Regulamentar n.º 2 /2008 – Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente

Decreto – Regulamentar n.º 1/2009 de 5 de Janeiro – alterações ao Decreto Regulamentar n.º 2/2008

ARTIGO 68º

Pessoal Docente

1. A avaliação do desempenho do pessoal docente desenvolve-se de acordo com os princípios consagrados no artigo 39º da Lei de Bases do Sistema Educativo e no respeito pelos princípios e objectivos que enformam o sistema integrado de avaliação do desempenho da Administração Pública, incidindo sobre a actividade desenvolvida e tendo em conta as qualificações profissionais, pedagógicas e científicas do docente, conforme o Decreto – Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro.
2. A regulamentação do sistema de avaliação do desempenho docente estabelecido no Estatuto da Carreira Docente está definida nos Decretos Regulamentares n.º 2/ 2008, de 10 de Janeiro e n.º1 – A /2009 de 5 de Janeiro.
3. O calendário anual de desenvolvimento do processo de avaliação, incluindo os prazos máximos de duração das fases previstas no artigo 15º do Decreto – Regulamentar nº2 / 2008, será divulgado pelos órgãos de gestão até ao final de Outubro de cada ano lectivo.
4. A apreciação dos Encarregados de Educação depende da concordância do docente, de acordo com o ponto 4, do artigo 18º do Decreto Regulamentar n.º2/2008 de 10 de Janeiro.

ARTIGO 69º

Pessoal Não Docente

1. A avaliação do pessoal não docente desenvolve-se de acordo com o previsto na lei.
2. A avaliação é equitativa e visa contribuir para a melhoria do desempenho, promovendo a motivação profissional e o desenvolvimento de competências.
3. É um direito do pessoal não docente ser avaliado, conhecer os instrumentos de avaliação e ter acesso à diferenciação por mérito.
4. É um dever do pessoal não docente fazer atempadamente a sua auto-avaliação a fim de garantir o envolvimento activo e a participação no processo avaliativo.
5. O pessoal não docente deve contratualizar a fixação dos objectivos e competências em conformidade com a sua actividade.

CAPÍTULO IX

Quadros de Mérito

Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro – Estatuto do Aluno do Ensino não Superior.

Lei n.º 3/2008 de 18 de Janeiro – alterações à Lei n.º 30/2002 de 20 de Dezembro

Despacho n.º 30 265/2008 de 24 de Novembro – clarificação do estatuto do aluno.

ARTIGO 70º

Princípios Gerais

1. A integração de alunos nos Quadros de Mérito da Escola *(identificação da escola)* ocorre anualmente e obedece aos seguintes princípios:

1.1. As menções de mérito obedecem aos critérios definidos no Artigo 71º deste Regulamento.

1.2. O Quadro de Mérito é organizado por anos de escolaridade, em cinco valências:

1.2.1. Quadro de mérito académico.

1.2.2. Quadro de mérito cívico e de cidadania.

1.2.3. Quadro de mérito desportivo.

1.2.4. Quadro de mérito artístico.

1.2.5. Quadro de mérito de desempenho na formação em contexto de trabalho.

1.3. A inclusão nos quadros de mérito traduz-se em:

1.3.1. Atribuição de prémio de mérito académico ao melhor aluno de cada ano de escolaridade ou dos cursos profissionais.

1.3.2. Atribuição de diploma individual ao(s) aluno(s) destacado(s) nas cinco vertentes do Quadro de Mérito.

1.4. As menções de mérito serão registadas no processo individual do(s) aluno(s).

1.5. A lista dos alunos integrados no Quadro de Mérito será afixada neste estabelecimento de ensino e divulgada no sítio da Escola.

1.6. Os prémios e diplomas atribuídos serão entregues em cerimónia própria a integrar no programa de abertura do ano lectivo subsequente.

ARTIGO 71º

CrITÉrios de Acesso aos Quadros de Mérito

1 Quadro de mérito académico:

1.1. São candidatos a este quadro de mérito os alunos que cumulativamente preencham os seguintes requisitos:

1.1.1. Ensino Básico

1.1.1.1. Classificação interna final de 5, arredondada às unidades, excluindo a classificação da disciplina de Educação Moral e Religiosa, dado o seu carácter facultativo.

1.1.1.2. Ausência de níveis inferiores a 3.

1.1.1.3. Possibilidade de um único nível inferior a 4.

1.1.1.4. Avaliação de Satisfaz Bem nas áreas curriculares não disciplinares.

1.1.1.5. Possibilidade de uma avaliação de Satisfaz, caso não tenha nenhum nível inferior a 4.

1.1.1.6. Ausência de sanções disciplinares.

1.1.2. Ensino Secundário

1.1.2.1. Inscrição na totalidade das disciplinas do plano de estudos.

1.1.2.2. Classificação interna final mínima de 16 valores, arredondada às unidades, excluindo a classificação da disciplina de Educação Moral e Religiosa, dado o seu carácter facultativo.

1.1.2.3. Ausência de classificações inferiores a 12 valores.

1.1.2.4. Ausência de sanções disciplinares.

1.1.3. Ensino Profissional

1.1.3.1. Inscrição na totalidade das disciplinas e respectivos módulos do plano de estudos e sua conclusão.

1.1.3.2. Classificação média dos módulos anuais mínima de 16 valores, arredondada às unidades.

1.1.3.3. Ausência de classificações modulares no ano inferiores a 12 valores.

1.1.3.4. Ausência de sanções disciplinares no ano lectivo.

1.1.4. A candidatura de alunos com necessidades educativas especiais obedece a critérios próprios, pelo que fica dependente de proposta devidamente fundamentada da responsabilidade do Conselho de Turma e do professor responsável pelos Apoios Educativos.

2. Quadro de mérito cívico e de cidadania:

2.1. São candidatos a este quadro de mérito os alunos que tenham demonstrado capacidade de iniciativa, de solidariedade e de intervenção, traduzida em ações de mérito reconhecido em favor da comunidade, desde que desenvolvidas numa relação funcional com a Escola.

3. Quadro de mérito desportivo:

3.1. São candidatos a este quadro de mérito os alunos que, em representação da Escola, tenham obtido resultados relevantes em competições desportivas.

4. Quadro de mérito artístico:

4.1. São candidatos a este quadro de mérito os alunos que, em representação da Escola, se destaquem em eventos culturais, exposições e concursos.

5. Quadro de mérito de desempenho na formação em contexto de trabalho

5.1 São candidatos a este quadro de mérito os alunos dos cursos profissionais que se destaquem na formação em contexto de trabalho.

ARTIGO 72º

Comissão Executiva dos Quadros de Mérito

1. A Comissão Executiva do Quadro de Mérito é designada anualmente pelo Director e é constituída pelos seguintes elementos:

1.1. Director ou quem o substitua.

1.2. Dois docentes designados pelo Director.

1.3. Representante da Associação de Estudantes.

1.4. Representante da Associação de Pais.

2. Esta comissão não poderá ser integrada pelos candidatos ou elementos a eles ligados por relações de parentesco.

3. Compete à Comissão Executiva dos Quadros de Mérito:

3.1. Analisar as candidaturas apresentadas e proceder à sua validação em conformidade com os critérios definidos no Artigo 71º.

3.2. Elaborar a lista final dos alunos a integrar nos Quadros de Mérito, fundamentando eventuais rejeições de candidaturas.

3.3. Apresentar o documento síntese das decisões tomadas ao Conselho Pedagógico, na sua última reunião ordinária de cada ano lectivo.

3.4. Proceder à divulgação da lista final dos alunos a integrar nos Quadros de Mérito, nos moldes previstos neste Regulamento.

3.5. Organizar a cerimónia de entrega de prémios e diplomas.

ARTIGO 73º

Apresentação de candidaturas

1. As propostas de candidatura aos Quadro de Mérito são apresentadas por:

Conselhos de Turma;

Directores de Turma;

Coordenador do Desporto Escolar e/ou Coordenador de Área Disciplinar de Educação Física;

Coordenador da Área Disciplinar de Expressão Visual;

Conselhos dos Cursos e Directores dos Cursos Profissionais;

Coordenadores de Projectos.

2. A apresentação de candidaturas terá lugar imediatamente após a realização dos Conselhos de Turma de final de ano lectivo.

CAPÍTULO X
SERVIÇOS E ESTRUTURAS DE APOIO

ARTIGO 74º

Normas Gerais

1. Os Serviços de Apoio constituem um património da Escola e estão, de acordo com regras próprias e as prioridades definidas, ao serviço de toda a comunidade educativa.
2. É da responsabilidade dos utentes informar-se dos horários afixados em cada serviço e do respectivo regulamento.
3. É proibido o acesso de pessoas estranhas às instalações destes serviços, salvo quando devidamente autorizadas pelo Director.

ARTIGO 75º

Regulamentos Sectoriais

1. São os seguintes os regulamentos sectoriais dos diferentes serviços de apoio:
 - 1.1. Portaria: Controlo de Acesso e Segurança
 - 1.1.1. O serviço de Portaria tem como função controlar e proceder ao registo das entradas e saídas, zelando pela ordem, segurança e bem-estar na Escola.
 - 1.2. Recepção / PBX
 - 1.2.1. Ao funcionário em serviço neste espaço compete:
 - 1.2.1.1. Encaminhar para os serviços respectivos os visitantes com acesso condicionado à Escola.
 - 1.2.1.2. Receber e encaminhar informação destinada à comunidade escolar.
 - 1.2.1.3. Atender e encaminhar os telefonemas recebidos.
 - 1.2.1.4. Estabelecer as ligações oficiais solicitadas pelos diferentes serviços.
 - 1.3. Serviços de Administração Escolar
 - 1.3.1. Aos funcionários em serviço neste espaço compete:
 - 1.3.1.1 Encaminhar o público em função dos assuntos a tratar.
 - 1.3.1.2 Receber e encaminhar de forma célere toda a informação destinada à comunidade escolar, nomeadamente aos órgãos de gestão, às estruturas educativas e aos Directores de Turma.

1.3.2. O atendimento aos utentes deste Serviço é feito por ordem de chegada, devendo estes dirigir-se aos funcionários responsáveis pelo sector pretendido.

1.4. Serviço de Acção Social Escolar

1.4.1. O Serviço de Acção Social Escolar é uma unidade especializada de apoio sócio-educativo (Portaria nº 63/2001), que superintende as seguintes valências:

1.4.1.1. Papelaria

1.4.1.2. Refeitório

1.4.1.3. Bufete

1.4.1.4. Atribuição de auxílios económicos directos

1.4.1.5. Aplicação do seguro escolar

1.4.2. Aos funcionários em serviço neste espaço compete:

1.4.2.1. Interagir com os Directores de Turma, no sentido da optimização dos serviços.

1.4.2.2. Receber e encaminhar de forma célere toda a informação destinada à comunidade escolar.

1.4.2.3. Apoiar a acção dos serviços que superintende.

1.5. Papelaria / Reprografia

1.5.1. Este sector disponibiliza os seguintes serviços:

1.5.1.1. Venda de material escolar e impressos.

1.5.1.2. Carregamento de cartões magnéticos.

1.5.1.3. Venda de senhas de refeição, em situações excepcionais.

1.5.1.4. Reprodução de materiais didácticos.

1.5.2. O recurso ao serviço da reprografia fica sujeito aos seguintes procedimentos:

1.5.2.1. Os pedidos de reprodução de materiais didácticos deverão ser feitos com 48 horas de antecedência.

1.5.2.2. Os pedidos que não cumpram o prazo acima estipulado serão satisfeitos na medida das possibilidades e disponibilidade do respectivo funcionário.

1.5.2.3. A reprodução de fichas de avaliação é gratuita.

1.5.2.4. Este serviço encerra ao público nos períodos destinados a reprodução de provas de exame de equivalência à frequência e pedidos de reapreciação, que serão previamente divulgados à comunidade escolar.

1.6. Refeitório

1.6.1. O refeitório serve almoços a toda a comunidade escolar e a outras pessoas devidamente autorizadas pelo Director.

1.6.1.1. A ementa semanal será publicitada no último dia útil da semana anterior, sendo colocada na página da escola e afixada junto à porta do Gabinete dos SASE, na sala de professores e no bufete.

1.6.2. O recurso ao serviço do refeitório fica sujeito aos seguintes procedimentos:

1.6.2.1. A senha para a refeição deve ser adquirida até ao dia anterior ou no próprio dia, até às 10 horas, mediante o pagamento de um suplemento estipulado por lei. O número máximo de senhas de refeição disponíveis no próprio dia é de vinte.

1.6.2.2. O acesso à refeição é condicionado à validação prévia do cartão magnético.

1.6.2.3. Os utentes devem aguardar o atendimento de modo ordeiro e cívico.

1.6.2.4. A utilização do refeitório é limitada ao consumo das refeições aí distribuídas.

1.7. Bufete

1.7.1. O bufete terá dois pólos de funcionamento: um de atendimento geral e outro, para rentabilizar recursos, a funcionar na sala de professores.

1.7.2. O recurso ao serviço do bufete fica sujeito aos seguintes procedimentos:

1.7.2.1. Salvo em situações excepcionais, o pagamento dos bens a consumir será feito através do cartão magnético.

1.7.2.2. Os utentes devem aguardar o atendimento de modo ordeiro e cívico.

1.8. Polivalente

1.8.1. O polivalente constitui o espaço coberto privilegiado para lazer e convívio da comunidade escolar e para o desenvolvimento de projectos em curso na Escola.

1.8.2. Constitui, ainda, um espaço para a realização das assembleias de pessoal docente, não docente e de alunos, bem como de conferências ou outros eventos destinados à comunidade escolar.

1.8.3. A vigilância deste espaço cabe aos elementos do pessoal auxiliar, em serviço no PBX.

1.8.4. Os utentes poderão utilizar o material lúdico disponível, mediante requisição junto do funcionário em serviço no PBX, sendo obrigatórias a apresentação do cartão de aluno e a prova de que não se encontram em período lectivo.

ARTIGO 76º

Gestores de Instalações

1. Os gestores de instalações são nomeados anualmente pelo Director.
2. Os gestores de instalações são professores do Quadro da Escola que revelem dinamismo e capacidade de organização e planeamento.
3. São as seguintes as suas atribuições:
 - 3.1. Propor um plano de aquisição/aluguer/utilização de recursos educativos, devidamente orçamentada, de acordo com a definição de necessidades da respectiva área disciplinar, no final de cada ano lectivo, visando o lançamento do seguinte.
 - 3.2. Coordenar a ocupação e utilização dos espaços e equipamentos afectos às respectivas áreas disciplinares.
 - 3.3. Zelar pela conservação e manutenção dos recursos mencionados no ponto anterior.
 - 3.4. Assegurar o inventário actualizado dos recursos e equipamentos.

CAPÍTULO XI

PROCESSOS ELEITORAIS

Decreto – Lei n. 75/2008 de 22 de Abril – aprova o regime de autonomia, administração e gestão escolar.

Portaria 604 / 2008 de 9 de Julho – regras a observar na eleição do Director.

ARTIGO 77º

Normas Gerais

1. O presidente e os dois secretários das mesas das diferentes Assembleias Eleitorais bem como os dois membros suplentes são nomeados pelo Director que elabora os cadernos eleitorais dos corpos discente, docente e não docente.
2. O escrutínio deve ser realizado na sequência imediata da votação, lavrando-se uma acta descritiva do acto eleitoral e do seu resultado, que será assinada pelo presidente e pelos dois secretários da mesa da Assembleia Eleitoral.
3. Cada lista concorrente poderá indicar um delegado para estar presente no acto eleitoral e no respectivo escrutínio.

ARTIGO 78º

Processo Eleitoral para o Conselho Geral

1. Os representantes dos alunos, do pessoal docente e do pessoal não docente no Conselho Geral são eleitos por corpos eleitorais distintos, constituídos, respectivamente, pelos alunos do ensino secundário, pelo pessoal docente e pelo pessoal não docente em exercício efectivo de funções na Escola.
2. Os representantes dos alunos são eleitos entre e pelos alunos do ensino secundário.
3. Os representantes dos pais e encarregados de educação são eleitos em Assembleia Geral de pais e encarregados de educação da Escola, sob proposta da Associação de Pais.
4. As listas do pessoal docente devem integrar a presença de pelo menos um professor titular.
5. As listas do Pessoal Discente devem ser constituídas por um aluno dos Cursos Científico-Humanísticos e um aluno dos Cursos Profissionais.
6. As listas do Pessoal Não Docente devem ser constituídas por um representante dos Serviços Administrativos e um representante dos Assistentes Operacionais.
7. As assembleias eleitorais do pessoal docente, não docente e discente são convocadas pelo Presidente do Conselho Geral cessante com a antecedência mínima de trinta dias úteis em relação ao acto eleitoral.

8. As convocatórias, afixadas em locais apropriados, mencionarão todas as normas práticas referentes ao processo eleitoral, os locais de afixação das listas de candidatos, as horas e locais dos escrutínios e a constituição das mesas das assembleias eleitorais.

9. As listas concorrentes por cada corpo eleitoral, constituídas nos termos da legislação em vigor e nos termos deste regulamento, devem:

9.1. Conter o nome e assinatura dos candidatos a membros efectivos e dos candidatos a membros suplentes, estes em igual número ao dos candidatos a membros efectivos.

9.2. Conter o nome e a assinatura de, pelo menos, dez por cento do respectivo corpo eleitoral.

9.3. Ser entregues ao Presidente do Conselho Geral cessante com, pelo menos, oito dias úteis de antecedência em relação ao acto eleitoral.

9.4. Ser classificadas alfabeticamente por ordem de entrega, rubricadas e afixadas com oito dias úteis de antecedência em relação ao acto eleitoral.

10. Os resultados eleitorais são afixados logo após o escrutínio.

11. A tomada de posse dos membros do Conselho Geral eleito tem lugar nos cinco dias úteis anteriores ao fim do mandato do Conselho Geral cessante. O Presidente do Conselho Geral cessante fará a transmissão de poderes e prestará os esclarecimentos que lhe forem solicitados pelo Conselho Geral eleito.

12. No caso dos mandatos bienais (alunos e pais e encarregados de educação), a tomada de posse terá lugar na primeira reunião do Conselho Geral após a respectiva eleição que deverá realizar-se até 31 de Outubro de cada ano lectivo.

ARTIGO 79º

Processo Eleitoral para o Director

O processo de recrutamento e de eleição do Director desenvolve-se de acordo com o previsto na lei.

ARTIGO 80º

Processo Eleitoral para a Associação de Estudantes

1. O Director desencadeará o processo eleitoral até ao dia 30 de Novembro.

2. Cada lista concorrente deve:

2.1 Conter o nome e a assinatura dos candidatos.

2.2 Conter o nome e a assinatura dos proponentes.

2.3 Ser entregue ao Director, juntamente com o respectivo programa de acção.

3. A campanha eleitoral terá a duração de dois dias, durante o período lectivo e iniciar-se-á no dia seguinte ao do fim do prazo para a entrega de listas concorrentes.

4. O acto eleitoral realizar-se-á entre as 9 horas e 30 minutos e as 17 horas e 30 minutos.

5. A Associação eleita tomará posse até oito dias úteis após a eleição.

ARTIGO 81º

Outros Processos Eleitorais

1. Para eleição dos Delegados e Subdelegados de Turma, os Directores de Turma desencadearão o respectivo processo eleitoral, até ao dia 10 de Outubro de cada ano lectivo.

CAPÍTULO XII

SEGURANÇA NA ESCOLA

Decreto – Lei n.º 220 / 2008, de 12 Novembro – regime jurídico da segurança contra incêndios em edifícios.

Portaria n.º 1532 / 2008 – aprova o Regulamento Técnico de Segurança contra incêndios em edifícios e recintos.

Decreto – Lei n.º100/2003, de 23 de Maio – regulamentação das condições técnicas de equipamentos desportivos.

Despacho n.º 222/2007, de 5 de Janeiro – equipa de missão para a segurança.

Despacho n.º 25 650/2006, de 19 de Dezembro – aprova o regulamento do Programa Escola Segura.

ARTIGO 82º

Normas Gerais

1. O Plano de Prevenção e Emergência (PPE), em fase de adaptação à nova legislação, será accionado pelo Director através do seu elemento responsável pela segurança.

2. Em caso de activação do Plano de Prevenção e Emergência (PPE), em situação simulada ou real, toda a comunidade escolar fica obrigada a:

2.1. Conhecer os procedimentos básicos a seguir em termos de prevenção e em situação de sinistro.

2.2. Assumir as responsabilidades inerentes à sua função de acordo com o PPE.

3. O não cumprimento pelos diferentes intervenientes de todas as normas previstas será objecto de procedimento disciplinar.

ARTIGO 83º

Coordenador de Segurança

1. O Coordenador de Segurança é um membro a designar pelo Director nos termos da lei em vigor.

2. São atribuições do Coordenador de Segurança:

2.1. Manter actualizado o Caderno de Segurança.

2.2. Desencadear e coordenar acções inerentes à implementação do PPE, em função da avaliação de situações de risco.

2.3. Coordenar o plano de formação e treino de elementos-chave na implementação PPE.

ARTIGO 84º

Circulação de Pessoas

1. Têm acesso directo à generalidade dos espaços do perímetro escolar os alunos, o pessoal docente e o pessoal não docente.

2. Por razões de segurança, são interditas aos alunos as rampas de acesso, as traseiras dos pavilhões A e B e do ginásio e o local de estacionamento.

3. Têm acesso condicionado à Escola os pais, encarregados de educação, membros da Direcção da Associação de Pais, fornecedores e qualquer outra pessoa que, por motivos justificados, tenha assuntos a tratar. O seu acesso à Escola carece de identificação e encaminhamento pelo funcionário em serviço na portaria.

4. O acesso a qualquer área, excepto a administrativa, fica vedado aos encarregados de educação e a todas as pessoas estranhas à Escola, salvo casos excepcionais devidamente autorizados pelo Director.

ARTIGO 85º

Circulação e estacionamento de veículos

1. É proibida a circulação de veículos dentro do perímetro da Escola, a não ser em casos de transporte de pessoas portadoras de deficiência, de acesso ao estacionamento ou para cargas e descargas.

2. No caso dos veículos de duas rodas, e atendendo ao número limitado de lugares de estacionamento, este fica sujeito a autorização, sendo dada preferência aos alunos mais novos.

2.1. No caso dos alunos menores, o pedido de autorização é da responsabilidade do respectivo encarregado de educação.

3. O estacionamento de veículos automóveis só é permitido ao pessoal docente e não docente, nos espaços devidamente marcados para o efeito.

4. É obrigatório o preenchimento de uma grelha com a identificação do veículo.

5. Em caso de não cumprimento do determinado no ponto 3 serão adoptados os seguintes procedimentos:

5.1. 1ª infracção – identificação do infractor e obrigatoriedade de retirar, de imediato, o veículo do lugar onde o estacionou indevidamente;

5.2. 2ª infracção – impedimento de estacionar o veículo dentro da Escola pelo período de um mês;

5.3. 3ª infracção – impedimento de estacionar o veículo dentro da Escola até ao final do ano lectivo.

6. A Escola não se responsabiliza por eventuais roubos e danos causados pelos e nos veículos estacionados no seu interior.

CAPÍTULO XIII

DEFESA AMBIENTAL NO MEIO ESCOLAR

1. Na defesa do ambiente escolar e da qualidade de vida na Escola, toda a comunidade educativa fica obrigada a cumprir e/ou fazer cumprir o seguinte:

- 1.1. Não deitar lixo para o chão.
- 1.2. Preservar espaços, equipamentos e materiais comuns utilizados em actividades lectivas e não lectivas.
- 1.3. Dar conhecimento a quem de direito de situações reveladoras do não cumprimento do número anterior, no sentido da reposição da normalidade e da responsabilização formativa dos infractores.
- 1.4. Proceder à separação dos lixos e ao seu encaminhamento para os respectivos ecopontos.
- 1.5. Privilegiar o recurso a consumíveis recicláveis e biodegradáveis.
- 1.6. Utilizar racionalmente os recursos disponíveis, nomeadamente a água e a energia eléctrica.
- 1.7. Preservar os espaços exteriores, nomeadamente as zonas ajardinadas.

CAPÍTULO XIV

DISPOSIÇÕES FINAIS

1. Para efeito de contabilização do número de aulas do professor, no contexto da avaliação do desempenho, não serão consideradas previstas as aulas não dadas por motivo não imputável ao professor, por ausência em serviço oficial ou visita de estudo ou as que decorram do exercício do direito à greve.
2. Todos os detentores de cargos de coordenação pedagógica e gestão de instalações ficam obrigados a apresentar ao Director um relatório crítico anual de actividades, até 15 de Julho.
3. A convocatória de qualquer tipo de reunião carece de comunicação prévia ao Director.
- 3.1. No caso dos cursos da Via Profissionalizante será usado cabeçalho próprio.
4. Todos os documentos institucionais devem conter o cabeçalho oficial.
5. A Escola não se responsabiliza pelo extravio ou danificação de bens que os alunos, professores e funcionários entendam trazer para a Escola e não acaulem devidamente.
6. Serão apreendidos todos os aparelhos electrónicos que perturbem as actividades lectivas, sendo devolvidos unicamente ao encarregado de educação.

7. No perímetro escolar só é permitido o consumo de produtos alimentares que obedecem às normas legais em vigor.

8. A afixação de cartazes ou anúncios de qualquer índole está sujeita a autorização prévia do Director.

CAPÍTULO XV

REVISÃO E ENTRADA EM VIGOR

A revisão ordinária do Regulamento Interno pode ser feita quatro anos após a sua aprovação e, extraordinariamente, a todo o tempo por deliberação do Conselho Geral, aprovada por maioria absoluta dos membros em efectividade de funções.

APÊNDICES

Apêndice A

**Unidades de registo dos documentos da escola referentes a cada
uma das dimensões e categorias de análise**

Unidades de registo dos documentos da escola referentes a cada uma das dimensões e categorias de análise

Dimensão A: As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa	
Categorias	Unidades de Registo
C1. As regras e os valores como elementos cruciais para o bom funcionamento da escola	Aspetos a melhorar: disciplina; atitude dos alunos perante os seus deveres; competências atitudinais dos alunos; atitudes cívicas nos espaços extrassala de aula; regras de postura em sala de aula; atitude dos alunos perante o trabalho; ambiente em sala de aula (Doc.1, p. 11). Problemas identificados no contexto escolar: desenvolvimento de competências interpessoais e de cidadania; implementação de um ambiente de trabalho em sala de aula favorável ao desenvolvimento sustentado do processo de ensino/ aprendizagem (Doc.1, p.12). A definição destes princípios visa a construção de uma identidade de escola que potencie a sua afirmação como uma instituição de referência, no meio em que se insere (Doc.1, p. 13). Princípios Orientadores da Escola: missão de “Educar para o Futuro” e de “Educar para a Cidadania Global” (Doc.1, p. 13). Princípios Orientadores da Escola: uma escola pluralista e inclusiva, (...) conducente ao sucesso escolar e pessoal (...), ao desenvolvimento e consolidação de valores de cidadania (...) e promover a educação para a saúde (Doc.1, p. 13). Pretende-se formar pessoas capazes de enfrentar o que o futuro lhes reserva no âmbito do conhecimento e da informação, da competência e da autonomia, dos valores e da ética, do civismo e da cidadania responsável, que o mesmo é dizer da sua realização como pessoa (Doc.1, p.15). 2.9. Promover uma abordagem concertada no cumprimento de regras, na implementação de mecanismos que inibam o seu incumprimento e o sancionem, conforme o grau de gravidade e no reforço positivo de comportamentos meritórios (Doc.2, p.17). 2.10. Abordar a ação disciplinar com celeridade e firmeza, especialmente quando em presença de comportamentos reincidentes e/ou lesivos dos interesses dos restantes alunos da turma (Doc.2, p.17). 2.11. Envolver e responsabilizar a turma na promoção da disciplina e na criação de um ambiente de trabalho propício à aprendizagem (Doc.2, p.17). 3.10.Responsabilizar individualmente os alunos perturbadores e implicar toda a turma na resolução de problemas (Doc.2, p.18). Finalidade 2 da Área de Intervenção 1: Ampliar o potencial formativo e educativo da Escola em prol do desenvolvimento integral e integrado dos alunos, perspetivando a educação na e para a cidadania global (Doc.1, p. 18). Finalidade 3 da Área de Intervenção 1: Desenvolver competências de cidadania nos alunos visando a promoção de um ambiente escolar favorável (Doc.1, p.19). Desenvolver um esforço coletivo de concertação de ações, ao nível das estruturas educativas, visando a definição, a aplicação e a interiorização de regras de inter-relacionamento pessoal (Doc.1, p.19).

Dimensão A: As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa	
Categorias	Unidades de Registo
C1. As regras e os valores como elementos cruciais para o bom funcionamento da escola	Responsabilizar todos os elementos da comunidade escolar pelo cumprimento do Regulamento Interno e das regras instituídas, dentro e fora da sala de aula (Doc.1, p.19). Prevenir comportamentos desajustados mediante a promoção de ações formativas, dinamizadas por equipas pluridisciplinares (Doc.1, p.19). Redução, ao longo do triénio, ponderado o registo das ocorrências disciplinares no último ano do triénio anterior, de pelo menos: 30 a 50%, no EB; 20 a 25%, no 10º ano e no EP; 40 a 50%, nos 11º e 12º anos. Atuação visando o cumprimento da uniformização de procedimentos, perspetivando 0% de tolerância face a comportamentos indisciplinados. Aumento da frequência/participação em ações de caráter formativo e informativo para os Encarregados de Educação. Atuação sistemática, por parte da comunidade educativa, na promoção de comportamentos cívicos (Doc.1, p.19). Desenvolver competências de cidadania nos alunos visando a promoção de um ambiente escolar favorável (Doc.1, p.19). 3.4. Fomentar uma cultura de cidadania e civismo em toda a comunidade escolar (Doc.1, p.26). 2.9. Promover uma abordagem concertada no cumprimento de regras, na implementação de mecanismos que inibam o seu incumprimento e o sancionem, conforme o grau de gravidade e no reforço positivo de comportamentos meritórios. 2.10. Abordar a ação disciplinar com celeridade e firmeza, especialmente quando em presença de comportamentos reincidentes e/ou lesivos dos interesses dos restantes alunos da turma. 2.11. Envolver e responsabilizar a turma na promoção da disciplina e na criação de um ambiente de trabalho propício à aprendizagem (RI, p.17).
C2. A avaliação como elemento autorregulador de toda a ação escolar	O presente PEE emerge do quadro da identidade construída e marcada pelas dinâmicas escolares, resultantes dos princípios orientadores definidos no PEE cessante, assim como da reflexão contínua e continuada, num espírito de autoavaliação permanente (...). Pretende-se que este Projeto (...) contribua para a criação de condições que promovam o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação que permita a consciencialização das dinâmicas produzidas no seu seio e que conduza a um desempenho individual e coletivo promotor de um ciclo de melhoria da escola (Doc.1, p.3). A reflexão sobre a pertinência efetiva do PEE cessante e sobre a amplitude das alterações a concretizar em termos de orientação educativa a definir (...). O segundo questionário (...) teve por objetivo efetuar um levantamento dos pontos fortes da Escola, dos aspetos a melhorar e de sugestões com caráter prospetivo (Doc1, p.9). A figura 1 retrata características da escola que representam as suas mais valias e constituem os aspetos que em muito vêm determinando a sua identidade. A figura 2 pretende apontar aspetos conjunturais que impõem um maior investimento nas ações futuras da comunidade educativa visando a construção de uma escola melhor, mais inclusiva e mais dinâmica.(Doc1. p. 9). Síntese dos aspetos positivos da Escola, no âmbito dos diferentes domínios: estrutural, institucional e organizacional; pedagógico-didático; relacional; da cidadania e sociocultural (Doc.1, p. 10-11).

Dimensão A: As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa	
Categorias	Unidades de Registo
C2. A avaliação como elemento autorregulador de toda a ação escolar	A par das finalidades enunciadas são apresentadas metas estratégicas definidas com base no projeto de intervenção apresentado pela Diretora da Escola, no relatório-síntese elaborado pela Inspeção Geral de Educação, no relatório de autoavaliação da Escola, no relatório de avaliação do PEE cessante e nas linhas orientadoras estabelecidas no “Programa Educação, 2015” (Doc.1, p.14) Promover uma dinâmica interna de autoavaliação sistemática visando a melhoria do funcionamento e dos resultados da Escola (Doc.1, p. 28). Na Escola deverá implementar-se uma cultura de avaliação interna permanente que inclua o próprio PEE e, a todos os níveis, envolva as diferentes equipas de trabalho e todos os membros da comunidade (Doc.1, p.30). Ambiciona-se que a avaliação do PEE, ao ser permanente, contínua e global, garanta a qualidade da proposta educativa e conceda à Escola uma dinâmica evolutiva e eficácia na ação educativa intercultural que realiza (Doc.1, p.30). 3.10. Proceder ao acompanhamento e avaliação do desempenho dos docentes do respetivo departamento no âmbito das competências previstas na lei (Doc.2, p.13). 2.4. Proceder à avaliação do trabalho realizado (Doc.2, p. 16). 3. É um direito do pessoal não docente ser avaliado, conhecer os instrumentos de avaliação e ter acesso à diferenciação por mérito (Doc.2, p.77). 2. A avaliação [de desempenho do pessoal não docente] é equitativa e visa contribuir para a melhoria do desempenho, promovendo a motivação profissional e o desenvolvimento de competências (Doc.2, p. 77). 3. É um direito (...) conhecer os instrumentos de avaliação. 4. É um dever do pessoal não docente fazer atempadamente a sua autoavaliação a fim de garantir o envolvimento ativo e a participação no processo avaliativo. 5. O pessoal não docente deve contratualizar a fixação dos objetivos e competências em conformidade com a sua atividade (Doc.2, p.77).
C3. A empatia e o diálogo como aspetos positivos da escola	Aspetos positivos da escola: cordialidade e confiança nas relações interpessoais (Doc.1, p. 10). O coordenador de Estudo Acompanhado: promover o diálogo entre os diversos professores envolvidos nesta área curricular no sentido de diagnosticar dificuldades e propor sugestões para as minimizar” (Doc.2, p 15). O Diretor de Turma: assumir o papel de mediador e apaziguador de conflitos; promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores (Doc.2 p. 17). Os Assistentes Técnicos: atender com simpatia a afabilidade o pessoal docente, não docente e discente, bem como os encarregados de educação ou qualquer outro interessado e prestar-lhe os adequados esclarecimentos (Doc.2, p. 41 – 42).

Dimensão A: As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa	
Categorias	Unidades de Registo
C4. O trabalho colaborativo como aspeto a priorizar	Aspetos positivos da escola: Trabalho em equipa realizado pelas AD e conselhos de turma; trabalho em equipa de planificação das atividades letivas; trabalho cooperativo entre professores (Doc.1, p.10). Promover uma crescente articulação e coordenação entre os vários órgãos e estruturas educativas da Escola (Doc.1, p. 24). 1.4. Valorizar o trabalho colaborativo entre docentes, coordenado ao nível das estruturas intermédias (Doc.1, p. 24). - Definição, de forma cooperativa, de critérios e instrumentos de avaliação balizados por matrizes uniformes para alunos do mesmo ano de escolaridade (Doc.1, p.24). 3.2. Colaborar com os Diretores de Turma e demais estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica no desenvolvimento dos projetos (Doc. 2, p. 15). 2.3. Cooperar com outras estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e com os serviços especializados de apoio educativo na gestão adequada de recursos e na adoção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens (Doc.2, p. 19). 2.4. Colaborar com os Serviços de Apoio Educativo na elaboração de estratégias pedagógicas para o ciclo que coordenam (Doc. 2, p. 20). 2.4. Colaborar na identificação e prevenção de situações problemáticas de alunos e na elaboração de planos de acompanhamento para estes, envolvendo a comunidade educativa (Doc.2, p. 32). 6.1. Colaborar com os docentes no acompanhamento dos alunos e durante as atividades letivas, zelando para que, nas instalações escolares, sejam mantidas as normas de compostura, limpeza e asseio, em respeito permanente pelo trabalho educativo em curso (Doc,2, p. 43). 6.32. Cooperar com os restantes serviços da Escola (Doc.2, p 45). 6.34. Cooperar, com os restantes intervenientes do processo educativo, na identificação de situações de qualquer carência ou de necessidade de intervenção urgente (Doc.2, p 45). 1.5. Solicitar a colaboração da Associação de Pais e Encarregados de Educação na resolução de eventuais problemas relativos aos seus educandos (Doc.2, p. 46). 3.2. Colaborar com o Diretor de Turma e os professores da turma na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para um melhor relacionamento e cooperação entre todos. 3.3. Colaborar com todos os outros membros da comunidade educativa na conservação e manutenção da limpeza da sala de aula” (Doc. 2, p. 48). O Serviço de Ação Social Escolar, entendido como uma unidade especializada de apoio socioeducativo (Portaria nº63/2001), que superintende as seguintes valências: (...) interagir com os Diretores de Turma, no sentido da otimização dos serviços (Doc. 2, p.83).

Dimensão A: As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa	
Categorias	Unidades de Registo
C5. O envolvimento da família como questão crucial	2.8. Responsabilizar a Associação de Pais e a Associação de Estudantes para uma intervenção efetiva na vida escolar (Doc.1, p.25). - Aumento da participação dos EE nas reuniões com DT e nas iniciativas previstas no PAPA em 15%, ao longo do triénio. - Implementação de uma rede de comunicação com EE, com recurso às TIC, ao longo do triénio (Doc.1, p.25). 2.12. Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos (Doc.2, p.17). 3.11.Responsabilizar diretamente os encarregados de educação pela atuação dos seus educandos e envolvê-los na resolução de problemas (Doc.2, p.18).
Dimensão B: A educação inclusiva e a educação para a cidadania	
C1. O ensino profissional como via facilitadora de acesso ao mercado de trabalho por aproximação às necessidades do meio envolvente	A orientação educativa que firma a tradição da Escola traduz-se no facto de, até ao ano letivo de 2005/2006, esta instituição ter integrado, quase exclusivamente, cursos da via de prosseguimento de estudos, com marcado predomínio dos cursos da área das ciências. Foi uma constante nesta instituição a dificuldade em implementar cursos de via profissionalizante, à exceção do Curso Tecnológico de Administração, que funcionou entre 1993 e 1999. A partir do ano letivo de 2006/2007, ano em que a Escola ministrou o Curso Profissional de Técnico de Ótica Ocular e o Curso de Educação e Formação de Administração (Tipo 3), verificou-se uma expansão de cursos da via profissionalizante, respondendo ao aumento da procura e às características do mercado de trabalho da área envolvente (Doc.1, p. 4). Desde muito cedo, a Escola procurou assumir-se na comunidade investindo no estabelecimento de relações com parceiros sociais diversos, salientando-se a parceria estabelecida com a EFACEC, nos anos oitenta, no âmbito da formação pós-laboral e a geminação com a Escola Secundária de Lhanguene, em Maputo, no ano de 1999 (Doc.1, p.4). A intervenção da Escola na comunidade esteve ainda marcada pelo início do funcionamento do Centro de Formação de Professores de Matosinhos. Este, onde esteve sediado entre 1993 e 1995, constituindo um marco pela projeção que teve na comunidade docente do concelho. Presentemente, as dinâmicas escolares estão amplamente marcadas por múltiplas parcerias estabelecidas com empresas e instituições, no âmbito de intervenções associadas a projetos e da implementação de cursos da via profissionalizante, num espírito de formação integral e integrada dos jovens cidadãos (Doc.1, p.4). Pode constatar-se que, ao longo da sua história, a Escola tem assumido as diversas vertentes da sua função educativa que implicaram e continuam a implicar a comunidade escolar e o meio envolvente (Doc.1, p.5). 4.3. Promover o intercâmbio entre a Escola e entidades do meio envolvente, tendo em vista a criação de sinergias na concretização de apoios à formação profissionalizante e de objetivos de índole sociocultural (Doc.1, p. 27). 1.1. A avaliação é contínua e formativa, baseando-se na apreciação sistemática das atividades desenvolvidas pelo aluno na sua experiência de trabalho (Doc.1, p. 66).

Dimensão B: A educação inclusiva e a educação para a cidadania	
Categorias	Unidades de Registo
C1. O ensino profissional como via facilitadora de acesso ao mercado de trabalho por aproximação às necessidades do meio envolvente	3. A avaliação final do estágio basear-se-á na avaliação efetuada pelo monitor, no relatório de estágio do aluno e na apreciação do professor acompanhante, resultante da análise verificada ao longo do período de formação em contexto de trabalho (Doc.1, p.67). 2.9. Desenvolver e apoiar projetos educativos de âmbito local e regional, relacionados com o curso profissional, numa perspetiva de investigação/ação, de acordo com os recursos da Escola ou em colaboração com outras escolas e entidades (Doc. 2, p. 26). 3.5. Promover o levantamento de solicitações e necessidades dos alunos e do meio no sentido da (re)definição da oferta educativa da Escola (Doc.2, p. 60). 2.1. Promover a inserção dos alunos no mundo do trabalho, através da observação do quotidiano da entidade enquadradora, de condutas e valores exigidos no âmbito socioprofissional, conduzindo os alunos à análise e reflexão sobre as práticas de trabalho e organização. 2.2. Desenvolver capacidades, competências e atitudes essenciais à integração no mundo do trabalho, como o espírito crítico e de cooperação, o sentido de responsabilidade, a autonomia na execução de tarefas que lhe forem confiadas. 2.3. Aplicar os conhecimentos e competências adquiridos, executando tarefas múltiplas, relacionadas com a componente de formação tecnológica. 2.4. Desenvolver aprendizagens no âmbito da saúde, higiene e segurança no trabalho (Doc.2. p. 63).
C2. A escola enquanto instituição integradora e promotora da inclusão social	Este PEE pretende orientar o papel da escola na criação de oportunidades que contribuam para o sucesso escolar e educativo de todos os alunos e no cumprimento da sua missão enquanto instituição integradora e promotora da inclusão social (Doc.1, p. 3). A figura 2 pretende apontar aspetos conjunturais que impõem um maior investimento nas ações futuras da comunidade educativa, respondendo aos permanentes desafios impostos pela realidade escolar e pelo meio envolvente, visando a construção de uma Escola melhor, mais inclusiva e mais dinâmica. (Doc.1, p.9). Aspetos positivos da escola: diversidade da oferta escolar (Doc.1, p. 10). Este PEE pretende orientar o papel da escola na criação de oportunidades que contribuam para o sucesso escolar e educativo de todos os alunos e no cumprimento da sua missão enquanto instituição integradora e promotora da inclusão social (Doc.1, p.13). A escola (...) pretende-se pluralista e inclusiva, como forma a disponibilizar oportunidades diferenciadas de formação, em consonância com as aptidões e interesses dos alunos e o mundo do trabalho. A Escola deve pautar-se por uma dinâmica escolar coletiva conducente ao sucesso escolar e pessoal. A Escola deve visar o desenvolvimento e consolidação de valores de cidadania. A Escola deve promover a Educação para a Saúde. Investimento em dinâmicas escolares que promovam a flexibilização de competências e a aprendizagem ao longo da vida. Maximização do papel formativo da Escola assente na requalificação de recursos físicos e humanos. Ampliação do potencial formativo da Escola privilegiando sinergias com o meio. Reforço de uma cultura de avaliação com carácter autorregulador de toda a ação escolar (Doc.1, p.13).

Dimensão B: A educação inclusiva e a educação para a cidadania	
Categorias	Unidades de Registo
C2. A escola enquanto instituição integradora e promotora da inclusão social	Objetivos da Área de Intervenção 1: Definir planos de apoio educativo promotores da qualidade das aprendizagens nas disciplinas da formação específica, bem como, para alunos com dificuldades de aprendizagem, com necessidade educativas especiais e estrangeiros (Doc.1, p.17). É sua função prioritária receber alunos com comportamentos desajustados na sala de aula e na Escola em geral, no sentido de os ouvir e fazer refletir sobre as causas e as consequências da sua atuação, tentando resolver e/ou evitar conflitos e favorecer a integração plena no meio escolar (Doc. 1, p. 33). 3.4. Analisar a oportunidade de adoção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão (Doc.2, p. 11). 2.1. Assegurar o acompanhamento dos processos de matrícula e integração em turma dos alunos com necessidades educativas especiais (Doc.2, p. 33). 3. Em casos de reincidência considerada muito grave, em que os procedimentos previstos no ponto anterior não tenham surtido efeito, poderá, mediante anuência prévia do Diretor de Turma, ser ponderada a hipótese de impedimento de entrada na aula, com encaminhamento obrigatório para o GIE e marcação de falta de presença ou de inibição de participação em atividades de complemento curricular promovidas pela Escola ou de realização de tarefas e atividades de integração curricular (Doc. 2, p. 54). 2. Esta formação prática em contexto de trabalho ou estágio visa: 2.1. Promover a inserção dos alunos no mundo do trabalho, através da observação do quotidiano da entidade enquadradora, de condutas e valores exigidos no âmbito socioprofissional, conduzindo os alunos à análise e reflexão sobre as práticas de trabalho e organização. 2.2. Desenvolver capacidades, competências e atitudes essenciais à integração no mundo do trabalho, como o espírito crítico e de cooperação, o sentido de responsabilidade, a autonomia na execução de tarefas que lhe forem confiadas (Doc.2, p. 63). 1. A integração de alunos nos Quadros de Mérito da Escola (...) ocorre anualmente e obedece aos seguintes princípios: 1.1. As menções de mérito obedecem aos critérios definidos no Artigo 71º deste Regulamento. 1.2. O Quadro de Mérito é organizado por anos de escolaridade, em cinco valências: 1.2.1. Quadro de mérito académico. 1.2.2. Quadro de mérito cívico e de cidadania. 1.2.3. Quadro de mérito desportivo. 1.2.4. Quadro de mérito artístico. 1.2.5. Quadro de mérito de desempenho na formação em contexto de trabalho. 1.3. A inclusão nos quadros de mérito traduz-se em: 1.3.1. Atribuição de prémio de mérito académico ao melhor aluno de cada ano de escolaridade ou dos cursos profissionais. 1.3.2. Atribuição de diploma individual ao(s) aluno(s) destacado(s) nas cinco vertentes do Quadro de Mérito. 1.4. As menções de mérito serão registadas no processo individual do(s) aluno(s). 1.5. A lista dos alunos integrados no Quadro de Mérito será afixada neste estabelecimento de ensino e divulgada no sítio da Escola. 1.6. Os prémios e diplomas atribuídos serão entregues em cerimónia própria a integrar no programa de abertura do ano letivo subsequente (Doc.2, p. 78).

Dimensão B: A educação inclusiva e a educação para a cidadania	
Categorias	Unidades de Registo
C2. A escola enquanto instituição integradora e promotora da inclusão social	2.1 Pedido formal de desculpas e reparação dos danos provocados, se for o caso. 2.2 Presença do aluno no Gabinete de Inclusão Escolar, após o que será acompanhado pelo funcionário de serviço no setor ao local onde realizará a atividade proposta, nos termos previstos no artigo anterior. 2.3 Apoio ao serviço de arquivo e inventariação da Biblioteca. 2.4 Apoio ao serviço de manutenção de equipamentos. 2.5. Apoio na manutenção de jardins e espaços exteriores. 2.6 Apoio na montagem/desmontagem de eventos sazonais. 2.7 Apoio a qualquer setor da escola em tarefas que não envolvam confidencialidade. 2.8. Cumprimento de tarefas curriculares em regime presencial (Doc. 2, p. 56).
C3. A diferenciação pedagógica como estratégia para a promoção de uma escola inclusiva	2.2. Mobilizar as Áreas Disciplinares e os Departamentos na conceção/redefinição de estratégias, procurando soluções para concretizar a diferenciação pedagógica (Doc.1, p.25). 3.4. Analisar a oportunidade de adoção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão (Doc.2, p. 11). 3.5. Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de Alunos (Doc.2, p.11). 3.6. Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação, nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens (Doc.2, p.11). 3.3. Promover a articulação de outras estruturas ou serviços da Escola com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica (Doc.2, p.12). 2.4. Adotar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos. 2.6. Identificar casos de necessidades educativas especiais e de dificuldades de aprendizagem, assegurando o seu encaminhamento. 2.7. Problematicar o encaminhamento de casos de insucesso crónico e/ou abandono escolar previsível para tipos de formação alternativa (Doc.2, p.16).
C4. O desenvolvimento de competências interpessoais e de cidadania como problema identificado no contexto escolar	Síntese dos aspetos positivos da Escola, no âmbito dos diferentes domínios: competências atitudinais dos alunos; competências interrelacionais entre Assistentes Operacionais; atitudes cívicas nos espaços extra sala de aula; atitude dos alunos perante o trabalho; ambiente em sala de aula (Doc.1, p. 12). Problemas identificados no contexto escolar: Desenvolvimento de competências interpessoais e de cidadania (Doc.1, p.12). Implementar um ciclo de melhoria assente num processo de gestão integrada e articulada, na mudança das práticas e na valorização do conceito de Escola (Doc.1, p.12) 3.4. Fomentar uma cultura de cidadania e civismo em toda a comunidade escolar (Doc.1, p.26).

Dimensão B: A educação inclusiva e a educação para a cidadania	
Categorias	Unidades de Registo
C4. O desenvolvimento de competências interpessoais e de cidadania como problema identificado no contexto escolar	- Envolvimento dos projetos no desenvolvimento de competências de cidadania (Doc.1, p.26).
Dimensão C: As vivências e manifestações de cidadania	
Categorias	Unidades de Registo
C1. A assertividade como postura incentivada	Uma escola que pensa é feita de pessoas que pensam ou aprendem a pensar. Aprender a pensar, literalmente, significa mobilizar uma discussão contínua, interrogar-se permanentemente, observar, aportar material para discussões em que cada um intervém ativamente, com consciência, responsabilidade, pensamento ético, pensamento cultural (Doc1, p.2). Pretende-se que este Projeto continue a ser um instrumento gerador de ações concertadas no que respeita à sua implementação e contribua para a criação de condições que promovam o desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação que permita a consciencialização das dinâmicas produzidas no seu seio e que conduza a um desempenho individual e coletivo promotor de um ciclo de melhoria da escola (Doc.1, p.3). Síntese dos aspetos positivos da Escola, no âmbito dos diferentes domínios: - Direção: capacidade de gestão, empenho, receptividade e disponibilidade (Doc.1, p.10). A exequibilidade do PEE, em termos do efeito desejado para a construção de uma identidade de escola assertiva, só será possível se as articulações entre os documentos estruturantes da ação educativa forem maximizadas (Doc.1, p.14) 1.3. Valorizar a comunicação bidirecional entre as estruturas de topo e as estruturas intermédias, de forma a sustentar a construção da ação educativa na reflexão, no confronto e na articulação de ideias. (Doc.1, p.24).
C2. O Desenvolvimento pessoal e social como área de intervenção	A promoção do sucesso escolar e pessoal dos alunos é a primeira das áreas de intervenção definidas, refletindo o estatuto de centralidade que este PEE pretende atribuir-lhe, apesar da consciência de que a capacidade de intervenção e grau de responsabilização da Escola é diferente nas duas vertentes. No pressuposto de todas as limitações decorrentes de contextos vários que da Escola não dependem, pretende-se formar pessoas capazes de enfrentar o que o futuro lhes reserva no âmbito do conhecimento e da informação, da competência e da autonomia, dos valores e da ética, do civismo e da cidadania responsável, que o mesmo é dizer da sua realização como pessoa (Doc.1, p.15). Finalidade 3: Desenvolver competências de cidadania nos alunos visando a promoção de um ambiente escolar favorável (Doc.1, p.19). Finalidade 3: Rentabilizar recursos numa perspetiva de funcionalidade e de bem-estar (Doc.1, p.23).

