

**Gestão Educacional**  
**numa perspetiva multiculturalista do clima escolar**

**Musy de Araújo Lima Silva**

**Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação**

**Março, 2016**

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva.

# **Gestão Educacional numa Perspetiva Multiculturalista do Clima Escolar**

**Musy de Araújo Lima Silva**

## **Resumo**

Ao longo dos anos, a escola tem passado por grandes transformações. Essa trajetória é consequência do avanço evolutivo dos novos tempos, tempos estes que nos levam a acompanhar as novas teorias, tecnologias, novas formas de pensar. Desde então, a escola, necessariamente, teve de inovar os seus conceitos face à situação atual.

O presente estudo tem como objetivo abordar através dos dados científicos os principais conceitos do funcionamento dentro da escola. É através deste ponto de vista que procurámos direcionar esta investigação empírica para o campo da gestão da escola e do funcionamento do sistema organizacional, frente ao clima e à cultura da mesma sem deixar de abordar outros temas que fizeram avançar e influenciaram o crescimento do sistema escolar.

As principais referências teóricas foram baseadas em livros, artigos e documentários publicados sobre educação, psicologia do adolescente, diversidade cultural.

A metodologia que utilizámos foi o “estudo de caso”, que consistiu numa investigação entre duas unidades específicas, situadas em zonas distintas. O estudo de caso não só descreve um acontecimento, como também faz menção à recolha de dados e à relação entre as variáveis, considerando-se um estudo sistematicamente planeado, interligando os fatores e acontecimentos que importam ser investigados.

Nesta fase tivemos por base o paradigma quantitativo, procedemos à recolha de dados, e como ferramenta utilizámos o inquérito por questionário.

Os questionários podem servir nas entrevistas de forma direta ou indireta, através do envio pelo correio, ou outros meios, com a finalidade de serem preenchidos e devolvidos ao pesquisador. Optámos pelo método do inquérito por questionário com perguntas fechadas.

Considerando que este tema é muito complexo, procurámos, de uma forma sucinta, abordar os aspetos e conceitos sobre a evolução escolar.

**Palavras-chave:** Gestão escolar; multiculturalidade; clima de escola; professor; aluno.

# **Multicultural Perspective of School Environment on Educational Management**

**Musy de Araújo Lima Silva**

## **Abstract**

Throughout the years the school has passed for great transformations. That path is consequence of the evolutionary progress of the new times, times these that take us to accompany the new theories, technologies, new forms of thinking. Ever since, the school, necessarily, had to innovate their concepts face to the current situation.

The present study has objective approaches through the scientific data and the main concepts of the operation inside the school. It is through this point of view that we tried to address this empiric investigation for the field of the administration of the school and the operation of the organizational system, front to the climate and culture of the same, without leaving of approaching other themes that made to move forward and they influenced the growth of the school system.

The main theoretical references were based on books, goods and documentaries published about education, the adolescent's psychology and cultural diversity.

The methodology that we used was the “case study”, that consisted on an investigation among two specific units, located in different areas. The case study not only describes an event, as well as he makes mention to the gathering of data and the relationship among the variables, being considered a study systematically planed, interconnecting the factors and events that it matters to investigate.

In this phase we had for base the quantitative paradigm, we proceeded to the gathering of data, and as tool we used the inquiry by questionnaire.

The questionnaires can serve in the direct interviews or in an indirect way, through sending by mail or other means with the purpose of being filled out and returned to the researcher. We chose the method of the inquiry for questionnaire with closed questions.

Considering that this is very complex theme, we tried, in a brief way, to approach the aspects and concepts about the school evolution.

**Key-words:** School administration; multicultural; school climate; teacher; student.

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar ao meu Criador, Deus. Pela oportunidade mesmo que árdua foi gratificante para o meu percurso de aprendizagem, uma vez que não tenho nenhuma ‘bagagem profissional’ em relação à esfera ESCOLA, apenas como estudante, pensei ser impossível, agora dou por realizado mais um sonho nesta fase da minha vida.

Depois venho agradecer à minha magnífica orientadora, a Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva, pela paciência e o carinho que demonstrou ao longo deste trabalho, e não só.

E também a muitos dos meus colegas e amigos que colaboraram:

Catarina Valente, Joana Cambala, ao meu querido cunhado Vasco Silva que me auxiliou nas traduções de alguns textos e às amigas e professoras Isabel Lage e Margarida Cachão.

Ao meu esposo António Paulo Silva, pela paciência, carinho e o incentivo.

# Índice

<b>Introdução</b>	10
<b>Parte I – Enquadramento teórico</b>	12
<b>Capítulo I – Escola e Educação</b>	12
1.1 – Um breve relato sobre a História da Educação	13
1.1.1 – A génese da <i>escola de massas</i>	15
1.2 – Massificação na visão da Educação Comparada entre os séculos XIX e XX na Europa	16
1.2.1 – A periodização: conceitos históricos	18
1.2.2 – Período comparativo	20
1.2.3 – O desenvolvimento nacional da <i>escola de massas</i> numa construção tardia e retórica	23
1.3 – Indisciplina, conflitos e violência no âmbito escolar	25
1.3.1 – Indisciplina	25
1.3.2 – Conflitos	27
1.3.3 – Violência	28
<b>Capítulo II – Os desafios de gestão escolar</b>	29
2.1 – Vertentes da gestão escolar	30
2.1.1 – O retrato de descentralização e gestão democrática	33
2.1.2 – Ilusões e mitos sobre a descentralização e autonomia	34
2.2 – Educação multicultural	36
2.2.1 – O papel dos professores mediante as mudanças multiculturais	37
<b>Capítulo III – Clima e cultura de escola</b>	37
3.1 – O organizacional: Psicossocial cultural	38
3.2 – Clima e cultura organizacional	40
3.3 – Extensões do clima de escola	41

3.4 – Classes do clima	43
3.5 – Efeitos do clima	44
3.6 – Cultura escolar	45
<b>Capítulo IV – Síntese Geral</b>	47
<b>Parte II – Estudo Empírico</b>	49
<b>Capítulo V – Metodologia</b>	49
5.1 – Participantes	50
5.2 – Instrumentos	50
5.3 – Procedimentos	51
5.4 – Análise	52
<b>Capítulo VI – Conclusão e Recomendações</b>	54
<b>Referências Bibliográficas</b>	56
<b>Anexos</b>	60

## Introdução

Esta investigação inicia-se dando um vislumbre sobre a História da Educação<sup>1</sup> numa perspetiva sobre a mesma e o seu desenvolvimento, visando as suas conquistas e o seu sucesso. Foi através de muitos esforços que a educação chegou onde está, sempre à procura de melhoramento, buscando o bem-estar dos seus componentes, e angariando a amizade daqueles que a rodeiam (vizinhos) na procura de criar um bom clima ao seu redor. Abordamos a sua evolução ao longo dos séculos, abrangendo algumas das dimensões comparativas do ensino junto a outros países e deles retendo o que de melhor proveito poderia servir de exemplo para adotar no Sistema da Organização do Ensino Português.

Um dos focos que procurámos abordar nesta investigação é o respeito que cabe à escola sobre a relação de igualdade na questão da educação multicultural, promovendo a interação, autoconfiança, sociabilidade entre etnias e os demais alunos e docentes relativamente ao clima escolar e na conexão da sua gestão.

Deste modo, debruçamo-nos também noutra ábice desta investigação que é a relação do professor no ambiente escolar, referindo ainda qual a posição do professor face ao dilema da indisciplina e qual o melhor procedimento a tomar diante de sujeitos conflituosos.

Os desafios da gestão escolar são um tema muito complexo. Existem aspetos que dependem da correlação, unidade e comprometimento de todos, para juntos alcançarem o desenvolvimento da escola, o que requer muita dinâmica e continuidade para o sucesso da mesma.

Em todo o trabalho de enquadramento teórico propusemo-nos desenvolver e articular os conteúdos abordados nas diferentes unidades curriculares por nós frequentadas, neste curso de mestrado, como uma opção de síntese científica dos conhecimentos adquiridos e refletidos.

---

<sup>1</sup>. A redação desta dissertação segue o português do Brasil.

O presente trabalho está organizado em duas partes – enquadramento teórico e estudo empírico – e tem como objetivos investigar sobre o funcionamento do âmbito escolar, nomeadamente a gestão da mesma. No enquadramento teórico abordamos, ainda que brevemente, os temas relativos a escola e educação, desafios da gestão escolar, clima e cultura de escola. O estudo empírico teve como objetivos selar o tema em análise através do inquérito por questionário, com a colaboração de 53 participantes partilhados pelas identidades profissionais dos professores. As conclusões alertam para o âmbito organizacional da gestão escolar, nomeadamente o clima da escola, procedendo à identificação das culturas um processo educativo ligado às dimensões políticas, sociais e económicas, pelo que as recomendações incidem, através da análise feita aos resultados, na figura do professor, apontando maioritariamente para a credibilidade ao reconhecimento e respeito de uns para com os outros e que lhes é transmitido pela sensação de confiança do seu gestor.

## **Parte I – Enquadramento Teórico**

### **Capítulo I – Escola e Educação**

“Porque não se ensina por preceitos, mas pelo exemplo” (Soares, 2007, p. 42).

Acima de tudo a educação é uma questão familiar. Pressupõe que a educação deve ser primordial, a cargo dos pais ou do tutor responsável pelo menor, ao passo que a escola ensina.

“Em Sua sabedoria o Senhor determinou que a família seja a maior de entre todas as agências educativas. É no lar que a educação da criança deve iniciar-se. Ali está a sua primeira escola. Ali, tendo seus pais como instrutores, terá a criança de aprender lições que a devem guiar por toda a vida – lições de respeito, obediência, reverência, domínio próprio. As influências educativas do lar são uma força decidida para o bem ou para o mal [...]” (White, 2004, p. 182).

Porém, a vida pós-moderna de hoje parece obrigar os pais a desviarem-se do seu dever de educar. O papel de educador dissipa-se pelos fatores económico e social, levando a mulher, que tinha um papel importante na gestão da casa e na educação dos filhos, a ter uma participação mais ativa na sociedade pós-moderna. Através do processo de industrialização, a mãe insere-se no mercado de trabalho, o que resulta na diminuição do seu tempo precioso de convívio e educação do seu filho.

Para Soares (2007), a seriedade do assunto é desastrosa pelo facto de ser impossível adiar os cuidados de que uma criança necessita receber em tenra idade. O que põe em causa o seu comportamento futuro. A família, como é sabido, é considerada o pilar, o alicerce para uma sociedade equilibrada e sólida. Nos dias de hoje, muitos pais transferem a responsabilidade de educar para a escola, onde as crianças chegam cheias de carências afetivas desencadeadas no seio familiar. Desta forma, a escola parece assumir-se como uma extensão da família.

## **1. 1 – Um breve relato sobre a História da Educação**

Desde os tempos mais remotos, a História da Educação evolui a par da História da Civilização. Ambas parecem nunca estar estáticas, mas em mudanças constantes. De acordo com essas modificações, a adaptação ocorre passo ao passo, face à evolução, segue a necessidade focada sobre o ser humano. De facto, o sistema de educação está ligado a um regime, seja ele político, social, económico ou religioso, em função dos costumes e da época.

A educação está direcionada para a prática do indivíduo, com implicações para toda a vida, moldando-o em todos os âmbitos da sua formação, seja ela moral, profissional, intelectual, social ou cultural. Para isso, o Estado procura investir nas escolas como forma de o indivíduo adquirir competências. Trata-se de um grande investimento social e cultural. O Estado vê na educação um bem capaz de dar frutos, e a sociedade é que beneficia de diversas formas. Primeiro, do ponto de vista moral; segundo, com mão-de-obra qualificada; terceiro, como uma saída da pobreza, tornando o indivíduo mais qualificado. Criar cidadãos disponíveis para defender a pátria.

Este posicionamento surge no final do século XVII, e veremos mais adiante quando se faz a comparação entre alguns países da Europa, o impasse em torno de novas teorias. O sistema educativo procurou analisar o progresso de países vizinhos, e constataram que nos países do Norte, onde a cultura estava voltada para a religião protestante, a sociedade era mais letrada. O indivíduo procurava encontrar Deus e falar com Ele, através da leitura da Bíblia. O estudo bíblico potenciava a partilha de conhecimentos numa comunidade ou família. Com a interpretação de símbolos e metáforas o indivíduo era levado a refletir, contribuindo para o crescimento da nação. A leitura bíblica era uma fonte rica em conhecimentos intelectuais. Por outro lado, na cultura do Sul, voltada para o catolicismo, os fiéis não tinham acesso à leitura bíblica, era o sacerdote que mediava a comunicação entre eles e Deus, logo, o desenvolvimento dessa sociedade estava limitado pela falta de leitura, reservada apenas à Nobreza, e os valores deste povo reduzidos por imposição da religião Católica e pela tradição do ensino religioso dentro da escola. Nasceram novas teorias, perspectivas visando o aprimoramento intelectual do indivíduo como um ser pensante. Desde então, o Estado-nação desenvolve um sistema educativo único, atuando na atividade específica profissionalizante e o direito de o ser humano adquirir conhecimento que só a escola pode transmitir. A expansão da escolaridade massificada dá-se com um currículo de

base religiosa, dando a oportunidade ao cidadão de adquirir esse conhecimento. Apesar de, numa primeira fase, esse conhecimento não chegar a todos, privilegiando os nobres e os clérigos, mais tarde, a educação formal chega ao proletariado.

No século XIX, vigora a escolaridade massificada obrigatória, e os pais passaram a assumir o dever de colocar as crianças nas escolas autorizadas e reguladas pelo Estado.

“A ignorância é o grande mal para a verdadeira religião; perseguir a ignorância é, portanto, o primeiro dever da cidade. *‘A prosperidade de uma cidade, escreve Lutero aos magistrados e senadores alemães, não depende só das suas riquezas naturais, da solidez das suas muralhas, da elegância das suas casas, da abundância das suas armas, dos seus arsenais; a salvação e a força de uma cidade residem sobretudo na boa educação que dão aos cidadãos instruídos, criteriosos, honestos bem-educados.’* A ideia da formação do cidadão está incluída nas suas intenções, e por consequência também uma educação para todos” (Roger, 1993, p. 68).

Nesta era, com as grandes reformas, o sistema educacional parte para a reconstrução de novos métodos de ensino, após a rutura entre o Estado e a Igreja e seus paradigmas. Estávamos na era do Iluminismo. Surge a embrionária escola laica.

É no século XX que a organização mundial tenta padronizar o ensino, através dos currículos. Numa fase inicial, as matérias foram introduzidas nos planos curriculares em função dos níveis de conhecimento de cada país. O currículo era alterado de acordo com as necessidades da sociedade, porém a língua materna e a matemática passam a ser consideradas disciplinas essenciais no percurso de aprendizagem. Posteriormente, as constantes reformas curriculares não se mostraram adequadas relativamente aos níveis de conhecimento de cada país, porque, no fundo, julgavam que as práticas eram as mesmas. A partir de então, verifica-se que os currículos eram quase padrão a nível nacional. Buscam transversalmente experiências que tiveram sucesso em outros países e passam a copiar essas ideias com o objetivo de conduzir ao progresso e crescimento do país.

### 1.1.1 – A gênese da *escola de massas*

Não poderia deixar de fazer um breve comentário relativo ao processo de massificação escolar, sobretudo em países como Brasil e alguns países da Europa, principalmente Portugal, pois houve semelhanças no sistema educativo, nomeadamente, no combate ao ensino jesuítico.

“A Ordem dos Jesuítas, fundada em 1534, encontrou meio de exercer a sua dupla missão de reforço do Papado contra as tendências chamadas neopagãs e contra a influência protestante. A Ordem tornou-se uma congregação essencialmente docente e contribuiu mais que todas as exortações do Concílio de Trento (1545-1563) para a formação da juventude. Os colégios espalhados pelo mundo cresceram rapidamente em número; em 1650, havia já 372; alguns tinham recebido mais de dois mil alunos” (Gal, 1993, p. 68).

O Brasil descreve-se, no período colonial, passando por três etapas:

1. Jesuítica: 1549-1759, o seu principal objetivo era catequizar para combater o avanço da Reforma Protestante. Inácio de Loyola foi o seu principal representante. A educação jesuítica foi totalmente humanística, tradicional, enciclopédica, voltada para a transmissão do conhecimento. Entretanto, a sua intenção era controlar o cidadão e direcioná-lo para a religiosidade dos paradigmas da Igreja Católica e manter o domínio da mesma. O ensino jesuítico privilegiava a classe burguesa e as classes menos desfavorecidas como os indígenas, que ensinavam a ler e a escrever, basicamente assinar o nome, algumas letras e palavras.

2. Pombalina: 1759-1808, demarcava a implantação do ensino religioso e a expulsão dos Jesuítas, em que a educação ministrada pela Ordem foi um marco para o início da História da Educação no Brasil. Esta Ordem dominou durante um período de 210 anos.

Marquês de Pombal expulsou-os porque entendeu que o seu sistema perturbava as relações comerciais que proliferavam.

3. Joanina: foi a época em que a família real se transferiu para o Brasil, fixando-se no Rio de Janeiro. Marquês de Pombal aplicou algumas medidas em relação ao ensino, após a expulsão dos jesuítas. Primeiro, com a implantação do ensino público oficial;

segundo, com a nomeação de professores da Coroa; terceiro, Aulas Régias; quarto, através da implantação do subsídio literário.

Depois, o desenvolvimento da educação brasileira surtiu efeito, como em outros países, após a Segunda Guerra Mundial, e sofreu a influência francesa e de todo o sistema educativo mundial.

## **1. 2 – Massificação na visão da Educação Comparada entre o século XIX e XX na Europa**

O aparecimento do modelo científico, em primeira instância, passou por um período difícil. Nomeadamente, parecia não haver uma certa credibilidade por parte de alguns investigadores, o que causou grande polémica e suscitou muitas críticas, no início, no pós-iluminismo do século XIX.

