



# Uma compreensão sobre a organização e funcionamento das escolas secundárias de Cabo-Verde: o caso da ESTS

Coimbra  
2011



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



**Universidade de Coimbra**  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Uma compreensão sobre a organização e funcionamento das escolas  
Secundárias de Cabo-Verde: o caso da ESTS**

*Egídio Andrade Barbosa*

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Gestão da Formação e Administração Educacional, sob orientação do Professor Doutor António Gomes Ferreira.

**Coimbra, 2011**

## Dedicatória

*Dedico este trabalho à memória:*

da minha irmã, Eugenia Barros Silva;

dos meus avós;

do meu tio, Manuel José Barbosa;

das minhas tias, Alice Andrade e Adelina Andrade  
Barros.

## Agradecimentos

Apesar de um enorme esforço e empenho pessoal, a realização do presente trabalho só se concretizou com a ajuda dum conjunto de pessoas que não poderiam deixar de ser aqui referidas. Sendo assim, aproveito esta oportunidade para exprimir a minha mais profunda gratidão e reconhecimento pelo apoio recebido de todos que me acompanharam. Assim, endereço um obrigado muito especial:

ao professor Doutor *António Gomes Ferreira*, por ter-me orientado neste percurso de investigação, dando o seu contributo indispensável para o materialização deste trabalho e por toda paciência concedida;

aos docentes da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pelas contribuições dadas no processo da minha formação;

aos meus familiares, especialmente, aos meus pais, bem como ao meu primo *Titó*, que, apesar da distância, sempre me apoiaram e incentivaram, lutando, ao longo deste tempo, com o meu afastamento e sofrendo comigo os momentos menos delicados;

aos meus filhos, *Indira e Elvio*, sobrinhos e sobrinhas, *Junior, Ademar, Rúben, Natalia, Cleusa e Neusa*, que certamente ficarão felizes com a conclusão deste trabalho, podendo assim reclamar mais vezes os seus direitos de brincarem com o pai e tio...

à direcção da Escola Secundária Dr. Teixeira de Sousa, pela permissão ao acesso dos dados necessários ao estudo empírico;

a todos os entrevistados que aceitaram colaborar neste projecto de investigação;

a todos aqueles que de uma forma ou outra puseram as mãos para que o sonho de ontem, se torne, hoje, uma realidade.

Bem hajam!

Egídio Barbosa

**Índice Geral**

Lista de figuras .....	i
Lista de quadros.....	ii
Lista de abreviaturas .....	iii
Resumo .....	v
Summary.....	vii

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
-------------------------	----------

**Parte 1 - Enquadramento teórico**

1.1 - Descentralização e desconcentração .....	8
1.1.1 – Vantagens/desvantagens e modalidades de descentralização e desconcentração.....	11
1.1.2 - Descentralização e desconcentração em Cabo-verde: contextualização... 14	
1.2 - Autonomia para as escolas .....	15
1.2.1 - Princípios orientadores de autonomia das escolas .....	18
1.2.2 - Possibilidades de autonomia .....	20
1.2.3 -A autonomia das escolas Cabo-verdianas:pressupostos da sua edificação 22	
1.2.4 - O projecto educativo como expressão da autonomia da escola .....	24
1.3 - Territorialização das políticas educativas .....	26
1.3.1 - Cabo-Verde e a territorialização das políticas educativas.....	30
1.4 - Cultura e clima organizacional.....	31
1.4.1 - Conceito da organização .....	31
1.4.2 - Cultura organizacional .....	33
1.5 - Clima organizacional.....	37
1.5.1 -Tipos de clima organizacional.....	41
1.6 - A liderança .....	43
1.6.1 - Modelos ou tipos de liderança.....	45