Dimensão C: As vivências e manifestações de cidadania	
Categorias	Unidades de Registo
C2. O Desenvolvimento pessoal e social como área de intervenção	3.4. Fomentar uma cultura de cidadania e civismo em toda a comunidade escolar (Doc.1, p 26)
C3. Educar para a cidadania global como missão da ação educativa	Princípios Orientadores da Escola: Missão de “Educar para o Futuro” e de “Educar para a Cidadania Global” (Doc.1, p.13). Princípios Orientadores da Escola: A escola deve visar o desenvolvimento e a consolidação de valores de cidadania (Doc.1, p. 13). Ampliar o potencial formativo e educativo da Escola em prol do desenvolvimento integral e integrado dos alunos, perspetivando a educação na e para a cidadania global (Doc.1, p. 18). 1.2.2. Quadro de mérito cívico e de cidadania (Doc.2, p. 78) 1.1.2.2. Classificação interna final mínima de 16 valores, arredondada às unidades, excluindo a classificação da disciplina de Educação Moral e Religiosa, dado o seu carácter facultativo (Doc.2 p. 79). 2.1. São candidatos a este quadro de mérito os alunos que tenham demonstrado capacidade de iniciativa, de solidariedade e de intervenção, traduzida em ações de mérito reconhecido em favor da comunidade, desde que desenvolvidas numa relação funcional com a Escola (Doc.2, p. 80).
C4. O GIE como um dos projetos positivos da escola	Síntese dos aspetos positivos da Escola, no âmbito dos diferentes domínios: Ação do GIE (domínio da cidadania e relacional) (Doc.1, p 10). A ESR pretende-se uma escola pluralista e inclusiva de forma a disponibilizar oportunidades diferenciadas de formação em consonância com as aptidões e interesses dos alunos e o mundo do trabalho (Doc.1, p. 13) 1. O Gabinete de Inclusão Escolar está aberto aos alunos e à restante comunidade escolar (Doc.2, p.33). 2. É sua função prioritária receber alunos com comportamentos desajustados na sala de aula e na Escola em geral, no sentido de os ouvir e fazer refletir sobre as causas e as consequências da sua atuação, tentando resolver e/ou evitar conflitos e favorecer a integração plena no meio escolar (Doc.2, p. 33). 3. Os professores que receberem e procederem ao acompanhamento de alunos farão chegar aos respetivos Diretores de Turma, no prazo máximo de 24 horas, a informação escrita da presença do aluno no gabinete (Doc.2, p. 33). 2. O Coordenador do Gabinete de Inclusão Escolar deverá ser um professor do Quadro da Escola, que revele disponibilidade, dinamismo e capacidade de mediação de conflitos (Doc.2, p. 33).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo	
Categorias	Unidades de Registo
C1. A democratização como um mandato da escola	Uma escola que pensa é feita de pessoas que pensam ou aprendem a pensar. Aprender a pensar, literalmente, significa mobilizar uma discussão contínua, interrogar-se permanentemente, observar, aportar material para discussões em que cada um intervém ativamente, com consciência, responsabilidade, pensamento ético, pensamento cultural (Doc.1, p.1). A ação educativa da Escola é caracterizada, no quadro da sua autonomia, por uma filosofia de interação e cooperação estabelecida entre os seus órgãos de gestão, Conselho Geral, Direção e Conselho Pedagógico. O Conselho Geral, enquanto estrutura, visa assegurar a participação e representação da comunidade educativa, definindo as linhas orientadoras de funcionamento da Escola (Doc.1, p. 7). Com este objetivo foi aplicado, coletivamente, um inquérito a funcionários administrativos e a assistentes operacionais, bem como, aos representantes dos alunos de turmas dos anos terminais de cada ciclo, da Associação de Estudantes, do Conselho Pedagógico e do Conselho Geral, num total de 16 alunos dos quais responderam 50%. A Associação de Pais foi convidada a colaborar no processo de reconstrução do PEE através de um questionário expressamente construído para o efeito (Doc.1, p.9). Em conformidade com o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Escola, o presente Regulamento define o regime de funcionamento da Escola, a configuração específica dos órgãos de administração e gestão, das estruturas de coordenação e de supervisão pedagógica e dos serviços técnico-pedagógicos, bem como o conjunto de normas de convivência e regras de funcionamento da Escola (Doc.2, p. 5). O Conselho Geral é o órgão de direção responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da Escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa. 4. Sempre que o assunto o justifique, poderão participar nas reuniões do Conselho Geral outros intervenientes, sem direito a voto, a convite do presidente deste órgão e com o acordo da maioria absoluta dos seus membros. 5. As deliberações do Conselho Geral serão publicitadas na página da Escola (Doc.2, p. 6). 2. O Diretor é coadjuvado no exercício das suas funções por um subdiretor e por um a três adjuntos, número a estabelecer por despacho ministerial. Para apoio à atividade do Diretor e mediante proposta deste, o Conselho Geral pode autorizar a constituição de assessorias técnico - pedagógicas, de acordo com o previsto na lei (Doc.2, p. 7). Coordenador de Departamento Curricular: 1. O Departamento Curricular é coordenado por um professor titular designado pelo Diretor cujo mandato tem a duração de quatro anos, cessando com o mandato do Diretor. 2. No caso de ausência prolongada do Coordenador, o cargo e respetivas inerências serão assegurados interinamente por um professor titular a designar pelo Diretor. 3. São competências do Coordenador do Departamento Curricular, para além de outras atribuídas por lei: 3.1. Apoiar o trabalho dos professores, promovendo a investigação, o debate e a troca de experiências sobre metodologias, técnicas e materiais de ensino/aprendizagem visando o bom desempenho profissional. 3.2. Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta da escola (Doc.2, p.13-14).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo	
Categorias	Unidades de Registo
C1. A democratização como um mandato da escola	3.3. Promover a articulação de outras estruturas ou serviços da Escola com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica. 3.4. Propor ao Conselho Pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos. 3.5. Assegurar a articulação entre o Departamento e as restantes estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. 3.6. Coordenar as atividades pedagógicas planificadas pelas áreas disciplinares que integram o Departamento, assim como atividades comuns, de forma a assegurar a articulação horizontal e vertical dos conteúdos de ensino. 3.7. Coordenar projetos no âmbito das disciplinas do Departamento. 3.8. Coordenar os processos de conceção e execução de atividades a incluir no Plano Anual e Plurianual de Atividades, tendo em vista a concretização do Projeto Educativo. 3.9. Transmitir em tempo útil, aos coordenadores das respetivas Áreas Disciplinares as informações/diretrizes provenientes dos órgãos de gestão. 3.10. Proceder ao acompanhamento e avaliação do desempenho dos docentes do respetivo departamento no âmbito das competências previstas na lei. 3.11 Organizar e manter atualizado um dossiê contendo, em suporte gráfico ou digital: relação nominal dos docentes do Departamento; exemplares dos programas das disciplinas; relação dos manuais adotados no Departamento; cópias de convocatórias das reuniões e respetivas atas; determinações e informações provenientes do Diretor e do Conselho Pedagógico. 3.12. Entregar ao Diretor as atas de todas as reuniões e, nos Serviços Administrativos, a folha de presenças (Doc.2, p.12-13). 2. Sob a presidência do respetivo Coordenador, o conselho da Área Disciplinar reúne ordinariamente de acordo com o definido no Regimento do respetivo Departamento. Reúne extraordinariamente sempre que seja convocado por iniciativa do respetivo Coordenador, do Coordenador do Departamento ou do Diretor, ou por solicitação de um terço dos docentes que integram o conselho (Doc.2, p.13-14). Área Disciplinar: 1. São competências do Conselho de Área Disciplinar, para além de outras atribuídas por lei: 1.1. Organizar atempadamente o ano letivo. 1.2. Analisar criticamente os programas e documentação específica. 1.3. Pronunciar-se sobre questões relativas à operacionalização do currículo, levando as posições tomadas ao conhecimento das entidades competentes. 1.4. Conceber, planificar e dinamizar atividades de ensino e aprendizagem. 1.5. Participar na atividade do Departamento, nomeadamente no debate pedagógico–didático, de forma a assegurar a articulação horizontal e vertical dos conteúdos curriculares dentro de cada ciclo e interciclos. 1.6. Definir necessidades e propor a aquisição/aluguer/utilização de recursos educativos facilitadores da atividade pedagógica. 1.7. Aferir critérios de avaliação/classificação, avaliando os resultados dos alunos (Doc.2, p.13-14). Conselho de Turma: 1. Fazem parte do Conselho de Turma todos os professores da turma, o aluno delegado e dois representantes dos pais e encarregados de educação. 2. Para além das competências previstas na lei que regulamentam a avaliação, regime disciplinar e assiduidade dos alunos, são ainda competências do Conselho de Turma: 2.1. Analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino - aprendizagem. 2.2. Planificar o desenvolvimento das atividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula (Doc.2, p.16-17).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo	
Categorias	Unidades de Registo
C1. A democratização como um mandato da escola	2.3. Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas. 2.4. Adotar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos. 2.5. Conceber e delinear atividades em complemento ao currículo proposto. 2.6. Identificar casos de necessidades educativas especiais e de dificuldades de aprendizagem, assegurando o seu encaminhamento. 2.7. Problematicar o encaminhamento de casos de insucesso crónico e/ou abandono escolar previsível para tipos de formação alternativa. 2.8. Planificar e coordenar a vertente interdisciplinar da ação do Conselho de Turma. 2.9. Promover uma abordagem concertada no cumprimento de regras, na implementação de mecanismos que inibam o seu incumprimento e o sancionem, conforme o grau de gravidade e no reforço positivo de comportamentos meritórios. 2.10. Abordar a ação disciplinar com celeridade e firmeza, especialmente quando em presença de comportamentos reincidentes e/ou lesivos dos interesses dos restantes alunos da turma. 2.11. Envolver e responsabilizar a turma na promoção da disciplina e na criação de um ambiente de trabalho propício à aprendizagem. 2.12. Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos. 3. Sob a presidência do respetivo Diretor de Turma, o Conselho de Turma reúne ordinariamente a meio do primeiro e do segundo períodos para gestão do processo de ensino e aprendizagem, e no final de cada período para avaliação. Reúne extraordinariamente sempre que seja convocado pelo Diretor de Turma, por sua iniciativa ou do Diretor, ou por solicitação de um terço dos docentes. 3.1. Nos momentos das reuniões dos Conselhos de Turma onde são tratados assuntos de avaliação apenas estarão presentes os professores da turma (Doc.2, p.16-17). Diretor de Turma: 1. O Diretor de Turma é designado pelo Diretor de entre os professores da turma, de acordo com o perfil estabelecido no Projeto Curricular de Escola. 2. Será privilegiado o princípio da continuidade na atribuição do cargo, salvo nos casos previstos no Projeto Curricular de Escola. 3. Para além das competências previstas na lei que regulamentam a avaliação, regime disciplinar e assiduidade dos alunos, são ainda competências do Diretor de Turma: 3.1. Assegurar a articulação entre os professores da turma e os alunos, pais e encarregados de educação. 3.2. Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos. 3.3. Coordenar a elaboração e execução do Projeto Curricular de Turma. 3.4. Promover um acompanhamento individualizado dos alunos, disponibilizando informação e aconselhamento e assegurando, numa perspetiva preventiva e/ou interventiva, o encaminhamento para as estruturas de apoio educativo. 3.5. Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu caráter globalizante e integrador. 3.6. Dar a conhecer aos alunos a legislação que regulamenta o seu estatuto. 3.7. Promover, no início de cada ano, a eleição do Delegado e do Subdelegado de turma e a cooptação dos representantes dos pais e encarregados de educação dos alunos com vista à constituição do Conselho de Turma. 3.8. Definir parâmetros referenciais de comportamento com a participação ativa dos alunos e dos encarregados de educação. 3.9. Envolver e responsabilizar o Delegado e o Subdelegado de turma na promoção de um ambiente de trabalho propiciador de sucesso. 3.10. Responsabilizar individualmente os alunos perturbadores e implicar toda a turma na resolução de problemas. 3.11. Responsabilizar diretamente os encarregados de educação pela atuação dos seus educandos e envolvê-los na resolução de problemas (Doc.2, p.17-18).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo	
Categorias	Unidades de Registo
C1. A democratização como um mandato da escola	3.12. Assumir o papel de mediador e apaziguador de conflitos. 3.13. Manter o Diretor informado relativamente a situações graves ou recorrentes de indisciplina. 3.14. Recolher e divulgar informação junto dos professores da turma e dos encarregados de educação. 3.15. Atender os encarregados de educação sempre que o solicitem, no dia e hora marcada para o efeito, exceto na semana anterior à das reuniões de avaliação. 3.16. Convocar os encarregados de educação dos alunos da turma, pelo menos, uma vez por período. 3.17. Gerir a comunicação com os encarregados de educação de alunos referenciados para apoio pedagógico, nos termos previstos no Projeto Curricular de Escola. 3.18. Informar os alunos e os encarregados de educação sobre percursos escolares alternativos, nomeadamente em casos de insucesso crónico, assegurando o seu encaminhamento para os serviços de orientação vocacional (Doc.2, p.17-18). Conselho de Diretores de Turma: - Os Conselhos de Diretores de Turma organizam-se por ciclos de escolaridade – 3º ciclo do Ensino Básico e ensino Secundário – e são constituídos pelos respetivos Diretores de Turma sob a presidência de um coordenador. - São competências dos Conselhos de Diretores de Turma para além de outras atribuídas por lei: - Planificar as atividades e projetos a desenvolver, anualmente, de acordo com as orientações do Conselho Pedagógico. - Articular com os diferentes departamentos curriculares o desenvolvimento de conteúdos programáticos e objetivos de aprendizagem. - Cooperar com outras estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e com os serviços especializados de apoio educativo na gestão adequada de recursos e na adoção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens. - Dinamizar e coordenar a realização de projetos interdisciplinares das turmas. - Identificar necessidades de formação no âmbito da direção de turma. - Uniformizar critérios na gestão do Regulamento Interno no quotidiano das turmas, nomeadamente no âmbito da assiduidade, da pontualidade e da disciplina, e garantir a sua aplicação. - Propor e planificar formas de atuação conjunta a desenvolver junto dos pais e encarregados de educação. - Proceder a um balanço anual de atividades, tendo em vista propostas para o ano letivo subsequente. - Sob a presidência do respetivo Coordenador, os Conselhos de Diretores de Turma reúnem, ordinariamente, no início do ano letivo, antes dos momentos de avaliação, no final do ano letivo e, extraordinariamente, sempre que sejam convocados pelos respetivos Coordenadores por sua iniciativa ou do Diretor, ou ainda por solicitação de um terço dos docentes que integram o Conselho. - O Conselho de Diretores de Turma elabora e aprova o seu Regimento num prazo máximo de trinta dias, após o início das suas funções (Doc.2, p.19-20). Coordenador de Ciclo: - O mandato dos Coordenadores de Ciclo, designados pelo Diretor de entre os professores titulares que integram o respetivo Conselho de Diretores de Turma, tem a duração de quatro anos letivos, podendo cessar nos casos previstos na lei. - São competências dos Coordenadores de Ciclo, para além de outras atribuídas por lei: - Coordenar a ação do respetivo Conselho, articulando estratégias e procedimentos. - Submeter ao Conselho Pedagógico as propostas dos respetivos Conselhos de Diretores de Turma. - Coordenar a ação das equipas pedagógicas (Doc.2, p. 20).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo	
Categorias	Unidades de Registo
C1. A democratização como um mandato da escola	2.4. Colaborar com os Serviços de Apoio Educativo na elaboração de estratégias pedagógicas para o ciclo que coordenam. 2.5. Transmitir aos Diretores de Turma as informações/diretrizes provenientes dos órgãos de gestão. 2.6. Coordenar a organização e apoio às matrículas e desenvolver mecanismos que permitam a transmissão da informação para o ano letivo subsequente. 2.7. Organizar e manter atualizado um dossiê com legislação e documentação inerente ao desempenho do cargo. 2.8. Entregar ao Diretor as atas de todas as reuniões e, nos Serviços Administrativos, a folha de presenças (Doc.2, p. 20). Conselho de Curso e Equipa Pedagógica 1. O Conselho de Curso e a Equipa Pedagógica são estruturas de articulação curricular de um Curso Profissional e de um Curso de Educação e Formação, respetivamente, que operam com base nas orientações curriculares definidas a nível nacional e no Projeto Curricular da Escola em consonância com o Projeto Educativo e com o Regulamento Interno da Escola. 2. O Conselho de Curso e a Equipa Pedagógica são compostos pelos docentes que lecionam as disciplinas que integram o plano de estudos do curso, dos vários ciclos de formação. 3. São competências do Conselho de Curso e da Equipa Pedagógica, para além de outras atribuídas por lei: 3.1. Analisar os problemas relacionados com a avaliação e a disciplina dos alunos tendo por referencial a orientação educativa definida na Escola, nos seus documentos estruturantes, e delinear atuações que constituam soluções para os mesmos. 3.2. Analisar os programas e a documentação emitidas pelos órgãos de gestão da Escola e pelos serviços centrais e proceder à sua implementação e adequação ao Curso. 3.3. Coordenar a implementação, de forma transversal, dos planos curriculares e programas definidos a nível nacional, dentro de cada ciclo de formação, tendo como referencial as competências identificadas no perfil de desempenho à saída do curso, mediante: 3.3.1.A seleção de metodologias de ensino e avaliação, de materiais de ensino / aprendizagem e de bibliografia adequados à diversidade de interesses e maturidade cognitiva dos alunos; 3.3.2. A definição das competências gerais e transversais, de forma gradativa, ao longo do ciclo de formação; 3.3.3. A aferição de critérios de avaliação e/ou classificação nas diferentes disciplinas e submete-los à aprovação do Conselho Pedagógico; 3.3.4.A supervisão da correta aplicação dos critérios de avaliação e/ou classificação e a análise dos resultados (Doc.2, p.22). 3.3.5. A planificação e gestão de ações de complemento pedagógico e de atividades de substituição / compensação educativa, de remediação e de enriquecimento curricular; 3.4. Implementar, estimular e apoiar atividades e projetos inovadores, de âmbito regional e nacional, numa perspetiva de investigação/ação, de acordo com os recursos da Escola ou através da colaboração com outras escolas e entidades; 3.5. Propor um modelo de relatório individual de avaliação dos alunos e submetê-lo à aprovação do Conselho Pedagógico; 3.6. Colaborar com os órgãos de gestão escolar na construção e implementação do Projeto Educativo e intervir na elaboração do Regulamento Interno; 3.7. Elaborar o Plano de Atividades de cada ciclo de formação do Curso e integrar estas iniciativas no Plano Anual e Plurianual de Atividades, perspetivando a concretização do Projeto Educativo da Escola; 3.8. Implementar as atividades projetadas no PAPA e proceder à avaliação do valor pedagógico e do sucesso das mesmas; 3.9. Demonstrar iniciativa para a identificação de problemas escolares concretos, no sentido de alertar os órgãos competentes, através dos seus representantes, para a implementação de ações destinadas à sua resolução (Doc.2, p.22).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo	
Categorias	Unidades de Registo
C1. A democratização como um mandato da escola	4. São competências específicas da Equipa Pedagógica dos Cursos de Educação e Formação: 4.1. Colaborar no processo de implementação da Prova de Avaliação Final (PAF), incluindo a elaboração da proposta de regulamento específico do estágio ou Formação Prática em Contexto de Trabalho e da Prova de Avaliação Final. 4.2. Elaborar a Prova de Avaliação Final. 5. São competências específicas do Conselho de Curso dos Cursos Profissionais: 5.1. Definir o calendário de avaliações de módulos não concluídos de cada uma das épocas constituídas para o efeito, de modo a que cada aluno não seja sujeito a mais do que uma prova de avaliação por dia. 5.2. Analisar a situação dos alunos que requeiram a renovação de matrícula em módulos não concluídos, na Formação em Contexto de Trabalho (FCT) ou na Prova de Aptidão Profissional (PAP), emitindo um parecer sobre a capacidade de a Escola assegurar o processo de ensino/aprendizagem do aluno e sobre os moldes em que o mesmo poderá ocorrer. 5.3. Pronunciar-se, se solicitado, pelo Diretor da Escola, em relação ao docente a designar para o desempenho das funções de Professor Orientador da FCT. 5.4. Colaborar no processo de implementação da FCT, incluindo a elaboração do plano da FCT e a sua reformulação / reajustamento sempre que se justifique. 5.5. Estabelecer os critérios específicos de distribuição dos formandos pelas diferentes entidades de acolhimento. 5.6. Acompanhar a execução do plano da FCT, com base nos relatórios intermédios e final da FCT elaborados pelo Diretor de Curso e pelo Orientador da FCT, e ponderar sobre a necessidade de se reformular e reajustar o plano de formação. 5.7. Pronunciar-se, se solicitado pelo Diretor da Escola, em relação aos docentes a designar para o desempenho das funções de Professor Orientador e Acompanhante da PAP, de entre os professores do Conselho de Curso nomeáveis para o exercício das funções em questão. 5.8. Colaborar no processo de implementação da PAP, incluindo a elaboração da proposta do seu regulamento específico. 5.9. Avaliar a viabilidade de pré-projetos da PAP apresentados pelos alunos e, se necessário, proceder a reajustamentos para os tornar exequíveis, bem como indicar um Professor Orientador e Acompanhante da PAP para os formandos que não tenham formalizado os pré-projetos. 5.10. Organizar a distribuição dos alunos implicados na PAP pelos professores nomeáveis como Orientadores e Acompanhantes da PAP. 5.11. Elaborar o Regimento do Conselho de Curso, nos primeiros trinta dias após a constituição desta estrutura educativa, e proceder ao seu reajustamento sempre que a alteração da legislação ou das dinâmicas escolares o imponham. 6. Sob a presidência do respetivo Diretor de Curso, a Equipa Pedagógica reúne, ordinariamente, uma vez por semana e, extraordinariamente, sempre que seja convocado pelo respetivo Diretor de Curso por sua iniciativa, pelo Representante da Via Profissionalizante, ou pelo Diretor, ou ainda por solicitação de um terço dos docentes que constituem a respetiva equipa. 7. Sob a presidência do respetivo Diretor de Curso, o Conselho de Curso reúne, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, sempre que seja convocado pelo respetivo Diretor de Curso por sua iniciativa, pelo Representante da Via Profissionalizante, ou pelo Diretor, ou ainda por solicitação de um terço dos docentes que constituem o respetivo conselho. 8. Poderão ser formadas comissões específicas constituídas por elementos do Conselho de Curso ou da Equipa Pedagógica, cuja constituição e periodicidade de reuniões serão definidas em Regimento. 9. No âmbito do exercício do processo de articulação curricular e pedagógica, mediante convite do Diretor de Curso, podem participar nas reuniões, sem direito a voto, outros profissionais com competências em matérias de apoio sócio - educativo, orientação vocacional e dos domínios empresarial e profissional (Doc.2, p.22).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo	
Categorias	Unidades de Registo
C1. A democratização como um mandato da escola	Diretor de Curso: 1. O Diretor de Curso é designado pelo Diretor, preferencialmente de entre os professores profissionalizados que lecionam as disciplinas da formação técnica da (s) turma (s). 2. Para além das competências previstas na lei, compete ao Diretor de Curso: 2.1. Comunicar ao Diretor deliberações do Conselho de Curso ou da Equipa Pedagógica. 2.2. Comunicar ao Diretor as necessidades do Conselho de Curso ou da Equipa Pedagógica e do Curso. 2.3. Analisar, em Conselho de Curso ou na Equipa Pedagógica, as deliberações e os assuntos tratados em Conselho Pedagógico, atuando em conformidade com os mesmos. 2.4. Intervir no processo de articulação da coordenação pedagógica e organizacional geral dos diversos cursos da via profissionalizante, em parceria com os Diretores de outros Cursos. 2.5. Proceder, sempre que necessário, à divulgação prévia de documentação que constitua base de trabalho de cada reunião de Conselho de Curso ou de Equipa Pedagógica, nos moldes fixados neste Regulamento. 2.6. Colaborar na elaboração, revisão e implementação do Projeto Educativo, do Projeto Curricular de Escola e do Regulamento Interno. 2.7. Participar na elaboração e na consecução do Plano Anual e Plurianual de Atividades, tendo em vista a concretização do Projeto Educativo da Escola. 2.8. Inventariar necessidades de formação dos docentes da via profissionalizante e estruturar o respetivo plano de formação. 2.9. Desenvolver e apoiar projetos educativos de âmbito local e regional, relacionados com o curso profissional, numa perspetiva de investigação/ação, de acordo com os recursos da Escola ou em colaboração com outras escolas e entidades. 2.10. Organizar e manter atualizado um dossiê de acordo com as orientações superiores. 2.11. Elaborar e atualizar o inventário dos recursos e equipamentos e zelar pela sua conservação. 3. São competências específicas do Diretor de Curso dos Cursos de Educação e Formação: 3.1. Colaborar com o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) em tudo o que se relaciona com a preparação da prática em contexto de trabalho e com o plano de transição para a vida ativa. 3.2. Colaborar com o professor acompanhante da Formação Prática em Contexto de Trabalho no acompanhamento dos alunos em formação, nomeadamente, na elaboração do plano individual de estágio e nas atividades de preparação para a integração dos alunos no estágio. 4. São competências específicas do Diretor de Curso dos Cursos Profissionais: 4.1. Colaborar com o Orientador da Formação em Contexto de Trabalho na avaliação da FCT. 4.2. Colaborar com o Orientador da Formação em Contexto de Trabalho na execução dos relatórios críticos intermédios e final da FCT. 4.3. Coordenar o processo de elaboração da proposta de regulamento específico da PAP e proceder à sua adequação em função de contingências especiais do ciclo de formação ou do processo de formação dos alunos. 4.4. Supervisionar as diferentes ações com vista à implementação da PAP, em articulação com os Professores Orientadores e Acompanhantes e com os formandos, incluindo: 4.4.1. Submeter a aprovação do Conselho Pedagógico, depois de estabelecidos em Conselho de Curso, os critérios de avaliação da PAP, até ao final do segundo ano do ciclo de formação. 4.4.2. Desencadear a etapa de elaboração dos pré-projetos da PAP, informando os alunos e encarregados de educação sobre o processo. 4.4.3. Submeter à aprovação do Diretor os pré-projetos da PAP elaborados e apresentar-lhe as propostas emitidas pelo Conselho de Curso relativas aos locais de realização de cada uma das PAP e de Professores Orientadores e Acompanhantes da PAP e/ou Monitores. 4.4.4. Assegurar a articulação Escola / entidade de acolhimento, quando os projetos da PAP decorram em contexto de trabalho (Doc.2. p. 25).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo	
Categorias	Unidades de Registo
C1. A democratização como um mandato da escola	4.4.5. Submeter à aprovação do Diretor a constituição do júri de avaliação da PAP, depois de ouvido o Conselho de Curso. 4.4.6. Comunicar ao Diretor a ausência de alunos à PAP e, em situações de falta justificada, proceder à marcação de nova PAP. 4.4.7. Emitir pareceres relativos a requerimentos de adiamento da PAP. 4.4.8. Submeter à apreciação do Diretor propostas fundamentadas de anulação da PAP, que as ratifica ouvido o Conselho Pedagógico (Doc.2. p. 25). 6. São deveres específicos dos Assistentes Operacionais: 6.1. Colaborar com os docentes no acompanhamento dos alunos e durante as atividades letivas, zelando para que, nas instalações escolares, sejam mantidas as normas de compostura, limpeza e asseio, em respeito permanente pelo trabalho educativo em curso. 6.2. Preparar, fornecer, transportar e zelar pela conservação do material didático e do equipamento, comunicando estragos ou extravios. 6.3. Zelar pelos livros entregues à sua responsabilidade. 6.4. Verificar a falta do professor, avisar a sua ausência e fazer aguardar os alunos, em silêncio, pelo professor de substituição ou encaminhá-los para o local estabelecido. 6.5. Comunicar, se for o caso, ao professor de substituição, a turma, disciplina, a sala e a duração da aula que este irá assegurar. 6.6. Marcar as faltas aos professores, registá-las e proceder às substituições, quando for essa a sua função. 6.7. Impedir a permanência de alunos nas salas durante os intervalos ou na ausência do professor, excetuando-se os casos superiormente determinados. 6.8. Apenas em casos excecionais e devidamente justificados, interromper as aulas, pedindo previamente autorização. 6.9. Acompanhar alunos ao GIE, à Sala de Estudo, à Biblioteca, ao Centro de Recursos, ao Diretor ou a outros locais indicados pelos docentes em serviço. 6.10. Manter o silêncio nas imediações das salas de aula, de modo a não serem perturbadas as atividades letivas. 6.11. Controlar as entradas e saídas dos alunos das salas de aula, não permitindo perturbações das atividades letivas ou dos serviços. 6.12. Limpar e arrumar as instalações da escola à sua responsabilidade, zelando pela sua conservação. 6.13. Zelar pela conservação e manutenção das instalações, incluindo os espaços exteriores. 6.14. Colocar atempadamente os meios audiovisuais nas salas a eles destinados sempre que requisitados pelos professores, nos termos regulamentares. 6.15. Atender rapidamente alunos sinistrados e, em caso de necessidade, acompanhá-los ao hospital. 6.16. Preparar e vender produtos no bar. 6.17. Preparar os produtos do refeitório, verificando a higiene e condições de consumo dos respetivos produtos. 6.18. Cumprir as normas de higiene e segurança no bar e refeitório. 6.19. Apurar diariamente a receita na caixa do serviço e entregá-la à tesoureira, utilizando o cartão eletrónico. 6.20. Controlar a entrada, registando a identificação, de todos os elementos estranhos e encaminhá-los para os locais devidamente autorizados. 6.21. Manter-se atento e vigilante quanto à presença de elementos estranhos na escola. 6.22. Averiguar das razões dos alunos que, no decorrer das aulas, se encontrem fora das salas de aula, nos corredores ou nos recreios e, em caso de anomalia ou suspeita, avisar os seguranças. 6.23. Atender as chamadas das salas e executar os pedidos feitos com rapidez e eficácia. 6.24. Vigiar as instalações da Escola, impedindo a circulação de pessoas e veículos não autorizados. 6.25. Abrir e fechar portas, portões e janelas, ligar/desligar os alarmes e entregar / receber chaves do chaveiro a seu cargo. 6.26. Substituir, sempre que se justifique, outros funcionários no exercício das suas funções. 6.27. Informar, por escrito, qualquer anomalia verificada nas instalações ou nos materiais. 6.28. Assegurar o serviço da Reprografia, da Biblioteca e as ligações telefónicas (Doc.2, p.43).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo	
Categorias	Unidades de Registo
C1. A democratização como um mandato da escola	6.29. Usar fardamento apropriado e limpo. 6.30. Usar identificação bem visível. 6.31. Executar, de acordo com instruções dos superiores hierárquicos e no respeito pelo Regulamento em vigor, as funções que lhes tenham sido atribuídas. 6.32. Cooperar com os restantes serviços da Escola. 6.33. Participar em ações de formação, nos termos da lei, e empenhar-se no sucesso das mesmas. 6.34. Cooperar, com os restantes intervenientes do processo educativo, na identificação de situações de qualquer carência ou de necessidade de intervenção urgente. 6.35. Respeitar a natureza confidencial de informação relativa aos alunos e respetivos familiares, bem como de professores e restante pessoal não docente (Doc.2, p.43). Representação dos Alunos: Os alunos têm o direito de ser representados nos órgãos de gestão da Escola e nos Conselhos de Turma. São representados, nos primeiros, pelos alunos eleitos entre os Delegados de Turma do Ensino Secundário, nos termos previstos neste Regulamento. São representados nos Conselhos de Turma pelo Delegado de Turma e, na sua ausência, pelo Subdelegado (Doc.2, p.47). Representação dos Pais e Encarregados de Educação: 1. Os pais e encarregados de educação têm o direito de ser representados nos órgãos de gestão da Escola e nos Conselhos de Turma, nos termos legais e nos previstos neste Regulamento. 1.1. São representados no Conselho Geral por Pais ou Encarregados de Educação eleitos em Assembleia Geral de Pais sob proposta da Associação de Pais. 1.2. São representados no Conselho Pedagógico por membros da Associação de Pais e Encarregados de Educação designados por esta. 1.3. Quando não existir Associação de Pais os representantes ao Conselho Geral e ao Conselho Pedagógico serão eleitos em Assembleia Geral de Pais convocadas pelo Presidente do Conselho Geral e pelo Diretor, respetivamente. 1.4. São representados nos Conselhos de Turma ordinários por dois Encarregados de Educação cooptados em cada turma. 2. Os Encarregados de Educação membros do Conselho de Turma são cooptados nas reuniões convocadas pelos Diretores de Turma, no início de cada ano letivo. 3. No caso de nenhum Encarregado de Educação se disponibilizar para o desempenho destas funções, consideram-se cooptados os encarregados de educação dos alunos Delegado e Subdelegado (Doc.2, p.50). Representante da Via Profissionalizante: 1. Os Cursos Profissionais, os Cursos de Educação e Formação e os Professores Orientadores Educativos de Turma são coordenados por um professor titular designado pelo Diretor, de entre os Diretores dos Cursos em funcionamento na Escola, cujo mandato tem a duração de quatro anos, cessando com o mandato do Diretor. 2. No caso de ausência prolongada do Representante da Via Profissionalizante, o cargo e respetivas inerências serão assegurados interinamente por um professor a designar pelo Diretor. 3. Ao Representante da Via Profissionalizante compete: 3.1. Comunicar ao Diretor deliberações dos Conselhos dos Cursos que representa. 3.2. Submeter ao Conselho Pedagógico as propostas dos respetivos Diretores de Curso e dos Professores Orientadores Educativos das Turmas (Doc.2, p.20).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo	
Categorias	Unidades de Registo
C1. A democratização como um mandato da escola	3.3. Transmitir aos Diretores de Curso e aos Professores Orientadores Educativos das Turmas as informações/diretrizes provenientes dos órgãos de gestão. 3.4. Coordenar a articulação pedagógica e organizacional entre os vários Cursos em funcionamento. 3.5. Promover o levantamento de solicitações e necessidades dos alunos e do meio no sentido da (re) definição da oferta educativa da Escola. 3.6. Inventariar as necessidades de formação dos docentes da via profissionalizante, propondo o respetivo plano de formação. 3.7. Participar na elaboração e na consecução do Plano Anual e Plurianual de Atividades, tendo em vista a concretização do Projeto Educativo. 3.8. Coordenar a organização e apoio às matrículas e desenvolver mecanismos que permitam a transmissão da informação para o ano letivo subsequente. 3.9 Organizar e manter atualizado um dossiê contendo as cópias das convocatórias das reuniões e respetivas atas, legislação e outra documentação inerente ao desempenho do cargo. 3.10. Entregar ao Diretor as atas de todas as reuniões e, nos Serviços Administrativos, a folha de presenças (Doc.2, p.20).
C2. A participação dos alunos na vida da escola como aspeto a melhorar	A vivência da Escola (...) tem sido marcada, também, por dinâmicas que se refletem na participação e implementação de atividades culturais, recreativas e pedagógicas. Este dinamismo escolar tem vindo a ser concretizado em ações diversificadas, nomeadamente, espetáculos de teatro, exposições de trabalhos de alunos nos domínios da expressão escrita e da expressão artística, sessões públicas de debate, ações de divulgação científica, concursos de âmbito nacional e internacional, visitas de estudo em território nacional e no estrangeiro, torneios desportivos e campanhas de solidariedade. A nível cultural e recreativo é, ainda, de salientar a abertura da Escola ao meio através da realização de atividades extensivas à comunidade educativa e da cedência de instalações a coletividades recreativas, culturais e desportivas. A ação cultural da Escola, também tem estado marcada pela implementação de diversos projetos, com caráter dinâmico ao longo do tempo, uma vez que alguns foram integrados em projetos institucionais e outros geraram dinâmicas que impuseram a emergência de novos projetos para fazer face às mutações registadas na comunidade. No Quadro 1, estão discriminados os projetos vigentes e que, presentemente, exercem impacto na vida da Escola (Doc.1, p. 5). Síntese dos aspetos a melhorar na Escola, no âmbito dos diferentes domínios: Participação dos alunos e dos EE em atividades culturais e de cidadania (Doc.1, p.11). Síntese dos aspetos a melhorar na Escola, no âmbito dos diferentes domínios: aplicação concertada do Regulamento Interno (Doc.1, p.11). - Ampliação da participação dos alunos em atividades diversificadas promovidas pelos projetos: articulação de atividades desenvolvidas pelos projetos com os PCT; construção e implementação de Projetos de Educação Sexual de Turma em articulação com o PES; desenvolvimento de um trabalho continuado na preparação de equipas participantes em iniciativas de âmbito regional, nacional e internacional (Doc.1, p. 18). 1.1. Ser informados atempadamente sobre legislação que lhes seja aplicável bem como sobre saídas profissionais (RI, p. 35). 1.5. Participar em atividades realizadas dentro ou fora da escola e, neste último caso, mediante autorização dos encarregados de educação. 1.7.Promover iniciativas dentro da Escola que visem a angariação de fundos para atividades diversas, desde que supervisionadas por professores e devidamente autorizadas pelo Diretor (Doc.2, p. 35). 2.1. Responsabilizar-se pelo conhecimento de toda a informação que lhes for comunicada institucionalmente (Doc.2, p. 35).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo	
Categorias	Unidades de Registo
C2. A participação dos alunos na vida da escola como aspeto a melhorar	2.5. Envolver-se ativamente na vida da Escola nomeadamente no acompanhamento da ação dos seus representantes eleitos (Doc.2, p. 35). Os alunos têm o direito de ser representados nos órgãos de gestão da Escola e nos Conselhos de Turma. São representados, nos primeiros, pelos alunos eleitos entre os Delegados de Turma do Ensino Secundário, nos termos previstos neste Regulamento. São representados nos Conselhos de Turma pelo Delegado de Turma e, na sua ausência, pelo Subdelegado. (Doc.2, p.47). 1. Poderão realizar-se Assembleias de Delegados sempre que as matérias ultrapassem o domínio da turma e se reportem a assuntos relacionados com a política educativa da Escola e/ou a intervenção na comunidade. 2. As Assembleias de Delegados de Turma são as seguintes: 2.1. Assembleia de Delegados das Turmas do Ensino Básico. 2.2. Assembleia de Delegados das Turmas do Ensino Secundário. 3. As reuniões de Assembleia de Delegados de Turma são convocadas pelo Diretor por sua iniciativa, a pedido dos representantes dos alunos nos órgãos de administração e gestão da Escola ou por solicitação de um terço dos Delegados de Turma de cada um dos níveis de ensino. 4. As reuniões de Assembleia de Delegados poderão ser convocadas conjuntamente (Básico e Secundário) sempre que o assunto a tratar o justifique (Doc.2, p.48). 2. As assembleias de Alunos realizam-se por proposta do Diretor, do Conselho Geral, da Associação de Estudantes, ou por solicitação de, pelo menos, um terço dos alunos da Escola. 3. As reuniões da Assembleia de Alunos são convocadas pelo Diretor ou pela Associação de Estudantes mediante autorização do primeiro, com a antecedência mínima de dois dias úteis. 3.1. A Assembleia de Alunos do Ensino Secundário para efeitos de eleição dos seus representantes ao Conselho Geral é convocada pelo presidente do Conselho Geral. 4. Da convocatória deverá constar a ordem de trabalhos, que carece de aprovação do Diretor, exceto a reunião prevista no ponto 3.1. do presente Artigo. 5. As reuniões serão dirigidas pelo Diretor ou pelo Presidente da Associação de Estudantes, secretariadas por dois dos alunos presentes, os quais serão responsáveis pela elaboração da respetiva ata, que terá de ser entregue ao Diretor no prazo de dois dias úteis, devidamente assinada. 6. Compete à Assembleia de Alunos: 6.1 Pronunciar-se sobre todos os assuntos em que seja necessário auscultar a opinião dos alunos referente à política educativa da Escola e / ou a intervenção na comunidade. 6.2. Eleger os representantes dos alunos do Ensino Secundário ao Conselho Geral (Doc.2, p.49). 6. Compete às Assembleias de Delegados de Turma: 6.1 Pronunciar-se sobre todos os assuntos em que seja necessário auscultar a opinião dos alunos. 6.2. Apreçar as propostas apresentadas pelos Delegados de Turma e submetê-las ao Conselho Geral e ao Conselho Pedagógico. 6.3. Eleger o representante dos alunos do Ensino Secundário no Conselho Pedagógico. Assembleias de Alunos (Básico e/ou Secundário) sempre que as matérias ultrapassem o domínio das turmas, da Associação de Estudantes e se reportem a assuntos relacionados com a política educativa da Escola e/ou a intervenção na comunidade (Doc.2, p.49).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo	
Categorias	Unidades de Registo
C2. A participação dos alunos na vida da escola como aspeto a melhorar	1.2. Ter acesso a informação sobre saídas profissionais a disponibilizar pela Escola (Doc.2, p. 50). 1. A Associação de Estudantes é uma estrutura com autonomia, segundo a legislação específica em vigor, devendo, cumulativamente, respeitar os princípios do Projeto Educativo da Escola. 2. A Associação de Estudantes rege-se pelos estatutos aprovados em 27 de novembro de 1987 e publicados em Diário da República no mês de agosto de 1988, série III. 3. Para além dos direitos e deveres consignados na lei, a Associação de Estudantes tem, ainda, o direito e o dever de: 1. Direitos 1.1. Propor atividades de carácter cultural, cívico, desportivo ou lúdico de acordo com o disposto no Projeto Educativo da Escola. 1.2. Ter acesso a informação sobre saídas profissionais a disponibilizar pela Escola. 2. Deveres 2.1. Promover a formação cívica, física e cultural dos estudantes, contribuindo para a sua participação na resolução dos problemas educativos, de acordo com o disposto no Projeto Educativo da Escola 2.2. Estabelecer a ligação da Escola e dos alunos à realidade socioeconómica do país, promovendo a informação sobre saídas profissionais (Doc.2, p.50).
C3. As aquisições cognitivas como prioridade da escola e da comunidade educativa	Síntese dos aspetos a melhorar na Escola, no âmbito dos diferentes domínios: Atividades de Substituição; Sucesso escolar; Disciplina; Interdisciplinaridade e Transversalidade de Abordagens (Doc.1, p. 11). Problemas identificados no contexto escolar: Envolvimento/mobilização dos alunos na sua aprendizagem; a qualidade das aprendizagens ao nível da formação específica, no ensino secundário; qualidade das aprendizagens no cômputo geral das disciplinas a par do desenvolvimento de competências, no ensino básico (Doc.1, p.12). Princípios Orientadores da Escola: A escola deve pautar-se por uma dinâmica escolar coletiva conducente ao sucesso escolar (Doc.1, p.13). O plano de reflexão estratégico do PEE foi estruturado em duas áreas de intervenção, “Sucesso Escolar e Pessoal” e “Organização e Planeamento”, que emergem da consciencialização de uma identidade própria e orientam todo o processo de construção de uma Escola de sucesso (Doc.1, p. 14). A promoção do sucesso escolar e pessoal dos alunos é a primeira das áreas de intervenção definidas, refletindo o estatuto de centralidade que este PEE pretende atribuir-lhe, apesar da consciência de que a capacidade de intervenção e grau de responsabilização da Escola é diferente nas duas vertentes. No pressuposto de todas as limitações decorrentes de contextos vários que da Escola não dependem, pretende-se formar pessoas capazes de enfrentar o que o futuro lhes reserva no âmbito do conhecimento e da informação, da competência (Doc.1, p. 15). 1.1. Refletir sobre os resultados das classificações internas e externas dos alunos, com alcance retrospectivo e prospetivo. 1.2. (Re)Definir linhas de atuação pedagógica sustentada por um trabalho coletivo e autorregulado com efeitos sobre as práticas de docência. 1.3. Concretizar as grandes finalidades da escolaridade básica obrigatória privilegiando a articulação vertical entre ciclos. 1.4. Construir projetos curriculares de turma pragmáticos, que operacionalizem e otimizem a ação de equipas pedagógicas/conselhos de turma (Doc.1, p.17).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo	
Categorias	Unidades de Registo
C3. As aquisições cognitivas como prioridade da escola e da comunidade educativa	1.5. Diversificar atividades e estratégias de ensino/aprendizagem nas áreas curriculares e de complemento curricular, privilegiando metodologias ativas. 1.6. Dinamizar o ensino/aprendizagem perspetivando o desenvolvimento real da proficiência no domínio da Língua Portuguesa. 1.7. Ampliar a utilização, de forma equilibrada, das TIC nas rotinas de ensino/aprendizagem tendo como referência a evolução tecnológica. 1.8. Definir planos de apoio educativo promotores da qualidade das aprendizagens nas disciplinas da formação específica, bem como, para alunos com dificuldades de aprendizagem, com necessidade educativas especiais e estrangeiros (Doc.1, p.17). · Redução do abandono escolar, ao longo do triénio, para taxas de 0% a 5%. · Redução progressiva do insucesso escolar, ao longo do triénio, expressa em taxas de conclusão de ciclo: · No EB, superiores a 90%; · No ES, que represente uma melhoria de 2% a 5%; · No EP, superior 95%. · Redução progressiva do insucesso escolar, ao longo do triénio, em relação à qualidade das aprendizagens: · Aumentar a percentagem de alunos que concluem o ciclo sem reprovações; · No EB, aumentar a percentagem de alunos que transita sem níveis inferiores a 3; · No EB, a diferença entre as médias CI e CE não ser superior à nacional; · No ES, aumentar a percentagem de alunos que transita sem disciplinas em atraso; · No ES, a diferença entre as médias de CIF e de exame ser não superior à média nacional; · No ES, na formação específica, melhorar entre 2% e 5% a média de CFD. · Aumentar a frequência regular dos apoios, em 15% no triénio (Doc.1, p.17). Finalidade 4 da área de intervenção 1: Consolidar e diversificar oportunidades de formação em consonância com os legítimos interesses e expectativas dos alunos. 4.1. Promover condições de apoio a uma escolha vocacional sustentada mediante a realização de ações informativas sobre opções e percursos escolares para alunos e Encarregados de Educação. 4.2 Implementar vias de formação alternativas para situações de insucesso crónico e/ou abandono escolar previsível, ponderando as necessidades do mercado de trabalho e os interesses dos alunos. 4.3. Estabelecer protocolos e parcerias com outras instituições de ensino, públicas ou privadas, tendo em vista o apoio a percursos formativos e/ou pós-formativos (Doc.1, p.20). Finalidade 2: Otimizar dinâmicas de funcionamento visando a melhoria das aprendizagens e dos resultados (Doc.1, p.25). 2.1. Constituir turmas de forma a consagrar grupos cujas dinâmicas permitam conduzir ao sucesso escolar (Doc.1, p.27). 2.6. Ampliar o valor pedagógico das atividades de substituição, privilegiando um sistema de permutas (Doc.1, p.27).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo	
Categorias	Unidades de Registo
C3. As aquisições cognitivas como prioridade da escola e da comunidade educativa	Finalidade 5 da área de intervenção 2: Promover uma dinâmica interna de autoavaliação sistemática visando a melhoria do funcionamento e dos resultados da Escola (Doc.1, p. 28). 3.4. Analisar a oportunidade de adoção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens. 3.7. Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto tendo em vista a melhoria do processo de ensino - aprendizagem. 3.8. Analisar os resultados escolares visando a promoção do sucesso (Doc.2, p. 11). 3.4. Propor ao Conselho Pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos (Doc.2, p. 12). 1.4. Conceber, planificar e dinamizar atividades de ensino e aprendizagem. 1.5. Participar na atividade do Departamento, nomeadamente no debate pedagógico–didático, de forma a assegurar a articulação horizontal e vertical dos conteúdos curriculares dentro de cada ciclo e inter ciclos . 1.7. Aferir critérios de avaliação/classificação, avaliando os resultados dos alunos (Doc.2, p.13). 3.2 Promover o diálogo entre os diversos professores envolvidos nesta área curricular no sentido de diagnosticar dificuldades e propor sugestões para as minimizar (Doc.2, p. 15). 2.3. Definir, concretizar e avaliar planos de acompanhamento e recuperação (Doc.2, p.16). 2.6. Identificar casos de dificuldades de aprendizagem, assegurando o seu encaminhamento. 2.7. Problematizar o encaminhamento de casos de insucesso crónico e/ou abandono escolar previsível para tipos de formação alternativa (Doc.2, p.17) 3.18. Informar os alunos e os encarregados de educação sobre percursos escolares alternativos, nomeadamente em casos de insucesso crónico, assegurando o seu encaminhamento para os serviços de orientação vocacional (Doc.2, p.19). 2.2 Emitir parecer sobre a retenção repetida de alunos, de acordo com o ponto 4 do Despacho Normativo 50/2005, de 20 de outubro (Doc. 2, p.32). 1.1 exigir um ensino de qualidade. 2.1. Responsabilizar-se pela atuação dos seus educandos, nomeadamente por uma atitude de empenho intelectual (Doc.2, p.46).
C4. A organização escolar como um espaço a desburocratizar	O nível organizativo e a capacidade de planeamento com duas valências estratégicas indissociáveis no funcionamento da Escola. A competência organizativa depende, basicamente, de um bom conhecimento dos recursos disponíveis, da capacidade e vontade de os rentabilizar e de uma forte consciência coletiva da Escola enquanto grupo. O planeamento, por seu lado, decorrerá predominantemente de três grandes vetores: a posse de informação especializada e atualizada, a agilização de procedimentos e a capacidade prospetiva. Face à natureza e rapidez da(s) mudança(s), a Escola, como organização, tem que estar preparada para a(s) antecipar e agir em conformidade (Doc.1, p.22).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo	
Categorias	Unidades de Registo
C4. A organização escolar como um espaço a desburocratizar	1.2. Planificar, de forma articulada, a ação específica das estruturas, das comissões e das equipas responsáveis por projetos de forma a otimizar o seu desempenho 1.5. Desburocratizar o trabalho administrativo e pedagógico mediante a racionalização de procedimentos instituídos, otimizando a utilização das TIC (Doc.1, p.24). Conselho Geral: 1. O Conselho Geral é o órgão de direção responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da Escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa. 2. O Conselho Geral é composto por quinze elementos assim distribuídos: Cinco professores; Dois representantes dos alunos do ensino secundário, sendo um dos cursos Científico-Humanísticos e outro dos Cursos Profissionais; Três representantes dos pais e encarregados de educação; Dois representantes do pessoal não docente, sendo um dos Serviços Administrativos e outro Assistente Operacional; Dois representantes da autarquia; e Um representante da comunidade. 2.1. Nos termos legais, o Diretor tem assento no Conselho Geral, sem direito a voto. 4. Sempre que o assunto o justifique, poderão participar nas reuniões do Conselho Geral outros intervenientes, sem direito a voto, a convite do presidente deste órgão e com o acordo da maioria absoluta dos seus membros (Doc.2, p.6). Conselho Pedagógico: 1. O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa da escola, composto por quinze elementos assim distribuídos: Diretor; Quatro coordenadores de Departamento Curricular; Dois coordenadores de Ciclo; Um representante da Via Profissionalizante; Um representante dos Serviços Especializados de Apoio Educativo; Um representante do Centro de Recursos Educativos; Um representante da Equipa do Plano Tecnológico da Educação; Um representante do pessoal não docente; Dois representantes dos pais e encarregados de educação; e Um representante dos alunos do ensino secundário. 2. Sempre que o assunto o justifique, poderão participar nas reuniões do Conselho Pedagógico outros intervenientes, sem direito a voto, a convite do presidente deste órgão e com o acordo da maioria absoluta dos seus membros. O Diretor: 1. O Diretor é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. 2. O Diretor é coadjuvado no exercício das suas funções por um subdiretor e por um a três adjuntos, número a estabelecer por despacho ministerial (Doc.2, p.7). Departamento Curricular: 1. O Departamento Curricular é a estrutura pedagógica intermédia responsável pela articulação e gestão curricular na concretização dos projetos Educativo e Curricular de Escola. 2. A Escola está organizada em quatro Departamentos Curriculares a seguir designados e constituídos pelos professores das áreas disciplinares aqui referidas, segundo o código legal de recrutamento (Doc.2, p.10).

Apêndice B

Unidades de registo das entrevistas, referentes a cada uma das dimensões, categorias e subcategorias de análise

Unidades de registo das entrevistas referentes a cada uma das dimensões, categorias e subcategorias de análise

Dimensão A: As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa		
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
C1. As regras e os valores como fatores determinantes no funcionamento da escola	SC1. A ausência de regras como fator de perturbação no funcionamento da escola	Aquilo que às vezes me preocupa como cidadão e como professor na escola é, às vezes, a inexistência de normas (...). Eu vejo alunos que vêm para a escola com camisolas que dizem asneiras, eu vejo alunos que vêm de chinelos como se fossem para a praia, eu vejo alunas quase despidas na escola e eu vejo alunos que se for preciso, e eles nem reparam, porque nem se apercebem que vai a passar um professor, que verbalizam alto asneiras de uma forma bastante evidente. E isso incomoda-me, sinceramente (AE1). Este ano eu tenho uma turma de 10º ano, e se eu pensar assim nos últimos anos, isto equivalia a um básico de há pouco tempo atrás. Os problemas que eles revelam agora no 10º ano, eu notava anteriormente num 8º, essa falta de maturidade complica um bocadinho porque ao nível da abstração, ao nível de uma série de posturas, até na sala de aula que são à partida exigidas para um aluno deste nível de ensino, eles não conseguem ainda adquirir. Nem a nível de concentração, nem a nível de... Mesmo a dedicação dos alunos neste nível de ensino, no 10º ano, equivale à que os alunos tinham há uns anos atrás no ensino básico. E aí eu noto bastantes dificuldades porque sensibilizá-los para isso, fazê-los perceber conscientemente, porque só assim é que podem mudar, tem sido muito difícil(...). porque eles estão mais interessados em pequenas exhibições e naquela imagem mais superficial que os colegas valorizam fora da sala de aulas, e mantêm dentro da sala de aula essa atitude (AE3). Estou a lidar com alunos sem qualquer tipo de objetivos na vida (...). Os alunos pensam que os professores têm de lhes aturar a má formação, têm que aturar o não quererem estudar, (...) se lhes apetecer vêm às aulas e se não lhes apetecer não vêm (...). No fundo, quem se vai chatear com isto tudo vão ser os professores, não são os alunos porque eles não se chateiam. A forma de funcionar é esta, não têm regras, não têm educação, não sabem estar numa sala de aula (AE5). Se eu voltasse outra vez atrás tinha, entre aspas, perdido uma parte das minhas horas... Eu acho que eles deviam ter outra disciplina que era psicologia ou sociologia, porque são alunos que não sabem estar. Eles deviam ter uma disciplina para eles serem ensinados a estar dentro de uma sala de aula, a saber intervir quando devem. Eu até tinha duas alunas que diziam “eu quero”, “mas agora não podes”, “mas eu tenho que dizer, tenho que falar”. Mesmo que dissemos que não, como eles não têm regras, diziam nem que fosse a maior barbaridade. Depois ainda diziam, “já está dito”. Eles não sabiam intervir, não sabiam esperar pela vez (AE5). Se calhar vou mais para os valores e para a experiência. Acho que se calhar os conhecimentos e coisas do género vêm com a nossa experiência e com os nossos valores. Os nossos valores ditam muito a nossa forma de estar. Mesmo nas aulas, os nossos valores se calhar ditam o nível de aprendizagem que vamos ter, da postura que vamos ter e tudo isso (AE6). Eu acho que o que devia ser mesmo feito, era tentar adequar as situações à turma. Por exemplo, no caso da minha turma, é uma turma difícil no comportamento, isso toda a gente já sabe, e então, os professores deviam tentar jogar com isso e tentar perceber até que ponto os alunos podem ou não perceber as coisas, e chegando aquele limite não deixar passar, porque à medida que vão deixando passar estas situações os alunos pensam que têm confiança e vão fazer coisas piores. É alguém tentar pelo menos mostrar-lhes que não podem, não digo medidas drásticas como já houve na turma mas, tentar por regras, qualquer coisa assim do género que lhes mostrasse os limites que eles têm, senão começa a ficar “uma bola de neve” e eles cada vez ficam piores (AE7).

Dimensão A: As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa		
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
C1. As regras e os valores como fatores determinantes no funcionamento da escola	SC1. A ausência de regras como fator de perturbação no funcionamento da escola	Normalmente, a primeira via é a tentativa de falar com o aluno. Portanto, que com bom senso o aluno perceba que está errado. Caminhando na escala, contacta-se a família e naturalmente, em função da gravidade, o GIE pode ser chamado a intervir e depois, eventualmente, a própria Direção (AE8). Há sempre muito barulho (...). As pessoas tentam calar-se mas, muitas vezes, não resulta e também não sabem esperar pela sua vez para falar. Por exemplo, nós estamos a falar e eles interrompem e depois, passado um tempo, já nos esquecemos do que íamos dizer e, muitas vezes, já não conseguimos dizer o que queríamos (AE11). Nós nas aulas falamos um bocadinho uns com os outros e às vezes fazemos um bocado de barulho. Pronto, é a nossa maneira de conviver, só que às vezes é de mais, fazemos barulho a mais e atrapalhamos alguns alunos que têm mais dificuldades (AE12). Nós antes tínhamos expressão artística – que é metade do período expressão artística e outra metade educação tecnológica –, e quando nós tínhamos expressão artística, que era no monobloco, atrás do monobloco tinha sempre alunos a fumar (AE12). A nossa turma é muito mal comportada e desinteressada, portanto o ambiente da sala de aula não é lá muito bom. Os professores dizem que saem daqui cansados (...). Eu acho que as regras da sala de aula estão bem mas, pelo menos na minha turma, não ligam às regras e muitas vezes comem e bebem, bonés, chiclas, telemóveis (AE13). Por exemplo, ainda há pouco tempo dois colegas meus da minha turma envolveram-se, protagonizaram cenas de violência na biblioteca, tiveram de ser levados à Direção... enfim... No fim tudo se resolveu porque as duas partes acordaram que não tinham agido bem, que precisavam de raciocinar, no momento em que partiram para a violência deviam ter raciocinado melhor e agora já se dão bem. (AE14). Na minha turma pronto, é um ambiente assim um bocadinho, por vezes, pesado (...). Os professores reagem, ou seja, mandam calar muitas vezes, não sei, impõem-se bastante e muda um bocado esse ambiente (AE15). Sim, essencialmente chegam-nos mais da parte dos alunos e mais de pais em relação aos seus educados, e pronto, e chega-nos muita coisa que nem merece grande análise porque se as pessoas começam a personalizar muito... [JM – Pois mas discutem sobre as causas desses problemas na Associação de Pais?] Sim, isso fala-se... [JM – E apresentam algumas propostas de solução?] Sim, e normalmente fica sempre alguém encarregue de transmitir à Direção e assim... (AE23). Perdiam-se objetos... Eu posso concretizar mais, a minha filha perdeu quase de seguida vários guarda-chuvas, ela deixava vinha a sala e já não estava, e depois eu acho que é inadmissível, é que lhe foi dito por um funcionário que o guarda-chuva que estava, e que o tinha visto e que o tinha posto em determinado sitio, e depois quando chega lá já não está... Se houvesse um sítio próprio, que eu sugeri, não é para a minha filha nem é pelo facto de ser a minha filha, eu sugeri, falei na Associação de Pais com a escola, no sentido de haver um registo dos objetos que são encontrados e entregues (AE23).

Dimensão A: As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa		
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
C1. As regras e os valores como fatores determinantes no funcionamento da escola	SC1. A ausência de regras como fator de perturbação no funcionamento da escola	Normalmente, quando há algum caso de indisciplina e a Associação de Pais tem conhecimento, normalmente tenta-se falar primeiro com a Diretora de Turma ou com a direção no sentido de ver que medidas é que já foram tomadas para tratar tal indisciplina (AE23). Disciplinares tenho. Graves, não. Disciplinares tenho: desobediência; comportamento tacitamente desadequado numa sala de aula; miúdos que às vezes são menos delicados uns com os outros, ou porque se zangam ou porque há aí uns confrontos físicos, coisa pouca. Só tive um caso mais grave recente foi um miúdo que se lembrou de levar para casa dois teclados de computador, que eram os que estavam em exposição na biblioteca, que são computadores que já não estão a ser usados porque já são muito antigos, mas ele precisava dos teclados para poder fazer uns jogos que lhe dava jeito (AE25). Não estou só a falar da Direção da escola, estou a falar da escola, e dos professores e dos funcionários. Têm sido demasiadamente benevolentes para alguns alunos que infringem as normas. Não pode haver ditadura mas não pode haver benevolência, não pode haver facilitismo, uma permissividade em exagero. Acho que há uma preocupação exagerada da proteção dos jovens (AE25). Acho que, às vezes, os problemas deviam ter outros fins, outros meios e métodos, mas pronto, preferem facilitar e facilitar (...). Deviam de ir logo de mão firme e rija ao assunto, agarrá-lo e aprofundar e tentar resolver mas não adianta, deixam passar, passar, passar e depois fica pior. Alastra-se, é tipo um vírus (AE27) Eu não me lembro muito bem, porque já foi há sete anos, mas não podemos falar com os outros e depois temos sempre que levantar o braço sempre que íamos responder. Cá podemos falar, não é bem poder mas falam mais na sala de aula e são mais livres (AE28). Há muito barulho (...), mandam os alunos para a rua, gritam com eles (...). Quando os alunos falam mais alto, os professores começam a gritar para os alunos calarem, essas coisas. Eu não gosto de muito barulho na sala de aula, assim não consigo ouvir o que os professores dizem (AE29). Somos muitas vezes chamados à sala, mesmo os professores não conseguem fazer nada deles e, até para nós, é difícil. Às vezes alguns, quando nós lá vamos, ainda nos obedecem, mas há alturas que nos fogem também. É assim. É um bocado complicado, mas eles acham que já são uns homens e que não estão para ouvir regras (AE33). Eles agora, acho que têm uma educação diferente de antigamente, não sei. Para eles tudo é banalizado, nada tem importância. Eu acho. Eles não dão valor a nada. Como pegar numa borracha e desfazê-la toda, ou a uma caneta, e deitar tudo para o chão (AE33). A escola é que é interventiva, mas não pode fazer tudo. Isto parte de casa. Se a casa não ajudar, se eles perderem o respeito em casa, não é na escola que vão ganhar. Poderão até, às vezes, superar isso, mas é um bocado difícil porque hoje em dia os meninos são muito autónomos. Já se nota isso no 7º ano. Nota-se que os meninos querem ser autónomos e mandar. É o que eu acho (AE33). O meu espanto é que, antigamente notava-se que o 7º, o 8º e o 9º eram mais rebeldes, e que quando chegavam ao 10º, notava-se a diferença. Agora não (...). Já eram mais homenzinhos, eram pessoas mais adultas. Agora não. Agora tanto faz que venham do 7º, do 10º ou do 11º (...). Eles não dão valor a nada, nem que os pais façam sacrifícios. Não dão valor a nada, é isso que eu acho (AE33).

Dimensão A: As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa		
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
C1. As regras e os valores como fatores determinantes no funcionamento da escola	SC1. A ausência de regras como fator de perturbação no funcionamento da escola	Como preocupante, vejo a sociedade em si. Acho que os meninos vêm agora muito diferentes do que eram. Preocupa-me as pessoas que eles serão amanhã. Preocupa-me um bocado isso (AE33).
C1. As regras e os valores como fatores determinantes no funcionamento da escola	SC2. A educação para os valores como uma premência educativa	Isso dificulta todo o processo, mesmo a nível de desenvolvimento, não só a nível do conhecimento, porque eles estão ali acima de tudo para se desenvolverem como um todo (AE3). Os valores mais voltados para a área do trabalho, para a área do empenho, do querer ser melhor não são tão valorizados como a forma de saber estar na aula (AE6). Os nossos valores ditam muito a nossa forma de estar. Mesmo nas aulas, os nossos valores se calhar ditam o nível de aprendizagem que vamos ter, da postura que vamos ter e tudo isso (AE6). A transmissão de valores é muito importante porque depois, a partir daí, pelo menos eu encaro normalmente que, quando os alunos vêm pela primeira vez, que até ao Natal, é para lhes transmitirmos alguns valores e regras. Quando eu falo em regras, não são regras “é assim porque é assim”, é porque realmente trazem os valores por trás, para eles conseguirem perceber algumas coisas (AE9). Os valores são o princípio de tudo isso. Havendo os valores, depois existirão as regras que não serão regras impostas, mas serão regras assim... que já é algo que fazemos automaticamente porque não tem cabimento fazermos de outra forma. Penso que o principal são os valores (AE17). As pessoas têm que ter valores e ter o conhecimento das regras, e têm de respeitar as regras para depois vir tudo o resto. Porque se não há respeito, não há nada e acho que as pessoas têm de ter os valores bem conscientes, têm de ter consciência daquilo a que têm direito, daquilo que devem, ou não, fazer para que todo o resto corra como deve ser. (AE21) JM – Às regras? Achas que elas são importantes porquê? AE26 – São. Acho que cada um deve cumprir as regras, porque sem regras isto aqui não é uma escola (AE26). Porque os alunos começam a namorar em frente dos professores assim, não têm respeito pelos mais velhos e sinto-me mal por causa disso (...). Os namorados não podiam namorar na escola porque se namorarem em frente das pessoas ou qualquer lugar seriam punidos (...). Fumar, também (...). Sim, nas bancadas e atrás das salas também. Não gosto. Na saída da escola, na da frente, e são muito jovens para estar a fumar (...). Deviam fazer uma reunião com os encarregados de educação, falar com eles sobre isso e acho que devia ter mais empregados aqui a vigiar os alunos. Deviam proibir isso porque uma amiga da minha irmã disse se proibirem os alunos a namorarem e a fumar vão faltar à aula. (AE29).

Dimensão A: As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa	
Categorias	Unidades de registo
C2. A avaliação/competição como fatores de conflito nas relações interpessoais	Não deixo de passar cá muitas, muitas horas, para além das horas que tenho de passar cá normalmente, não deixo de fazer o meu trabalho, mas senti-me um bocado frustrado, e isto inquina o ambiente dentro da escola (AE1). Quando eu vim para cá, diziam-me sempre que era a escola dos afetos. E eu mudei esse termo para a escola dos afetados, particularmente quando houve a questão da avaliação de desempenho docente (AE1). Há a tentativa de melhorar a educação por incentivo à competição, chamemos-lhe assim, um pouco à moda japonesa. E isso gera climas, gera atritos muito chatos, mesmo ao nível de sala de aula e fora dela, principalmente ao nível de comparar turmas, que é uma coisa que não me parece que tenha grande sentido (AE2). Eu acho que o ambiente já foi melhor, numa altura em que o convívio era mais salutar, não existia aquela necessidade de provar que as pessoas hoje em dia têm, muita necessidade de provar a sua competência, e quando isso era espontâneo, o desempenho era muito mais conseguido, com maior eficácia do que é agora. A necessidade da imagem do professor competente impôs-se de tal maneira que tirou a autenticidade aos atos (AE3). Isto é “vírico”. A partir do momento em que a avaliação começou a aparecer, as pessoas começaram a desunhar-se digamos, a tentarem, enfim, fazer tudo por tudo para ser melhor do que outro. Até que não te esqueças que há cotas, e portanto basta isso para que uns possam passar outros não. Depois, a própria luta. Nós tivemos um momento onde tivemos, digamos, a nossa luta e as nossas reivindicações na mão, e depois houve muitos colegas que nos deixaram, que nos tiraram o tapete (AE4). Já me senti melhor (...), acho que a avaliação veio estragar muito o ambiente entre as pessoas (...), já estou aqui há muitos anos (...), acho que do ponto de vista afetivo, as relações das pessoas eram muito mais verdadeiras, “já nada é como soía” como dizia o Camões (AE4). Alterou e de que maneira. Acho que houve alguma fricção entre alguns professores, nomeadamente quando foi aquela fase de entrega de autoavaliação. Alguns professores que decidiram entregar a autoavaliação foram olhados um pouco de lado por outros que achavam que não o deviam ter feito (...). E aquela história do professor titular e do professor não titular. Acho que houve um período de dois, três anos em que o ambiente em si foi um bocado negro (AE5). Não porque muitas vezes a Direção está com pressa, não tem tempo, ou seja, é para saber daqueles assuntos que já estabeleceram previamente e acabou, e até à próxima (AE7). Eu acho que conhecendo o trabalho do outro, é capaz de ser mais fácil as pessoas avaliarem-se, autoavaliarem-se. É capaz de ser mais fácil depois porque ainda é uma ferida que não sarou completamente, eu acho. Eu acho que a avaliação do desempenho fez umas brechas, digamos, no ambiente das escolas, que faz com que ainda haja um pico ou outro de tensão. Agora vamos arrancar outra vez, vamos ver como é que vai acontecer. Essencialmente, a minha ideia foi através do conhecimento do trabalho um do outro, no facto das pessoas poderem entrar na sala do outro, sem o peso de ver o que o colega está a fazer. Sei lá, mesmo nas assessorias em que permanentemente o professor tinha lá outro colega dentro. Essa partilha de experiências até colegas que estavam sempre no secundário, que não davam básico, viram outras formas de estar. Essa partilha de experiências, o entrar na sala do outro, o tal trabalho colaborativo, acho que vai diminuir um bocadinho as tensões quando voltarmos a ter as avaliações do desempenho em força (AE9).

Dimensão A: As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa	
Categorias	Unidades de registo
C2. A avaliação/competição como fatores de conflito nas relações interpessoais	É um meio em que vamos a um lugar e, se calhar, não conhecemos ninguém e lá na Madeira ia a um lugar e conhecia muitas pessoas, conhecíamos-nos todos um pouco de vista. Não vou dizer que conhecia a ilha toda, mas respeitaram-me muito (AE21). Mas ultimamente tenho notado, de facto, alteração no ambiente. Não no meu grupo restrito de pessoas com quem me dou. Nós normalmente temos mais empatia com umas pessoas do que com outras, o que é óbvio – somos cento e tal pessoas aqui – mas noto um bocado disso (AE25). Ultimamente tenho notado, de facto, alteração no ambiente (...). Agora repara, as pessoas têm na mesma as aulas para dar e, a seguir, no seu trabalho extra é que têm de fazer esses projetos todos. É uma obrigação ter que mostrar serviço ao passo que, há uns anos atrás disso era na mesma feito de livre e espontânea vontade (AE25). O ambiente numa escola, tanto de alunos, como de professores, como de funcionários, há momentos que parece que se está a degradar um bocado quando surgem alterações exteriores (...). Alteraram as nossas condições de trabalho e o professor também sente. Portanto, às vezes não há tanta disponibilidade das pessoas para colaborarem naquilo que é preciso. Se nos tiram dinheiro, se não nos dão condições de trabalho, as pessoas andam menos disponíveis (AE25). Vou tentando reagir bem. Uma das partes que eu não gosto é de fazer a avaliação, porque estou a fazer a avaliação dos meus colegas e eu sou igual a eles, não tenho nada que estar a avalia-los. É uma das partes que me custa, é fazer a avaliação e saber que não posso muitas vezes dar aquilo que pensava que... Temos as cotas, não podemos ultrapassar aquilo. Quando me dizem que para a secretaria só têm dois “muito bons”, por exemplo, e eu acho que há mais pessoal para ter “muito bom”. Esse tipo de avaliação vem criar assim um bocadito de mau estar (AE32). Uma das partes que eu não gosto é de fazer a avaliação, porque estou a fazer a avaliação dos meus colegas e eu sou igual a eles, não tenho nada que estar a avalia-los. É uma das partes que me custa, é fazer a avaliação e saber que não posso muitas vezes dar aquilo que pensava que (...). Temos as cotas, não podemos ultrapassar aquilo. Quando me dizem que para a secretaria só têm dois “muito bons”, por exemplo, e eu acho que há mais pessoal para ter “muito bom”. Esse tipo de avaliação vem criar assim um bocadito de mau estar (AE32). Cria mau ambiente. Cria, cria um bocadinho. Porque é assim, ninguém é melhor do que ninguém, mas há sempre alguns que são melhores que outros. Por exemplo, se eu acho que eu sou boa, e olho para a minha colega ao lado e vejo que ela também é boa, e ela teve "muito bom" e eu não tive (...). Porque aqui também há uma coisa, um limite dessas classificações. E isto origina um bocado de constrangimento uns com os outros. É chato (...). Estas classificações trazem um bocado de mau ambiente. Se acabasse isto... (AE33). Isto que veio ultimamente das classificações, é um bocadinho mau. Porque se antigamente... [JM – Criou um mau ambiente?] Cria mau ambiente. Cria, cria um bocadinho. Porque é assim, ninguém é melhor do que ninguém, mas há sempre alguns que são melhores que outros. Por exemplo, se eu acho que eu sou boa, e olho para a minha colega ao lado e vejo que ela também é boa, e ela teve "muito bom" e eu não tive... (AE33).

Dimensão A: As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa	
Categorias	Unidades de registo
C3. A empatia e o diálogo como fatores de promoção das aprendizagens e do desenvolvimento pessoal e social	Eu penso que isso do aluno incapaz, também se deve, em parte, a esta diferença, a esta verticalidade, chamemos-lhe assim. [JM – De autoridade? De exercício do poder?] Exatamente. Tanto que os professores que normalmente exercem a sua função num âmbito mais aberto, mais livre, também são aqueles que normalmente encorajam os alunos para a cidadania, para o civismo (AE2). Digamos que, os professores, por exemplo, têm dois alunos a conversar e quando há ameaça constante de “vais para o GIE ou vais para não sei onde” os alunos não têm muita tendência, não só primeiro a desenvolver uma boa relação com esse professor, como também a portar-se de outra forma ou a comportar-se de outra forma nas aulas futuras, pelo contrário a situação será reincidente. Por outro lado, os professores que (...) simplesmente tentam tratar os alunos de uma forma mais igual, mais adulta, são aqueles que obtêm melhores resultados em ambiente de sala de aula (AE2). O que me parece normalmente é que os professores que tentam impor a sua autoridade na sala de aula são aqueles que também creem ou preocupam-se mais um pouco mais com a sua função do que propriamente com a aprendizagem dos alunos ou com os alunos de todo (...). A escola é feita para os alunos mas a mentalidade, parece-me que o pensamento de alguns professores não é estar cá para ensinar os alunos, mas antes para cumprir a sua função, profissão, ganhar a vida, etc. e acho que enquanto o professor for visto pela generalidade como uma profissão, ao invés de uma vocação, que é aquilo que de facto é, então geram-se e gerar-se-ão estes declives (AE2). Aquilo que nos orienta, é exatamente a relação com o aluno e a melhoria das aprendizagens (...). Desde que existo, a minha preocupação é sempre essa. Eu tenho de me relacionar primeiro com o outro para depois lhe dizer seja o que for, porque se isso não for ultrapassado ou se não for criado um ambiente propício para, eu acho que é muito difícil. Tem que haver uma empatia entre os vários agentes, e não estou só a falar só dos agentes de ensino, mas de agentes do nosso quotidiano, do nosso dia a dia. Nós, em qualquer sítio, temos de nos relacionar com o outro e tem que haver a ligação entre os vários elementos, porque senão o resto, e até a própria comunicação, não passa (AE4). Desde que existo, a minha preocupação é sempre essa. Eu tenho de me relacionar primeiro com o outro para depois lhe dizer seja o que for, porque se isso não for ultrapassado ou se não for criado um ambiente propício para, eu acho que é muito difícil. Tem que haver uma empatia entre os vários agentes, e não estou só a falar só dos agentes de ensino, mas de agentes do nosso quotidiano, do nosso dia a dia. Nós, em qualquer sítio, temos de nos relacionar com o outro e tem que haver a ligação entre os vários elementos, porque se não o resto, e até a própria comunicação, não passa (AE4). Primeiro, em Área de integração, uma professora que nunca teve relacionada com cursos profissionais nem com a disciplina. Sendo uma professora de Ciências andava connosco a adaptar-se à disciplina, tendo uma forma de ser especial e mais complicada e a minha turma tendo alunos também com uma forma de ser complicada e que é preciso saber lidar, eles entraram em choque uns com os outros. Foi-se repetindo ao longo das aulas, havendo participações, havendo alunos a vir cá para fora... são professores que não deixam chegar até si, que fora das aulas nos são desconhecidos, lá dentro somos o nº1, nº2, nº3, nº4 e etc. (AE6). Se eu, por exemplo, tiver algum problema e não conseguir, por exemplo, falar com os amigos, vou falar com o Diretor de Turma ou com os professores mais simpáticos, mais próximos, e eles ajudam-nos sempre, sempre (AE11). Muito importante porque, como já tinha dito, desabafamos com eles, estudamos até com eles, podemos aprender coisas novas também, e outros métodos de aprendizagem que talvez não tínhamos percebido tanto na aula e percebemos melhor com eles (AE11).

Dimensão A: As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa	
Categorias	Unidades de registo
C3. A empatia e o diálogo como fatores de promoção das aprendizagens e do desenvolvimento pessoal e social	Acho que os professores são nossos amigos como se andássemos todos os dias com eles no intervalo (...). Desabafamos com eles, estudamos até com eles, podemos aprender coisas novas também, e outros métodos de aprendizagem que talvez não tínhamos percebido tanto na aula e percebemos melhor com eles (AE11). Na secretaria os senhores são simpáticos, quando temos alguma dúvida vamos lá perguntar. Por exemplo, as senhas da cantina vamos lá perguntar e eles explicam-nos tudo. No bar também são simpáticos. Às vezes, quando alguns colegas meus se esquecem de comprar a senha ou assim, porque às vezes acontece, os senhores, apesar do bar já estar fechado e estar na hora de almoço deles, eles deixam os alunos comprar alguma coisa para comer, para não ficarem com fome. Na secretaria, está lá um senhor que também é simpático. Quando nós queremos alguma coisa de material ou de tirar fotocópias, ele dá-nos as coisas e explica-nos o que é que há. Acho que é simpático (AE12). Tem lá um senhor que está sempre disponível quando nós queremos encontrar algum livro. Quando estamos à procura de alguma coisa, ele vai connosco dizer-nos onde é que está. Estão lá sempre professores se nós tivermos alguma dúvida para lhes perguntar, e eles tentam explicar-nos, mesmo que não sejam os nossos professores. Acho que é um ambiente agradável porque não está lá sempre o barulho que está nos recreios, e se nós quisermos estudar e assim, vamos para lá para estarmos mais concentrados (AE12). Os alunos e os professores devem ter uma relação, mesmo quase que como de amizade, sem ultrapassar o próprio limite do profissionalismo mas, os alunos e os professores têm que se dar bem, na pior das hipóteses ter uma relação natural. Se um aluno é inimigo de um professor é claro que o aluno não terá uma aprendizagem tão boa como se o aluno tivesse uma relação saudável com o professor (AE14). Talvez um maior diálogo até entre professor e aluno, porque muitas vezes os professores e os alunos não se entendem e, isto até pode parecer pouco ortodoxo, mas os alunos e os professores devem ter uma relação, mesmo quase que como de amizade, sem ultrapassar o próprio limite do profissionalismo mas, os alunos e os professores têm que se dar bem, na pior das hipóteses ter uma relação natural. Se um aluno é inimigo de um professor é claro que o aluno não terá uma aprendizagem tão boa como se o aluno tivesse uma relação saudável com o professor (AE14). Até tivemos padrinhos no 7º ano que eram do 12º. Mas sim, fui bem acolhida (...) tenho os amigos aqui, passo o tempo com eles e gosto de estar aqui (AE19). Acho que não nos devemos preocupar cá na escola (...). Desde que cheguei cá nunca tive problemas, todos se respeitam uns aos outros – professores/alunos, alunos/alunos – não há esse problema e sinto-me segura cá na escola (AE21). Acho que existe uma boa relação com todos, que as pessoas conseguem falar entre si, que não há problemas de compreensão, que são todos compreendidos uns pelos outros e sempre quando há um problema, tentam-se reunir todos e resolver e nunca ir cada um para seu lado, e cada um defender a sua opinião. Defendem a sua opinião mas apoiam-se, que é o que é importante para uma escola funcionar de maneira adequada. Acho que os professores se disponibilizam sempre para resolver o que for preciso e os funcionários também. Se nós temos a necessidade de – uma coisa mais simples – de ir até uma sala, entrar e ir buscar qualquer coisa, os funcionários tentam sempre ajudar e acho que não há razões de queixa (AE21). Temos que apostar nas relações que temos com os outros e dar o tudo por tudo para melhorar essas relações, porque é a partir daí que vem todo o resto (AE21).