Após uma análise, através de uma classificação dos factos educacionais e sociais, tenderam, por este e outros motivos, reconhecer haver uma certa preocupação pelo desenvolvimento de teorias e métodos dos processos e mecanismos comparativos.

Considerado o pai da Educação Comparada, Marc-Antonie Jullien, em 1817, dá o marco inicial aos estudos comparados. O autor procura estabelecer uma estrutura a partir de novos meios de aperfeiçoamento, traçando linhas para dar dignidade ao estudo das Ciências da Educação e da Educação Comparada.

*A priori* o objetivo não era criar uma nova ciência, mas lançar um projeto de recolha de informações para analisar um quadro comparativo das mais importantes instituições da educação europeia, como: funcionamento, métodos, colaboração de pessoas influentes do setor e do poder público, para que pudesse haver um melhoramento na reforma da educação.

A compreensão sobre a importância da massificação através da Educação Comparada só ganha força mais tarde, quando trouxe transparência da realidade para a história das Ciências Sociais. Alguns investigadores defendiam que seria preciso romper as relações de referência com o Estado nacional para revalorizar o conceito de tempo em relação à forma melhorada, e apreender a história dos factos educativos, que na realidade são construídos a partir de alicerces sociais voltados para o passado.

Nóvoa (2010) refere que “para se tornar verdadeiramente comparativa, a Ciência da Educação Comparada não pode evitar ser mais teórica, até mesmo mais esotérica, e afastar-se da resolução prática dos problemas” (*idem*, p. 25, citando Schriewer, 1992, p. 83).

O pai da Educação Comparada define os Modelos de Análise na sua obra *Esquisse*, com a qual se destacou nesta área. No seu texto demonstra basear-se em dois tempos: o primeiro refere-se a projetos, objetivos e noções gerais; o segundo procura apresentar ferramentas para que a recolha de dados através da observação se desse com maior eficiência, remodela a educação numa ciência mais ou menos positiva. Nóvoa (2010) parte de duas vertentes: Explicar e Compreender. “Explicar como foi edificada historicamente no campo relacionado com os espaços, saberes e poderes. Compreender as fragilidades e potencialidades de um projeto científico que continua atual.” (*idem*, p. 27). E refere-se à “existência das problemáticas educativas comuns em diversos países; a crise do Estado-nação e a consolidação de novos espaços de identidade cultural e internacionalização do mundo universitário, pesquisas científicas que tornam irrisórios os esforços de construção de uma reflexão educacional fechada no interior dos limites nacionais” (*idem*). O autor refere Bourdieu como principal condutor, estabelecedor e estruturador no conceito de campo científico e histórico. Contudo, a educação comparada (EC) não seguiu fielmente o projeto deixado por Marc-Antonie Jullien, tomou outros rumos em relação aos parâmetros seguidos pelos sistemas das modernas disciplinas científicas. O seu crescimento dá-se por volta de 1789, com a interação de outros reformadores, através de relatórios e recolha de dados, investigados no estrangeiro, que se enchem de inspiração em relação às reformas educativas, tornando-se comparatistas. Em Portugal, dão-se conta do balanço positivo que abrangia o atraso do país, e a partir de então perceberam a necessidade de uma nova política educativa. Em virtude desse dilema, procuram firmar uma consagração internacional através de uma fusão com outros países, formulando estatísticas como reforço para medir o nível de progresso. Nóvoa (2010) cita outros autores ao salientar que “à medida que se consolida a crença de que a escola é o melhor indicador para medir o progresso e avanço de um país” (p. 28).

A dimensão da consciência de mobilização leva-os a estabelecer uma hierarquia entre países, onde consagrou uma escala civilizacional dividida pelo mundo. As estatísticas foram o veículo utilizado para localizar e reforçar o processo de medir o nível de progresso.

A complexidade em torno da educação leva os comparatistas a procurar uma solução emergente. Os diversos problemas sociais levam à tomada de medidas para deliberar. Dá-se o nascimento de uma Escola Nova, por um projeto de reconstrução das nações, realizado no primeiro congresso, em 1921.

### **1. 2. 1 – A periodização: Conceitos históricos**

Nesta primeira fase, assim a refiro, o ‘desarmamento’ conflituoso entre os investigadores e críticos à procura de novas reflexões teóricas para a Educação Comparada teve como fator histórico, por forças ou causas que explicam os fenómenos educativos (religião, raça, língua, espaço geopolítico, ideologia, clima, etc.), uma análise fundamentada para tentar compreender a dinâmica do sistema educacional.

Foram introduzidos planos de reformas políticas educativas sobre a evolução da Educação Comparada, que Schneider (1964) dividiu em dois períodos:

1. Pedagogia do estrangeiro (empirista), que visa a observação da educação de países vizinhos e contingentemente a comparar com a do próprio país, abrangendo o século XIX;
2. Pedagogia comparada, analisada ao longo do século XX, desenvolve-se em busca de explicações a partir de factos de carácter pedagógico.

Segundo Ferreira (2008, pp.126-127), que cita Bereday (1972), distinguem-se três períodos:

1. Empréstimo – este período cobriu o século XIX, visava apresentar os dados descritivos fazendo comparação com o objetivo que avaliava melhor as práticas educativas e transpô-las para outros países;
2. Predição – ocupou a primeira metade do século XX, tendo como precursor Michael Sadler, que introduziu a ideia de que cada sistema educativo não é parte separável da sociedade que lhe serve de base. Teve o apoio de discípulos seus, como Friedrich Schneider, Franz Heiker, Isaac Kandel e outros, que deram particular atenção aos fatores que determinaram a educação;
3. Análise – enfatiza-se numa acentuação clarificada dos fatores educativos e sociais que lhes estão associados, a preocupação no desenvolvimento de teorias e

métodos ao estabelecer e clarificar a formulação das etapas, dos progressos e dos mecanismos comparativos para que se fizesse uma análise menosprezada no sentido dos valores étnico-sociais.

Ferreira (2008) refere também o posicionamento de Vexliard (1967) que defende quatro períodos:

1. Etapa estrutural – interpretada essencialmente pela obra de Jullian, na qual aborda os princípios arquitetónicos, assim como os princípios metodológicos dos estudos comparados da educação;

2. Inquiridores – situado aproximadamente entre 1830 e 1914, no período em que, a mando do governo, percorreram a Europa e os E.U.A. para estudarem os sistemas de ensino em vigor nestes países;

3. Sistematizações Teóricas – entre as duas Guerras Mundiais, definem-se essencialmente com os trabalhos de Kandel, Schneider e Hans. Este período foi dominado por preocupações históricas;

4. Período Prospetivo – ocorre após a Segunda Guerra Mundial, quando os estudos comparados em educação são direcionados em função do futuro, enquanto o período anterior era dominado por preocupações históricas.

Ainda as designações propostas por Noah & Eckstein (1969, citados por Ferreira, 2008) que estabelecem cinco períodos:

1. Períodos dos Viajantes – visa caracterizar trabalhos assistemáticos;

2. Inquiridores – observadores que se deslocavam do seu país para recolherem informação dos sistemas dos outros países;

3. Colaboração Internacional – através do intercâmbio cultural entre os povos, a educação ganha perspectiva como instrumento de harmonia e entendimento entre nações;

4. Forças e Fatores – ocorre entre as duas Guerras Mundiais e marca cronologicamente a dinâmica entre educação e cultura, atribuindo a compreensão das relações entre escola-sociedade, através da análise histórico-culturalista, que permite explicar o presente através da dinâmica do passado;

5. Explicação pelas Ciências Sociais – visa observar os trabalhos por métodos empíricos quantitativos num plano mundial entre a educação e a sociedade.

Nóvoa (2010) salienta a importância de entender os laços existentes entre a contribuição da conceituação científica e a formulação de políticas educativas, no âmbito de cada Estado e no quadro das organizações internacionais. O autor explica que “não se trata de duas realidades diferentes, mas antes de dois momentos que fazem parte do mesmo processo de configuração internacional que se dirá natural (dado que se baseia em critérios objetivos, quantitativos, científicos), sendo produto de uma construção histórica fundada sobre pressupostos culturais e interesses económicos” (*idem*, p. 32, citando Bacchus, 1992 e Berman, 1992).

## **1. 2. 2 – Período Comparativo**

Durante os anos subsequentes à Segunda Guerra Mundial, as abordagens foram sendo diversificadas na experiência sobre a reforma da Educação Comparada, dividindo-se em abordagem positivista e perspectiva estrutura-funcionalista.

A abordagem positivista deu-se no final da Segunda Guerra Mundial e prolongou-se até ao final de 1960, em que o funcionalismo orientava as análises sociológicas, que se consideravam totalmente descritivas. Porém, parecia artificial a descrição e a verificação das partes de um todo, sem que se abordasse o sentido de organização, o seu desenvolvimento e a sua história. O surgimento da perspectiva estrutura-funcionalista deu-se em meados de 1960. Nesta época, busca-se basicamente a estabilidade de relacionamento entre estrutura e função das instituições educacionais, entre elas e outras instituições sociais.

Autores como Kazamias (1961) e Anderson (1982) assumem opiniões divergentes. Kazamias encara a Educação Comparada como uma disciplina desprovida de uma base científica, cujo objetivo era determinar as funções que as escolas, como estruturas sociais, desempenham em cada país. Anderson sugere que a investigação comparada deveria atender as duas dimensões: primeiro, situação educativa em si, ou seja, pedir uma análise intra-educativa para constituir relações entre os distintos aspetos dos sistemas educativos; segundo, relação entre os aspetos educativos e o seu contexto, a qual, análise socioeducativa, estabeleça inter-relações entre as características educativas e as variáveis sociais. Esta abordagem teve como maior objetivo proporcionar um quadro interpretativo mais fiável, para não dissociar a estrutura da função, onde trabalhou aspetos condizentes da realidade e ao formular generalização

passíveis de confirmação empírica. Para Nóvoa (2010), esta retórica da cientificidade foi a melhor maneira de camuflar as dimensões ideológicas deste enquadramento teórico que nega conflitos sociais no seio da educação. Ressalva que os autores estavam preocupados com o rigor do método comparativo, colocando a possibilidade de alcançar conclusões para posteriores decisões políticas (Ferreira, 2008).

Na abordagem de resolução de problemas (desde meados de 1960), Brian Holmes, através da obra «Problems in Education: A Comparative in Approach», tornou-se o comparatista mais ilustre. Para o autor, a precisão deveria partir dos problemas específicos que existem em diversas sociedades e procurar encontrar saídas para as soluções mais oportunas. As principais fases destas abordagens são: análise dos problemas; formulação de hipóteses; especificação das condições iniciais, nas quais o problema foi localizado; predição lógica dos resultados prováveis, a partir das hipóteses adaptadas; e comparação dos resultados coerentemente preditos com os acontecimentos verdadeiros.

Na abordagem crítica, que ocorreu na década de 1970, a instituição escolar passa a ser vista como uma das mais importantes ferramentas ideológicas do Estado, considerada um instrumento de dominação e reprodução da ideologia dominante. Carnoy (1993), responsável por esta abordagem, procurou clarificar as bases estruturais da desigualdade educacional com a análise da expansão discriminada da educação escolar, que despertava interesse à escala mundial e aos do império. Através das abordagens críticas intervém igualmente uma renovação de objetivo da comparação. As críticas da década de 1970 deram origem a uma literatura referente não somente aos que frequentam a escola, mas também sobre as diferenças de oportunidade e de experiência; aos resultados das mulheres; aos resultados das minorias étnicas e raciais e das diferentes camadas sociais. A questão é que não se tratava muitas das vezes de investigação que implicava uma nova comparação entre países, mas pelo facto de comparar a experiência das mulheres, das minorias e das diferentes camadas sociais na sua relação com a educação.

Na abordagem socio-histórica, ao longo da última década do século XX, acentuou-se a ideia de que a complexidade da realidade não poderia ser tratada com abordagens que buscavam uma justificação única, objetiva e neutra. A abordagem socio-histórica, conforme nos abrevia Nóvoa (2010), procura reformular o projeto de comparação passando da análise para os factos à análise do sentido histórico dos factos.

Tornou-se essencial: a) compreender a natureza subjetiva da realidade e do sentido que lhe é atribuído pelos diferentes atores; b) a investigação comparativa deve partir para a compreensão interpretando, indagando e construindo os fatores, e não somente descrevendo-os. A mudança caracteriza-se por dar mais atenção à história e à teoria em prejuízo da pura descrição e interpretação dos conteúdos da educação, e não somente dos resultados, aos métodos qualitativos e etnográficos, em vez do uso exclusivo da estatística.

Mesmo depois de todo o desempenho dos reformadores comparatistas, em recolher dados que se baseavam em critérios (objetivos, quantitativos, científicos), a teoria parecia ser construída sobre pressupostos culturais e interesses económicos (Nóvoa, 2010).

Por volta de 1950, começa a internacionalização da reflexão educacional, buscando clarificar o desenvolvimento em cada país, com isso a explosão escolar e o prolongamento da escolaridade obrigatória. Entretanto, organizações internacionais, como a UNESCO, a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico), o Banco Mundial, acompanhavam essencialmente a formulação das políticas educativas dos países de Terceiro Mundo. A partir de então, foram detetadas falhas nos programas de desenvolvimento, dirigidos pelas principais agências internacionais, apoiados nas teses do capital humano, abordadas na década de 1960, e que suscitavam dúvidas em relação às concepções científicas e metodológicas, e mesmo a ideologia, no que diz respeito à Educação Comparada, “apagava-se face às realidades de uma crise internacional que cavava um fosso cada vez mais profundo entre o Primeiro e Terceiro Mundo” (Adick, 1993 e Carnoy, 1986, citados por Nóvoa, 2010, p. 33).

Hoje, a Educação Comparada tem outro prisma. Depois de retificar o vazio do seu campo diligenciou os modelos de análise que se tornaram cruciais para a sua consolidação, dando sustentabilidade no âmbito educacional, da pesquisa e do trabalho científico. Apesar dos conflitos pelos quais a Educação Comparada (EC) atravessou, evoluiu mobilizando a ideologia, permeando dados e metodologias, homogeneizando ou heterogeneizando, e assume um papel tanto internacional, como nacional e regional. Através da Educação Comparada surgiu o processo de mudança nacional e global, a concretização da escola de massas.

### **1. 2. 3 – O desenvolvimento nacional da *escola de massas* numa construção tardia e retórica**

A organização do Sistema de Instrução Pública teve início com o fim da Revolução Francesa, porque existia uma preocupação por parte dos legisladores e grandes entendidos pela educação.

Esta organização foi pioneira ao considerar a instrução luz da nacionalidade, saudando com uma garantia individual aos seus cidadãos e ao Estado uma instrução geral. Houve crescimento e progresso intelectual com a influência de gente ilustre, depois de muitas experiências, e um sistema de organização da introdução geral ou nacional pelo facto de serem países livres, contribuindo para a industrialização e modernização.

Tradicionalmente, o monopólio de sustentação da moral, afeto às instituições religiosas na sociedade, a religião, em si mesma, é a base que garante o equilíbrio ético e cívico da sociedade, favorecendo meios de conhecimento que promovem enriquecimento ao país. Só esta garantia social poderia moralizar o país e por consequência diminuir as leis violentas. Considerava-se que apenas a religião seria capaz de desenvolver nos cidadãos habilidades para reconhecer os seus verdadeiros interesses, para que desempenhassem os seus deveres públicos e domésticos, favorecendo o crescimento da indústria sempre visando o enriquecimento do país. Educação é investir para a rede social e cultural.

A Igreja e o Estado geralmente caminham juntos. O Estado vê na escolaridade uma oportunidade para a educação, integração social, vida cultural e criar cidadãos disponíveis para defender a pátria. A Igreja, por sua vez, repõe o bem-estar, a moral, a família e o espiritual a cada indivíduo que busca encontrar Deus. Nesta perspectiva, a escola é uma ‘invenção’ que serve para controlar valores de ordem social. Trata-se de um instrumento social do Estado para dominar as classes inferiores.

O Antigo Regime desejava secularizar e laicizar através de uma nova ordem, também ela moral baseada em valores, princípios e crenças de carácter cívico.

Portugal cresceu com uma lentidão considerável, em relação aos países da mesma região, Europa do Sul, obtendo o valor mais baixo das estatísticas, realizadas entre 1870 e 1940, num intervalo de setenta anos.

Houve vários fatores que contribuíram para o insucesso do sistema geral de ensino. A procura de soluções para o problema passou por estabelecer algumas normas com que se exigia ao mestre um título de capacidade e criar um sistema de vigilância tentando evitar quaisquer males que surgissem na indústria do ensino privado. A escola promove competição entre vários grupos de *status*. As credenciais asseguravam um patamar mais elevado, para ocupar cargos municipais, de júri, etc.

Devido às grandes distâncias a que se encontram as escolas no meio rural, os pais não se importavam que os seus filhos não manifestassem interesse pelos estudos.

Na era do Progresso, a educação já não ficava a cargo dos pais, pois surge o dever de colocar a criança em escolas autorizadas e reguladas pelo Estado. No século XIX a ideologia associada ao nacionalismo promoveu a laicização progressiva da escola, o Estado vê na escola uma oportunidade para a educação, integração social e cultural.

Esta perspetiva permite a construção da escola fundamentada no capitalismo, transição de sociedades modernas, mudança de mentalidade, uma visão mais racionalista. A escola foi um veículo para a inovação da libertação social; uma teoria moderna que surge principalmente nas escolas americanas, por volta de 1950.

A corrida pela procura de novas teorias e de novos métodos de ensino obrigatório veio impor uma sanção aos pais, para obrigar as crianças a frequentarem a escola na luta por uma nação melhor. A escola como mecanismo de controlo social para um desenvolvimento capitalista. Em suma, a instrução pública foi direcionada para o indivíduo e pelo indivíduo, com o objetivo de crescimento intelectual como sociedade, beneficiar o cidadão e de utilidade da República. Para cumprir no homem a dignidade, preparação para a vida. Para amar a pátria.