<b>Parte 2- Estudo empírico</b> .....	50
<b>Capítulo 1 - Contexto e instituição</b> .....	50
1.1 - Cabo-Verde e o seu Sistema Educativo .....	50
1.2 - Situação económica.....	51
1.3 - Situação política e administrativa .....	52
1.4 - Cultura.....	53
1.5 - Caracterização e evolução da educação em Cabo-Verde.....	55
1.5.1 - A educação no período colonial .....	55
1.5.2 - A educação pós independência .....	59
1.6 - Caracterização do Sistema Educativo em Cabo-Verde.....	63
1.7 - Caracterização da rede dos estabelecimentos do ensino secundário.....	66
1.8 - Principais Desafios do Sistema Educativo Cabo-verdiano e as Opções Políticas.....	69
1.9 - Fogo e São Filipe.....	76
1.9.1 - Rede escolar e população estudantil .....	78
1.10 - Instituição .....	80
1.10.1 - Breve traçado histórico.....	80
1.10.2 - Edifícios .....	81
1.10.3 - Corpo discente .....	82
1.10.4 - Corpo docente .....	82
1.10.5 - Corpo não docente.....	83
1.10.6 - Órgãos de gestão .....	83
1.10.6.1 - Caracterização dos órgãos .....	83
 <b>Capítulo 2 - Metodologia de investigação</b>	
2.1 - Natureza da investigação .....	85
2.2 - Problemática da investigação .....	86
2.3 - Objectivos .....	88
2.4 - A amostra do estudo.....	88
2.5 - O guião da entrevista.....	89
2.6 - Procedimentos adoptados para recolha de dados .....	90
2.7 - Organização da análise dos dados .....	91

2.8	Fiabilidade e validade do estudo .....	92
2.9	- Limitações do estudo.....	93
<b>Capítulo 3 – Apresentação e análise dos dados.....</b>		<b>95</b>
3.1	- Espaço físico e meios .....	96
3.1.1	- Condições físicas e materiais .....	96
3.1.1.1	- Instalações e infra-estruturas .....	96
3.1.1.2	- Recursos materiais.....	100
3.1.2	- Condições financeiras e humanas .....	103
3.1.2.1	- Recursos financeiros .....	103
3.1.2.2	- Recursos humanos.....	106
3.2	- Funcionamento da escola .....	109
3.2.1	- Órgãos de gestão .....	110
3.2.1.1	- Composição e competências .....	110
3.2.1.2	- Funcionamento e formas de decisão dos órgãos de gestão .....	117
3.2.2	- Autonomia.....	123
3.3	- Ambiente educativo.....	128
3.3.1	- Clima organizacional.....	129
3.3.1.1	- Relação entre os actores .....	129
3.3.1.2	- Liderança .....	134
3.3.2	- Cultura organizacional .....	137
3.3.2.1	- Valores e comportamentos vigentes na escola.....	138
3.3.2.2	- Valores e comportamentos desejados na escola.....	141
<b>Considerações finais .....</b>		<b>143</b>
<b>Bibliografia</b>		
<b>Anexos</b>		

## **Índice de Figuras**

Figura I: Organigrama do sistema educativo Cabo-Verdiano .....	64
Figura II: Divisão das regiões administrativas da ilha do Fogo .....	78



## Índice de Quadros

Quadro 1: Estabelecimentos de ensino secundário público em Cabo-Verde .....	68
Quadro 2: Distribuição da população estudantil por ciclos de ensino secundário .....	83
Quadro 3: Distribuição da população não docente .....	84
Quadro 4: Subcategoria - Instalações e infra-estruturas .....	98
Quadro 5: Subcategorias -Recursos materiais .....	102
Quadro 6: Subcategoria - Recursos financeiros .....	105
Quadro 7: Subcategoria - Recursos humanos .....	107
Quadro 8: Subcategoria - Composição e competências .....	114
Quadro 9 (a): Subcategoria - Funcionamento e formas de decisão-Conselho directivo e pedagógico .....	118
Quadro 9 (b): Subcategoria - Funcionamento e formas de decisão- Conselho de disciplina e Assembleia da escola .....	121
Quadro 10: Subcategoria – Autonomia administrativa .....	124
Quadro 11: Subcategoria – Autonomia financeira .....	126
Quadro 12: Subcategoria – Autonomia pedagógica .....	127
Quadro 13(a): Subcategoria - Relação entre actores: direcção com professores, alunos e funcionários. ....	131
Quadro 13 (b): Subcategoria - Relação entre actores: professores, alunos e funcionários. ....	132
Quadro 14: Subcategoria - Liderança .....	136
Quadro 15: Subcategoria - Valores e comportamentos vigentes na escola .....	139
Quadro 16: Subcategoria - Valores e comportamentos desejados na escola .....	142