Dimensão A: As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa	
Categorias	Unidades de registo
C3. A empatia e o diálogo como fatores de promoção das aprendizagens e do desenvolvimento pessoal e social	Eu não ia tanto pelo sucesso escolar nem pelo sucesso pessoal, eu ia acima de tudo para desenvolver isso, acho que ia pelo respeito entre as pessoas (AE23). O meu filho também gosta muito da escola, e eu acho isso muito importante, os miúdos gostarem da escola, e acho que tem que haver um trabalho por trás disso. Acho que há uma promoção, de facto, dos afetos e alegra-me e fico satisfeita que isso ocorra, e acho que é importante (AE23). São, são preocupações... [JM – Por exemplo, as questões do ambiente da escola aqui, que tipo de preocupações é que vocês têm?] Se as pessoas se dão melhor ou se dão pior, umas entre as outras, num universo destes é lógico que há pessoas a darem-se melhor e outras pior, não é, desde do momento que não perturbe o bom andamento... Agora se temos conhecimento de que algo está a perturbar o ambiente da escola, tentamos averiguar o que de facto se passa, isso aí a própria associação... Lembro-me de um caso que nos chegou durante este ano, e nós tentamos, de uma maneira ou de outra, falando com diversos pais, e chegamos a conclusão que aquilo que nos tinha chegado até nem tinha... Aliás pedimos a esse pai para entrar em contacto connosco pessoalmente, e o pai nem nos chegou a dar a cara, mas nós tentamos logo mobilizarmo-nos... E aí quando nos chega, temos conhecimento de qualquer um dos elementos, nós tentamos logo passar aos outros, vamos averiguar, e vamos tentar não reagir a quente não é, tentar esclarecer bem e dizer assim, “esta historia esta mal contada”... (AE23). Os pontos fortes nesta escola são, de facto, a convivência serena que há entre professores e alunos (AE25). Tenho ideia que o critério que preside, pelo menos teoricamente, são pessoas que têm vindo a provar que têm um bom relacionamento com os alunos. Este é o critério teórico, têm um bom relacionamento com os alunos, que se preocupam com a sua formação pessoal. Pelo menos é o critério teórico, não sei se a prática é mesmo assim (AE25). Quando entrei para o 7º ano, tive uma turma do 9º ano, que na altura eram os nossos, como é que hei de dizer, o nosso padrinho e madrinha e gostei muito, a sério. Foram todos nossos amigos, na altura, e sempre que a gente queria alguma coisa (AE26). Amigos não (...) ando sempre sozinha, estou sempre sozinha. É um bocado triste (...). Porque estou sempre sozinha e fica desagradável para mim (AE29). Inicialmente as pessoas gozavam mas agora acho que não (AE28). Senti mais afeto quando cheguei à minha turma lá no Chile (...) sentia-se mais... certa curiosidade... falar comigo, saber um pouco de mim. Só que, como eu não falava o português, era um bocado difícil comunicarmos. Assim, só perguntavam o meu nome e isso (...). Eu senti curiosidade da parte deles, mas não foi assim tanto como quando cheguei no Chile. É isso que quero dizer (AE30). Porque uma vez, no meu primeiro intervalo que eu tive cá nesta escola, por acaso estava a conhecer a escola, a andar nela sozinho, e um amigo da minha turma, que era o tal meu vizinho, chamou-me para jogar futebol com o pessoal todo e eu conheci o pessoal todo basicamente da escola (AE31).

Dimensão A: As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa	
Categorias	Unidades de registo
C3. A empatia e o diálogo como fatores de promoção das aprendizagens e do desenvolvimento pessoal e social	Eu acho que o essencial é nós conversamos uns com os outros. Se o diálogo estiver sempre presente, acho o ambiente também melhora (...). Tentar ir calmamente com eles, tentar conversar sem alterar muito a voz, tentar explicar calmamente. Agora, se nos vamos enervando, isso não. Tem que ser com calma (AE32). Porque a escola tem bom ambiente. É claro que em todos os lados, em todos os sítios, há sempre os pros e os contras e há sempre conflitos, mas aqui acho que nós conseguimos sempre resolver. Acho que a escola já passou por algumas direções e conseguimos sempre um bom ambiente tanto a nível de funcionários, como de professores, mesmo como de alunos. Acho que tem bom ambiente embora, às vezes, nós sabemos que há opiniões contrárias mas, quem vive aqui dentro, acho que sente isso (AE32). É preciso saber falar com eles, dialogar bem com eles e chamá-los à razão. Eles pedem desculpa e vão (...). Temos que ser educadas para eles e respeitosamente saber dizer que "não". Quando é preciso dizer "não", temos de saber dizer "não". Tentar ser agradável com eles educadamente, e tentar levá-los. E conseguimos (AE33). Nunca me dei mal com nenhum aluno, nunca tive problemas com alunos de lado nenhum. É preciso saber falar com eles, dialogar bem com eles e chamá-los à razão. Eles pedem desculpa e vão...(AE33).
C4. O trabalho colaborativo como aspeto a priorizar	Eu acho que (...) tenho esforços pessoais (...) que, se calhar, se estivéssemos em conjunto, não tínhamos necessidade de tanto esforço. Porquê? Porque nos podíamos subdividir (...). Eu, na componente não letiva, em vez de andar com estas histórias das aulas disto, e daquilo e a correr de setor para setor, ter uma hora onde pudesse trabalhar em conjunto com os meus colegas de ano. Em quê? Em fichas de trabalho, em elaboração de testes similares, em trabalhos conduzidos, em debates, em leitura, por exemplo de poesia, onde nos juntaríamos de vez em quando na biblioteca e faríamos umas leituras. Uma escola só tem “fruto” se houver um trabalho colaborativo (AE4). Se não houvesse por parte dos colegas uma forte colaboração e solidariedade, é evidente que era capaz de ser pior. Se no início há umas certas dificuldades em alguns colegas a aturarem determinados tipos de feitiços... eles vão continuar assim no 1º e no 2º ano. No fundo, quem se vai chatear com isto tudo vão ser os professores, não são os alunos porque eles não se chateiam (AE5). Nós temos referenciais traçados, metas que pretendemos atingir e todos nos coagimos no sentido de ir ao encontro dessas metas. Algumas têm sido um bocadinho difíceis exatamente por esta questão dos próprios alunos, de alguns terem uma perspetiva de que não é preciso fazer muito. (AE8). Acho que as pessoas estão a trabalhar muito colaborativamente. Passaram do individualismo e estão a trabalhar no coletivo. As pessoas conseguem já preparar aulas, todas elas em comum (...). Há colaboração mútua. Com os pais, às vezes – agora com isto do agrupamento nós temos muitos pais e não estávamos tão habituados a lidar com essas situações – temos um problema ou outro de conflito que vamos resolvendo na hora. Vamos tentando resolver. Foram situações novas que nos surgiram, e claro que há sempre um encarregado de educação que não está de acordo com alguma coisa que é feita na escola e discutimos abertamente (AE9). O plano de ação foi essencialmente o de promover o trabalho colaborativo. Eu acho que conhecendo o trabalho do outro, é capaz de ser mais fácil as pessoas avaliarem-se, autoavaliarem-se (AE9).

Dimensão A: As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa	
Categorias	Unidades de registo
C4. O trabalho colaborativo como aspeto a priorizar	Há, há trabalho colaborativo, esse é um trabalho colaborativo, por exemplo, a elaboração das atas, cada um de nós, numa das reuniões, fica com a responsabilidade de elaboração da ata sempre com a participação e o aval da presidente do conselho geral. E também houve trabalho colaborativo... Foram criados grupos de trabalho dentro do próprio conselho para dinamizarmos, por exemplo, uma delas foi a comissão de seleção, no fundo, do diretor de escola, na altura. Foi constituído aqui um grupo que foi analisando as candidaturas e efetuando entrevistas, elaborou um relatório que levou a conselho geral, apresentou, e depois foi discutido, se aprovava ou não (...). Um ponto forte da escola, acho que é a coesão (AE10). Acho que o maior peso é aos testes e ao comportamento porque raramente fazemos trabalhos de grupo, muito raramente, quase nunca. Que eu me lembre, só fizemos um trabalho em grupo (AE11). No início do ano, havia vários trabalhos que nós fazíamos em grupo. Nós continuamos a fazer alguns, só que como em grupo falamos um pouco mais, pronto, os professores tentaram diminuir um pouco esses trabalhos para nós não falarmos assim tanto (AE12). Não. Quando nós queremos fazer alguma coisa temos sempre a ajuda dos professores. Nunca fazemos nós sozinhos porque isso também podia correr mal. Os professores ajudam-nos (AE12). Por exemplo, quando nós queremos explicar a história, aprofundar qualquer matéria, podemos falar livremente, pedimos autorização e a professora deixa-nos falar livremente sobre esse tema e também, muitas vezes, conversa connosco sobre isso (AE15). Depende do professor em causa. Há os que se dão bem entre eles e tentam, mesmo a nível de disciplina, fazer com que haja interdisciplinaridade e mesmo que não gostem, tentam não falar mal deles à nossa frente porque isso seria um passo para depois nós os desrespeitarmos. Pronto, é essa a visão que eu tenho (AE17). O facto de nos darem a conhecer o projeto é melhor, penso eu, do que aparecerem e “agora vamos fazer isto”. Sentimo-nos ouvidos e o facto de haver preocupação em haver atividades que nós gostássemos, fez com que a turma se mostrasse colaborante (AE17). O trabalho em equipa, é importante isso no nosso dia a dia porque ajuda-nos... algumas atividades são mais importantes, aquelas que estamos em grupo e assim...(AE20). Eu, por exemplo, gosto das aulas laboratoriais porque isso nos ajuda a conviver com as pessoas, a respeitar e a saber dividir as nossas tarefas e os nossos trabalhos. Saber trabalhar em grupo não é cada um faz uma coisa e ninguém tem noção do que o outro fez. Aprendemos que trabalhar em grupo, e sobretudo nas atividades laboratoriais, é saber dividir tarefas para cada pessoa, mas ter conhecimento da tarefa que essa pessoa vai realizar para que depois, quando se fizer a avaliação ou houver algum problema, nós sabermos o que correu mal e todos tenham conhecimento do que foi feito. Por isso, acho que as atividades laboratoriais são um bom exemplo de uma atividade realizada na sala de aula que contribui para isso (AE21).

Dimensão A: As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa	
Categorias	Unidades de registo
C4. O trabalho colaborativo como aspeto a priorizar	As pessoas tinham que saber trabalhar em grupo, e eram grupos que não tinha que ser necessariamente com as pessoas que tu conhecias. Por isso, para começar nós tínhamos que nos saber dar, saber ouvir, porque era muita gente a dar ideias, tínhamos um trabalho e prazos para cumprir e por isso é preciso organização. Acho que sem haver união do grupo nunca se conseguiriam fazer as coisas. Às vezes, as pessoas precisam de ter esses exercícios, precisam de ter essas oportunidades para interagirem com outras pessoas que não conhecem, para compreenderem melhor a sua postura e como devem estar na sociedade (AE22). Regra geral, mensalmente ou períodos de 15 em 15 dias, mas vamos falando por <i>e-mail</i> e assim, vamos falando uns com os outros (...) até a data, tudo aquilo em que pedi a colaboração da escola, e quando se organizou aí a festa da primavera e assim, eu acho que houve aqui uma interajuda entre os professores e os pais, por exemplo (...). E vi funcionários também, a colaborarem e empenhados a ajudar, e nós quando vimos aqui à noite, há funcionários que nos abrem a porta, que ficam aqui, que fazem o favor de ficar aqui até mais tarde, para estar connosco, para nós nos podermos reunir e tudo, e acho que há uma certa cordialidade (...). Quando eu vejo por exemplo, professores, independentemente de eles até serem seus alunos, oferecer-se para ajudar determinado aluno numa dificuldade académica, quando eu vejo os colegas preocuparem-se com os outros, nomeadamente, porque aquele colega não está a empenhar-se e a trabalhar, e eu vejo interajuda entre eles para tentar que esse colega desenvolva (AE23). A preocupação fundamental é superar as dificuldades que nos vão chegando, nomeadamente que vamos tendo conhecimento. O ano passado, nomeadamente quando funcionou mal a cantina, tivemos imensas reuniões, chegamos a ir à DREN reunir também com os professores de lá, e com a Direção da empresa e tudo, para tentar colmatar... E fizemos vir aí almoçar a Associação de Pais para verificar, para não falarem de cor e assim... E vamos tentando saber, sempre que chega algo ao nosso conhecimento, que é algo que não está a correr, ou que se passa alguma coisa que nos é levada ao conhecimento, nós tentamos intervir, no sentido todos os solucionar esse problema (AE23). Propicia a interajuda, a circulação de informação e a ajuda mútua para resolver situações, acho que é o ambiente ideal (AE24). O que acontece é que o Diretor de Turma acaba por ser ele a fazer grande parte do trabalho que devia ser feito obrigatoriamente em reunião por todos, com a colaboração de todos (...) e que é da obrigação do conselho de turma, “mas... pronto, isto depois eu faço e vocês confiam”, “isto já sabemos que está na outra ata, agora põem-se nesta e já está”, há o relatório, “ok não e preciso ler, envia-me que eu ponho na ata” (AE24). Seguramente, no grupo de inglês e alemão há isso regularmente (...). Colaborativo em todos os aspetos e mesmo de ajuda. Por exemplo, preparar aulas em conjunto, fazermos os testes em conjunto, trocarmos a correção de testes das turmas e corrigir as turmas de outra professora – depois ela torna a corrigir – aferirmos critérios, preparar material (...). Sempre por iniciativa nossa (AE25). Sempre houve partilha mesmo na elaboração dos materiais. Eu acho que nós somos um grupo que deixou de ser só de colegas, de facto há mesmo partilha, sem dúvida (...). Mais ligado às aprendizagens e prever o insucesso escolar dos alunos. É mesmo. Não deveria ser só isso mas quando nós partilhamos tem essencialmente a ver com as aprendizagens, com o saber organizar (...). Outras atividades também são todas programadas em conjunto, mas a grande parte das reuniões, a grande parte da partilha tem a ver com material de estudo, material de aprendizagens, que eu acho que é a principal função da escola, para mim (AE25).

Dimensão A: As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa	
Categorias	Unidades de registo
C4. O trabalho colaborativo como aspeto a priorizar	No nosso caso foi. Aliás, é uma das razões pelas quais eu não quero sair da escola, exatamente pelo grupo de inglês e alemão. Sempre houve partilha mesmo na elaboração dos materiais. Eu acho que nós somos um grupo que deixou de ser só de colegas, de facto há mesmo partilha, sem dúvida. Parece que o grupo de português também é assim com alguns professores, mas pronto também não tenho a certeza (AE25). Eu acho que a área de projeto é uma disciplina que nos ajuda a desenvolvermos capacidades. Pronto, ajuda a saber a trabalhar em grupo, em equipa. Pronto, acho que é muito importante porque no futuro, no trabalho ou assim, é preciso ter uma ajuda. Diz-se que duas cabeças pensam mais do que uma (...). É a minha opinião. (AE30). Autónoma não, porque eu sozinha não consigo fazer tudo. Tenho que ter sempre o apoio do pessoal, porque eu sozinha não conseguiria fazer todo o serviço da secretaria (AE32). Maior importância, eu acho que é o relacionamento entre todos. O caso de horários, por exemplo, está claro que nos Serviços Administrativos convém sempre haver uma regra, o horário é de entrar às 9. Claro que se entrarem às 9:15 também não é por aí. Não convém é entrar toda a gente às 9:15 porque se não, não há ninguém para abrir a secretaria, mas os colegas já sabem que se chegarem um bocadinho mais tarde, ligam e dizem que estão atrasados, não há qualquer tipo de problema. Depois é o conversar, se precisar de uma horita para ir ao médico também não tem qualquer tipo de problema. Mesmo ao nível da Direção acho que não põe entraves nesse sentido (AE32). É essencialmente a camaradagem que nós temos entre colegas, porque se uma está mal nós tentamos sempre saber o que é que se passa com ela e tentamos resolver, pronto, pelo menos anima-la durante o período em que ela está ao serviço (AE32).
C5. O envolvimento da família como questão crucial	O Conselho Pedagógico tem normalmente na sua representação dois elementos dos encarregados de educação. E eu penso que eles recebem toda a informação (...). O Conselho Pedagógico promove e deixa que os pais participem, muitas vezes até os inquirir na participação e lhes pergunta a opinião, do mesmo modo que aos alunos e sei que esta assembleia, esta associação de pais, tem tentado promover uma série de atividades, inclusivamente participou recentemente na festa da primavera, que aconteceu no sábado, cá na escola. Promoveu um concurso de vídeo, já se ofereceu para dar medalhas aos alunos que participam nas atividades desportivas da escola, portanto há esta tentativa de envolvimento dos pais com a escola. Por outro lado também, todos os períodos é feito um balanço da participação dos pais nas reuniões com os Diretores de Turma, nas reuniões que foram feitas em cada final de período. É sempre discutido, é sempre analisada a percentagem, quer os pais que aparecem à reunião, quer na semana seguinte, por exemplo, há pais que não podem vir e que depois vêm no atendimento seguinte e isso é contabilizado como presença do pai na reunião (AE1). Quando o pai não tem disponibilidade para prescindir do seu tempo de trabalho para vir à escola, pode utilizar esse meio (internet). Dantes seria o telefone só, hoje em dia há pais que optam por isso, é prático porque tem o acesso direto ao Diretor de Turma. Não é tão agradável para o Diretor de Turma porque em casa acaba por ter que estar a fazer esse trabalho que à partida desenvolvia na escola, porque a qualquer hora do dia é contactado pelo pai, e depois sente sempre aquela obrigação de responder convenientemente... [JM – Disseste a qualquer hora do dia, dá-me um exemplo que tenha acontecido.] Já me aconteceu este ano duas situações, à noite precisei de ir ao computador trabalhar, abri o <i>e-mail</i> da escola e tinha dois <i>e-mails</i> de dois encarregados de educação. E eu senti-me na obrigação, já à noite, um deles até depois de jantar... [JM – Por volta de que horas?] Depois de jantar, não sei dizer, claro que eu não era obrigada a responder naquele momento, mas como tinha que o fazer, e para mim, sou mais resolver do que acumular tarefas (AE3).

Dimensão A: As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa	
Categorias	Unidades de registo
C5. O envolvimento da família como questão crucial	Houve uma reunião intercalar mas a segunda já não valeu a pena porque não apareceu ninguém, apareceram dois em dezasseis (...). Contactos telefónicos, o alertar para a importância dos pais para o sucesso dos filhos. Os pais continuam “Não temos tempo” (...). Eles só dizem ‘quero que o meu educando faça o 9.º ano (AE5). Pelo menos a experiência que eu tive neste CEF foi que o insucesso, o desinteresse, a desmotivação e o ver a escola como uma coisa terrível é o inexistente apoio familiar, ou seja, a falta de uma retaguarda que os incentive e que os ensine a estar dentro de uma sala de aula, e a viver dentro de uma escola (...). Penso que alguns encarregados de educação, nomeadamente neste caso a maioria dos encarregados de educação, não interiorizaram a responsabilidade que eu lhes tentei incutir no sentido de serem uma parte fundamental no sucesso escolar destes alunos. Portanto, os encarregados de educação, tirando – se calhar até vou exagerar – meia dúzia deles, não tiveram a mínima preocupação em saber se o aluno tinha sucesso, se o aluno faltava, se o aluno não faltava (AE5). Eu até concordo, em parte – nomeadamente esses alunos têm enormíssimas dificuldades de aprendizagem, muitos deles, dificuldades essas que trazem de casa, do apoio inexistente da parte familiar – que a escola tenha um papel importante no sentido de os apaparicar, de os trazer um pouco nas palminhas das mãos relativamente aos alunos do ensino regular (AE5). Acho que no meu curso os pais são muito presentes com o Diretor de curso, não com a escola, com Conselho Pedagógico, Direção, funcionário. Nesse aspeto não são ouvidos(AE6). Acho que se estamos aqui num modo de aprendizagem e se há pais que se queixam de liberdade a mais, saem quando querem, outros que “o meu filho é menor de 18 anos não o deixam sair” e acho que nesse ponto de vista, nesses problemas a Direção não quer ouvir os pais dos alunos. Resolve à sua maneira e embora os pais estejam certos ou errados merecem ser ouvidos. Acho que há falta de comunicação entre alunos e Direção, mas ainda mais entre pais e Direção, acho que pelo menos os meus não conhecem a Diretora (AE6). O nosso objetivo é sempre chamar a família e tentar trabalhar com a família e, efetivamente tentar que mesmo estes alunos consigam aqui um lugar, um caminho e que, a partir daqui, consigam depois construir a vida deles (AE8). Pedimos-lhes o apoio nos alunos que são mais difíceis às vezes, ou que precisam de mais alguma intervenção no sentido de conseguirmos construir este projeto, o projeto de cada curso. Normalmente eles são bastante colaborativos exceto no CEF, que é um bocadinho mais difícil. O CEF anterior conseguiu mais alguma colaboração, mas este último foi um bocadinho mais difícil. Tenho até taxas inferiores a 50% de participação de encarregados de educação mas, em algumas turmas, é possível o contacto a 100%, inclusive no terceiro ano onde já estamos com alunos que já passaram a maior idade. Portanto, conseguimos esta ligação à família, conseguimos que eles nos ajudem nos nossos problemas e agradecem-nos (AE8). Eu sei que, com bons Diretores de Turma, muitos dos problemas das escolas são resolvidos. Criam o diálogo entre a família e a escola, sabem pôr o limite e alguns deles sabem claramente dizer aos pais quando os pais não estão certos (AE9).

Dimensão A: As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa	
Categorias	Unidades de registo
C5. O envolvimento da família como questão crucial	Discutimos várias vezes como é que nós podíamos motivar, que estratégias é que se podiam fazer e o papel [JM – Introduziu alguma orientação o Conselho Geral?] e o papel... Eu julgo que sim na altura, mas não sei precisar... E o papel importante da Associação de Pais, mas a própria Associação de Pais muitas vezes não consegue trazer os outros pais. Isso é um bocadinho a desresponsabilização das pessoas na educação dos seus filhos. Isso nota-se e nota-se mesmo quando nós fazemos atividades de educação para a saúde dirigidas aos pais, queríamos envolver mais os pais (AE10). Os pais ou os encarregados de educação como representantes trazem também, e têm, porque vivenciam também as situações dos próprios alunos, trazem e têm o mesmo nível de participação de qualquer outro elemento do conselho. E trazem também os problemas que são reportados de uma forma global, nunca no particular propriamente dito, nunca veem pôr o problema, sendo aqueles pais e que têm lá os seus filhos, não veem pôr o “problema a, b, ou c”, não, é de uma forma global. Sempre preocupados com o sucesso escolar, com a situação da segurança na escola neste momento, é das maiores preocupações dos pais, e os encarregados de educação estão muitos ativos, nota-se que são elementos que vivem a escola, estão por dentro de todos os documentos (...) e têm uma participação muito ativa (AE10). Há pouco tempo, na Biblioteca da Florbela Espanca, quem mandou poemas para o <i>site</i> da escola foi lá lê-los, e estiveram lá os nossos professores e os nossos pais e estivemos a ler para eles (AE12). Talvez fazer mais atividades que relacionassem, por exemplo, com outras escolas, sei lá, com os pais, mais com os encarregados de educação, com as famílias (AE15). Não desisto, e vamos tentar sempre melhorar, e a visão é tentar chamar mais pais para participarem e para integrarem, acho que é muito importante os pais envolverem-se na escola (AE23). Eu faço uma <i>mea</i> culpa e digo que, às vezes, a comunicação não corre tão bem entre nós próprios pais, lembro-me de várias situações em que houve o apelo aos pais e à participação dos pais, e nós (...) não chegamos a participar. Por causa da vida pessoal de cada um, foi-nos impossível, e acho que também que temos que fazer um esforço em envolvermo-nos cada vez mais (AE23). Eu acho que é um mal geral, um mal nacional. Os pais entendem que os filhos estão entregues à escola, a escola é que tem de tratar deles, e até é um alívio por os terem na escola e assim. Eu acho que funciona um bocado assim, não é? Mas se alguma coisa começar a correr mal, aí eles aparecem para protestar (AE23). Acho que os pais estão um pouco... Acham que quando os filhos entram numa escola já secundária, é só entregar os filhos na escola e acabou, e não se preocupam em integrar-se a eles próprios na escola para poderem estar mais dentro de toda a orgânica e de toda a problemática que é a escola, não é? (AE23). Havia aí outra atividade na escola que foi no dia em que estiveram a ver a lua e assim... E os pais estavam aí com os miúdos, mesmo assim (AE23). Eu acho que acima de tudo tem muito a ver com o tipo de encarregado de educação que temos (...) acho que a relação com os encarregados de educação é das mais importantes (AE24).

Dimensão A: As relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa	
Categorias	Unidades de registo
C5. O envolvimento da família como questão crucial	Vê-se perfeitamente que alunos que têm pais que vêm frequentemente à escola ou que estão nas reuniões todas presentes, que questionam, que perguntam, que manifestam preocupação, geralmente são esses pais que correspondem a alunos que também são bem comportados, ou se por acaso tem uma atitude menos boa os pais estão ali para os repreender, não estão à espera que seja aqui na escola, o Diretor de Turma ou os professores a serem responsáveis por essas... Eles próprios em casa fazem questão de repreender o aluno ou chamar a atenção, e isso facilita-nos muito o trabalho (AE24). E depois vemos algumas situações de pais em que os alunos ou têm maus comportamentos ou não têm um bom aproveitamento, e que os pais não vêm, não se preocupam, e por muito que nós tomemos medidas aqui na escola, elas não surtem o efeito que deveriam surtir se tivessem o acompanhamento do pai em casa, por isso, acho que se calhar as maiores dificuldades tem a ver com a disponibilidade dos pais e a preocupação dos pais em vir a escola e comunicar connosco (AE24). Eu acho que um pai não tem nada que participar da pedagogia de uma escola porque não percebe nada, nem que perceba não é professor, isso cabe-nos a nós (AE25). Porque tenho a sensação que não vou encontrar um ambiente melhor do que há nesta escola, tanto entre os alunos, como entre os professores, entre toda a comunidade educativa, mesmo entre os pais, que tem sido muito gratificante o contacto que eu tenho tido com os pais. Por isso, não me apetece mudar de escola para encontrar outro ambiente (AE25). Por exemplo, estou-me a lembrar do euro concerto, um concerto que foi organizado pelos miúdos que fazem parte do Parlamento Europeu de Jovens. Estava cheio e grande parte eram os pais. Vão os pais, vão os tios (...) (AE25). Não falamos muito com os familiares porque estão a trabalhar ou estão ocupados(...). Eu acho que sim mas a minha mãe não pergunta muito sobre a escola(...). Sim. Mas normalmente na linguagem usual não tem dificuldades mas a escola é mais específica em algumas partes e ela não percebe(...). Não. Ela não interfere muito na escola nem nos estudos(...). Porque ela acha que os estudos é comigo, é para o meu bem, para o meu futuro por isso ela não interfere muito(...). Se eu quisesse falar era eu que ia falar. Ela também não fala muito bem Português sobre esses temas (AE28). Não. Ele não vem nas reuniões porque tem o meu irmão, e tem um ano, e a minha mãe não pode deixar sozinho (AE29).
Dimensão B: A educação inclusiva e a educação para a cidadania	
C1. A escola enquanto instituição integradora e promotora da inclusão social	Eu acho que um curso profissional não deve ser apenas para entreter os alunos, mas deve sim servir para empregar e para dar resposta às necessidades da comunidade, e neste caso a comunidade pode ser o concelho de Matosinhos, e eventualmente outros conselhos limites. Portanto, nada melhor do que o Conselho Geral para estabelecer as prioridades em termos de formação, as áreas onde o conselho, onde se deve investir em termos de formação profissional (...). E a câmara municipal, até como eventual potencial empregador, mas com a relação que estabelece com o mundo empregador, e com conhecimento geral do município, e do concelho de Matosinhos, nesse caso, pode ser o melhor parceiro para isso (AE1). Depois do estágio, eles tiveram mais cerca de três semanas de aulas e notou-se radicalmente – acho que estou a empregar bem a palavra –, a mudança deles na forma de ver a escola, no saber estar numa sala de aula, no saber ouvir, no saber esperar. Aí houve uma mudança para melhor na sua postura (AE5).

Dimensão B: A educação inclusiva e a educação para a cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C1. A escola enquanto instituição integradora e promotora da inclusão social	Nesse mês e meio de estágio tinham que cumprir horários, tinham que cumprir diretrizes, tinham que justificar o porquê de chegarem 5 minutos atrasados, tinham que aceitar que tinham que sair meia hora mais tarde, que em vez de saírem às 5 horas, saíam às 5:30 porque havia uma tarefa que não podia ficar a meio. Era um dos grandes problemas desses alunos. Portanto, eles conseguiram, alguns deles com sucesso, ganharem pontos no seu desenvolvimento pessoal e social (AE5). Se calhar são considerados menores, primeiro, pelos alunos do que pela Direção, pelos alunos que não os frequentam. Acho que mesmo os alunos têm esse entrave. Nos monoblocos tem lá o <i>buffete</i>, tem lá tudo e não vêm cá em cima, só mesmo quando têm de ir à secretaria. Os que estão cá em cima ficam nos pavilhões (AE6). Não digo que seja uma ditadura mas num país, como em tudo, falta um pouco ouvir o povo que no caso são os alunos (AE6). Eu acho que podemos dizer que é um bocadinho uma escola de extremos. Que no fundo querem boa educação e querem-nos formar para uma vida livre e pessoas conscientes mas por outro lado se calhar não nos dão aqui oportunidade de experimentarmos essa liberdade e saboreá-la, acho que nesse ponto é uma escola de extremos (AE6). Acho que falta um pouquinho de liberdade para os alunos. Se nos querem pôr pessoas conscientes deixem-nos viver essa consciência, deixem-nos pensar da nossa maneira. Acho que nos impõem certas coisas (AE6). Acho que começa com coisas pequenas. Com eleição de uma boa associação de estudantes, com reuniões que envolvam a Direção, a representante dos pais e alunos porque, penso que essas reuniões existem mas se calhar faltam os alunos. Porque é que numa reunião com os pais e Diretor de Turma, os alunos não estão presentes? São questões que eu ponho e acho que fazia sentido. Se a reunião é para avaliar os alunos porque é que eles não estão presentes? Se calhar fazia falta eles ouvirem o que está mal neles e o que está bem, fazia falta estarem ali para dizerem ao pai “sim eu fiz isto, não foi bem assim, se calhar o professor também esteve mal” (AE6). JM – Última questão. Se te pedissem um adjetivo para caracterizar a escola, que criasse uma imagem ou uma fotografia mental expressiva qual escolherias? AE6 – É estranho, mas diria bipolar (AE6). Eu noto isto: os alunos de áreas profissionais dão-se muito entre eles e alunos de áreas como ciências ou humanidades falam mais entre eles e a escola mesmo promove um pouco essa diferença, tanto que os alunos profissionais estão localizados lá em baixo nos monoblocos e os outros nos pavilhões. Acho que falta essa interação, essas atividades que possam promover e inter-relacionar as várias turmas (AE6). Nós principalmente do profissional, não somos muito bem vistos nesta escola, e muitas vezes quando nós tentamos contactar a direção somos logo “cortados ali” (...) tudo bem que já tivemos comportamentos nesta escola que não são os corretos mas também, com a acumulação de comportamentos de todos os profissionais, há sempre uma turma que fica marcada e começa a ser alvo de tudo e mais alguma coisa que se possa imaginar aqui dentro, e a nossa turma muitas vezes é alvo disso (AE7).

Dimensão B: A educação inclusiva e a educação para a cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C1. A escola enquanto instituição integradora e promotora da inclusão social	Satisfeito sim, tenho sempre esta saída do curso profissional, foi sempre uma boa opção que a escola tomou, só penso é que a ideia de termos aulas durante estas obras é que foi um bocado má, porque não ajuda em nada (AE7). A par disso, naturalmente o desenvolvimento das competências técnicas para o desempenho da profissão. O terceiro ano é normalmente um ano muito difícil para eles porque têm de desenvolver a prova de aptidão profissional. É uma prova que nós na escola nos orgulhamos de impor um elevado rigor. Fazemos provas que às vezes ouvimos que se equiparam quase a monografias de finais de licenciatura portanto, para grande surpresa do júri que vem fazer a avaliação. Portanto, impomos grande rigor para assegurar exatamente essas tais competências técnicas que consideramos essenciais. No primeiro ano a batalha é exatamente a adaptação a este sistema, ao curso, e o desenvolvimento das atitudes que sejam as enquadradas rapidamente no ano seguinte, com a passagem para o mundo do trabalho onde é feito o primeiro contacto. Do segundo para o terceiro ano, amadurecimento dessas atitudes e o saber a profissão (AE8). Eu acho que o profissional tem um lugar na nossa sociedade que eu acho que é o que ele merece, que é dar a resposta efetivamente em termos de emprego e necessidades de mercado, necessidades a nível de empregabilidade e de fazer deste país alguma coisa com capacidade (...). Eu acredito que a via profissional tem um papel porque há lugares, em termos de emprego, que não requerem licenciados, precisam é de quadros intermédios e há quadros intermédios bem formados, capazes (AE8). A nível de alunos nós temos basicamente dois grupos: um conjunto que normalmente está muito envolvido e leva com muita seriedade, muita mesmo, e acaba por fazer um excelente trabalho em termos formativos, temos um grupo de alunos que tem efetivamente esse cariz; existe também um pequeno grupo que nem sempre tem esta perspetiva, que é mais acomodado, menos responsável, que têm alguns problemas a nível da assiduidade. Esse grupo, às vezes, é um bocadinho mais difícil (AE8). Às vezes, eu fico um bocadinho frustrada por isto: há o entendimento na sociedade, inclusive às vezes na própria escola, que o ensino profissional é um ensino de segunda. Eu não acredito nisso. Eu acho que o profissional tem um lugar na nossa sociedade que eu acho que é o que ele merece, que é dar a resposta efetivamente em termos de emprego e necessidades de mercado, necessidades a nível de empregabilidade e de fazer deste país alguma coisa com capacidade (AE8). A via profissional, inclusivamente mais esta questão do CEF, acabou por ser criada (...) para resolver insucessos nas aprendizagens a nível do ensino básico, e também questões relacionadas com más atitudes ou atitudes desadequadas. Esperava-se que, com um ensino mais significativo para os alunos e mais direcionado para a vida ativa, os alunos ganhassem mais motivação pela escola e melhorassem as suas atitudes (AE8). Quer dizer que as equipas pedagógicas, face agora aos instrumentos, às ferramentas, que tem para trabalhar no ensino profissional, estão a conseguir mudar atitudes. Basta referir que todos os alunos que foram a estágio, e que o conseguiram concretizar – apenas podemos salientar um caso que não foi concretizado e foi por uma questão de assiduidade –, todos os alunos tiveram uma avaliação de bom em estágio, o que quer dizer que lhes são reconhecidas atitudes. Portanto, a mim parece-me que globalmente temos tido sucesso. Quando estes alunos passam para o mercado de trabalho, assumem-se de uma forma responsável e estou a falar de CEF e de Profissional. Temos casos de alunos de CEF e de Profissional que são convidados a ficar a trabalhar o que quer dizer que, efetivamente, tiveram de mostrar boas atitudes para além das competências técnicas (AE8).

Dimensão B: A educação inclusiva e a educação para a cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C1. A escola enquanto instituição integradora e promotora da inclusão social	Há uma assunção de atitudes, do saber-estar, do saber-ser, mesmo às vezes de resolução de pequenos problemas de turma, portanto isso acaba por estar sempre presente (AE8). É claro que às vezes é preciso ter em conta, no fundo, a gestão dos recursos humanos mas, na área de integração, eu tenho a preocupação de que seja lecionada por pessoas com um determinado perfil. A parte curricular, acho que tem temas bastante vastos que se podem adequar ao perfil de vários professores. Aliás, os professores podem (...), adequar ao perfil dos alunos, discutir aquilo com os alunos do curso mas, normalmente, é sempre tido em conta o perfil do professor. Pretende-se também que com esse tipo de disciplinas se trabalhe a parte da cidadania dos alunos (...). Acabou o CEF mas os alunos agora estão no Profissional em que também têm aquela disciplina do atendimento, que é uma coisa muito importante. É importante eles perceberem a postura, como é que falam com as pessoas, com o público. Isso tudo é uma aprendizagem e é mais essencialmente de desenvolvimento pessoal e social (AE9). É também âmbito dos alunos fazerem estágios integrados numa determinada instituição mas, por exemplo, os alunos que eu cá tive foram de multimédia. Até a própria escola tem campo de trabalho para esses alunos. Trazê-los para a comunidade, envolvê-los um bocadinho no mundo do trabalho para haver já, no fundo, também uma envolvimento em termos de promoção de cidadania (AE10). Um aluno do ensino regular que tenha os testes negativos, chega ao final do período e tem uma negativa e um aluno do ensino profissional, enquanto não passar para positiva aquele módulo, ele não passa ao seguinte, ele vai repetindo sempre. Portanto, aí eles têm o caso facilitado e depois não conta só a nota do teste, do exame, no caso. Não é regra geral, há alunos do profissional que são bons alunos e que conseguem. Agora, há outros que estão aqui mesmo só porque recebem algum: recebem o passe, recebem a bolsa de formação e é isso que eles querem muitas vezes (AE32).
C2. A diferença enquanto objeto de inclusão/exclusão social	Eu acho que a nossa escola é uma escola inclusiva, apesar de tudo. Apesar das críticas que eu já fiz da escola, é uma escola inclusiva. Portanto não sinto, pelo menos para já, ou que eu tenha conhecimento, que algum aluno seja discriminado pelas suas orientações religiosas, sexuais, até clubísticas ou, se calhar hoje em dia é mais fácil ser discriminado pela orientação clubística do que por outra, com a guerra que por aí anda, se calhar é mais fácil. Mas não me parece que haja esse tipo de discriminação, eu acho que os miúdos conseguem lidar com a diferença. A diferença sexual parece-me, agora falando mais a sério, parece-me que é aquela onde ainda há mais prurido, porque comentam mais os miúdos, porque eu falo com os miúdos também, no espaço da escola. Eu abordo alunos, ex-alunos, atuais alunos, converso com eles e vou sentindo isto (AE1). Acho que com culturas diferentes não há tanto isso. Com o pensar diferente, se calhar já gera mais chatices. Pensar diferente da maioria também é perigoso (...). Acho que há uma integração, acho que não deixamos de fazer amigos, por levarmos um estilo de vida ou levarmos hábitos diferentes (AE2). Isso tem a ver depois como uma série de outros problemas, às vezes de doenças, que as pessoas em vez de serem iguais são diferentes porque têm ali um “handicapzito” e isso também dificulta muitas vezes a sua integração. Custa um pouco a reconhecer, mas se calhar essas pessoas não são tão valorizadas quanto deviam. Porque lá esta, é mais difícil incluir um aluno nessas atividades, e eu não sei até que ponto isso é tão facilitado. Não digo em termos legais, digo mesmo em termos sociais (AE4).

Dimensão B: A educação inclusiva e a educação para a cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C2. A diferença enquanto objeto de inclusão/exclusão social	Sim posso ilustrar. Tem a ver com a minha forma de estar, por que se calhar não encaixo tanto como a maioria e, por isso, em vários momentos já senti que é preferível nem se quer participar em determinadas situações. Porque é fácil responder à maioria, agora as particularidades, essas diferenças... É muito difícil. E aí toca-me a mim pessoalmente porque também já me aconteceu, como membro desta escola... Se sou diferente, porque eu tenho um tipo de alimentação diferente e num convívio já vai exigir algum cuidado para conseguirem fazer alguma coisa que eu coma, que não coma o mesmo que os outros, se calhar há algumas esquisitices em relação a isso, e então preferem que eu nem participe(...). Porque há momentos em que eu valorizo o contacto com os alunos fora da sala de aula, nomeadamente em festas, no fim do curso, quando há jantares convívio, nessas situações, dependendo do grupo que organiza o jantar, já fizeram comida para mim que sou “esquisita”, como também já me devolveram o dinheiro e pediram-me para ir jantar a outro lado, já tive as duas situações aqui na escola (...). Não forço para estar presente, se esse trabalho não é feito espontaneamente e de bom grado. Portanto, não estou nada preocupada com isso, assumo a minha diferença com toda a facilidade. Quem está disposto a fazê-lo facilmente, muito bem, quem não está também prescindindo dele, porque não é importante para mim, porque posso estar com os alunos noutros momentos e não naquele momento, que muitas vezes, na parte da comida, em termos sociais, o momento de convívio é engraçado, e eu como como diferente não sou tão bem aceite nesse aspeto. O que é que eu vou fazer? (AE3). Ali na escola acho que já houve maior abertura em relação a isso. Mas, também é um problema social e atual, as pessoas lidam muito melhor com a semelhança do que com a diferença, e essa tendência que os jovens têm também de andar todos no mesmo estilo de coisas, e de camuflar se calhar até essa diferença... E poucos assumem espontaneamente, e eles tentam-se ver como iguais, e se calhar esses muros que erguem em relação à diferença têm a ver com as dificuldades que têm em assumir... E mesmo em que sejam aceites com a mesma facilidade. Não digo em termos de religião porque nem tenho tanto conhecimento assim mas, as coisas não são tão claras, são aspetos mais obscuros... (AE4). Em relação aos alunos a escola tem feito esse esforço. Estou a falar por exemplo em miúdos oriundos de outros países, por exemplo, de etnias diferentes. Sinceramente, acho que a escola tem feito um esforço muito grande para aceitar a cultura desses miúdos, se bem que na nossa escola não há assim muitas nacionalidades diferentes. Inclusivamente, nós temos um projeto que é feito que é o dicionário das línguas estrangeiras. Por exemplo, tínhamos – agora não sei se temos – alguns miúdos que vêm, por exemplo, da Europa de Leste... Divulgar a cultura deles, conhecermos palavras dos países deles, por exemplo. Tem havido esse cuidado. Tivemos miúdos da china também e tiveram cuidados especiais, tiveram aulas especiais, por exemplo, de português, de filosofia. Tem havido essa convivência com as diferenças. Não vejo assim grandes problemas mas, de facto, não sei dizer muito bem porque esta escola não tem assim grandes diferenças culturais. Eu até diria nem sociais, nem económicas. Não sei se haverá assim grandes diferenças na população escolar (AE5). Era como no meu tempo, iam embora. No meu tempo, quando eu estudava, “andor, não tens jeito vais embora” e acabou. Eu defendo que um aluno que não quer aprender vai embora. Vai embora, se o aluno já foi alvo de duas ou três tentativas para tentar chegar, pelo menos, ao mínimo da escolaridade obrigatória (...). Minava o ambiente de uma forma muito subtil mas incendiava, de uma forma encapotada, a turma e depois eram os outros que tinham de apagar o fogo e os professores também (...). Foi convidado a sair muitas vezes da sala de aula, muitas vezes ele também faltava às aulas e eram quando as coisas corriam bem. Haviam muitos alunos que se insurgiam contra a postura dele na sala de aula, ao ponto dele muitas vezes se sentir mal dentro da turma(...). Portanto, no 2º ano – no 1º ano foi muito problemático – penso nomeadamente que foi fundamental a saída de um aluno que acho que era o “patinho feio” da turma. Com a saída dele acho que a turma se compôs e rumou toda na mesma direção, para o sucesso (AE5).

Dimensão B: A educação inclusiva e a educação para a cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C2. A diferença enquanto objeto de inclusão/exclusão social	Dois foram excluídos por faltas e um foi este ano transferido(...). foi impotente, quer a escola quer o encarregado de educação, no sentido de resolver o problema desse aluno. Portanto, de comum acordo decidimos que o aluno deveria sair da escola (AE5). Eu, pessoalmente, penso que estas diferenças de estilo de vida são importantes porque se nós todos tentarmos aprender um pouco de todos esses estilos de vida, se calhar vamos ser melhores pessoas (AE7). A escola tem feito esse esforço. Em relação aos alunos a escola tem feito esse esforço. Estou a falar por exemplo em miúdos oriundos de outros países, por exemplo, de etnias diferentes. Sinceramente, acho que a escola tem feito um esforço muito grande para aceitar a cultura desses miúdos, se bem que na nossa escola não há assim muitas nacionalidades diferentes. Inclusivamente, nós temos um projeto que é feito que é o dicionário das línguas estrangeiras. Por exemplo, tínhamos – agora não sei se temos – alguns miúdos que vêm, por exemplo, da Europa de Leste... Divulgar a cultura deles, conhecermos palavras dos países deles, por exemplo. Tem havido esse cuidado. Tivemos miúdos da china também e tiveram cuidados especiais, tiveram aulas especiais, por exemplo, de português, de filosofia. Tem havido essa convivência com as diferenças. Não vejo assim grandes problemas mas, de facto, não sei dizer muito bem porque esta escola não tem assim grandes diferenças culturais. Eu até diria nem sociais, nem económicas (AE5). Vejo às vezes, por exemplo, só porque uma pessoa tem um estilo diferente, porque nós temos um estilo de vida chamado “o normal” mas há pessoas que seguem um estilo de vida, por exemplo, o reggae, um estilo de vida mais calmo, não se preocupam com muita coisa a não ser o ambiente ou qualquer coisa, e essas pessoas às vezes são discriminadas porque dizem que essas pessoas não sabem pensar, ou seja, muita gente às vezes pensa que só o seu estilo de vida é que é o correto e todos deviam ser assim (AE7). Acho que sim. Acho que trabalhamos isso e acho que se convive com as diferenças e quando há alguma coisa que se note... Ainda hoje, o caso da colega que estava a apresentar... porque há pessoas com características especiais, em que os outros não respeitam e nós vamos trabalhar isso imediatamente, quando notamos que não respeitam a diferença(...). Eu acho que sim. Vêm, vêm. Sim, preocupações, o que gostaram, o que não gostaram, algumas coisas que acham que têm que ser mudadas. Eu acho que há abertura suficiente para isso e vem muita gente. Agora, não sei se mais alguém queria vir e não tem abertura para vir, mas isso... Mas há abertura para isso, claro (AE9). Encaminhamos e tentamos que os outros colegas nem se apercebam da situação. Eles são encaminhados, têm o lanche e o pequeno-almoço e nunca ninguém sequer sabe que eles beneficiam disso. É tudo feito de maneira muito discreta. Quando ajudamos algum aluno em visitas de estudo, ninguém sabe também na turma (AE9). Claro que há. Sendo a comunidade escolar uma comunidade bastante abrangente e com tantas pessoas com os seus valores, os seus princípios e crenças, claro que com certeza que teremos pessoas que terão uma postura diferente perante uma diferença em alguém mas, na globalidade, julgo que não se sente isso (AE10). Há muitas vezes alunos que ficam colocados de parte: ou porque são maus alunos, ou porque são mais velhos. Muitas vezes sentem-se de parte (AE11). Também vejo aí nos intervalos pessoas chinesas a darem-se perfeitamente bem com pessoas normais, como nós (AE11).

Dimensão B: A educação inclusiva e a educação para a cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C2. A diferença enquanto objeto de inclusão/exclusão social	Nós temos uma colega que acho que é de outra religião e nós pronto, tratamo-la da mesma forma. Nós nem ligamos nada a isso. Para nós, ela é uma pessoa igual a nós. Acho que nós fazemos bem (...). Eu acho que os alunos aceitam sempre. Nós temos um colega na nossa turma que nasceu no Brasil e já viveu em Setúbal, e nós aceitamo-lo bem. Ele é simpático para nós e nós também somos amigos dele (AE12). Eu acho que a escola poderia fazer com que esses alunos convivessem mais connosco, com atividades. Assim nós em vez de gozarmos com essa pessoa, sabíamos que até podem ser simpáticos e já não gozávamos (AE13). Eu vejo pelos meus colegas e às vezes eu também, que gozamos com as pessoas de outras culturas(...). Não estamos habituados a ver aquela pessoa e quando vimos ficamos assim “mas o que é isto?”, mas isso é normal(...). As ciganas mesmo, usam saias muito grandes e cabelos longos e usam roupa assim muito muito tapada, e nós começamos a gozar com essas pessoas. Eu já não gozo. Aqui na escola nunca se fala muito de religiões e mesmo que houvesse algum homossexual ninguém falava. Toda a gente tem medo que gozem, portanto, nunca se sabe quem é. Eu posso ter um amigo e não sei se ele é de outra religião (AE13). Estilos de vida, há sempre problemas, especialmente com as pessoas mais novas, por exemplo, “ah tu és pobre...”, e isso há muitas vezes, acho que é uma coisa que precisa de ser melhorada, muitas vezes as pessoas não respeitam que as pessoas não tenham um estilo de vida tão elevado como outras, acho que é discriminação, não é uma coisa boa, e é uma discriminação muito presente na sociedade. É muito triste porque as pessoas estão num ambiente escolar onde querem aprender, mas muitas vezes sentem-se ostracizadas por terem um nível de vida inferior ao de outras pessoas... (AE14). Eu acho que os alunos aceitam sempre. Nós temos um colega na nossa turma que nasceu no Brasil e já viveu em Setúbal, e nós aceitamo-lo bem. Ele é simpático para nós e nós também somos amigos dele (AE14). A maior parte das vezes, eu acho que as pessoas tentam ignorar quando são gozadas (...) Como hoje em dia há uma muito maior abertura, as pessoas tentam que haja, enfim, uma maior indiferença, se eu sou homossexual ou heterossexual, bissexual ou transexual, tudo isso, apesar de ainda haver muita discriminação penso que a escola é um bocado o exemplo porque as pessoas homossexuais nunca foram, enfim, gozadas (AE14). Penso que os professores (...) não têm as mesmas diferenças que os alunos têm, porque já são adultos, já são mais maduros, já conseguem ultrapassar muito mais facilmente esses problemas que têm entre si... e nós os adolescentes, os alunos não conseguimos, estamos ainda em fase de crescimento seja pelo corpo, seja espiritual, e não conseguimos tão facilmente ultrapassar as nossas diferenças e ainda nos estamos a conhecer melhor, enquanto os adultos conseguem aceitar uma pessoa nova muito melhor, ou até uma pessoa que já conheçam há algum tempo mas que descubrem uma coisa nova que até podem não gostar mas conseguem compreender muito melhor essa nova coisa ou essa nova pessoa (AE14). Eles têm que aceitar a diferença de cada um, aceitar-se como são e às outras pessoas, e acho que é isso o mais importante para o desenvolvimento pessoal e social (AE14).

Dimensão B: A educação inclusiva e a educação para a cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C2. A diferença enquanto objeto de inclusão/exclusão social	Eu gosto da cor preta mas também gosto de outras cores, mas o que mais utilizo é preto, a cor preta, por isso eu não sou bem gótico (...). Agora, o termo de gótico é: gosta mesmo daquela cor e não mete mais nada. Talvez um bocado de branco mas, de resto, não mete mais nada (...). Às vezes sou gozado e tenho enfrentado algumas situações desagradáveis(...). [JM – Queres exemplificar alguma?] AE16 – Começam-te a insultar a tua família, começam-te a dizer, por exemplo: és gay, “tens aquele aspeto, que vais para um funeral todos os dias da tua família”, também “tens um aspeto de morto” (...). Eu até tive que andar num psicólogo por causa disso, por demasiada reação, se é que me faço entender. Porque eu antigamente se era gozado partia logo para a violência e agora não gosto assim muito de andar à pancada e isso, não gosto assim muito de violência (AE16). É assim, baseando-me na minha turma, há diferenças mas tentam que, de certa forma, não originem problemas entre todos os elementos da turma. Pronto, são geridas de forma a não prejudicar ninguém (...) É atribuída a preocupação de haver respeito entre todos nós em relação a essas diferenças (AE17). Às vezes ainda há muitos preconceitos e faz com que de facto as diferenças nem sempre corram bem (...) Sim. Existem diferenças, certo? E, por vezes, essas diferenças não são bem aceites, são faladas (...) Aqui há uns tempos – foi o ano passado – houve um caso de homossexualidade e, segundo ouvi dizer, houve alunos que chegaram chocados a casa e que foram dizer aos pais. Depois os pais vieram aqui para a escola falar com os Diretores de Turma, dizer que não podia ser e pronto (AE17). Por exemplo, o ano passado um brasileiro veio para a minha turma e nós acolhemo-lo bem, aceitamos bem (AE19). Continua a haver sempre exclusão de grupos ou de, por exemplo, nas turmas haver uma pessoa que chega depois ou que é diferente. Se calhar como essas pessoas só se dão no ambiente mesmo de aulas, não há também a possibilidade de... também não há se calhar iniciativa para se conhecerem uns aos outros e acho que poderia ser feito algo para que as pessoas se conhecessem. Por exemplo, ainda antes do início das aulas a turma estava definida e havia, por exemplo, uma atividade em que as pessoas se ficassem a conhecer todas e, quando comessem as aulas, já não havia assim grupinhos, pelo menos no início (AE22). Temos alunos chineses, temos ucranianos, até são, acho que, bastante apoiados, mesmo a nível de aulas, apoios complementares, para eles se integrarem mais (AE23). Há sempre cuidado quer a nível social, quer a nível ideológico, (...) há a preocupação de respeitar o que cada um é (AE23). Se me vierem dizer que há aqui homossexuais e que estão outros a criticá-los, e que estão a gerar conflito, aí acho que a Associação de Pais terá que intervir (AE23). Há um aluno numa turma que tem tiques mais efeminados, e que um ou outro professor na brincadeira, pelo facto dele ter esse tiques efeminados, às vezes brincam, brincam com essa situação e que é a brincar mas ao mesmo tempo mostram ali uma relação de olhar diferente para aquele aluno por ele ter aquela maneira de estar. Entre professores, claro que há sempre (...). Estava a pensar num caso de um colega mais acanhado, com maior dificuldade de se expressar, de se relacionar e que claro, os outros, os “machões” depois gozam muito e brincam muito (AE24).

Dimensão B: A educação inclusiva e a educação para a cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C2. A diferença enquanto objeto de inclusão/exclusão social	Eu quando cheguei sinceramente achei que havia uma atitude de “os senhores professores que são da casa...”, no bar tu chegas e não és ninguém e os outros que já cá estão, já são conhecidos e já se sabe o que é que comem e o que é que bebem e são atendidos primeiro e os outros são... Isso é um exemplo...[JM – Aconteceu-te?] Sim, eu senti isso sim, e o bar é um exemplo que quando chegamos somos um bocado ainda, provavelmente será normal até noutras escolas, não nos conhecem e ainda estamos muito acanhadas, não nos fazemos ouvir se calhar tão bem como agora (...). Mas que há aqui uma diferença do professor que está aqui desde que a casa abriu, que tem um estatuto, e já fez um dia parte da direção e hoje já não faz, e que faz aquilo que acha que pode fazer, e pronto, que é assim e é assim... Só que quem está aqui há pouco tempo por ser como é também, se calhar, já não é tão bem vista, ou então a outra já está habituada a que falem da maneira dela ser e está-se pouco marimbando, e se calhar eu ainda estou a passar por esse processo (AE24). Por exemplo, na parte do delegado de turma. Eu candidatei-me, achei que tinha perfil e possibilidades de ser um bom delegado de turma mas pronto, não era o fixe, aquele que se portava mal, que se armava que era o grande e pronto, preferiram aceitar aquele que se portava mal e que era o “fixolas” por se portar mal (AE27). AE28 - Porque somos todos iguais. JM- Mas tu és diferente e eles também são diferentes. AE28 - Sim. JM- Os professores não deveriam ter isso em conta? AE28 - Acho que não, porque depois seria injusto para os outros (AE28). Tinha aqueles que são preconceituosos e essas coisas (...). Porque me olhavam com um olhar estranho (...). Por exemplo, estou a passar e elas começam a observar e depois começam a comentar, a rir (...). Tento controlar para não dizer a ninguém (AE29). Em Cabo Verde a nossa língua oficial é o português mas não falamos (AE29). Quando cheguei com a minha irmã, uma rapariga disse que a escola não vai ser a mesma e eu fiquei assim(...). JM – Mas disse isso porquê? Por vocês serem de cor diferente? (...) Acho que sim(...). Senti-me mal. Senti vontade de bater (AE29). Porque na sala de aula se disser uma coisa errada começam a rir. Sim, porque quando sou eu a falar as pessoas começam a voltar a cara para trás e para a frente(...). Estou ali à frente a falar e voltam a cara para a frente, depois voltam para trás para ver se algum dos alunos estava a rir para começarem a rir também. Não têm que fazer nada. Se quiserem rir podem rir(...). Sim. Chega a um tempo em que eles não vão rir mais. É sempre assim(...). Sim, o que eles fazem. Quando começam a rir, conto os minutos ou segundos até pararem(...). Esta escola é uma seca (AE29). Uma vez, lembro quando eu cheguei, comentários assim de uma professora que ...acho que... havia um colega, da minha turma, que falava muito, pronto, e eu tinha chegado só, não sabia falar muito a língua mas já conseguia perceber alguma coisa. Ela acho que disse "Então, senta-te à beira da “AE30” e conversas com ela, seria uma conversa interessante", porque eu não falo português e eu senti-me assim um bocado... pronto, não foi um comentário assim muito bom. Não gostei do comentário(...). Não, não ficava sentada num canto. Estar com a minha turma, estar a falar com eles ou isso, mas nunca participei naqueles projetos, ou isso. Não estava interessada(...). Sinto-me bem. Não me sinto marginalizada, não me sinto assim, mas também não sinto uma grande proximidade, como já referi (AE30).

Dimensão B: A educação inclusiva e a educação para a cidadania	
Categorias	Unidades de registro
C2. A diferença enquanto objeto de inclusão/exclusão social	No meu ponto de vista, acho que eles tratam melhor as pessoas que é estrangeiro para elas não se sentirem excluídas(...). Quando eu precisar de ajuda em alguma coisa eles dizem “se precisar de alguma ajuda vem aqui à Direção e resolvemos”(…). nunca fui discriminado. Há brincadeiras também, há muitos amigos meus que se viram “não sei o quê, brasileiro vai para a tua terra” mas só que tipo, é brincadeira. Isso não levo a mal, por isso acho que fui sempre respeitado, nunca fui discriminado(...). Até os professores muitas vezes brincam comigo com isso, neste tipo “brasileiro vai para a tua terra” e eu começo a brincar com o stor também, mas isso é quando já está mesmo a acabar as aulas, que o stor deixa arrumar mais cedo as coisas, mas é só a brincar isso (AE31). Nós vamos agindo sempre, sempre, porque se vem alguém aqui – e agora com esta etnia cigana, há ciganos muito bons e há outros que não (...), eles quando vinham para aqui faziam muito barulho e saíram daqui já muito calminhos (AE32). Não, não costumo. Costumo pensar mais sozinha, agora expressar não. Costumo mais ouvir e depois penso naquilo, mas expressar não (AE32). AE32 - Procuro não me pronunciar sobre isso. JM - Não quer pronunciar-se sobre isso? AE32 - Posso pronunciar-me, mas quando há alguma coisa que eu acho... procuro não me manifestar. JM - E porque é que não se manifesta? AE32 - Porque posso não ser bem interpretada (AE32). Não, não. Temos alunos chineses, temos ucranianos, até são acho que bastante apoiados mesmo a nível de aulas depois complementares para eles se integrarem mais. Acho que são bastante apoiados (AE32).
C3. A diferenciação pedagógica como condição para uma educação inclusiva	Na nossa escola até acho que é das coisas que até funciona melhor, sei que é sempre dado apoio, tanto ao nível da nossa língua, do português, como ao nível das línguas estrangeiras quando é necessário, se os alunos não vierem tão bem preparados, mesmo ao nível das outras disciplinas, quando é preciso os alunos têm esses apoios, têm esses apoios (AE2). É um meio que a escola disponibiliza para ultrapassar o insucesso. Nem sempre os alunos querem, e nem sempre os pais autorizam, são duas coisas engraçadas. Primeiro não valorizam, alguns pais não autorizam e acham que fora da escola se calhar conseguem esse apoio, às vezes conseguem outras vezes não, e para além do apoio definido pelos professores também existem horas mais livres e que qualquer aluno pode frequentar, são as AAAs, as aulas de apoio ao aluno, e os que têm maior dificuldade muitas vezes não aparecem, é engraçado, porque isso obriga a um estudo regular, e eles não desenvolvem. Os meus alunos quando questionados, metade da turma diz que sim, que estuda todos os dias, isto é, fazer os trabalhos de casa, e outra metade é antes dos testes, logo eles para irem a uma aula de apoio têm que ter dúvidas, e isso obriga a esse trabalho regular que eles não desenvolvem (AE3).

Dimensão B: A educação inclusiva e a educação para a cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C3. A diferenciação pedagógica como condição para uma educação inclusiva	O professor chega mais perto dos alunos, sabes que as turmas atualmente têm para cima de 28 alunos, é difícil chegar a cada um deles e às suas dificuldades, e estas aulas são ricas para o alunos esclarecer aqueles problemas pontuais que teve na aula de transmissão de conhecimentos(...). Fazer alguma para aqueles alunos que não estão lá em cima, que não são da elite. De alguma forma arranjar maneira de tocar nesses outros que têm dificuldade, e isso é que se calhar é mais difícil, porque são muitos. E não é só o facto de serem muitos, é a particularidade de cada um deles, porque atrás desses muitos cada um tem um problema diferente, e lá está, é difícil dar a resposta certa a cada uma dessas diferenças, é muito complexo, é preciso uma equipa grande e investir nisso (AE3). Eu só posso, na minha perspetiva, falar em melhorias nas aprendizagens, depois de ter um conhecimento avaliativo da massa que tenho pela frente e depois, perante isso, “eu vou ser capaz de chegar a tanto”, ou pelo menos tenho uma meta (AE4). Eu dou um exemplo deste ano: este ano tinha as atividades de apoio aos alunos à sexta-feira às 8:15 e posso dizer que numa turma, nomeadamente no 8ºB, tinha alunos com muitas dificuldades. Essas aulas foram de uma assiduidade tremenda. Dos alunos que eu propus para essas aulas, tiveram uma assiduidade na casa dos 85%. Consequências: todos os alunos, exceto um, tiveram sucesso (AE5). Muitas vezes é pedido a esses alunos que ajudem também os que têm menos capacidades para que se tente atingir um nível em que todos estejam ao mesmo nível (AE7). Eu assumo que, em termos formativos, a flexibilização que o professor faz, a diferenciação que certamente acaba por fazer e os apoios, mesmo nos casos mais difíceis, que dá na época de exames, surte efeito (AE8). No Projeto Curricular nota-se a preocupação também que há relativamente à implementação de apoios, em que nós tentamos implementar apoios para todo o género de aluno. Portanto, não é massificação. Nós temos a preocupação de ter o apoio para o aluno que precisa de uma tutoria, para o aluno que conseguiu, por exemplo, ter sucesso numa disciplina e nós propomos uma preparação para exame dessa disciplina. Há essa abrangência toda. Essa preocupação em partilhar esses apoios todos, significa que há preocupação com cada um porque cada um é uma individualidade, um ser individual(...). Temos os AAAs em que os alunos vêm voluntariamente aos apoios; temos o ACE que é a preparação dos alunos para exame; temos as tutorias que fazem um tipo de acompanhamento diferente, como o próprio nome indica; temos também ainda o ensino individualizado, o apoio individualizado, para alunos que achamos que precisam deste tipo de apoio. Eu acho que principalmente na parte das tutorias e do ensino individualizado, o professor está com o aluno e, muitas vezes, o que o aluno precisa é de uma conversa para ele próprio entender o próprio comportamento dele, ou porque é que não faz isto, ou que precisa de melhorar (AE9). Muitas vezes, os alunos que têm maiores dificuldades não expõem as dificuldades então, quando estamos a fazer exercícios, a professora está sempre a circular e muitas vezes repara que os alunos com mais dificuldades não conseguem fazer e ajuda (...). Muitas vezes, dão a oportunidade de responder, por exemplo, a uma pergunta aos alunos intermédios, porque se forem os alunos com maior desenvolvimento, talvez respondessem logo e a professora não ajudasse tanto a desenvolver a pergunta (AE11). Tentam arranjar uma maneira melhor de explicar, de forma a que eles percebam melhor (...) Muitos dos alunos no primeiro período tiveram umas notas um pouco más, mas as notas desde esse período têm subido (AE12).

Dimensão B: A educação inclusiva e a educação para a cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C3. A diferenciação pedagógica como condição para uma educação inclusiva	Se nós formos à biblioteca ou à sala de estudo, tem sempre lá o horário e podemos ver quais são os professores que estão disponíveis às horas que nós podemos, de várias disciplinas. E nós podemos ir lá tirar dúvidas e assim, quando estão lá professores nossos ou professores de alguma disciplina em que nós temos dificuldades (AE12). Nós podemos perguntar o que nós tivermos dúvidas aos professores. Também acho que aqui na escola há os tutores. Os alunos que têm mais dificuldades têm um tutor (AE12). Normalmente os bons alunos percebem logo a matéria, e enquanto os professores estão a explicar aos que têm mais dificuldades, às vezes... a maior parte das vezes mandam fazer exercícios aos melhores alunos. Só que às vezes os melhores alunos, pronto, estão ali às vezes sem fazer nada. Depois, como estão sem fazer nada, falam com outros e depois pronto, não têm assim um comportamento muito bom (AE12). Acho que sim. Há alguns alunos que pronto, são menos interessados, como é normal, só que a maior parte gosta muito dos professores e interessam-se. Os professores dão as aulas de uma forma que nós percebemos, mas também que não seja muito maçadora (AE12). Tentam ajudá-los mais... Insistem com o aluno, até marcam apoios, às vezes até individuais apesar de isso não ser muito normal mas, marcam apoios, insistem com o aluno, dedicam até especial atenção, e isso não é uma coisa má porque é necessário que o aluno aprenda (AE14). Por vezes, quando não chegam à positiva, no final do período, para os incentivar, até lhes sobem um bocado a nota para chegar à positiva. Eu penso que isso até é um incentivo porque, se calhar, para o próximo período até se podem esforçar mais, por exemplo (AE15). Estão mais atentos, ajudam-nos mais, perguntam-lhes muitas vezes se perceberam depois, por exemplo, de explicar uma matéria, se têm algum dúvida acerca dos exercícios (AE15). Também nos tratam bem. Perguntam-nos, por exemplo, se nós temos algumas dúvidas no geral, mas têm menos atenção do que para com um aluno que tem mais dificuldades (AE15). Depende de disciplina para disciplina. Alguns tentam estimular o que existe, já que há potencial existente. Por exemplo, em inglês os debates puxam obviamente mais pelos bons alunos uma vez que é falar e são eles que se sentem mais há vontade, mas em certas disciplinas sinto que não existe incentivo aos alunos que têm menos dificuldades. Há uma maior preocupação pelos que têm mais dificuldades (AE17). Quando os professores sabem que aquele é um ponto em que o aluno tem mais dificuldades, por vezes estão à beira do aluno a ver quais são as dificuldades e os tentar ajudar. Depois também existem os chamados apoios onde os alunos vão (AE17). Porque é diferente o professor estar a explicar só para nós ou estar a explicar para a turma inteira. Porque estamos só ali nós e percebemos melhor (AE19). Sempre que um aluno tem notas mais baixas, os professores tentam falar e dizem “vem ao apoio”, “se precisares de ajuda ou se tiveres dúvidas, manda-me pelo <i>e-mail</i> as dúvidas que eu respondo”. Sempre houve essa relação de ajuda e de compreensão por parte do professor para com o aluno (AE21).