Procurou-se resolver o grande problema político criando dois graus de ensino, divididos em instrução geral elementar e instrução geral superior. O primeiro para representar o direito da República, ou seja, cidadãos alfabetizados; o segundo para cada um dos seus membros. Apela para aceitarem, estabelecerem e propagarem os bons princípios para o melhoramento do sistema de educação, em prol das gerações futuras.

Determinou-se que o ensino geral deveria abranger a leitura de impressos e manuscritos, princípios de aritmética e a regra de três simples, bem como a prática do catolicismo. Por outro lado, o ensino geral superior deveria abranger a gramática da

língua portuguesa e exercícios para ler e escrever corretamente, servindo-se do texto para a leitura de temas do Novo Testamento; os elementos de história da pátria; geografia; aritmética com elementos de geometria e suas aplicações, desenhos e noções de agrimensura; física com especialidades de mecânica; princípios de química aplicados à arte; elementos de botânica aplicada à agricultura e princípios gerais de higiene pessoal e pública.

### **1. 3 – Indisciplina, conflitos e violência no âmbito escolar**

#### **1. 3. 1 – Indisciplina**

Um dos aspetos que mais parece preocupar a comunidade escolar é o rumo que muitos adolescentes e jovens seguem. Uma busca constante de novos estímulos para viver. Neste caminho, as escolhas de muitos levam-nos a cometer atos irreverentes e até mesmo de delinquência. Esta temática, ainda nos dias de hoje, suscita o interesse dos investigadores pelo estudo empírico deste fenómeno. Muitos adolescentes e jovens procuram incessantemente viver novas experiências, mesmo que estas venham a prejudicá-los. O problema está na inconsequência de certos atos de rebeldia e impulsividade, conduzindo-os a uma vida ilícita, contrariando o que lhes é imposto pela sociedade.

O intuito dos estudiosos sobre esta temática assenta na tentativa de desvendar os motivos que levam os adolescentes e jovens a expressar certas atitudes que desviam o seu carácter comportamental. Alguns pesquisadores consideram que a irreverência é inerente à dinâmica de grupos dos adolescentes.

“Não se pode compreender a delinquência social senão numa abordagem global de um fenómeno complexo que liga a uma dada situação ou uma dada pessoa. O fenómeno da delinquência, seja social, individual ou outro, não pode ser apreciado senão a partir do estudo da sua própria dinâmica” (Tyrode & Bourcet, 2000, p. 75).

Muitos sociólogos sustentam que a influência da imitação é o maior fator, seja em grupo ou individual, e referem-se a laços sociais e do meio urbano, e assim explicam

fenómenos de caráter desviante. O efeito destes comportamentos poderá assim descrever características que o sujeito exhibe, particularmente de ordem social, perante as situações que enfrenta no seu dia-a-dia, no meio em que se insere, assumindo uma imagem de ser o melhor entre os outros.

Tyrode & Bourcet (2000, citando Renouard) estão de acordo: a história do desvianismo foi explorada desde o século XIX. A partir deste ponto, foram realizados inúmeros estudos através da observação da personalidade. No início do século XX, psiquiatras preconizavam a adaptação ou readaptação para o adolescente desviante. Mas é através dos avanços da psicanálise que os conceitos sobre a delinquência de menores infratores ganham outro prisma. Tyrode & Bourcet (*idem*) referem a teoria de Freud quando se questiona a afetividade. Segundo o psicanalista, o afeto é a base emocional de todos os outros conceitos, tanto da vida quotidiana individual como social. Os mesmos autores continuam a afirmar que, para Freud, o transtorno afetivo começa na infância e no meio familiar.

“A corrente analítica insistirá nos efeitos das carências afetivas no desenvolvimento da delinquência juvenil” (Tyrode & Bourcet, 2000, p. 125).

A educação que os pais dedicam aos filhos assenta numa disciplina frouxa e o resultado poderá causar nos adolescentes traços malfeitos. Estes são largamente ampliados, desenvolvendo ‘temperamentos maus’ na formação do seu próprio caráter. White (2012) reforça que a negligência da família reflete a impiedade existente no mundo e na sociedade.

Estrela (2002) salienta o contraste da disciplina e indisciplina na sala de aula clarificando estes conceitos através da leitura pedagógica.

“É preciso distinguir a indisciplina escolar de outras formas de violência que por vezes afetam a vida das escolas, provocada muitas vezes por indivíduos que lhes são alheios. Se a indisciplina escolar pode tocar as fronteiras da delinquência, ela raras vezes é delinquência, pois não viola a ordem legal da sociedade, mas apenas a ordem estabelecida na escola em função das necessidades de uma aprendizagem organizada coletivamente” (White, 2002, p. 14).

Para Vallejo-Nágera (2003), quando a indisciplina não é apenas um ato de desonrar as regras escolares, a busca de autonomia, a incapacidade de controlar os seus estímulos, entre outros, os adolescentes e jovens que revelam distúrbios de comportamento, perturbações emocionais, dependências de relação a um grupo violento deverão ser encaminhados urgentemente para uma intervenção terapêutica, e também a família, a fim de encontrar soluções para ajudá-los a seguir uma vida saudável, aprendendo a dominar as suas emoções e os seus atos.

### **1. 3. 2 – Conflitos**

Nas escolas geralmente fazem a mesma intervenção para os diferentes tipos de conflitos como se fossem indisciplina. Num espaço onde há complexidade de diversos tipos de referências públicas e culturais, contando com os valores que cada um carrega em si, podemos afirmar que seria inevitável a ocorrência de conflitos.

Por que motivo se deve procurar diferenciar cada tipo de conflito? Para cada tipo de conflito deve haver uma intervenção diferente.

Os atos de incivildade são micro-indisciplinas que parecem ter sido ignoradas, o que potencia o desrespeito no meio escolar, revelando a falta de preparação dos professores para os conflitos em sala de aula.

Cada tipo de conflito, seja *bullying*, indisciplina ou transgressão, quando transgredir as regras da escola e gera violência, requer uma intervenção diferenciada, cuja repreensão poderá ser coletiva ou individualizada. Quando existe uma política preventiva na escola, a melhor solução passa pelo diálogo. Os valores e princípios morais e éticos assentam no respeito pelo próximo, e é através destes princípios de cidadania que regulamos o potencial desejo de nos envolvermos em situações de conflito.

Convidar o conflituoso para uma conversa à parte, longe do local onde o problema aconteceu, é o melhor a fazer, pois o maior erro provavelmente é chamá-lo à atenção em público, podendo gerar um maior constrangimento e talvez um sentimento de revolta; por essa razão mais vale repreendê-lo com amor. Para Vinha (2013), a resolução de conflitos em algumas escolas parte da técnica de mediadores, centralizando

uma melhor cultura no ambiente escolar e desenvolvendo competências sociais, estilos de vida saudáveis, estimulando o aluno a amar o próximo e a sua escola.

### 1. 3. 3 – Violência

O crescimento da violência nas escolas é uma realidade inegável que vem desafiando o poder público e a sociedade a se organizarem para prevenir e combatê-la, o que é, sem dúvida, um mal social. Diversas medidas já foram tomadas, porém mais são sempre bem-vindas, mesmo que reformuladas renovam a esperança de que, além de controlar a violência na escola, barrem o impacto devastador dessa violência na formação da personalidade de seres em desenvolvimento, comprometendo o futuro e a vida em sociedade.

No filme «O dia da Saia» (Lilienfeld, 2008) o nosso intuito não está voltado para a crítica histórica do mesmo, mas apresentar o retrato real do dia-a-dia de muitas escolas, em que muitas vezes a violência é o palco de grandes tragédias. Podemos considerar o filme um drama que reflete os problemas da sociedade multicultural no ambiente escolar. Como dizia Paulo Freire, um dos grandes educadores brasileiros mundialmente consagrados, “não se pode falar de educação sem amor”. Parece haver muitos professores não aptos para lidar com essas situações, além do mais a autoridade em sala de aula foi-lhes retirada. Antigamente, o professor dominava a sala de aula. Hoje alguns professores perdem o domínio sobre os alunos, como no filme em que a professora só conseguiu o controlo da sua aula enquanto esteve com a *arma* em punho em sinal de *poder*.

A OMS (2007) – Organização Mundial da Saúde – clarifica como conceito “a imposição de um grau significativo de dor e sofrimento evitáveis”. É possível que esta definição seja um pouco subjetiva, pois ao analisarmos os fenómenos de violência podemos encontrar diversas dificuldades, não apenas em torno da sua complexidade, mas também pelo facto de se tratar de uma reflexão pessoal entre sentimentos e atitudes. A OMS define dois processos em relação à violência:

(1) Violência interpessoal – é a prática entre indivíduos que gera agressões podendo ser no âmbito familiar (contra cônjuge, crianças, jovens e idosos) ou no âmbito da comunidade (abrange pessoas conhecidas ou desconhecidas).

(2) Violência coletiva – considerada no âmbito social, político ou económico. O envolvimento nestes tipos de violência poderá ser por exclusão socioeconómica, que abrange também o racismo, a discriminação e outros. Neste processo, esta prática poderá manifestar-se em determinados grupos ou mesmo através do Estado.

É de suma importância a consciencialização de que a violência é um comportamento deliberado que provoca na vítima danos psíquicos, físicos, além do emocional por ofensas ou ameaças. As formas de violência são diversas, neste caso sugiro uma investigação mais aprofundada sobre o assunto. Porém, o conceito de violência também reflete a cultura e a época.

Segundo muitos estudiosos, este tipo de comportamento dos alunos no meio escolar (agressões físicas, verbais, vandalismo, roubos e outros), citados anteriormente como indisciplina, não se deve camuflar ou ignorar, deve-se combater e abordar em diferentes perspetivas e distinguir de outros tipos de comportamento. Caso a escola ignore este ato torna-se negligência por não prestar os devidos cuidados, omissa do seu dever de educar e de socializar os seus alunos, propiciando o desenvolvimento de competências de âmbito moral e social pouco recomendadas.

## **Capítulo II – Os desafios de gestão escolar**

“Numa escola somos todos gestores. Gestores do tempo, do espaço, do ensino, da aprendizagem, das verbas, dos conflitos e da imagem. Nós, professores, alunos, funcionários, pais representantes de interesses socioeconómicos, culturais desportivos ou autárquicos, gerimos e geramos a MISSÃO ESCOLA” (Brito, 1991, p. 6).

Quando abordamos Gestão Escolar, remetemos para os modelos administrativos. Este tema desperta em muitos especialistas uma ligação entre gestão escolar e gestão empresarial. A diferença está apenas no facto de que uma empresa visa interesses mercantis, à procura de lucros, e a escola tem como objetivo a mediação, a formação de alunos com qualidade, buscando a inclusão de aluno-família-escola como gestão patrimonial. É uma tarefa realizada em grupo, na qual a colaboração nesta vertente vai em busca do nível cognitivo do aluno, através de conhecimentos facultados pelo sistema educativo, incutindo o ato de cidadania e sucesso escolar. A diferença entre gestão e administração é uma questão paradigmática. A solução para uma boa gestão do ensino

passa pelo estabelecimento da continuidade e articulação o que a torna num conceito essencial para a gestão do ensino. A gestão passa por todos, em interação.

Nesta perspetiva, existe um conjunto de conceitos e conjeturas que se dividem dinamizando a escola para a inovação e modernização da sociedade. O leque é vasto, no que diz respeito ao conceito de gestão escolar, por esse motivo procurámos explorar os principais. A relação surge intrinsecamente na organização escolar a qual é composta por três áreas essenciais da gestão. Nesta relação, todos os projetos encaixam-se sistematicamente em agrupamentos, sendo necessário que as relações externas e institucionais sejam equilibradas, estáveis e de bom funcionamento em função da sua gestão. Tomámos como referência Costa (1996).

## **2.1 – Vertentes da gestão escolar**

De uma forma simplificada, aprofundaremos as três vertentes fundamentais da gestão escolar, que são: *Gestão pedagógica-didática*, *Gestão funcional e dos espaços* e *Gestão administrativo-financeira*.

A *Gestão Pedagógica-didática* incorpora todas as atividades, órgãos, projetos e outros, que estão correlacionados, à semelhança do corpo humano em que cada membro depende do outro para o seu bom funcionamento. Primeiro, a relação do *Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades* requer o desempenho de todos, responsabilizando-os na área da educação e do ensino, cujo ‘cliente’ é o aluno e a sociedade. No plano anual a escola deverá inserir não apenas o corpo docente, mas também deverá contar com os pais e com a comunidade em si. O Projeto Educativo é considerado um documento primordial porque serve de ponte para a orientação pedagógica da escola. Requer um levantamento de propostas com metas a longo prazo, ou seja, como resposta para as necessidades, ansiedades e carências, através de análises periódicas e resoluções imediatas que sejam para o interesse de todos ou para a maioria dos utentes. Nesta questão, o Projeto Educativo desenvolve alguns critérios, entre eles: defender os valores da educação; preocupação com a infraestrutura do meio físico, social, económico e cultural no local onde a escola está inserida; de âmbito geral pedagógico, financeiro e administrativo, reavaliando o objetivo funcional e dos espaços; os regulamentos gerais específicos por cada setor, em cumprimento da lei em vigor. Brito (1991, citado por Costa, 1996, p. 24) salienta que “a elaboração do Projeto

Educativo não é um trabalho dos gestores da escola, mas uma tarefa que diz respeito à comunidade educativa, ou seja, através da participação dos vários intervenientes no processo educativo – professores, alunos, pais, pessoal não docente, comunidade local – quer de forma direta, quer (usualmente) através dos respetivos representantes”. De acordo com Costa (*idem*), as escolas não podem criar ideários próprios, não é considerado um documento inalterado, consoante a instituição, o tempo de funcionamento dependerá das pessoas que o elaboraram e o cumprimento com as suas convicções. O autor salienta que o Regulamento Interno da escola é um documento de *regime jurídico de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino básico e secundário* pelos critérios registados no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.<sup>2</sup> O documento atribui maior autonomia à escola, dando liberdade para introduzir novas áreas, atividades e competências de acordo com as necessidades do regulamento interno (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro).<sup>3</sup> Ainda segundo Costa (1996), na *Gestão dos Conflitos*, lidar com esta questão, no meio escolar, é algo delicado, pelo facto de estarmos demasiado expostos a ela. Saber geri-los, prevenindo e atenuando, são formas eficientes de garantir uma boa gestão escolar. Na escola somos todos propícios aos vários tipos de conflitos e em todos os âmbitos, o que seria do interesse geral evitá-los. As divergências ocorrem da forma como as organizações regem as suas políticas de gestão e de recursos humanos da escola. Alguns exemplos relatados anteriormente referem-se à questão de não fechar os olhos quando realmente os conflitos existem. A resolução está em definir estratégias para combater os problemas, desde as relações interpessoais aos espaços degradados ou mesmo à falta deles. A gestão da escola poderá ser estável diante a prevenção de situações de conflito. Pensar que os conflitos terão fim seria uma atitude um tanto incoerente, pois sempre existirão.

*Trabalhar em Grupo* é uma estratégia válida, pois no que se refere à gestão escolar podemos considerar muito importante conhecer a forma como é estar em grupo. O saber trabalhar em equipa proporciona bons relacionamentos. Para o bem-estar de uma equipa bem estruturada é preciso seguir algumas regras, que passam pelo respeito mútuo, estimular a participação de todos numa procura construtiva de soluções para os conflitos, entre outros aspetos.

---

1. Este texto não tem o intuito de explicar as questões relacionadas com a legislatura escolar.

2. *Ibidem*

O sentimento de partilha de experiências, nesta procura de soluções para os problemas, poderá proporcionar entre os membros do grupo a possibilidade de criar oportunidades e o desenvolvimento cognitivo individual para o sucesso escolar.

A *Gestão Funcional e dos Espaços* parece ser considerada por muitos a vertente menos importante no âmbito escolar. Mas parecer não é sinónimo de ser, pois devemos considerar um aspeto de suma importância no meio social da escola, onde muitos dos que a utilizam procuram um ambiente agradável, limpo, bonito e socialmente acolhedor.

Os espaços são utilizados por todos, e por esse e outros motivos deveriam ter uma atenção mais cuidada e permanente. Desta forma, o edifício e os seus espaços criam um ambiente propício às boas relações. Uma infraestrutura com uma manutenção permanente é obrigação de todos os que a frequentam, a má manutenção gera degradação, mesmo porque há muitos alunos em que o seu único meio de socialização e divertimento se encontra nos espaços da escola, como salas de estudo e de convívio, biblioteca, videoteca, pátio. Muitos alunos fogem dos conflitos familiares e encontram conforto no ambiente escolar, nas aulas de Educação Física e nos momentos de convívio com todos aqueles que da escola usufruem.

Uma forma de desenvolver a manutenção e preservação dos espaços é contar com a colaboração da comunidade, para além dos que a utilizam. Por ser um espaço coletivo a responsabilização é de todos. Tudo aquilo que for partido ou estragado deverá ser objecto de pagamento. A rentabilização destes espaços é necessária para a criação de condições no meio escolar.

A *Gestão Administrativo-financeira* é um recurso essencial para a tomada de decisões quanto às opções que se pretendem em relação a esta ou a outra vertente. O gestor responsável por esta área deve agir atentamente e de forma racional e articulada, tendo em consideração as demais vertentes, pelo facto de ser essencial uma articulação entre o setor financeiro e os recursos humanos. Toda a aquisição de bens e serviços destina-se ao funcionamento da Organização Escolar, sendo essencial para a sua manutenção, promovendo o equilíbrio nas três vertentes da gestão escolar.

Diante das Políticas Administrativas, o orçamento baseia-se nas propostas apresentadas ao estabelecimento de ensino; estes critérios são vistos como hipóteses. Quando não há aplicações por falta de planeamento, administração correta, avaliação e controlo da aplicação, esta verba deve ser devolvida aos órgãos respetivos.