## **Abreviaturas**

**DGESC:** Direcção Geral do Ensino Superior e Ciências

**EB:** Ensino Básico

**EBI:** Ensino Básico Integrado

**ES:** Ensino Secundário

**ESTS:** Escola Secundária Dr. Teixeira de Sousa

**GEP:** Gabinete de Estudos e Planeamento

**LBSE:** Lei de Bases do Sistema Educativo

**IESIG:** Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça

**INAG:** Instituto Nacional de Administração e Gestão

**INE:** Instituto Nacional de Estatística

**INIDA:** Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário

**ISCEE:** Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais

**ISCJS:** Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais

**ISECMAR:** Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar

**MED:** Ministério da Educação e Desportos

**MPD:** Movimento para a Democracia

**PAIGC:** Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo-Verde

**PAICV:** Partido Africano da Independência de Cabo-Verde

**PND:** Plano Nacional para o Desenvolvimento

**PDM:** País de Desenvolvimento Médio

**ULCV:** Universidade Lusófona

**UNESCO:** Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas  
(United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization)

**UNICEF:** Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children's Fund)

**UNICV:** Universidade de Cabo-Verde

**US:** Universidade de Santiago

## Resumo

A nossa vivência profissional, ao longo dos últimos anos, como responsáveis ligados à educação tem contribuído para uma maior preocupação com questões ligadas à qualidade de funcionamento das Escolas Secundárias em Cabo-Verde. Com o propósito de estudar, essencialmente, essas questões, desenvolvemos este estudo, procurando compreender os aspectos que condicionam o funcionamento dessas instituições, recorrendo a um estudo de caso. É, na verdade, um estudo, que coloca a ênfase na percepção dos participantes em questões relativas à Gestão e à Organização dos Estabelecimentos de Ensino Secundário.

Como paradigma de estudo, privilegamos a metodologia qualitativa. Os dados foram recolhidos através das entrevistas e foram tratados a partir da análise de conteúdo, com intuito de identificar aspectos comuns e distintivos acerca das percepções dos entrevistados, susceptíveis de pôr em evidência o resultado da investigação ocorrida na Escola Secundária Dr. Teixeira de Sousa [ESTS] em Cabo-Verde.

É amplamente aceite que qualquer investigação requer passos distintos, mas o fim único, é, sem dúvida, a produção de conhecimento sobre o objecto investigado. Como tal, para esta investigação os primeiros passos direccionam-se no sentido da definição da problemática e dos objectivos do estudo, para de seguida se direccionar à revisão da literatura, com o propósito de encontrar teorias que nos permitam realizar um diálogo firme com o trabalho empírico. Posteriormente, debruçamos sobre a parte empírica da nossa investigação, centrando a nossa atenção na amostra definida. Para este efeito, optamos por uma amostra não probabilística e de conveniência. Assim, foram escolhidos como partes integrantes da amostra alguns elementos dos distintos órgãos responsáveis pela gestão da ESTS, que ao nosso ver pareceu-nos ser pertinente pelo facto destes, poderem apresentar conhecimentos profundos acerca da Gestão e da Organização da supra citada escola.