Dimensão B: A educação inclusiva e a educação para a cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C3. A diferenciação pedagógica como condição para uma educação inclusiva	Havia um bocado o estigma das aulas de apoio, que uma pessoa pensa assim “aulas de apoio não vou, quer dizer, não preciso disso”, mas mesmo nas aulas os professores procuravam esclarecer as dúvidas ou ajudar (AE22). Arranjar, por exemplo, um grupo de voluntariado, entre os alunos, para ajudar os colegas com mais dificuldades (AE23). Na minha turma, (apoios) obrigatórios, há a língua portuguesa, para cerca de 6, ou nem tantos, 4 ou 5 alunos. Depois para as restantes disciplinas sendo facultativos, estão disponibilizados, e os professores nas reuniões indicam aqueles alunos que têm maiores dificuldades, que são propostos para frequentar esses apoios, existem para as várias disciplinas e há alunos que aproveitam esses apoios e há alunos que não aproveitam (AE24). Sei que este ano, fez-se um inquérito aos alunos que frequentaram os apoios, e esse inquérito pretendia realmente avaliar a eficácia, fazer uma avaliação global dos mesmos, mas agora nem tenho presente as conclusões finais (AE24). Fazem uns grupinhos e depois aqueles que já sabem bem a matéria, que apanham melhor a matéria do que os outros, dão uma ajudinha ao professor. Assim o professor não tem tanto trabalho, não se cansa tanto e não é tão desgastante (AE27). Eu acho que é só com os apoios (...). Com os alunos bons não pergunta tanto como os outros. Por exemplo, tem alguns exercícios e pergunta primeiro aos que têm dificuldades (AE28). Perguntam se percebi a matéria, tentam-me explicar de uma forma mais simples (...). Às vezes são mais simpáticos do que os alunos(...). Ele disse que como não tinha dado essas matérias, tinha aulas de apoio e se eu quisesse, posso ir (...). Se for as mesmas professoras eu vou, se [JM – Se forem outras professoras] Não(...). Gostava de ter aulas de apoio individualmente, que fizessem mais exercícios. Passar mais tempo a estudar apesar que não estudo muito (AE29). Os professores, no início, ajudavam-me muito. Também, quando eu cheguei, tinha uma colega na minha turma que também falava espanhol porque vinha de um país da América Central e pronto, com ela é que andava mais. Ela ajudava-me com a língua e isso. E pronto, com os professores... eu senti grande ajuda por parte deles sinceramente, e no ano em que eu cheguei... depois no ano a seguir, no 11º, a mim surpreendeu-me o facto da escola ter apoios nas diferentes disciplinas. Era algo que no Chile não tinha(...). Agora mudou. Só tenho apoio a matemática. Eu pensei que este ano ia continuar a ter apoios nas outras disciplinas (...). No 11º eu os tive porque íamos fazer os exames nacionais de biologia e físico-química. Acho que foi por isso que há uns apoios. Como neste ano já não é necessário dar os exames novamente, eles já não dão aquele apoio mas eu acho que era preciso também porque, por exemplo, este ano, biologia não me correu assim muito bem (AE30). Hoje, por exemplo, na aula de biologia não estava a perceber a matéria, perguntei ao stor e o stor explicou-me direito. Veio à minha beira, puxou uma cadeira, sentou-se ao meu lado e esteve-me a explicar (AE31).

Dimensão B: A educação inclusiva e a educação para a cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C4. O Plano Anual de Atividades como elemento promotor da cidadania participativa dos atores educativos	Essas atividades foram um concurso interturmas que se realizou com as máscaras, com aquilo e aqueloutro, e que deu uma trabalhadeira para toda e gente, mas tinha uma filosofia por trás, que era o desenvolvimento pessoal e social, em que as faltas dos alunos contavam para essa classificação no interturmas. Em que as participações disciplinares, as saídas da sala de aula contavam para essa classificação(...). Isto é, a participação dos alunos nas atividades eram valorizadas, mas eram descontadas pela não (...) adequação do comportamento dos alunos em relação aquilo que eram as normas de cada professor, ou as normas da escola. E isso foi contabilizado, e essa foi talvez nos últimos anos uma ideia de escola diferente de uma escola envolvente, mas ao mesmo tempo pensando nos aspetos do desenvolvimento pessoal e social (...). Portanto houve ali uma interligação entre o enriquecimento curricular, as atividades extracurriculares e aquilo que se passa na sala de aula, o que é negativo ou que não possa contribuir, na ótica de quem lá está, no desenvolvimento pessoal e social dos alunos (AE1). Participei mesmo a nível de concelhia sempre promovido por professores cá da escola, por duas professoras cá da escola, e será sem dúvida, a meu ver, aquela que mais promove esse bom relacionamento. Tanto que, eu costumo dizer que entramos numa sala com 30 e tal desconhecidos e saímos de lá com 30 e tal pessoas, eu não diria amigos, porque eu tenho um significado muito próprio, muito característico para essa palavra, muito reservado, mas, se calhar saímos de lá como se conhecêssemos essas pessoas há muitos anos, chamemos-lhe assim, conhecidos de há muitos anos (AE2). Todos os alunos que gostam e valorizam e que estão dispostos a isso, porque também se trabalha um bocadinho a autossuperação, quando são principalmente desportos individuais, como no atletismo, o corta-mato e tudo isso, tem ali um capacidade de trabalhar esse espírito de sacrifício que hoje não é muito valorizado (AE3). Há uma série de pessoas na escola que têm um papel associado a alguns projetos, que têm uma atuação muito grande, mas um bocadinho elitista a meu ver. É uma escola cheia de sucessos, mas direcionada para um determinado tipo de alunos, e uma vez que estamos no ensino público e a grande maioria dos alunos não têm assim tanto sucesso, (...). Mas a maior parte dos outros projetos que existem na escola são para as elites, e isso é pena. E se estudares a escola como um todo, vêes que, o número de alunos que esses projetos, que dão tanto nome à escola, internacionais e tudo, são frequentados por muito poucos alunos (...) a grande maioria dos projetos, na minha perspetiva, são para os bons (AE3). Seria interessante pensar noutro tipo de atuação para todos os outros. Uma atuação que tocasse e que permitisse o desenvolvimento deles nesses outros aspetos, que não têm sido conseguidos ultimamente. Há projetos engraçados na escola ligados a isso, nomeadamente o gel que é um grupo de teatro que existe há muitos, muitos anos aqui na escola, onde às vezes conseguimos ver alunos com insucesso a ter um papel espetacular no teatro e a servirem-se disso para conseguirem alguma satisfação pessoal... No desporto também (...). E não é isso que é feito e que dá a tal imagem da escola bonita, é muito mais bonito levar um grupo de alunos que debatem muito bem, e que debatem a nível nacional e internacional ou é muito mais engraçado conseguir só bons resultados, isso são sempre as elites, continua a ser uma escola direcionada para o sucesso, mas o sucesso para mim, o que me encantava, era o sucesso também dos outros, dos que têm dificuldade (AE3). Eu acho que o nosso Plano Anual de Atividades revela exatamente isso: (...) Há essa preocupação e todas as áreas disciplinares funcionam nesse sentido, de forma por vezes lúdica, por vezes não, que os alunos sejam capazes de mostrar os seus conhecimentos como alunos e também como elementos da comunidade escolar e, logicamente, como elementos que se têm que preparar para uma melhor cidadania. Portanto, transformá-los também como pessoas, como elementos ativos na escola e fora dela (AE4).

Dimensão B: A educação inclusiva e a educação para a cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C4. O Plano Anual de Atividades como elemento promotor da cidadania participativa dos atores educativos	Por exemplo, fazer um conjunto de atividades como aquelas atividades que têm havido todos os períodos no sentido de haver um maior um maior relacionamento, uma maior cooperação entre os colegas, entre os alunos dos vários cursos (AE5). Uma das coisas que talvez, em termos de grupo de professores, não se pratica muito são algumas visitas em que os professores participem. Acho que a escola, não um grupo restrito de professores – a escola, a Direção – devia promover um conjunto de atividades, visitas de estudo, viagens, sei lá, atividades dentro da escola, para haver uma maior relação entre os professores para evitar um pouco a ideia que o professor chega à escola, dá a sua aula e vai-se embora e acabou, ponto final parágrafo (AE5). Depende dos casos. Acho que tudo tem limites. Acho que há alunos que merecem mesmo essas atitudes e têm que ter a falta disciplinar. Agora, devem ser acompanhados pelo departamento ou outras coisas. Serem mandados para casa três ou quatro dias, nesse aspeto já sou contra (AE6). Para ser sincera não estou muito ligada a nenhuma atividade que seja extra aula. Como sou de Desporto tive muito ligada ao interescolas, aos torneios desportivos de Voleibol e Atletismo que houve cá na escola. De resto não conheço, tirando o PEJ, mas como não há turmas no curso profissional ligadas ao PEJ, nós não temos ligação com essas atividades (AE6). É assim, penso que uma das atividades que é muito importante não só nesta escola mas em todas, é as desportivas interescolas, porque isso possibilita não só o desenvolvimento físico aos alunos e também desenvolvimento pessoal, porque estão em contacto com outros alunos, com outras escolas, podem relacionar-se com outras pessoas fora do ambiente da própria escola, o que mostra que há coisas que não é só na nossa escola que funcionam de determinada maneira, é em todas, por exemplo, no andebol que foi onde eu participei, nós tivemos os jogos todas na escola Abel Salazar e chegamos lá e vimos que o funcionamento da escola é igual ao nosso (AE7). Num primeiro domínio, pretendemos desenvolver atividades na vertente sociocultural, pessoal, desenvolvimento do aluno, aspetos da cidadania, cultura; depois temos um conjunto de atividades que pretendemos que promova o desenvolvimento da cultura científica portanto, na área científica do curso, (...) de forma a fazer a ligação ao mundo do trabalho(...). Todas as atividades acabam por (...) desenvolver nos alunos o sentido de tolerância, porque depois vão precisar disso no mundo do trabalho: de serem tolerantes, de serem flexíveis nos relacionamentos com as outras pessoas, de aceitar o outro (AE8). Nós temos meia dúzia de projetos fortes e as atividades que às vezes esses projetos têm, acabam por integrar muito os alunos e fazer com que mesmo os alunos mais velhos do 12º ano e os mais novos do 7º, acabem por ter alguns pontos comuns(...). Eles conhecem-se e vão-se conhecendo melhor. Temos os outros projetos todos, que realizamos, mesmo relacionadas com o Projeto Eco Escolas e o Projeto de Educação para a Saúde(...). Os pais também. Os jogos tradicionais, no âmbito desportivo, é dos fatores que mais faz com que os alunos sintam que pertencem a uma escola (...). Temos vários casos de sucesso em que se não tivessem aquele apoio todo, (...) nas viagens, nas visitas de estudo – alguns deles nunca tinham saído para lado nenhum e acabam por sair nas visitas de estudo que são realizadas – isso tudo contribui para o sucesso deles (AE9). São várias. Estou-me a lembrar especificamente que a biblioteca tem um dia de leitura em que os pais também estão presentes, e o resto das atividades, todas elas. Também no âmbito do Projeto de Educação para a Saúde em que são feitas atividades, sei lá, doar sangue, essas coisas todas, em que isso faz com que, tanto os alunos como os próprios pais que colaboram nisso, se preocupem com o outro ser humano. A recolha de alimentos, a recolha de livros... atividades muito no âmbito do apoio social que têm sido realizadas e agora vamos implementar um projeto nesse âmbito também (AE9).

Dimensão B: A educação inclusiva e a educação para a cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C4. O Plano Anual de Atividades como elemento promotor da cidadania participativa dos atores educativos	O Eco Escolas tem essa dimensão, mas ainda precisávamos de trabalhar mais ... porque, sei lá, por uma questão que no fundo é educação. É uma coisa que nós ainda temos que trabalhar ainda mais com os alunos porque é o respeito pelo outro, o espaço, o deixar as coisas arrumadas, quando saem da sala deixarem as cadeiras no sítio e tudo arrumado para o colega que vem a seguir. Esse tipo de coisas que, embora pareça insignificante, faz com que o aluno comece a aperceber-se que o aluno vive numa sociedade, que tem que ter preocupação com os outros. Nós vamos trabalhando assim coisas pequeninas(...). porque têm atividades que desenvolvem ou que promovem a educação para a cidadania. Eu acho que é por aí que nós nos distinguimos essencialmente (...). Também no âmbito do Projeto de Educação para a Saúde em que são feitas atividades, sei lá, doar sangue, essas coisas todas, em que isso faz com que, tanto os alunos como os próprios pais, que colaboram nisso, se preocupem com o outro ser humano. A recolha de alimentos, a recolha de livros... atividades muito no âmbito do apoio social que têm sido realizadas e agora vamos implementar um projeto nesse âmbito também (AE9). Temos as Olimpíadas da saúde, que a vossa escola é a promotora (...) e já vamos para as V Olimpíadas (...). Envolveu parceiros para a dinamização dessas atividades: fomos nós, Centro de Saúde, foi a Proteção Civil, a Polícia. Portanto, houve ali no fundo uma envolvimento. É abrir a escola à comunidade, que eu acho que é sempre uma grande mais-valia (AE10). Na viagem de (EMRC) dois dias, foi muito bom termos arranjado aquelas rifas, porque eu sei que há muitos colegas que não têm tanto dinheiro como nós e precisavam daquele dinheiro e acho que ajudou muito (AE11). É positivo, muito positivo. Nós andamos sempre a conviver mais e aprendemos mais também, muitas vezes. Agora estou-me a lembrar que também houve aqui um projeto sobre a reciclagem da Lipor, e era muito giro aquele jogo, aprendíamos sempre mais (AE11). Muitas vezes é mais lúdico porque não tem ensino, não tem matéria entre aspas, é mais para diversão (AE11). Tem muitos clubes. Eu agora não ando em nenhum porque não deu, porque eu tinha aulas no horário, mas tem muitos grupos de teatro, tem também o PEJ (AE12). O GEL, que é o grupo de teatro, acho que é a minha professora de português (AE12). O PEJ é o Parlamento Europeu de Jovens onde estão a partir do 9º ano. Acho que reúnem-se todos e debatem (AE12). As visitas de estudo, por exemplo (...). Para além de nos ajudarem a aprofundar o nosso conhecimento sobre as matérias que estão a ser dadas, também permitem um maior relacionamento porque as pessoas estão mais propensas a conversar nas visitas de estudo mais, enfim, livres para conversar umas com as outras, estão num ambiente mais relaxado, e não é que não se esteja numa sala de aula, mas é um ambiente completamente diferente (AE14). Sim, aqueles concursos de escrita, penso que são bastante educativos, não é educativos, ajudam o próprio aluno a desenvolver as suas capacidades de escrita e sem ter uma pressão de por exemplo... estar por exemplo a escrever para um teste, estar a escrever pelo seu próprio divertimento uma história que ele cria... e acho que isso é muito importante porque muitos alunos vêm desmotivados com o próprio facto de ler, de escrever, mas só estão motivados até por poderem ganhar o prémio e poder fazer uma história que eles criam e eles gostam (AE14).

Dimensão B: A educação inclusiva e a educação para a cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C4. O Plano Anual de Atividades como elemento promotor da cidadania participativa dos atores educativos	As visitas de estudo, por exemplo [JM – As visitas de estudo?] Sim, porque para além de nos ajudarem a aprofundar o nosso conhecimento sobre as matérias que estão a ser dadas, também permitem um maior relacionamento porque as pessoas estão mais propensas a conversar nas visitas de estudo mais, enfim, livres para conversar umas com as outras, estão num ambiente mais relaxado, e não é que não se esteja numa sala de aula, mas é um ambiente completamente diferente (AE14). Gostei muito e gosto bastante da atividade (...). A feira de Babel. Acho que é uma atividade interessante porque há convivência entre alunos, professores e também participam cada uma das línguas que existem na escola. É diferente, mostra um pouco do trabalho de cada turma e de cada língua que existe(...). Durante este ano participei no Canguru Matemático, mas isso é mais matemática (AE15). A festa da primavera. Acho que é uma atividade que relaciona muito a escola, não é? Consiste nos funcionários, nos alunos, nos professores e Direção, com os pais que também podem participar nestas atividades. É uma atividade que relaciona (AE15). Uma muito interessante, que tem a ver com o projeto de educação sexual: nós fomos ao Centro de Saúde da Senhora da Hora onde estivemos lá a debater, a tirar dúvidas, as enfermeiras estiveram-nos a explicar certas coisas (AE15). Sentimo-nos ouvidos e o facto de haver preocupação em haver atividades que nós gostássemos, fez com que a turma se mostrasse colaborante (AE17). Nós gostamos do projeto, achamos que eram atividades interessantes tanto que depois, a partir desse projeto, acabamos por participar na feira da Exponor com o tema da violência. Fizemos um <i>sketch</i> e tudo (AE17). Se calhar, mais atividades que envolvessem toda a comunidade escolar sem ser dentro de uma sala de aula, de forma a que nos pudéssemos conhecer melhor sem aquela rigidez existente dentro de uma sala de aula, sem todo aquele formalismo (AE17). Existem atividades que nos tentam integrar e alertar para o que existe na sociedade lá fora (AE17). Para mim foi uma visita de estudo o ano passado com o professor de moral, fomos acampar, era o único aluno do 9º ano, fui com outros do 12º, e acho que me dei bem com eles e foi giro, para conhecer, para ter relacionamentos com pessoas mais velhas. Eu acho que todos... Sempre foi bom, sempre gostei, sempre foi divertido, as pessoas dão-se melhor, as pessoas conhecem-se, entendem-se melhor em todas essas atividades, e pronto, acho que sempre foi bom... (AE18). Nos primeiros meses arranjamos restos de comida, palhas e folhas para o compressor para fazer o composto. Depois, plantamos legumes e isso na horta para depois vender, e agora arranjamos mais dinheiro e temos mais produtos (...). É um projeto de ambiente (...). Aprendemos como custa a vida, aprendemos a trabalhar na horta e aprendemos coisas que nos vão ajudar (AE19).

Dimensão B: A educação inclusiva e a educação para a cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C4. O Plano Anual de Atividades como elemento promotor da cidadania participativa dos atores educativos	Promotoras do relacionamento interpessoal mais positivo, por acaso nesta escola temos um ótimo exemplo que é o clube europeu, que promove muitas atividades ao longo do ano. A mais notória, por assim dizer será o parlamento europeu dos jovens, que ao nível de escola é uma ótima forma de conhecer pessoas, de cultivar o contacto, de cultivar amizades por assim dizer. Tive muito boas experiências nesse aspeto, desde os ciclos de debates, até à própria sessão no parlamento (AE21). A atividade que eu achei mesmo interessante e que fiquei com pena de não participar, foi mesmo essa do INEM, do suporte básico de vida. Eu achei que iria ser interessante para a relação dos alunos para com os professores e entre alunos também. Achei que iria ser uma atividade interessante. Fiquei com imensa pena de não ter participado, porque ia ser algo diferente, algo para aprender e algo que ia contribuir (AE21). A festa da primavera aqui na escola, que à partida não era um evento fácil de se fazer. Era um fim de semana na escola com os professores, aquela situação em que os alunos ficam um bocado com o pé atrás(...). Eu estive presente e achei engraçado e, lá está, eram tudo atividades que apesar de serem atividades lúdicas, tinham sempre outro objetivo. Achei que foi uma maneira engraçada de se juntar alunos que, se calhar, na escola não se juntariam (...), quem veio era um grupo muito heterogêneo – tínhamos vários anos, vários cursos – e depois aqui as pessoas acabam por participar, acabam por se juntar para se divertir um bocado e acho que correu bem(...). No carnaval pusemos ao dispor das pessoas alguns disfarces, umas máscaras, música, para as pessoas poderem, se calhar, desinibirem-se um bocado. No dia dos namorados demos a oportunidade às pessoas de escrever uma carta anónima e colocarem numa caixa, e depois nós fomos entregar em mão às turmas. Se calhar, essa foi a que teve mais adesão. Foi das atividades que teve mais adesão porque as pessoas, como havia aquele à vontade de ser anónimo, por isso (...) participaram e teve boa receção a atividade – depois sondamos as pessoas. Era uma das atividades que eu repetiria sem pensar duas vezes, até porque deu oportunidade às pessoas de se expressarem mais à vontade (AE22). O PEJ foi (...) a atividade que mais me marcou aqui na escola(...), eu acho que o próprio ideal do PEJ é mesmo o despertar os alunos para a cidadania e para, cada vez mais, o mundo global e deixarmos-nos de nos confinar ao nosso espaço, aos nossos problemas, e começarmos a tomar partido nos problemas gerais que não são só nossos (AE22). Agora, no PEJ há uma pré-seleção, é preciso uma certa aptidão a inglês e, se calhar, é nesse sentido que é mais elitista. Uma pessoa até pode gostar do conceito mas se depois não sabe expressar-se, acaba por ficar de fora. Eu tenho casos de colegas meus que queria participar mas que sabiam que não tinham aptidão para o inglês, e também sabiam que se fosse em inglês já não lhes interessava tanto (AE22). Que toda e qualquer atividade que haja em que se tenta envolver toda a comunidade escolar vai naturalmente promover o desenvolvimento pessoal e da cidadania (AE23). O projeto de educação sexual, acho muito importante, por exemplo, o projeto da ecoescolas, também acho muito importante (AE23). Acho, aliás, que quase todos os projetos que existem na escola visam exatamente isso, por exemplo, a educação para a saúde, o eco escolas, o parlamento europeu de jovens, o clube europeu que incentiva sobretudo o interesse pelos outros países, por vários temas. Através do estudo dos temas, há um comportamento muito interessante que tenta chegar que é o ouvir e o saber ouvir, por exemplo (AE25).

Dimensão B: A educação inclusiva e a educação para a cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C4. O Plano Anual de Atividades como elemento promotor da cidadania participativa dos atores educativos	Os interescolas, os interturmas, as atividades de desporto que houveram aqui. Muitas ajudaram-me a que eu tivesse uma abordagem diferente e que eu evoluísse um bocado na parte desportiva, corporal e técnica, para eu conseguir ter mais sucesso nas minhas atividades (AE27). Eu acho que não participo em nada(...). Porque acho que não tem nada para participar(...). Eu sabia, mas não (...). Tipo, projetos e isso? Não sei. Não me apetece participar em nada. Não sei. Os outros podem gostar do teatro e isso. Mas eu não aprecio (AE28). JM – E disseram-te para tu ires para alguma atividade, algum projeto? Propuseram-te isso? AE29 – Sim. A professora de inglês disse para desenhar alguns desenhos, que vão fazer algumas campanhas, algumas coisas, algumas atividades também(...). disse que tem atividades e se eu quiser participar. JM – E participas em alguma atividade? AE29 – Não. JM – Porquê? AE29 – Porque ainda não me sinto à vontade aqui (AE29). Porque sinceramente, eu mais me preocupo é no meu futuro e no que eu vou ser, mais nada (AE30). Estar com a minha turma, estar a falar com eles ou isso, mas nunca participei naqueles projetos, ou isso. Não estava interessada (AE30). JM – Quais são as atividades ou projetos em que os alunos mais participam? AE31 – Desportos. JM – É o que tu conheces aqui? AE31 – Sim. JM – Portanto, atividades desportivas. Sabes se há alguma atividade aqui na escola que seja apenas da responsabilidade dos alunos? AE31 – Não, não sei (AE31). Quando há festas, por exemplo, jantares de Natal (...). Já houve bastante participação e agora não tem havido, também se calhar porque agora não temos cantina e quando era feito pela cozinheira, pela Filomena, era mais um jantar de família. Agora, não tendo cantina também as coisas vão... pelo menos a nível dos Serviços Administrativos, não tem havido essa... Bailes não, mas sardinhadas acho que... Eu não posso falar por mim, porque não tenho ido (AE32). A trabalhar. A pôr as coisas direitas (...). Preparamos a festa de Natal (...). Há muitas festas. Há o baile de finalistas (...), mas também lá está, também recai sobre os funcionários. Os funcionários já estão muito sobrecarregados (AE33).
Dimensão C: As vivências e manifestações de cidadania	
C1. A assertividade como postura não incentivada	Quando as pessoas entendem que discordar é fulanizar, provavelmente o desenvolvimento pessoal e social dessas pessoas não estará nos píncaros, portanto aí as coisas não estão bem (AE1).

Dimensão C: As vivências e manifestações de cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C1. A assertividade como postura não incentivada	O que me aborrece é que, às vezes, opiniões, ou minhas ou do departamento, sejam, ao serem contrárias a outras sensibilidades, parece que estamos a pessoalizar as coisas, e não é o caso. Ninguém tem interesse em funeralizar. Podemos ter diferentes opiniões mas não somos exatamente contra as pessoas, somos contra as opiniões das outras pessoas e às vezes isso é difícil de algumas pessoas, dentro do Conselho Pedagógico perceberem, que diferentes opiniões podem ser compagináveis com respeito pelas pessoas e respeito pelas opiniões dos outros. Eu posso ter uma opinião diferente mas ter respeito pela opinião do outro (AE1). Qualquer coisa na escola que é preciso a direção, só há um sítio, que é a sala da direção. Só há um sítio, nunca está noutro sítio (...). E depois isto cria um problema, é que como passa lá muito tempo, as pessoas têm a necessidade de ir lá dizer-lhe o que é que se passa dentro da escola e então acontece muitas vezes o diz que diz. A Diretora nem precisa de sair do sítio para saber o que é que aconteceu e isto também cria um outro problema que é um problema de confiança. Se tu sentes que és traído por alguém tu deixas de confiar em toda a gente e passas a confiar só em alguns até à primeira oportunidade. E isto cria um problema terrível dentro da escola e isto recentemente foi proposto, até ao nível de uma reflexão do ensino profissional e isso deu uma grande confusão, a Diretora levou a mal, e eu não acho que tenha de levar a mal, estamos a falar na mesma de diferenças de opinião e quando a gente tem opiniões diferentes a gente só tem que... ó pá, fico a saber que o outro não pensa como eu, o que é bom. Na minha opinião é bom, porque ao menos faz-me pensar se a minha opinião é a correta, se eu tenho outro que não pensa como eu, eu também vou pensar, será que eu estou a pensar bem ou será ele (AE1). Apesar de nós sabermos as nossas limitações não deixamos de ser quem somos, e não deixamos de exprimir, pelo menos eu não deixo de exprimir a minha opinião. Apesar de já me terem dito que as opiniões se dão em casa (AE1). Eu por acaso nunca tive grandes papas na língua, por assim dizer, nem para falar, seja onde for e para dar a minha opinião, embora não me seja solicitada especificamente, quando sinto que tenho de o fazer, evidentemente que o meu papel é representar os alunos e defendê-los e quando tenho de o fazer faço-o, agora também acho que não é propriamente incentivado, nem a nível de conselho geral, nem a nível nenhum (AE2). Há uma tentativa, talvez por parte também até da própria forma de ensino que temos, não sei, mas há uma tentativa de, entre aspas, standardizar os alunos e eu acho que um aluno devia primar por aquilo em que de facto é bom e por aquilo que de facto pode brilhar e não por ser bom naquilo em que todos supostamente deveriam ser bons. Não é incentivado. Essa dimensão não é incentivada (AE2). Isso é um clima que não existe só entre os professores, mas entre muitas pessoas. A generalidade das pessoas tem medo da responsabilidade. É estúpido de dizer, mas é verdade. Isto vai desde o funcionário que não deixa sair o aluno porque tem medo que se acontece alguma coisa, em parte a responsabilidade vem para mim, como para o professor que tem medo de ficar com uma lição a menos no livro de ponto, como se isso fosse minimamente relevante, porque tem de perguntar à direção. As pessoas têm medo de ser responsáveis, mesmo por coisas miudinhas (AE2). Eu acho que se baseia mais num clima de passa a palavra. Presumo eu, que mesmo que um professor que chegue à escola e até tenha uma ideia assim mais inovadora, não sei, penso que haverá sempre vozes a dizer, “Ah, cuidado, isso tem que ser com a direção”. Penso que não havia necessidade nenhuma, mas é como é (AE2).

Dimensão C: As vivências e manifestações de cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C1. A assertividade como postura não incentivada	Eu não diria que acho que há uma intencionalidade de controlar os alunos dessa forma. Mas também por vezes ponho uma pergunta, se calhar os alunos, entre aspas, como eu, são os que causam mais problemas, se calhar são os que são chatos (...). Tive uma professora que numa vez que achou que a minha atitude, aliás, disse-me isso na cara, achava que, considerava-me uma pessoa muito arrogante e muito egoísta, e aquilo na altura foi assim um bocado um abanão por assim dizer e que se a conversa tivesse ficado por aí, mas não, a professora foi mais longe e então começou a achar que se calhar eu não andava com as pessoas certas ou se calhar a exprimir opiniões menos simpáticas pelos meus amigos e que também eram alunos dela, por isso duplamente errado, e mesmo quando, eu até acho que fui muito controlado agora, de ter sido tão pacífico, porque a conversa até puxou para a família e eu limitei-me a ouvir, não respondi porque... mas foi uma situação mesmo desagradável, nesse aspeto (AE2). Acho que gerou um pouco um clima de insegurança. Penso que mesmo os membros da direção têm um pouco de receio de tomar qualquer tipo de decisão sem a consulta prévia da Diretora. E penso que nos tempos, chamemos-lhe assim, nos tempos do conselho executivo não era tão notório (AE2). Eu acho que há pessoas que não dizem com receio de se tornarem <i>personas non gratas</i> (...). O facto de dizerem que não concordam, não quer dizer com isso que estão contra uma Direção de uma escola, que estão contra seja o que for e, às vezes, as pessoas amedrontam-se(...). O objetivo é um pouquinho que as coisas rolem, e que não haja (...) Vou falar metaforicamente, “agitação nas águas” (AE4). Já estou aqui há muitos anos e as pessoas já me conhecem como eu sou e portanto, já se habituaram a uma tomada de posição (...). Não sei se me tenho “levado a bom porto” (...). Às vezes, as pessoas podem interpretar que é estar contra por gostar de “fazer charme”, de tomar essa posição, ou porque já faz parte do conceito, ou porque se ficar calada até já nem pareço eu, etc., etc. (...). Muitas vezes é mais fácil silenciar uma opinião, essencialmente se ele é contra. Ou melhor, é mais fácil, eu aceitar as coisas conforme me são apresentadas, do que criar um certa adversidade. Porquê? Primeiro tenho que ter a capacidade de rebater aquilo que me apresentam, depois tenho que fazer acreditar as minhas posições, e depois posso começar a ser vista como uma <i>persona non grata</i>, porque estou sempre a levantar problemas (AE4). Eu acho que as pessoas se ouvem muito pouco. Se calhar, muitos nem querem ouvir, porque ouvindo têm de tomar partido e tomar partido, às vezes, não é nada confortável (AE4). Eu acho esquisito como é que as pessoas podem estar sempre de acordo com tudo que se lhes apresenta. Mas depois tento fazer a minha análise, e de facto reconheço que é mais fácil estar comodamente instalada e não levantar ondas do que rebater. E mais, quer na Assembleia quer no Conselho Geral, as reuniões eram feitas a partir das 18:30h, quando já estávamos com um dia de trabalho em cima, e que nem sempre é fácil fazermos valer as nossas posições até porque todos estamos cansados, todos temos família, as horas começam a passar, etc., etc., e portanto é mais fácil deixar correr porque rola mais depressa (AE4). Na mesma linha é a situação do “<i>laissez faire, laissez passer</i>”, deixar andar, “enquanto que a coisa rola, deixa-me ficar no meu canto” (AE4).

Dimensão C: As vivências e manifestações de cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C1. A assertividade como postura não incentivada	Eu estou sempre a dizer que qualquer dia vou começar a habituar as pessoas e dizer “não” mas, como eu digo sempre que “sim”... Eu vou dar um exemplo: quando estávamos, há dois anos, a fazer aquela reunião de final de ano letivo para a distribuição de serviço, qual é o meu espanto que vem no meu horário “Diretor de um curso CEF”, quando antes as pessoas não tinham falado comigo. Quando eu fui falar à Direção, “eu já sabia que ias aceitar”. A Direção está habituada a que muita gente lhe diga sempre “sim”. Há uns que dizem sempre “não”, há outros que dizem sempre “sim”, que é o meu caso. O meu caso, o caso da direção de curso, foi esse “eu já sabia que tu ias dizer que sim. Foi por isso que a gente nem te falou” (AE5). Penso que alguns membros da direção cingem-se aquilo que o que eles acham é que tem que ser correto e não deixam muitas vezes alguns professores darem as suas ideias para poder contribuir para o futuro, a ideia até podia ser má mas, acho que deviam deixar receber mais ideias e dessas ideias todas tentar buscar um bocadinho de cada uma, tudo o que for bom, e tentar juntar tudo para conseguir fazer algo melhor (AE7). Não, questionada não. Também não há muitos problemas nas aulas. Se houvesse problemas, falaria com os professores mas, por exemplo, há uns professores que nos compreendem muito melhor que outros. Falaria com esses principalmente (AE11). Não sou livre como toda a gente. São mais livres umas pessoas do que outras. Por exemplo, este professor neste caso, não se pode ter uma conversa com ele porque, pelo menos na nossa turma, ninguém gosta dele pronto, e não nos damos muito bem (AE11). Ninguém diz isso, mas eu acho que se fossemos só nós a organizar uma atividade, nós ainda podemos organizar mal e depois a atividade podia não correr assim tão bem como nós tínhamos previsto (AE12). Eu acho que ao nível pessoal as pessoas não devem ser o que os outros querem que sejam, devem ser eles próprios, elas próprias, porque às vezes as pessoas podem sentir-se mal ao ser o que os outros querem e não serem o que querem. E ao nível social, pronto, é isto, as pessoas sentem-se mal ao serem o que não querem, a serem tipo forçadas a sê-lo só para se darem bem com os outros (AE18). Não, não, escrito é uma das coisas, é uma das lacunas que eu acho, que se fala muito e escreve-se muito pouco e ultimamente vamos tentando colmatar essa falha que havia, no sentido de registar as nossas reuniões... (AE23). Com a Direção, se calhar fez-me pôr os pés na terra e pensar assim, (...) tem calma, se calhar não precisas de ser tão espontânea assim, porque só perdes, se calhar com isso (AE24). Senti que, por vezes, se calhar alguns desabafos por situações que não me agradaram no momento, eu senti que a direção ouvia qualquer coisa ou alguém que lhe ia dizer qualquer coisa, e sentia nas caras das pessoas uma relação diferente (...). A questão é que depois me diziam que não podes ser assim principalmente à frente de qualquer pessoa, porque muitas das vezes geralmente essas pessoas depois vão comentar, e eu constatei que isto era verdade, eu constatei que houve pessoas da direção que me cumprimentavam muito durante uns dias e depois dessas situações terem acontecido quase que me viravam a cara (AE24).

Dimensão C: As vivências e manifestações de cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C1. A assertividade como postura não incentivada	As pessoas não podem só estar disponíveis para ouvir o que está bem, não podem... e quando alguém tem um desabafo porque algo não correu tão bem assim, não pode logo ser criticada ou mudarem logo a postura com essa pessoa, ou simplesmente porque realmente aquilo não correu tão bem assim e também tem que assumir que não fizeram assim tão bem não é? (AE24). Não tenho tempo para tudo [JM – Que é a parte burocrática] que é a parte burocrática [JM – Portanto, ultrapassas a parte burocrática] muitas vezes ultrapasso e depois faço-a mais tarde. De facto, desde que me aconteceu aquela situação de eu não poder falar com os alunos por causa dos papéis... nunca mais volto a fazer isso (AE25). Eu acho que sim, porque tentamos sempre incentivar para que nos consigamos ser sempre melhores. Nós não fazemos para que as pessoas sejam piores, tentamos sempre que portanto, o desenvolvimento das pessoas seja melhor, mesmo a nível dos alunos e assim. Tentamos sempre melhorar. Não é só quando algum aluno faz algum disparate, não é expulsá-lo logo, tentamos sempre... (AE32). É aquele diz que não diz, é o ouvir num lado e depois vai-se passando e primeiro que... Isso é que é pior, mas acho que isso é o mal das vizinhas(...). porque, nada pior do que sabermos de coisas por outras pessoas que vão aumentando sempre um bocadinho, isso é que cria muito o mau ambiente (AE32). Há algumas que sabem de tudo o que se passa lá fora e que contam cá dentro, mas acaba por aqui porque a gente vai-lhes cortando também (AE32). Procuo não me pronunciar sobre isso (...) Posso pronunciar-me, mas quando há alguma coisa que eu acho... procuro não me manifestar (...) Porque posso não ser bem interpretada (AE33).
C2. O Desenvolvimento pessoal e social como conceito e prática	Quando nós estamos a falar em desenvolvimento pessoal e social normalmente estamos a falar na forma como eu me relaciono com os outros, na forma como eu aprendo nesse relacionamento, portanto estamos a aprender a viver em sociedade, em respeitar os outros em intervir na sociedade, que é outro dos problemas, e isto limita um bocado, porque quando eu intervenho na sociedade e que exprimo a minha opinião e essa opinião é gozada, essa opinião é xingada, essa opinião é fulanizada, eu tenho tendência depois a não ir intervir na sociedade e isso tem-se visto, hoje em dia, cada vez há menos gente a intervir socialmente. As pessoas intervêm socialmente porque vão comprar um quilo de arroz e entregam ao banco alimentar contra a fome, mas provavelmente não intervêm quando há uma inquirição pública, quando há eleições, quando há a assembleia de condóminos, as pessoas não vão. Porquê? Porque não acham importante. E isto é intervir socialmente. E desenvolver socialmente é os miúdos perceberem, pessoalmente e socialmente, perceberem que podem crescer em liberdade, podem crescer em democracia, mesmo havendo opiniões diferentes, e isso é que é importante e perceber essa dimensão do crescimento (AE1). Liberdade (...). Um aluno que não é livre, primeiro não vai procurar aquilo em que se distingue, vai tentar apenas ser bom naquilo que é padronizado como sendo importante, ou seja a nível mundial, não em termos nacionais, mas a nível mundial, são as matemáticas, as letras, etc. Enquanto que, há uma desvalorização muito grande, por exemplo, pelo corte no que toca à dança, à musica, ao teatro, etc. e um aluno que é livre procuraria essas atividades, o que lhe proporcionaria, primeiro uma expansão de horizontes, que outros não têm naquilo em que é bom, segundo uma felicidade que lhe permitiria sem dúvida melhorar os rendimentos nas restantes disciplinas (AE2).

Dimensão C: As vivências e manifestações de cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C2. O Desenvolvimento pessoal e social como conceito e prática	Eu diria que é a relação mútua daquilo que a sociedade pode dar ao individuo para ele se desenvolver, para ele crescer, e aquilo que o indivíduo pode, por sua vez, devolver à sociedade para ajudar a própria sociedade a crescer (AE2). É uma sociedade solitária a nossa, cada vez eles estão mais fechados neles e contactam ou pela internet ou nas mensagens, é o silêncio que existe entre eles que dificulta essa relação e esse desenvolvimento pessoal, essas interligações. Quando falamos em desenvolvimento pessoal ainda pode ser mais ou menos conseguido dependendo do aluno em causa, agora em termos sociais têm muita dificuldade. E cada vez crescem mais as dificuldades em paralelo com o uso das tecnologias (AE3). Desenvolvimento pessoal parte dessa consciência da própria pessoa, do que ela é, do saber ser, fazer, do saber estar, (...). Das inter-relações entre as pessoas, das ligações(...). É portanto, toda essa necessidade que nós temos de contribuir para o desenvolvimento harmonioso do aluno multifacetado, (...). E não só como Diretora de Turma, mas como professora, penso que as pessoas às vezes ficam tão centradas naquilo que estão a ensinar, que se esquecem da parte fundamental, que eles estão ali para se desenvolverem de uma forma harmoniosa e para saberem fazer e estar e ser, como ser humanos, no verdadeiro sentido do termo, pensantes em todos os sentidos, não como menininhos que respondem só sobre aquilo que são questionados em termos dos conhecimentos que são lecionados(...), ter os caderninhos todos direitos, como aquela imagem do aluno antigo, o professor vai ver... Ficam centrados nisso. Não é tanto o resolver, o pensar, o atuar de forma eficaz, e de pensar naquele aluno como um todo (AE3). Solidariedade, acho eu, partilha de conhecimentos, trabalho em equipa. Sem isso é impossível que haja um desenvolvimento pessoal e social. Tem que haver solidariedade, partilha de conhecimentos, relacionamento. Sem isso, penso que uma pessoa individualmente não progride (AE5). Do meu ponto de vista, é a maneira de como uma pessoa vai vingando ao longo da vida e a sua capacidade de aprender e estar perante a vida. Desenvolver-se a nível pessoal mas também em sociedade, de saber relacionar-se, reproduzir os comportamentos da sociedade e ir aprendendo a nível pessoal, não só em casa mas também na escola e no emprego (AE6). Penso que embora não nos ouçam tanto nos pontos de vista que estão maus, acho que a escola é o que mais contribui para o nosso desenvolvimento, que nos dá cultura, é o que nos faz aprender coisas que em casa era impossível aprender, que nos faz no fundo aprender a ser mulheres e homens porque vai também desenvolvendo o nosso carácter, não é só em casa que aprendemos a ser pessoas (AE6). E acho que o desenvolvimento pessoal e social é nós, no ambiente de escola, tentarmos envolver os nossos conceitos de relação entre as pessoas, ou seja, tentar aprender a ser mais cívico, saber tratar as pessoas com respeito, saber como reagir a certos comportamentos de algumas pessoas, no fundo é tentar aprender a comportarmo-nos em sociedade, ou seja, saber que os meus direitos acabam quando começam os direitos dos outros, ou seja, eu tenho os meus direitos mas tenho que ter em atenção que não sou só eu que tenho os direitos, as outras pessoas também têm os mesmos direitos que eu, ou seja, tenho que saber controlar os meus comportamentos de acordo com os limites, ou seja, saber estabelecer que não posso fazer isto porque o outro também tem direito. Por exemplo, nós às vezes íamos para o polivalente para jogar os jogos que tem lá, matreco e assim... Saber que, sim senhora, eu estou a jogar mas, os outros também têm direito (AE7). Eu pessoalmente tenho uma relação excelente com todos os funcionários desta escola porque sei que são mais velhos do que eu, logo tenho que ter um certo respeito por essas pessoas, posso brincar com algumas, ou até mesmo com todas desde que respeite os limites. Eu sou aluno, eles são funcionários desta escola, eles são superiores a mim... (AE7).

Dimensão C: As vivências e manifestações de cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C2. O Desenvolvimento pessoal e social como conceito e prática	Tentamos que, por exemplo, na disciplina de área de integração – que acaba por ter este papel aqui, mesmo cidadania e mundo do trabalho, embora a área de integração tenha aquela perspetiva de que os módulos estão estruturados em temas e portanto, que esses temas não são os que o professor gosta de lecionar mas sim os temas que efetivamente, naquele curso e face ao perfil que se pretende desenvolver e face aos contextos de cada turma e às suas particularidades, sirvam melhor aqueles alunos e que permitam trabalhar melhor essa vertente (AE8). A minha perspetiva é o complemento – o complemento não – é, no fundo, o que nós pretendemos que todos atinjam. Nós não conseguimos crescer cientificamente se não tivermos também o desenvolvimento pessoal e social, se não nos relacionarmos como seres humanos com o outro. Portanto, nós queremos que cresçam em todos os sentidos, tanto na parte social, como ser que faz parte desta comunidade, assim como na parte científica(...). conforme vão crescendo é que vão tendo a perceção que foram trabalhados nessas dimensões (...). Isso tudo é uma aprendizagem e é mais essencialmente de desenvolvimento pessoal e social (AE9). Principalmente na aula de Português e Formação Cívica. Nós falamos sobre os amigos, sobre o desenvolvimento pessoal e sobre o amor, e acho que ajudou. Começamo-nos a dar melhor e a perceber melhor (...). Em formação cívica falamos principalmente da amizade. Com o livro que estávamos a ler, íamos dando muitas lições. Era o príncipezinho (AE11). Acho que desenvolvimento pessoal é aprendermos mais, talvez. Desenvolvimento social é dar-mo-nos bem com as outras pessoas, tanto mais velhos como mais novos (...). É dar-mo-nos bem com os colegas, principalmente porque se não tivéssemos amigos não nos desenvolvíamos tanto como se tivéssemos. Podemos desabafar com eles e pronto (...). Muito importante porque, como já tinha dito, desabafamos com eles, estudamos ... (AE11). Eu acho que esta escola como tem um bom ambiente, os professores são simpáticos, os funcionários também, permite-nos relacionarmo-nos com as outras pessoas e permite-nos estarmos mais interessados nas aulas, para depois, no nosso futuro, podermos ser o que nós queremos (AE12). Crescer socialmente e pessoalmente é à medida que nós vamos fazendo amigos, vivemos experiências, nós falamos com as pessoas e começamos a perceber mais sobre nós e sobre o mundo, sobre tudo o que nos rodeia, sobre as pessoas e acho que é isso que significa, é crescer basicamente (AE14). Nós muitas vezes ouvimos exemplos de histórias, de coisas que aconteceram ao nível da cidadania e pessoal e social, e penso que as pessoas aprendem com essas história, aprendem o que devem ou não fazer (...). Só que, espero que, eu e todas as pessoas, consigam aplicar o que sabem num desenvolvimento pessoal e social e em cada cidadão... Têm que pegar nas aprendizagens que têm e usá-las para ser um melhor cidadão e ter um melhor desenvolvimento pessoal e social (AE14). A escola não é perfeita mas proporciona os elementos necessários a um desenvolvimento pessoal e social, saudável e agradável (AE14). JM – Algumas vez estes assuntos, desenvolvimento pessoal e social ou cidadania, foram tratados durante este ano, que tu te lembres? AE15 – Durante este ano, que eu me lembre, em moral. Desenvolvimento pessoal e social. JM – Em mais alguma outra disciplina? AE15 – Neste ano não, mas nos outros anos já falamos sobre cidadania. (AE15).

Dimensão C: As vivências e manifestações de cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C2. O Desenvolvimento pessoal e social como conceito e prática	A nível de realização pessoal, houveram várias atividades principalmente a ver com a autoestima, com uma psicóloga, em que nós intervínhamos de uma forma livre, em que não nos sentimos pressionados e foi algo normal (AE17). Desenvolvimento pessoal e social, penso que terá a ver, em primeiro lugar, connosco e depois com a sociedade – o inserirmo-nos e o contribuirmos para –, sentirmo-nos realizados e cada vez crescermos mais como pessoas (AE17). Provavelmente está associado às relações que estabelecemos com os outros e o modo como nós nos tentamos relacionar com os outros, de nos adaptarmos, de demonstrarmos a nossa opinião e nos afirmarmos perante a sociedade, mas sempre respeitando o outro (AE21). Acho que estagna num certo ponto, porque há uma tentativa, talvez por parte também até da pp forma de ensino que temos, não sei, mas há uma tentativa de, entre aspas, estandardizar os alunos e eu acho que um aluno devia primar por aquilo em que de facto é bom e por aquilo que de facto pode brilhar e não por ser bom naquilo em que todos supostamente deveriam ser bons. Não é incentivado. Essa dimensão não é incentivada (AE22). Fala-se muito disso, mas faz-se muito pouco, e acho que cada vez as pessoas são mais egoístas e pensam mais nelas... A desenvolver a parte social e pessoal acho que muito pouco (...). É extremamente difícil incutir isso mas, acho que para se partir para um desenvolvimento social e assim, acima de tudo tem que se arranjar alguma maneira de nós nos respeitarmos a nós mesmas e respeitarmos os outros, e eu acho que o respeito é um valor que anda pelas ruas da amargura digamos assim... (AE23). Eu acho que a escola trabalha, pode não ser no seu todo, mas pontualmente, acho que a escola trabalha, nomeadamente quando promove encontros entre os alunos, logo no início do ano na receção dos alunos, quando lhes é atribuído os quadros de mérito.... De certa forma está a trabalhar esses aspetos todos e porque eles jovens, ficam, gostam desses incentivos, precisam desses incentivos (AE23). O Consenso dos pais na generalidade é que no sucesso pessoal ninguém se preocupa, acho que isso é secundário, secundário não para mim. Do conhecimento que tenho, e até por frases que eu já ouvi, a mãe de fulano ou o pai de fulano diz que não quer saber, quer é que ele vá para determinado curso ou determinada profissão, e isso para mim era impensável. Antes de mais eu quero que os meus filhos estejam felizes, logicamente que trabalho para o sucesso escolar deles e faço um esforço em ajudá-los para eles terem sucesso escolar mas, acima de tudo eu quero a felicidade deles e acho inconcebível a meu ver, em termos pessoais, estar a viver, “tu tens que ter x notas que é para ir para aquele curso”, para mim isso é impensável (AE23). Às vezes é difícil dizer, com esta ou aquela iniciativa vamos promover isso, mas acho que toda e qualquer atividade que haja em que se tenta envolver toda a comunidade escolar vai naturalmente promover o desenvolvimento pessoal e da cidadania (AE23). Olha, se calhar isto tudo, se calhar isto tudo vai aí... Se calhar eu também estou a desenvolver, estou a aprender a estar numa escola, se calhar estou a aprender a relacionar-me com outros, a estar com outras pessoas, a ver que se calhar posso gerir mais a minha postura, e se calhar também a valorizar-me e também a ver que as minhas reações não são tão diferentes de outras... (AE24).

Dimensão C: As vivências e manifestações de cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C2. O Desenvolvimento pessoal e social como conceito e prática	O que considero prioritário acho que é a criação de uma disciplina, que era fundamental, que era a do desenvolvimento pessoal e social. Não tem a ver com a formação cívica. Tinha que haver gente especializada... Tinha que haver realmente alguém, que lhe é reconhecida competência para isso. Isso era muito importante, que os alunos conversassem sobre as dúvidas que têm, conversassem sobre temas, mas com pessoas que saibam falar sobre isso. Tem que ser sempre da área das filosofias ou... não chega. O próprio professor tem que estar formado em desenvolvimento pessoal e social, ter uma visão muito mais abrangente do que é o ser humano. Eu não me sentia capacitada, por exemplo, para isso. Teria que fazer uma ação de formação, teria que ser primeiro formada para isso sob pena de inculcar valores que são só meus, não têm que ser bons valores (...). Normalmente, pessoas que estão dentro dessa área, ou da indisciplina, ou da mediação de conflitos, ou da educação para a cidadania (AE25). O desenvolvimento pessoal e social, ocorre-me pôr os alunos, pôr os jovens – os alunos porque são neste caso o nosso alvo – a pensar por si próprios. Não é ensinar a ser boa pessoa, não é ensinar boas maneiras. É terem uma visão crítica, serena e que caminhe para um ser adulto. Para mim desenvolvimento pessoal e social, é fazer com que as pessoas cheguem a todos e não sejam adolescentes retardados, que sejam adultos no verdadeiro sentido da palavra (AE25). JM – Estão mais preocupadas com essas vertentes, da dimensão pessoal e social? É isso? AE30 – Sim. Agora todos os professores, às vezes, saem um bocado do tema e falam de outro tema mas não se centram muito nisso (AE30). Disciplinas? Há a disciplina de moral mas eu nunca frequentei, por isso não sei muito bem do que se trata (AE30). Pessoal, é o nosso desenvolvimento como pessoas e social é o desenvolvimento que nós temos com as pessoas em geral (AE31). Tentamos sempre incentivar para que nós consigamos ser sempre melhores. Nós não fazemos para que as pessoas sejam piores, tentamos sempre que portanto, o desenvolvimento das pessoas seja melhor, mesmo a nível dos alunos e assim. Tentamos sempre melhorar. Não é só quando algum aluno faz algum disparate, não é expulsá-lo logo, tentamos sempre... (AE32).
C3. Entre os postulados e as vivências de cidadania	No sentido de formação do indivíduo, houve sempre preocupações quer a nível de alunos, quer a nível de professores, quer a nível até de funcionários, pelas aprovações, por exemplo, de formações para a comunidade escolar (...). Portanto, nesse aspeto, eu acho que houve, houve e acho que continua também a haver, preocupação para a formação para a cidadania de toda a comunidade escolar” (AE4). É ter respeito pelo próximo, é ajudar o próximo, é viver em sociedade, com quem nos rodeia, ou seja, é assumir no verdadeiro sentido da palavra, o conceito de liberdade (AE5). Neste curso haviam duas disciplinas que eram a “Cidadania e mundo atual” e “Atendimento e documentação”, em que um dos aspetos fundamentais é precisamente o desenvolvimento pessoal e social e cidadania (AE5). Uma das grandes preocupações da equipa pedagógica é primeiro ensinar os alunos a estar dentro da sala de aula, tentar interiorizar nos alunos a necessidade de uma postura correta no sentido de conseguirem adquirir alguns conhecimentos que são lecionados (AE5).

Dimensão C: As vivências e manifestações de cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C3. Entre os postulados e as vivências de cidadania	Eu continuo a incidir na seguinte tecla: devia haver algumas conferências, alguns <i>workshops</i>, em que trouxessem cá técnicos de variadíssimas áreas para conversar com os alunos, de forma a que eles vissem a vida de uma forma diferente. Às vezes, como eu já disse há bocado, são sempre os mesmos e há alunos que, porque são repetentes ou porque a atividade x foi feita no 7º ano e depois quando chegaram ao 9º ano voltaram a ser feitas e às vezes a atividade é rigorosamente a mesma. Acho que deviam investir em três ou quatro pessoas que, de vez em quando, viessem cá e conversassem com os alunos olhos nos olhos, no sentido deles verem a vida e a cidadania de uma forma diferente do que a que vêm hoje (AE5). Não me lembro. Eu acho que a escola vive muito bem com a diferença. Às vezes, são os próprios alunos que não convivem bem com essa diferença. Os próprios alunos que são diferentes, muitas vezes, é que se autoexcluem dessa vivência (AE5). Aí aprendo que não posso ser sempre eu a jogar, tenho que também saber dar a vez aos outros para poderem também usufruir das mesmas coisas, eles também têm tanto direito como eu a lá estar, acho que é uma das coisas básicas que nós devemos aprender na vida (AE7). Ser cidadão é realmente ter um papel nesta sociedade. É estarmos perfeitamente incluídos na sociedade e também trabalhar para o bem-estar dos outros. É perceber que se eu alcançar sucesso, os outros também têm sucesso, com o sucesso que eu tenho, ou que as minhas atitudes têm reflexo no outro. É muito por aí (AE9). Eu acho que a cidadania aqui é feita por todos. É feita por todos e conquistada por todos também. Não é uma imposição porque a partir do momento que fosse imposta não era cidadania. Acho que é conquistada e é transmitida(...). Essencialmente, cada um que faz parte desta organização, seja qual for o cargo que ocupe aqui dentro – seja aluno, funcionário, tudo – cada um tem um papel aqui dentro que é tão importante quanto o do outro. É uma pessoa de pleno direito aqui dentro. Esse papel na sociedade e o cargo que ocupa e a posição em que está na altura, o papel que desempenha, isso é uma pessoa de pleno direito. Eu acho que essencialmente é isso que se transmite. Ninguém se sente aqui, acho eu, consternado. Pelo menos, é para isso que se trabalha (AE9). A cidadania é termos os nossos direitos e os nossos deveres (...). Primeiro temos de ter liberdade e liberdade de expressão, podermos dar as nossas opiniões mas, por outro lado, temos sempre que cumprir as regras. Se não há direitos, também não há deveres (AE11). Primeiro, a professora dá o que a Diretora de Turma pensa, e depois nós costumamos dar as nossas opiniões e a professora tem sempre isso em mente para falar com os professores e com os diretores, para divulgar isso (...). Por exemplo, no <i>peddy paper</i>, na escolha dos nomes e do que íamos fazer, a professora deu-nos as ideias que ela tinha e nós demos opinião também. Também demos muitas ideias e as ideias que nós demos, foram as que ficaram (AE11). Cidadão, acho que é o que toda a gente é. Temos o direito de eleger – nós ainda não porque ainda somos menores, ainda não sabemos bem as nossas opções, não sabemos bem escolher sozinhos, ainda precisamos às vezes de ajuda – é as pessoas, como nós aprendemos em história, poderem eleger e poderem ser eleitas também (AE12). Em História nós estivemos a dar os gregos e estivemos a aprender que eles eram cidadãos, que podiam votar(...). Em Moral às vezes falámos disso (AE12).

Dimensão C: As vivências e manifestações de cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C3. Entre os postulados e as vivências de cidadania	Nós temos, por exemplo, o direito de expor as nossas dúvidas nas aulas quando temos alguma dúvida, e os professores normalmente voltam a explicar de uma maneira que nós percebamos melhor. Um dever, por exemplo, temos o dever de preservar a escola. Não devemos deitar o lixo para o chão, nem estragar as coisas da escola (AE12). Em Formação Cívica, em algumas iniciativas da escola, costuma ser um assunto bastante abordado e acho importante que o seja, não pode ser menosprezado como tantas vezes as pessoas o fazem porque é muito importante que as pessoas entendam a importância de serem um bom cidadão e uma boa pessoa para as outras pessoas (AE14). Nós muitas vezes ouvimos exemplos de histórias, de coisas que aconteceram ao nível da cidadania e pessoal e social, e penso que as pessoas aprendem com essas história, aprendem o que devem ou não fazer... Por exemplo, houve uma vez em que nós nos levantamos todos e a nossa Diretora de Turma fazia perguntas e nós dizíamos “concordo”, “não concordo”, “concordo parcialmente”, penso que isso é muito importante (AE14). Viver em sociedade. As pessoas têm que viver com os outros tal como os outros têm que viver connosco. Se queremos viver bem com os outros temos que respeitá-los, temos que ser cidadãos, temos que ajudar, por exemplo, não deitar lixo para as ruas, não ser mal-educados, tornar o ambiente social, escolar, qualquer lugar onde nós estejamos quando estamos com alguém, estamos em sociedade, somos um cidadão, temos de agir como tal e tornar o ambiente em que estamos mais agradável e mais, enfim, suportável (AE14). Nós muitas vezes ouvimos exemplos de histórias, de coisas que aconteceram ao nível da cidadania e pessoal e social, e penso que as pessoas aprendem com essas história, aprendem o que devem ou não fazer... Por exemplo, houve uma vez em que nós nos levantamos todos e a nossa Diretora de Turma fazia perguntas e nós dizíamos “concordo”, “não concordo”, “concordo parcialmente”, penso que isso é muito importante (AE14). Cidadania significa... pronto, o termo tem a ver com a domesticação, mas sem entrarmos por aí, significa o cumprimento de certas e determinadas regras que fazem com que uma sociedade funcione e haja o mínimo e problemas e conflitos entre eles (AE17). Comparando com outras escolas, sim é, mas claro que há coisas que estão em falta e que se calhar ultrapassam, não sei, mas que fazem com que não seja cidadã à risca. Como em todo o lado, existem atividades a desenvolver e há pessoas que, de facto, se preocupam com o termo cidadania, mas a escola como é um todo e por diversas razões nem sempre é cidadã, nem sempre contribui para a cidadania (...). Eu, quando falei da promoção da cidadania, a partir da escola, é o facto de sermos um todo. Quando falo de escola, não falo só dos órgãos dirigentes, mas de toda a comunidade escolar e de atitudes que nós temos – não só os alunos – que nem sempre são promotoras da cidadania (AE17). Para mim, isso significa saber contribuir para a sociedade e fazer parte de uma sociedade. Acho que isso também é sinónimo de direitos, mas também de deveres. Acho que ser cidadão é sobretudo isso, saber os deveres que temos a cumprir mas também os deveres que poderemos ter. Agora, a verdade é que ninguém tem direitos sem ter deveres, e acho que ninguém deve ter direito a algo se não sabe cumprir o seu dever (AE21). É uma coisa que me perturba mesmo, é a falta de cidadania e de civismo das pessoas (AE23).

Dimensão C: As vivências e manifestações de cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C3. Entre os postulados e as vivências de cidadania	Dentro do dia a dia da sala de aula com o aluno, acima de tudo eu acho que tenho de dar o exemplo, por exemplo, (...) quando começo um ano com uma turma nova, uma das coisas que eu digo é: “eu respeito vocês”, e só assim é que eu posso garantir e exigir que me respeitem a mim, e por isso a minha postura e o meu comportamento e a minha relação com eles é sempre tendo presente que eu sou uma modelo (AE24). Sim, sim, tocam-se vários pontos ao longo do ano porque também faz parte da disciplina de formação cívica, e ao longo do ano são várias as questões de cidadania que são tratadas e são abordadas (AE24). Em cidadania é, mais ou menos, a mesma coisa. Em cidadania é um bocado o respeito pelos outros. Eu acho que uma pessoa só tem noção de cidadania se for desenvolvida pessoal e socialmente. Portanto, está muito ligado um ao outro, penso eu.(AE25). As próprias matérias já vêm no programa, não somos nós que criamos nas nossas reuniões. O próprio programa a nível nacional trata disso, por exemplo, da proteção do ambiente, do voluntariado. No caso concreto do inglês e do alemão, temos falado no respeito pelos imigrantes, respeito pelas pessoas que saem do seu país para trabalhar, respeito pelo ambiente, o voluntariado, formas de ajudar pessoas que são vitimizadas pelos desastres naturais, por exemplo. Nós temos que agir de forma a que eles vejam algum bom exemplo em nós, mas não somos nós que criamos essas temáticas, vêm do ministério e que eu acho muito bem (AE25). Acho que é o comportamento de uma pessoa em relação ao ambiente, à sociedade (AE28). Cidadania é basicamente o nosso contato com as pessoas todas que estão à nossa volta (AE31). Cidadão ou cidadã somos todos. Cidadania (...), tem a ver com aquilo que nós fazemos, o que o cidadão faz e, às vezes, acho que não fazemos muito porque nem sempre nós conseguimos ser bons cidadãos, ao fim e ao cabo, porque no caso, por exemplo, vem um pai aos Serviços Administrativos reclamar e se nós conseguirmos que o pai se acalme e consiga ir satisfeito – entra nervoso mas nós conseguimos acalma-lo e conseguimos que ele vá mais satisfeito (...). Eu, lá está, ideias assim... Eu acho que as práticas de cidadania... Se nós conseguirmos ser bons cidadãos e praticarmos a nossa maneira de ser, acho que os outros também não vão ser maus cidadãos à nossa beira (AE32).
C4. O GIE como oportunidade de inclusão por concretizar	O GIE é, no seu ideal, um espaço a que os alunos podem ir, não só quando se comportaram mal numa aula, que é aquilo que acontece, é muito frequente a ameaça de que, se não te calas vais para o GIE, e fazem parecer o gabinete um bicho de sete cabeças, quando de facto aquilo o que devia ser era um espaço para o qual um aluno que tivesse algum problema pudesse conversar e pudesse procurar apoio dessa estrutura. E não é o que acontece, de todo. É um sítio para onde se manda o aluno com faltas disciplinares, ponto (AE2). Os professores que estão neste gabinete deviam ter uma formação específica para que, quando o aluno vem da sala de aula por comportamento inadequado, tentar dizer, tentar ensinar ou tentar conversar com ele de uma forma pedagógica e científica, de forma a que ele na próxima não pise novamente o risco. Portanto, há muito boa vontade dos professores que estão nesse gabinete, mas a maior parte deles não tem formação nesse aspeto. Portanto, mais ou menos, o que eles fazem – acho eu que também lá estive este ano – “o que é que fizeste?”, “fiz isto”, “e então?”, sempre ali a preencher um formuláriozinho e o assunto está resolvido, muitas vezes. Porquê? Porque nós não temos, ou a grande maioria não tem, formação no âmbito psicológico, sociológico para tentar conversar com o aluno. Conversamos aquilo que sabemos (AE5).