“A gestão financeira de uma escola, entendida como numa empresa, terá de ultrapassar a atitude de mera gestão de assuntos correntes para assumir riscos, investindo. Numa atitude tradicional, a escola é incapaz de gastar ‘cinquenta mil euros’ (citação minha) para obtenção de um determinado subsídio, prestação de um serviço ou aquisição de um bem material. (...) Raramente um investimento da escola tem resultado negativo, se esta tiver contrapartidas a apresentar” (Brito, 1991, p. 42).

### **2.1. 1 – O retrato de descentralização e gestão democrática**

A gestão tem sobretudo a ver com o funcionamento, mais do que com a estrutura legal em vigor. A gestão democrática subentende, por um lado, a descentralização e, por outro, as competências da autonomia. Para Costa (1996), a autonomia é a capacidade de assumir e tomar decisões com a devida responsabilidade. A procura pela autonomia leva os autores que refletem sobre a escola a uma abordagem global e é neste contexto que iremos aprofundar este conceito.

Democratizar é preciso. O poder centralizador foi o método administrativo mais tradicional nas escolas. O diretor era o centro de todas as decisões. O autoritarismo era uma forma de administração e de controlo absoluto, porém a edificação de uma educação de qualidade não se constrói unicamente com uma visão, foi preciso inserir a participação coletiva de toda a comunidade escolar pertinentemente nas decisões da escola. A gestão democrática tem como base a descentralização. Hoje todos se tornam responsáveis pelo quotidiano escolar, tanto nas dificuldades como nas necessidades. A descentralização não é apenas na perspetiva da democratização da sociedade, mas destina-se também a promover uma melhor gestão dos recursos financeiros.

O trabalho de gestor de escola exige uma atividade de múltiplas competências específicas. Diversidade de competências é um desafio para gestores, impondo esses desafios uma multiplicidade desdobrada para novas lideranças.

Num dos artigos publicados por Justino (2012) foram analisados sucintamente dois conceitos científicos, para explicar os processos de mudança nos Sistemas Nacionais de Ensino:

1. Crise do Estado Educador
2. Os efeitos da globalização

O autor salienta que o sistema de ensino sofre a influência dos efeitos da globalização, causando inclusive crise no Estado Educador.

“[...] Defendendo alguns autores que a crise do modelo de regulamentação educativa subjacente à acção do Estado-nação tem como causa principal a acção desestruturante da Globalização sobre os sistemas nacionais, pela contaminação das lógicas do mercado” (Barroso, 2003 e Afonso, 2001; citado por Justino, 2012, p. 01).

Os conceitos aos quais o autor se refere parecem demonstrar a incapacidade que o Estado-nação tem em lidar com os problemas globais e diferenciar, ao mesmo tempo, as complexidades de ordem social e cultural das sociedades nacionais, causadas pelos exageros da normalização e centralização burocráticas.

As organizações do sistema de ensino têm investigado e analisado de forma exaustiva os movimentos de descentralização. Comum à maior parte dos estudos destacam a análise comparada pelo facto de obter experiências de descentralização na esfera que menciona diversidade, processos e início das respetivas reformas.

Segundo Justino & Batista (2012), existem mais dois conceitos geralmente associados às políticas e aos processos de descentralização educativa: municipalização – quando aplicado à transferência de poderes e competências para as autarquias locais, especialmente os municípios – e autonomia – quando essa transferência se processa para as escolas. Independentemente da natureza, âmbito e relevância dessa transferência, trata-se de duas tendências distintas de descentralização. Estes autores advertem para que, perante processos que sejam de uma forma ou de outra negociáveis e consagrados por regra reprimida do poder central, excecionalmente e em particular o caso de Portugal, resultantes de reivindicações e iniciativas adquiridas através das comunidades e do poder local, seja definida uma partilha do poder de regulação – **regulação partilhada**.

## **2.1. 2 – Ilusões e mitos sobre descentralização e da autonomia**

Em Portugal, a evolução do sistema de ensino dá-se com a transição dos seguintes modelos:

1. Organização do ensino herdado do Estado Novo

## 2. Regime democrático

O progresso, no que diz respeito ao carácter burocrático e administrativo, em Portugal e também em França, levando em consideração a evolução de outros países da Europa, foi destacado por Barroso (2009) como um processo de transformação lenta (currículo, administração das escolas e o controlo macro das novas instituições democráticas), devido ao quase intacto referencial tradicionalista do ensino público, que perdurava irredutivelmente centralizado.

Foi através de muitas lutas e resignação que os professores, mesmo sofrendo coibições, conquistaram uma aliança, ou seja, uma regulação estatal administrativa-burocrática. Nóvoa (2010) deu a conhecer que o sistema de ensino continuava centralizado, ofuscando a emergência de um sistema democrático. O autor teria consentido arquitetar opções referentes à descentralização e à autonomia das escolas. Porém, este caminho, na sua opinião, seguia com passos vagarosos e com grande timidez.

A principal causa que poderá ter levado à escassez de uma degradação do Estado foi a desconfiança. Por mais que o ensino português tenha progredido, entre 1980 e no início do século XXI, as autarquias não se entendiam com o Estado e o poder local.

Este período de conquista pela descentralização acaba por ser marcado pelos limites estreitos e realizações frustrantes. Segundo a atual Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 43/89), dentro da perspectiva da autonomia das escolas, apenas as instituições do ensino superior foram privilegiadas. De acordo com Barroso (2009), as principais características que levaram ao processo de mudança nas políticas públicas de autonomia e gestão escolar classificam-se como ‘tensão entre uma lógica burocrática’, no que diz respeito à ‘inexistência de uma política articulada’ em relação à ‘lógica pedagógica’ entre o Ministério da Educação e reformando os processos de descentralização para escolas e autarquias. É nesta vertente que se fundamenta de forma contextualizada a ilusória confirmação, sem menosprezar as novas alterações no regime das escolas: o Estado Regulador ou Estado Avaliador permanece como o pilar da organização centralizada e burocrática. Em pleno século XXI, a autonomia e a descentralização educativa insistem em assumir como mitos que nutrem a retórica sem que se vislumbre uma alteração relevante do quadro centralista tradicional (Justino, 2012).

## **2. 2 – Educação multicultural**

O multiculturalismo visa, em grande escala, consciencializar o cidadão, o romper de barreiras, quebrar preconceitos, opressões, discriminação racial e social. Levar à reflexão de uma sociedade para a liberdade de escolhas; lutar pelos direitos cívicos de igualdade social e cultural.

Os contributos conduzidos pela Antropologia, Psicologia, Sociologia da Educação e a Linguística abriram o caminho do conhecimento da multiplicidade. Estas quatro vertentes contribuíram para uma visão ampla em torno da educação multicultural.

A Antropologia contribuiu para a valorização das atitudes socioculturais e representações comportamentais de um determinado grupo. A Psicologia, mais concretamente a psicologia cognitiva e também em outros âmbitos, procurou preservar no indivíduo as suas origens culturais. Enquanto a Sociologia da Educação destacou a relação conflituosa dos grupos na escola e as desigualdades existentes na mesma. E a Linguística valorizou a língua de forma a preservar a própria identidade, o meio de comunicação, significados e expressões enraizados na cultura de um povo.

“O termo multiculturalismo é polivalente. Se, por um lado, designa um movimento de ideias, uma ideologia ou uma situação cultural de uma determinada sociedade, por outro lado, pode também referir-se à relação das culturas dentro de uma mesma sociedade, havendo a possibilidade de essa relação ser de osmose, troca, mistura, mas também de simples justaposição” (Silva, 2008, p. 22).

Segundo Silva (2008), a educação multicultural tem como objetivo incutir nos jovens uma conceção cognitiva do mundo em que vivem. Por outro lado, pretende que os alunos assumam a sua identidade, com orgulho, valorizando-se no meio à sua volta. A responsabilidade da escola por educar pela consciencialização sobre a diversidade cultural deve manifestar-se desde cedo, pois é no meio escolar que tudo parece começar.

## **2. 2.1 – O papel dos professores perante mudanças multiculturais**

Banir o preconceito racial, linguístico, de crenças e outros não cabe apenas ao professor; porém, ele é um agente poderoso a atuar na escola, contribuindo deste modo para uma sociedade mais igualitária. É importante que os professores desempenhem, no sistema educativo, o papel que lhes é permitido em sala de aula, uma vez que o professor conhece a realidade socio-escolar dos alunos mais desfavorecidos.

A escola possui uma ferramenta fulcral para o fundamento da educação multicultural, “é na sala de aula onde se constrói com práticas, conhecimentos, sentimentos e atitudes que os professores promovem um contexto anti-preconceito” (Cardoso, 1996, p. 32). O mesmo autor refere que a convicção e a reflexão dos professores contribuem para uma mudança significativa das práticas multiculturais, o que considera ser um avanço para uma sociedade em busca de novos desafios e novas oportunidades e na igualdade de direitos perante todos.

## **Capítulo III – Clima e cultura de escola**

“O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola” (Fox, 1973, citado por Ventura, 1999, p. 2).

Existe um imenso leque de estudos sobre esta temática, tornando-a complexa. Esta investigação desenvolveu-se desde a década de 1980, levando-nos a perceber que diferentes autores não têm uma definição concreta e também objetiva sobre esta questão, e este é um dos maiores problemas encontrados pelos investigadores do clima de escola que se confrontam nas suas posições.

Estas questões estão relacionadas com um conjunto de *Ciências e Sistemas Organizacionais* que se focam nos conceitos de cultura e clima de escola. Entre eles consideramos alguns pilares da teoria, como a Antropologia, a Psicologia e a Sociologia, que foram essenciais para o crescimento da escola, ao longo destes anos.

O ambiente escolar é o que define o clima de cada escola. Cada escola possui identidade e características próprias (autoritária e rígida ou flexível, acolhedora, cativante e motivadora, formal ou informal, aberta ou fechada, etc.), através daqueles que a lideram – professores e alunos –, ou seja, daqueles que a frequentam.

A cultura organizacional espelhou-se *a priori* nos setores empresariais, visando obter os benefícios que poderia oferecer. Alcançou as suas metas em eficácia e eficiência. Mesmo obtendo algum progresso, ainda se observam muitas oscilações, o que tentarei aprofundar.

### **3.1 – O Organizacional: Psicológico, Psicossocial Cultural**

Segundo Haynes & Comer (1993), um clima escolar positivo contribui para a diminuição de problemas comportamentais e emocionais dos estudantes.

Existem centros urbanos em que o ambiente é considerado de alto risco. Uma escola inserida num meio que tenha um clima positivo influencia positivamente em diversos aspetos, podendo favorecer não apenas o âmbito escolar, mas também aquele centro urbano e o papel social daquela comunidade, proporcionando um ambiente saudável, solidário, enriquecedor, onde o respeito mútuo poderá ser incutido em cada indivíduo. Uma escola de clima positivo trabalha e preocupa-se com os seus alunos, o que poderá ter grande influência no processo de socialização, transformando-os e preparando-os para o seu crescimento pessoal e o sucesso académico.

Cabe aos professores e administradores consciencializarem-se para recriar novas capacidades através de um clima positivo, favorecendo o melhor desempenho no trabalho escolar. É o clima que define uma influência primordial no comportamento e nos sentimentos daqueles que educa, ou seja, na organização escolar e no seu desempenho.

Considerando o conceito de clima organizacional de Bica (2000, p. 20), a palavra grega *klima*, que designa clima, “inclinação de um ponto da superfície terrestre em relação ao sol”, significa um conjunto de fenómenos atmosféricos, meteorológicos e quantitativos. Essa metáfora representa uma simbologia à atmosfera moral; um ambiente psicologicamente vivido em determinado meio.

Para muitos investigadores, a palavra cultura dá ênfase a várias interpretações, o clima é definido por abordagens que visam os sentimentos dos membros da organização e tem a ver com os atores externos.

A edificação do conceito de clima organizacional deu-se em escolas cognitivas e simbólicas, levando à contribuição de alguns autores, tendo em conta as leituras dos fenómenos, requerendo alguns pontos em comum entre conceitos de cultura e de clima organizacional.

Para Jesuíno (1990), o conceito de cultura organizacional é mais vasto do que o conceito de clima. “A cultura pode ser detectada em vários graus ou níveis. O nível fenoménico corresponde ao que é mais aparente: a ocupação do espaço; a forma de relacionamento das pessoas [...]. Um segundo nível tem a ver com os esquemas perceptivos e avaliativos dos diferentes autores. Este segundo nível corresponde ao conceito de clima organizacional. A um terceiro nível de análise, e que é verdadeiramente o que corresponde ao conceito de cultura organizacional no que ele encerra de mais profundo, situam-se os valores e os pressupostos tácitos subjacentes aos modos de acentuação dos actores organizacionais” (*idem*, p. 23).

Segundo Brunet (1995), o clima de escola, em muitos casos, desenvolve-se a partir dos instrumentos de medição do clima. Este autor classifica três vertentes notáveis sobre clima escolar, aquelas que se seguem:

1. Medida percetiva dos atributos individuais
2. Medida percetiva dos atributos organizacionais
3. Medida múltipla aos atributos organizacionais

A medida percetiva dos atributos individuais visa a necessidade de cada indivíduo em termos de satisfação, partindo das emoções. O diminuto desta análise reside no facto de omitir uma descrição global das perceções.

A medida percetiva dos atributos organizacionais aborda o clima em função do modo de agir ou intervir no meio dos seus membros ou na sociedade.

Brunet (*idem*) faz alusão às investigações mais recentes sobre essa temática que finaliza a conceção, em que percepção desponta como um filtro, esclarecendo a realidade e as componentes da organização.

Schein (1990) salienta uma outra definição: “O clima é unicamente uma manifestação de superfície de cultura e, por conseguinte, a pesquisa sobre o clima não nos permite aprofundar as razões de funcionamento das organizações. Nós precisamos de explicações para as variações no clima e nas normas, e é esta necessidade que por fim nos conduz aos conceitos mais profundos como o de cultura” (*idem*, p. 109).

As escolas podem – como organizações que definem as suas finalidades e objetivos a fim de encontrar regras, valores, comportamentos e atitudes próprias – definir o seu território espacial, tanto social e cultural como psicológico e específico.

É importante que numa escola haja sentimentos de compromisso de escola; uma boa relação entre o corpo docente que a compõe no campo de trabalho, para obter uma maior satisfação, interação de sentimento coletivo ao manter a tradição.

Brunet (*idem*) indica que, mesmo reconhecendo as imensas dimensões, fazer referência aos estudos do clima é uma dimensão maioritariamente de autonomia individual, como o nível de estatuto imposto pelo cargo, o tipo de premiação, a consideração, o calor pessoal e o incentivo por parte da direção.

Não podemos considerar o clima como algo fixo. Existem aspetos que são dimensões cíclicas. Cada ciclo, num contexto organizacional, pode ser favorável ou desfavorável, dependendo do desenvolvimento da organização, e estes últimos estão desde a origem da mudança para outro clima.

### **3. 2 – Clima e Cultura organizacional**

O estudo sobre o conceito de clima é anterior ao de cultura. O clima no estudo de organizações ocorre entre 1930-1970 e a cultura no estudo de organizações entre 1979-1985.

O conceito de clima surge através da necessidade da prática; o de cultura surge com um propósito mais teórico, com a necessidade de explicar diferenças entre as organizações de diversos países. Os dois conceitos apresentam um conjunto de

variáveis, porém insuficientes para a explicação do funcionamento organizacional, pois diferenciam-se no método de pesquisa.

Brunet (1995) considera que o clima organizacional é constituído por três variáveis: (1) estrutura, (2) processo organizacional e (3) variáveis comportamentais.

A estrutura apresenta aspetos físicos organizacionais, de medida de controlo, grau de hierarquia, especialização de funções por departamentos, centralização e descentralização de decisões no que diz respeito ao programa escolar.

O processo relaciona-se com a administração de recursos humanos, desde a resolução de conflitos ao poder de executar as regras e leis geridas no projeto de educação.

As variáveis comportamentais centram-se na essência do indivíduo (atitudes, personalidade, capacidade) e nos grupos, como o reflexo do clima (a estrutura, coesão, normas e papéis). A nível individual, o resultado é dado pelo prazer de trabalhar em prol do rendimento e da qualidade de vida. A nível de grupo, o resultado é o da coerência e da moral. Estes dois fatores influenciam os resultados organizacionais, que se revelam no progresso da escola.

Para melhor ilustrar a diferenciação entre clima e cultura, Hofstede (1991) usa uma metáfora sobre as camadas da cebola: “As camadas mais periféricas representam o clima e as mais profundas a cultura, ou seja, o clima simboliza o que acontece e a cultura apresenta o porquê dos acontecimentos. Concretiza-se então que o clima, por ser vulnerável a oscilação, é manipulado com facilidade e a cultura é mais resistente e mais difícil de mudar ou de manipular” (Hofstede, 1991, citado por Costa, 2010).

### **3. 3 – Extensões do Clima de Escola**

“Se em relação à natureza multidimensional do clima o consenso é generalizado, o mesmo não acontece quanto às questões de natureza (organizacional *versus* psicológica) das dimensões, dos processos de medida (descritivo *versus* avaliativo), da etiologia e do nível de análise” (Ferreira, *et al.*, 2001, p. 443).

As dimensões do clima são representadas por um prisma fundamental para análise e avaliação do mesmo. Ferreira *et al.* (2001) referem-se à impossibilidade de

definir dimensões universais do clima, e muitos investigadores limitam o número de dimensões. Campbell (1970) relaciona as dimensões a um conjunto de elementos que qualificam a densidade do grau de clima escolar através dos predicados que esta oferece aos seus componentes; ou seja, o modo como funciona o incentivo pelo clima no seu interior, desde a autonomia individual, apoio por parte dos superiores até recompensas tanto materiais como simbólicas.

Brunet (1995, p. 129) refere que “o clima é um conceito polivalente e sintético, que não é possível diagnosticar com base numa única dimensão sendo necessário recorrer ao conjunto das suas componentes.”