Parece-nos razoável salientar que, no decorrer da gravação das entrevistas (transcritas em anexo 2) os participantes demonstraram um certo à-vontade em testemunhar as suas percepções em matéria de Gestão e Organização da ESTS. Esta realidade levou-nos a

concluir que não tiveram receios de expressarem os seus sentimentos, o que nos garante que os dados obtidos encontram-se em conformidade com à realidade do meio escolhido.

Os resultados do nosso estudo indicam-nos que uma maior equidade na distribuição dos meios disponíveis para as diferentes infra-estruturas da escola, um maior grau de autonomia para a mesma, um aumento de relacionamento interpessoal entre os seus diferentes actores, uma melhoria das condições das infra-estruturas e das condições dos recursos materiais e/ou equipamentos são factores que podem proporcionar à escola um funcionamento mais eficaz e poderão conduzir a uma maior satisfação dos seus responsáveis.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESCOLA SECUNDÁRIA, GESTÃO, ORGANIZAÇÃO, LIDERANÇA, AUTONOMIA, CLIMA, CULTURA.

## Summary

Our daily professional living, over many years in the field of education, has contributed to a bigger concern about the questions related to quality and performance of the secondary schools in Cape Verde. We conducted this study with the intent of essentially addressing these questions, by trying to understand the aspects that hinder the performance of these institutions. To achieve the mentioned goal, we relied in a study of a specific case. In reality, the study places emphases on the different participants' perceptions regarding Management and Organization of the Secondary Education Facilities.

We considered the qualitative methodology as the paradigm of our study. The data was collected through interviews that were analyzed by their content, with the objective of identifying the common and distinctive aspects about the interviewees' perceptions that are capable of demonstrating, in evidence, the results of the research that took place in the Escola Secundaria Dr. Teixeira de Sousa [ESTS] in Cape Verde.

The fact that any research requires distinct steps is generally accepted, but the end result is, without a doubt, the production of knowledge about the subject being researched. By obeying this principle, the first steps of our research were directed towards the definition of the problem and the objectives of the study. Then, we conducted a review of the related literature, with the purpose of finding theories that allow the implementation of a firm dialogue with the empirical work. Furthermore, we focused our attention on the empirical part of our research, by centralizing on the defined sample. For this effect, we opted for a demonstration that is neither probabilistic nor convenient. As a consequence, we chose, as an integral part of the exhibit, some elements of the distinct departments responsible for the management of ESTS. Their opinions are considered pertinent since these departments are run by people that can demonstrate a deep knowledge about the Management and Organization of the mentioned school.

It seems reasonable to mention the fact, that during our interviews (Attachment 2), the participants showed a good level of easiness in sharing their perceptions regarding ESTS Management and Organization. This reality allowed us to conclude that they were

free to express their feelings, which gives us the guaranty that the data obtained represent the reality of the chosen institution.

Our study results indicate that a more uniform distribution of the available resources among the different school facilities, a greater degree of autonomy, an increase of interpersonal relations among their different participants, improvement of the school facilities, resources and/or equipments are all factors that can contribute to more efficient performance. This finding will result in better satisfaction among those in charge.

In the last paragraph, it would be easier to read and more clearly delineate the findings of the study if the results were listed as bullet points:

- More uniform distribution of resources among school facilities.
- Greater autonomy.
- An increase of interpersonal relations among participants
- Improvement of school facilities, resources and/or equipments.

**KEYWORDS:** *SECONDARY SCHOOL, ADMINISTRATION, ORGANAZATION, LEADERSHIP, AUTHONOMY, ORGANIZATIONAL CLIMATE, ORGANIZATIONAL CULTURE.*

## *Introdução*

Mais do que nunca, hoje, é reconhecido o valor acrescido que a educação assume numa época marcada por profundas e sucessivas mudanças. Na verdade, a sociedade actual orienta-se por múltiplos processos de mudança, cabendo, também à escola assumir, enquanto espaço de confrontação das mudanças sociais, a promoção e a implementação de condições favoráveis que permitam que toda a sua estrutura tenha um funcionamento ajustado à sua missão. É nesta Linha de pensamento que muitos autores definem a escola como uma organização específica, e que, segundo Fonseca (1998), requer uma administração adequada ao seu grau de especificidade.