Dimensão C: As vivências e manifestações de cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C4. O GIE como oportunidade de inclusão por concretizar	Inicialmente a estratégia era a falta disciplinar. Agora, foi numa de chegar mais aos alunos, tentar perceber o porquê de algumas posturas incorretas evitando-se ao máximo as faltas disciplinares. Basta ver que no 1º ano tivemos ao todo cerca de 32 faltas disciplinares, se a memória não me falha, e que neste 2º ano contam-se pelos dedos da mão as faltas disciplinares. Foi uma das preocupações. Inicialmente era: - o aluno porta-se mal, vai para a rua, mas depois tivemos uma reunião e chegamos à conclusão que se a postura dos professores fosse essa, os alunos estavam sempre fora da sala de aula. Portanto, tentamos chegar a eles, falar com eles individualmente, falar em grupo, tipo terapia de grupo, para chegar à conclusão de como é que eles queriam funcionar. De certa forma, não foi o professor que estipulou as regras, foram os alunos que tentaram transmitir de que forma gostariam de estar dentro da sala de aula. Uma das grandes vitórias dos professores foi tentar chegar aos alunos o mais profundo possível (AE5). O que eu tenho impressão é que nenhum aluno, pelo facto de ir três, quatro, cinco, dez vezes para esse gabinete, deixou de se portal mal. Tenho dúvidas (AE5). Havia uns que até gostavam de ir para lá porque estavam mais à vontade, não estavam a aturar o professor da disciplina, estavam a conversar (...). Muitas vezes os alunos portam-se mal para precisamente saírem da sala de aula, vão para um gabinete e já estão mais desanuviados. Alguns até dizem “até temos lá uns professores que nos dão uns chupas e uns rebuçados”. Muitos deles diziam isso e é verdade (AE5). Acho que é um aspeto bom da escola porque, assim quando um aluno não respeita as regras e os deveres que tem, ao ir a esse gabinete é-lhe explicado da melhor forma possível, e tentam fazer ver a esse aluno, que agiu mal e tem que corrigir e não voltar a fazer o mesmo. Acho que isso é bom, porque assim o aluno, pelo menos nós ficamos de consciência tranquila, porque sabemos que o aluno foi tentar (AE7). É mostrar ao aluno que ele está errado, depois cada aluno aceita ou não o que lhe dizem, mas acho que é importante porque assim o aluno sabe que aquilo é errado e que não devia fazer assim (AE7). A estrutura, o tal Gabinete de Inclusão, foi fundamental para criar o tal clima de trabalho. No fundo, também serve para monitorizar o que acontece aqui dentro (AE9). Para mim foi uma das estruturas que foi aqui criada que eu acho fundamental para manter, no fundo, a sustentabilidade quase do Projeto Educativo porque aquilo monitoriza bastante ali o que se passa, faz o acompanhamento aos alunos que são mais indisciplinados, ajuda-os a melhorar o comportamento. Normalmente, quando há medidas disciplinares, nós optamos essencialmente por medidas de integração e faz-se o acompanhamento desses alunos. Isso acaba por resolver problemas antes deles ficarem muito maiores. Às vezes é prevenção. Faz prevenção e faz inclusão (AE9). Quando nas aulas os alunos, por exemplo, estão a perturbar outros alunos que querem aprender... Os alunos não conseguem aprender por causa de outros, os professores às vezes mandam os alunos para o GIE onde ligam para os pais e informam-nos do que se passou (AE12). AE13 – É o gabinete dos alunos mal-educados. JM – O que é isso dos alunos mal-educados? AE13 – Quando se portam mal acho que normalmente as professoras mandam sempre para o GIE, e acho que é aí que impõem os castigos (AE13).

Dimensão C: As vivências e manifestações de cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C4. O GIE como oportunidade de inclusão por concretizar	É o gabinete de integração, onde os alunos vão quando têm faltas disciplinares (AE14). Penso que é importante, porque quando uma pessoa vai para lá, muitas vezes está até furiosa com os professores por lhes terem dado uma falta disciplinar, e quando uma pessoa vai para lá consegue falar com os professores acerca do que é que se passou, consegue acalmar-se, consegue raciocinar melhor, consegue ver onde é que errou, consegue ver se calhar onde é que o professor errou, e acho que consegue ou redimir-se ou tornar-se uma pessoa melhor durante os próximos tempos (AE14). É um gabinete onde, por exemplo, as pessoas quando se portam mal os professores mandam para o GIE, que supostamente liga para os pais, e essas coisas, a dizer que se portou mal e atribui castigos ou pequenos castigos, não sei (AE15). O papel depende muito de aluno para aluno. Eu nunca lá estive mas, para colegas meus, para alguns funcionava como medo e para outros era uma coisa banal, não se fazia lá nada, segundo eles. Podia-se falar do que se passou na aula para terem ido para lá, mas não davam grande relevância (...). Sinceramente nunca olhei para o GIE como uma parte integrante, como um órgão na escola, porque... não sei, lá está, depende do aluno, se banaliza ou não. Há uns que ficavam cheios de medo porque o professor ia ligar para os pais, e para outros era absolutamente normal. Não tinham problemas em ir para o GIE, porque eles é que tinham razão, pronto (AE17). Pelo menos a ideia que eu tenho do GIE é que é o gabinete dos castigos. As pessoas não o vêm de outra forma (AE22). Acho que uma pessoa falava do GIE e pensava logo “ah eu tive lá porque fui mandado para a rua”, e depois havia quem se vangloriasse do recorde de presenças (AE22). Tenho conhecimento de vários alunos que foram, os filhos comentam em casa, “a, b, c, foi para o GIE”, inclusive no Conselho Pedagógico... Na turma da minha filha falou-se muito que havia ali uma turma que tinha muitas idas ao GIE, mas isso até nem era porque não se podia, ali responsabilizar propriamente só alunos... E isso foi falado também, principalmente em Conselho Pedagógico (AE23). Sei, não sei é a sigla direita, o gabinete de integração... Serve para uma chamada de atenção ou de reflexão dos alunos para problemas de disciplina (...) conheço mais, ouvi falar mais do GIE, por carácter disciplinar (...) inclusive no Conselho Pedagógico... falou-se muito que havia ali uma turma que tinha muitas idas ao GIE, mas isso até nem era, porque não se podia, ali responsabilizar propriamente só aluno (AE23). Eu conversei com eles sobre o que os levou a sair da sala de aula, tentei fazer com que eles refletissem, e tentá-los fazer perceber se a atitude deles foi a melhor ou se foi a pior, e fazer perceber também a atitude do professor pelo facto de os ter mandado sair da sala de aula, e tentar levá-los a perceber o que deveriam fazer ou como deveriam agir se calhar naquela situação para evitar a ordem (AE24). Eu como lhe dizia, quando eu faço essa reflexão é no sentido de tentar fazê-los refletir e tentar fazer com que eles numa situação de... Ou que se evite uma próxima situação, e aí poderá estar essa inclusão, agora ao irem para um gabinete à parte, claro que podemos pensar que isso não é uma inclusão, será o oposto... (AE24).

Dimensão C: As vivências e manifestações de cidadania	
Categorias	Unidades de registo
C4. O GIE como oportunidade de inclusão por concretizar	Não me lembro de falar, aliás fala-se do GIE sempre como... Olha, no final do ano a indicar as presenças no GIE, resumo do período, quantos alunos estiveram GIE, e parece-me que é sempre com esta ideia, quer dizer, a presença no GIE significa que houve um comportamento inadequado na sala de aula, e por isso, o aluno foi mandado sair, sempre associado ao comportamento (AE24). Já tive situações em que um aluno veio aqui, eu tinha vinte minutos e esses vinte minutos nem deu para falar com o aluno, porque eu tenho os papéis para preencher. Por exemplo, dois ou três alunos em vinte minutos, eu não posso estar com eles porque tenho que preencher papéis ao passo que, no início, quando isto se formou, os papéis eram o menos importante, o que interessava era: o aluno chega, está com calma, se for preciso sair um bocadinho, lavar a cara como acontece porque muitos chegam aqui a chorar, ir com calma, apanhar um bocado de ar, beber uma água, depois vêm falar comigo com calma, aquela preparação toda que é necessário fazer-se a um aluno que é posto na rua (AE25). Normalmente, é uma conversa mais longa... Passamos estas nossas angústias, que às vezes os alunos não dizem mas que nós percebemos, ao Diretor de Turma no sentido de acharmos que ele está carenciado, dar mais atenção talvez aos pais. Porque, se não, é o Diretor de Turma a receber os pais, são os professores do GIE a receber os pais (AE25). Não temos feito ações no sentido de promover o papel do GIE. Acho que nesse aspeto poderia, mas antes teria de haver uma formação específica dos professores que frequentam o GIE. Se um auxiliar de ação educativa, por exemplo, ou um professor vem aqui conversar, desabafar sobre problemas da escola, eu tenho que estar tecnicamente munida de instrumentos para ser útil, porque se não, não passa de uma conversa de café e então não é preciso vir para aqui para o gabinete (AE25). Eu achava que o GIE iria revolucionar tudo, que ia fazer com que os alunos gostassem muito da escola e fazia-os entender que não valia a pena fazer vencer a sua ideia através da indisciplina, ou atos de rebeldia ou de desrespeito. Entretanto, à medida que o tempo vai passando e talvez por hábito, não sei, esse romantismo perdeu-se um bocadinho talvez por questões de ordem burocrática, porque tudo o que nós fazemos tem que ser documentado com papéis (AE25). No início era Gabinete de Integração, depois entendeu-se que deveria ser Gabinete de Inclusão, uma vez que tinham significados diferentes (AE25). Nunca nenhum professor aconselhou nenhum aluno a vir ao GIE sem ser por uma questão disciplinar, não tenho ideia disso. Ainda é um bocado isso, ainda é cedo se calhar (AE25). O professor ou a professora tenta perceber o que é que aconteceu para eu vir cá para fora, e tenta encaixar-me na cabeça formas para eu tentar remediar a situação como, por exemplo, chegar à sala e pedir desculpa à professora ou ao professor pelo que foi feito (AE27). AE28 – Porque eu acho que não sou mal-educada para os professores. JM – Qual é a tua ideia do GIE? Vai para lá quem for mal-educado é isso? AE28 – Ou quem perturbar muito a aula ou assim (AE28).

Dimensão C: As vivências e manifestações de cidadania		
Categorias	Unidades de registo	
C4. O GIE como oportunidade de inclusão por concretizar	Conheço, é grande amigo meu. É um gabinete de integração para os alunos. Quando não estão bem nas aulas porque estão a incomodar os professores, eu acho que a única maneira que eles têm para não perturbar nenhum dos outros alunos que estão interessados, é mandar para esse gabinete de integração. Lá o aluno vai ter que cumprir na mesma as tarefas que tem na sala, só que assim não perturba nenhum dos outros alunos. [JM – Sentes-te incluído quando vais lá?] Não(...). Pedem para preencher uma ficha que tem lá para depois ser encaminhada para o Diretor de Turma. Depois, professora que me mandou para a rua diz uma tarefa para fazer, faz-se a tarefa lá no gabinete e depois, se a stora disser que é para fazer a ficha e voltar para a sala, volto para a sala, se não, fico lá os 90 minutos (AE31). Sei que aqui nesta escola, há uma salinha chamada GIE, na qual põem os alunos quando são mandados para fora da sala de aula (AE33).	
Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo		
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
C1. A democratização da escola como um mandato por concretizar	SC1. Os alunos como elementos a quem é dada pouca voz, informação e autonomia	Acho que o conhecimento e o ambiente democrático não é muito publicitado (...). Não há muita política de confiar nos alunos, ou neste caso de atribuir as responsabilidades dos alunos aos cargos que lhes pertencem. Ou seja, vai-me perdoar a expressão, mas acho que tratam os alunos um pouco como coitadinhos (...). Porque eu em 5 anos que fui aqui aluno, nunca ninguém me consultou sobre, até estar no conselho geral, nunca ninguém me consultou sobre decisão alguma que fosse implementada na escola (...). Eu acho que há um esforço, voluntário ou não, para manter os alunos numa certa apatia, porque um aluno que neste caso, eu não quero soar, não quero dizer que isto soa como um regime totalitário, penso que não chegamos a tanto, mas também não é implantada aquela consciência democrática, os alunos não são encorajados a saber o que é que está a acontecer na escola, ou a saber as atividades que há, o que é que há e o que é que não há, a criar, o projeto próprio não é muito incentivado nesse aspeto [JM – Por projeto próprio referes-te ao Projeto Educativo?] Não, não. Ao projeto de cada um de nós, de cada aluno para si próprio, não aos projetos da escola (...). Não há promoção nenhuma de autonomia, não há uma tentativa de expansão de horizontes dos alunos (AE2). Normalmente quando se tomam decisões de maior importância, o Conselho Geral, que é em termos teóricos, o órgão máximo de decisão, a Assembleia de Escola, agora Conselho Geral. Normalmente o que nos é pedido não é para tomarmos uma decisão, mas para darmos um parecer sobre a decisão que já foi tomada (...). Mas a escola é para quem?! E acho que é perfeitamente claro. Quanto ao conselho geral, mesmo quando nos é apresentado o Regulamento Interno para discussão, ou neste caso, para sugestão, é-nos apresentado numa base “sim, concordamos todos, vamos votar”. Não há um incentivo muito grande ao debate, simplesmente há a aprovação rápida sem grande reboição, é o ideal (AE2). Era-nos reservado um cantinho, depois das decisões tomadas, “ah, e o que é que tu achas? O que é que os teus colegas acham?”. O “eu acho” é gratuito. Nunca nos perguntaram “Mas concordas? Concordas porquê? E porque não?” Embora até sempre tenha insistido, de uma forma, não sei como é que hei de dizer [JM – irreverente?] Sim. De uma forma mais ou menos irreverente, e até nem sempre muito apreciada em expressar a minha opinião, e até a opinião que seria a que mais interessa aos colegas, porque de facto, temos de defender aquilo que representamos, em expressar a minha opinião no seu todo (AE2).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo		
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
C1. A democratização da escola como um mandato por concretizar	SC1. Os alunos como elementos a quem é dada pouca voz, informação e autonomia	Sem dúvida nenhuma uma maior informação aos alunos sobre tudo, desde órgãos administrativos, às decisões que eles tomam, aos poderes que eles têm, o papel dos delegados, o quão intervenientes os alunos podem ser dentro da escola, porque a legislação permite mais do que aquilo que nos dão a entender que podemos ser, essa parte não é evidenciada, são as letras pequeninas (...). Noutro dia fui dar uma aula de formação cívica ao 10.º ano. Expus-lhes as estruturas hierárquicas da escola e preocupou-me bastante ver que em 20 e tal alunos, nem um único conhecia o Conselho Pedagógico, nem um único conhecia o conselho geral e esta situação, sem dúvida que é recorrente, principalmente ao nível das turmas do básico, nem quero imaginar. E acho que não há uma divulgação, de todo, destes órgãos. Não há um esforço qualquer para o divulgar (...). Nunca nos dizem quem é que faz o Regulamento Interno e com base em que é que o faz. E de facto isso é uma responsabilidade do conselho geral, e a maior parte dos alunos não sabe. O Regulamento Interno é simplesmente apresentado e ninguém sabe se aquilo foi obra e graça do Espírito Santo (AE2). A Associação de Estudantes tem um estatuto que é aquilo que nós chamamos de semi-independente, ou seja, é independente até certo ponto, mas não pode tomar decisão alguma ou fazer seja o que for, sem a aprovação da direção e dos membros dos órgãos administrativos. E eu, por acaso, acho uma certa piada quando não acontece alguma coisa na escola, normalmente a responsabilidade, ou quando os alunos não são informados, ou seja o que for, normalmente os professores não têm dificuldade nenhuma em culpar a associação de estudantes. Por exemplo, noutro dia estive num debate, em que uma professora me disse que nós éramos muito apáticos e que não estávamos de forma nenhuma preparados para enfrentar a crise, porque se o estivéssemos, por exemplo, teríamos mandado cartas ao ministério a mostrar o nosso desagrado, o nosso descontentamento pela situação atual do país, a crise, etc. O que não é de todo possível, porque nós não poderemos nunca tomar uma decisão dessas sem o parecer e sem permissão da direção, porque a associação de estudantes não é independente, é semi-independente. Então, dar uma independência maior à associação para que pudessem promover outras atividades, se calhar mais do interesse dos alunos. Porque, não é que ela não funcione, não é que ela não trabalhe, apenas o trabalho não é muito solicitado, não é muito publicitado, chamemos-lhe assim (AE2). Não são explicados. São escritos normalmente e mandados para casa para o pai ou a mãe os assinarem. Não são explicados, não são debatidos, não são negociados. São inegociáveis (AE2). O Regulamento Interno passa primeiro, segundo creio, pelo Conselho Pedagógico, que também ele em si tem representantes dos alunos para já, embora o ministério tenha por alguma razão que é para mim perfeitamente alheia, decidido tirar os alunos dos conselhos pedagógicos, o que é grave, o que é grave (AE2). Quando nos dizem que a Associação de Estudantes, por exemplo, é inexistente, não dizem que a verba anual que a AE tem são, salvo erro, 30 e poucos euros e tem de ser justificado aquilo que vamos fazer, ou seja, todas as atividades que nós pretendamos promover é complicadíssimo, mesmo porque é suposto que nós desenvolvamos ou que sejamos muito ativos ou que desenvolvamos muitas atividades com 30 e tal euros anuais (AE2).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo		
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
C1. A democratização da escola como um mandato por concretizar	SC1. Os alunos como elementos a quem é dada pouca voz, informação e autonomia	Os alunos (...), mas é preciso ver que quando eu lá estive, - é também um aspeto negativo -, só estava um aluno a representar toda a comunidade discente. Eu acho que um aluno sozinho, no meio de tantos adultos, acho que amedronta (...).Quando lá estive, aliás uma das propostas que depois foi aceite, foi que o Conselho Geral passasse a ter a presença de dois alunos. Retirando um elemento aos outros, mas que fossem dois. Acho que dá muito mais força ao aluno (AE4). Não digo que deixamos de lutar, tanto que o nosso orientador e outros professores pensam como nós, só que chegamos a um ponto que sentimos que não podemos fazer mais nada, que não vale a pena falar porque a Direção não nos ouve nesse aspeto (AE6). Na área de integração acho que há uns aspetos que nos revoltaram muito. Por exemplo, em trabalhos de grupo, três grupos fizeram-no e a melhor nota dada ser um 14 e os alunos que não fizeram trabalho de grupo, têm 9. Ou seja, nós pensamos, que estamos a fazer o melhor que podemos e ela dá-nos um 14 e a quem não faz dá um 9. Faltou muita justiça nessas aulas e mesmo que a gente fale e reclame nada era mudado porque ia descer muito as notas e mandar pessoas para exames que não podiam ir a exame (AE6). Se calhar é como em tudo, estão escritos num papel mas os alunos são poucos ouvidos mas, segundo o papel, há sempre uma dinâmica entre alunos e professores (AE6). Porque eu lembro-me que estou cá há um ano e tive uma reunião entre cursos profissionais, Direção e diretores de curso. Foi a única num ano inteiro em que só nos perguntaram o que achávamos sobre o curso, não nos perguntaram o que estava mal na escola, coisas desse género. Nunca temos uma ligação muito direta com a Direção ou professores superiores para falar sobre esses assuntos e dar a nossa opinião. Mesmo quando damos a nossa opinião, se calhar essas opiniões são recebidas de boa maneira mas depois não são pensadas, não são trabalhadas (AE6). Parece-me fundamental a convivência, a forma de lidar entre professores e alunos, entre professores e Direção. Acho que falta um bocadinho isso, falta principalmente do que vai dos alunos aos professores, aos funcionários. Falta haver uma comunidade escola e não a comunidade professores, a comunidade alunos, a comunidade funcionários, a comunidade secretaria, falta uma ligação grande entre esses membros (AE6). Normalmente costuma ser na aula de apresentação de alunos (...), o Diretor de Turma distribui o Regulamento Interno pelos alunos e cada um lê ou não, a maior parte não... [JM - Isso aconteceu no início do ano em que entraste para cá, ou todos os anos acontece?] Todos os anos que a turma mudava ou o Diretor de Turma mudava, tínhamos a aula de apresentação no início do ano e esse Diretor de Turma dava-nos o regulamento (AE7). Primeiro temos de ter liberdade e liberdade de expressão, podermos dar as nossas opiniões (AE11). A Diretora de Turma costuma-nos dar as informações. Por exemplo, o concurso de talentos, quem quer participar a Diretora de Turma aponta e pronto, combina-se tudo (AE11).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo		
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
C1. A democratização da escola como um mandato por concretizar	SC1. Os alunos como elementos a quem é dada pouca voz, informação e autonomia	Acho que sim. Implementamos o <i>e-mail</i> e acho que é tudo mais fácil de contactar. Agora também, com a questão das obras, estamos muito mais perto uns dos outros. Acho que melhoramos nesse aspeto. Também tem coisas positivas, não é? (...). Do Projeto Educativo, eu acho que no 7º ano não se dá muito o alerta para isso. Mais tarde quando começam a ser delegados, a discutir essas coisas, eles começam a perceber. Embora esteja na página, acho que o Diretor de Turma ainda não discute – também não falamos com o Diretor de Turma nesse sentido – não discute muito o Projeto Educativo com o aluno, com os do ensino básico pelo menos (AE9). Acho que poderíamos ser mais informados, por exemplo, do Regulamento Interno, que não fomos informados (AE12). Se nós estamos insatisfeitos com algo, se não requerer uma mudança muito grande no aparelho da escola, sim, podemos pedi-lo, e é claro que também tem de haver um consenso grande sobre a medida. Por exemplo, se eu tiver um consenso pequeno, não posso pedir uma coisa que eu queira muito, mas se quase toda a turma, ou até pessoas de outras turmas concordarem, eu posso ir pedindo coisas que me afetam mais, e eu não estou a dizer isto como se eu já tivesse coisas para pedir... [JM – Mas já pediste alguma coisa?] Já... Por exemplo, havia aqui um funcionário, que achávamos que não nos estava a tratar bem, e nós pronto, falamos com a nossa Diretora de Turma, ela falou com a Direção, a Direção falou com o funcionário, e o funcionário agora trata-nos bem, trata-nos, enfim, normalmente como qualquer outro funcionário (AE14). O regulamento interno obviamente. [JM – Conheces?] Nós dávamos excertos nas aulas de formação cívica (AE14). Nunca damos a nossa opinião (AE15). Não sei muito bem o que é, sei que existe. É um projeto que engloba a turma, um tema. Agora, não sei muito bem em que consiste (AE15). Foram impostos, praticamente. Não, uns professores tiveram o cuidado de explicar, outros pronto, disseram “estes são os critérios de avaliação”, mas negociados nunca (AE17) Alguns por vergonha e timidez, outros porque simplesmente não se importam com o que está a ser feito e, se calhar, pensar pode dar trabalho e não dão opinião (...). Muitas vezes, os alunos não se dão ao trabalho de manifestarem as suas opiniões. Ficam pelos intervalos a resmungarem uns com os outros, mas depois não fazem mais para levar a cabo (...). Sinceramente, não sei porque nós não damos muita importância ao Regulamento Interno. Sabemos que é isto mas, lá está, resignamo-nos (...). O porquê não sei. Nós queremos tudo e mais alguma coisa, mas nunca fazemos nada e acabamos por nos resignar. Podemos nos queixar disto ou daquilo mas também não mostramos soluções (AE17). Eu, (...) nunca tive nenhum contacto com a Direção da escola, qualquer tipo de contato (AE18).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo		
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
C1. A democratização da escola como um mandato por concretizar	SC1. Os alunos como elementos a quem é dada pouca voz, informação e autonomia	JM - Sabes que há outros órgãos aqui na escola? Conselho Geral, já ouviste falar dele? AE19 - Não. JM - E Conselho Pedagógico, já ouviste falar dele? AE19 - Não. JM - Nunca te foi informado nada disto? AE19 - Não (AE19). É sempre aquele elo de ligação com a Direção. É aquela ponte que quando nós precisamos de algo, vamos falar com a Diretora de Turma (AE21). Muita gente não se apercebe, pensa que a Associação de Estudantes é um grupo exclusivo e, na verdade, o que nós procuramos ser é os representantes de todos os estudantes da escola, a voz dos estudantes (AE22). Nós nos cargos oficiais, por assim dizer, era tudo gente de secundário mas procuramos sempre ter, pelo menos, três anos, diferentes cursos para envolver o máximo de gente. Depois, tínhamos os departamentos em que aí já incluímos algumas pessoas do 9º ano (AE22). Eu só conheci a Diretora quando estava no segundo ano cá na escola e foi, lá está, por causa do PEJ por ela fazer o discurso de abertura e nós ficamos a saber (...). No caso da Diretora, como nunca a presenciamos, não vem fazer comunicados, ou não vem... não se dá a conhecer um bocado à comunidade escolar. Acredito que grande parte da escola não saiba quem é a Diretora da escola se ela passar à frente (AE22). Não desenvolvemos ações com alunos, pelo menos não houve. Que me lembre, o GIE nunca promoveu nenhuma ação com alunos cujo tema fosse cidadania, desenvolvimento pessoal e social, ética. Nunca promoveu com alunos, promoveu com professores. Com alunos não, pelo GIE não (AE25). Acho que os alunos poderiam estar cá mais tempo noutras atividades: estudar mais aqui da escola; usufruir mais da biblioteca, por exemplo: se houver alguma palestra, por exemplo, eles não irem por obrigação mas porque sentem esse gosto (AE25). Porque ali tenho...os melhores professores colocam coisas na internet. Na internet há mais opiniões sobre essas coisas (AE29). JM – Olha, o Regulamento Interno, conheces, da escola? AE30 – Não. Pronto, nesse aspeto sou um bocado... não me preocupo muito (AE30). JM – OK. Outro documento também importante aqui da escola, o Projeto Educativo. Já ouviste falar? (...) AE31 – Não, por acaso nunca me deu interesse também de saber o que era (AE31).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo		
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
C1. A democratização da escola como um mandato por concretizar	SC2. Os assistentes operacionais como elementos secundarizados pela comunidade educativa	Os funcionários têm tido uma fase complicada (...). Eles trabalham fora de horas, muitos deles têm uma dedicação total: preparam festas, estão aí até às tantas, quando há festas dos alunos. É mesmo por dedicação. Há um caso ou outro que não é tanto por dedicação. Às vezes também, foi como eu disse, não são de carreira mesmo, porque às vezes – a expressão é mesmo esta – as pessoas “caem de para-quedas no cargo”, naquela função, e não sabem ainda lidar com alunos e com professores. Requer alguma aprendizagem, alguma paciência (AE9). Os mais novos, e cada vez se vê mais, não têm noção desse respeito, então pensam que só porque são funcionários estão ali só para trabalhar para eles. Por exemplo, se um funcionário chegar à beira de alguns dos miúdos mais novos e disser “olha não faças isto”, “não estragues isto”, “não metas o lixo para o chão”, a maior parte dos miúdos mais novos agora pensa que eles são funcionários desta escola e estão ali é para limpar “o que eles fazem”, ou seja, metem lixo para o chão, não querem saber de nada, porque depois estão lá os funcionários e eles que trabalhem, e não querem saber dessas coisas(...). Tentar mostrar aos alunos que apesar dos funcionários serem nossos superiores, eles não estão aqui para nos dificultarem a vida, pelo contrário, estão aqui para ajudar e nós devemos ter consciência tudo o que eles nos dizem de alguma maneira ou de outra é para nos ajudar, e devemos tentar pegar no que nos dizem e direcionar no bom sentido (AE7). Talvez alguma formação do pessoal não docente. Falar de ética com pessoal não docente e pessoal docente. Essencialmente investir aí. O que falta melhorar aqui é a relação docente com o pessoal não docente. Estou a falar mais dos operacionais e não tanto dos serviços administrativos, que eu acho que nos serviços administrativos há um bom relacionamento com a comunidade em geral. Nota-se perfeitamente que os docentes quando têm algum problema particular recorrem a eles como se eles fossem... Acho que toda a classe reconhece o pessoal administrativo, reconhece o trabalho deles. Em relação aos assistentes de operações, não estou a dizer que não se reconheça o trabalho de alguns, reconhece-se, mas falta alguns deles terem um ponto de vista realmente do que é um Projeto Educativo ou o que é uma escola mesmo em si. Há aqueles que são de carreira que têm mais essa noção e há outros que nem tanto, e é difícil, porque um agente operacional tem um papel importantíssimo numa escola. Tem um papel tão importante como um professor. É ele que quase que educa nos intervalos e é ele que faz, muitas vezes, de familiar quando a família não está (AE9). Não sei, acho que não têm muita confiança. Estão, tipo, distantes (...). Eu não sei porquê, mas noto (...). Acho que há uma relação de distância, não são assim muito próximos (AE19). Às vezes vejo quando os professores falam para pedir coisas e isso. Não sei, mas sinto que, por exemplo, os alunos e professores já têm uma relação mais próxima, já falamos mais, mas entre funcionários e professores, não tanto (AE19). Os funcionários tratam os professores com muito respeito, e se calhar tratam melhor os professores do que os alunos até, não sei (AE20). Se nós temos a necessidade de – uma coisa mais simples – de ir até uma sala, entrar e ir buscar qualquer coisa, os funcionários tentam sempre ajudar e acho que não há razões de queixa (AE21).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo		
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
C1. A democratização da escola como um mandato por concretizar	SC2. Os assistentes operacionais como elementos secundarizados pela comunidade educativa	Não, aliás até que acredito que os alunos, a maior parte deles, têm uma relação melhor com os funcionários do que com os professores. Para começar eles não estão naquele patamar de professor que é um bocado longe do nosso, e ali com os funcionários nós, se calhar, falávamos mais normalmente, falávamos de outras coisas. Por exemplo, cumprimentávamos todos os dias, outros cumprimentavam noutros e ficavam-se a conhecer as pessoas (AE22). A gente vem trabalhar, é para vir trabalhar. Não é fácil o nosso trabalho, apesar de não darem muito valor (AE33). Nota-se que há uma diferença, porque um funcionário é um funcionário e um professor é um professor. E dos professores em relação a nós, notamos essa diferença (...). Se um professor é doente das costas, ou de um braço, ou das pernas, os funcionários também são, também têm esses problemas. E um funcionário não pode dizer que "não", tem que dizer sempre que "sim", porque se não, já é um mau funcionário. Está a perceber o que eu quero dizer? (AE33). Nós fazemos parte da escola, mas não somos comunidade educativa, não somos parte principal. Não sei explicar bem (...). Somos sempre o elo mais fraco (AE33). Apesar dos auxiliares de ação educativa serem pouco importantes, nós até achamos que somos porque, se não estivermos a escola não funciona. Porque nós somos o elo de ligação. Por exemplo, neste caso, os alunos vão falar à Direção ou vão falar com o professor, e somos nós os intermediários de tudo (AE33). Éramos mais intervenientes numa reunião do Conselho Pedagógico, porque estava o Conselho Executivo, eu e dois alunos. Os alunos diziam os problemas que tinham e eu dizia os nossos, porque antes de ir falava com alguns colegas. Aí éramos mais intervenientes (AE33). Qualquer coisa que fizesse com que fôssemos mais intervenientes ou que fôssemos mais ouvidos, não sei explicar (AE33).
	SC3. Os professores como elementos pouco interventivos	Isto foi muito sintomático com este novo modelo de gestão, em que o diretor passou a ser o Presidente do Conselho Pedagógico (...) pareceu-me muito <i>yes man</i> (AE1). Foi para mim muito duro estar no Conselho Pedagógico e ter opiniões contrárias, nomeadamente às opiniões da Diretora. O que, para mim, foi bastante complicado. Houve momentos bastantes duros, houve momentos em que eu ouvi coisas que não gostei mesmo, houve momentos em que eu disse coisas que se calhar não deveria ter falado, mas que eram muitas vezes respostas às provocações anteriores e portanto, momentos bem duros (AE1). Está tudo sempre preocupado com a crise e as dificuldades... E esse sentimento que as pessoas têm de, nem digo revolta, também não chega a isso, mais de alguma angústia... E não fazem nada para limpar essa angústia, e para levar para ali esse bem-estar que é necessário (AE3).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo		
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
C1. A democratização da escola como um mandato por concretizar	SC3. Os professores como elementos pouco interventivos	Em princípio, um Conselho Pedagógico deverá, à partida, propor ou integrar sugestões/documentos oriundos das áreas disciplinares. Isto falando democraticamente, para uma escola democrática, que neste momento, sabemos nós, que essa democratização vai-se apagando não só por culpa das escolas, mas por toda uma estrutura que obriga a que as coisas sejam feitas “para ontem”, e portanto às vezes não há tempo de se poder trabalhar com um certo rigor todas as propostas (...). Depois, faz parte do espírito haver um bocado a situação de se tomarem determinadas posições sem se ouvir as bases (AE4). Sim, porque eu gosto deste tipo de alunos. Por alguma razão eu peguei nesta turma mas, chega-se a um ponto em que uma pessoa “deita um pouco a toalha ao chão” porque não vale a pena ser exigente, ou ser mais tolerante, ou ser chato ou deixar de ser (AE5). Eu acho que o nosso grande problema na área de integração este ano foi não ter uma professora que se sentisse à vontade para dar aquela disciplina. Acho que era importante ter professores a dar essa disciplina, professores que fossem ligados a essa disciplina e que se sentissem à vontade, uma vez que, da nossa parte víamos que a professora não estava à vontade e para nós era complicado reter alguma coisa dessas aulas. Se as aulas forem passadas a dar em fichas e a serem essas fichas lidas durante as aulas e a responder às perguntas as aulas tornaram-se muito monótonas, foi assim do início ao fim, da primeira à última aula, foi fazer fichas e dos testes por módulo. Não houve nada diferente (AE6). Eu penso que só são consultados aqueles que têm alguma intervenção na direção, ou seja, os professores, digamos “normais”, apenas estão aqui para dar as aulas e não têm muito voto na matéria (AE7). Cada um tem a sua forma de reagir, alguns, no caso do professor, tentam não os meter na rua, tentam educa-los de uma forma diferente, outros já são mais rígidos e à mínima coisa vão lá para fora. Depois há outros professores que tentam ter um termo médio, que é saber distinguir o que é que é de mais e o que é que é de menos, ou seja, há aqueles professores que sabem mesmo distinguir quando é que é necessário enviar esses alunos para o gabinete de integração ou chamá-lo à atenção, avisá-los e deixá-los ficar na sala (AE7). São os delegados e os subdelegados, que têm uma maior ideia do que se passa dentro da sala, do que se passa no recreio, e têm mais opiniões, acho eu, do que propriamente os professores, porque os professores costumam estar sempre dentro da sala de professores. Eles nunca estão lá fora, e o que está lá fora nós visualizamos melhor (AE11). Mais de metade da turma goza com o professor, mais de metade da turma faz pouco do professor. O professor, primeiro não impõe respeito ou impõe respeito de mais e nós não respeitamos, como é que eu hei de dizer... está sempre a discutir connosco e essas coisas, e a maior parte acaba por desrespeitá-lo. Depois, não estamos atentos à explicação dele e acabamos por tirar negativa (AE13). Como o professor não torna a aula mais interessante... diz que tornar a aula mais interessante é pôr um <i>PowerPoint</i> e eu não acho que seja assim, porque um <i>PowerPoint</i> é a mesma coisa. O professor mete a página do livro onde estamos sobre o computador e é a mesma coisa, não é assim muito mais divertido, entre aspas (AE13).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo		
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
C1. A democratização da escola como um mandato por concretizar	SC3. Os professores como elementos pouco interventivos	Depois, tem um ou outro professor que não me agrada muito, dificuldades em expressar a matéria e os conhecimentos – e nós tivemos muitas dificuldades ao longo do ano (...). O professor sabe a matéria, não sabe é se calhar transmitir da melhor maneira aos alunos. Nota-se que tem muita dificuldade e, se calhar, já não está provavelmente apto a dar as aulas nesse sentido(...). É na turma toda, todos têm a mesma opinião. Já falámos com a Diretora de Turma várias vezes, o professor em questão foi avisado e tenho de admitir que melhorou em certos aspetos, (...). Vê-se que os alunos não têm dificuldade à disciplina e, se calhar, se fosse outro professor, não tinham tantas dificuldades. Vê-se que nós resolvemos exercícios e estudamos sobre a matéria, sabemos a matéria, e depois chegamos ao teste e esse conhecimento não se reflete na nota do teste, e falo até por mim (AE21). Via pedagógico. Eu acho de facto, se me puser, na qualidade de um pai que... Eu interesse-me e tento-me integrar na escola, mas se fosse um pai que não estivesse integrado numa Associação de Pais e assim, eu acho que saberia muito pouco da escola (AE23). Há um colega que é solteiro que em muitas situações quer tentar meter conversa e que não consegue, e os outros por terem noção que ele é assim e que não está à vontade, e às vezes tenta brincar mas é mal sucedido porque ele não consegue fazer isso, e eles depois gozam com ele... (AE24). Os professores falavam e falavam e depois não havia nada de interessante, por exemplo, <i>PowerPoints</i>...(…) Depende da disciplina. Alguns são mais participativos, outros é a professora a falar e nós a ouvir (AE28). Com outros professores não me sinto (...), à vontade (AE29).
	SC4. A tomada de decisões como ato centralizado	Muitas vezes há determinadas decisões que poderiam ser tomadas por alguém da direção, mas que não tomam porque tem de ser a Diretora. O que faz com que limite e o tempo de decisão limite a decisão e que limite e que depois as coisas não aconteçam com a agilidade que deve acontecer porque temos de estar à espera da Diretora (AE1). Quando o Diretor do C. Pedagógico não era o Diretor, eu penso que em relação às questões pedagógicas, corriam melhor. É evidente que o novo modelo de gestão atribuiu ao diretor muita responsabilidade, a vários níveis. E portanto, eu entendo que em função disso, o presidente do Conselho Pedagógico também possa ser o diretor. Agora que inquina um pouco a discussão, inquina. Inquina porque inquina sempre e com algum poder para a Direção. E eu penso que a Direção tem de tomar decisões executivas e o Conselho Pedagógico tem de decidir ou opinar, neste caso é apenas um órgão consultivo, não é um órgão deliberativo, opinar sobre questões pedagógicas e portanto deve cingir-se a isso, e tudo o que seja de gestão deve passar para a Diretora (...). Considero que esta forma limitou o debate interno sobre questões pedagógicas, fundamentalmente o debate (AE1). Quem tem o ideário de escola é a Diretora e a Direção. Porque isto é a realidade, é assim. Hoje em dia é assim. Quem estabelece é a Direção, neste caso a Diretora, o diretor, seja quem for. Portanto não estou aqui a fulanizar a escola onde estamos, é a realidade, portanto a escola que temos é decidida pela Direção que temos, portanto aquela gestão democrática, aquelas coisas todas deixou de acontecer (AE1).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo		
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
C1. A democratização da escola como um mandato por concretizar	SC4. A tomada de decisões como ato centralizado	Em relação à Direção, penso que há muito, há uma concentração de, não é o termo, talvez concentração de poder, não é o mais correto, mas digamos assim, um professor para saber se deve marcar ou não, se deve sumariar ou não uma lição, parece que, e é comum ouvirmos os professores dizerem isto “Ah, vou ter de perguntar na Direção se isto pode fazer ou se pode acontecer”. E às vezes são coisas mesmo coisas pequenas, mesmo ridículas que pronto, não havia necessidade nenhuma de ter de chegar à direção (AE2). Normalmente o que nos é pedido não é para tomarmos uma decisão, mas para darmos um parecer sobre a decisão que já foi tomada. Então, em termos práticos, quem toma a decisão é a direção, os outros órgãos administrativos nem tanto (AE2). São tomadas ou por uma pessoa ou por um grupo de pessoas, neste caso, ou pela Diretora ou pela Direção (AE2). Agora vamos ver o trabalho que ela vai conseguir fazer nesta situação como agrupamento. Acho que os problemas tendem a agravar, porque cada vez reduzem mais o pessoal capaz de tomar decisões... Ela agora terá de tomar para uma série de escolas, vamos ver... Não estou a duvidar da capacidade da nossa Diretora especificamente, mas em todas no geral, parece-me difícil que a pessoa tenha tanta consciência de todos os problemas de uma série de escolas. Porque o pessoal que trabalha com ela está mais reduzido e a profundidade de uma direção (...). Não sei clarificar isto, tens que me ajudar... No fundo há escolas que nem têm nenhum representante ali junto dela. Como é que ela tem consciência dos problemas daquela escola para decidir convenientemente? É fácil erro, acho que nenhum diretor é assim tão capaz para, estando fora daquela realidade, tomar a resolução certa (AE3). Aqueles membros que estão ligados à direção, pelo que eu sei, é-lhes perguntado o que é que acham das decisões mas, depois, apenas a Diretora da escola é que confirma ou não alguma alteração ou alguma regra, qualquer coisa é sempre a Diretora da escola que confirma tudo (AE7). Eu acho que a minha liderança é democrática e aberta sempre a novas ideias e a novas sugestões. Portanto, não é por discutir os assuntos que acho que haja menos... Há liderança e há gestão. Acho que quando sou gestora, sou gestora e quando estou a liderar acho que tenho... são coisas que embora se complementem, são posturas diferentes e acho que as pessoas entendem. Quando sou gestora estou a executar as indicações que tenho da tutela (AE9). Eu acho que eles se sentem autónomos. Eu acho que promovo a autonomia (AE9). Neste cargo, às vezes há decisões que têm que ser tomadas e não se tem tempo de se discutir com os intervenientes, que é uma pena, mas às vezes tem que ser momentâneo (AE9). Claro que – e como eu costumo dizer – um líder tem que muitas vezes usar muitas estratégias de liderança e ir buscar muitos conceitos de liderança porque depois, muitas vezes, também tem que ser adaptado a determinadas circunstâncias, mas o que eu sinto naquela escola é que há – poderia dizer – uma gestão partilhada. Pelo menos no Conselho Geral sente-se isso, que há ali uma gestão partilhada, claro que com um líder que é, neste caso, a Diretora da escola, mas que há ali uma gestão partilhada e que há um bom ambiente escolar. Pelo menos é a sensação com que fico como elemento desse Conselho (AE10).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo		
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
C1. A democratização da escola como um mandato por concretizar	SC4. A tomada de decisões como ato centralizado	Tinha tanta coisa que nós precisaríamos de mudar, mas precisaríamos primeiro de mudar as nossas mentalidades, estarmos nós mais envolvidos, sermos nós cidadãos mais participativos. Eu acho que neste momento não somos muito participativos na vida e, neste caso, na vida escolar (...). Muito mais envolvimento dos encarregados de educação e também de alguns professores. Nós também sabemos que normalmente também aqui, são sempre também os mesmos a ser os mais motivadores, e esses mais motivadores também vão ficando cansados. Portanto, temos que envolver todos para sermos todos mais motivadores, no fundo, desenvolvermos também e encontrarmos estratégias para conseguirmos ter uma escola mais inserida na vida social da comunidade onde ela esta. Para isso é claro que é a escola que tem que trabalhar essas questões e o cidadão de uma forma global (AE10). A pessoa apercebe-se que há alguns conflitos, que há alguma hierarquia e que não será tão democrática quanto isso, e pronto (AE23). Agora, eu acho que uma pessoa para dirigir uma escola tem que ter reconhecida competência e não é através de um Colégio, de um Conselho Diretivo, que durante dois anos está a dirigir uma escola e a seguir deixa de dirigir para voltar a ser colega, que se consegue bons resultados. Eu não gosto muito de decisões assim colegiais. Gosto de consultar as bases, mas acho que a pessoa que está a dirigir uma escola tem que provar. Sobre este caso, os diretores apresentaram um curriculum, foram entrevistados, estiveram sujeitos com pessoas da escola e sem ser da escola. Portanto, eu nunca concordei com os Conselhos Diretivos (AE25).
Categorias	Unidades de registo	
C2. As aquisições cognitivas como prioridade da escola e da comunidade educativa	Não tenho dúvidas de que é o sucesso escolar. E não tenho dúvidas por isto: tu repara, nós temos aqui uma inquinação, porque se o professor é avaliado em termos do sucesso escolar dos alunos e o sucesso social só é avaliável daqui a 10 ou 15 anos, o professor tem de pensar também na sua vida e portanto, enquanto o processo for deste modo não tenhas duvidas que vai ser assim. O sucesso escolar vai ser privilegiado em relação a tudo o resto (AE1). E se, por exemplo, o desenvolvimento social vale 30% da classificação e se o aluno se porta mal, ele chega ao exame e não é avaliado por isso, logo, ele pode tirar melhor nota. Portanto estes aspetos, são aspetos que socialmente temos de pensar ao contrário, então para que é que servem os critérios de avaliação na escola, entendes? Há aqui coisas que estão inquinadas e a própria sociedade e o próprio Ministério fomenta a inquinação. Porquê? Porque depois há sempre alguém que vai ficar mal e em última instância são os professores, nunca o Ministério, mas a sociedade não se apercebe disto, porque o que é que interessa, interessa uma parangona nos jornais (AE1). É incentivado muito a cultura do trabalho, e do trabalho diário, e acho que sinceramente se as pessoas passassem menos tempo a estudar e passassem mais meia hora do dia a fazer aquilo que gostam, a exprimirem-se da forma que gostam, então estaríamos todos muito melhor, obteríamos todos resultados muito melhores, em termos de sociedade, em termos de escola (AE2). Eles hoje batalham pela nota, só, ficam acima de tudo centrados nisso, não aproveitam a fundo aquilo que tem de bom o facto de estarem ali em conjunto (AE3).	

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo	
Categorias	Unidades de registo
C2. As aquisições cognitivas como prioridade da escola e da comunidade educativa	Esta escola continua muito centrada só nos currículos e no que os alunos têm que aprender. Essa naturalidade com que os alunos assimilavam esses valores e esse currículo oculto tem-se vindo a perder, e com isso também esse desenvolvimento fica prejudicado (AE3). Os (...) professores (...) também têm a mesma dificuldade, estão tão concentrados em dar os conteúdos, porque os alunos vão a exame e são avaliados nos conhecimentos, que deixam que isso se sobreponha facilmente a todos os outros aspetos (AE3). A escola foi premiada, foi uma escola que teve uma avaliação excelente nos exames este ano, no meio de tantas escolas da área do Porto (AE5). Claro. A escola tem feito tudo no sentido de permitir aos alunos que tenham sucesso. Não gastam dinheiro nas refeições, não gastam dinheiro no material escolar, não gastam dinheiro em nada (AE5). A maior parte das aulas é sempre os noventa minutos a dar a matéria. Há sempre aquelas pausas pontuais mas, de resto é sempre matéria (AE7). Nós conseguimos que alunos mesmo muito fracos consigam ter sucesso na mesma, que chegam ao 12º ano e ingressam na faculdade (AE9). É, foi discutido muito o sucesso escolar. É discutido, por exemplo, para a promoção do sucesso escolar até a elaboração dos horários, tendo em conta quais são os anos que devem estar mais no período da manhã, os anos que poderão estar mais no período da tarde, isso é discutido. E as situações de forma global do sucesso escolar, e depois os relatórios foram discutidos em conselho (AE10). Existem (...) aulas em que não há quase perguntas, em que é sempre a professora a dar a matéria. É dar a matéria e fazer exercícios, dar a matéria e fazer exercícios, e essa matéria, pelo menos para mim, nunca entra, tenho de ir estudar para casa (AE11). Mais importância, é às disciplinas para conseguir obter bons resultados (...). É muito importante porque ficamos com muito mais cultura geral, e é isso (AE11). Eu achei que algumas aulas podiam ser mais interativas, por exemplo, eu tenho escola virtual e acho que em algumas aulas os professores podiam usar porque explica bem a matéria. Explica com vídeos de maneira a que nós percebamos bem (...). Os professores agora tentam mostrar <i>PowerPoints</i> e conteúdos visuais para nós vermos, sem ser só os professores a explicarem. Também temos oportunidade de ver vídeos, <i>PowerPoints</i> e alguns filmes também em algumas disciplinas (AE12). Os professores são mais exigentes do que na outra escola, mas isso também é bom porque ficamos melhor preparados. Pronto, é um melhor ambiente do que na minha outra escola (AE12). Acho que não. É importante para nós para sabermos as coisas, para não sermos uns incultos, mas acho que para ser cidadão português e matemática não tem assim muito a ver com isso (AE12). Por exemplo, o nível de exigência. Acho que tem um bom nível de exigência. A aprendizagem também é boa (AE15).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo	
Categorias	Unidades de registo
C2. As aquisições cognitivas como prioridade da escola e da comunidade educativa	O facto de, se calhar, haver uma preocupação em demasia com os testes e os exames. Está-se a trabalhar mais para isso do que para o desenvolvimento pessoal e social (...). Eu senti muito isso no 9º ano, porque tive exames e senti que os professores, qualquer coisa era só em função dos exames. Não havia uma preocupação com a cidadania e com a nossa realização pessoal, mas sim mais focado em torno dos exames, em estarmos, de certa forma, programados para os exames (AE17). Eu penso que disse ao Diretor de Turma. Pronto, falei sobre isso com os meus pais e, por exemplo, com a minha tia, mas ela achou que era a coisa mais normal do mundo estarem-nos a preparar só para os exames (AE17). Essencialmente é matéria, porque eles também têm um plano a cumprir, se vamos ter exames eles estão mais importados a que nós tiremos boas notas para irmos preparados para os exames (AE20). Acho que o aprender não ocupa espaço e nós como pessoas, precisamos de aprender novos conhecimentos. Cada vez mais o mundo se torna algo competitivo, o mercado lá fora é muito competitivo e acho que devemos apostar tudo para que a educação melhore e continue a melhorar. Portugal tem tentado fazer isso no geral, tem tentado melhorar a nossa educação, tem havido muitas reformas na educação – se calhar umas melhores do que outras. Acho que sem aprendizagem não chegamos a lado nenhum. Não podemos competir com potências maiores do que nós se não aprendermos e não tivermos conhecimentos, nem estarmos preparados para isso (AE21). Eu acho que a generalidade dos pais, por quilo que me apercebo, a aprendizagem dos filhos interessa-lhes para eles terem acesso a uma faculdade... (...) E a outra seria secundarizada... (AE23). É, também é uma preocupação nossa, quando saem as notas nós tentamos fazer gráficos e analisar o sucesso escolar, e interrogamo-nos, “o que é que se passa? Porque é que aquela turma em determinada disciplina têm ali uma discrepância tão grande?”, e isso preocupa-nos, e tentamos... (AE23). Nas reuniões do Conselho de Turma, nós seguimos os pontos de ordem de trabalho que nos são apresentados, e geralmente nessas reuniões é tratada a avaliação, é tratado o comportamento, mas dentro da avaliação, a sumativa acaba por ser a mais importante, sem sombra de dúvida (AE24). Um aluno que venha para as minhas mãos tem que sair a saber alemão, tem que sair a saber inglês, porque o meu objetivo é que eles saibam inglês e saibam alemão. O resto tem que vir por acréscimo (...). Por exemplo, no caso concreto do Parlamento Europeu de Jovens, é óbvio que quem vai para o Parlamento Europeu de Jovens tem que ser muito bom em inglês e também são os alunos que são contactados para pertencer (AE25). Tenta incentivar. Para já, através da atribuição de diplomas, do quadro de mérito, por exemplo, com a cerimónia que é feita para a entrega dos quadros de mérito. De facto eles sentem-se umas estrelas (AE25). Tem mais a ver com isso, e tem em vista o sucesso e a remediação de dificuldades. Há também a organização de algumas atividades extra curriculares como, por exemplo, a Feira de Babel em que é a reunião de todos os professores e alunos juntando todas as línguas que são lecionadas aqui na escola (AE25).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo	
Categorias	Unidades de registo
C2. As aquisições cognitivas como prioridade da escola e da comunidade educativa	O ponto fraco, é talvez a falta de uma participação mais ativa, tanto dos professores como dos alunos, na participação das atividades que não apenas as letivas (AE25). Disseram que aqui é uma das melhores escolas(...). Por causa do meu futuro. Porque no futuro, depois quando for para a universidade, vou ser um aluno estrangeiro também e também quero ser cientista (AE29). Gostava de ter vindo mais cedo só por causa dos estudos porque sei que se eu estivesse aqui há muito mais tempo, não sei, teria mais conhecimentos e pronto, estaria mais à altura (...), para mim o mais importante são os meus estudos e isso (AE30). É uma boa escola. É uma escola que tem um ensino muito bom, que está basicamente no topo das escolas. Basicamente é isso (AE31).
C3. A organização escolar como um espaço burocrático	Eu acho que é demasiado burocrática em alguns aspetos, não quer dizer que não se ouça as pessoas, que não se converse com as pessoas, provavelmente uma boa conversa resolve muitos problemas, mas agora acho que é demasiado burocrática, é muitos dias, depois vais à mãe, depois vem o pai, muita confusão, muita... que acho, pessoalmente eu acho que na escola é tão simples quanto isto, o aluno roubou chama-se a polícia, ponto final parágrafo. É a minha opinião (AE1). Com o ambiente que temos nesta escola, para um aluno se sentir realizado, tem de ser mesmo pró-ativo, tem de ir mesmo à procura das coisas, mesmo, mesmo, não há muito facilitismo nesse aspeto. Não há muita facilidade em obter seja o que for, seja por questões burocráticas ou de outro tipo, não se facilita simplesmente não se facilita (AE2). Nós somos professores para ensinar, para recuperar alunos, para os acompanhar como alunos e como pessoas e, neste momento, estamos a ser funcionários do Estado com preenchimento de papéis, elaboração de inquéritos, preenchimento de atas (AE4). Temos andado anos a fio (...) com modificações constantes, e acaba por estes documentos, que são importantes para a escola, nunca ficarem definitivamente aprovados. E mais, o problema maior para mim, é que com as Comissões constantes que andamos a formar para organização do Regulamento Interno, com entradas da nova legislação, com alterações na componente curricular, o próprio plano anual de atividades, e por aí fora, andamos todos os anos a mexer em documentos que, à partida, enfim, tornam-se esgotantes e acabam por nos fazer perder muito tempo, que eu acho que devia ser precioso para outro tipo de atividades (AE4). Também um pouco incoerente quando, por exemplo, um dos princípios foi exatamente desburocratizar a escola (AE4). Depois há muitas reuniões também. Por qualquer coisa se faz uma reunião, enquanto que há escolas que... eu dou exemplo das reuniões antes dos exames nacionais: há aquela reunião que é obrigatório fazer mas que, em vez de demorar 5 ou 10 minutos e dizer “houve alteração x no ponto y, x e z”, demora-se quase 1:30 horas só para se dizer duas ou três coisas (AE5). Acho que há muita burocracia quando um dos aspetos que é mais importante é o responsabilizar, na prática e não em teoria, o papel do encarregado de educação (AE5).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo	
Categorias	Unidades de registo
C3. A organização escolar como um espaço burocrático	Porque temos que estar, quase diariamente, a fazer a contabilidade de faltas quer dos alunos quer dos professores, dos módulos que foram dados, dos módulos que ficaram por dar, etc. (AE5). Há determinado tipo de, por exemplo, documentos, determinado tipo de especificidades que podiam não ser feitas em papel. Eu dou um exemplo: quando eu tomei conta deste curso, havia muito a mania de que tudo tinha de ser documentado em papel e eu achei que não. Fazia-se uma coisa, uma folha, fazia-se outra coisa, uma outra folha, fazia-se mais uma coisa, mais um documento e ia-se arquivando. O que é que aconteceu? Quando fomos a dar conta, precisávamos de três, quatro estantes para pôr os dossiers (AE5). Eu dou cidadania, ou seja, tinha quatro horas por semana e, muitas vezes, dessas quatro horas era capaz de só dar duas horas de aula. As outras duas eram para tratar de situações burocráticas, ou de faltas, ou de ralhetes, ou discutir com os alunos, conversar com eles, alertá-los para a sua postura. Portanto, quando ia a dar conta, das quatro horas que tinha por semana, só duas é que verdadeiramente eram para dar aulas. As outras duas eram utilizadas para tratar de situações, porque eles diariamente e semanalmente levantavam problemas. Não havia no horário no curso de CEF – como, por exemplo, existe a de formação cívica no 3º ciclo, em que muitas vezes é para tratar desses problemas – os tais 45 minutos com os alunos para tratar dos assuntos especificamente, que não tinham nada a ver com os conteúdos programáticos (AE5). São regras que vêm de instâncias superiores e acho que não havia necessidade nenhuma, nomeadamente neste curso que as faltas, (...) na prática não contam porque no 1º ano os alunos passam independentemente de terem mil ou não terem nenhuma. Portanto, nesse aspeto, é muito burocrático (AE5). A nossa turma, tivemos uma ideia uma vez, que era tentar criar aqui um torneio interturmas de andebol, isso ajudaria sempre a relação entre alunos, só que a partir do momento em que tivemos cá demasiadas burocracias para isso, algumas necessárias como é óbvio, mas algumas desnecessárias que atrasam tudo o que gente tente fazer... [JM – Tais como?] Por exemplo, pedido para esse torneio, era necessário fazer uma carta, enviar para a direção, esperar que a direção respondesse, depois de responder nós tínhamos que anotar o que eles respondiam, fazer tudo o que eles diziam de acordo com os ideias da escola, e depois tínhamos que voltar a escrever outra carta, confirmar se estava tudo de acordo como eles queriam e só depois aí, é que poderíamos eventualmente fazer o proposto... (AE7). Eu acho que dentro da escola em termos de alunos e Direção, havia de haver uma relação, como é que eu hei de explicar, mais acessível, nós muitas vezes temos alguma dúvida, algum problema, ou qualquer coisa temos que nos dirigir à direção mas, estamos sempre sujeitos aos horários deles, que muitas vezes não são certos, à disponibilidade deles, podem estar ocupados ou não (AE7). Como só existe uma Diretora, muitas vezes se for necessário tomar uma decisão que só ela possa tomar, devido ao horário dela, ser ela que tem que tratar de todos os assuntos de fora da escola, muitas vezes ela não está cá e nós não nos podemos dirigir prontamente a ela, temos que esperar que ela esteja disponível (AE7). Era ideal que houvesse um bocadinho menos de burocracia, simplificaria o trabalho porque é um trabalho intensivo e difícil por parte das equipas pedagógicas (AE8).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo	
Categorias	Unidades de registo
C3. A organização escolar como um espaço burocrático	Um ponto fraco, são as instalações da escola, pronto. As casas de banho não são das melhores, quer dizer, não são as melhores. Por exemplo, sei que todos os dias as empregadas limpam a sala e a sala está sempre limpa, mas não é essa a questão. A questão é a escola estar mesmo a ruir, entre aspas. Eu falei nas casas de banho porque são pouco higiénicas. Eu sei que para o próximo ano, acho eu, isto vai estar tudo resolvido, mas agora as instalações não são das melhores. Por exemplo, havia portas que não fechavam mas os funcionários tiveram a preocupação de ir dizer para pôr uma fechadura nova. Por acaso nisso eu reparei, que tem fechaduras novas em quase todas as portas, porque as portas estavam mesmo a destruir-se (AE11). Os professores se calhar até debatem comigo sobre essa ideia, os funcionários não tanto, mandam falar com a Direção e pronto. Dizem que é o trabalho deles (AE20). Agora assim por alto, acho que não porque todas as decisões acabam por passar pela Direção, porque nós mesmo como Associação não temos nenhum poder real (AE22). Quando estamos todas a trabalhar, a preparar as reuniões, é o momento do desabafo, quando sentimos essa burocracia, e as várias situações em que questionamos o porquê de estarmos a fazer isso, o porquê de termos que perder tanto tempo a fazer tudo isto, quando nem sempre temos os resultados ou achamos que valha a pena preencher tanto papel e registar tudo e mais alguma coisa (...). Principalmente no básico (...) há muita informação que às vezes se repete muito, tem de estar na ata, tem de estar em grelhas, tem de estar em PCTs, e às vezes questionamo-nos se essa informação vai ser toda útil, se vai ser toda utilizada, e mesmo no próprio PCT, às vezes também temos de repetir várias vezes as mesmas coisas, e questionamos muitas vezes se essa burocracia é assim tão importante (AE24). Têm que ficar porque essas reuniões são sempre depois do horário de trabalho. Não há muito mais... e depois o serviço para além das 5 horas... às 17 horas termina o horário de trabalho mas ficamos para além disso. Portanto, já ficamos com pouco tempo para estar em casa também (AE32). Ao fim e ao cabo é tudo porque a Direção também tem que se gerir pela lei, seguindo os decretos que nós temos (AE32). Eu gostaria de poder ser mais democrática mas, às, vezes, não podemos. Portanto, tenho de ir também pela burocracia. Aquilo que a lei exige é aquilo que eu tenho que fazer portanto, não posso fugir muito disso (AE32).
C4. As mudanças estruturais como ações pouco consequentes	As grandes mudanças estruturais, não é só nesta escola, mas a nível de sistema educativo, têm dado tanta volta, para as pessoas chegarem à conclusão que todas essas alterações não vêm alterar sistemas de fundo, que são as aprendizagens, e é esse o nosso grande objetivo (AE4). Eu acho que, neste momento, nenhuma escola é democrática e vou-te dizer porquê: primeiro porque as linhas gerais vêm de cima e não da individualidade das escolas, e quando se fala na autonomia das escolas, a autonomia das escolas é relativa porque as coisas de fundo vêm já determinadas e a escola vê-se, por vezes, um pouco aflita para as colocar em prática (AE4). Porque a escola cumpre à risca e é um bocadinho burocrática em determinado tipo de situações que podiam passar ao lado, mas pronto, são as diretrizes e as regras que eles assumiram (AE5).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo	
Categorias	Unidades de registo
C4. As mudanças estruturais como ações pouco consequentes	Eu pessoalmente não senti muitas mudanças, acredito que tenham existido essas mudanças mas, eu pessoalmente não senti grandes mudanças (AE7). Eu não fiz muitas diferenças de presidente do Conselho Executivo para diretor porque eu continuei a eleger os coordenadores de departamento, ao passo que, o que se pressupõe no diretor é que as escolhas de pessoas com quem trabalha e... agora já não, agora voltou a mudar outra vez, mas era isso, enquanto que no Conselho Executivo era tudo muito democrático. Um diretor pode exercer um cargo de diretor mantendo na mesma esse espírito, creio eu (AE9). Parece-me que não teve uma grande mudança... (AE14). JM - Diz-me uma coisa, sabias que esta escola antes de ter uma Diretora tinha um Conselho Executivo? Tu como só estás aqui há um ano não tens grande perceção dessas mudanças, mas ouviste falar sobre isso? Antes era melhor ou era pior? AE15 - Não sei, nunca ouvi falar (AE15). Sim, deveria ter mais espaços. O polivalente, neste momento, é muito pequenino. Também estamos em obras, e é o que se arranjou mas pronto, há um limite de espaço que nós antes não tínhamos. Eu pelo menos sinto muito isso (AE17). JM - E notaste alguma diferença nas vivências aqui da escola, no dia a dia aqui da escola, pelo facto de ter passado de um Conselho Executivo para uma Diretora? AE19 -Não, não reparei em nada. (AE19). O futuro da escola neste momento ninguém sabe, falo quase pessoalmente, e acho que não é só minha esta preocupação. As obras estão como estão, não se sabe ao certo que mudanças é que o alargamento das turmas e tudo isso que se ouve falar, e destas mudanças todas... Nós sabemos que quer a gente queira, quer a gente goste ou quer não, ou até pela falta de dinheiro que existe a nível nacional, todas vão mesmo ter que andar para a frente... Neste momento qual é a visão estratégica? É quase nenhuma (AE23). Por exemplo, até 2005 – portanto, nestes últimos 7 anos – nós tínhamos que estar nas instalações da escola obrigatoriamente na componente letiva. Havia uma área, chamada área escola, que era de nossa livre e espontânea vontade e acho que se fazia muito mais coisas para os alunos que deixaram de ser feitas porque nós passamos muito tempo nesta escola (AE25). Não temos tempo para organizar essas coisas, porque passamos muito tempo aqui dentro com atividades, que eu não estou a dizer que são inúteis, o que eu estou a dizer é que não nos dão disponibilidade de tempo para outras (...). Agora, deixou-se de fazer isso, deixamos de fazer atividades extra curriculares mais interessantes. Não há tempo (AE25). Não notei diferença nenhuma, rigorosamente nenhuma. Eu acho que, em termos institucionais, só mudou o nome porque na prática a diferença que eu vejo é zero. Não vi diferença nenhuma (AE25). Eu não sei bem qual é a diferença entre a Diretora da escola e o Conselho Executivo, acho que têm os dois o mesmo papel (AE27).

Dimensão D: O ambiente organizacional e educativo	
Categorias	Unidades de registo
C4. As mudanças estruturais como ações pouco consequentes	JM – Diz-me uma coisa, conheces a Diretora? AE29 – Não. JM – Conheces ali a parte de Direção? Já entraste na Direção, por exemplo? AE29 – Na secretaria já (AE29). Por acaso não porque não conheci o outro diretor. Por acaso só conheci, entre aspas, só de vista mesmo, a nova Diretora. Conheço-a de vista, mas assim o nome não conheço (AE31). Ao fim e ao cabo é tudo, porque a Direção também tem que se gerir pela lei, seguindo os decretos que nós temos (AE32). Os membros estão todos lá, continuam a ser os mesmos. A presidente era a Diretora, a Diretora agora é a presidente (AE32). Ela é que tem que tomar... tem que ter a assinatura de tudo, é tudo a Diretora, é tudo agora a presidente da CAP. Portanto, o trabalho é todo para ali. Tem os assessores, tem os adjuntos, mas acaba por ser a decisão sempre tomada por ela (AE32).

Apêndice C

Pedido de Consentimento Informado

Pedido de Consentimento Informado

Eu, José Alberto Monteiro, venho pedir a sua colaboração num estudo que estou a realizar no âmbito de uma tese de doutoramento. O doutoramento é realizado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, subordinado ao tema: *O desenvolvimento pessoal e social – entre a lei e a cidadania*.

O trabalho tem como finalidade analisar as percepções dos diferentes atores educativos relativamente ao desenvolvimento pessoal e social e às vivências de cidadania na escola.

Os resultados deste trabalho poderão vir a contribuir para uma melhor clarificação sobre o papel dos diferentes atores da comunidade educativa na elaboração das políticas educativas que lhe dizem diretamente respeito.

Para o seu desenvolvimento será necessário recorrer à realização de entrevistas gravadas em áudio para conhecer a opinião dos vários atores educativos relativamente ao assunto em estudo. Neste âmbito, solicito-lhe a realização de uma entrevista áudio-gravada que, posteriormente será transcrita e à qual terá acesso para a validar.

Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário. As conclusões serão publicadas, mas só será divulgada a sua identidade se assim o desejar. Em caso de uma outra utilização, em publicações ou outros modos de difusão, obrigar-me-ei à obtenção expressa da autorização de V. Ex.^a.

No caso de não aceitar ou decidir sair do estudo no seu decurso, essa decisão não terá quaisquer consequências para si. No caso de aceitar, muito lhe agradeço pela sua colaboração. Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

O Investigador

(José Alberto Monteiro)

Consentimento Informado

Eu, _____ (nome) declaro que percebi todas as explicações acerca do pedido que me é feito, pude fazer todas as perguntas que necessitei, entendi as explicações que me foram dadas e é de minha livre vontade que decido participar neste estudo. Declaro ainda que aceito/ não aceito (riscar o que não interessa) que revelem a minha identidade.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura

Apêndice D

Pedido de Consentimento Informado aos Encarregados de Educação

Pedido de Consentimento Informado

Exmo/a. Sr./a Encarregado/a de Educação

No decurso dos trabalhos de doutoramento que estou a realizar, necessito de proceder a entrevistas aos atores da comunidade educativa da escola frequentada pelo seu/sua educando/a, pelo que venho solicitar a V.^a Ex.^a a necessária autorização para entrevistar o/a seu/sua educando/a, sobre as práticas/vivências de cidadania na escola. O doutoramento é realizado, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade do Porto, subordinado ao tema: *O desenvolvimento pessoal e social - entre a lei e a cidadania*.