O clima escolar funciona através dos sentimentos (os valores, as atitudes, etc.) e, desta forma, se constroem os alicerces do ambiente escolar. É através do clima de escola que se intensifica a relação social e educativa dos alunos para com os outros, calculando à medida que predomina em outras dimensões. Janosz, Georgers, & Parent (1998) propõem, através de uma análise do clima de escola, cinco vertentes que se correlacionam entre si, designadas sub-climas, que permitem esclarecer, aprofundando cada aspeto do clima. As cinco vertentes definidas por estes autores são: clima relacional, clima educativo, clima de segurança, clima de justiça, clima de presença.

Anderson (1982, citado por Ceia, 2010, pp. 61-62) propõe alternativas que se apresentam integradoras dessa multiplicidade, definidas em quatro dimensões: Primeiro – “A dimensão ecológica: formada pelos elementos físicos e materiais da escola (tamanho, as características arquitetónicas e edifícios); Segundo – O ambiente psicossocial: relativo aos atributos individuais dos atores (características físicas, psicológicas, sociais e económicas); Terceiro – O sistema social (o meio): implantação das normas que regulam os comportamentos e as interações existentes na escola (normas, processo de comunicação e de decisão, o grau e cooperação e os estilos de liderança); Quarto – A dimensão cultural, que parte de valores, ideologias e estruturas cognitivas dos membros da escola.”

Segundo Barros (2010), o clima de escola apresenta duas fases da dimensão. Na primeira define-se pelo sentimento e como é vista a organização escolar, através da

relação entre os seus membros – fase do tempo presente. A segunda é o que a escola almeja, ambiciona como projeto – fase do tempo futuro. O autor refere que “através do conhecimento do clima é possível captar as expectativas explícitas ou implícitas dessa organização, as normas e os valores partilhados” (*Idem*, p. 39).

### **3.4 – Classes do Clima**

Realizou-se em Portugal (2002), por referência a Halpin & Croff (1963), uma investigação através de um questionário descritivo do clima organizacional para abordar o comportamento dos professores e dos diretores, enumerando as categorias do ponto de vista multidimensional do clima de escola. Esta investigação, apresentada pelos autores anteriormente referidos, levantou questões nas medidas percetivas dos atributos organizacionais.

Confirmam-se os resultados da investigação em que, através dos mesmos questionários aplicados aos estudos do clima de escola, considerou-se as perceções que os membros de uma organização possuem do conjunto de qualidades relacionadas com as estruturas e os processos de organização. Contudo, as diferenças entre a seleção das variáveis ou as dimensões e a população sujeita ao questionário revelaram resultados que, logicamente, não seriam iguais.

De acordo com Halpin & Croff (citado por Ceia, 2011, p. 61), a categorização do clima julgava-se como um seguimento que poderia variar de aberto a fechado e diferenciar-se em seis categorias ou tipos de clima de escola:

“Clima aberto – caracteriza-se por um elevado grau de moralidade, com funcionários motivados e satisfeitos com o trabalho que realizam, trabalho docente em equipa. O director tem consideração pelo grupo de professores; clima autónomo – caracteriza-se por uma relação mais liberal entre os professores e o director referente às estruturas de interação, visando a melhoria do desempenho profissional e social; clima controlado – caracteriza-se pelo cumprimento estrito das normas, pelo trabalho individual, pouca sociabilidade, baixa consideração e preocupação pela produtividade em prejuízo da satisfação das necessidades sociais; clima familiar – caracteriza-se pelo elevado grau de sociabilidade, moralidade, cordialidade e consideração, baixo distanciamento e pouca ênfase produtiva; clima paternalista – caracteriza-se pelo controlo, centralização de papéis, sociabilidade e ênfase produtiva; clima fechado –

caracteriza-se pela autonomia reduzida, distanciamento, impessoalidade, formalização, baixa moral, baixa consideração, socialização e ênfase produtiva.”

Concretiza-se, então, que a gestão educativa para o clima aberto é considerada boa e para um clima fechado é considerada má. São dois paradoxos de uma escala contínua. Cabe aos gestores de escola fazer uma análise da sua própria escola, avaliando-a, verificando os resultados obtidos nesta avaliação no âmbito inter-relacional da instituição escolar e elevar a qualidade educativa.

### **3. 5 – Os efeitos do clima escolar**

De acordo com alguns autores citados por Brunet (1995), os efeitos do clima são sobretudo influenciados pelas atitudes dos professores e dos alunos, através de evidências pelo rendimento escolar, efeitos esses que apresentam variáveis do clima de escola ao nível dos resultados organizacionais, na qual são influenciáveis – “a eficácia da escola é o sucesso dos alunos” (Brunet, 1995, p. 138).

Como previsto, os efeitos são incontáveis, porém é importante mencionar que o resultado só contribui para o sucesso com o desempenho de todos (professores/diretores/alunos) que da escola fazem parte. A eficácia centra-se na implantação de novos conhecimentos e na capacidade de aplicá-los no clima de escola, recebendo o devido apoio da parte superior, com vista à evolução do seu trabalho.

Brunet (1995, p. 133) afirma que o clima “que permite a uma pessoa expandir-se e desenvolver-se é mais susceptível de produzir uma visão positiva da instituição.”

O conhecimento do clima de escola é fulcral para diagnosticar as interpretações e questões relativas a cada situação, principalmente o da autoavaliação da organização escolar. Provavelmente é necessário que esse clima de escola reconheça que o objetivo não é apenas dar a aprendizagem, mas ela própria desaprender para reaprender.

### **3. 6 – Cultura escolar**

Segundo Justino<sup>4</sup> (2013), a cultura baseia-se, acima de tudo, na matriz cultural. A escola, como instituição, tem como missão transmitir conhecimentos para o desenvolvimento da criança.

A cultura escolar pode ser formada por três pilares: Conhecimento Educacional, Cultura Organizacional e Cultura Relacional.

O Conhecimento Educacional é caracterizado por conteúdos de caráter científico; o processo educativo é um processo de capacitação, em que a escola tem o dever de capacitar. Dentro deste conhecimento existe uma técnica para educar os alunos – a pedagogia. A pedagogia é uma forma de transmitir o ensino através de um conjunto de técnicas, formas de pensar, abordar e criticar; conhecimento profissional e educacional. O que se torna num processo quase elementar. As culturas profissionais são diferentes traduzem como se ensina (educação de infância, 1.º, 2.º e 3.º ciclos ou ensino superior), e parte destes graus de ensino é especializado.

A Cultura Organizacional caracteriza-se na forma como se concretiza a organização e está relacionada com os princípios de conhecimento que fazem parte da tecnologia, com o objetivo de formar mais gente com qualidade e capacidade para desempenhar o seu papel no trabalho e na sociedade. Pôr os critérios a funcionar, como organizar os alunos em sala de aula, professores, metas curriculares, horários, exames, calendário escolar, tudo aquilo que possa melhorar os recursos do sistema educativo.

A Cultura Relacional caracteriza-se na forma como a escola se relaciona com outras instituições, partilhando conhecimentos pedagógicos, mudanças que melhorem o sistema da outra escola; e através do município, criando relações para proporcionar aos alunos eventos e atividades como idas a museus, parques, teatros; criar laços com os pais para uma relação transparente com os alunos, estabelecendo uma rede de partilha para formar alunos mais aptos.

---

4. Comunicação em sala de aula.

Torres (1997, pp. 20-21) salienta que “se é claro que os estudos das organizações como cultura enfatiza, primordialmente, a interpretação da rede de significados partilhados que orientam e modelam a experiência dos actores organizacionais, muitas vezes condicionados pelo poder e capacidade que os líderes dispõem para influenciar a identidade simbólica da organização, não menos transparente parece ser a importância conferida à possível diferenciação e conflito, assim como à análise dos processos de negociação protagonizados pelos grupos e/ou pelos membros na interpretação da sua experiência. Nesta linha de análise, se a emergência de uma organização depende, em primeira instância, da emergência de uma rede de significados e interpretações partilhadas pelos actores, numa segunda instância a sua continuidade (no sentido de evitar a desintegração) dependerá do grau de negociação e consenso alcançados, assim como o poder de ‘gerir’ diferentes sistemas significativos e interpretações (linguagens, ritos, rituais, valores, etc.) que possam evoluir para uma situação de competição declarada.”

Assim marca a importância para uma escola culturalizada, elevando no maior sentido a eficácia inteligente com influência motivadora para os seus alunos e o seu corpo docente.

“[...] Provavelmente, uma cultura organizacional não apenas simboliza mas também constrói a organização. Isto é, os elementos simbólicos e culturais determinam a estrutura de poder e autoridade, a estrutura funcional e a distribuição de papéis e o sistema de interações, tanto ou mais que o enquadramento normativo em que se inserem as escolas” (Sarmiento, citado por Torres, 1997, p. 80).

Para Sarmiento (*idem*), uma investigação completa sobre o tema referido não poderia deixar de enfatizar as formas culturais, dispositivos simbólicos e os processos de significação distintos e em alguns casos divergentes.

“A cultura não é qualquer coisa solenemente objectiva e externa para os indivíduos de uma determinada sociedade, classe ou grupo. A cultura é também conquistada, transmitida e partilhada, através do esforço individual para compreender, controlar e participar na vida do grupo. Aprender uma cultura e viver uma cultura não se

reduz simplesmente a uma herança de objectos, mas sim sobretudo o fazer parte do processo da história” (*idem*, p. 81).

É também através da cultura que a gestão responderá aos desafios de qualidade, formando a coesão implementada dos círculos da mesma, estimulando a melhoria continuada e o espírito de inovação, e desta forma impulsiona a participação, o envolvimento e a responsabilidade dos que nela com devoção trabalham.

## **Capítulo IV – Síntese Geral**

Diante das perplexas mudanças no Sistema Escolar, geri-la tornou-se um grande desafio, agregando à democracia que, vinculada aos mecanismos legais institucionais, procura também coordenar atitudes com a participação social. Cabe ao gestor possuir habilidades para diagnosticar, não só através do planeamento e da elaboração de políticas educacionais, mas também na tomada de decisões e na escolha do uso de recursos humanos e prioridades de aquisições.

De acordo com o registo histórico, político e social, a escola é, num contexto gera, um dos principais instrumentos para sociabilizar e educar a humanidade para um mundo cívico. Como uma das consequências, o sistema educativo parece ter adaptado os horários, em muitas escolas pelo mundo fora, para o período de estudo integral, por uma questão de flexibilidade ou o que chamamos de extensão familiar (pelo facto de os pais terem de se ausentar durante muitas horas, por motivos de força maior). Por sua vez, o gestor deve estar ciente de que a qualidade da escola é global, considerando que a interação dos indivíduos e grupos influencia o seu funcionamento, levando em conta que, tanto no âmbito administrativo como na gestão, a competência é fundamental. Nomeadamente as vertentes clima e cultura escolar que são conceitos considerados primordiais na gestão educacional, sendo o fator clima de carácter mais individual e específico. Na realidade é através dele que se move a estrutura de um bom resultado relacional no ambiente de trabalho. Ele é o termómetro que mede a temperatura emocional daqueles que formam o corpo docente de uma escola. Ao ter um bom clima de trabalho, o indivíduo emana satisfação e transmite melhor qualidade de ensino àquele que está a aprender. O processo de aprendizagem dá-se num ambiente que flui reconhecimento e em que há valorização e bom desempenho, o que só acresce à escola um elevado grau de qualidade.

A cultura constrói-se no domínio do coletivo (de grupo) e destaca-se pela valorização de fatores históricos, elementos compartilhados, emblema escolar para a diferença, assim como o fardamento, desmistificar o toque da campainha, e todos estes elementos devem conter, dentro de uma organização, o respeito mútuo pelo próximo. Dignidade perante aquele que dá e aquele que recebe, interagindo, assim, no meio social na formação de gente sensível e receptiva ao outro. A escola é um veículo para transportar uma educação civilizada aos que dela têm proveito.

O sistema de ensino mundial parece ser o que determina as normas. A “escola para todos” incentiva a formatação dos indivíduos, motivado pela economia de mercado ligado pelo processo de industrialização. O modelo escolar destina-se a incorporar a população, criando identidade.

Segundo a OMC (Organização Mundial do Comércio), a escola hoje em dia deixou de ser um direito, mas um serviço onde são implantados currículos de acordo com as necessidades do mercado mundial.

O desrespeito pela imposição do Estado-nação, conforme é retratado no filme «Escolarizando o Mundo», coloca em causa a extinção dos valores tradicionais (língua, cultura, etc.) de um certo povo (neste caso Uttar Pradesh, Índia) influenciado por uma sociedade cada vez mais capitalista.

Para Mahatma Gandhi, “a Liberdade real virá quando nós nos libertarmos da dominação da educação ocidental.”

Segundo a Unesco, essa situação tornou-se primordial para obter oportunidade de uma educação de qualidade, defender o direito de todos, quer seja criança, jovem ou adulto. Educação para todos é adquirir independência própria. É ser livre.

## **Parte II – Estudo Empírico**

### **Capítulo V – Metodologia**

#### **Introdução**

Este trabalho de investigação, como já referimos, está centrado em três grandes domínios focados essencialmente no funcionamento interno da escola. Com base na pesquisa bibliográfica e em estudos publicados, verificámos que o nosso estudo nos levou a um caminho extenso e cheio de complexidades.

Tuckman (2012, p.35) salienta que “a educação é uma empresa eminentemente humana”. O autor refere a investigação como um procedimento dominante que facilita a construção de conhecimentos através da ação humana. Deste modo, afirma que “o reforço desta componente formativa, no momento de transformação do sistema educativo, com as reformas desejáveis, atesta bem o valor e interesse de uma obra metodológica de informação e investigação científica.”

Com o objetivo de observar o funcionamento interno da escola, através da visão do gestor escolar (relação professor-aluno; clima e cultura; o lidar com as divergências multiculturais, entre outros), encontramos neste estudo técnicas utilizadas ao longo da investigação (cada escola assume a sua identidade e guarda os seus princípios), no que diz respeito à problemática.

Guiámo-nos então por utilizar o “estudo de caso”, que consistiu numa investigação entre duas unidades específicas, situadas em zonas distintas. O estudo de caso não descreve apenas um acontecimento, a recolha de dados, a relação entre as variáveis: considera-se um estudo sistematicamente planeado, interagindo entre os fatores e acontecimentos que investiga.

Nesta fase, tendo como base o paradigma quantitativo, procedemos à recolha de dados, tendo como ferramenta o inquérito por questionário. Os questionários podem ser aplicados de forma direta ou indireta, através do envio pelo correio ou de outros meios, com a finalidade de serem preenchidos e devolvidos ao pesquisador. Optámos pelo método do inquérito por questionário com perguntas fechadas.

Segundo Vilelas (2009, p. 105), “os estudos quantitativos admitem que tudo pode ser quantificável, isto é, que é possível traduzir em números as opiniões e as informações para em seguida, poderem ser classificadas e analisadas. [...] Visam a apresentação numérica de observações com vista à descrição e à explicação dos fenómenos sobre o que recaem as observações.” Freixo (2009) salienta que a finalidade do método quantitativo contribui de certa forma para o desenvolvimento e a legitimidade dos conhecimentos.

## **5.1 – Participantes**

No presente estudo contámos com a colaboração de 53 professores, na sua maioria do sexo feminino (75,5%) e um quarto (24,5%) do sexo masculino (ver anexo 3). Todos de nacionalidade portuguesa (ver anexo 4).

A idade média dos professores que participaram neste estudo é mediana, 51 anos, variando entre a idade mínima de 39 anos e a máxima de 61 anos (ver anexo 6).

Quanto ao tempo de serviço, a média é de 26,7 anos e a mediana e a moda de 26 anos, considerando um tempo máximo de serviço de 41 anos e um tempo mínimo de 7 anos (ver anexo 7).

Os participantes no estudo são, na sua maioria, professores do ensino secundário (60,45%) e do 3.º ciclo e secundário (30,2%), havendo ainda 9,4% de professores do 1.º ou 2.º ciclos.

## **5.2 – Instrumentos**

Neste trabalho de investigação optámos por avaliar através do inquérito por questionário, conforme foi referido acima. Segundo Tuckman (2012), os questionários auxiliam os investigadores a apresentarem em dados a informação diretamente recolhida das pessoas, pondo em evidência a relação de vida ocorrida pela mesma.

Através da análise investigada com o tema *Gestão escolar*, visámos abordar questões específicas referentes à dinâmica dentro da escola, relacionando o desempenho do professor, do aluno e do diretor no espaço e ambiente escolar. A decisão em administrar o inquérito por questionário foi pelo facto de ser um instrumento eclético

vantajoso na recolha dos dados, pela facilidade de análise em termos de custo e tempo. Como é óbvio, estamos cientes das dificuldades, inclusive em relação às não respostas e à população não alcançada. “Um questionário pode apresentar muitas dificuldades na obtenção de informação pessoal de carácter mais íntimo e revelador (...). A preparação de um questionário deve especificar antecipadamente todas as questões (...). Apesar da possibilidade de incluir um número limitado de questões com resposta-chave, devem colocar-se a todos sujeitos as mesmas questões” (Tuckman, 2012, p. 448).

Com a preocupação de elaborar questões que definissem a clareza das respostas e permitissem ao inquirido realizar a tarefa de responder sem constrangimento, estabelecemos uma comunicação eficiente entre o investigador e o sujeito, optámos por usar o método de questões fechadas e o anonimato. Ao consultar diversos modelos de questionários, preferimos basear o nosso num outro usado anteriormente, através de reformulações, introduzindo algumas alterações dentro do nosso parâmetro. O intuito das questões foi investigar os relacionamentos interpessoais, acolhimento e igualdade, assim como a colaboração mútua, gestão e transparência, disciplina e a infraestrutura dentro da escola, ou seja, as questões levantadas acoplam umas às outras, focando uma avaliação da gestão do clima na escola. (Anexo 1)

### **5.3 – Procedimentos**

No que se refere ao procedimento adotado na presente investigação, e pelo facto de terem surgido algumas limitações, procedeu-se à despistagem das crianças (alunos), pois a direção não permitiu sem ter a permissão dos pais. Entretanto, seguimos a investigação apenas com o corpo docente da escola. Entrámos em contacto com cinco escolas, das quais não obtivemos resposta, mesmo com a declaração apresentada pela orientadora do curso de Ciências da Educação da Universidade Nova de Lisboa e esclarecendo quanto aos procedimentos que iríamos aplicar, não houve o consentimento das mesmas. Submetidas a esta situação decidimos: Primeiro, contactar professores que conhecemos e aplicar o inquérito por questionário *on-line*. Segundo, os mesmos professores repassavam aos seus colegas o questionário, e assim obtivemos uma média de 53 respondentes entre duas escolas distintas.