Cabo-Verde, país independente desde 1975, tem-se organizando de forma a acompanhar as grandes mudanças que se verificam em todo mundo, e, como não podia deixar de ser, do ponto de vista da educação também se vem reestruturando a vários níveis, tendo como referência os países europeus, do qual Portugal, pelo passado em comum, exerce ainda uma influência vital.

Atendendo aos índices gerais de evolução do país, é de realçar, o forte contributo que o sector da educação tem no processo de desenvolvimento de Cabo-Verde, partindo do pressuposto de que a educação na sociedade cabo-verdiana é a chave do seu desenvolvimento e progresso, no contexto dos recursos e constrangimentos existentes, fazendo ressaltar a clássica perspectiva que defende a educação como recurso básico na promoção e desenvolvimento de um país. No entanto, verificam-se entraves e desequilíbrios no quadro de gestão e organização educacional em Cabo-Verde, o que nada tem de surpreendente face ao percurso histórico e à situação do país.

De uma forma geral, desde a independência ao presente, a intervenção Estatal na educação tem sido cada vez mais proeminente, contando também com a contribuição da sociedade civil em geral. Este facto revela a importância acrescida que o sector educacional tem assumido e, por conseguinte, o contributo que também tem dado a outros sistemas de desenvolvimento em Cabo-Verde.

Na década de 90 do Século XX, assistimos em Cabo-Verde a uma proliferação



significativa de estabelecimentos de ensino secundário, verificando-se, hoje, a existência de escolas secundárias em todos os concelhos do país (22 municípios), quando após a independência se resumia a dois Liceus para todo o Arquipélago. Fazia parte deles, o Liceu Gil Eanes em São Vicente, hoje, liceu Ludgero Lima, designação após a independência, que respondia às necessidades das ilhas de Barlavento, e do liceu Domingos Ramos, antigo liceu Adriano Moreira, que cobria as necessidades das ilhas de Sotavento. No entanto, essa proliferação, se, por um lado, evidencia o reconhecimento da importância de haver escolas secundárias em todos os municípios do país, no sentido de proporcionar a toda sua população oportunidade de estudo, outrora privilégio de alguns, por outro, deu origem a situações adversas, pois, em certos casos essa proliferação não foi acompanhada de políticas educativas que permitam que as escolas secundárias tenham um funcionamento ajustado às suas exigências, o que, de certa forma, tem contribuído para a perda da qualidade desejada e para um certo mal-estar profissional.

Perante esta realidade sentimos a necessidade de conhecer melhor as condições actuais de funcionamento das escolas secundárias públicas em Cabo-Verde, efectuando um estudo na Escola Secundária Dr. Teixeira de Sousa [ESTS], pois, a educação é, inevitavelmente, um domínio no seio da qual, há que definir uma série de linhas de acção e decidir as direcções para o futuro. Julgamos que, actualmente é necessário que as escolas secundárias caminhem no sentido de promover condições que dão satisfação profissional a todos os seus agentes. Tudo isso, porque estamos certos, que a forma como o profissional vê o seu meio de trabalho influencia a maneira de desenvolver a sua actividade.

Qualquer investigação é movida por algum motivo. Sendo assim, para o nosso caso, a abordagem da problemática, Gestão e Organização das Escolas Secundárias, revestida com o título “*Uma Compreensão Sobre a Organização e Funcionamento das Escolas Secundárias de Cabo-Verde: o caso da ESTS*”, justifica-se, por um lado, pelo facto de quase não existirem estudos nesta matéria tendo em conta o território escolhido e, por outro, por termos exercido funções de gestão a nível da educação num dos municípios de Cabo-Verde. Assim sendo, e tendo também em conta que frequentamos o Mestrado de Gestão da Formação e Administração Educacional, entendemos, que com este estudo podemos contribuir para uma melhor compreensão dos aspectos que em certa medida condicionam o funcionamento das escolas secundárias em Cabo-Verde, na convicção de

que sem o conhecimento da realidade não se podem tomar decisões fundamentadas e razoáveis.