A investigação está a ser desenvolvida nesta escola, tendo já sido autorizada pela respetiva Direção. Para o seu desenvolvimento será necessário recorrer à realização de entrevistas gravadas em áudio para conhecer a opinião dos alunos relativamente ao assunto em estudo. Para o efeito, solicito a sua autorização para entrevistar e gravar em áudio o/a seu/sua educando/a.

Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário. Em caso de uma outra utilização, em publicações ou outros modos de difusão, obrigar-me-ei à obtenção expressa da autorização de V. Ex.^a.

No caso de não aceitar ou decidir sair do estudo no seu decurso, essa decisão não terá quaisquer consequências para si. No caso de aceitar, muito lhe agradeço pela sua colaboração. Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

O Investigador
(Professor José Alberto Monteiro)

Consentimento Informado

Eu, _____ (nome) Encarregado/a de Educação do/a aluno/a _____

n.º _____ da turma _____ do _____ ano, autorizo que o Professor José Alberto Monteiro entreviste e grave em áudio o meu educando, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer. Mais declaro que percebi todas as explicações acerca do pedido que me é feito, pude fazer todas as perguntas que necessitei, entendi as explicações que me foram dadas e é de minha livre vontade que consinto que o/a meu/minha educando/a participe neste estudo. Declaro ainda que aceito/não aceito (riscar o que não interessa) que revelem a identidade do/da meu/minha educando/a.

_____, _____ de _____ de _____

(Assinatura do/a Encarregado/a de Educação)

Apêndice E

Guião das entrevistas aos Atores Educativos

Guião de referência das entrevistas semiestruturadas aos Atores Educativos

Membros do Pessoal docente e não docente: *Direção, Conselho Pedagógico, Conselho Geral, Diretores de Turma (Básico e Secundário), GIE, Coordenadores de Curso (Profissional e Cef) Administrativos, Auxiliares Educativos e Associação de Pais.*

Tema: O Desenvolvimento Pessoal e Social: Entre a Lei e a cidadania.

Focos em estudo:

- Perceção dos atores educativos sobre a importância do desenvolvimento pessoal e social e da educação na/para a cidadania na escola, no atual contexto.
- Relação entre a valorização/desvalorização desta perspetiva com a construção da escola, enquanto espaço organizacional educativo e democrático.
- Fatores que dificultam e/ou favorecem a assunção do DPS e da educação na/para a cidadania nos discursos e nos quotidianos escolares.

Objetivo Geral: Caracterizar as práticas dos atores da comunidade da ESR relativamente à abordagem (sentidos e significados) e vivências da cidadania, no contexto da vida escolar, relativas ao desenvolvimento pessoal e social.

Dimensão I: Preparação da Entrevista

Objetivos específicos

- Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a.

Guião introdutório

Informar o/a entrevistado/o do trabalho a ser desenvolvido.

Pedido de autorização para gravar a entrevista em registo áudio.

Solicitar a colaboração do/a entrevistado/a, alegando a indispensabilidade do seu contributo.

Informar o/a entrevistado/a da confidencialidade dos dados por si fornecidos.

Solicitar permissão para citar o seu discurso (na íntegra ou parcialmente).

Dimensão II: Perceções sobre o ambiente organizacional e educativo e sobre as relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa

Objetivos específicos

- Obter informação sobre a envolvimento dos entrevistados nas atividades escolares, promotoras do relacionamento interpessoal.
- Conhecer a perceção dos entrevistados sobre as prioridades relativas ao ambiente e relacionamento interpessoal.

Guião de Questões

Gosta/sente-se bem na escola? O que o/a faz estar aqui durante estes anos? O que o motivou a assumir este cargo?

Como classifica o ambiente que se vive na escola, desde que está aqui? Considera que o ambiente/clima da escola contribui para a sua realização/desenvolvimento como pessoa e como cidadã/ão? Em que medida? Qual a sua perceção sobre o relacionamento entre os diversos membros da comunidade educativa? Especificar (entre órgãos diretivos, professores, alunos, funcionários, encarregados de educação, Auxiliares Educativos, portaria, secretaria, bufete, papelaria ...). Considera que estes atores educativos se sentem realizados pessoal e profissionalmente, nas funções que exercem?

Quais as atividades que mais aprecia na escola? Quais as atividades que identifica como promotoras do relacionamento interpessoal? E as que mais contribuem para o desenvolvimento/realização como pessoa em construção; como cidadã/ão?

Sente e/ou solicita apoio das demais estruturas hierárquicas (Direção, Órgãos intermédios, Colaboração dos professores...) na execução das atividades propostas; que tipo de apoio é oferecido?

Qual é a preocupação fundamental no direcionamento dos trabalhos das reuniões (Cumprimento de Burocracias, Sucesso Académico, Avaliação Sumativa/Avaliação formativa, legislação, regimentos, quotidiano da vida escolar?

Qual a contextualização do currículo ao meio/comunidade educativa? Há preocupações neste âmbito?

Como é promovida e incentivada a participação/colaboração dos Encarregados de Educação nas atividades da escola?

Há ponderação sobre as questões do ambiente da escola e das relações interpessoais (entre os diferentes atores educativos)? O que é que tem sido abordado? Qual a sua preocupação sobre este pulsar da escola? Exemplos ilustrativos. Quais as indicações de ação que são propostas como promotoras do relacionamento interpessoal? Exemplos ilustrativos.

Que recomendações têm sido feitas para a melhoria da prestação do serviço educativo?

O que considera prioritário investir neste domínio (ambiente da escola e relacionamento interpessoal)? É preconizada a construção de um perfil/um ideário de escola, de aluno e de professor? O que lhe parece? E o que sugere?

Que perceção tem sobre o relacionamento dos DTs com os alunos, com os professores e com os Enc. de Educação?

Que avaliação se faz sobre o ambiente/clima que se vive na escola? Como é feita? E nas aulas?

Como são apurados os níveis de satisfação da comunidade educativa?

Dimensão III: Percepções sobre o Desenvolvimento Pessoal e Social e a Educação para a Cidadania

Objetivos específicos

- Identificar o que é considerado relevante no processo do ensino/aprendizagem relativamente ao desenvolvimento pessoal e social e ao exercício da cidadania;
- Caracterizar o conhecimento dos entrevistados acerca dos documentos estruturantes que regem a vida interna da escola e a envolvimento nas atividades escolares.
- Identificar efeitos de práticas relativas a estratégias de inclusão e de educação para/na cidadania

Guião de Questões

O que lhe ocorre quando se fala em DPS? E em cidadania? Alguma vez estes assuntos foram tidos como prioritários nas suas tomadas de decisões, na função que exerce (diferentes órgãos)? Onde, Como? Pode ilustrar? Existe orientação, de alguma estrutura da escola, para tratar e desenvolver estes aspetos na escola e nas aulas em particular?

O que considera fundamental para o DPS dos diferentes atores/pessoas que fazem parte da comunidade educativa (Sucesso escolar, Sucesso pessoal)? Que metodologias são propostas?

Qual a contribuição, que orientações/sugestões têm dado para a definição das finalidades do PEE, que sobressaem como promotoras do DPS e da Cidadania? (sucesso escolar e sucesso pessoal)?

Relativamente aos documentos estruturantes da vida escolar (Projeto educativo, Regulamento Interno, ou outros documentos) - Que direcionamento é dado; houve envolvimento na elaboração de algum desses documentos? Qual o seu parecer sobre o Projeto Educativo e sobre o Regulamento Interno da escola?

Que atividades têm sido propostas para o desenvolvimento das dinâmicas da escola? Tem havido aceitação/relutância, por parte dos diferentes atores educativos? Que balanço faz dessas atividades para a promoção do desenvolvimento dos atores educativos, como pessoas e como cidadãos?

O que considera fundamental para o DPS dos diferentes atores/pessoas que fazem parte da comunidade educativa?

Que significado é atribuído às aprendizagens? Julga que elas são fundamentais para promover o desenvolvimento pessoal e social e educação na/para a cidadania? Que tem proposto sobre as atividades realizadas na escola relativas a estratégias de promoção do DPS e da educação na/para a cidadania? Pode identificar alguma atividade realizada na escola relativa a estratégias de promoção do DPS e da educação na/para a cidadania?

Nas propostas/aprovação do PAA, estes aspetos (DPS e CIDADANIA) são tidos em conta? Parece-lhe que a maior parte das atividades propostas para o PAA enquadram estas finalidades?

Que disciplinas/projetos/atividades considera de maior relevância para a promoção do DPS e da Educação na/para a Cidadania? O que acrescentaria?

Relativamente ao RI: em que medida promove o DPS e a CIDADANIA?

Tem conhecimento de eventuais problemas na escola? Que tipo de problemas? Tem existido discussão sobre as suas causas? Como promovem a sua resolução?

E nas sala de aula, tem conhecimento de situações de indisciplina? Que medidas são tomadas?

Que significado atribui ao papel do GIE – Gabinete de Inclusão Escolar – na promoção da inclusão? Tem conhecimento do seu funcionamento e de quem recorre ao gabinete? Qual a perceção que tem?

Relativamente ao fomento do DPS e da Educação na/para a cidadania em que é que se deveria ainda investir?

Dimensão IV: Perceções sobre as vivências e manifestações de Cidadania na escola

Objetivos específicos

- Recolher exemplos de Vivências /Manifestações de cidadania: Tipos de cidadania expressos e vividos.
- Obter informação sobre a forma como são tomadas as decisões na escola; qual o peso dos órgãos instituídos; de quem é a autoria das iniciativas da escola;
- Identificar efeitos de práticas/condições de participação dos atores educativos que favorecem e que dificultam as práticas de cidadania; perceber onde e como se expressam os desejos e aspirações dos membros da ESR; como se convive/contempla/assume/aceita as diferenças.

Guião de Questões

De todos os órgãos instituídos, quem toma/influencia a maior parte das decisões aqui na escola? (Conselho Geral, Pedagógico, Direção/Diretora?...)Qual o papel/contributo do órgão que representa/faz parte, nessa tomada de decisões? Como são tomadas aí as decisões (colegial/democráticas ou autoritárias...)? De todos os membros da comunidade educativa aí representados, quem mais participa e quem tem maior peso nas decisões? Que “peso” tem esta estrutura nas tomadas de decisão da escola?

Tem conhecimento do universo diferenciado dos atores educativos da escola? – proveniência social, económica, cultural, religiosa – das identidades e de estilos de vida incomuns? E como tratam estas questões da diferenciação? Nas tomadas de decisão as diferenças são tidas em conta?

O que recomenda para que se garanta a equidade e a justiça social na escola?

Quais as orientações sobre as estratégias de diferenciação pedagógica a adotar? (alunos com maior ou menor dificuldades de aprendizagem); de que forma é valorizado o sucesso? Há muitos apoios educativos? Que medidas tomam?

O que pensa sobre a substituição do conselho executivo pela diretora da escola – Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - que impacto no dia a dia da escola? E no funcionamento da vossa estrutura?

Parece-lhe que a escola, nas diferentes estruturas, desde a sala de aula, ao recreio, até à direção, convive bem com as diferenças (pensar diferente, culturas diferentes, estilos de vida incomuns...)?

Parece-lhe que esta é uma escola que vive e respira e promove democracia e cidadania? Exemplos ilustrativos.

Costuma expressar as suas ideias? – é chamado/a a decidir; sente-se ouvido/a respeitado/a quando intervém? A escola, promove a autonomia e a delegação de funções? De que forma?

Identifique pontos fortes/fracos das várias vivências (o dia a dia da escola).

O que sugeria/proporia para melhorar as práticas de cidadania? Quais as prioridades? Em que é que a escola deveria investir mais? Qual deveria ser, na sua opinião visão estratégica da escola para o futuro?

Se lhe pedissem um adjetivo para caracterizar a identidade da escola, qual escolheria?

Apêndice F

Guião das entrevistas aos Atores Educativos Discentes

Guião de referência das entrevistas aos Atores Educativos Discentes

Ensino Básico, Secundário, Estrangeiros Profissional e Cef.

Tema: O Desenvolvimento Pessoal e Social: Entre a Lei e a cidadania.

Focos em estudo:

- Perceção dos atores educativos sobre a importância do desenvolvimento pessoal e social e da educação na/para a cidadania na escola, no atual contexto.
- Relação entre a valorização/desvalorização desta perspetiva com a construção da escola, enquanto espaço organizacional educativo e democrático.
- Fatores que dificultam e/ou favorecem a assunção do DPS e da educação na/para a cidadania nos discursos e nos quotidianos escolares.

Objetivo Geral: Caracterizar as práticas dos atores da comunidade da ESR relativamente à abordagem (sentidos e significados) e vivências da cidadania, no contexto da vida escolar, relativas ao desenvolvimento pessoal e social.

Dimensão I: Preparação da Entrevista

Objetivos específicos

- Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a.

Guião introdutório

Informar o/a entrevistado/o do trabalho a ser desenvolvido.

Pedido de autorização para gravar a entrevista em registo áudio.

Solicitar a colaboração do/a entrevistado/a, alegando a indispensabilidade do seu contributo.

Informar o/a entrevistado/a da confidencialidade dos dados por si fornecidos.

Solicitar permissão para citar o seu discurso (na íntegra ou parcialmente).

Dimensão II: Perceções sobre o ambiente organizacional e educativo e sobre as relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa

Objetivos específicos

- Obter informação sobre a envolvimento dos entrevistados nas atividades escolares, promotoras do relacionamento interpessoal.
- Conhecer a perceção dos entrevistados sobre as prioridades relativas ao ambiente e relacionamento interpessoal.

Guião de Questões

Gosta/sente-se bem na escola? Foi bem acolhido quando aqui entrou? E agora, satisfeito(a) por estar nesta escola? O que leva a dizer isso? Razões?

Como classifica o ambiente que se vive na escola, desde que está aqui? Houve evolução positiva/negativa? Em que aspetos?

Considera que o ambiente/clima da escola contribui para a sua realização/ desenvolvimento como pessoa e como cidadã/ão? Em que medida? Como o caracteriza? Pode ilustrar?

Qual a sua percepção sobre o relacionamento entre os diversos membros da comunidade educativa? Especificar (entre órgãos diretivos, professores, alunos, funcionários, encarregados de educação...)?

Como caracteriza o ambiente na sala de aula?

E a sua relação com os diferentes atores educativos, como a classifica? E com os auxiliares educativos, portaria, secretaria, bufete, papelaria ...?

Quais as atividades que mais aprecia na escola? Quais as atividades que identifica como promotoras do relacionamento interpessoal? E as que mais contribuem para o desenvolvimento/realização como pessoa em construção; como cidadã/ão?

Sente e/ou solicita apoio das demais estruturas hierárquicas (Direção, Órgãos intermédios, Colaboração dos professores...) na execução das atividades propostas; que tipo de apoio é oferecido?

O que considera prioritário investir neste domínio (ambiente da escola e relacionamento interpessoal)? O que sugere?

Conhece os documentos estruturantes da vida escolar (Projeto educativo, Regulamento Interno, Projeto Curricular, de turma, plano anual de atividades) – Envolveu-se na elaboração de algum desses documentos? Em qual? De que forma?

Que lhe parece o regulamento interno? Conhece os direitos e os deveres do aluno? Acha que deveria ter mais direitos ou mais/menos deveres? Quais?

Propôs alguma atividade para o desenvolvimento das dinâmicas da escola? Qual? Foi aceite? Não foi, porquê?

Para além das aulas, onde é que os alunos passam a maior parte do tempo nos espaços da escola? Quais as atividades que ocupam mais tempo na vida da escola (nos espaços físicos, convívio escolar, jogos, espaços de convívio, bar,...

Está envolvido em algum projeto/clube, dias festivos...)?

Que balanço faz dessas atividades para a promoção do desenvolvimento dos alunos como pessoas e como cidadãos?

Que avaliação se faz sobre o ambiente/clima/níveis de satisfação que se vivem na escola? Como/Quando/Onde é feita?

Dimensão III: Perceções sobre o Desenvolvimento Pessoal e Social e a Educação para a Cidadania

Objetivos específicos

- Identificar o que é considerado relevante no processo do ensino/aprendizagem relativamente ao desenvolvimento pessoal e social e ao exercício da cidadania;

- Caracterizar o conhecimento dos entrevistados acerca dos documentos estruturantes que regem a vida interna da escola e a envolvimento nas atividades escolares.
- Identificar efeitos de práticas relativas a estratégias de inclusão e de educação para/na cidadania.

Guião de Questões

Tem alguma ideia do que significa “desenvolvimento pessoal e social”? E do que significa ser cidadão? Alguma vez estes assuntos foram tratados/explicados? Onde, por quem?

O que considera fundamental para o DPS dos diferentes atores/pessoas que fazem parte da comunidade educativa (Sucesso escolar, Sucesso pessoal)? Que metodologias são propostas?

Quais os aspetos a que atribui maior importância (disciplinares, regras, valores, conhecimentos...)?

Que significado atribui às aprendizagens? Acha que elas são fundamentais para promover o desenvolvimento pessoal e social e educação para a cidadania? Em que medida?

Relativamente aos documentos estruturantes da vida escolar (Projeto educativo, Regulamento Interno, Projetos Curriculares de turma, plano anual de atividades) – Que direcionamento é dado; houve algum envolvimento dos alunos na elaboração desses documentos?

Conhece os documentos estruturantes da escola? Qual o seu parecer sobre o Projeto Educativo e sobre o Regulamento Interno da escola?

No funcionamento das reuniões em que os alunos participam, quais os aspetos a que se atribui maior importância (disciplinares, regras, valores, conhecimentos...)?

O que tem sido proposto sobre as atividades realizadas na escola (ou na sala de aula?) relativas a estratégias de promoção do DPS e da educação na/para a cidadania? Pode identificar alguma atividade realizada na escola (ou nas salas de aula?) relativa a estratégias de promoção do DPS e para a educação na/para a cidadania?

Nas atividades do PAA, estes aspetos (DPS e CIDADANIA) estão presentes? Parece-lhe que a maior parte das atividades propostas para o PAA enquadram estas finalidades? Estão abertas a todos os alunos ou a elites...? Exemplos ilustrativos.

Identifique alguma atividade realizada na escola relativa a estratégias de promoção do DPS e da educação na/para a cidadania?

Tem conhecimento de eventuais problemas na escola? Que tipo de problemas? – disciplina, reivindicações dos atores educativos? Têm discutido sobre as suas causas? Como promovem a sua resolução?

E na sala de aula, tem conhecimento de situações de indisciplina? Que medidas são tomadas? Poderiam ser tomadas outras? Quais?

Que significado atribui ao papel do GIE – Gabinete de Inclusão Escolar – na promoção da inclusão? Quem recorre ao gabinete? Já alguma vez o frequentou? Com que intenção?

Identifique, na escola, alguma disciplina/projeto/atividade que considere de maior relevância para a promoção do DPS e da educação na/para a cidadania? O que acrescentaria?
Que tipo de atividades ocupam mais tempo na sala de aula? Que atividades se realizam com os alunos/professores com a intenção e o fomento da educação para a cidadania? Lembra-se de algum conteúdo em particular?
Quais as temáticas que foram desenvolvidas? Como foram desenvolvidas? Que balanço faz dessas atividades? O que proporia para uma próxima abordagem dessas temáticas?

Dimensão IV: Percepções sobre as vivências e manifestações de Cidadania na escola

Objetivos específicos

- Recolher exemplos de Vivências /Manifestações de cidadania: Tipos de cidadania expressos e vividos.
- Obter informação sobre a forma como são tomadas as decisões na escola; qual o peso dos órgãos instituídos; de quem é a autoria das iniciativas da escola;
- Identificar efeitos de práticas/condições de participação dos atores educativos que favorecem e que dificultam as práticas de cidadania; perceber onde e como se expressam os desejos e aspirações dos membros da ESR; como se convive/contempla/assume/aceita as diferenças.

Guião de Questões

Sabe quem toma a maior parte das decisões aqui na escola? (Conselho Geral, Pedagógico, Direção/Diretora? Qual o contributo dos alunos?

Tem conhecimento como são tomadas essas decisões em cada um desses órgãos (colegial/democráticas ou autoritárias...)? De todos os membros da comunidade educativa, quem mais participa e quem tem maior peso nas decisões?

E relativamente à turma, quem toma as decisões? Como são tomadas? São negociadas com os alunos/professores. Os alunos são chamados a colaborar, a dar opinião? Participam todos?

Os alunos conhecem os critérios de avaliação das diferentes disciplinas? Foram explicados, impostos ou negociados? Os professores cumprem-nos?

Quais são as atividades/projetos em que os alunos mais participam? Há alguma atividade/projeto da exclusiva iniciativa/responsabilidade dos alunos?

Na sala de aula, que atitudes manifestam os professores para com os alunos que têm maior dificuldade de aprendizagem? Que incentivo lhes dão? E para aqueles que são considerados bons alunos? – (diferenciação pedagógica)

O que pensa sobre a substituição do conselho executivo pela diretora da escola – Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - que impacto no dia a dia da escola? Sentiu alguma mudança significativa (positiva, negativa)?

Participa em algum órgão representativo da escola? Qual? Houve eleição?

Parece-lhe que a escola, nas diferentes estruturas hierárquicas, desde a sala de aula, ao recreio, até à direção, convive bem com as diferenças? (pensar diferente, culturas diferentes, opções e estilos de vida incomuns...).

Parece-lhe que esta é uma escola que vive e respira e promove democracia e cidadania? Exemplos ilustrativos. Costuma expressar as suas ideias? – é chamado/a a decidir; sente-se ouvido/a respeitado/a quando intervém? Onde? Algum exemplo que queira expressar?

Alguma vez foi questionado/a ou ouvido sobre o funcionamento da escola – dos diferentes serviços que existem? E sobre o funcionamento das aulas ou de alguma aula em particular?

No decorrer das aulas, existe espaço para a intervenção dos alunos? Há trabalhos de grupo? Os professores solicitam a colaboração dos alunos? São aulas participativas ou expositivas?

A escola, os professores promovem a autonomia? De que forma?

Identifique pontos fortes/fracos das várias vivências (o dia a dia da escola).

O que sugeria/proporia para melhorar as práticas de cidadania? Quais as prioridades? Em que é que a escola deveria investir mais?

Se lhe pedissem um adjetivo para caraterizar a identidade da escola, qual escolheria?

Apêndice G

Transcrição das entrevistas

Transcrição da Entrevista AE1

Diretor de um curso profissional

JM – Esta entrevista é ao membro do Conselho Pedagógico. Olá, nós vamos tratar-nos por tu, já nos conhecemos há bastantes anos. Há quanto tempo é que estás aqui na escola?

AE1 – Há onze anos.

JM – Há onze anos. E gostas? Sentes-te bem aqui?

AE1 – Sim, tem momentos bons, tens momentos maus. Mas, de um modo geral, vou-me sentindo bem na escola.

JM – E no Conselho Pedagógico?

AE1 – Do mesmo modo. Tem momentos bons, tem momentos maus. Mas também me vou sentindo bem no Conselho Pedagógico.

JM – Globalmente, não é? [**AE1** – Globalmente] Há quantos anos é que estás no Conselho Pedagógico?

AE1 – Há quatro, cinco anos.

JM – A mim interessa-me estes últimos três anos. Pronto, já é bastante representativo. Diz-me uma coisa. Foste eleito, ou foste nomeado?

AE1 – Eu fui, na altura, eleito entre os colegas titulares, que havia disponibilidade. Depois com a mudança de legislação, coloquei o meu cargo à disposição da Diretora, que achou por bem eu continuar como coordenador de departamento, e por isso sou membro do Conselho Pedagógico, por inerência do meu cargo de coordenador de departamento de expressões.

JM – Ocupas ainda outros cargos, tanto quanto sei.

AE1 – Ocupo. Sou diretor de um curso profissional, no Conselho Pedagógico também faço parte da secção de avaliação de desempenho e sou professor orientador da turma do ensino profissional. São esses os meus cargos. Para além de coordenador de departamento.

JM – O que significa que conheces bastante bem [**AE1** – sim] os meandros da vida da escola. Estás satisfeito por estar neste cargo no Conselho Pedagógico? Há pouco falaste nos momentos bons, outros momentos menos bons... queres explicitar alguma coisa?

AE1 – Há momentos que não são tão bons, porque quando as pessoas às vezes discutem diferenças, entendem diferenças de opinião como assuntos pessoais. O que é que eu quero dizer com isto? [**JM** – no Conselho Pedagógico?] Dentro do Conselho Pedagógico, quando pessoalizam a diferença de opinião e eu acho que tenho direito à minha opinião. Até porque, nalguns momentos no Conselho Pedagógico, sou representante do departamento, noutros momentos eu tenho que ter opinião própria, porque estão a ser decididos assuntos que são anteriores a decisões do departamento. Portanto a construção do novo modelo da escola permite essa situação. Eu nem sempre represento o departamento e quando represento o departamento a minha opinião é a opinião do departamento e quando sou eu, a ter de dar opiniões, são as minhas opiniões, e salvaguardo essas situações sempre que isso acontece. Mas por vezes, o que me aborrece é que, às vezes, opiniões, ou minhas ou do departamento, sejam, ao serem contrárias a outras sensibilidades, parece que estamos a pessoalizar as coisas, e não é o caso. Ninguém tem interesse em fulanizar. Podemos ter diferentes opiniões mas não somos exatamente contra as pessoas, somos contra as opiniões das outras pessoas e às vezes isso é difícil de algumas pessoas, dentro do Conselho Pedagógico perceberem, que diferentes opiniões podem ser compagináveis com respeito pelas pessoas e respeito pelas opiniões dos outros. Eu posso ter uma opinião diferente mas ter respeito pela opinião do outro.

JM – Mas notas isso como uma dupla facção? Ou seja, sempre que se discute uma questão, que seja de carácter pedagógico, certamente, há sempre uns a aprovarem e outros a desaprovarem?

AE1 – Não. Aquilo que eu sinto ao nível do Conselho Pedagógico é que alguns não estão empenhados, isto é, há pouca opinião. Ultimamente tem melhorado um bocadinho, mas isto foi muito sintomático com este novo modelo de gestão, em que o diretor passou a ser o Presidente do Conselho Pedagógico. O que não sei se é pelas pessoas temerem a situação de ser o diretor, presidente do Conselho Pedagógico, se é mesmo, se calhar não se prepararem para a reunião. Também há casos desses. Mas, fundamentalmente, em algum momento, pareceu-me muito *yes man*, muito... [**JM** – submissa] Exatamente. Era uma opinião que já vinha, que já tinha sido tratado, já as coisas estavam como estavam e à partida eram para ser aprovadas, e há exceção de duas ou três pessoas que tinham mais argumentação relativamente a alguns pontos, acontecia discussão. E às vezes, no acontecimento dessa discussão, é que acontecia, muitas vezes, e ainda hoje pontualmente, agora mais raramente, acontecia essa fulanização. E portanto, em alguns momentos, foi para mim muito duro estar no Conselho Pedagógico e ter opiniões contrárias, nomeadamente às opiniões da Diretora. O que, para mim, foi bastante complicado. Houve momentos bastantes duros, houve momentos em que eu ouvi coisas que não gostei mesmo, houve momentos em que eu disse coisas que se calhar não deveria ter falado, mas que eram muitas vezes respostas às provocações anteriores e portanto, momentos bem duros. E portanto, se há aqui além nesta escola que teve muitas discussões com a Diretora, de opinião, da minha opinião, provavelmente sou eu. Quem está no Conselho Pedagógico sabe disso perfeitamente, e a Diretora também sabe que eu tenho, em muitos aspetos, opiniões contrárias à dela. Provavelmente temos a mesma ideia final, em algumas coisas, pensamos é em caminhos diferentes para lá chegar. E às vezes quando há mais tempo para conversar ou quando há mais tempo para me ouvir provavelmente as coisas, ou para eu ouvir também se calhar, se calhar concertamos opiniões. Quantas vezes isso acontece, mas, às vezes é duro.

JM – Mas consideras que, no anterior modelo de gestão, em que o presidente do Conselho Pedagógico não era o diretor da escola, as coisas corriam melhor? Ou... Não sei se passaste por esse modelo.

AE1 – Passei, passei. Quando o diretor do C. Pedagógico não era o diretor, eu penso que em relação às questões pedagógicas, corriam melhor. É evidente que o novo modelo de gestão atribuiu ao diretor muita responsabilidade, a vários níveis. E portanto, eu entendo que em função disso, o presidente do Conselho Pedagógico também possa ser o diretor. Agora que inquina um pouco a discussão, inquina. Inquina porque inquina sempre e com algum poder para a direção. E eu penso que a direção tem de tomar decisões executivas e o Conselho Pedagógico tem de decidir ou opinar, neste caso é apenas um órgão consultivo, não é um órgão deliberativo, opinar sobre questões pedagógicas e portanto deve cingir-se a isso, e tudo o que seja de gestão deve passar para a Diretora. **JM** – Mas consideras que há alguma confusão? Há alguma confusão pontualmente, e considero que esta forma limitou o debate interno sobre questões pedagógicas, fundamentalmente o debate.

JM – E relativamente ao clima, ao ambiente que se vive aqui na escola. Consideras que há um bom ambiente aqui na escola?

AE1 – O ambiente aqui dentro da escola tem sido caracterizado e foi muito marcado por um aspeto, que foi a avaliação de desempenho docente. E isso é um marco que, por um lado deu para separar algum trigo do joio, em relação àquilo que as pessoas pensavam de outros, que às vezes escondiam, mascaravam, e agora a gente assim, deu para perceber bem, quem respeita e quem não respeita. Eu tive um, felizmente ou infelizmente, vivenciei um momento que foi o facto de desde cedo assumir, e ter sido coerente com a minha assunção que iria cumprir todos os preceitos da avaliação de desempenho. Porque também considero que independentemente de tudo, independentemente de ser um técnico superior, independentemente de ter o direito à minha opinião, considero também que tenho uma obrigação para quem me paga. E portanto quem me paga, que neste momento é o Estado português, impôs uma determinada lei, que, certa ou errada, e eu por contactar que, em muitos momentos, é um contrasenso, e ainda hoje este novo modelo também não estará totalmente afinado. Porque eu vivenciei as coisas por dentro. Mas de qualquer forma, parece-me que era a minha obrigação, como funcionário, como trabalhador, como empregado, cumprir aquilo que a minha entidade patronal me obrigava. E portanto eu desde cedo assumi esse papel. E portanto em muitos momentos eu senti-me, e cheguei a dizê-lo em Conselho Pedagógico que, em muitos momentos, eu senti-me discriminado. Aliás chegou um colega, que esse não foi coerente, chegou-me a dizer que eu iria ter a visita do demo. E eu ainda hoje estou para ver quem ele é. **JM** – A visita do demo, que giro] A visita do demo. Por causa de eu ter assumido desde sempre, e isto é que foi em Conselho Pedagógico. E eu na altura denunciei que efetivamente, eu nesse momento me senti pressionado. Mas houve alguma pressão, a gente sentiu. Houve gente que deixou de falar momentaneamente comigo, mas que depois percebeu com o passar do tempo que eu fui sempre coerente na forma de agir, na forma de estar e que depois se aproximaram por essa forma. Isto foi um primeiro facto que diminuiu o clima dentro da escola. Um outro facto que, para todos os efeitos, por mais profissionais que nós sejamos isto vem sempre afetar-nos é a clara diminuição salarial. Portanto, este facto também, e não aqui numa ação coletiva, mas mais cada um sentindo a escola de outra forma, e provavelmente, em alguns momentos dizendo “é pá, isto não”. E isto, acho que, na minha opinião, e ainda por cima eu, com os argumentos que há bocado expliquei, ainda achava que a entidade, portanto, eu confiei na minha entidade patronal e de repente senti-me um bocado traído quando de repente, eu senti-me, eu afinal de contas era culpado de algo que eu não fiz, e portanto retiraram-me no vencimento. Não deixo de passar cá muitas, muitas horas, para além das horas que tenho de passar cá normalmente, não deixo de fazer o meu trabalho, mas senti-me um bocado frustrado, e isto inquina o ambiente dentro da escola.

JM – E também dentro do Conselho Pedagógico?

AE1 – Por vezes, por vezes.

JM – As pessoas notam que esses dois fatores, a avaliação de desempenho, a partir desse momento, e também o abaixamento da remuneração, implica novo condicionamento, nova forma de estar ou até de resolução de...

AE1 – No Conselho Pedagógico é outro nível, porque como nós sentimos as coisas num nível mais superior, digamos assim, superior hierarquicamente (e isto tudo entre aspas), nós sentimos a avaliação de desempenho, provavelmente de outra forma que sente qualquer um dos outros que não está lá, no Conselho Pedagógico. Portanto eu penso que a questão da avaliação de desempenho foi sempre vista por nós de uma forma diferente. Mais de uma forma, digamos que superior relativamente aos outros, pressentindo aquilo que ia acontecer. Na altura em que se instaurou a avaliação, aí sim sentiu-se pressão, mas entretanto isso foi-se esbatendo. Sentimos é a pressão que isso cria nos outros e muitas vezes já calculamos quem é que vai sentir mais pressão, ou quem é que vai fazer as coisas de outro modo. A diminuição do vencimento, isso por vezes vem à baila, e às vezes quem toca no assunto sou eu, sou eu mesmo. Há dias quando eu fui eleito para a secção da avaliação de desempenho disse claramente, quer dizer, são sempre os mesmos a levar com o mesmo trabalho e são sempre os mesmos a passar aqui horas e horas na escola, aliás eu tenho aqui um lema comigo que é, ao contrário, e isto eu sei, pode ter assim uma conotação um bocado racista, mas eu parto um bocado ao contrário daquilo que é a conotação racista em que se diz que os pretos é que trabalham, eu digo que aqui na escola é o contrário, os brancos trabalham, os pretos vão para a praia, é um bocado ao contrário.

JM – Para as reuniões do Conselho Pedagógico, normalmente quem é que faz a ordem de trabalhos?

AE1 – Normalmente é a Diretora. O que não invalida que a gente não possa colocar algum ponto na ordem de trabalhos desde que o faça dentro de determinados prazos que estão pré-estabelecidos. Mas, a Diretora, na sua qualidade de presidente é que estabelece a ordem de trabalhos, mas também nós temos uma agenda de temas, de assuntos a ser tratados, que fazem parte do plano anual de atividades, que é pública e que também vai ditando a ordem de trabalhos para cada reunião.

JM – E nas reuniões do Conselho Pedagógico parece-te que existe aí trabalho de equipa?

AE1 – Sim. Acho que sim. Acho que vai trabalhando em equipa, o Conselho Pedagógico. Com as diferenças de opinião e às vezes com discussões mais acesas, parece-me que sim, parece-me que as pessoas vão mais ou menos assumindo por todas o compromisso que vamos... **[JM – sentes que há trabalho colaborativo]** Sim, sim. E opina-se mesmo no sentido de melhorar algumas coisas e às vezes análises que se fazem, que um ou outro que faz, e que não vê uma ou outra coisa e que o outro colabora e diz “olha que também pode ser assim, ou pode ser assado, também se pode ver por este modo...” e portanto, penso que há e apesar de tudo vai havendo e as pessoas vão-se ouvindo.

JM – Durante todos estes anos que tens estado no pedagógico, assim globalmente, tens visto alguma preocupação fundamental no direcionamento dos trabalhos? Refiro-me concretamente a aspetos que podem ser do âmbito burocrático, aspetos do sucesso académico, aspetos regimentais, de legislação, o quotidiano escolar... estou a dizer muita coisa.

AE1 – Claro que com toda esta, particularmente com esta última legislatura, aquilo que eu chamei, não tenho problema nenhum de assumir, uma diarreia legislativa, que efetivamente nos obrigou a constantes acertos, quer de Regulamento Interno, e de Regulamento Interno nós apenas somos órgãos consultivos, mas alguns membros do Conselho Pedagógico estiveram presentes com contributos para a reorganização do Regulamento Interno, do Projeto Educativo, portanto, essa foi uma vertente, outra vertente foi a avaliação de desempenho, outra vertente foi criar metas que também tivessem a ver com a avaliação de desempenho e portanto essas metas dentro do Projeto Educativo da escola, houve muita preocupação a esse nível, porque a legislação obrigava a constantes adaptações. Portanto, muito daquele que era o nosso trabalho passou por aí. Claro que todos os tempos, nós refletimos um pouco, em todos os períodos, sobre o sucesso educativo, a qualidade de sucesso e medindo a qualidade do sucesso por valores que são as classificações dos alunos, percebendo pontualmente se os critérios de avaliação estão a ser bem aplicados, avaliando critérios que vão sendo reformulados nas diferentes disciplinas, portanto tem havido muito trabalho a esse nível. Não sei se respondi...

JM – Sim. Relativamente ao quotidiano escolar, quais são os aspetos mais salientes? Refiro-me, por exemplo, a aspetos comportamentais, disciplinares, das atividades da escola **[AE1 – Como membro do Conselho Pedagógico?]** Sim. Como membro do Conselho Pedagógico. **[AE1 – Como membro e tendo uma visão do quotidiano da escola]** Sim.

AE1 – Aquilo que caracteriza a escola são as relações pessoais que se estabelecem que é entre todos aqueles que aqui estamos. Naturalmente que há muitas questões de âmbito disciplinar, de âmbito formativo, que estão sempre presentes, particularmente no acerto em relação a alguns miúdos, em relação a determinadas normas. Aquilo que às vezes me preocupa como cidadão e como professor na escola é, às vezes, a inexistência de normas, isto é, em algumas coisas há algumas coisas quase possíveis. Eu vejo alunos que vêm para a escola com camisolas que dizem asneiras, eu vejo alunos que vêm de chinelos como se fossem para a praia, eu vejo alunas quase despidas na escola e eu vejo alunos que se for preciso, e eles nem reparam, porque nem se apercebem que vai a passar um professor, que verbalizam alto asneiras de uma forma bastante evidente. E isso incomoda-me, sinceramente.

JM – E isso alguma vez foi levado a Conselho Pedagógico?

AE1 – Pontualmente falado. Mas que não se pode, que não se deve e não sei quê, porque a escola que não se deve meter na forma como os miúdos se vestem e eu acho que deve. Eu acho. Eu acho que deve. Porquê? Porque nós também estamos aqui a preparar para o mundo do trabalho, e os miúdos de hoje para amanhã, alguns deles terminam a escolaridade obrigatória e vão trabalhar. Nós também temos cursos profissionais e portanto nós também temos de dar uma imagem, na minha opinião, de um ambiente que pode ser um bom ambiente, mas se não tiver regras não vai a lado nenhum. E eu costumo recordar-me sempre de uma imagem que é esta: as cidades do faroeste que vingaram são as cidades que tinham os melhores xerifes, ou seja, quem impôs ou quem fez com que a lei se aplicasse de uma forma melhor e de uma forma bem perceptível por todos, e na altura no faroeste, às vezes o perceber bem era matar o indivíduo, aqui não será o caso, mas de forma a que se entendesse que, como diz um treinador meu amigo, para cada comportamento há sempre uma consequência. Quando alguém se porta bem e a gente faz isso em casa, a gente dá um abraço, dá um beijo, dá um afago, quando alguém se porta mal dá um castigo. Aquilo que eu noto aqui, e isto não é só uma crítica à nossa escola, é uma crítica a tudo, é que às vezes faltam pequenas situações em que claramente os alunos percebam que têm de ter regras. Às vezes faz falta um processo sumário, o aluno fez aquilo, imediatamente tem um processo sumário. Não tem que andar aqui a perder 15 dias a chamar não sei quem, foi um facto, toda a gente ouviu, toda a gente viu, é um facto. Para que é que a gente há de andar aqui a ouvir que foi o outro que disse, que foi o outro que fez, vem o pai e vem a mãe e faz-nos perder tempo, só vamos perder tempo. Por outro lado a escola pode ser agradável nisso, porque senão vamos voltar ao faroeste e provavelmente vamos ter uma desertificação da escola porque os miúdos todos, como todos nós, gostamos de nos sentir bem, gostamos de nos sentir seguros e gostamos de saber até onde podemos ir. E é isso que eles fazem. E todas as aulas com todos os professores, eles tentam saber até onde podem ir. E com alguns podem ir longe, na perspetiva deles, e nalguns nem podem avançar, porque mal falam acabou, e eles aí percebem. Portanto, se nós conseguirmos, não invalidando que se tenha um bom clima de aula que é muito importante, que haja regras, que sejam iguais para todos, que não haja exceções às regras e ao mesmo tempo que as regras sejam perfeitamente perceptíveis. Os miúdos percebem melhor do que ninguém as suas coisas, porque se a gente com pequenos grupos de alunos também consegue com todos e provavelmente, se calhar isso faz com

que os alunos venham para esta escola. Alguns, se calhar não querem vir porque sentem que há pontualmente alguma coisa que pode não reagir bem, e os pais também gostam disto. Esta é a minha opinião.

JM – É a tua percepção, e é isso que me interessa. Pegava nessa última coisa que disseste para perceber se o Conselho Pedagógico tem preocupações sobre contextualização do currículo ao meio e à comunidade educativa. Se vocês alguma vez trataram disso.

AE1 – Ora bem, esse assunto foi muitas vezes e é muitas vezes ponderado, mas temos às vezes alguma dificuldade. Primeiro, por uma autonomia que não existe, fala-se muito da autonomia das escolas, mas isso é treta. Que seja claro isto. Por outro lado, há sempre alguma dificuldade porque quer queiramos quer não, o Conselho Pedagógico é formado pelos coordenadores de departamento, por um representante dos projetos, por um representante do serviço de apoio educativo, pelos coordenadores dos Diretores de Turma, pelo encarregado de educação. Quando aparece alguma adaptação ou alguma proposta de adaptação ao currículo é sempre complicado porque estamos, se for numa área disciplinar de uma determinada disciplina, só com um, às vezes dois, depende de quem for os Diretores de Turma, é que estão dentro daquela área disciplinar, todos os outros têm... às vezes há questões muito técnicas em que somos boia ao olhar para um palácio. A gente acaba por estar a decidir sobre coisas que não tem um domínio, uma competência que lhe permita dizer claramente se aquele é o melhor caminho ou não é o melhor caminho. Pode ter uma percepção, mas não tem uma certeza e portanto tem muito a ver com o meu feeling e não tem a ver com o meu conhecimento científico e portanto, por vezes nós temos dificuldade nesse tipo de decisões.

JM – Disseste-me há pouco também, que és coordenador de um curso profissional. Por exemplo, na escolha dos cursos profissionais, há também essa preocupação do pedagógico que os cursos se interliguem aqui à comunidade educativa, os pais também dizem alguma coisa sobre isso?

AE1 – Os pais também dizem alguma coisa sobre isso e nós tentamos que eles digam ainda mais do que aquilo que dizem. De qualquer modo, aquilo que é a minha opinião e já a fiz sentir no Conselho Pedagógico é esta: relativamente às escolhas do ensino profissional, a minha opinião e penso que entretanto passou para o Conselho Pedagógico é que essas decisões deveriam ser do conselho de escola [**JM** – do Conselho Geral] do conselho geral, por várias razões, até porque temos lá um membro da autarquia. E o membro da autarquia tem uma visão global, aliás o próprio governo querendo dizer que só um curso profissional por cada conselho já também tem essa visão. Ou seja, o que o governo agora vem falar, a minha opinião já era um bocado nesse sentido, ora se a autarquia tem uma visão das necessidades do conselho em termos profissionais, porque eu acho que um curso profissional não deve ser apenas para entreter os alunos, mas deve sim servir para empregar e para dar resposta às necessidades da comunidade, e neste caso a comunidade pode ser o concelho de Matosinhos, e eventualmente outros concelhos limites. Portanto, nada melhor do que o Conselho Geral para estabelecer as prioridades em termos de formação, as áreas onde no concelho, onde se deve investir em termos de formação profissional. O Conselho Pedagógico, aquilo que deve ser a sua função, é perceber em termos pedagógicos onde é que podemos dar resposta, porquê? Porque nós sabemos o que temos, quer ao nível dos alunos, quer ao nível dos profissionais e poder então a partir dessas áreas escolher aqueles cursos que se adequavam quer à necessidade, porque estávamos a trabalhar em subsidiariedade, nós íamos partindo de um, subsidiariedade ao contrário, mas em função das necessidades efetivas do terreno. E muitas vezes é o Conselho Pedagógico que vai decidir sem saber as necessidades do terreno, quais são os cursos que se vai abrir. E eu penso que estamos a funcionar ao contrário, eu penso que devia ser exatamente de cima para baixo. As necessidades é que iam fazer a abertura dos cursos, e nós estamos a fazer às vezes, a abertura dos cursos, e de facto pode criar um vazio no final do curso. Portanto há qualquer coisa aqui que não está a bater bem. E é a minha opinião continuo a dizer que é a minha opinião e continuo a dizer que, provavelmente se me disserem que é ao contrário, eu se calhar até acredito que esteja tudo bem, mas não me parece que esteja. Por outro lado, nós só tínhamos que decidir em função, ora bem nós nesta área estamos bem, temos técnicos, nem sequer precisamos de contratar, então está resolvido o problema. Porque muitas vezes abrimos em função daquilo que nos parece que seja a resposta para os alunos, mas pode ser uma resposta frustrada, porque no final do curso pode ser uma resposta de desemprego. E a câmara municipal, até como eventual potencial empregador, mas com a relação que estabelece com o mundo empregador, e com conhecimento geral do município, e do concelho de Matosinhos, nesse caso, pode ser o melhor parceiro para isso. Portanto, esta é a minha opinião sobre isso.

JM – Diz-me uma coisa, como é que o Conselho Pedagógico promove e incentiva a participação e a colaboração dos encarregados de educação nas atividades da escola?

AE1 – O Conselho Pedagógico tem normalmente na sua representação dois elementos dos encarregados de educação. E eu penso que eles recebem toda a informação, quer a anterior, todos os documentos que sejam adequados a eles, tudo o que seja relativo à avaliação efetiva, a avaliação de desempenho não diz respeito aos encarregados de educação [**JM** – nas atividades]. Pronto, o Conselho Pedagógico promove e deixa que os pais participem, muitas vezes até os inquirir na participação e lhes pergunta a opinião, do mesmo modo que aos alunos e sei que esta assembleia, esta associação de pais, tem tentado promover uma série de atividades, inclusivamente participou recentemente na festa da primavera, que aconteceu no sábado, cá na escola. Promoveu um concurso de vídeo, já se ofereceu para dar medalhas aos alunos que participam nas atividades desportivas da escola, portanto há esta tentativa de envolvimento dos pais com a escola. Por outro lado também, todos os períodos é feito um balanço da participação dos pais nas reuniões com os Diretores de Turma, com as reuniões que foram feitas em cada final de período. É sempre discutido, é sempre analisada a percentagem, quer os pais

que aparecem à reunião, quer na semana seguinte, por exemplo, há pais que não podem vir e que depois vêm no atendimento seguinte e isso é contabilizado como presença do pai na reunião.

JM – As questões do ambiente-escola, e das relações interpessoais, especificamente dos diferentes atores educativos, desde os alunos até auxiliares educativos, professores, órgãos diretivos, etc., são preocupações do Conselho Pedagógico?

AE1 – Sim, sim. As relações **[JM** – O que é que tem sido abordado sobre isso?]. Quando vem a talho de foice (32:00) são abordadas situações, engraçadamente até sou eu muitas vezes que puxo esses assuntos a talho de foice, apesar de nunca ter sido efetivamente, que me lembre, nenhum item para a ordem de trabalho, mas pontualmente fala-se sobre o assunto, fala-se e reflete-se um pouco sobre essas relações que existem e a forma de às vezes o funcionário abordar, mas não existe uma política, por exemplo ao nível da, foi feita uma necessidade de formação, nomeadamente dos auxiliares, dos operadores e que eu saia essas formação nunca foi fornecida pelo centro de formação no sentido das relações pessoais, da forma como se interligam e como se relacionam com os alunos e isso por vezes é um bocado complicado, até porque ultimamente temos tido cá uns funcionários que estão cá pelo centro de emprego e às vezes as relações não são as mais saudáveis que se estabelecem entre o funcionário e o aluno. Mas muitas vezes não é culpa do funcionário, porque ele não tem formação anterior para fazer esta função e pronto depende do que cada um consegue fazer.

JM – Pronto, mas o pulsar da escola, o dia a dia quotidiano da escola é uma preocupação do Conselho Pedagógico?

AE1 – É. Pelo menos para mim é. A escola no seu dia a dia tem de ser refletida. Claro que não vamos para lá falar, no dia tantos aconteceu isto ou aconteceu aquilo, mas os acontecimentos, as coisas que vão acontecendo são, para mim claramente, e no meu entendimento é preocupação e tem sido.

JM – Que recomendações produziu o Conselho Pedagógico para a melhoria da prestação de serviços educativos? Tu lembras-te durante esse tempo de alguma recomendação nesse sentido?

AE1 – Todos os períodos, e ainda hoje vai-se decidir isso, as normas, por ex. para as avaliações, para as reuniões de avaliação é uma reflexão para que isso seja melhorado, para que se reflita no aluno, que se tenha em conta os critérios de avaliação, atenção às reflexões que vão para as atas. O facto de se fazer a reflexão não é só um aspeto administrativo e esse é o meu entendimento também. Porque se eu provocar administrativamente uma alteração sobre reflexões ou discrepâncias nas classificações eu vou colocar nesse professor uma reflexão não administrativa, mas pedagógica. Ele, a reflexão que faz é pedagógica, porque é que os alunos têm aquelas classificações? Eu sei que lhe estou a impor uma norma administrativa, mas sei que lhe vou provocar, com essa norma administrativa uma reflexão pedagógica, a menos que ela seja copiada de outra coisa, e aí então não tem valor nenhum. Se essa norma for copiada de outro e não for refletida por toda a turma, não tem valor nenhum. Mas esse aspeto, por exemplo, que parece à escola toda um problema, mas é digamos assim, uma forma encapotada de provocar uma reflexão e portanto as pessoas às vezes não entendem isso, porque os professores não entendem, porque não sei que, não sei que mais, mas obriga-os a pensar. E se alguns mudam em função da necessidade ou não dessa reflexão é porque ela já foi importante.

JM – O que é que tu consideras, aqui como quiseses ou como membro do Conselho Pedagógico, e é o que me interessa mais, mas também a tua perspetiva pessoal, investir no domínio do ambiente-escola e do relacionamento interpessoal? O que é que para ti consideras como prioritário, ou que é que para ti te diz propor, por exemplo, para o Conselho Pedagógico?

AE1 – Em determinado momento eu fiz parte de uma comissão que refletiu sobre a indisciplina ou a disciplina na escola. E criámos uma determinada série de normas que poderiam ou não ser plasmadas em Regulamento Interno, isto é para este comportamento havia esta consequência. Nessa comissão, nós conversámos com pais, nós conversámos com alunos, conversamos com funcionários e sentimos realmente a algumas falhas. Quando chegamos ao Conselho Pedagógico fomos confrontados com os pedagogos. A questão da pedagogia que às vezes é um bocado engraçada, desculpa lá zé, mas é um bocado engraçada a pedagogia, e a pedagogia às vezes tem caminhos que não são os caminhos dos livros, são outros caminhos e às vezes resultam melhor por aí. E estou a falar-te nisso porque eu tenho uma experiência de 30 anos de treinador de basquetebol, e isto é uma experiência de terreno, do campo, em que às vezes há determinadas coisas que claramente só sã entendíveis daquele modo, e nós também somo animais e os animais às vezes querem ser amestrados e neste caso não se trata de amestrar, trata-se de os por a pensar, no basquetebol, mais do que nunca é preciso pensar, porque o jogo tem limites de tempo, tem limites de espaço e portanto tens de pensar muito e muito depressa e tens de decidir bem, porque tens de meter uma bola num buraco onde só cabem duas de cada vez, portanto é preciso muita precisão, é preciso muita concentração, é preciso ter muita atenção, que é aquilo que nos queremos que os alunos tenham nas aulas. E a minha experiência diz-me que em alguns momentos, primeira coisa, tens de ter regras explícitas e tens de ter regras implícitas, e é isto que eu acho que às vezes falta na escola, que é regras.

JM – E achas que isso era prioritário investir? É a terceira que falas ...

AE1 – É a minha opinião, é a minha opinião. E esta eu sei que é uma das minha diferenças em relação à Diretora atual, é regras. E outro aspeto que me parece que era importante, e isto iria dar uma consciência das necessidades, as regras, é que e isto já deu uma grande celeuma, é que a direção não saísse da sala onde se impõe, onde está. A direção de vez em quando andasse na escola, e não que andasse na escola quando é solicitada por uma pessoa qualquer ou porque vêm os trolhas ou porque não sei quê. Que andasse numa situação de prevenção, que circulasse na escola, porque qualquer coisa na escola que é preciso a direção, só há um sítio,

que é a sala da direção. Só há um sítio, nunca está noutro sítio. É talvez por isso, que quando a Diretora vai tomar o pequeno-almoço à sala dos professores é assoberbada por não sei quantas pessoas, porque ela passa tanto tempo na sala da direção que pronto. E depois isto cria um problema, é que como passa lá muito tempo, as pessoas têm a necessidade de ir lá dizer-lhe o que é que se passa dentro da escola e então acontece muitas vezes o diz que diz. A Diretora nem precisa de sair do sítio para saber o que é que aconteceu e isto também cria um outro problema que é um problema de confiança. Se tu sentes que és traído por alguém tu deixas de confiar em toda a gente e passas a confiar só em alguns até à primeira oportunidade. E isto cria um problema terrível dentro da escola e isto recentemente foi proposto, até ao nível de uma reflexão do ensino profissional e isso deu uma grande confusão, a Diretora levou a mal, e eu não acho que tenha de levar a mal, estamos a falar na mesma de diferenças de opinião e quando a gente tem opiniões diferentes a gente só tem que... ó pá, fico a saber que o outro não pensa como eu, o que é bom. Na minha opinião é bom, porque ao menos faz-me pensar se a minha opinião é a correta, se eu tenho outro que não pensa como eu, eu também vou pensar, será que eu estou a pensar bem ou será ele. Isto também é bom, faz bem ao alzheimer, faz bem a isso tudo, são coisas boas. E aqui às vezes o limite é um bocado, às vezes pensasse no momento, depois eu sei que não é assim, mas no momento pensasse “não és da minha cor, és contra mim”, mas isso não me parece bem, resumindo é isso.

JM – O Conselho Pedagógico preconiza a construção de um perfil de um ideário de escola, de um ideário de aluno, de um ideário de professor? O que é que te parece esse ideal, ou o que é que poderias sugerir?

AE1 – Se ele existe, primeiro vou situar. O Conselho Pedagógico é um órgão de opinião das questões pedagógicas. Esse ideário está no projeto que foi levado a conselho geral, que fez com que a Diretora fosse a escolhida. Portanto quem tem o ideário de escola é a Diretora e a direção. Porque isto é a realidade, é assim. Hoje em dia é assim. Quem estabelece é a direção, neste caso a Diretora, o diretor, seja quem for. Portanto não estou aqui a fulanizar a escola onde estamos, é a realidade, portanto a escola que temos é decidida pela direção que temos, portanto aquela gestão democrática, aquelas coisas todas deixou de acontecer. A minha opinião sobre o ideário de escola pode ser completamente contrária. Depois, ainda por cima, contrária aquilo que é a direção, ou a direção da direção, depois ainda por cima o Conselho Pedagógico sendo apenas órgão consultivo não tem poder executivo, não tem poder deliberativo, é apenas consultivo, portanto quem vai decidir a gestão é a direção. Portanto todas as decisões que nós tomarmos, independentemente das opiniões contrárias, e eu sei que a direção vai, felizmente, vai ouvindo, quando nos vai ouvindo, às vezes lá está, ouve ou não ouve tudo ou não quer ouvir ou essas coisas, há momentos ali de conflito, que é quando se pensa a fulanização das coisas, mas efetivamente a direção e o modelo de escola e o modelo que tu me questionaste é todo, está todo no programa da Diretora, no programa que foi levado a conselho geral. Nesse aspeto vamos sendo bloqueados por uma questão legal, jurídica. Ainda recentemente vi, esta semana, num jornal diário vinha “as direções de escola vão ter de ser de novo eleitas” não são eleitas, são escolhidas pelo conselho geral. Há candidaturas, a menos que mude a lei. Portanto esse título de jornal está errado, à luz da lei atual, ou então a lei vai mudar, e se a lei vai mudar, ainda não mudou e para todos os efeitos está errado.

JM – Mas então está a dizer que o Conselho Pedagógico preconiza uma conceção pedagógica de ideal?

AE1 – Tenta preconizar. Quando nós pensamos, por exemplo nesta altura, e tem sido falado, na mudança de alguns professores atendendo a que em determinado ano há muitas negativas aquela disciplina, e já estamos a ver que é um ciclo de três anos, isto é, naquela disciplina, nestes últimos três anos, as notas tem sido baixas, há qualquer coisa ali que não está a bater certo e se o professor é sempre o mesmo, há qualquer coisa que não está ali a bater bem. E a gente também ouve os alunos, a gente também sabe dos Diretores de Turma, também ouve os pais, os Diretores de Turma também ouvem os pais e neste momento também se começa a dizer que aquele professor para o ano não pode ser professor para o ano daquela turma, daquele ano, se calhar vai ter de ir para outros anos.

JM – O Conselho Pedagógico dá conselhos nesse sentido?

AE1 – Dá. Estamos a ponderar neste momento claramente para o ano limitar, e isto é um problema, porque atendendo... alguns professores têm realmente de fazer o ensino conforme se quer na escola e não conforme eles querem que seja. Porquê? Porque temos um problema que é, de repente temos os professores podem ir para quadro excedentário. E esse é um problema. Volto a dizer, as pessoas têm de ser adaptar, porquê? Porque lá está, volto a dizer, nós somos técnicos superiores pensamos e não sei que, não sei que mais, mas temos de nos cingir aquilo que o nosso patrão nos diz para fazer. E eu tenho autonomia na minha sala de aula, isto é, a estratégia ou o caminho que eu levo para chegar a determinado conhecimento pode ser dispare, a minha estratégia, agora eu tenho que cumprir normas e há pessoas que às vezes não gostam de cumprir normas.

JM - Que avaliação fazes do Conselho Pedagógico, ou se tem feito, ou se está a fazer sobre o ambiente e o clima que se vive na escola e sobre também este rame de relacionamento entre os diferentes atores. **[AE1** - Estás a perguntar-me ...] que avaliação faz sobre o clima que se vive aqui na escola. Se o faz. E nas aulas também.

AE1 – No Conselho Pedagógico, nós fazemos, nós fazemos mas são pontuais. Fazemos quando se avalia, por exemplo no final do período, se vê o número de negativas, de um determinado ano, de uma determinada disciplina. Ai faz-se essa avaliação e essa reflexão. Agora fazê-lo sistematicamente não o fazemos, depende daquilo que entretanto... eu penso que é isso que me estás a perguntar, se fazemos consecutivamente uma avaliação do clima da escola. **[JM** – sobre os níveis de satisfação...] sabes que o nível do clima da escola também depende do teu nível de satisfação no momento e portanto há momentos em que nós estamos mais aborrecidos com aquilo que se passou **[JM** - Não o fazem sistematicamente] não o fazemos sistematicamente.

JM – para fecharmos esta primeira dimensão, já vai longa. As outras já são mais pequenas até porque há já algumas perguntas que eu ia fazer que se calhar já não vou fazer porque já adiantaste. Esta é mais genérica e responde conforme achares que deves responder. O que é que te ocorre quando se fala em desenvolvimento pessoal e social?

AE1 – A mim ocorre-me, a palavra desenvolvimento é uma palavra muito interessante porque implica muitas coisas, é um crescimento sustentado digamos assim. E quando se fala em desenvolvimento pessoal, é o crescimento sustentado que nós, normalmente os jovens têm um crescimento físico, e um desenvolvimento é diferente de crescer, é algo mais. Portanto quando nós estamos a falar em desenvolvimento pessoal e social normalmente estamos a falar na forma como eu me relaciono com os outros, na forma como eu aprendo nesse relacionamento, portanto estamos a aprender a viver em sociedade, em respeitar os outros em intervir na sociedade, que é outro dos problemas, e isto limita um bocado, porque quando eu intervenho na sociedade e que exprimo a minha opinião e essa opinião é gozada, essa opinião é xingada, essa opinião é fulanizada, eu tenho tendência depois a não ir intervir na sociedade e isso tem-se visto, hoje em dia, cada vez há menos gente a intervir socialmente. As pessoas intervêm socialmente porque vão comprar um quilo de arroz e entregam ao banco alimentar contra a fome, mas provavelmente não intervêm quando há uma inquirição pública, quando há eleições, quando há a assembleia de condóminos, as pessoas não vão. Porquê? Porque não acham importante. E isto é intervir socialmente. E desenvolver socialmente é os miúdos perceberem, pessoalmente e socialmente, perceberem que podem crescer em liberdade, podem crescer em democracia, mesmo havendo opiniões diferentes, e isso é que é importante e perceber essa dimensão do crescimento. É isso que me parece, e com regras.

JM – E em cidadania? O que te ocorre?

AE1 – Cidadania é um bocado isso. Portanto, eu ao desenvolver pessoalmente e socialmente, eu estou a integrar-me como melhor cidadão. E eu ser cidadão primeiro passa por duas coisas: informação, eu ser informado e também ter a noção de que posso ser auto informado, não estar sempre à espera que me informem, eu também ser informado e hoje em dia com as novas tecnologias e os jornais eu posso ser informado, portanto posso ser um individuo que esteja atento aos pormenores. Ler às vezes nas entrelinhas, nas notícias aquilo que possa, isto também já implica uma outra dimensão, isto é eu conseguir filosofar sobre a informação, e depois participar. Ser um individuo ativo, participante, cidadão. Não ser um individuo que é um número de contribuinte ou que é um número da segurança social, mas ser alguém, saber reclamar, saber defender causas, sejam elas de que tipo for.

JM – existe alguma orientação do Conselho Pedagógico para tratar ou desenvolver estes aspetos na escola e até nas aulas? Esses aspetos que focaste.

AE1 – Eu penso que não. Não tenho ideia de que haja. **[JM** – Durante os anos em que estiveste no Conselho Pedagógico estes aspetos] todos os aspetos que estão aí são os aspetos que estão no Regulamento Interno, são os aspetos que estão, e isso depois depende da sensibilidade de cada um. De cada professor, entendes? E esses aspetos ou estão nas disciplinas que existem de desenvolvimento pessoal e social, mas **[JM** – já não há] Pronto, mas na formação cívica e nessa coisa aí. De outro modo não existe uma orientação específica, porque depois tens o professor que chega à sala e faz a chamada pelos números e dá a matéria e nem sequer notou que está um aluno a desmaiar na fila da frente e nem sequer se relaciona com eles, nem lhes toca sequer, nem sabe o nome de deles, como tens o professor que se calhar só fala da vida dele e nem dá as matérias e se calhar nem é demasiado social, é pouco e depois se calhar o ponto de equilíbrio estará no meio. Agora se calhar o Conselho Pedagógico, depois também se calhar isso implicaria que tivéssemos de colocar uma camara, mas isso iria-nos limitar. Sabes o que tu escreves no sumário nem sempre coincide com aquilo que efetivamente acontece na sala de aula e há casos desses.

JM – No BE da escola sobressaem o sucesso escolar e o sucesso pessoal, como evidentes. Que orientações é que o Conselho Pedagógico, durante esse tempo que tens estado de para a definição destas finalidades?

AE1 – Orientações, eu penso que nós nunca demos. Que eu me lembre nunca foram dadas. Agora por exemplo quando se aprovam determinados projetos tem-se isso em consideração, ou sei lá, às vezes dá-se recomendações para reformulações de projetos em função desses aspetos.

JM – Qual é o mais valorizado? É o sucesso escolar ou o sucesso pessoal?

AE1 – Aí não tenho dúvidas de que é o sucesso escolar. E não tenho dúvidas por isto: tu repara, nós temos aqui uma iniquação, porque se o professor é avaliado em termos do sucesso escolar dos alunos e o sucesso social só é avaliável daqui a 10 ou 15 anos, o professor tem de pensar também na sua vida e portanto, enquanto o processo for deste modo não tenhas dúvidas que vai ser assim. O sucesso escolar vai ser privilegiado em relação a tudo o resto. Agora é evidente que muitas vezes se reflete mesmo em termos de avaliação de uma disciplina sobre esses aspetos. O que é que o desenvolvimento social do aluno pode influenciar no sucesso da disciplina. Mas depois temos outro problema, e isto é provocado quer pelo ministério, quer pelos jornais, que quando depois vamos avaliar as melhores escolas em função dos exames esquece-se sempre que os alunos até lá foram sempre avaliados por critérios diferentes dos critérios dos exames. Portanto, ainda há dias disse isto no Conselho Pedagógico, o professor nunca pode, nestas condições refletir-se às classificações dos exames dos seus alunos, nem ficar chateado, nem o aluno pode porque os critérios são diferentes. E se, por exemplo, o desenvolvimento social vale 30% da classificação e se o aluno se porta mal, ele chega ao exame e não é avaliado por isso, logo, ele pode tirar melhor nota. Portanto estes aspetos, são aspetos que socialmente temos de pensar ao contrário, então para que é que servem os critérios de avaliação na escola, entendes? Há aqui coisas que estão inquinadas e

a própria sociedade e o próprio Ministério fomenta a inquinação. Porquê? Porque depois há sempre alguém que vai ficar mal e em última instância são os professores, nunca o Ministério, mas a sociedade não se apercebe disto, porque o que é que interessa, interessa uma parangona nos jornais. A questão social hoje em dia, tu só és importante hoje em dia, não é pelo que fazes, é pelo que apareces e portanto a própria escola, o próprio Ministério acaba por ser levada por esta sociedade, porque se tu na tua escola tiveres um fulano como já tivemos um que andou por cá e que ganhou os ídolos é muito importante. Mas agora teres um que ganhou as olimpíadas a matemática já é menos importante, ou um que foi aos jogos olímpicos da juventude, se calhar é menos importante. Mas como aparece e tem muitos amigos no *Facebook* ou aparece na televisão isso já é assunto importante.

JM – Relativamente às aprendizagens, achas que elas são fundamentais para promover o desenvolvimento pessoal e social? Pegando nessa tua resposta e na educação para a cidadania.