## 5. 4 – Análise e discussão dos resultados

A investigação de campo incidiu principalmente no clima e gestão de escola. Mais de metade (54,7%) indica que sempre convive, na escola, com portadores de necessidades especiais e pessoas de diferentes etnias, estilos e credos, e 45,3% algumas vezes. Os resultados encontram-se pertinentemente no quadro abaixo.

Clima e gestão de escola	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Total
Na escola convivo com portadores de necessidades especiais e pessoas de diferentes etnias, estilos e credos	54,7%	45,3%	0,0%	100,0%
Se houver problemas sei que serei ouvido e tratado com carinho e respeito	37,7%	58,5%	3,8%	100,0%
As atividades especiais, as festas e eventos promovidos na escola estão sempre lotados com a participação de pais e da comunidade	1,9%	75,0%	23,1%	100,0%
As relações entre professores, alunos, funcionários, pais, equipa gestora dão-se num ambiente amistoso e de confiança	24,5%	73,6%	1,9%	100,0%
Os alunos colaboram para um bom funcionamento da escola com sugestões e opiniões	7,5%	86,8%	5,7%	100,0%
A escola incentiva a criatividade de todos	34,6%	63,5%	1,9%	100,0%
Eu sinto-me responsável pela escola e faço a minha parte	84,9%	15,1%	0,0%	100,0%
A escola oferece palestras de consciencialização em que são abordados vários temas atuais e de interesse para as crianças e dos adolescentes tais como: sexo, drogas, gravidez precoce, cidadania e meio ambiente	55,8%	44,2%	0,0%	100,0%
Em relação à gestão todos participam na tomada de decisões importantes na escola	18,9%	77,4%	3,8%	100,0%

A direção transmite confiança	41,2%	58,8%	0,0%	100,0%
As regras de convivência são conhecidas por todos inclusive pelos alunos	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
Antes de tomar alguma medida mais drástica, há sempre uma tentativa de resolver os conflitos com diálogo e negociação	73,1%	26,9%	0,0%	100,0%
Ninguém se sente injustiçado aqui	11,8%	88,2%	0,0%	100,0%
Todos encontram apoio para realização de seus projetos e para as atividades desejadas	44,2%	55,8%	0,0%	100,0%
A quantidade de professores e funcionários é suficiente para o bom funcionamento da escola	5,8%	57,7%	36,5%	100,0%
Os problemas são facilmente resolvidos porque encontramos apoio de gestão e de todos da escola	19,2%	78,8%	1,9%	100,0%
Há uma biblioteca com bom acervo	90,4%	9,6%	0,0%	100,0%
Os computadores estão ligados à Internet	63,5%	36,5%	0,0%	100,0%
A escola é bem conservada, limpa, com refeitório arejado, casas de banho e bebedouros limpos e a funcionar bem	55,8%	44,2%	0,0%	100,0%
Eu sinto-me seguro(a) na escola	76,9%	23,1%	0,0%	100,0%

O convívio com portadores de necessidades especiais e pessoas de diferentes etnias, estilos e credos está ligeiramente mais presente nas declarações das professoras do que nas dos professores.

As professoras afirmam com mais certeza que os alunos, caso haja problemas, serão ouvidos e tratados com carinho e respeito; os professores homens afirmam maioritariamente que tal acontecerá às vezes.

## Capítulo VI – Conclusão e Recomendações

Como já mencionámos, após termos contactado cinco escolas, houve rejeição de todas à investigação de campo a que nos propúnhamos. Apenas numa dessas escolas, depois de muitas tentativas, o diretor resolveu atender ao nosso pedido, mas o mesmo teve um desfecho negativo porque seria impossível, naquela altura, ter disponibilidade pelo facto de estarem «atolados de trabalho». Não deu hipótese de ser em outra altura.

Sem desistir fomos à procura de outras alternativas, e por fim optámos pelo inquérito por questionário *on-line*. Contactámos duas amigas professoras que se propuseram a ajudar-nos, responderam ao questionário e passaram aos seus colegas. Contudo, fomos recebendo as respostas dos inquiridos pela Internet. As duas escolas que participaram situam-se a norte da cidade de Lisboa.

Devemos salientar que, feita a análise dos resultados obtidos do questionário, verificámos que, de uma forma geral, estes permitiram-nos esboçar um conjunto com quatro elementos: nível de ensino, sexo, tempo de serviço e grupos etários. Apenas no caso da idade e do tempo de serviço foi feita a análise usando medidas estatísticas descritivas simples sobre a tendência central (média) a dispersão (desvio-padrão). Para a análise de dados recorreu-se ao Software informático SPSS, versão 21. As demais foram analisadas em função das percentagens de respostas nas várias categorias (coluna Valid Percent), com um foco principal na análise dos resultados na categoria modal (a resposta mais escolhida em cada pergunta/frase).

Na sua maioria, os professores, em ambas as escolas, sentem-se reconhecidos, respeitados, e muito embora haja uma consciencialização das dificuldades externas, recebem o apoio uns dos outros. É preciso uma gestão firme e coerente o suficiente para transmitir uma sensação de confiança. O segredo está no equilíbrio, neste caso a gestão deve ocorrer de forma menos autoritária, procurando ser flexível. Paralelamente o clima escolar segue em harmonia, mesmo que em alguns casos os professores não encontrem suporte para algumas atividades além do que é o básico do programado.

No âmbito da gestão organizacional, o diagnóstico procedeu à identificação das culturas organizacionais e do clima que à partida foram partilhadas pelas identidades profissionais dos professores; essa articulação deu-se na base da confiança e do respeito dos docentes relativamente à direção e ao ambiente escolar.

Investigar sobre o funcionamento da escola vista com o olhar do gestor escolar tornou-se um estudo pertinente por se colocar a um nível que abrange uma dimensão que vai para além do que se procura. Para compreender melhor esse âmbito e a evolução do sistema educacional, o contexto ficou estreito pelo facto de ser um estudo bastante complexo. Para estudar este tema, procurámos primeiro conhecer e abordar a sua origem, os seus conceitos, questões teóricas, metodologia e epistemologia. A sua complexidade exige muito estudo, cuja elucidação requer um esforço profundo e diversificado pelo facto de ser também pluridisciplinar. Visa uma compreensão alargada no processo educativo relacionando as dimensões políticas, económicas, sociais e cultural, pelo que neste aspeto a Gestão Educacional depende de outras ciências examinadas.

Quisemos compreender a História da Educação correndo atrás da linha do tempo, pincelando alguns pontos que considerámos importantes, abordando sem muitas formalidades, e desde já salientamos que não foi nosso intuito referir a Legislação Escolar, pois esta seleção daria a possibilidade de um novo caminho para estudos futuros, assim como outras vertentes que se referem ao crescimento e às conquistas da escola.

Como já mencionámos anteriormente, não temos “bagagem” nesta área da educação escolar, e apenas como estudante procurámos ao máximo aplicar-nos e aprender sobre o funcionamento da gestão da escola. Portanto, a gestão educacional pode ser entendida como uma senda, o paradigma e as posturas envolvidas e desenvolvidas para gerir o sistema escolar. O trabalho de investigação é continuamente um trabalho em aberto, dado que a existência social é sempre mais complexa do que aquilo que se consegue captar.

Parafrazeando Jacques Delors, frisamos a importância de os 4 Pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Com este pensamento nós diríamos: Esse é o caminho, andai nele!

## **BIBLIOGRAFIA E FONTES**

A. A. V. V. (1997). *Escola e comunidade local*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52 (3), pp. 368-420.

Anove, R. (2012). *Educação comparada, panorama internacional e perspectivas*. Brasília. Vol.1: Unesco, Capes.

Brunet, L. (1995). Clima de trabalho e eficácia na escola *In*. A. Nóvoa, (coord.) *As organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Brito, C. (1991). *Educação hoje: gestão escolar participada – na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora, LDA.

Campbell, J. *et. al.* (1970). *Managerial behavior, performance and effectiveness*. New York: Mac Graw-Hill.

Cardoso, C. M. (1996). *Educação hoje: educação multicultural – percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora, LDA

Ceia, A. (2011). *Um Olhar de dentro: clima de escola na perspectiva dos alunos*. Dissertação: Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.

Costa, A. (2010). *Clima escolar e participação do docente. A percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Coimbra. Universidade de Coimbra.

Costa, J. A. (1996). *Educação hoje: gestão Escolar – participação, autonomia; projecto educativo*. Lisboa: Texto Editora, LDA.

Estrela, A. & Ferreira, J. (org.) (2002). *Violência e indisciplina na escola*. Lisboa. Universidade de Psicologia e de ciências da Educação

Ferreira, A. G. (2008). O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, Porto Alegre; 31, (2), pp. 124-138.

Hofstede, G. (1991). “*Cultures na organizations*” *software of the*. Mid London: Mac Graw-Hill.

Jesuino, J. C.; Ribeiro, R. B. (1994) Factores culturais e estilos de decisão. *Análise Psicológica*. Vol. XII (1), pp. 51-60.

Nágera-Vallejo, A. (2003). *Os adolescentes e os pais*. Barcarena: Editorial Presença.

Nóvoa, A. (2010). *Educação comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã.

OMS (2012) Relatório Mundial sobre a Violência e a Saúde.

Shein, E. H. (1990) Organizational culture. *American Psychologist*, Vol. 45 (2), pp.109-117.

Torres, L. L. (1997). *Cultura organizacional escolar. Representação dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.

Sarmiento, M. (1996). *Escolas e as autonomias*. Porto: Edições Asa.

Silva, M. C. V. (2008). *Diversidade cultural na escola: Encontros e desencontros*. Lisboa. Edições Colibri.

Soares, A. (2007). *Construindo o amanhã: O futuro das crianças está em nossas mãos*. Tatuí/SP. Casa Publicadora Brasileira.

Tyrode, Y. & Bourcet, S. (2000). *Os adolescentes violentos*. Lisboa. CLIMEPSI Editores.

Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

White, E. G. (2012). *Orientação da criança*. Tatuí/SP. Casa Publicadora Brasileira.

White, E. G. (1990). *A ciência do bom viver*. Tatuí/SP. Casa Publicadora Brasileira

## **Fontes**

[Http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217707por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217707por.pdf)

Consultado 2014.06.10, 12, 13; 2014.12.11 (21:50)

Central Intelligence Agency - The Work of A Nation. The Center Of Intelligence

<https://www.cia.gov/index.html>

YouTube- Documentário: “Escolarizando o Mundo” consultado 2014.04.10

[https://www.youtube.com/watch?v=6t\\_HN95-Urs](https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs)

YouTube- Filme de Lilienfeld, Jean-Paul, (2008). “O dia da saia”. Consultado 2013.11.05

OEI – Ministério da Educação de Portugal

<http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf> consultado 2014.06.12

<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932008000400002>

OMS. Organização Mundial sobre Violência e Saúde (2007)

<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/09.pdf> consultado 2015.05.04

Artigo de Justino, David. Publicado a 7 de Dezembro de 2012.

Tema: Descentralização: Políticas e Dinâmicas Escolares em Contextos Municipais.

Encontro Internacional História dos Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje. Instituto de Educação – Universidade de Lisboa

CESNOVA – Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa

## Anexos



A presente ficha destina-se a uma investigação, para dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, sendo de caráter anónimo. Este inquérito refere-se ao clima e gestão de escola e a relação professor aluno face à indisciplina.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Idade:

Sexo:

Nacionalidade:

Tempo de docência:

Professor ciclo:

ASSINALE A ALTERNATIVA	SEMPRE	ALGUMAS VEZES	NUNCA
1. Na escola, convivo com portadores de necessidades especiais e pessoas de diferentes etnias, estilos e credo.			
2. Se houver problemas, sei que serei ouvido e tratado com carinho e respeito.			
3. As atividades especiais, as festas e eventos promovidos na escola estão sempre lotados com a participação de pais e da comunidade.			
4. As relações entre professores, alunos, funcionários, pais, equipa gestora dão-se num ambiente amistoso e de confiança.			
5. Os alunos colaboram para um bom funcionamento da escola com sugestões e opiniões.			
6. A escola incentiva a criatividade de todos.			
7. Eu sinto-me responsável pela escola e faço a minha parte.			
8. A escola oferece palestras de consciencialização em que são abordados vários temas atuais e de interesse para as crianças e dos adolescentes tais como: sexo, drogas, gravidez precoce, cidadania e meio ambiente.			
9. Em relação à gestão todos participam na tomada de decisões importantes na escola.			
10. A direção transmite confiança.			
11. As regras de convivência são conhecidas por todos inclusive pelos alunos.			
12. Antes de tomar alguma medida drástica, há sempre uma tentativa de resolver os conflitos com diálogo e negociação.			
13. Ninguém se sente injustiçado aqui.			
14. Todos encontram apoio para realizações de seus projetos e para atividades desejadas.			
15. A quantidade de professores e funcionários é suficiente para o bom funcionamento da escola.			
16. Os problemas são facilmente resolvidos porque encontramos apoio da gestão e de todos da escola.			
17. Há uma biblioteca com bom acervo.			
18. Os computadores estão ligados à internet.			
19. A escola é bem conservada, limpa, com refeitório arejado, casas de banho e bebedouro limpos e a funcionar bem.			
20. Eu sinto-me seguro (a) na escola.			

**Tabela 3****Sexo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Feminino	40	75,5	75,5	75,5
Valid Masculino	13	24,5	24,5	100,0
Total	53	100,0	100,0	

**Tabela 4****Nacionalidade**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Portuguesa	53	100,0	100,0	100,0

**Tabela 5****Estatísticas**

		Idade	Tempo de docência
N	Valid	53	53
	Missing	0	0
Mean		51,04	26,70
Median		51,00	26,00
Mode		48	26
Std. Deviation		6,041	6,798
Minimum		39	7
Maximum		61	41
Percentiles	25	47,00	23,00
	50	51,00	26,00
	75	56,00	32,00

**Tabela 6**

**Idade**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
39	1	1,9	1,9	1,9
40	1	1,9	1,9	3,8
41	1	1,9	1,9	5,7
42	3	5,7	5,7	11,3
44	1	1,9	1,9	13,2
45	3	5,7	5,7	18,9
46	1	1,9	1,9	20,8
47	5	9,4	9,4	30,2
48	7	13,2	13,2	43,4
49	1	1,9	1,9	45,3
50	2	3,8	3,8	49,1
Valid 51	2	3,8	3,8	52,8
52	2	3,8	3,8	56,6
53	3	5,7	5,7	62,3
54	3	5,7	5,7	67,9
55	4	7,5	7,5	75,5
57	2	3,8	3,8	79,2
58	3	5,7	5,7	84,9
59	3	5,7	5,7	90,6
60	3	5,7	5,7	96,2
61	2	3,8	3,8	100,0
Total	53	100,0	100,0	

Tabela 7

## Tempo de docência

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
7	1	1,9	1,9	1,9
15	2	3,8	3,8	5,7
16	1	1,9	1,9	7,5
17	2	3,8	3,8	11,3
18	1	1,9	1,9	13,2
19	2	3,8	3,8	17,0
21	1	1,9	1,9	18,9
22	1	1,9	1,9	20,8
23	3	5,7	5,7	26,4
24	3	5,7	5,7	32,1
25	4	7,5	7,5	39,6
Valid 26	7	13,2	13,2	52,8
27	2	3,8	3,8	56,6
28	3	5,7	5,7	62,3
29	2	3,8	3,8	66,0
30	4	7,5	7,5	73,6
32	3	5,7	5,7	79,2
34	5	9,4	9,4	88,7
35	1	1,9	1,9	90,6
36	2	3,8	3,8	94,3
38	2	3,8	3,8	98,1
41	1	1,9	1,9	100,0
Total	53	100,0	100,0	

**Tabela 8****Nível de ensino**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1 e 2º ciclo	5	9,4	9,4	9,4
Valid Secundário	32	60,4	60,4	69,8
3º ciclo/secundário	16	30,2	30,2	100,0
Total	53	100,0	100,0	

**Tabela 9**

**Na escola convivo com portadores de necessidades especiais e pessoas de diferentes etnias,  
estilos e credos**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sempre	29	54,7	54,7	54,7
Valid Algumas vezes	24	45,3	45,3	100,0
Total	53	100,0	100,0	

**Tabela 10**

**Se houver problemas sei que serei ouvido e tratado com carinho e respeito**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sempre	20	37,7	37,7	37,7
Valid Algumas vezes	31	58,5	58,5	96,2
Nunca	2	3,8	3,8	100,0
Total	53	100,0	100,0	

**Tabela 11**

**As atividades especiais, as festas e eventos promovidos na escola estão sempre lotados com a participação de pais e da comunidade**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	1	1,9	1,9
	Algumas vezes	39	73,6	76,9
	Nunca	12	22,6	100,0
	Total	52	98,1	100,0
Missing	System	1	1,9	
Total		53	100,0	

**Tabela 12**

**As relações entre professores, alunos, funcionários, pais, equipa gestora dão-se num ambiente amistoso e de confiança**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	13	24,5	24,5
	Algumas vezes	39	73,6	98,1
	Nunca	1	1,9	100,0
	Total	53	100,0	100,0