Porém, não se pretende, de modo algum, com este estudo dar soluções acabadas aos problemas detectados; pretende-se, sobretudo, alcançar uma compreensão sobre algum dos aspectos que mais nos têm preocupado no que toca ao funcionamento das escolas do ensino secundário em Cabo-Verde. Pensamos que este trabalho pode despertar consciência para futuros trabalhos deste tipo ou sobre assuntos semelhantes e, pode contribuir para o emergir de uma radiografia detalhada sobre aspectos da Gestão e Organização do Ensino Secundário em Cabo-Verde.

Face às razões apontadas, esta investigação tem, portanto, como objectivo principal compreender os aspectos que do ponto de vista de gestão e organização condicionam o funcionamento das escolas secundárias em Cabo-Verde. Neste sentido, fizemos incidir a nossa investigação, sobre algumas questões, como sejam: como é que os espaços físicos e meios da escola condicionam o seu funcionamento e a vivência formal e não formal dos professores e alunos? Como é que os recursos da escola condicionam o seu funcionamento? Em que matéria a escola é autónoma e em que áreas deve ser reforçada a autonomia para o melhor funcionamento? Que poderes de decisão têm os diferentes órgãos da escola e como tomam as suas decisões? Que juízos fazem os responsáveis dos diferentes órgãos de gestão em relação à tomada das decisões de forma a responder aos desafios da escola? Como é que os elementos dos diferentes órgãos de gestão vêem o exercício da liderança na escola? Que impacto tem cultura e o clima da escola no seu funcionamento? O que mais dificulta o bom ambiente de trabalho na escola? Que impacto tem no funcionamento da escola a participação dos pais e/ou encarregados de educação?

Na verdade, a necessidade de compreender o funcionamento das escolas secundárias em Cabo-Verde constitui um problema que deve ser analisado sob vários ângulos, em função de diferentes abordagens teóricas que possam circunscrever a problemática em estudo. Assim, o enquadramento teórico do trabalho pretende dar conta de diferentes conceitos que podem ajudar melhor compreender a nossa análise sobre a realidade da ESTS e desse modo facilitar uma reflexão que possa proporcionar uma compreensão mais rica e efectiva.

Não há dúvida, de que as respostas que possam ser obtidas de entre as muitas questões colocadas aos responsáveis pela gestão da ESTS, e que destinam, tão só a elucidar aspectos que condicionam o funcionamento da referida escola, por si só, não resolvem eventuais dificuldades internas da escola. Todavia, elas fornecerão, muito provavelmente, indicações para que futuramente se possam tomar medidas adequadas. Deve-se ter bem presente que o nosso estudo não parte de qualquer teoria utópica mas de dados recolhidos entre profissionais com bastante experiência.

Nesta investigação privilegiamos as entrevistas como técnica de recolha de dados, por nos parecer que é a que melhor se adapta à natureza desta investigação, tendo em consideração o tempo que tínhamos para a concretizar. Assim, com base numa amostra composta por responsáveis pela gestão da ESTS, propomo-nos, desenvolver este estudo, que em termos metodológicos privilegia uma abordagem qualitativa, colocando ênfase na interpretação daquilo que são as percepções dos responsáveis pela gestão da ESTS, confrontado as suas perspectivas com as várias teorias que suportam esta investigação, bem como com as nossas próprias reflexões.