AE1 – Claro que são. Dão uma base de sustentação para que o aluno possa refletir. Eu continuo a dizer, pelo menos para mim foi, eu também tive a sorte de ter tido a melhor professora do mundo que foi a minha professora de filosofia de 10.º e 11.º ano. Portanto aprendi muito com ela e aprendi cidadania, porque as nossas aulas eram aulas consecutivas de debate. Nós começávamos com um debate e do debate partíamos para a matéria e eu aí aprendi a ser cidadão e num momento em que claramente na turma havia gente filiada em partidos diferentes e que defendiam perspetivas partidárias e nós aprendemos a respeitarmo-nos, a respeitarmos o professor e onde éramos obrigados a falar em pé. Quem quisesse falar levantava o braço, a professora dava ordem e o aluno levantava-se. E que nos deu um background de falar em público, de defender a opinião, de defender ideias, de nos respeitarmos, chegando ao limite do confronto. Nós chegávamos aí limite em que quase nos insultávamos, sem nos insultarmos nunca, mas percebendo aí o nosso limite, até onde podemos ir.

JM – E esse teu ideal, esse teu gosto, achas que é fomentado aqui na escola? E que é promovido também?

AE1 – Eu, pelo menos com os meus alunos, tento. **[JM – E no Conselho Pedagógico]** Eu tento. Noutro dia os meus alunos ficaram extremamente admirados, por exemplo, porque noutro dia houve um aluno que me recostou a uma coisa que eu disse, mas recostou e disse: “professor, eu fiz, eu fiz aquilo” porque eu dizia que ele não fazia nada. E eu cheguei ao fim e disse “fiquei contente por tu me teres dito isso”. Porque pela primeira vez ele falou, disse aquilo que sentia, e eu disse: “Excelente. Se tu disseres o que sentes já é bom. Agora falta dizeres o que sentes e o que pensas. Agora de uma forma ordenada, ordeira e urbana”.

JM – Já estás a entrar na terceira dimensão **[AE1 – Desculpa]** Não há mal nenhum. É muito interessante e evita depois outras questões também, conjugámo-las aqui. **[AE1 – Mas eu acabei por não responder a esta se calhar, falavas também do Conselho Pedagógico]** Sim era o Conselho Pedagógico, se ele tem conhecimento disso ou se fomenta isso não é, estavas a dizer-me o teu ideal de vivência democrática, de golo, que eles tenham voz.

AE1 – O Conselho Pedagógico como órgão em si não te posso dizer que fomenta, tenta criar situações, tenta respeitando o Projeto Educativo que isso vá, agora se isso é fomentado pela nossa ação não te posso dizer que seja.

JM – Agora seguindo também essa lógica, que propõe o Conselho Pedagógico sobre as atividades realizadas na escola relativas a estratégias de promoção do DPC, educação para a cidadania? Lembraste de algum exemplo?

[AE1 – (pausa)] Pode ser ligadas ao PA.

AE1 – Posso-te dizer, quando estive na....

JM – Por exemplo, quando vocês aprovam, ou dão parecer positivo ou negativo, de algumas atividades do PA, ainda há pouco falávamos nelas, os aspetos do desenvolvimento pessoal e social e da cidadania são tidos em conta?

AE1 – São, todos os aspetos do Projeto Educativo são tidos em conta. Posso-te dizer que há dois ou três anos quando estive na organização de uma série de atividades da escola que culminaram com o projeto radical eu tinha uma filosofia. Essas atividades foram um concurso interturmas que se realizou com as máscaras, com aquilo e aqueloutro, e que deu uma trabalhadeira para toda a gente, mas tinha uma filosofia por trás, que era o desenvolvimento pessoal e social, em que as faltas dos alunos contavam para essa classificação no interturmas. Em que as participações disciplinares, as saídas da sala de aula contavam para essa classificação. Se calhar não contavam aquilo que deveriam mas contavam. Isto é, a participação dos alunos nas atividades eram valorizadas, mas eram descontadas pela não, portanto, adequação do comportamento dos alunos em relação aquilo que eram as normas de cada professor, ou as normas da escola. E isso foi contabilizado, e essa foi talvez nos últimos anos uma ideia de escola diferente de uma escola envolvente, mas ao mesmo tempo pensando nos aspetos do desenvolvimento pessoal e social.

JM – E achas que agora isso não acontece tanto?

AE1 – Foi esse ano. Depois as coisas baixaram um bocadinho, também me parece que essa dimensão não foi bem entendida pela escola. Provavelmente não foi bem explicada, provavelmente...

JM – Porque deveria estar cingida a uma determinada disciplina?

AE1 – O que é que tu queres dizer com isso? Não, não o que nos queríamos era dizer assim “a escola está em festa o ano todo. Nós tivemos uma série de atividades, o *pedipaper*, o baile das máscaras, tivemos o dia radical, tiveram uma série de coisas. E houve uma turma que foi vencedora e que teve direito a ir um dia fora da escola, fazer supostamente, o dia de sonho da turma. E aquela turma foi. Mas essa classificação envolvia não só o aspeto da classificação na participação nos variados concursos que foram promovidos, mas também envolvia o mau comportamento da turma, e esse mau comportamento descontava, na classificação final. Portanto houve ali uma

interligação entre o enriquecimento curricular, as atividades extracurriculares e aquilo que se passa na sala de aula, o que é negativo ou que não possa contribuir, na ótica de quem lá está, no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Portanto houve ali uma tentativa de interligação entre tudo, de acordo com aquilo que se pretende com o Projeto Educativo. Talvez essa dimensão não tenha sido bem percebida e isso não transpareceu tanto para cá para fora. Provavelmente porque se calhar demos a isso, e eu estava na organização por isso demos, se calhar não foi o suficiente para que se notasse tanto, para que claramente alterasse a classificação das turmas e as turmas sentissem “eh lá, eu se me portar mal, não vou ganhar”. E provavelmente, depois também tivemos um decréscimo financeiro que fez com que essas coisas se perdessem, mas que deu uma trabalhadeira muito grande... Lá está, os brancos ficaram cá a trabalhar (risos) é um comentário.

JM – Estava a ver se não me repetia. Relativamente ao Regulamento Interno, em que medida é que te parece que ele promove o desenvolvimento pessoal e social e a cidadania e a educação para a cidadania?

AE1 – O Regulamento Interno, de acordo com aquilo que eu já disse, promove porque promove um conjunto de regras de direitos e deveres que promove. Portanto estão ali plasmados os direitos e deveres de cada um. Provavelmente alguma da legislação a montante que é o que agrada estar em Regulamento Interno, pelo menos é onde o Regulamento Interno se baseia é que provavelmente não estará muito a propósito dos direitos e deveres, provavelmente haverá algumas coisas, nomeadamente toda a burocracia que o processo disciplinar encerra. Na minha opinião em alguns casos não faz sentido é demasiado burocrático, e isso também tira autonomia à escola, a escola não é autónoma para decidir. Eu acho que é demasiado burocrática em alguns aspetos, não quer dizer que não se ouça as pessoas, que não se converse com as pessoas, provavelmente uma boa conversa resolve muitos problemas, mas agora acho que é demasiado burocrática, é muitos dias, depois vais à mãe, depois vem o pai, muita confusão, muita... que acho, pessoalmente eu acho que na escola é tão simples quanto isto, o aluno roubou chama-se a polícia, ponto final parágrafo. É a minha opinião. Então se tiver mais de 16 anos, que é para ele perceber que é imputado, porque há miúdos que não percebem. É o que eu digo aos meus alunos, vocês tiram a carta de condução, mas vocês a partir dessa altura têm licença de porte de arma. Porque trazer um carro é uma arma. Porque não chega, é a tal questão do desenvolvimento, não chega eu crescer e ter 18 anos, é preciso que eu me desenvolva, e se eu me desenvolver eu vou perceber essa dimensão. Se eu só crescer, um carro é um carro e eu posso matar alguém e não conta para nada, eu posso andar a 100km/h que as regras depois é só se eu for apanhado. Depois de quem é a culpa? É de quem não o apanhou, é da polícia, não é de quem fez a coisa. É como no futebol, eu atiro-me ao chão, é penalti, se o árbitro vir é, se não vir não é. Entramos nesta dimensão. Mas de quem é a culpa? É do fulano que prevaricou.

JM – Faz-me ligar a outra questão que eu tinha também aqui preparada. Relativamente ao conhecimento que o Conselho Pedagógico tem aqui na escola, no caso concreto estavas a falar de indisciplina. Como é que promovem essa resolução ou se há alguma indicação do Conselho Pedagógico sobre esse aspeto.

AE1 – O Conselho Pedagógico é um órgão consultivo. A resolução dos problemas de indisciplina é feita pela direção, a direção é que tem de resolver.

JM – Sim, mas o Conselho Pedagógico não dá nenhum parecer sobre isso?

AE1 – Pode dar, nomeadamente, como te disse no momento da reformulação do Regulamento Interno. O Conselho Pedagógico pode falar, levantar, é um órgão onde muitas vezes nós, conselheiros, levantamos questões. E quando digo nós, relativamente à indisciplina, aponto muito para mim. Mas que acontece é que a indisciplina e a gestão da indisciplina é uma decisão de gestão porque é o cumprimento do Regulamento Interno. Eu posso estar contrário à decisão ou aos *timings* da decisão, mas provavelmente nalguns casos estou contrário à decisão da direção, noutros casos estou contrário à decisão da administração central, provoca que haja a lei 3, que era suposto já ter sido alterada e que ainda não foi alterada.

JM – A escola também tem um gabinete chamado GIE. Que expectativa tem o Conselho Pedagógico relativamente a este...

AE1 – A expectativa que tem é que seja dissuasor de situações de indisciplina. E que seja usado apenas para situações de indisciplina e que seja dissuasor. É essa a expectativa.

JM – O Conselho Pedagógico, ou até tu, tens conhecimento de quem é que recorre ao gabinete?

AE1 – São normalmente os alunos, digo eu. Ou os professores que enviam para lá alunos. Não sabemos. Sabemos, nós, Conselho Pedagógico, se temos acesso ao relatório trimestral do GIE, onde sabemos a origem dos alunos por ano e por turma, e a quantidade de vezes que lá vão [**JM** – E os motivos, mais ou menos?] Alguns motivos. Não te posso precisar os motivos, penso que não temos os motivos. [**JM** – Mas é essencialmente por questões de indisciplina] Essencialmente, o que nos lá chega. Agora não sabemos, por exemplo, a origem dos alunos, se, por exemplo, se são todos da mesma turma ou da mesma disciplina, se foi o mesmo professor que os enviou para lá, porque não temos essa consciência. Mas eu acho que era importante saber quem foi o professor que os enviou para lá, se é sempre o mesmo ou se são outros, porque às vezes uma turma pode ter 30 alunos numa GIE durante o ano e serem todos da mesma disciplina, se calhar alguma coisa correu mal ali.

JM – Assim, muito genericamente, nem que fosse com uma pequenina frase, relativamente ao desenvolvimento pessoal e social e do desenvolvimento para a cidadania, o que é que é que o Conselho Pedagógico deveria ou poderia ainda investir mais? Se é que na tua perspetiva poderia ou deveria investir.

AE1 – O Conselho Pedagógico como te disse tem muita limitação nesse nível, aquilo em que poderia investir mais é que houvesse mais formação de professores e consciencialização desta importância, provavelmente aí. Mas estamos sempre limitados, porque depois depende da disponibilidade dos professores para virem a uma

ação, não podemos obrigar ninguém a ir, as ações creditadas é uma chatice, há um processo burocrático, é preciso haver formação de professores. **[JM- Portanto dentro da formação]** acho que é aí, formação de professores fundamentalmente.

JM – Vai já tocar daqui a um bocadinho, depois faz muito barulho, como já estão muitas coisas respondidas, sobre as vivências e manifestações de cidadania aqui na escola, portanto eu tentaria aqui recolher alguns exemplos. De todos os órgãos instituídos aqui na escola, quem é que toma ou quem é que influencia a maior parte das decisões? Conselho Pedagógico, geral, direção, Diretora?

AE1 – É a Diretora. Mas isso é em função da lei.

JM – Qual é o contributo do Conselho Pedagógico, já falamos sobre isso, mas ia fazer-te assim uma introdução. Se não fosse o Conselho Pedagógico dar esta ou aquela sugestão, queres continuar a frase?

AE1 – provavelmente a Diretora tomaria outras. **[JM – Aconteceu isso?]** Aconteceu, pontualmente.

JM – O pedagógico já foi interventivo na tomada de decisão?

AE1 – Já foi interventivo, e apesar de nós sabermos as nossas limitações não deixamos de ser quem somos, e não deixamos de exprimir, pelo menos eu não deixo de exprimir a minha opinião. Apesar de já me terem dito que as opiniões se dão em casa. **[JM – e foi no pedagógico que te disseram isso?]** Não, foi num outro momento, mas como membro do Conselho Pedagógico, foi num momento de avaliação de desempenho, mas como membro do pedagógico e disseram isso.

JM – No pedagógico, já falamos também que as tomadas de decisão normalmente são de forma colegial, democráticas e participadas.

AE1 – Sim, participadas pela maioria dos conselheiros, pela maioria. Não digo pela esmagadora maioria, digo pela maioria.

JM – Por exemplo, há alguém que se sente minimizado, que não participa.

AE1 – Há gente que não participa minimamente no Conselho Pedagógico. Não sei se se sente minimizado. **[JM – Por inibição, por...?]** Não sei se é por inibição... talvez porque algumas vezes que falou aquilo que contribuiu foi igual a zero. Se calhar perdeu uma grande oportunidade para estar calado e por isso há gente que contribui muito pouco para o Conselho Pedagógico, zero, nestes últimos tempos.

JM – O Conselho Pedagógico tem conhecimento do universo diferenciado aqui na escola? Sei lá, a proveniência social, económica, cultural, religiosa?

AE1 – Religiosa, não teremos. Mas teremos a ideia disso, aliás a caracterização está plasmada no Projeto Educativo e todos os anos é refletida pelos Diretores de Turma. Nós todos os anos fazemos aos alunos um inquérito e um tratamento de dados, eu também como professor e cativador de turma do ensino profissional tenho esses dados dos meus alunos todos.

JM – E de identidades e de estilos de vida incomuns? Tem conhecimento?

AE1 – Eu como membro do Conselho Pedagógico tenho conhecimento. **[JM – e chega lá isso?]** E eu também tenho porque tenho outra coisa, e está aqui a crítica de outra coisa que eu já disse antes, é que eu também circulo pela escola e não só pela escola, pelo meio envolvente, e estou atento. Apesar de eu às vezes fazer que não olho para evitar situações, uma outra situação que veja, que não me apetece ver ou que acho que não devo ver, de qualquer forma eu estou atento. Provavelmente outros não estarão tão atentos porque não saem da sala, mas isso já disse o que pensava antes. Pontualmente isso é abordado, mas é uma situação normalmente residual, na escola.

JM – Por exemplo, serão estrangeiros, homossexuais.

AE1 – Também já reparei nisso. Há umas situações de homossexualidade aqui na escola, visíveis.

JM – O Conselho Pedagógico tem alguma, como é que trata estas questões da diferenciação?

AE1 – Eu até agora, eu digo tudo sinceramente. Eu acho que a nossa escola é uma escola inclusiva, apesar de tudo. Apesar das críticas que eu já fiz da escola, é uma escola inclusiva. Portanto não sinto, pelo menos para já, ou que eu tenha conhecimento, que algum aluno seja discriminado pelas suas orientações religiosas, sexuais, até clubísticas ou, se calhar hoje em dia é mais fácil ser discriminado pela orientação clubística do que por outra, com a guerra que por aí anda, se calhar é mais fácil. Mas não me parece que haja esse tipo de discriminação, eu acho que os miúdos conseguem lidar com a diferença. A diferença sexual parece-me, agora falando mais a sério, parece-me que é aquela onde ainda há mais prurido, porque comentam mais os miúdos, porque eu falo com os miúdos também, no espaço da escola. Eu abordo alunos, ex-alunos, atuais alunos, converso com eles e vou sentindo isto. Parece-me que ainda é, provavelmente porque é uma mudança mais recente, provavelmente é uma mudança que vai demorar mais tempo.

JM – O que é que recomenda. E se alguma vez já recomendou, o Conselho Pedagógico, para que se garanta a equidade e a justiça social na escola? Estas a visualizar alguma situação?

AE1 – Não. Não me parece que isso seja um assunto do Conselho Pedagógico, isso é do conselho administrativo. Eu recorde-me que já falou de pequenos-almoços para determinados alunos, já se falou sobre isso, nomeadamente por este estado de crise, alunos que eventualmente não tomam o pequeno-almoço. Falou-se até recentemente sobre isso, tentar distribuir pequenos-almoços a alguns alunos que fossem identificados pelos Diretores de Turma, e que valesse a pena, se há alunos que vêm sem tomar o pequeno-almoço porque há problemas em casa. E isso foi falado, mas foi falado no sentido da direção resolver, lá está isso tem de ser um assunto que tem de ser a direção a resolver. Mas isso foi falado, eu não sei exatamente o que é que a direção fez a seguir, mas isso foi falado.

JM – E sobre estratégias de diferenciação pedagógica, que orientações é que normalmente o Conselho Pedagógico dá, por exemplo alunos com mais dificuldades, ou com menos dificuldades, portanto de que forma é que valoriza, por exemplo, o sucesso e de que forma é que lida com o insucesso?

AE1 – Recentemente, isto foi visto no início do ano letivo, foram criadas formas de apoio para alunos, apoios muito específicos para alunos que queiram, por exemplo, saber um bocado mais. Ou para alunos que tenham necessidade, por exemplo, não tendo hipótese, querem fazer melhoria de nota numa disciplina, e não têm hipótese de frequentar essa disciplina, eles podem ter um apoio especial. Portanto isso foi criado. Se queres que te diga, neste momento eu penso que nós ainda não refletimos sobre a eficácia disso [**JM** – Ia perguntar-te isso] porque só faz sentido no final. [**JM** – E portanto, como é que é avaliada pelo Conselho Pedagógico esses apoios educativos?] Tentasse avaliar, em relação a esses apoios, em função da presença dos alunos nesse apoio e em função da eficácia, isto é, há determinados apoios que são só naquele momento. Portanto há meia dúzia de aulas para tentar melhorar aquele aspeto do aluno, e se ao fim dessas aulas esses aspetos foram melhorados, o professor depois faz uma avaliação de efetivamente houve uma melhoria desses aspetos, se teve sucesso, ou se há melhoria da classificação do aluno no final do período, teve sucesso. No caso de o aluno não aparecer ou do aluno não conseguir, então não teve sucesso, então há que repensar tudo o resto. [**JM** – E repensa-se. Outra questão.] Deixa-me só dizer-te, essa de repensar antes de mais, antes de ser em Conselho Pedagógico, porque o Conselho Pedagógico é um órgão, mas “abaixo” desse órgão há uma serie de outros conselhos que são extremamente importantes, que são os conselhos de turma, onde voltamos a ter um especialista de cada área que deve refletir também estes aspetos que nós estamos a falar em conselho de turma e que eu acho que às vezes não reflete, e não reflete por outra razão, que tem também a ver com o Conselho Pedagógico, que tem a ver com o tempo disponível para a reflexão e o tempo administrativo para fazer as tarefas dessa reflexão. Isto é um aparte e eu percebo que tu sendo professor de moral estás em muitos conselhos de turma, mas a realidade é esta. Em muitos conselhos de turma, pouco se debate estes aspetos ao nível da turma e debatem-se outros, que às vezes não são tão importantes, e isso se calhar também tem a ver com o facto de termos muita gente que discrimina no ensino básico, o que tira a eficácia da reunião. E depois tem a ver também com o tempo que nós temos disponível para fazer determinada reflexão e fazer uma ata que deve obedecer a não sei quantos trâmites e preencher as classificações. Portanto há toda uma tarefa administrativa que leva muito tempo e que retira pouco tempo aquilo que poderia ser reflexão. Porque quando há reflexão muitas vezes é para fazer projetos curriculares de turma e outra é para fazer a análise de meninos que potencialmente podem chumbar um ano, e que são as recuperações e que são os, como é que se chama, não me lembro agora [**JM** – Os PITS] não são os PITS é outro, é aquelas, os planos de recuperação e aquelas. Portanto todos esses aspetos são aspetos administrativos que demoram muito tempo, isto é, aquilo que às vezes é importante, estabelecer estratégias, transmitir experiências, transmitir até conhecimento de alguns aspetos dos alunos que possam até ser importantes para explicar alguns rendimentos, não são feitos a esse nível, portanto depois disso condiciona naturalmente tudo o resto eu vem acima. Adiante.

JM – parte desta pergunta que eu tinha pensado já está feita. Referiste concretamente ao Conselho Pedagógico e disseste que ele funcionava melhor quando não tinha a Diretora como presidente do Conselho Pedagógico. E relativamente à escola? O que é que pensas da substituição do conselho executivo pela Diretora da escola? Que impacto é que teve, por exemplo, na vida da tua escola?

AE1 – O impacto, se queres que te diga [**JM** – sentiste alguma mudança significativa, positiva ou negativa?] Não, não senti. Mas deveria ter sentido, e vou-te explicar porque, mas isto tem a ver com uma filosofia de direção que eu já disse que estou contra e já disse à Diretora que não concordo, mas tem a ver com uma filosofia de direção, como tu sabes, que conheces a nossa escola. A nossa escola em termos arquitetónicos tinha uma construção diferente daquela que acaba por ter agora, isto é, tu tinhas à entrada da escola a direção, portanto a direção estava num posto de controlo, era quase vigia de controlo de tudo o resto, porque tu entravas e saias e passavas lá. Hoje em dia, eu estava à espera que a mudança momentânea de direção pudesse dar esta filosofia, isto é, a direção não precisava de sair de lá, porque as pessoas é chegada entravam e diziam o que se passava e à saída entravam e diziam o que se passava, estás a perceber? E tinham uma justificação para não se juntar aqui em cima porque era muito longe, hoje em dia isso aproximou-se. Mas a direção continua a estar o mais perto possível perto da porta da escola e isso é também, quer queiramos quer não, estar ali e ser de muito fácil o acesso, que faz com que leve e trás. A minha opinião é que a direção e particularmente a Diretora deveriam circular mais pela escola, na minha opinião e isso não tem a ver com a mudança legislativa, até porque isso vai-se manter, mas a forma de agir, a forma de estar também se manteve, portanto não houve uma mudança, com uma agravante, que é agora a Diretora é que tem uma responsabilidade, o que faz com que vezes há determinadas decisões que poderiam ser tomadas por alguém da direção, mas que não tomam porque tem de ser a Diretora. O que faz com que limite e o tempo de decisão limite a decisão e que limite e que depois as coisas não aconteçam com a agilidade que deve acontecer porque temos de estar à espera da Diretora. Entendes? Nesse sentido as coisas alteraram-se.

JM – Estamos quase a acabar. Parece-te que a escola, nas diferentes estruturas, desde o pedagógico até à sala de aula, até ao recreio convive bem com as diferenças, com o pensar diferente, com as culturas diferentes, com o estilo de vida incomum?

AE1 – Tem momentos. [**JM** – o que significa?] Tem momentos, quando as pessoas entendem que discordar é fulanizar, provavelmente o desenvolvimento pessoal e social dessas pessoas não estará nos píncaros, portanto ai

as coisas não estão bem. Quando as pessoas entendem que ser diferente é bom entendem-se, e que às vezes haver alguém diferente até me ajuda, ajuda-me a ser melhor, portanto e eu como treinador percebo isso perfeitamente. Se eu tiver alguém melhor do que eu, isso vai-me obrigar a ser melhor. Se não houver ninguém melhor do que eu não me vai obrigar a ser melhor, é um bocado a história da branca de neve. E por isso mesmo, tem momentos no pedagógico em que as coisas são urbanas e democráticas e socialmente equilibradas, tem momentos que não são. Mas isso também acontece na nossa casa, tem momentos em que a gente, pronto não é por aí que o gato vai às felhozes, e depois as pessoas se entendam. Parece-me que a montante, mais para baixo que as pessoas lidam bem com a diferença, há algumas situações que não serão bem assim, mas felizmente quer nós Conselho Pedagógico quer a direção já vai sabendo quem são as pessoas onde não se lida bem com a diferença.

JM – E parece-te que a escola vive, respira, promove democracia e cidadania? Um exemplo, se sim, se não...

AE1 – Cidadania por vezes sim. E vou-te dizer aquilo que as pessoas entendem por cidadania. E hoje está na moda, a cidadania é ajudar os outros e eu não acho que cidadania seja isso, só. É também mas não é só. Portanto, tudo que sejam ações para ajudar a associação não sei das quantas que vai apoiar, sei lá, as mães solteiras ou, isso tudo bem, isso é cidadania. Mas não é, cidadania é participar. Quando eu vejo eleições da associação de estudantes em que há um grande folclore no momento da eleição, mas depois, de seguida não há ação, provavelmente não há cidadania. E eu aí sinto que há pouca consciência de cidadão aqui dentro da escola, porque há aqui muitos miúdos que continuam a deitar papéis para o chão e isso é cidadania, continuam muitas vezes a fazer barulho a mais e isso também é ser cidadão. Há toda uma série de questões que eu não sei se a escola promove bem essa questão. Pelo menos, naquilo que é comum de se ver, na sala de aula eu tento fazê-lo, sei que há outros que o tentam fazer, não sei se todos o fazem, mas lá está não há camaras de vídeo para se ver, nem tenho de me meter nisso. Se há democracia, parece-me que sim, às vezes confundindo democracia com muitas coisas, parece que a democracia, vamos lá ver. Deixa-me dizer o que é que eu penso que é a democracia. A democracia como sistema político e um sistema político onde existe sempre quem manda, agora eu posso-me pronunciar sobre quem vai mandar em mim, e isso é democracia, percebes? Agora, muitas vezes as pessoas achas que em democracia ninguém manda em mim e isso já não é democracia, é anarquia. E portanto nesse sentido existe sempre alguém que manda, e eu acho bem. Agora não fui eu que decidi isso, portanto não há democracia. Quem me manda só me manda superiormente, isto é a nível do ministério, que eu elegi, aliás nem fui eu que elegi, eu elegi o representante do porto na assembleia, que dá fundamento ao governo, portanto a democracia dá umas voltas esquisitas.

JM – Uma última questão. Se te pedissem um adjetivo para caracterizar a identidade da escola, um adjetivo, qual é que escolherias?

AE1 – Esta escola, quando eu vim para cá, diziam-me sempre que era a escola dos afetos. E eu mudei esse termo para a escola dos afetados, particularmente quando houve a questão da avaliação de desempenho docente. Eu ia dizer outra coisa. Hoje tem uma ligeira diferença, que acho que 'demasiado forte, essa dos afetados. Tenho alguma dificuldade em dar um adjetivo para dizer, porque também tem a ver com muitos momentos. A vida é feita de momentos, portanto eu dizer-te que a escola é assim ou é assado, estava a dizer-te que neste momento, não me parece que é caracterizador da escola, isto não é um percurso é um momento. E cada momento tem as suas coisas.

Transcrição da Entrevista AE2

Aluno do 12.º ano

JM – Esta entrevista é ao aluno do 12.ºC. Já tivemos oportunidade de conversar uma vez também em entrevista para este trabalho só que tive de reformular esta entrevista atendendo à mudança de legislação. Conforme já te disse da outra vez e mantêm-se, depois terás possibilidade de conferir tudo aquilo que for escrito relativamente ao que disseres e de alterares tudo aquilo que julgares que deves alterar, por não concordares ou por não achares bem, isso já sabes também, é verdade? **[AE2 – Sim, sim.]** Depois também está garantido o anonimato, sabes isso também? **[AE2 – Sim, sim.]** Então vamos começar pela primeira dimensão. Gostaria de fazer-te algumas questões sobre o ambiente organizacional e educativo e sobre as relações interpessoais entre os diversos membros da comunidade educativa aqui da escola. Começaríamos assim de uma forma suave. Sentes-te bem aqui na escola?

AE2 – Relativamente bem. Sim. Posso dizer que sim.

JM – O que é relativamente bem?

AE2 – É algo entre o bem e o poderia estar melhor.

JM – Como é que achas que poderias estar melhor?

AE2 – Acho que o conhecimento e o ambiente democrático não é muito publicitado e não quero soar consultório de forma alguma, mas é o que sinto. **[JM – E com isso queres dizer]** Que não há muito, por assim dizer, não há muita política de confiar nos alunos, ou neste caso de atribuir as responsabilidades dos alunos aos cargos que lhes pertencem. Ou seja, vai-me perdoar a expressão, mas acho que tratam os alunos um pouco como coitadinhos.

JM – Estás satisfeito por estares nesta escola? Há quantos anos estás aqui? **[E - 5 anos]**. Nesses 5 anos, o que é que mudou que te faz pensar aquilo que tu acabaste de dizer?

AE2 – Primeiro apanhei um leque diversificadíssimo de professores, antes de mais, e conheci muita gente cá na escola, mesmo professores, alunos e funcionários. Sempre me dei bem com a generalidade das pessoas, mas também deu para ir percebendo que as coisas não estão tão bem quanto aparentam estar à superfície. Tanto o ambiente em sala de aula, que é mais ou menos imposto como, mesmo nas atividades extra curriculares e quanto aos órgãos administrativos das decisões, etc.

JM – Quando dizes, por exemplo, que o ambiente na sala de aula é imposto a que é que te referes?

AE2 – Acho que não há não um clima muito, como é que eu hei de explicar, que não é muito livre, há muito mais uma imposição aos alunos, daquilo que devem fazer, daquilo que supostamente está estipulado no Regulamento Interno e somos todos muito informados quanto aos deveres dos alunos, mas nota-se muitas incoerências. Por exemplo, lembro que no Regulamento Interno, até fui eu que o aprovei por isso posso dizer, que no Regulamento Interno, por exemplo, há o dever dos alunos de bom comportamento, que aquilo que é considerado padronizado bom comportamento dentro da sala de aula, mas por exemplo, os alunos também têm o direito explícito de usufruir de um intervalo e os professores não têm problema nenhum em dizer “ah, se vocês não fazem isto não têm direito ao intervalo”, só vêm a parte que lhes interessa, muito democrático...

JM – Tu disseste também que aprovaste este regulamento, estás noutros órgãos então.

AE2 – Sim, representante dos alunos no conselho geral.

JM – És representante dos alunos aqui na escola. És o único?

AE2 – Não, há outra aluna, dos cursos profissionais.

JM – Sobre isso falaremos mais à frente, sobre os órgãos instituídos aqui na escola. E dado que estás aí, interessa-me também saber a tua opinião. Consideras que o clima ou o ambiente aqui na escola contribui para a tua realização?

AE2 – Acho que, falando desta escola em particular, eu não posso dizer que o ambiente contribua muito. Com o ambiente que temos nesta escola, para um aluno se sentir realizado, tem de ser mesmo pró-ativo, tem de ir mesmo à procura das coisas, mesmo, mesmo, não há muito facilitismo nesse aspeto. Não há muita facilidade em obter seja o que for, seja por questões burocráticas ou de outro tipo, não se facilita simplesmente não se facilita. **[JM – Mas queres exemplificar?]** Podemos pegar numa questão muito simples, quer dizer, um aluno que queira, por exemplo, que se esqueceu de alguma coisa em casa e precisa, um aluno mesmo que seja maior de idade e que assuma a responsabilidade na escola e do seguro escolar, não é facilitada de forma alguma a saída e acho que as coisas tem de se basear numa relação de confiança e de responsabilidade por parte dos alunos, não lhes é dada essa confiança.

JM – Tu consideras que se calhar o ambiente aqui não contribui para a tua realização em concreto, e depois também por aquilo que tu conheces dos teus colegas certamente, porque não atribuem autonomia aos alunos?

AE2 – Autonomia, exatamente esse o termo.

JM – E porque é que achas que não é atribuída autonomia? O que é que te leva a dizer isso? Consideras que os alunos são tratados sempre como incapazes? Utilizaste há pouco o termo *coitadinhos*.

AE2 – Exatamente. Eu acho que há um esforço, voluntário ou não, para manter os alunos numa certa apatia, porque um aluno que neste caso, eu não quero soar, não quero dizer que isto soa como um regime totalitário, penso que não chegamos a tanto, mas também não é implantada aquela consciência democrática, os alunos não são encorajados a saber o que é que está a acontecer na escola, ou a saber as atividades que há, o que é que há e o que é que não há, a criar, o projeto próprio não é muito incentivado nesse aspeto. **[JM – Por projeto próprio referes-te ao Projeto Educativo?]** Não, não. Ao projeto de cada um de nós, de cada aluno para si próprio, não aos projetos da escola.

JM – Isto é uma dimensão que interessa muito para o meu trabalho. Referes que o *projeto individual de cada um*, isto é, o seu desenvolvimento pessoal, provavelmente também social, não é incentivado?

AE2 – Penso que não. Acho que estagna num certo ponto, porque há uma tentativa, talvez por parte também até da própria forma de ensino que temos, não sei, mas há uma tentativa de, entre aspas, standardizar os alunos e eu acho que um aluno devia primar por aquilo em que de facto é bom e por aquilo que de facto pode brilhar e não por ser bom naquilo em que todos supostamente deveriam ser bons. Não é incentivado. Essa dimensão não é incentivada.

JM – Qual é a tua perceção sobre o relacionamento entre os diversos membros da comunidade educativa? Como é que eles se relacionam? Tens alguma perceção sobre isso? Entre professores, funcionários, direção, órgãos intermédios, auxiliares educativos...

AE2 – Acho que entre os auxiliares educativos parece-me, pelo menos aparentemente, há um bom ambiente, **[JM – entre auxiliares educativos?]** entre eles e acho que também há um clima bastante, digamos, de respeito em relação aos professores. Agora, em relação à direção, penso que há muito, há uma concentração de, não é o termo, talvez concentração de poder, não é o mais correto, mas digamos assim, um professor para saber se deve marcar ou não, se deve sumariar ou não uma lição, parece que, e é comum ouvirmos os professores dizerem isto “Ah, vou ter de perguntar na direção se isto pode fazer ou se pode acontecer”. E às vezes são coisas mesmo coisas pequenas, mesmo ridículas que pronto, não havia necessidade nenhuma de ter de chegar à direção.

JM – Por culpa de quem? Como é que tu percecionas isso? Por culpa dos professores, que são incapazes? Ou por culpa de uma direção que pode ser centralizadora?

AE2 – Não, eu não acho que a direção seja centralizadora de todo. Aliás, **[JM – Então achas que há uma incapacidade dos professores aqui, de resolver? Porquê? Por razões de medo do poder?]** Eu não diria que fosse porque eles têm medo do poder, simplesmente isso é um clima que não existe só entre os professores, mas entre muitas pessoas. A generalidade das pessoas tem medo da responsabilidade. É estúpido de dizer, mas é verdade. Isto vai desde o funcionário que não deixa sair o aluno porque tem medo que se acontece alguma coisa, em parte a responsabilidade vem para mim, como para o professor que tem medo de ficar com uma lição a menos no livro de ponto, como se isso fosse minimamente relevante, porque tem de perguntar à direção. As pessoas têm medo de ser responsáveis, mesmo por coisas miudinhas.

JM – Porque é que achas que isso se deve? Tens alguma perceção desta submissão? É isso que disseste? A ver se eu entendi bem. **[AE2 – Sim, uma certa submissão ao sistema podemos lhe chamar assim.]** Ao sistema. Mas aqui ao nível interno das estruturas hierárquicas. **[AE2 – Sim.]** Há sempre submissão nos diferentes graus? Percecionas isso?

AE2 – Eu penso que sim. Mas lá está, é como eu digo. Eu penso que a direção não faz por isso, não, não culpo a direção nem a Diretora, acho que eles não fazem por isso. Para mim sempre foram pessoas muito prestáveis e sempre simpáticas, mas acho que vem dos próprios professores e dos próprios auxiliares educativos e não da direção.

JM – Desculpa-me a insistência, mas como é que é cultivado esse receio ou essa submissão? Tens alguma... É te dito isso? Por exemplo, quando os professores te dizem isso que acabaste de dizer, “eu não sei, vou ter de perguntar à direção ou vou ter de perguntar ao meu superior”, quando as pessoas te dizem isso, eles dão alguma explicação?

AE2 – Não. Não, nada disso. Eu acho que se baseia mais num clima de passa a palavra. Presumo eu, que mesmo que um professor que chegue à escola e até tenha uma ideia assim mais inovadora, não sei, penso que haverá sempre vozes a dizer, “Ah, cuidado, isso tem que ser com a direção”. Penso que não havia necessidade nenhuma, mas é como é.

JM – E na sala de aula? Como é que caracterizas o ambiente na sala de aula, na tua turma?

AE2 – É curioso. Todos os professores que tentam impor um ambiente de respeito nunca têm um ambiente bom de sala de aula. Todos os professores que primam, entre aspas, não lhe vou chamar libertinagem, mas por promover mais a liberdade dos alunos são os que têm sempre melhor ambiente de sala de aula. Sempre. E nos meus 5 anos de escola, nesta escola, sempre assim foi.

JM – Mas quando tu dizes impor respeito, o respeito por definição é um valor que deveria ser cultivado numa escola, num espaço pedagógico. Impor o respeito, explica-me o que é isso.

AE2 – Digamos que **[JM – de autoridade, queres referir-te?]**. Exatamente. Impor a sua autoridade. **[JM – Desculpa, eu não vou direcionar-te, logicamente.]** Sim, sim, certamente. Foi um lapso meu usar o termo respeito, certamente que não é isso. Digamos que, os professores, por exemplo, têm dois alunos a conversar e quando há ameaça constante de “vais para o GIE ou vais para não sei onde” os alunos não têm muita tendência, não só primeiro a desenvolver uma boa relação com esse professor, como também a portar-se de outra forma ou a comportar-se de outra forma nas aulas futuras, pelo contrário a situação será recorrente. Por outro lado, os professores que não tentam impor esse respeito, que simplesmente tentam tratar os alunos de uma forma mais igual, mais adulta, são aqueles que obtêm melhores resultados em ambiente de sala de aula.

JM – Continuas a insistir que esta diferenciação de autoridades atribui ao aluno um grau de incapacidades. O aluno não é capaz, alguém tem de decidir por ele, é isso? Estou a ligar com aquilo que me disseste há pouco.

AE2 – Sim, sim. Eu penso que isso do aluno incapaz, também se deve, em parte, a esta diferença, a esta verticalidade, chamemos-lhe assim. **[JM – De autoridade? De exercício do poder?]** Exatamente. Tanto que os professores que normalmente exercem a sua função num âmbito mais aberto, mais livre, também são aqueles que

normalmente encorajam os alunos para a cidadania, para o civismo, etc. [**JM** – Mas tens experiências dessas também.] Tenho, tenho boas experiências. [**JM** – Nestes 5 anos tiveste ...] Tive um muito bom e um muito mau. Sem dúvida nenhuma.

JM – O que é que sugerias para isso? Para que houvesse uma melhoria para esse tipo de incentivos de promoção da educação dentro da sala de aula, da escola, promoção do desenvolvimento pessoal e social e da cidadania. Já estou a dizer muitas coisas ao mesmo tempo, remete para o que quiseres.

AE2 – Eu acho que normalmente, e isto talvez não seja um facto, talvez não seja estatístico, mas o que me parece normalmente é que os professores que tentam impor a sua autoridade na sala de aula são aqueles que também creem ou preocupam-se mais um pouco mais com a sua função do que propriamente com a aprendizagem dos alunos ou com os alunos de todo. E então é um pouco, é quase irónico que a escola é, e acho que nisto ninguém pode discordar, a escola é feita para os alunos mas a mentalidade, parece-me que o pensamento de alguns professores não é estar cá para ensinar os alunos, mas antes para cumprir a sua função, profissão, ganhar a vida, etc. e acho que enquanto o professor for visto pela generalidade como uma profissão, ao invés de uma vocação, que é aquilo que de facto é, então geram-se e gerar-se-ão estes declives.

JM – Tu consideras que a escola, como a sua ação global, portanto todos os atores educativos agem pedagogicamente, desde os serviços, desde que entras na escola até que saís. Todos os serviços, todas as estruturas da escola.

AE2 – É como lhe digo. Já tive um muito bom e um muito mau e quanto a agir pedagogicamente, há sempre um dado e felizmente um bom número de pessoas que o fazem, da mesma maneira que há um bom número de pessoas que não o fazem. Isto faz desde os funcionários, até professores...

JM – Ia perguntar-te isso. É mais notório neste ou naquele serviço. Portanto referes-te globalmente.

AE2 – Sim. Mas penso que estas situações ocorrem mais, também talvez por se verem mais, na generalidade nos professores.

JM – Quais são as atividades que tu identificas que são promotoras do relacionamento interpessoal aqui na escola, tanto positivo, como negativo.

AE2 – Promotoras do relacionamento interpessoal mais positivo, por acaso nesta escola temos um ótimo exemplo que é o clube europeu, que promove muitas atividades ao longo do ano. A mais notória, por assim dizer será o parlamento europeu dos jovens, que ao nível de escola é uma ótima forma de conhecer pessoas, de cultivar o contacto, de cultivar amizades por assim dizer. Tive muito boas experiências nesse aspeto, desde os ciclos de debates, até à própria sessão no parlamento. [**JM** – Participaste?] Participei. Participei mesmo a nível de concelhia sempre promovido por professores cá da escola, por duas professoras cá da escola, e será sem dúvida, a meu ver, aquela que mais promove esse bom relacionamento. Tanto que, eu costumo dizer que entramos numa sala com 30 e tal desconhecidos e saímos de lá com 30 e tal pessoas, eu não diria amigos, porque eu tenho um significado muito próprio, muito característico para essa palavra, muito reservado, mas, se calhar saímos de lá como se conhecessemos essas pessoas há muitos anos, chamemos-lhe assim, conhecidos de há muitos anos.

JM – Tu dás esse exemplo como algo muito positivo em termos de relacionamento interpessoal. [**AE2** – Sem dúvida nenhuma.] E o inverso?

AE2 – Eu não lhe chamaria uma atividade, apenas quando, o que é um pouco raro, mas por vezes há o incentivo, há a tentativa de melhorar a educação por incentivo à competição, chamemos-lhe assim, um pouco à moda japonesa. E isso gera climas, gera atritos muitos chatos, mesmo ao nível de sala de aula e fora dela principalmente ao nível de comparar turmas, que é uma coisa que não me parece que tenha grande sentido.

JM – Tens tido essa experiência?

AE2 – Tive. Neste momento por acaso, ao nível do secundário não tive tanto, mas ao nível do básico é mais cultivado.

JM – Os professores cultivam isso de turma para turma e dentro da sala de aula.

AE2 – Alguns, alguns. Principalmente ao nível de comparar turmas, que é uma coisa que não me parece que tenha grande sentido, mas...

JM – Normalmente sentes e/ou solicitas apoio das estruturas hierárquicas aqui da escola, quando tens alguma necessidade ou queres exprimir alguma preocupação?

AE2 – Eu poderei dizer que sim, quando tenho alguma preocupação, limito-me a expô-la. Claro que nem todos os alunos poderão dizer isso, eu como estou no conselho geral, porque faço parte do mesmo e há um espaço para isso, para as necessidades dos alunos, agora não me lembro, muito sinceramente, de o ter feito fora desse órgão, de ter solicitado seja o que for à direção.

JM – Mas tu como elemento do conselho geral representas os alunos. [**AE2** – Exatamente]. Vocês têm alguma reunião prévia ao conselho geral, quando ele se realiza?

AE2 – Nem sempre. E isto, por acaso, é uma estatística bastante interessante, e mais do que interessante, preocupa-me. Eu por acaso sempre, desde que começou o meu mandato, no ano passado, sempre tentei junto das turmas do 12.º, modéstia à parte, como me dou muito bem com toda a gente, pelo menos no que toca ao 12.º e ao secundário em geral, tentei sempre reunir, mais ou menos as preocupações dos alunos e aquilo que se poderia fazer em termos de conselho geral. E sinceramente, acho que fiz um bom trabalho, pelo menos no que toca aos cursos profissionais, às preocupações destes vamos lá mais tarde, agora...

JM – Mas eles apresentavam-te preocupações, os teus colegas? Dos diferentes anos, apresentam-te preocupações para levars ao conselho geral?

AE2 – Normalmente as preocupações não são... apresentam-mas mais como colega e mais como amigo, embora muitos deles não saibam sequer que eu sou representante do conselho geral. Aliás, noutra dia fui dar uma aula de formação cívica ao 10.º ano. Expus-lhes as estruturas hierárquicas da escola e preocupou-me bastante ver que em 20 e tal alunos, nem um único conhecia o Conselho Pedagógico, nem um único conhecia o conselho geral e esta situação, sem dúvida que é recorrente, principalmente ao nível das turmas do básico, nem quero imaginar. E acho que não há uma divulgação, de todo, destes órgãos. Não há um esforço qualquer para o divulgar.

JM – Consideras que há falta de informação aí, é? Da parte das estruturas para levar essa mesma informação aos alunos?

AE2 – Sim, sim. Certamente. No início é sempre entregue aos alunos que chegam à escola e outros o Regulamento Interno no que toca à parte dos alunos. Não nos é fornecido um Regulamento Interno no que toca aos outros órgãos. E acima de tudo, o que é mais preocupante, e que eu também não sabia, sinceramente, só soube no 10.º ano, nunca nos dizem quem é que faz o Regulamento Interno e com base em que é que o faz. E de facto isso é uma responsabilidade do conselho geral, e a maior parte dos alunos não sabe. O Regulamento Interno é simplesmente apresentado e ninguém sabe se aquilo foi obra e graça do Espírito Santo.

JM – E em todos estes anos que tu estás cá, alguma vez foste, tu ou algum colega que tenhas conhecimento, foste chamado a dar alguma indicação, sugestão para a elaboração do Regulamento Interno?

AE2 – Não, não. Mesmo a nível de conselho geral.

JM – Mesmo agora no conselho geral, tu aprovaste o Regulamento Interno, como é que ele apareceu? Sabes de onde veio? [**AE2** – Sei.] Mas sabes se foi discutido, por exemplo, com alunos, com todos os membros e atores educativos?

AE2 – O Regulamento Interno passa primeiro, segundo creio, pelo Conselho Pedagógico, que também ele em si tem representantes dos alunos para já, embora o ministério tenha por alguma razão que é para mim perfeitamente alheia, decidido tirar os alunos dos conselhos pedagógicos, o que é grave, o que é grave. De qualquer das formas...

JM – Tu consideras que eles eram um elemento muito importante? E que deviam estar presentes ali?

AE2 – Eu responderia a isso, com outra pergunta: mas a escola é para quem?. E acho que é perfeitamente claro. Quanto ao conselho geral, mesmo quando nos é apresentado o Regulamento Interno para discussão, ou neste caso, para sugestão, é-nos apresentado numa base “sim, concordamos todos, vamos votar”. Não há um incentivo muito grande ao debate, simplesmente há a aprovação rápida sem grande reboição, é o ideal.

JM – Em tua interpretação é o que se passa efetivamente. Tu sentes-te, por exemplo, preterido quando pretendes intervir, ou dar a tua opinião ou apresentar uma crítica?

AE2 – Eu por acaso nunca tive grandes papas na língua, por assim dizer, nem para falar, seja onde for e para dar a minha opinião, embora não me seja solicitada especificamente, quando sinto que tenho de o fazer, evidentemente que o meu papel é representar os alunos e defendê-los e quando tenho de o fazer faço-o, agora também acho que não é propriamente incentivado, nem a nível de conselho geral, nem a nível nenhum.

JM – E porque é que achas que ele não é incentivado? É mais vantajoso? Porquê? Ou tem alguma intenção ali por trás? O que é que te parece? Qual é a tua perceção?

AE2 – Eu acho que este clima de apatia geral não se aplica só aos alunos, acho que mesmo os professores, como dizia há bocado, este clima de apatia também se aplica aos professores, tanto que para coisas mini acabam por pedir permissão ou seja o que for à direção. Então eu não diria que acho que há uma intencionalidade de controlar os alunos dessa forma. Mas também por vezes ponho uma pergunta, se calhar os alunos, entre aspas, como eu, são os que causam mais problemas, se calhar são os que são chatos.

JM – Fazem-vos sentir ser chato?

AE2 – Já tive situações, nunca ao nível do conselho geral, felizmente. Nunca ao nível dos órgãos administrativos, mas já tive situações muito desagradáveis nesse aspeto.

JM – Tais como? Mandam-te calar?

AE2 – Tive uma professora, eu sinceramente até me dava bastante bem com ela e eu por acaso até considero, nunca neguei ajuda a quem dela precisasse, quer fosse na aula, ou até extra aula, como eu tenho um bom relacionamento em geral com os professores e com os órgãos administrativos em geral também, até quando algum dos meus colegas solicitava ou precisava de alguma coisa, sempre me mostrei mais ou menos disposto a ajudar fosse no que fosse. E então tive uma professora que numa vez que achou que a minha atitude, aliás, disse-me isso na cara, achava que, considerava-me uma pessoa muito arrogante e muito egoísta, e aquilo na altura foi assim um bocado um abanão por assim dizer e que se a conversa tivesse ficado por aí, mas não, a professora foi mais longe e então começou a achar que se calhar eu não andava com as pessoas certas ou se calhar a exprimir opiniões menos simpáticas pelos meus amigos e que também eram alunos dela, por isso duplamente errado, e mesmo quando, eu até acho que fui muito controlado agora, de ter sido tão pacífico, porque a conversa até puxou para a família e eu limitei-me a ouvir, não respondi porque... mas foi uma situação mesmo desagradável, nesse aspeto.

JM – Mas porque tu criticaste alguma situação ou puseste em causa alguma decisão?

AE2 – Eu não acho que tenha criticado, mas eu como sou uma pessoa que também não tem medo de intervir, é natural que nas aulas, quando, por vezes surge a conversa, e surgem situações em que tenho de dar uma opinião mais pessoal e por vezes nessas situações, estou a por hipoteticamente, não quero puxar o assunto à baila [**JM** – Claro, dizes aquilo que achares que deves dizer apenas] hipoteticamente falando de uma época mais antiga em

que por exemplo reinava um regime muito corrupto e o professor diz insistentemente que não mudou nada desde então. Seja ou não verdade, acho que, isto também muitas vezes já me aconteceu, acho que tentar influenciar os alunos para uma certa cor política ou a uma certa opinião, ou seja, impor opinião, forjar uma opinião nos alunos que não é a deles, ou seja, não se incentiva os alunos a pensar, mas antes impomos-lhe a nossa opinião e esta professora em particular tentou fazer isso, e eu evidentemente **[JM – discordaste, é isso?]** discordei, sempre de uma forma cordial, penso eu. Aliás não me lembro de alguma vez ter faltado ao respeito a professor algum.

AE2 – Olha, o que é que consideras prioritário investir nas questões do ambiente-escola e no relacionamento interpessoal. O que é que para ti vês? O que é que mudarias, relativamente ao ambiente na escola?

AE2 – Relativamente ao ambiente? **[JM – Ao clima, se quiseres]** Eu penso que **[JM – Ou proprias]** Isto é uma questão que não seria tão a nível da escola, mas a nível nacional. Se calhar aquilo que era prioritário neste momento, refiro-me, por exemplo, à associação de estudantes da qual eu também faço parte, a associação de estudantes tem um estatuto que é aquilo que nós chamamos de semi-independente, ou seja, é independente até certo ponto, mas não pode tomar decisão alguma ou fazer seja o que for, sem a aprovação da direção e dos membros dos órgãos administrativos. E eu, por acaso, acho uma certa piada quando não acontece alguma coisa na escola, normalmente a responsabilidade, ou quando os alunos não são informados, ou seja o que for, normalmente os professores não têm dificuldade nenhuma em culpar a associação de estudantes. Por exemplo, noutro dia estive num debate, em que uma professora me disse que nós éramos muito apáticos e que não estávamos de forma nenhuma preparados para enfrentar a crise, porque se o estivéssemos, por exemplo, teríamos mandado cartas ao ministério a mostrar o nosso desagrado, o nosso descontentamento pela situação atual do país, a crise, etc. O que não é de todo possível, porque nós não poderemos nunca tomar uma decisão dessas sem o parecer e sem permissão da direção, porque a associação de estudantes não é independente, é semi-independente. Então, dar uma independência maior à associação para que pudessem promover outras atividades, se calhar mais do interesse dos alunos. Porque, não é que ela não funcione, não é que ela não trabalhe, apenas o trabalho não é muito solicitado, não é muito publicitado, chamemos-lhe assim. E nós não o fazemos por isso, não o fazemos por mérito, mas, por exemplo, neste momento está a decorrer um Matosinhos a criação de uma bolsa de estágios que será acessível a todos os alunos do ensino profissional, porque os alunos do ensino profissional estiveram este ano muito mal para arranjar estágios e então a associação de estudantes decidiu que seria a altura de intervir e então deslocamo-nos, reunimos com todas as outras AE de Matosinhos e enviamos um documento para a Câmara, eu próprio fui até uma sessão de um programa que se chama Agitar Matosinhos, e eu próprio falei com o presidente da Câmara e sugeri e nessa mesma reunião ele deu luz verde para a criação de estágios e é o que é possível fazer. Agora, tanto em termos daquilo que nos é disponibilizado que é quando nos dizem que a Associação de Estudantes, por exemplo, é inexistente, não dizem que a verba anual que a AE tem são, salvo erro, 30 e poucos euros e tem de ser justificado aquilo que vamos fazer, ou seja, todas as atividades que nós pretendamos promover é complicadíssimo, mesmo porque é suposto que nós desenvolvamos ou que sejamos muito ativos ou que desenvolvamos muitas atividades com 30 e tal euros anuais.

JM – Nós iremos certamente voltar a falar das vivências aqui na escola sobre cidadania. Tu pessoalmente conheces os documentos estruturantes aqui da escola?

AE2 – Sim.

JM – Todos? O Projeto Educativo?

AE2 – Todos. O Projeto Educativo, o Regulamento Interno...

JM – Sentes-te privilegiado? Ou conheces porque és um elemento privilegiado?

AE2 – Porque sou membro do conselho geral senão certamente não os conhecia.

JM – Os teus colegas da turma, conhecem estes documentos?

AE2 – Creio que não, penso que a maior parte delas nem sequer faz ideia do que é que contem ou o que é que é o Projeto Educativo.

JM – Estão envolvidos, por exemplo, a turma, os teus colegas, portanto, tu estás nesse órgão, certamente estarás envolvido queiras ou não queiras agora **[AE2 – Exatamente.]** Mas estão envolvidos na elaboração de algum destes documentos?

AE2 – Não, não. De todo. Não de todo.

JM – No secundário, tu como representante dos alunos, não tens conhecimento disso.

AE2 – Que eles sejam envolvidos diretamente não. A não ser que eu seja o representante dos alunos no Conselho Pedagógico, e mesmo aí parece-me pouco provável, embora lá está, não tenho a certeza, porque não tenho conhecimento das atividades no seu todo, mas parece-me pouco provável.

JM – Normalmente o que os alunos conhecem mais é o Regulamento Interno. O que é que te parece o nosso Regulamento Interno? O Regulamento Interno aqui da escola?

AE2 – Eu acho que o Regulamento Interno no fundo, e contra mim falaria se dissesse demasiado mal dele, mas acho que em parte está bem estruturado. Claro que continua a haver coisas com as quais não concordo, mas que são coisas padronizadas a nível nacional. Por exemplo, o andarmos ao toque da campinha, é uma coisa que a mim me faz imensa impressão, parece que sou rebanho, é uma coisa que a mim me faz imensa impressão, deveras.

JM – Consideras que tem mais deveres, mais direitos? Que eles são...

AE2 – Eles são equilibrados, mas só os alunos... há uma insistência muito grande em informar os alunos só quanto aos deveres. Não há uma existência de todo, em informar os alunos quanto aos seus direitos.

JM – Mas disseste há pouco que mesmo em relação aos deveres, não há qualquer divulgação do Regulamento Interno ou destas regras para o dia a dia da escola.

AE2 – Há uma divulgação apenas no início do ano. Depois, raramente.

JM – De cada ano? Ou no início quando se entra?

AE2 – Quando se chega à escola. **[JM – No 7.º ano.]** Não só. Penso que no 7.º, no 8.º e no 9.º, penso que tive sempre acesso ao Regulamento Interno. Lá está o Regulamento Interno só é aprovado, mais a meio do ano, em meados do ano letivo que está a decorrer. Penso que sim. Se bem que no 12.º já não houvesse divulgação e creio que no 11.º também não, já não tenho tanta certeza. Não sei se se supõe que os alunos já estejam bastante informados sobre o documento em questão.

JM – E como aluno, ou relativamente aos teus colegas também, daquilo que tens conhecimento e perceção, propuseram alguma atividade para o desenvolvimento das dinâmicas da escola?

AE2 – Alguma dinâmica em particular? **[JM – Sim. Falaste-me de algumas, mas foi pela associação de estudantes, certo? E, por exemplo, a turma propôs alguma atividade para o desenvolvimento das dinâmicas da escola? Algum aluno propôs isso, para além dos órgãos instituídos?]** Penso que fora da associação de estudantes e fora dos órgãos administrativos, acho que não houve casos desses, não.

JM – Para além das aulas, onde é que tu e a maior parte dos alunos passam a maior parte do tempo nos espaços da escola?

AE2 – Como a escola está em obras estamos um pouco limitados nesse aspeto. Penso que a maior parte deles fora das aulas estará ou no exterior, a jogar à bola, a passear, seja o que for, ou então dentro do espaço da cantina e do bar.

JM – E quais são as atividades que te ocupam mais tempo na vida da escola? Nos espaços físicos, nas aulas, no convívio... Que tipo de atividades é que os alunos habitualmente realizam?

AE2 – Eu penso que as atividades que me ocupam mais tempo será o clube europeu, sem dúvida. O clube europeu tanto a nível de ciclo de debates, como em preparação para o PEJ (Parlamento Europeu de Jovens). O ano passado como delegado, este ano numa sessão que fizemos com professores como palestrantes, depois como orientador dos alunos mais novos, agora outra vez como presidente da sessão do 9.º ano, é o clube europeu.

JM – Envolveste a sério nisso?

AE2 – Sim, sim.

JM – Para fecharmos esta primeira dimensão, vou fazer-te uma questão, a tua ideia. Tens alguma ideia do que e que significa o desenvolvimento pessoal e social?

AE2 – O desenvolvimento pessoal e social... (pausa) se me puder por a adivinhar eu diria... **[JM – é a tua perceção. O que é isto do desenvolvimento pessoal e social?]** Eu diria que é a relação mútua daquilo que a sociedade pode dar ao indivíduo para ele se desenvolver, para ele crescer, e aquilo que o indivíduo pode, por sua vez, devolver à sociedade para ajudar a própria sociedade a crescer.

JM – E o que é que te ocorre quando se fala em cidadania? Como é que se é cidadão?

AE2 – Sendo ativo. Acima de tudo, sendo ativo. E sendo ativo não é só ir às urnas, não é só ir às urnas votar, embora seja o exemplo mais comum que nós damos, não é só isso. Eu penso que o cidadão ativo, vá votar ou não, ele é um cidadão informado. Porque o cidadão informado de uma forma mais ou menos forçosa irá tomar atitudes. Não é um cidadão conformado.

JM – Tu aqui na escola, sentes-te cidadão?

AE2 – (pausa) Uma questão complicada... **[JM – com essa definição que tu deste]** Não, não. Não posso dizer que me sinto cidadão, não.

JM – Portanto, dizes a tua atividade de certa forma está limitada, pegando nas tuas palavras.

AE2 – Eu penso que sim, não há regime. A democracia não é muito notória.

JM – Diz-me uma coisa, estes assuntos: o desenvolvimento pessoal e social e cidadania; alguma vez, estás aqui há 5 anos, alguma vez foram tratados aqui na escola, seja dentro ou fora das aulas?

AE2 – No meu caso não. Eu próprio tratei estes alunos, já fiz uma formação com os alunos mais novos do 10.º ano que agora também têm formação cívica no 10.º ano, eu já fiz essa formação com eles, pelo menos em duas turmas. Agora no meu caso, e na minha geração, creio que não, creio que nunca houve essa preocupação. Creio que está a surgir agora aos poucos.

JM – Nenhuma disciplina tocou esses assuntos.

AE2 – Supostamente temos uma disciplina de formação cívica que deveria ter abordado estes assuntos e embora muitos alunos eu ouço queixar-se, até acho que fui um pouco privilegiado em termos de aulas de formação cívica. A maior parte delas seria para falar e para resolver os problemas da turma, e para justificar faltas, e mesmo assim, ainda tive, durante os três anos a ter formação cívica, ainda tive algumas sessões de debate e alguma, e digamos, algumas simulações de formas de exercer a cidadania fora da escola. Outros colegas pelos vistos não tiveram a mesma sorte que eu.

JM – Vamos à segunda dimensão. Ainda não estás cansado? **[AE2 – Não, não. Vamos a isso.]** O que é que consideras fundamental para que as pessoas se desenvolvam, aqui na escola, se desenvolvam em termos pessoais e sociais?

AE2 – Liberdade.

JM – E o que é que isso significa, aqui nas vivências, aqui na escola? A liberdade aparece como fundamental para que as pessoas se desenvolvam em termos pessoais e sociais, é isto que queres dizer? Podes explicar-me um bocadinho isso?

AE2 – É muito simples. Um aluno que não é livre, primeiro não vai procurar aquilo em que se distingue, vai tentar apenas ser bom naquilo que é padronizado como sendo importante, ou seja a nível mundial, não em termos nacionais, mas a nível mundial, são as matemáticas, as letras, etc. Enquanto que, há uma desvalorização muito grande, por exemplo, pelo corte no que toca à dança, à música, ao teatro, etc. e um aluno que é livre procuraria essas atividades, o que lhe proporcionaria, primeiro uma expansão de horizontes, que outros não têm naquilo em que é bom, segundo uma felicidade que lhe permitiria sem dúvida melhorar os rendimentos nas restantes disciplinas.

JM – Esse assunto, ou esse valor que tu relevas, que é o valor da liberdade, é também sensível aos outros atores, para além dos alunos?

AE2 – Eu penso que os outros atores, embora sejam mais livres, mesmo eles não são tão livres como gostariam de ser. Ou não se sentem tão livres como são de facto, ou como podem ser.

JM – Parece-te que isso poderia ser reforçado como estratégia aqui na escola?

AE2 – Sim, sim. Sem dúvida nenhuma.

JM – O valor da liberdade. Referiste também há pouco o valor da autonomia. **[AE2 – Da autonomia, exatamente]** Aqui na escola, quais são os aspetos a que tu atribuis maior importância? Aspetos disciplinares, regras, conhecimentos, valores...? Que te parece? **[AE2 – A que eu atribuo maior importância ou a que é atribuída?]** Aqui, para a tua formação, para o teu desenvolvimento como pessoa e como cidadão.

AE2 – Como pessoa e como cidadão, eu diria que é conhecimento, embora de uma forma um pouco ou tanto específica. Embora não seja a pessoa mais indicada para falar disto. Eu considero-me um cidadão, ou um aluno, mais ou menos privilegiado porque eu tenho tempo livre, livre. Tempo em que me posso dar ao luxo de não fazer nada, uma vez de 15 em 15 dias, devido a tudo aquilo que faço, desde o parlamento europeu, teatro, música, etc. Aquilo que mais contribui para o desenvolvimento pessoal dos alunos, neste momento dentro da escola, parece-me que está mais relacionado com o conhecimento apenas se os alunos gostarem mesmo daquilo que estão a fazer. Pessoalmente, aquilo, se nos referirmos a conhecimento, aquilo que mais contribui para o meu crescimento foi, sem dúvida os conhecimentos da história e a compreensão de como é que a sociedade funcionava e das semelhanças que há com a sociedade de agora, perceber que as situações não são assim tão diferentes e isso dá-nos uma orientação muito grande para a forma como podemos prevenir situações ou como devemos agir em certas situações ou aquilo que pode acontecer no futuro há sociedade como um todo. Eu diria que esse conhecimento, neste momento, de tudo o que se proporciona na escola, acho que é o que é mais importante. Embora haja um défice relativamente grande no que toca, por exemplo, à facilidade de comunicação, que é uma coisa que devia ser promovida, que é absolutamente essencial, o saber exprimir-se e exprimir-se não é meramente, não temos de ser todos ótimos a falar em público, as mais variadíssimas formas de expressão, são muito mais importantes para o desenvolvimento pessoal do que a importância que lhe é atribuída de facto.

JM – E consideras que isso não é muito trabalhado aqui na escola?

AE2 – Não, não. Não de todo. Aliás, é incentivado muito a cultura do trabalho, e do trabalho diário, e acho que sinceramente se as pessoas passassem menos tempo a estudar e passassem mais meia hora do dia a fazer aquilo que gostam, a exprimirem-se da forma que gostam, então estaríamos todos muito melhor, obteríamos todos resultados muito melhores, em termos de sociedade, em termos de escola.

JM – Identificas alguma atividade realizada na escola ou na sala de aula relativa a estratégias de promoção do desenvolvimento pessoal e social e da cidadania? Lembras-te alguma? Ou numa aula ou até na escola, como preparação para a cidadania futura?

AE2 – Em termos de secundário há algumas, já falei no Clube Europeu. Neste momento, em termos de secundário, há alguns debates, há conversa, chamemos-lhe assim, há falta de melhor descrição, há conversa com...para definição de perspetivas de futuro e isso sinceramente parece-me importante. Muitas vezes os alunos põe-se numa engenharia qualquer sem nunca terem falado com um engenheiro dessa área para saberem o que é que, em termos práticos, as pessoas podem fazer na sua profissão, o que é que podem fazer com esse curso. E em termos de secundário, 11.º e 12.º, parece-me que há mais essa promoção. Há algumas feitas pelos estudantes, pela associação de estudantes, algumas feitas por professores, etc. Agora em termos de básico não me parece.

JM – Na escola identificas alguma disciplina - projeto já falaste -, alguma atividade que consideres de maior relevância para a promoção da educação para a cidadania?

AE2 – Além daqueles que eu já referi, não me parece.

JM – Que significado é que tu atribuis ao papel do GIE aqui na escola?