**Tabela 13****Os alunos colaboram para um bom funcionamento da escola com sugestões e opiniões**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sempre	4	7,5	7,5	7,5
Valid Algumas vezes	46	86,8	86,8	94,3
Nunca	3	5,7	5,7	100,0
Total	53	100,0	100,0	

**Tabela 14****A escola incentiva a criatividade de todos**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sempre	18	34,0	34,6	34,6
Valid Algumas vezes	33	62,3	63,5	98,1
Nunca	1	1,9	1,9	100,0
Total	52	98,1	100,0	
Missing System	1	1,9		
Total	53	100,0		

**Tabela 15****Eu sinto-me responsável pela escola e faço a minha parte**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Sempre	45	84,9	84,9	84,9
Valid Algumas vezes	8	15,1	15,1	100,0
Total	53	100,0	100,0	

**Tabela 16**

**A escola oferece palestras de conscientização em que são abordados vários temas atuais e de interesse para as crianças e dos adolescentes tais como: sexo, drogas, gravidez precoce, cidadania e meio ambiente**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	29	54,7	55,8
	Algumas vezes	23	43,4	100,0
	Total	52	98,1	100,0
Missing	System	1	1,9	
Total		53	100,0	

**Tabela 17**

**Em relação à gestão todos participam na tomada de decisões importantes na escola**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	10	18,9	18,9
	Algumas vezes	41	77,4	96,2
	Nunca	2	3,8	100,0
Total		53	100,0	

**Tabela 18****A direção transmite confiança**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sempre	21	39,6	41,2	41,2
Valid Algumas vezes	30	56,6	58,8	100,0
Total	51	96,2	100,0	
Missing System	2	3,8		
Total	53	100,0		

**Tabela 19****As regras de convivência são conhecidas por todos inclusive pelos alunos**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sempre	17	32,1	33,3	33,3
Valid Algumas vezes	34	64,2	66,7	100,0
Total	51	96,2	100,0	
Missing System	2	3,8		
Total	53	100,0		

**Tabela 20**

**Antes de tomar alguma medida mais drástica, há sempre uma tentativa de resolver os conflitos com diálogo e negociação**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	38	71,7	73,1
	Algumas vezes	14	26,4	100,0
	Total	52	98,1	100,0
Missing	System	1	1,9	
Total		53	100,0	

**Tabela 21**

**Ninguém se sente injustiçado aqui**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	6	11,3	11,8
	Algumas vezes	45	84,9	100,0
	Total	51	96,2	100,0
Missing	System	2	3,8	
Total		53	100,0	

**Tabela 22****Todos encontram apoio para realização de seus projetos e para as atividades desejadas**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	23	43,4	44,2
	Algumas vezes	29	54,7	100,0
	Total	52	98,1	100,0
Missing	System	1	1,9	
Total		53	100,0	

**Tabela 23****A quantidade de professores e funcionários é suficiente para o bom funcionamento da escola**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	3	5,7	5,8
	Algumas vezes	30	56,6	63,5
	Nunca	19	35,8	100,0
	Total	52	98,1	100,0
Missing	System	1	1,9	
Total		53	100,0	

**Tabela 24**

**Os problemas são facilmente resolvidos porque encontramos apoio de gestão e de todos da escola**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	10	18,9	19,2
	Algumas vezes	41	77,4	98,1
	Nunca	1	1,9	100,0
	Total	52	98,1	100,0
Missing	System	1	1,9	
Total		53	100,0	

**Tabela 25**

**Há uma biblioteca com bom acervo**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	47	88,7	90,4
	Algumas vezes	5	9,4	100,0
	Total	52	98,1	100,0
Missing	System	1	1,9	
Total		53	100,0	

**Tabela 26****Os computadores estão ligados à Internet**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	33	62,3	63,5
	Algumas vezes	19	35,8	100,0
	Total	52	98,1	100,0
Missing	System	1	1,9	
Total		53	100,0	

**Tabela 27****A escola é bem conservada, limpa, com refeitório arejado, casas de banho e bebedouros limpos e a funcionar bem**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	29	54,7	55,8
	Algumas vezes	23	43,4	100,0
	Total	52	98,1	100,0
Missing	System	1	1,9	
Total		53	100,0	

**Tabela 28**

**Eu sinto-me seguro(a) na escola**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sempre	40	75,5	76,9
	Algumas vezes	12	22,6	100,0
	Total	52	98,1	100,0
Missing	System	1	1,9	
Total		53	100,0	

**Tabela 29**

**Sexo \* Na escola convívio com portadores de necessidades especiais e pessoas de diferentes etnias, estilos e credos Crosstabulation**

% within Sexo

			Total	
	Sempre	Algumas vezes		
Sexo	Feminino	57,5%	42,5%	100,0%
	Masculino	46,2%	53,8%	100,0%
Total		54,7%	45,3%	100,0%

**Tabela 30****Sexo \* Se houver problemas sei que serei ouvido e tratado com carinho e respeito****Crosstabulation**

% within Sexo

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Sexo	Feminino	42,5%	55,0%	2,5%	100,0%
	Masculino	23,1%	69,2%	7,7%	100,0%
Total		37,7%	58,5%	3,8%	100,0%

**Tabela 31****Sexo \* As atividades especiais, as festas e eventos promovidos na escola estão sempre lotados com a participação de pais e da comunidade Crosstabulation**

% within Sexo

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Sexo	Feminino	2,6%	74,4%	23,1%	100,0%
	Masculino		76,9%	23,1%	100,0%
Total		1,9%	75,0%	23,1%	100,0%

**Tabela 32**

**Sexo \* As relações entre professores, alunos, funcionários, pais, equipa gestora dão-se num ambiente amistoso e de confiança Crosstabulation**

% within Sexo

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Sexo	Feminino	25,0%	75,0%		100,0%
	Masculino	23,1%	69,2%	7,7%	100,0%
Total		24,5%	73,6%	1,9%	100,0%

**Tabela 33**

**Sexo \* Os alunos colaboram para um bom funcionamento da escola com sugestões e opiniões Crosstabulation**

% within Sexo

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Sexo	Feminino	7,5%	87,5%	5,0%	100,0%
	Masculino	7,7%	84,6%	7,7%	100,0%
Total		7,5%	86,8%	5,7%	100,0%

**Tabela 34****Sexo \* A escola incentiva a criatividade de todos Crosstabulation**

% within Sexo

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Sexo	Feminino	38,5%	61,5%		100,0%
	Masculino	23,1%	69,2%	7,7%	100,0%
Total		34,6%	63,5%	1,9%	100,0%

**Tabela 35****Sexo \* Eu sinto-me responsável pela escola e faço a minha parte  
Crosstabulation**

% within Sexo

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Sexo	Feminino	87,5%	12,5%	100,0%
	Masculino	76,9%	23,1%	100,0%
Total		84,9%	15,1%	100,0%

**Tabela 36**

**Sexo \* A escola oferece palestras de conscientização em que são abordados vários temas atuais e de interesse para as crianças e dos adolescentes tais como: sexo, drogas, gravidez precoce, cidadania e meio ambiente Crosstabulation**

% within Sexo

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Sexo	Feminino	66,7%	33,3%	100,0%
	Masculino	23,1%	76,9%	100,0%
Total		55,8%	44,2%	100,0%

**Tabela 37**

**Sexo \* Em relação à gestão todos participam na tomada de decisões importantes na escola Crosstabulation**

% within Sexo

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Sexo	Feminino	20,0%	77,5%	2,5%	100,0%
	Masculino	15,4%	76,9%	7,7%	100,0%
Total		18,9%	77,4%	3,8%	100,0%

**Tabela 38****Sexo \* A direção transmite confiança Crosstabulation**

% within Sexo

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Sexo	Feminino	39,5%	60,5%	100,0%
	Masculino	46,2%	53,8%	100,0%
Total		41,2%	58,8%	100,0%

**Tabela 39****Sexo \* As regras de convivência são conhecidas por todos inclusive pelos alunos Crosstabulation**

% within Sexo

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Sexo	Feminino	34,2%	65,8%	100,0%
	Masculino	30,8%	69,2%	100,0%
Total		33,3%	66,7%	100,0%

**Tabela 40**

**Sexo \* Antes de tomar alguma medida mais drástica, há sempre uma tentativa de resolver os conflitos com diálogo e negociação**

**Crosstabulation**

% within Sexo

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Sexo	Feminino	76,9%	23,1%	100,0%
	Masculino	61,5%	38,5%	100,0%
Total		73,1%	26,9%	100,0%

**Tabela 41**

**Sexo \* Ninguém se sente injustiçado aqui Crosstabulation**

% within Sexo

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Sexo	Feminino	5,3%	94,7%	100,0%
	Masculino	30,8%	69,2%	100,0%
Total		11,8%	88,2%	100,0%

**Tabela 42**

**Sexo \* Todos encontram apoio para realização de seus projetos e para as atividades desejadas Crosstabulation**

% within Sexo

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Sexo	Feminino	46,2%	53,8%	100,0%
	Masculino	38,5%	61,5%	100,0%
Total		44,2%	55,8%	100,0%

**Tabela 43**

**Sexo \* A quantidade de professores e funcionários é suficiente para o bom funcionamento da escola Crosstabulation**

% within Sexo

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Sexo	Feminino	2,6%	64,1%	33,3%	100,0%
	Masculino	15,4%	38,5%	46,2%	100,0%
Total		5,8%	57,7%	36,5%	100,0%

**Tabela 44**

**Sexo \* Os problemas são facilmente resolvidos porque encontramos apoio de gestão e de todos da escola Crosstabulation**

% within Sexo

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Sexo	Feminino	17,9%	82,1%		100,0%
	Masculino	23,1%	69,2%	7,7%	100,0%
Total		19,2%	78,8%	1,9%	100,0%

**Tabela 45**

**Sexo \* Há uma biblioteca com bom acervo Crosstabulation**

% within Sexo

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Sexo	Feminino	89,7%	10,3%	100,0%
	Masculino	92,3%	7,7%	100,0%
Total		90,4%	9,6%	100,0%

**Tabela 46****Sexo \* Os computadores estão ligados à Internet Crosstabulation**

% within Sexo

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Sexo	Feminino	64,1%	35,9%	100,0%
	Masculino	61,5%	38,5%	100,0%
Total		63,5%	36,5%	100,0%

**Tabela 47****Sexo \* A escola é bem conservada, limpa, com refeitório arejado, casas de banho e bebedouros limpos e a funcionar bem Crosstabulation**

% within Sexo

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Sexo	Feminino	51,3%	48,7%	100,0%
	Masculino	69,2%	30,8%	100,0%
Total		55,8%	44,2%	100,0%

**Tabela 48****Sexo \* Eu sinto-me seguro(a) na escola Crosstabulation**

% within Sexo

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Sexo	Feminino	79,5%	20,5%	100,0%
	Masculino	69,2%	30,8%	100,0%
Total		76,9%	23,1%	100,0%

**Tabela 49**

**Nível de ensino \* Na escola convivo com portadores de necessidades especiais e pessoas de diferentes etnias, estilos e credos Crosstabulation**

% within Nível de ensino

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Nível de ensino	1° e 2° ciclo	60,0%	40,0%	100,0%
	Secundário	50,0%	50,0%	100,0%
	3° ciclo/secundário	62,5%	37,5%	100,0%
Total		54,7%	45,3%	100,0%

**Tabela 50**

**Nível de ensino \* Se houver problemas sei que serei ouvido e tratado com carinho e respeito Crosstabulation**

% within Nível de ensino

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Nível de ensino	1° e 2° ciclo	60,0%	40,0%		100,0%
	Secundário	28,1%	65,6%	6,3%	100,0%
	3° ciclo/secundário	50,0%	50,0%		100,0%
Total		37,7%	58,5%	3,8%	100,0%

**Tabela 51**

**Nível de ensino \* As atividades especiais, as festas e eventos promovidos na escola estão sempre lotados com a participação de pais e da comunidade Crosstabulation**

% within Nível de ensino

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Nível de ensino	1° e 2° ciclo		100,0%		100,0%
	Secundário	3,1%	78,1%	18,8%	100,0%
	3° ciclo/secundário		60,0%	40,0%	100,0%
Total		1,9%	75,0%	23,1%	100,0%

**Tabela 52**

**Nível de ensino \* As relações entre professores, alunos, funcionários, pais, equipa gestora dão-se num ambiente amigoso e de confiança Crosstabulation**

% within Nível de ensino

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Nível de ensino	1° e 2° ciclo	20,0%	80,0%		100,0%
	Secundário	25,0%	71,9%	3,1%	100,0%
	3° ciclo/secundário	25,0%	75,0%		100,0%
Total		24,5%	73,6%	1,9%	100,0%

**Tabela 53**

**Nível de ensino \* Os alunos colaboram para um bom funcionamento da escola com sugestões e opiniões**

**Crosstabulation**

% within Nível de ensino

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Nível de ensino	1° e 2° ciclo	20,0%	80,0%		100,0%
	Secundário	6,3%	87,5%	6,3%	100,0%
	3° ciclo/secundário	6,3%	87,5%	6,3%	100,0%
Total		7,5%	86,8%	5,7%	100,0%

**Tabela 54**

**Nível de ensino \* A escola incentiva a criatividade de todos Crosstabulation**

% within Nível de ensino

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Nível de ensino	1° e 2° ciclo		100,0%		100,0%
	Secundário	46,9%	53,1%		100,0%
	3° ciclo/secundário	18,8%	75,0%	6,3%	100,0%
Total		34,6%	63,5%	1,9%	100,0%

**Tabela 55****Nível de ensino \* Eu sinto-me responsável pela escola e faço a minha parte Crosstabulation**

% within Nível de ensino

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
	1° e 2° ciclo	100,0%		100,0%
Nível de ensino	Secundário	87,5%	12,5%	100,0%
	3° ciclo/secundário	75,0%	25,0%	100,0%
Total		84,9%	15,1%	100,0%

**Tabela 56**

**Nível de ensino \* A escola oferece palestras de consciencialização em que são abordados vários temas atuais e de interesse para as crianças e dos adolescentes tais como: sexo, drogas, gravidez precoce, cidadania e meio ambiente Crosstabulation**

% within Nível de ensino

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
	1° e 2° ciclo	60,0%	40,0%	100,0%
Nível de ensino	Secundário	61,3%	38,7%	100,0%
	3° ciclo/secundário	43,8%	56,3%	100,0%
Total		55,8%	44,2%	100,0%

**Tabela 57**

**Nível de ensino \* Em relação à gestão todos participam na tomada de decisões importantes na escola  
Crosstabulation**

% within Nível de ensino

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Nível de ensino	1° e 2° ciclo		100,0%		100,0%
	Secundário	25,0%	75,0%		100,0%
	3° ciclo/secundário	12,5%	75,0%	12,5%	100,0%
Total		18,9%	77,4%	3,8%	100,0%

**Tabela 58**

**Nível de ensino \* A direção transmite confiança Crosstabulation**

% within Nível de ensino

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Nível de ensino	1° e 2° ciclo	25,0%	75,0%	100,0%
	Secundário	40,6%	59,4%	100,0%
	3° ciclo/secundário	46,7%	53,3%	100,0%
Total		41,2%	58,8%	100,0%

**Tabela 59**

**Nível de ensino \* As regras de convivência são conhecidas por todos inclusive pelos alunos**

**Crosstabulation**

% within Nível de ensino

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Nível de ensino	1° e 2° ciclo		100,0%	100,0%
	Secundário	35,5%	64,5%	100,0%
	3° ciclo/secundário	40,0%	60,0%	100,0%
Total		33,3%	66,7%	100,0%

**Tabela 60**

**Nível de ensino \* Antes de tomar alguma medida mais drástica, há sempre uma tentativa de resolver os conflitos com diálogo e negociação**

**Crosstabulation**

% within Nível de ensino

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Nível de ensino	1° e 2° ciclo	80,0%	20,0%	100,0%
	Secundário	71,0%	29,0%	100,0%
	3° ciclo/secundário	75,0%	25,0%	100,0%
Total		73,1%	26,9%	100,0%

**Tabela 61****Nível de ensino \* Ninguém se sente injustiçado aqui Crosstabulation**

% within Nível de ensino

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
	1° e 2° ciclo	20,0%	80,0%	100,0%
Nível de ensino	Secundário	6,5%	93,5%	100,0%
	3° ciclo/secundário	20,0%	80,0%	100,0%
Total		11,8%	88,2%	100,0%

**Tabela 62****Nível de ensino \* Todos encontram apoio para realização de seus projetos e para as atividades desejadas Crosstabulation**

% within Nível de ensino

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
	1° e 2° ciclo	20,0%	80,0%	100,0%
Nível de ensino	Secundário	45,2%	54,8%	100,0%
	3° ciclo/secundário	50,0%	50,0%	100,0%
Total		44,2%	55,8%	100,0%

**Tabela 63**

**Nível de ensino \* A quantidade de professores e funcionários é suficiente para o bom funcionamento da escola**

**Crosstabulation**

% within Nível de ensino

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Nível de ensino	1° e 2° ciclo		100,0%		100,0%
	Secundário	6,5%	51,6%	41,9%	100,0%
	3° ciclo/secundário	6,3%	56,3%	37,5%	100,0%
Total		5,8%	57,7%	36,5%	100,0%

**Tabela 64**

**Nível de ensino \* Os problemas são facilmente resolvidos porque encontramos apoio de gestão e de todos da escola**

**Crosstabulation**

% within Nível de ensino

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Nível de ensino	1° e 2° ciclo		100,0%		100,0%
	Secundário	19,4%	77,4%	3,2%	100,0%
	3° ciclo/secundário	25,0%	75,0%		100,0%
Total		19,2%	78,8%	1,9%	100,0%

**Tabela 65****Nível de ensino \* Há uma biblioteca com bom acervo Crosstabulation**

% within Nível de ensino

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Nível de ensino	1° e 2° ciclo	100,0%		100,0%
	Secundário	90,3%	9,7%	100,0%
	3° ciclo/secundário	87,5%	12,5%	100,0%
Total		90,4%	9,6%	100,0%