Interessa-nos salientar, que depois de alguma reflexão, decidimo-nos estruturar este trabalho em duas partes fundamentais. A primeira parte, de carácter mais conceptual, expõe o cenário da abordagem teórica, sem deixar de perder de vista o contexto Cabo-verdiano. Assim, num primeiro momento tecemos considerações sobre a descentralização e desconcentração, pois, no nosso entender o sistema educativo, particularmente o subsistema do ensino secundário deve buscar alternativas que tornem as escolas mais eficientes e eficazes. Ora, em face da crescente crítica à centralização administrativa parece-nos que devemos dar atenção às propostas de descentralização acompanhando, assim, uma tendência mundial de redefinição da política educacional, visando, fortalecer a autonomia das estruturas escolares. Num segundo momento, pareceu-nos relevante debruçamo-nos sobre a revisão de questões ligadas à autonomia, com enfoque especial para a sua conceptualização e para os princípios orientadores de autonomia das escolas, sem deixar de ver os pressupostos de sua edificação para escolas Cabo-verdianas. Na verdade, durante as últimas décadas, a autonomia escolar tem sido concebida como mecanismo de participação social no campo educacional enraizada dentro da esfera de descentralização da administração e, hoje, é praticamente aceite por todos os discursos de

reformas educacionais como a melhor forma de enquadrar uma gestão mais eficiente dos estabelecimentos de ensino. Todavia, não há uma ideia precisa do que significa a autonomia e frequentemente a palavra autonomia abre espaço não só a digressões retóricas como tende a produzir falsos consensos. Do ponto de vista prático, encontramos diferentes vivências dessa proposta. De facto, cada instituição, com as suas características e os seus contextos tem de construir a sua autonomia. É nesta base, que alguns autores asseguram que os processos da descentralização, desconcentração e autonomia têm como um dos objectivos reforçar a eficácia do sistema de administração e assegurar um mais alto grau de participação.

Neste contexto, as directrizes da Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-Verdiano, a par de outros normativos recentemente criados, nomeadamente, o Decreto-lei nº 20/2002 de 19 de Agosto, representam na nossa opinião passos decisivos na mudança das formas de gestão escolar. Estas novas formas de gestão escolar, cujas propostas direccionam para uma maior descentralização, desconcentração e autonomia, trouxeram profundas mudanças para o sistema educacional Cabo-verdiano, e, certamente, cada escola passou, tendo em conta o contexto onde se encontra inserida, a construir o seu próprio caminho na mira de um melhor funcionamento.

Depois de centramos a nossa atenção sobre os conceitos antes referidos, optámos, por uma reflexão sobre a territorialização das políticas educativas. Na verdade, com a territorialização pretende-se estabelecer novos modelos de relacionamento entre os actores locais. Entendemos que se tende dar centralidade neste processo aos municípios e às escolas, parceiros que de forma directa se confrontam a este nível. No momento seguinte, e no âmbito da conceptualização da escola como organização, procuramos, tendo em conta a natureza do nosso estudo, fazer uma abordagem acerca dos conceitos organização, cultura e clima organizacional, sobretudo, no sentido de perceber o que é a cultura e o clima no contexto organizacional e que implicações têm no funcionamento da instituição escolar.

Como sabemos, as organizações confinam-se a um determinado contexto sócio-económico, político e cultural e tendem a apresentar características únicas, em consequência do paradigma de gestão a que são submetidas, do tipo de liderança que nelas

predomina, do comprometimento de seus membros para com os objectivos da organização, do comportamento dos seus membros, enfim, de uma multiplicidade de factores que, contribuem, certamente, para que haja uma cultura e um clima organizacional que as diferenciam. A escola não é uma organização que escape a estes pressupostos, apesar de ser considerada uma organização com características especiais. De facto, uma estrutura formal, bem definida, não garante por si só um bom funcionamento escolar, pois, à todo um mundo invisível de valores, construções pessoais, crenças, etc., que se colocam entre a estrutura e a actividade de escola, que são muitas vezes incontroláveis (Fonseca, 1998).