AE2 – Acho que lhe é atribuída **[JM – Nesta promoção da cidadania e promoção da inclusão]** Eu acho que é dada uma ideia completamente errada, ou que fazemos do GIE, uma coisa completamente errada em relação aquilo que deveria ser, uma das duas. O GIE é, no seu ideal, um espaço a que os alunos podem ir, não só quando se comportaram mal numa aula, que é aquilo que acontece, é muito frequente a ameaça de que, se não te calas vais para o GIE, e fazem parecer o gabinete um bicho de sete cabeças, quando de facto aquilo o que devia ser era um espaço para o qual um aluno que tivesse algum problema pudesse conversar e pudesse procurar apoio dessa estrutura. E não é o que acontece, de todo. É um sítio para onde se manda o aluno com faltas disciplinares, ponto.

JM – Pensas que é essa a imagem que vigora na escola, dos alunos? E dos professores? Também têm essa imagem os professores?

AE2 – Eu penso que os professores também têm essa imagem, porque os professores são quem mais contribui para essa imagem.

JM – Mas como sentido de amedrontamento dos alunos?

AE2 – Sim, é a tentativa mais frequente de impor a autoridade de que falava há pouco.

JM – Quais são o tipo de atividades que ocupam mais tempo na sala de aula? Por exemplo, que atividades foram realizadas com intenção e o fomento da educação para a cidadania, em sala de aula? Houve alguma em particular?

AE2 – Em sala de aula penso que dentro das aulas aquilo que é mais remotamente parecido com aquilo que é educação para a cidadania é mesmo o obrigar os alunos a, obrigar entre aspas, ninguém é propriamente obrigado, é a promoção das situações **[JM – das regras?]** não, não. Daquilo que os alunos têm que enfrentar em público, que é bastante complicado, mas que é muito importante enquanto cidadão, que é o aluno ser incentivado. E como já disse, isto não acontece em todas as aulas, de todo. Aliás, acontece com pouca frequência o aluno ser incentivado a dar a sua opinião. Dentro da sala de aula, dentro de uma disciplina, os professores, em geral, estão muito mais preocupados em lecionar o seu programa até ao fim para que depois não haja os senhores do ministério, para que não tenham que marcar aulas extra, etc.

JM – O que é que proporias para uma próxima abordagem da educação para a cidadania e para promover o desenvolvimento pessoal e social? Tu há pouco falaste-me sobre o ambiente aqui da escola e fizeste propostas, agora concretamente para promover o desenvolvimento pessoal e social aqui das pessoas, e promover a educação para a cidadania, o que é que se poderia fazer ainda mais?

AE2 – Eu acho que aquilo que é essencial, por exemplo, nos países nórdicos, a carga horária dos alunos, tanto ao nível do ensino básico, referindo-me principalmente ao ensino na escola primária, é mais do dobro daquilo que acontece em Portugal. E porquê? Porque é pressuposto que fora das aulas os alunos participem em atividades que lhes deem esse mesmo conhecimento de uma forma não letiva. E falo dos conhecimentos a nível ambiental, nos quais há muita insistência, até mesmo a nível de história, onde há menos insistência nesses países do que aqui, embora eu reconheça que eles são importantes. Há uma promoção muito maior, por exemplo, do voluntariado, que é importantíssimo, do que cá. E se calhar, eu penso que essa promoção, ao mesmo tempo que diminuíamos a carga horária, proporcionar aos alunos, não era diminuir a carga horária e deixar os alunos sem nada para fazer, era diminuir a carga horária de tempos de aulas e proporcionar aos alunos outras atividades, seja em termos de voluntariado ou seja o que for, aos alunos, favorecendo na mesma esses conhecimentos, mas que o façam de uma forma não letiva, que não envolva estar fechado dentro de uma sala de aula. Eu penso que isso era essencial para a dinamização do ensino e para o crescimento dos alunos como cidadãos, sem dúvida nenhuma.

JM – E passamos para a terceira dimensão, que é agora sobre as vivências e manifestações de cidadania aqui na escola. Como é que se vive a cidadania e como é que ela se manifesta. Tentarei recolher alguns exemplos relativamente a isso. Tens perceção de quem toma a maior parte das decisões aqui na escola?

AE2 – Sim, a direção.

JM – A direção? **[AE2 – Sim.]** O peso dos outros órgãos, como é que tu o vês?

AE2 – Normalmente quando se tomam decisões de maior importância, o Conselho Geral, que é em termos teóricos, o órgão máximo de decisão, a Assembleia de Escola, agora Conselho Geral. Normalmente o que nos é pedido não é para tomarmos uma decisão, mas para darmos um parecer sobre a decisão que já foi tomada. Então, em termos práticos, quem toma a decisão é a direção, os outros órgãos administrativos nem tanto.

JM – Especificamente daquilo que conheces que é o conselho geral parece-te um órgão tutorativo, é? É isso que estás a dizer?

AE2 – Eu não diria que o papel seja estético porque tem algum peso, de contacto com a direção regional, com a DREN, e com a autarquia. Tem algum peso, porque está representado por todos os alunos, pela comunidade docente e não docente, os professores que são a sua maioria, mas também tem órgãos da junta de freguesia e da autarquia, e no aspeto do contacto com essas pessoas que estão fora da escola, parece-me que é um órgão importante. Agora quanto às decisões que são tomadas dentro da escola certamente que o seu papel não é tao relevante. Eu considero que a sua importância é maior em termos de dinamizar o contacto e não tanto de tomar decisões.

JM – Sabes como é que essas decisões são tomadas? São tomadas por uma pessoa, são tomadas de forma colegial, democrática, ou mais de carácter autoritário? Tens alguma ideia sobre isso?

AE2 – Eu diria que são tomadas ou por uma pessoa ou por um grupo de pessoas, neste caso, ou pela Diretora ou pela direção. Agora são tomadas de uma forma mais democrática, não me parece. Porque eu em 5 anos que fui aqui aluno, nunca ninguém me consultou sobre, até estar no conselho geral, nunca ninguém me consultou sobre decisão alguma que fosse implementada na escola.

JM – Nunca vos fizeram, por exemplo, um questionário sobre níveis de satisfação dos diferentes serviços aqui da escola, à exceção deste ano, que eu sei que está a decorrer. Até agora, nunca foi feito?

AE2 – Este ano está a decorrer mas até agora não, nunca, de todo. É este ano a primeira vez.

JM – E onde há tomadas de decisão normalmente, por exemplo, nesse órgão onde tu estás, já agora aproveito isso, quem é que participa mais, quem é que tem maior peso?

AE2 – São os professores. **JM** – No Conselho Geral, não é? **Sim**. Sem dúvida nenhuma que são os professores. Se nós somos 15 eu diria que os professores são mais de metade, não tenho a certeza quanto ao número, mas diria quase de certeza que são mais de metade.

JM – E da turma, quem é que toma as decisões?

AE2 – É a Diretora de Turma e o conselho de turma, sem dúvida nenhuma.

JM – E os alunos?

AE2 – Nada. Certamente que nada.

JM – Então não vos é pedida opinião sobre o andamento da turma, sobre como é que deveria modificar, no sentido de evoluir positivamente, nunca vos foi pedido nada? A Diretora de Turma decide é?

AE2 – Basicamente o conselho de turma decide, embora haja um delegado de turma por turma, e um subdelegado, no caso de o delegado faltar, que vão representar os alunos. Fui muitos anos delegado **JM** – Exato. Tu já foste durante bastantes anos delegado de turma, não já? **Já**. **JM** – E que papel te era reservado a ti? No conselho de turma, por exemplo? **Embora**, era-nos reservado um cantinho, depois das decisões tomadas, “ah, e o que é que tu achas? O que é que os teus colegas acham?”. O “eu acho” é gratuito. Nunca nos perguntaram “Mas concordas? Concordas porquê? E porque não?” Embora até sempre tenha insistido, de uma forma, não sei como é que hei de dizer **JM** – irreverente? **Sim**. De uma forma mais ou menos irreverente, e até nem sempre muito apreciada em expressar a minha opinião, e até a opinião que seria a que mais interessa aos colegas, porque de facto, temos de defender aquilo que representamos, em expressar a minha opinião no seu todo. Agora não sei se todos os delegados o farão.

JM – As pessoas acatam e o conselho de turma é sensível às preocupações que trazes da turma?

AE2 – Se o são não o demonstram demasiado.

JM – E na prática depois? Imaginemos que tu fizeste uma tomada de posição relativamente a um determinado assunto que os colegas, ou que tu sentiste, que poderia ser melhor do que o que está. E no futuro, no dia seguinte, isso foi colocado em prática ou ficou na ata apenas?

AE2 – Eu acho que, quando é uma tomada de posição do conselho de turma em relação aos alunos, se o delegado se mostrar contra, a situação resolve-se de uma forma muito pacífica que é, o Diretor de Turma no dia seguinte chega à sala, expõe a situação, a maior parte dos alunos, obviamente ou por, eu não lhe chamaria intimidação, ou por não estarem tão cientes do que está a acontecer ou por acharem que isso não vai ter um impacto tão grande na sua vida futura, quando às vezes até tem, não se manifestam contra, ou neste caso não se manifestam contra ou não justificam o porquê de estarem contra, até porque a situação normalmente não lhes é explicada, então a medida é aplicada de qualquer forma e acabou.

JM – E aí, tu intervéns?

AE2 – Tentei sempre intervir. Por acaso lembro-me de há alguns anos quando um professor meu disse que estava na altura de pararmos com esta história da integração e começar a ensinar só a quem queria, e já estávamos fora do ensino obrigatório, no 10.º ano, e eu lembro-me de ter perguntado na altura, “vamos parar, mas estas pessoas escolheram estar aqui, tem o direito de ser ensinadas, se a mensagem não está a passar, se calhar a culpa não é só dos alunos, certo?”. E essas situações são muito, que se geram no conselho de turma, às vezes são um bocado complicadas e às vezes o delegado é um bocado, entre aspas, quem se queima, ainda por cima por defender os colegas, então geram-se situações muito chatas.

JM – Isso já aconteceu? **AE2** – Já, já. **Esse exemplo é ilustrativo disso?**

AE2 – É ilustrativo, na medida em que tomei a posição sempre de que os alunos deviam ser sempre integrados ao máximo, independentemente... eu acho que mesmo que o aluno tenha uma atitude menos correta numa aula, isso também se pode dever muito simplesmente ao facto de não estar a perceber o que está a ser tratado. E se um aluno não está a perceber o que está a ser tratado, assume-se automaticamente que isso é falta de interesse dele, quando por vezes não é, por vezes a mensagem simplesmente não está a passar mas não há um esforço também para ver esse lado do aluno. Então integrar um aluno dá trabalho, deixá-lo de lado não dá, ponto.

JM – Essa questão também me faz lembrar uma outra que também vou ter de analisar que é a questão dos alunos estrangeiros. Na tua turma, ou tens conhecimento de que aqui haja alunos estrangeiros aqui na escola? **AE2** – sim, sim **E achas que eles estão bem integrados? E que aqui na escola são bem recebidos?**

AE2 – Por acaso na nossa escola até acho que é das coisas que até funciona melhor, sei que é sempre dado apoio, tanto ao nível da nossa língua, do português, como ao nível das línguas estrangeiras quando é necessário, se os alunos não vierem tão bem preparados, mesmo ao nível das outras disciplinas, quando é preciso os alunos têm esses apoios, têm esses apoios.

JM – Do que tens conhecimento, consideras que os alunos estrangeiros aqui se sentem bem? Também se sentem membros desta comunidade?

AE2 – Eu creio que sim. Acho que não há qualquer tipo de tentativa para não os integrarem, antes pelo contrário, acho que há um esforço grande. Nesse aspeto, por acaso, acho que é das coisas que até funciona bem.

JM – Os alunos conhecem os diferentes critérios de avaliação das disciplinas?

AE2 – Sim.

JM – São explicados normalmente pelos professores?

AE2 – Não são explicados. São escritos normalmente e mandados para casa para o pai ou a mãe os assinarem. Não são explicados, não são debatidos, não são negociados. São inegociáveis.

JM – E se algum aluno procurar dizer, ou anotar alguma diferença sobre isso ou não concordar? Aconteceu, lembras-te de alguma coisa sobre isso?

AE2 – Por acaso acho que nunca aconteceu, embora já, eu próprio, já me tenha, entre aspas, insurgido algumas vezes contra os critérios, é como digo, não são negociáveis. Por exemplo, parece-me um pouco exagerado que, no secundário, que haja uma disciplina, neste caso filosofia, que a avaliação é de atitudes, valores, trabalhos de casa, trabalho fora de sala de aula, de tudo seja o que for, tudo o que for trabalho fora dos testes vale 10%, os testes são 90% da avaliação. Ou seja, por muito empenhado que um aluno seja se não for tão bom a escrever, porque filosofia é uma disciplina que de facto requer que seja muito explícito e muito claro naquilo que escreve, se o aluno não for tão bom nesse aspeto, então fica para trás simplesmente. Os critérios não se compadecem.

JM – E diz-me uma coisa, mesmo sem negociarem, os professores cumprem depois aquilo que estipulam nos critérios de avaliação?

AE2 – Ah, a folha de Excel encarrega-se disso.

JM – Na sala de aula que atitudes manifestam os professores com os alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem.

AE2 – Isso varia muito de professor para professor. Normalmente os professores tentam, quando o aluno mostra vontade de aprender, tentam explicar uma ou outra vez, normalmente. Também já tive professores que dizem simplesmente “ não tenho tempo neste momento, se quiseres vai à aula de apoio”. Há os dois tipos.

JM – E para aqueles que são considerados bons alunos, que atitudes é que os professores manifestam?

AE2 – Não há um interesse muito grande. Esses alunos são aqueles que à partida estão safos, são os alunos que com os pais não vale a pena chatear-se demasiado, nem insistir demasiado, porque eles por eles já se safam.

JM – Mas que incentivos é que lhes dão, a esses alunos?

AE2 – Dificilmente lhes dão incentivos alguns. Há sempre a promessa de que no fim do ano talvez, há a eventualidade de um benefício qualquer na nota, embora normalmente, é como digo, aquilo acaba por não passar da folha de Excel.

JM – Mas há os quadros de mérito. Julgas que isso é incentivo?

AE2 – Não. Por acaso acho que não. Primeiro porque a média para entrar para os quadros de mérito, pronto são 16 valores neste momento, não é uma média baixa, também não é uma média propriamente muito alta, mas também... Eu não acho que seja grande incentivo, a cerimónia dos quadros de mérito, vou lá há 5 anos, e resume-se a estar lá uma hora, recebemos um papel manhoso.

JM – Tens sido sempre aluno de quadro de mérito, tu?

AE2 – Sim.

JM – E não dás muito valor a isso, achas que não é grande incentivo para os bons alunos para promover o sucesso?

AE2 – Eu penso que não. Porque tenho esperança de pôr alguma coisa no currículo, mas não sei se (risos) até por aí vou, acho que nem por aí vou lá.

JM – Tens conhecimento de problemas aqui na escola de carácter disciplinar?

AE2 – de carácter disciplinar, alguns.

JM – Na escola em geral, assim graves?

AE2 – Penso que não tem havido nada, assim de demasiado grave.

JM – E na aula há situações de indisciplina?

AE2 – Por vezes. A nível do secundário não há tanto. Há mais a nível do básico.

JM – Que medidas é que são tomadas normalmente para esta situação?

AE2 – Limitam-se, normalmente, a mandar o aluno que está perturbado para o GIE, ou os alunos.

JM – Parece-te isso assim uma forma de exclusão? O aluno podia ficar na aula? **[AE2 – Penso que sim]** E haver outra medida de, sem te querer direccionar, logicamente se calhar já te estou a direccionar, não era essa a ideia.

AE2 – Não, eu próprio já dei essa opinião há pouco. Podia haver um esforço maior para a integração do aluno do que para a expulsão, que é aquilo em que se investe, infelizmente.

JM – Portanto parece-te que podiam ser tomadas outras medidas, estás a pensar numa outra?

AE2 – Acho que mal um aluno manifeste alguma indisciplina ou falta de disciplina, acho que primeiro devia haver um acompanhamento maior por parte desse aluno. Isto pode parecer um pouco contraditório, mas acho que os professores deviam acompanhar ainda mais esse aluno, porque provavelmente é um aluno que não está a perceber aquilo que está a ser transmitido, e os professores normalmente viram-se para aqueles alunos que até têm uma taxa mais ou menos elevada de sucesso e esses alunos são de facto aqueles que precisam de menos ajuda.

JM – Olha, vamos ver se adiantamos um bocadinho. Já me falaste sobre a substituição do Conselho Diretivo pela Diretora, o que é que te parece? Teve algum impacto na vida da escola?

AE2 – Eu penso que sim. **[JM – É positivo, negativo?]** Acho que gerou um pouco um clima de insegurança. Penso que mesmo os membros da direcção têm um pouco de receio de tomar qualquer tipo de decisão sem a consulta prévia da Diretora. E penso que nos tempos, chamemos-lhe assim, nos tempos do conselho executivo não era tão notório.

JM – Estás a visualizar alguma situação em particular?

AE2 – Não sei. Penso que até os professores para vir trazer o carro para dentro da escola para virem trabalhar, agora é quase preciso uma autorização da direcção. Por exemplo, para qualquer atividade que haja depois do

tempo de aulas, a partir das 18h30m, se o professor quiser trazer o carro para dentro da escola para estar mais perto de seja o que for, a escola está completamente vazia nunca é... os membros da direção, penso que se pedir a um vai haver alguma hesitação, se calhar é preciso falar com a Diretora, e é uma coisa perfeitamente insignificante, não está ninguém na escola.

JM – Parece-te que a escola no global, escola com todos os atores educativos falemos assim, desta comunidade educativa, nas suas diferentes estruturas hierárquicas desde o recreio à sala de aula, à direção, etc. parece-te que a escola convive bem com as diferenças? Aceita o ser diferente, aceita culturas diferentes? Fiz-te esta questão noutras anteriores, mas estilos de vida incomum, a escola aceita? Escola são os alunos, aceitam por exemplo, que algum aluno tenha um estilo de vida específico não comum?

AE2 – Eu penso que nesse aspeto os alunos são, acho que os alunos são mais ou menos... não se incomodam bastante com isso, pelo contrário, até acho que há uma integração, acho que não deixamos de fazer amigos, por levarmos um estilo de vida ou levarmos hábitos diferentes. Agora quanto aos professores, tudo muito bem, desde que não interfira dentro de aulas.

JM – E com culturas diferentes, pensar diferente? Já me falaste há pouco em estrangeiros que vês com bom....

AE2 – Acho que com culturas diferentes não há tanto isso. Com o pensar diferente, se calhar já gera mais chatices. Pensar diferente da maioria também é perigoso.

JM – Tu sentes-te aqui autónomo, responsável ou cumpridor de algumas tarefas?

AE2 – Eu em particular? **[JM – Tu em particular]** Eu em particular sinto-me bastante autónomo. Agora fiz muito por isso, fiz muito por isso. Sem dúvida nenhuma. Quase garanto que 90% dos alunos não conseguem ter esta autonomia em relação a tudo, em relação a tudo o que se passa na escola.

JM – O que é que te leva a dizer isso?

AE2 – Aquilo de que falei anteriormente. Que não há promoção nenhuma de autonomia, não há uma tentativa de expansão de horizontes dos alunos.

JM – O que é que sugerias para melhorar as práticas de cidadania aqui, as vivências aqui na escola?

AE2 – É como disse, já falamos há pouco disso, em parte.

JM – Perguntei-te há pouco sobre educação para a cidadania. Não queria misturar as coisas. Uma coisa é para a tua promoção como futuro cidadão, outra coisa é aqui na escola. A escola, supostamente, também vive a cidadania, também vive a democracia. O que é que proporias para melhorar aqui estas vivências cidadãs, vivências democráticas?

AE2 – Sem dúvida nenhuma uma maior informação aos alunos sobre tudo, desde órgãos administrativos, às decisões que eles tomam, aos poderes que eles têm, o papel dos delegados, o quão intervenientes os alunos podem ser dentro da escola, porque a legislação permite mais do que aquilo que nos dão a entender que podemos ser, essa parte não é evidenciada, são as letras pequeninas.

JM – Por fim, se te pedisse um adjetivo para caracterizar esta escola, o que é que tu achas? Neste momento, de imediato, qual é que escolhias? Que adjetivo é caracterizador desta escola?

(pausa para resposta) ainda temos aqui algum tempo, mas se não quiseres responder, estás à vontade.

AE2 – Estou a pensar, mas está difícil de surgir algum.

JM – Estes 5 anos não te dão aqui uma perspetiva que tu pudesses condensar numa palavra?

AE2 – Eu acho que apanhei demasiado do muito bom e do muito mau para poder misturar os dois ou para poder condensar tudo numa palavra, sinceramente.

JM – Vamos terminar aqui a entrevista. Obrigado.

Transcrição da Entrevista AE3

Diretora de Turma do Ensino Secundário

JM - Olá. Esta entrevista é a uma Diretora de Turma do ensino secundário. Obrigado por te prestares a ceder esta entrevista para o meu trabalho. Duas coisas antes de iniciarmos: esta entrevista tem um carácter confidencial, portanto, não vai ser revelada a tua identidade, e depois de a terminar e de transcrever esta entrevista terás que a validar, sabes o que é que isso significa, não é?

AE3 – Sim claro.

JM - Há quantos anos exerces esta função de Diretor de Turma? Mais ou menos.

AE3 – Há trinta.

JM - Há trinta anos? E nesta escola?

AE3 – Há uns vinte e um, vinte e dois.

JM - Diz-me uma coisa, foste eleita ou foste nomeada?

AE3 – Fui nomeada.

JM - O que é que isso representa para ti? Gostarias de assumir o cargo de Diretora de Turma sendo da tua solicitação ou pela nomeação?

AE3 – Aceito sem grandes problemas, mas se fosse a escolher se calhar preferia não ser.

JM - Porque é que dizes isso?

AE3 – Porque é sempre imprevisível, não é? Depende da turma, há turmas que não trazem dificuldade nenhuma, outras pelo contrário, às vezes é um bocado difícil de gerir todas as dificuldades que os miúdos têm agora em lidar uns com os outros, e alguns problemas. Penso que consigo contribuir para resolver algumas situações normalmente, mas nalguns anos já tenho sido alguma frustração no fim do ano, por não ter conseguido a fundo resolver isso. E acho que é muito importante que eles trabalhem bem em conjunto e isso hoje em dia não é assim tão fácil. Acho que no início da carreira não tinha tanta dificuldade nesse aspeto, porque o ambiente a nível interno, dentro da própria turma era mais simples a coesão entre os alunos, era uma união saudável que agora se via perdendo.

JM - Tens alguma explicação para isso?

AE3 – Isso dá para uma conversa muito longa, problemas sociais...

JM - Ok, vamos ver o que surgirá disso. Tu sentes-te bem nesta escola? Gostas de lá estar?

AE3 – Não é tudo tão claro e tão simples em relação a isso. Não me sinto, posso começar por esclarecer isso, senão já tinha mudado, estou aqui há muito tempo porque os problemas que eu vejo aqui, se calhar se não são iguais são semelhantes aos que eu teria noutra escola, portanto, o facto de mudar de escola não me beneficiaria assim tanto quanto isso. Mas já foi melhor o ambiente também, a nível interno, mesmo entre docentes.

JM - Nesta escola disseste-me que estás à volta de vinte anos não é? Ok. Notas essa evolução para positiva, negativa...

AE3 – Para negativa, mas essa evolução, se é que se pode chamar evolução, acho que se tem verificado noutras escolas, tem a ver com políticas e com outros aspetos sociais também.

JM - E o ambiente, o clima, que se vive na escola, consideras que este ambiente contribui para o bom desempenho do teu cargo?

AE3 – Também não é tão fácil assim responder a isso claramente, porque se eu acho que o ambiente já foi melhor, numa altura em que o convívio era mais salutar, não existia aquela necessidade de provar que as pessoas hoje em dia têm, muita necessidade de provar a sua competência, e quando isso era espontâneo, o desempenho era muito mais conseguido, com maior eficácia do que é agora. A necessidade da imagem do professor competente impôs-se de tal maneira que tirou a autenticidade aos atos.

JM - Consideras que os Diretores de Turma, neste caso do secundário, e no teu caso, se sentem realizados pessoal e profissionalmente nas funções que exercem? Se me desses uma ilustração...

AE3 – Eu acho que cumprem as suas tarefas com seriedade, isso sem dúvida, mas que se realizam... Eu já tenho mais dúvidas, porque essas dificuldades que temos hoje em dia, nomeadamente na relação, nem tanto se calhar de professor aluno, mas para resolver os problemas existentes entre os próprios alunos, e mesmo a relação com os encarregados de educação não é tão simples quanto era aqui há uns anos. É mais complicada. Isso tem a ver mesmo com as características da sociedade atual.

JM - Quais são as tuas dificuldades ou preocupações como Diretora de Turma? São de carácter burocrático, são de carácter pedagógico, didático, és capaz de ilustrar?

AE3 – Olha os de carácter burocrático são os que tenho menos dificuldades mas são os que menos me agradam, porque não sou assim muito ligada a essas funções. A nível pedagógico é aí que temos uma intervenção principal e é aí que se manifestam maiores dificuldades, por esses problemas que eu tenho vindo a apontar. Hoje em dia, os miúdos são muito ligados na imagem, nas relações mais superficiais se calhar, têm uma falta de maturidade que eu noto que se tem vindo a complicar, porque há muito anos que eu só trabalho com secundário. Este ano eu tenho uma turma de 10º ano e se eu pensar assim nos últimos anos, isto equivalia a um básico de há pouco tempo atrás. Portanto, os problemas que eles revelam agora no 10º ano, eu notava anteriormente num 8º, essa falta de maturidade complica um bocadinho porque a nível abstração, a nível de uma série de posturas até na sala de aula que são a partida exigidas para um aluno deste nível de ensino, eles não conseguem ainda adquirir. Nem a nível de concentração, nem a nível de... Mesmo a dedicação dos alunos neste nível de ensino no 10º ano, equivale à que os alunos tinham há uns anos atrás no ensino básico. E aí eu noto bastantes dificuldades porque sensibilizá-los para isso, fazê-los perceber conscientemente que só assim é que podem mudar tem sido muito difícil.

JM - E qual é o papel do Diretor de Turma no meio disso?

AE3 – É conseguir que eles percebam, e aí é que eu noto dificuldade, porque eles estão mais interessados em pequenas exposições e naquela imagem mais superficial que os colegas valorizam fora da sala de aulas, e mantêm dentro da sala de aula essa atitude. E isso dificulta todo o processo, mesmo a nível de desenvolvimento, não só a nível do conhecimento, porque eles estão ali acima de tudo para se desenvolverem como um todo, e eles continuam centrados na brincadeira.

JM - Pegando nessa questão, fazia-te uma outra pergunta ligada a isso. Vocês quando reúnem no conselho de Diretores de Turma qual é a indicação que vos dão como prioritária? Sucesso académico, aspetos comportamentais, és capaz de te lembrar de alguma coisa?

AE3 – De tudo um pouco, debruçamo-nos quer sobre os aspetos académicos, claro que é fundamental para as metas que estão definidas para a ação nível de escola, e para a sensibilização dos alunos para serem responsáveis e para terem a atitude em relação ao estudo que é suposta neste nível de ensino. Como também a nível pedagógico e comportamental porque há uma série de regras que têm sido adequadas de acordo com as evoluções da legislação, porque ainda há pouco tempo foi alterado o estatuto do aluno, fomos alertados para esse aspeto, para adequar todo o nosso regulamento a essa legislação, portanto, as preocupações são a todos os níveis, não só a nível académico.

JM - Como é que um Diretor de Turma promove e incentiva a participação dos encarregados de educação nas questões da vida da escola?

AE3 – Primeiro começa pelo primeiro contacto, pela reunião em que o Diretor de Turma apresenta aos pais todos os aspetos que a escola considera importantes para o desenvolvimento dos alunos, dá a conhecer determinados pontos tanto do estatuto do aluno como do Regulamento Interno, alerta para os locais onde eles podem ter acesso, neste caso através da internet na página da escola, a todos os documentos. Depois é mesmo o contacto direto com o encarregado de educação, fazendo sentir que é importante essa ligação, porque o Diretor de Turma no fundo, serve de elo de ligação entre os professores da turma e a família.

JM - Os encarregados de educação aparecem com frequência às reuniões?

AE3 – Sim, sim.

JM - Contactam-te com frequência?

AE3 – Sim. Hoje em dia, temos aqui também uma introdução atual que é através da internet, que é um meio que não reconheço assim como sendo tão agradável, mas também é utilizado. Isso é novidade dos últimos dois, três anos na profissão.

JM - Mas facilita ou nem tanto?

AE3 – Num determinado aspeto facilita, porque quando o pai não tem disponibilidade para prescindir do seu tempo de trabalho para vir à escola, pode utilizar esse meio (internet). Dantes seria o telefone só, hoje em dia há pais que optam por isso, é prático porque tem o acesso direto ao Diretor de Turma. Não é tão agradável para o Diretor de Turma porque em casa acaba por ter que estar a fazer esse trabalho que à partida desenvolvia na escola, porque a qualquer hora do dia é contactado pelo pai, e depois sente sempre aquela obrigação de responder convenientemente... **[JM** - Disseste a qualquer hora do dia, dá-me um exemplo que tenha acontecido.] Já me aconteceu este ano duas situações, à noite precisei de ir ao computador trabalhar, abri o *e-mail* da escola e tinha dois *e-mails* de dois encarregados de educação. E eu senti-me na obrigação, já à noite, um deles até depois de jantar... **[JM** - Por volta de que horas?] Depois de jantar, não sei dizer, claro que eu não era obrigada a responder naquele momento, mas como tinha que o fazer, e para mim, sou mais resolver do que acumular tarefas, acabo por ser solicitada, assim como noutros aspetos, a nível de qualquer trabalho da escola. Ontem à noite respondi a *e-mails*, de outra colegas com solicitações, que neste caso também estavam relacionadas com a direção de turma...

JM - Quantas horas é que perdes no computador a enviar e a receber *e-mails*, em termos diários por média?

AE3 – Não posso contabilizar em termos diários... Por semana perco duas horas talvez...

JM - Vês frutos nisso?

AE3 – Ainda é cedo se calhar para responder a isso, veremos se com o decorrer... Este ano, penso que se calhar vai ser mais utilizado esse sistema do que nos anos anteriores, e cada vez tende a ser mais utilizado. Isso para mim tem um defeito, é que em termos de relações humanas, cada vez se perdem mais, e o problema dessa situação pode ser agravado se começar a ser utilizado sistematicamente. Se for esporadicamente, se as pessoas não se deixarem de conhecer e contactar, porque o texto escrito é sempre muito mais elaborado e ponderado quando as pessoas falam e olham umas para as outras.

JM - E quais são as atividades que o conselho de Diretores de Turma propõe no PAA (que é o plano de atividades da escola)?

AE3 – Propõe sempre algumas atividades de formação... **[JM** - Estão relacionadas com...] Com a disciplina... Tem mais a ver com a parte pedagógica, às vezes uma ou outra situação ligada à informática, devido à alteração dos programas que usamos para controlo das faltas, da assiduidade...

JM - E sobre o relacionamento interpessoal?

AE3 – Também já têm desenvolvido algumas formações, mas para ser sincera eu acho que não fui. Estou-me a lembrar de mais dois da disciplina porque foram os dois que eu frequentei, mas também já desenvolveram. E eu nem sempre tenho sido Diretora de Turma, nos últimos, houve um ano em que não fui, e como também já

tinha feito alguma formação nessa área, acabei por não frequentar, mas penso que sim, que nos últimos dois anos a fizeram alguma formação também.

JM - Sobre o ambiente da escola e sobre o relacionamento interpessoal, o que é que consideras prioritário fazer?

AE3 - ...

JM - Esse silêncio demonstra-me o quê? Não queres responder?

AE3 - Para já não.

JM - E o que é que te ocorre quando se fala em desenvolvimento pessoal e social? O que é isto para ti? Em termos pessoais ou como Diretor de Turma.

AE3 - Desenvolvimento pessoal parte dessa consciência da própria pessoa, do que ela é, do saber ser, fazer, do saber estar, portanto, transcende aquela parte do conhecimento que está só ligada aos conteúdos. E que tem a ver com toda essa contribuição que também se relaciona com o desenvolvimento social, não é? Das inter-relações entre as pessoas, das ligações, e nesse aspeto, quando eu há bocado falava do problema do computador acho que hoje em dia, isso também pode estar relacionado, a utilização desses meios que são tão ricos em termos de transmissão de conhecimentos mas que, empobrecem por outro lado as relações pessoais. E acho que esse trabalho exterior, essa imagem que toda a tecnologia permite estimula e também em paralelo contribui de uma forma negativa na minha perspetiva para esse desenvolvimento pessoal. Não sei se estou a ser clara naquilo que estou a dizer...

JM - É a tua perceção.

AE3 - E portanto, toda essa necessidade que nós temos de contribuir para o desenvolvimento harmonioso do aluno multifacetado, e isso também tem a ver com a minha área, que é uma área que valoriza essa parte do currículo oculto, porque aquilo que eu transmito não é tão importante em função daquela técnica específica que eu utilizo, é um meio rico em termos sociais e que permite esse desenvolvimento pessoal dos alunos. E não só como Diretora de Turma, mas como professora, penso que as pessoas às vezes ficam tão centradas naquilo que estão a ensinar, que se esquecem da parte fundamental, que eles estão ali para se desenvolverem de uma forma harmoniosa e para saberem fazer e estar e ser, como ser humanos, no verdadeiro sentido do termo, pensantes em todos os sentidos, não como menininhos que respondem só sobre aquilo que são questionados em termos dos conhecimentos que são lecionados. E aí nesse aspeto, na relação, porque eu leciono uma disciplina que numa altura nem se quer tinha avaliação, e os alunos tinham uma atitude mais consciente, com um empenho muito diferente do que têm hoje em dia. Eles hoje batalham pela nota, só, ficam acima de tudo centrados nisso, não aproveitam a fundo aquilo que tem de bom o facto de estarem ali em conjunto.

JM - Ok. Fiz-te uma questão sobre o desenvolvimento pessoal e social. E sobre cidadania qual é a tua perceção?

AE3 - É um conjunto de direitos e deveres que temos enquanto seres sociais, vivemos numa sociedade e temos que ter conhecimento disso mesmo para conseguirmos relacionarmo-nos e beneficiar com isso, o ser humano é um ser social antes de mais.

JM - Existe alguma orientação no conselho de Diretores de Turma para tratar estes aspetos com os alunos? Ou seja, para os Diretores de Turma tratarem esses aspetos com os alunos? Promoverem o desenvolvimento pessoal e social, promoverem a cidadania. És capaz de ilustrar alguma coisa sobre isso?

AE3 - Começamos por dar conhecimento na primeira reunião que temos com os alunos, como temos com os pais temos com os alunos também uma receção, onde os informamos de todos os direitos e deveres da legislação atual, e alertando para o Regulamento Interno, e para a necessidade de os fazer cumprir. Depois como professora, como sou de uma determinada área, também faço isso especificamente relacionado com a minha área, portanto, isto vem de cima para baixo, vem da lei, vem para o regulamento e depois, para o regulamento específico das disciplinas, isso é sempre esclarecido, alertado todos os anos, não quer dizer com isso que os alunos valorizem. Isso também é um problema social, tem a ver com o facto de não se acreditar tanto na lei como reguladora e como necessária. Isso tem a ver se calhar com o ser português.

JM - O que é que consideras essencial para que as pessoas, os diferentes atores da escola, se desenvolvam em termos pessoais e sociais?

AE3 - Primeiro o bem-estar, isso traz um problema muito grave hoje em dia, porque as pessoas hoje em dia não vivem bem com elas próprias e isso impede todo o desenvolvimento. E depois até, uma atuação consciente e que transcenda esse transmitir só os conhecimentos relacionados com os currículos.

JM - Notas isto ali da escola?

AE3 - Noto. Mas não é só ali da escola, se não já teria mudado de escola. Acho que o problema ali não é maior do que nos outros lados.

JM - Mas falam isto com outros Diretores de Turma? Falam deste aspeto?

AE3 - Isso são coisas que não se falam, não é fácil falar abertamente. São as coisas que estão moradas dentro de nós. Eu estou a ser sincera porque são situações que não transparecem, elas sentem-se se fores sensível a isso. Mais nada.

JM - A que é que se atribui maior importância nas reuniões do conselho de Diretores de Turma, a aspetos de conhecimento, valores, aspetos disciplinares, ou aspetos burocráticos, cumprir os prazos, preencher os papéis, como é que é?

AE3 - Tudo um pouco. Começa por esclarecimento de todos esses aspetos burocráticos, os aspetos disciplinares, como eu referi anteriormente ligados à legislação a vários níveis até chegarmos aos direitos e aos deveres dos alunos, e em termos pedagógicos se calhar não se consegue tanto aferir porque é difícil, isso já tem a ver com a

personalidade de cada professor... Depois cada um, de acordo com a sua experiência e com a sua maneira de ser é que vai gerir e tentado adequar a realidade da sua turma.

JM – Então vou-te fazer a questão de outra forma, tu como Diretora de Turma a que aspetos atribuis maior importância destes que eu enunciei?

AE3 – Para mim são os pedagógicos e os valores, não quer dizer com isso que depois consiga... [**JM** – O que é que exigem mais a ti como Diretora de Turma?] O que é que eu tenho dificuldade? Eu trabalho num espaço com muito barulho, os alunos já são muito dispersos, só captar a atenção deles [**JM** – Estás a referir-te ao espaço do pavilhão da escola?] Pois, porque sou professora de educação física. Isso requer eu precisar de por os alunos noutra espaço para conseguir captar a atenção deles, se eles já são dispersos por natureza, se têm uma dificuldade imensa (e todos os colegas em sala de aula também o dizem), são imaturos e têm postura inadequada aquele nível de ensino, se eu quero captar a atenção deles e à volta tenho muito mais barulho do que é possível para eles me conseguirem ouvir, como é que eu lhes consigo tocar. À partida, para a mensagem lá chegar tem que começar por ser ouvida, e depois por ser percebida, e assimilada, e isso são uma série de etapas que eu neste momento ainda não consegui resolver... Mas lá chegaremos, penso que até ao fim do ano, e se conseguir acompanhar estes alunos durante este ciclo até ao 12º ano, pode ser que consiga com sucesso algum trabalho. No ano anterior, para ser sincera acho que consegui um bom trabalho, só num ano com uma turma que eu já acompanhava, só não os acompanhava como Diretora de Turma, e houve uma evolução espetacular durante o ano a nível de ambiente e de relação entre os alunos, que é o que mais me preocupa, de respeito, que isso é preocupante hoje em dia. No ano anterior, portanto há dois anos, também acompanhei a turma anterior que não consegui com tanto sucesso resolver esses problemas, como já tinha dito...

JM – Relativamente à aprendizagem e à formação, aquela que se dá aqui na escola, julgas que elas são fundamentais ou essenciais para promover o desenvolvimento pessoal e social ou a educação para a cidadania?

AE3 – Eu acho que se parte do princípio que elas são importantes, mas eu acho que tal como noutras escolas, esta escola continua muito centrada só nos currículos e no que os alunos têm que aprender. Essa naturalidade com que os alunos assimilavam esses valores e esse currículo oculto tem-se vindo a perder, e com isso também esse desenvolvimento fica prejudicado.

JM – Conheces o GIE certamente?

AE3 – Conheço.

JM – Que significado é que lhe atribuis?

AE3 – Acho que é um gabinete que funciona mais ligado à indisciplina, e as atividades que desenvolve à partida estão mais ligadas à sanção disciplinar, e não tanto a outros aspetos que seriam importantes na inclusão dos alunos com maiores dificuldades comportamentais. Mas aí também tem a ver com a linha de orientação e com as pessoas que lá trabalham, que se calhar tinham que inovar um pouco para partirem para outros aspetos sem serem os da penalização dos alunos que têm maiores dificuldades na inclusão escolar.

JM – Que disciplinas, projetos e/ou atividades consideras de maior relevância para a educação para a cidadania?

AE3 – Não é puxar a brasa à minha sardinha, mas acho que o desporto é sem dúvida uma das disciplinas que pode contribuir muito para isso, porque o respeito pela regra, a cooperação, a ética, o espírito desportivo, tudo isso tem um poder... O respeito pela sociedade em termos de jogo é muito trabalhado, o jogo social, as estratégias, a antecipação mental, tudo isso é desenvolvido através do jogo. O movimento também é rico porque o saber estar também parte da relação com o corpo e do corpo em relação com o meio, o respeito pela sociedade em termos ambientais também porque hoje não se respeita muito, e as atividades de ar livre e esses princípios que são sempre definidos também... O bem-estar como um todo, físico, social, emocional, mental, isso é muito trabalhado na minha disciplina, logo acho que é uma das disciplinas mais ricas e com projetos interessantes também aqui na escola a esse nível.

JM – Um deles...

AE3 – O interescolas, os alunos, claro que não são todos, mas todos eles participam em competições com todas as escolas secundárias do conselho, e todos têm acesso a serem selecionados porque há competições internas para a seleção dos representantes a nível dos desportos individuais, e há treinos de seleção nos coletivos, portanto, abrange todas as modalidades que são dadas a nível de escola no conselho. Portanto, aí é extremamente rico porque eles alargam um bocadinho de horizontes, saem do meio escolar e convivem, depois também no desporto escolar convivem alguns... Já cheguei a levar uma miúda a um nacional, uma aluna minha que foi competir a nível nacional, mas normalmente a nível da zona norte, todos os alunos que gostam e valorizam e que estão dispostos a isso, porque também se trabalha um bocadinho a autosuperação, quando são principalmente desportos individuais, como no atletismo, o corta-mato e tudo isso, tem ali uma capacidade de trabalhar esse espírito de sacrifício que hoje não é muito valorizado.

JM – Os alunos aderem?

AE3 – Alguns, tenho de tudo. Tenho alunos muito bons que não querem participar, são completamente desinteressados, e tenho alunos que se esforçam para participar e têm gosto. Há de tudo, a escola tem uma grande população...

JM – Na sala de aula, em aula propriamente dito, no teu caso não deve ser sala de aula, mas em aula lembraste de alguma temática que tenha sido desenvolvida ligada ao desenvolvimento pessoal e social ou ao fomento da educação para a cidadania?

AE3 – Diretamente... [**JM** – Ou passa pelo currículo?] Passa pelo currículo mas mais oculto, não é? Como eu referi anteriormente. Mas em sala de aula, logo quando eu te digo que defino o regulamento da disciplina, aí também já estamos a definir uma série de regras e de direitos que eles têm, que estão relacionados com aquela disciplina e com o envolvimento. Agora, se eles tomam consciência disso, se eles sentem essa necessidade com o deles, e isso é que é muito importante e até tenho algumas dúvidas que essa consciência seja assim tão real, esse trabalho da expansão da consciência é que tem que ser feito.

JM – Com os anos todos que tens aqui e conhecimento da escola, para ti, na tua perceção, quem é que toma a maior parte das decisões?

AE3 – A Diretora.

JM – Neste momento consideras que é a Diretora. Achas que ela toma de uma forma colegial, de uma forma autoritária, ou ouve, por exemplo, os outros órgãos intermédios? Qual é a tua perceção sobre isso?

AE3 – ...

JM – Assim este silêncio outra vez?

AE3 – Sim, porque não tanta certeza que o facto de as pessoas serem ouvidas se façam ouvir... As questões podem chegar às várias áreas disciplinares e aos vários departamentos. Depois até que ponto é que essas soluções que são apresentadas têm interferência nas decisões que a Diretora toma, já não sei... Até que ponto que ela pondera em tudo isso...

JM – E qual é o contributo do conselho de Diretores de Turma, no caso concreto do secundário, para essa tomada de decisão?

AE3 – É como nas áreas disciplinares nós, quando nos são levantadas quaisquer questões, situações, damos opinião, põe-se na ata, aquilo chega à direcção. Agora que isso influencie as decisões, não tenho muito a certeza, porque muitas das nossas sugestões não são ouvidas, como tal eu duvido. Agora, que isso tenha a ver com política, também acredito, porque neste momento a política é mais economicista do que pedagógica, portanto...

JM – Lembreste de algum caso, alguma situação em particular em que vocês tivessem proposto...?

AE3 – Por exemplo, ainda no ano passado no fim do ano letivo, falamos destas reuniões que estamos a ter agora, intercalares, por questões de horário estão a decorrer às quartas-feiras à tarde, e propôs-se que não se alargasse tanto porque algumas começam demasiado, as reuniões... Portanto, já começaram ao fim de um mês de aulas, um mês e pouco, e vão até quase ao fim deste mês, portanto como são só às quartas-feiras, há turmas que reúnem cedo de mais e há outras demasiado tarde, e isto é assim porque dá jeito em termos de horário, não porque em termos pedagógicos é mais eficaz que seja nesta altura... Para umas será conveniente a altura em que reúnem para outras não. Nós sugerimos alterar um pouco, mas é o que está definido e continua a ser resolvido da mesma forma, foi uma decisão não sei de quem, que eu acho que tem a ver com o horário e com o facto de a escola ter optado por deixar a quarta-feira à tarde para reuniões.

É um exemplo que pode aparentemente não ter importância nenhuma mas, acaba por ter algum significado porque a alturas reúne-se para cumprir calendário, porque é necessário, porque a lei diz... Isso para mim, não digo que a lei não tem importância nenhuma, claro que tem importância se estamos a viver em sociedade, agora que ela consiga regular todas as turmas com a mesma eficácia... Porque a lei diz que é nesta data mais ou menos, mas para a minha turma não me dava jeito que fosse uma semana antes ou uma semana depois, são pequenos pormenores que parecem não ter interferência mas têm, de certa forma têm.

JM – Portanto, os aspetos burocráticos sobrepõem-se aos pedagógicos, é essa a tua leitura?

AE3 – Sim, neste caso é.

JM – Que peso é que tem o conselho de Diretores de Turma nas tomadas de decisão da escola?

AE3 – Pouco...

JM – És capaz de ilustrar?

AE3 – Não consigo dizer... É o que eu te digo, acho que como nas restantes, as decisões são da direcção, e mesmo dentro da direcção acho que da Diretora, e de acordo com a lei e se calhar com exigências superiores. Não sei se ela poderá queixar-se do mesmo que eu, dizer que as decisões dela estão acima de tudo influenciadas por exigências de quem a põe lá, que eu nem sei muito bem quem foi.

JM – Que critério é que preside à indicação para Diretor de Turma?

AE3 – Eu penso que é o que dá jeito também um bocadinho em termos de horários, não tenho a certeza... Eu fui Diretora de Turma no primeiro ano em que trabalhei, isto em 81, nem se quer tinha habilitações, cheguei à escola e deram-me uma caderneta e uma direcção de turma, e mandaram-me para a sala. Portanto, logo daí para cá, acho que as coisas podem ser alteradas ou não, mas é um bocadinho porque dá jeito, naquele horário, naqueles professores... Não é tanto o perfil do Diretor de Turma, como seria ideal. Porque há pessoas que sem dúvida não gostam, não têm vontade de desenvolver esse trabalho, e isso é uma pena, que o tenham que desenvolver sem nenhuma satisfação, e acho que os alunos também não beneficiam com isso. Não é a minha situação.

JM – Costumas dar parecer, por exemplo sobre um Diretor de Turma... [**AE3** – Não, não] Sobre ti própria, por exemplo, este ano gostava de ser Diretora de Turma...

AE3 – Alguns anos já dei, atualmente não dou.

JM – E porquê?

AE3 – Olha, para já não depende de mim, não vale a pena. Eu não sinto frustração nenhuma se não fizer pedido nenhum.

JM – Mas não pedes por...

AE3 – Não peço porque não vai depender do meu pedido ser ou não contemplada com isso, por isso, evito essas frustrações, não fazendo o pedido, também não é rejeitado o meu pedido.

JM – Portanto, supões que haveria rejeição...

AE3 – Poderá haver ou não, depende de outros aspetos, não só dos pedidos de cada pessoa, o que eu peço normalmente, é para dar continuidade ao trabalho que iniciei no ano anterior, isto a todos os níveis. Portanto, nas turmas, neste caso, a direção poderá entender que é dar continuidade ao trabalho da direção de turma. Nalguns anos já dei noutros não. É como te digo, acho que não depende de mim, se não ter-me iam dado essa continuidade...

JM – E não deram...

AE3 – Nem sempre deram...

JM – De todos os membros da comunidade educativa, quem é que te parece que participa mais na vida da escola? E quem é que tem mais peso?

AE3 – Quem participa mais... a nível do pessoal docente, discente?

JM – Tudo, todos os membros da escola, chamemos-lhes atores.

AE3 – Há uma série de pessoas na escola que têm um papel associado a alguns projetos, que têm uma atuação muito grande, mas um bocadinho elitista a meu ver. É uma escola cheia de sucessos, mas direcionada para um determinado tipo de alunos, e uma vez que estamos no ensino público e a grande maioria dos alunos não têm assim tanto sucesso, seria interessante pensar noutro tipo de atuação para todos os outros. Uma atuação que tocasse e que permitisse o desenvolvimento deles nesses outros aspetos, que não têm sido conseguidos ultimamente. Há projetos engraçados na escola ligados a isso, nomeadamente o gel que é um grupo de teatro que existe há muitos, muitos anos aqui na escola, onde às vezes conseguimos ver alunos com insucesso a ter um papel espetacular no teatro e a servirem-se disso para conseguirem alguma satisfação pessoal... No desporto também. Mas a maior parte dos outros projetos que existem na escola são para as elites, e isso é pena. E se estudares a escola como um todo, vês que, o número de alunos que esses projetos, que dão tanto nome à escola, internacionais e tudo, são frequentados por muito poucos alunos. Tendo alguns até contacto depois com outros alunos mais carenciados, mas à partida, a grande maioria dos projetos na minha perspetiva, são para os bons.

JM – Para os bons alunos, portanto em termos de sucesso académico, é isso que estás a dizer... E sobre diferenciação pedagógica, alunos com maior ou menor dificuldade, como é que lidam com o sucesso e o insucesso?

AE3 – Os Diretores de Turma?

JM – Sim, na qualidade de Diretora de Turma.

AE3 – É sempre muito complicado porque muitas vezes o insucesso gera mais insucesso, e dar a volta a isso é um trabalho complexo, que tem a ver muitas vezes com o esforço que o aluno tem que fazer, e esse passo para o sucesso é muito difícil, porque o nosso contacto com os alunos, ao fim e ao cabo, é durante a aula. Eu costumo disponibilizar um momento em que eles têm oportunidade de falar comigo fora da aula. Em todos estes anos poucos o fizeram, só quando há problemas é que eles procuram. E assumirem que têm problemas é muito difícil, mesmo quando têm a nível académico eles não reconhecem, porque eles acham sempre que dão a volta, principalmente no início do ciclo, porque no básico era fácil de dar a volta no último momento e agora ainda não tomaram essa consciência. Portanto, os alunos acham que conseguem ou querem-se convencer que conseguem, e então não procuram o Diretor de Turma para resolver os problemas. O Diretor de Turma tenta tocá-los, mas tem a sua aula, eu falo de mim com uma certa flexibilidade porque não tenho exame nacional. Os outros professores das outras disciplinas que também têm o cargo, também têm a mesma dificuldade, estão tão concentrados em dar os conteúdos porque os alunos vão a exame e são avaliados nos conhecimentos, que deixam que isso se sobreponha facilmente a todos os outros aspetos, nomeadamente esses do sucesso.

JM – No ensino secundário também há muitos apoios educativos?

AE3 – Há.

JM – E como é que é avaliado, por exemplo, o sucesso destes apoios?

AE3 – Olha, no meu caso, por acaso no ano anterior tive um apoio, excecionalmente, porque no secundário não é habitual, e vai deixar de haver porque a disciplina perdeu importância a nível político, tiraram-nos essa importância, por isso, não me acredito que volte a ter apoios.

Mas nas outras disciplinas tem a ver com a assiduidade dos alunos e acho que é um meio que a escola disponibiliza para ultrapassar o insucesso. Nem sempre os alunos querem, e nem sempre os pais autorizam, são duas coisas engraçadas. Primeiro não valorizam, alguns pais não autorizam e acham que fora da escola se calhar conseguem esse apoio, às vezes conseguem outras vezes não, e para além do apoio definido pelos professores também existem horas mais livres e que qualquer aluno pode frequentar, são as AAAs, as aulas de apoio ao aluno, e os que têm maior dificuldade muitas vezes não aparecem, é engraçado, porque isso obriga a um estudo regular, e eles não desenvolvem. Os meus alunos quando questionados, metade da turma diz que sim, que estuda todos os dias, isto é, fazer os trabalhos de casa, e outra metade é antes dos testes, logo eles para irem a uma aula de apoio têm que ter dúvidas, e isso obriga a esse trabalho regular que eles não desenvolvem. Têm muito mais interesse pelas redes sociais, lá voltamos aos aspetos da informática e do contacto humano que eu referi anteriormente, que tem vindo a perder importância e tem vindo a perder terreno para a tecnologia. Qualquer dia nós também somos substituídos pela máquina, é uma nova legislação (Risos).

JM – Mas já foi feita alguma avaliação sobre esses apoios no secundário?

AE3 – Sim.

JM – E é dentro disso que estás a dizer...?

AE3 – Sim, sim, eu no ano passado, até na minha direção de turma, tinha uma professora que gostava de dar uma aula de apoio com uma extensão curricular, e teve muito bons resultados em exame, porque essas aulas são ricas para trabalharem os conteúdos de outra forma, não no sentido só de transmissão de matéria e conhecimentos. O professor chega mais perto dos alunos, sabes que as turmas atualmente têm para cima de 28 alunos, é difícil chegar a cada um deles e às suas dificuldades, e estas aulas são ricas para os alunos esclarecer aqueles problemas pontuais que teve na aula de transmissão de conhecimentos.

JM – O que é que pensas, até na função de Diretora de Turma, sobre a substituição de conselho executivo por um diretor de escola? Qual é o teu parecer sobre isto?

AE3 – Também deve ser mais uma medida economicista. Todas as decisões estão centradas mais na Diretora, e reduzem o tempo que tinham em reuniões e decisões que podiam ser tomadas por muita gente. E agora, ainda alargando ao agrupamento, decidir por uma série de escolas, olha a quantidade de dinheiro que se poupa com isso, já pensaste... Acho que tem tudo a ver com isso.

JM – E impacto?

AE3 – Tem impactos negativos, é claro. Porque todos erramos, se é só uma pessoa a tomar as decisões mais facilmente um grupo... A coesão, esse poder, a ligação das várias pessoas a trabalhar em conjunto é muito grande. Essa união tem-se vindo a perder e em termos de decisões também se perde, por que é mais fácil uma pessoa sozinha errar do que um conjunto delas.

JM – E sobre o funcionamento do conselho de Diretores de Turma, notaste alguma mudança significativa, positiva/negativa?

AE3 – Não tão diretamente no conselho de Diretores de Turma, porque a direção no nosso caso até é semelhante ao que era antes de a diretor ser nomeada, erma os mesmos elementos mais ou menos, agora vamos ver o trabalho que ela vai conseguir fazer nesta situação como agrupamento. Acho que os problemas tendem a agravar, porque cada vez reduzem mais o pessoal capaz de tomar decisões... Ela agora terá de tomar para uma série de escolas, vamos ver... Não estou a duvidar da capacidade da nossa Diretora especificamente, mas em todas no geral, parece-me difícil que a pessoa tenha tanta consciência de todos os problemas de uma série de escolas. Porque o pessoal que trabalha com ela está mais reduzido e a profundidade de uma direção... Não sei clarificar isto, tens que me ajudar... No fundo há escolas que nem têm nenhum representante ali junto dela. Como é que ela tem consciência dos problemas daquela escola para decidir convenientemente? É fácilmo errar, acho que nenhum diretor é assim tão capaz para, estando fora daquela realidade, tomar a resolução certa.

JM – Ok. Entre Diretores de Turma do secundário existe trabalho, espírito colaborativo?

AE3 – Existe. Ali na escola só posso falar por esta realidade, porque nos últimos anos estou mais ligada a esta escola, apesar de ter amigas noutras escolas, mas na nossa penso que existe. As pessoas estão disponíveis, colaboram umas com as outras, passam material, a informação circula com a ajuda da internet também, temos uma coordenadora em termos burocráticos muito eficiente, que colabora bastante a esse nível, envia todo o material, organiza, é metódica... O resto depois já depende da capacidade de cada um.

JM – Estamos a terminar. Parece-te que a escola nas diferentes estruturas, desde a sala de aula, recreio, até à direção, convive bem com as diferenças?

AE3 – Isto aqui é muito complexo, porque não me parece assim tanto...

JM – Queres explicar?

AE3 – Sim, sim. É uma coisa que me entristece...

JM – Queres ilustrar?

AE3 – Sim posso ilustrar. Tem a ver com a minha forma de estar, por que se calhar não encaixo tanto como a maioria e, por isso, em vários momentos já senti que é preferível nem se quer participar em determinadas situações. Porque é fácil responder à maioria, agora as particularidades, essas diferenças... É muito difícil. E aí toca-me a mim pessoalmente porque também já me aconteceu, como membro desta escola... Se sou diferente porque ou tenho um tipo de alimentação diferente e num convívio já vai exigir algum cuidado para conseguirem fazer alguma coisa que eu coma, que não coma o mesmo que os outros, se calhar há algumas esquisitices em relação a isso, e então preferem que eu nem participe.

JM – Disseste-me: preferem que tu não participes? Disseram-te isso alguma vez?

AE3 – De certa forma... Porque há momentos em que eu valorizo o contacto com os alunos fora da sala de aula, nomeadamente em festas, no fim do curso, quando há jantares convívio, nessas situações, dependendo do grupo que organiza o jantar, já fizeram comida para mim que sou “esquisita”, como também já me devolveram o dinheiro e pediram-me para ir jantar a outro lado, já tive as duas situações aqui na escola. Porque dá trabalho, e às vezes as pessoas não estão para esse trabalho acrescido, preferem prescindir desse trabalho e depois de tudo o resto que pode vir... Eu também facilito, também não imponho e já estou disposta a tudo sinceramente.

JM – O que te leva a dizer isso?

AE3 – Não forço para estar presente se esse trabalho não é feito espontaneamente e de bom grado. Portanto, não estou nada preocupada com isso, assumo a minha diferença com toda a facilidade, quem está disposto a fazê-lo facilmente muito bem, quem não está também prescindindo dele, porque não é importante para mim porque posso estar com os alunos noutros momentos e não naquele momento, que muitas vezes na parte da comida, em termos

sociais, o momento de convívio é engraçado, e eu como como diferente não sou tão bem aceite nesse aspeto. O que é que eu vou fazer?

JM – Para além dessa situação em particular que tu vivencias, tens conhecimentos, relativamente a alunos, colegas...

AE3 – Isso tem a ver depois como uma série de outros problemas, às vezes de doenças, que as pessoas em vez de serem iguais são diferentes porque têm ali um “handicapzito” e isso também dificulta muitas vezes a sua integração. Custa um pouco a reconhecer, mas se calhar essas pessoas não são tão valorizadas quanto deviam. Porque lá esta, é mais difícil incluir um aluno nessas atividades, e eu não sei até que ponto isso é tão facilitado. Não digo em termos legais, digo mesmo em termos sociais.

JM – Mas concretamente ali na escola, tens conhecimento disso? Dessa dificuldade de reconhecer outras diferenças? Ilustraste-me o teu caso...

AE3 – Ilustrei o meu com conhecimento próprio, o outro é um bocado intuitivo, é o que eu vejo, não posso dizer assim com consciência plena.

JM – Sobre estilos de vida em comuns, algum aluno, por exemplo, de outra religião, de outro estilo, opção de vida, tens conhecimento que existem? E qual é a reação relativamente a ele?

AE3 – Ali na escola acho que já houve maior abertura em relação a isso. Mas, também é um problema social e atual, as pessoas lidam muito melhor com a semelhança do que com a diferença, e esse tendência que os jovens têm também de andar todos no mesmo estilo de coisas, e de camuflar se calhar até essa diferença... E poucos assumem espontaneamente, e eles tentam-se ver como iguais, e se calhar esses muros que erguem em relação à diferença têm a ver com as dificuldades que têm em assumir... E mesmo em que sejam aceites com a mesma facilidade. Não digo em termos de religião porque nem tenho tanto conhecimento assim mas, as coisas não são tão claras, são aspetos mais obscuros...

JM – Pontos fortes da escola?

AE3 – ...

JM – É um silêncio outra vez?

AE3 – Não. (risos) Esses projetos que têm valor de facto, há um série deles, e se consultares os documentos da escola eles estão lá. Se calhar isso também chama alguma população escolar porque os pais têm conhecimento disso, pelo menos são alertados pelos Diretores de Turma. Se os pais estão só preocupados com o ranking das escolas e com as metas, se tiverem a possibilidade se calhar escolhem outra escola, porque a nossa não é a que está à frente dos rankings, nem no público nem no privado. A nível de ambiente se calhar é um bom espelho da nossa sociedade atual, tem ali uma série de aspetos...

Olha, eu esforço-me para contribuir da melhor maneira possível, transmitindo aquela alegria de viver, aquela satisfação, aquele bem-estar pertos dos alunos, mas as pessoas não andam muito assim, isto é um problema atual.

JM – Estás a referir-te à vida da escola?

AE3 – À vida da escola, as pessoas não andam muito assim...

JM – E porque é que te parece? É algum medo que está inerente?

AE3 – Não. Está tudo sempre preocupado com a crise e as dificuldades... E esse sentimento que as pessoas têm de, nem digo revolta, também não chega a isso, mais de alguma angústia... E não fazem nada para limpar essa angústia, e para levar para ali esse bem-estar que é necessário.

JM – Estou a lembrar-me de uma outra coisa, tu que já estás aí há muitos anos, o relacionamento entre professores é bom?

AE3 – Já foi melhor, é o que eu te digo, antes de as pessoas se preocuparem com o mostrar o que fazem, porque... Olha, a nossa escola retrata a sociedade atual.

JM – Pois, mas isso é um ambiente educativo...

AE3 – É mas também fica pobre porque as pessoas vivem mais centradas no que demonstram e não tanto com a autenticidade... Esse valor real das coisas tem vindo a decair... A imagem do ser bom professor, tudo aquilo que demonstram, ter os caderninhos todos direitos, como aquela imagem do aluno antigo, o professor vai ver... Ficam centrados nisso. Não é tanto o resolver, o pensar, o atuar de forma eficaz, e de pensar naquele aluno como um todo... Cada um é único não é... Acho que se tenta...

JM – Estás a referir-te, por exemplo, à questão da avaliação?

AE3 – Em todas as questões, mesmo pedagógicas, há dificuldade. Porque as metas cada vez são mais exigentes em função do desenvolvimento dos alunos, cada vez o ensino está mais desviado daquilo que eles valorizam, porque têm muita coisa que os atrai muito mais do que o que nós ensinamos. São problemas sociais que afetam a escola porque é um retrato da sociedade atual. É um espetáculo. Um espetáculo que anda à volta deles, eles têm acesso a tudo, através da internet, das redes sociais, tudo o que os entusiasma, e o que nós temos ali a fazer é muito pouco para os interessar. Isso leva a que as coisas se vão degradando muito lentamente em termos humanos, também o ambiente da escola entre eles e entre nós. Nós professores, não na relação com os alunos, há muito à vontade, muita abertura, isso é bom por um lado, mas depois também se perde um bocado daquela consciência necessária que eu tinha alertado. Essa expansão da consciência é que tem que ser feita, e para isso há muito trabalho a fazer, e se calhar ali não caminhamos tanto nesse sentido porque estão as metas à frente de tudo isso. É uma sociedade de números.

JM – Eu há pouco pedi-te pontos fortes acerca do dia a dia da escola. Pontos fracos? Aqueles que tu neste momento... Se pudesses mudar o que é que mudavas?

AE3 – Fazer alguma para aqueles alunos que não estão lá em cima, que não são da elite. De alguma forma arranjar maneira de tocar nesses outros que têm dificuldade, e isso é que se calhar é mais difícil, porque são muitos. E não é só o facto de serem muitos, é a particularidade de cada um deles, porque atrás desses muitos cada um tem um problema diferente, e lá está, é difícil dar a resposta certa a cada uma dessas diferenças, é muito complexo, é preciso uma equipa grande e investir nisso. E não é isso que é feito e que dá a tal imagem da escola bonita, é muito mais bonito levar um grupo de alunos que debatem muito bem, e que debatem a nível nacional e internacional ou é muito mais engraçado conseguir só bons resultados, isso são sempre as elites, continua a ser uma escola direccionada para o sucesso, mas o sucesso para mim, o que me encantava, era o sucesso também dos outros, dos que têm dificuldade. E tal como o GEL pode tocar esses que às vezes têm o insucesso escolar e que têm alguma satisfação dentro da própria escola, é ter uma associação de estudantes... Isso que nós fazíamos espontaneamente quando eramos mais novos, essa parte que os jovens tinham a capacidade de se associarem e de espontaneamente organizarem as coisas, eles perderam isso, porque eles não brincam em conjunto. É uma sociedade solitária a nossa, cada vez eles estão mais fechados neles e contactam ou pela internet ou nas mensagens, é o silêncio que existe entre eles que dificulta essa relação e esse desenvolvimento pessoal, essas interligações. Quando falamos em desenvolvimento pessoal ainda pode ser mais ou menos conseguido dependendo do aluno em causa, agora em termos sociais têm muita dificuldade. E cada vez crescem mais as dificuldades em paralelo com o uso das tecnologias.

JM – Uma última questão. Um adjetivo para caracterizar esta escola ou uma frase pequena. Com todo esse conhecimento que tu tens essa análise que fizeste que eu agradeço, queria que me arranjasses um adjetivo que a caracterizasse. Imagina que vem alguém aí de fora e te pede para caracterizar esta escola, pede-te uma palavra.

AE3 – ...

JM – Não te lembras?

AE3 – É difícil... Uma palavra?

JM – Ou uma frase ou um pensamento...

AE3 – Olha, eu já me senti melhor nesta escola, no entanto, ainda acredito nela. O que é que eu te posso dizer... Vamos continuar a acreditar para fazer com que ela evolua verdadeiramente e que com as obras de construção do espaço físico também se consiga mudar, e continuar a investir no que é realmente importante, contribuir para o desenvolvimento de todos os alunos. Acredito que consigamos também com as obras transformar também esses aspetos...

JM – A esperança, poderia resumir isso?

AE3 – Pode ser.

JM – Muito obrigado pelo tempo que me disponibilizaste.