**Tabela 66****Nível de ensino \* Os computadores estão ligados à Internet Crosstabulation**

% within Nível de ensino

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Nível de ensino	1° e 2° ciclo	40,0%	60,0%	100,0%
	Secundário	71,0%	29,0%	100,0%
	3° ciclo/secundário	56,3%	43,8%	100,0%
Total		63,5%	36,5%	100,0%

**Tabela 67**

**Nível de ensino \* A escola é bem conservada, limpa, com refeitório arejado, casas de banho e bebedouros limpos e a funcionar bem Crosstabulation**

% within Nível de ensino

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Nível de ensino	1º e 2º ciclo	60,0%	40,0%	100,0%
	Secundário	58,1%	41,9%	100,0%
	3º ciclo/secundário	50,0%	50,0%	100,0%
Total		55,8%	44,2%	100,0%

**Tabela 68**

**Nível de ensino \* Eu sinto-me seguro(a) na escola Crosstabulation**

% within Nível de ensino

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Nível de ensino	1º e 2º ciclo	100,0%		100,0%
	Secundário	74,2%	25,8%	100,0%
	3º ciclo/secundário	75,0%	25,0%	100,0%
Total		76,9%	23,1%	100,0%

**Tabela 69****Grupos etários \* Na escola convivo com portadores de necessidades especiais e pessoas de diferentes etnias, estilos e credos Crosstabulation**

% within Grupos etários

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Grupos etários	até 45 anos	70,0%	30,0%	100,0%
	46-55 anos	63,3%	36,7%	100,0%
	mais de 55 anos	23,1%	76,9%	100,0%
Total		54,7%	45,3%	100,0%

**Tabela 70****Grupos etários \* Se houver problemas sei que serei ouvido e tratado com carinho e respeito Crosstabulation**

% within Grupos etários

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Grupos etários	até 45 anos	50,0%	50,0%		100,0%
	46-55 anos	33,3%	63,3%	3,3%	100,0%
	mais de 55 anos	38,5%	53,8%	7,7%	100,0%
Total		37,7%	58,5%	3,8%	100,0%

**Tabela 71**

**Grupos etários \* As atividades especiais, as festas e eventos promovidos na escola estão sempre lotados com a participação de pais e da comunidade Crosstabulation**

% within Grupos etários

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Grupos etários	até 45 anos		80,0%	20,0%	100,0%
	46-55 anos	3,4%	69,0%	27,6%	100,0%
	mais de 55 anos		84,6%	15,4%	100,0%
Total		1,9%	75,0%	23,1%	100,0%

**Tabela 72**

**Grupos etários \* As relações entre professores, alunos, funcionários, pais, equipa gestora dão-se num ambiente amistoso e de confiança Crosstabulation**

% within Grupos etários

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Grupos etários	até 45 anos	50,0%	50,0%		100,0%
	46-55 anos	20,0%	76,7%	3,3%	100,0%
	mais de 55 anos	15,4%	84,6%		100,0%
Total		24,5%	73,6%	1,9%	100,0%

**Tabela 73**

**Grupos etários \* Os alunos colaboram para um bom funcionamento da escola com sugestões e opiniões  
Crosstabulation**

% within Grupos etários

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Grupos etários	até 45 anos	10,0%	90,0%		100,0%
	46-55 anos	6,7%	90,0%	3,3%	100,0%
	mais de 55 anos	7,7%	76,9%	15,4%	100,0%
Total		7,5%	86,8%	5,7%	100,0%

**Tabela 74**

**Grupos etários \* A escola incentiva a criatividade de todos Crosstabulation**

% within Grupos etários

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Grupos etários	até 45 anos	20,0%	80,0%		100,0%
	46-55 anos	44,8%	55,2%		100,0%
	mais de 55 anos	23,1%	69,2%	7,7%	100,0%
Total		34,6%	63,5%	1,9%	100,0%

**Tabela 75****Grupos etários \* Eu sinto-me responsável pela escola e faço a minha parte Crosstabulation**

% within Grupos etários

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Grupos etários	até 45 anos	80,0%	20,0%	100,0%
	46-55 anos	83,3%	16,7%	100,0%
	mais de 55 anos	92,3%	7,7%	100,0%
Total		84,9%	15,1%	100,0%

**Tabela 76****Grupos etários \* A escola oferece palestras de consciencialização em que são abordados vários temas atuais e de interesse para as crianças e dos adolescentes tais como: sexo, drogas, gravidez precoce, cidadania e meio ambiente Crosstabulation**

% within Grupos etários

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Grupos etários	até 45 anos	50,0%	50,0%	100,0%
	46-55 anos	63,3%	36,7%	100,0%
	mais de 55 anos	41,7%	58,3%	100,0%
Total		55,8%	44,2%	100,0%

**Tabela 77**

**Grupos etários \* Em relação à gestão todos participam na tomada de decisões importantes na escola  
Crosstabulation**

% within Grupos etários

		A			Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Grupos etários	até 45 anos	30,0%	70,0%		100,0%
	46-55 anos	20,0%	73,3%	6,7%	100,0%
	mais de 55 anos	7,7%	92,3%		100,0%
Total		18,9%	77,4%	3,8%	100,0%

**Tabela 78**

**Grupos etários \* A direção transmite confiança Crosstabulation**

% within Grupos etários

		A		Total
		Sempre	Algumas vezes	
Grupos etários	até 45 anos	50,0%	50,0%	100,0%
	46-55 anos	48,3%	51,7%	100,0%
	mais de 55 anos	16,7%	83,3%	100,0%
Total		41,2%	58,8%	100,0%

**Tabela 79**

**Grupos etários \* As regras de convivência são conhecidas por todos inclusive pelos alunos**  
**Crosstabulation**

% within Grupos etários

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Grupos etários	até 45 anos	50,0%	50,0%	100,0%
	46-55 anos	32,1%	67,9%	100,0%
	mais de 55 anos	23,1%	76,9%	100,0%
Total		33,3%	66,7%	100,0%

**Tabela 80**

**Grupos etários \* Antes de tomar alguma medida mais drástica, há sempre uma tentativa de resolver os conflitos com diálogo e negociação**  
**Crosstabulation**

% within Grupos etários

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Grupos etários	até 45 anos	70,0%	30,0%	100,0%
	46-55 anos	70,0%	30,0%	100,0%
	mais de 55 anos	83,3%	16,7%	100,0%
Total		73,1%	26,9%	100,0%

**Tabela 81****Grupos etários \* Ninguém se sente injustiçado aqui Crosstabulation**

% within Grupos etários

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Grupos etários	até 45 anos	20,0%	80,0%	100,0%
	46-55 anos	10,3%	89,7%	100,0%
	mais de 55 anos	8,3%	91,7%	100,0%
Total		11,8%	88,2%	100,0%

**Tabela 82****Grupos etários \* Todos encontram apoio para realização de seus projetos e para as atividades desejadas Crosstabulation**

% within Grupos etários

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Grupos etários	até 45 anos	40,0%	60,0%	100,0%
	46-55 anos	46,7%	53,3%	100,0%
	mais de 55 anos	41,7%	58,3%	100,0%
Total		44,2%	55,8%	100,0%

**Tabela 83**

**Grupos etários \* A quantidade de professores e funcionários é suficiente para o bom funcionamento da escola**  
**Crosstabulation**

% within Grupos etários

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Grupos etários	até 45 anos	20,0%	70,0%	10,0%	100,0%
	46-55 anos	3,3%	60,0%	36,7%	100,0%
	mais de 55 anos		41,7%	58,3%	100,0%
Total		5,8%	57,7%	36,5%	100,0%

**Tabela 84**

**Grupos etários \* Os problemas são facilmente resolvidos porque encontramos apoio de gestão e de todos da escola**  
**Crosstabulation**

% within Grupos etários

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Grupos etários	até 45 anos	40,0%	60,0%		100,0%
	46-55 anos	20,0%	76,7%	3,3%	100,0%
	mais de 55 anos		100,0%		100,0%
Total		19,2%	78,8%	1,9%	100,0%

**Tabela 85****Grupos etários \* Há uma biblioteca com bom acervo Crosstabulation**

% within Grupos etários

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Grupos etários	até 45 anos	90,0%	10,0%	100,0%
	46-55 anos	90,0%	10,0%	100,0%
	mais de 55 anos	91,7%	8,3%	100,0%
Total		90,4%	9,6%	100,0%

**Tabela 86****Grupos etários \* Os computadores estão ligados à Internet Crosstabulation**

% within Grupos etários

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Grupos etários	até 45 anos	60,0%	40,0%	100,0%
	46-55 anos	73,3%	26,7%	100,0%
	mais de 55 anos	41,7%	58,3%	100,0%
Total		63,5%	36,5%	100,0%

**Tabela 87**

**Grupos etários \* A escola é bem conservada, limpa, com refeitório arejado, casas de banho e bebedouros limpos e a funcionar bem Crosstabulation**

% within Grupos etários

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Grupos etários	até 45 anos	70,0%	30,0%	100,0%
	46-55 anos	63,3%	36,7%	100,0%
	mais de 55 anos	25,0%	75,0%	100,0%
Total		55,8%	44,2%	100,0%

**Tabela 88**

**Grupos etários \* Eu sinto-me seguro(a) na escola Crosstabulation**

% within Grupos etários

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Grupos etários	até 45 anos	80,0%	20,0%	100,0%
	46-55 anos	76,7%	23,3%	100,0%
	mais de 55 anos	75,0%	25,0%	100,0%
Total		76,9%	23,1%	100,0%

**Tabela 89**

**Tempo de docência \* Na escola convivo com portadores de necessidades especiais e pessoas de diferentes etnias, estilos e credos Crosstabulation**

% within Tempo de docência

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Tempo de docência	Menos de 20 anos	77,8%	22,2%	100,0%
	20-29 anos	61,5%	38,5%	100,0%
	30 anos ou mais	33,3%	66,7%	100,0%
Total		54,7%	45,3%	100,0%

**Tabela 90**

**Tempo de docência \* Se houver problemas sei que serei ouvido e tratado com carinho e respeito Crosstabulation**

% within Tempo de docência

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Tempo de docência	Menos de 20 anos	55,6%	44,4%		100,0%
	20-29 anos	34,6%	61,5%	3,8%	100,0%
	30 anos ou mais	33,3%	61,1%	5,6%	100,0%
Total		37,7%	58,5%	3,8%	100,0%

**Tabela 91**

**Tempo de docência \* As atividades especiais, as festas e eventos promovidos na escola estão sempre lotados com a participação de pais e da comunidade Crosstabulation**

% within Tempo de docência

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Tempo de docência	Menos de 20 anos		100,0%		100,0%
	20-29 anos		64,0%	36,0%	100,0%
	30 anos ou mais	5,6%	77,8%	16,7%	100,0%
Total		1,9%	75,0%	23,1%	100,0%

**Tabela 92**

**Tempo de docência \* As relações entre professores, alunos, funcionários, pais, equipa gestora dão-se num ambiente amigoso e de confiança Crosstabulation**

% within Tempo de docência

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Tempo de docência	Menos de 20 anos	44,4%	55,6%		100,0%
	20-29 anos	19,2%	76,9%	3,8%	100,0%
	30 anos ou mais	22,2%	77,8%		100,0%
Total		24,5%	73,6%	1,9%	100,0%

**Tabela 93**

**Tempo de docência \* Os alunos colaboram para um bom funcionamento da escola com sugestões e opiniões**

**Crosstabulation**

% within Tempo de docência

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Tempo de docência	Menos de 20 anos		100,0%		100,0%
	20-29 anos	7,7%	92,3%		100,0%
	30 anos ou mais	11,1%	72,2%	16,7%	100,0%
Total		7,5%	86,8%	5,7%	100,0%

**Tabela 94**

**Tempo de docência \* A escola incentiva a criatividade de todos Crosstabulation**

% within Tempo de docência

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Tempo de docência	Menos de 20 anos	11,1%	88,9%		100,0%
	20-29 anos	40,0%	60,0%		100,0%
	30 anos ou mais	38,9%	55,6%	5,6%	100,0%
Total		34,6%	63,5%	1,9%	100,0%

**Tabela 95****Tempo de docência \* Eu sinto-me responsável pela escola e faço a minha parte Crosstabulation**

% within Tempo de docência

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Tempo de docência	Menos de 20 anos	77,8%	22,2%	100,0%
	20-29 anos	80,8%	19,2%	100,0%
	30 anos ou mais	94,4%	5,6%	100,0%
Total		84,9%	15,1%	100,0%

**Tabela 96**

**Tempo de docência \* A escola oferece palestras de consciencialização em que são abordados vários temas atuais e de interesse para as crianças e dos adolescentes tais como: sexo, drogas, gravidez precoce, cidadania e meio ambiente Crosstabulation**

% within Tempo de docência

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Tempo de docência	Menos de 20 anos	44,4%	55,6%	100,0%
	20-29 anos	61,5%	38,5%	100,0%
	30 anos ou mais	52,9%	47,1%	100,0%
Total		55,8%	44,2%	100,0%

**Tabela 97**

**Tempo de docência \* Em relação à gestão todos participam na tomada de decisões importantes na escola**

**Crosstabulation**

% within Tempo de docência

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Tempo de docência	Menos de 20 anos	22,2%	77,8%		100,0%
	20-29 anos	11,5%	80,8%	7,7%	100,0%
	30 anos ou mais	27,8%	72,2%		100,0%
Total		18,9%	77,4%	3,8%	100,0%

**Tabela 98**

**Tempo de docência \* A direção transmite confiança Crosstabulation**

% within Tempo de docência

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Tempo de docência	Menos de 20 anos	44,4%	55,6%	100,0%
	20-29 anos	44,0%	56,0%	100,0%
	30 anos ou mais	35,3%	64,7%	100,0%
Total		41,2%	58,8%	100,0%

**Tabela 99**

**Tempo de docência \* As regras de convivência são conhecidas por todos inclusive pelos alunos**  
**Crosstabulation**

% within Tempo de docência

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Tempo de docência	Menos de 20 anos	33,3%	66,7%	100,0%
	20-29 anos	25,0%	75,0%	100,0%
	30 anos ou mais	44,4%	55,6%	100,0%
Total		33,3%	66,7%	100,0%

**Tabela 100**

**Tempo de docência \* Antes de tomar alguma medida mais drástica, há sempre uma tentativa de resolver os conflitos com diálogo e negociação**  
**Crosstabulation**

% within Tempo de docência

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Tempo de docência	Menos de 20 anos	66,7%	33,3%	100,0%
	20-29 anos	65,4%	34,6%	100,0%
	30 anos ou mais	88,2%	11,8%	100,0%
Total		73,1%	26,9%	100,0%

**Tabela 101****Tempo de docência \* Ninguém se sente injustiçado aqui Crosstabulation**

% within Tempo de docência

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Tempo de docência	Menos de 20 anos	22,2%	77,8%	100,0%
	20-29 anos	8,0%	92,0%	100,0%
	30 anos ou mais	11,8%	88,2%	100,0%
Total		11,8%	88,2%	100,0%

**Tabela 102****Tempo de docência \* Todos encontram apoio para realização de seus projetos e para as atividades desejadas Crosstabulation**

% within Tempo de docência

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Tempo de docência	Menos de 20 anos	33,3%	66,7%	100,0%
	20-29 anos	50,0%	50,0%	100,0%
	30 anos ou mais	41,2%	58,8%	100,0%
Total		44,2%	55,8%	100,0%

**Tabela 103**

**Tempo de docência \* A quantidade de professores e funcionários é suficiente para o bom funcionamento da escola**  
**Crosstabulation**

% within Tempo de docência

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Tempo de docência	Menos de 20 anos	22,2%	66,7%	11,1%	100,0%
	20-29 anos	3,8%	65,4%	30,8%	100,0%
	30 anos ou mais		41,2%	58,8%	100,0%
Total		5,8%	57,7%	36,5%	100,0%

**Tabela 104**

**Tempo de docência \* Os problemas são facilmente resolvidos porque encontramos apoio de gestão e de todos da escola**  
**Crosstabulation**

% within Tempo de docência

					Total
		Sempre	Algumas vezes	Nunca	
Tempo de docência	Menos de 20 anos	33,3%	66,7%		100,0%
	20-29 anos	15,4%	80,8%	3,8%	100,0%
	30 anos ou mais	17,6%	82,4%		100,0%
Total		19,2%	78,8%	1,9%	100,0%

**Tabela 105****Tempo de docência \* Há uma biblioteca com bom acervo Crosstabulation**

% within Tempo de docência

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Tempo de docência	Menos de 20 anos	88,9%	11,1%	100,0%
	20-29 anos	88,5%	11,5%	100,0%
	30 anos ou mais	94,1%	5,9%	100,0%
Total		90,4%	9,6%	100,0%

**Tabela 106****Tempo de docência \* Os computadores estão ligados à Internet Crosstabulation**

% within Tempo de docência

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Tempo de docência	Menos de 20 anos	55,6%	44,4%	100,0%
	20-29 anos	73,1%	26,9%	100,0%
	30 anos ou mais	52,9%	47,1%	100,0%
Total		63,5%	36,5%	100,0%

**Tabela 107**

**Tempo de docência \* A escola é bem conservada, limpa, com refeitório arejado, casas de banho e bebedouros limpos e a funcionar bem Crosstabulation**

% within Tempo de docência

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Tempo de docência	Menos de 20 anos	77,8%	22,2%	100,0%
	20-29 anos	53,8%	46,2%	100,0%
	30 anos ou mais	47,1%	52,9%	100,0%
Total		55,8%	44,2%	100,0%

**Tabela 108**

**Tempo de docência \* Eu sinto-me seguro (a) na escola Crosstabulation**

% within Tempo de docência

				Total
		Sempre	Algumas vezes	
Tempo de docência	Menos de 20 anos	77,8%	22,2%	100,0%
	20-29 anos	73,1%	26,9%	100,0%
	30 anos ou mais	82,4%	17,6%	100,0%
Total		76,9%	23,1%	100,0%