A finalizar a primeira parte tratamos do conceito de liderança, sem deixar de focalizar a nossa atenção nos seus modelos e tipos. No contexto de mudança que se tem vindo a operar no quadro da descentralização das políticas educativas, o in (sucesso) da gestão escolar encontra-se, ao nosso ver, directamente relacionado a uma liderança efectiva que desenvolva estratégias de actuação e promova o empenho individual e colectivo na execução dos projectos de trabalho. É nesta perspectiva que pretendemos sublinhar a liderança como elemento capaz de marcar a diferença no funcionamento das escolas, porque dela depende a articulação de interesses, valores, culturas, hábitos e rotinas que muitas vezes são geradores de conflitos. Apesar de nem sempre partilhamos da ingenuidade de algumas das afirmações sobre o poder transformador da liderança nas escolas, podemos aceitar que ele é uma das chaves para a mudança, no sentido de tornar estas instituições mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade.

Na verdade, as direcções das escolas enfrentam uma avalanche de complexidade de problemas como conflitualidades de culturas profissionais e políticas, pressões dos professores, pais e de outros sectores da comunidade, ambientes turbulentos, rotinas administrativas, falta de formação prévia e tantos outros aspectos. Todos estes aspectos demonstram interesses diversos e de difícil conciliação, portanto, são componentes da complexidade organizacional que carecem de uma boa liderança escolar.

A segunda parte deste trabalho atende a uma preocupação mais pragmática. Todavia, compõe-se de um estudo empírico de natureza qualitativa, que se reparte por três capítulos. No capítulo 1, procuramos contextualizar o nosso estudo descrevendo aspectos

como Cabo-Verde e o seu sistema educativo; sua situação económica, política e administrativa; caracterização da escola secundária onde se desenrolou o estudo, entre outros aspectos. No capítulo 2, explica-se toda a metodologia utilizada, dando-se conta da natureza da investigação, dos objectivos do trabalho, da caracterização da amostra, passando pelo modo como se efectuou a recolha e a organização dos dados até à apresentação das limitações do estudo. Por último, o terceiro capítulo termina com a apresentação e análise dos dados, ou seja, das entrevistas com recurso à análise de conteúdo com objectivo de identificar aspectos comuns e distintivos das representações dos responsáveis da ESTS.

Concluimos o nosso trabalho, com a apresentação das conclusões do estudo, procurando ver as implicações dos resultados encontrados, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista prático.

Por ora, resta-nos ambicionar que o resultado desta investigação, sobre a problemática de gestão e de organização, possa contribuir com elementos que permitam pensar melhor o funcionamento da ESTS.

*1ª Parte*

*Enquadramento teórico*

## 1-Enquadramento Teórico

### *1.1 - Descentralização e desconcentração*

Nestes debates actuais, temos duas sensações opostas: umas vezes, tendemos a sentir que estamos diante de assuntos novos e, outras, que são temas que o passado já conheceu e com os quais já se confrontou. Relativamente à descentralização também se passa o mesmo. Talvez interessa olharmos um pouco um caso histórico. Na verdade, para melhor projectar o futuro e entender o presente, temos de conhecer o passado. Esta pincelada histórica, nomeadamente, em relação à Civilização Romana (*Século II AC ao Século IV DC*) que vamos traçar, visa apenas ter a noção de que realidades que se apresentam hoje, como completamente inovadoras já vão buscar as suas raízes em tempos muito longínquos.

Os romanos são conhecidos por terem tido um grande império espalhado por um vasto mundo. As suas grandes obras resultaram de dois fenómenos a que hoje se fazem muito apelo. Por um lado, a dita descentralização e, por outro, o recurso verdadeiramente a parcerias público-privadas. Silva (2008, p.18) entende mesmo que “remontam ao génio romano os fenómenos hodiernos da descentralização e, sobretudo, de parcerias público - privadas”, mas será exagerado este tipo de filiação, tanto mais que aconteceu muita coisa entretanto. Importa, no entanto, sublinhar que os romanos já, na altura, apostavam na descentralização transferindo as responsabilidades do poder central para um nível de decisão mais próximo dos cidadãos, mais concretamente a nível do poder local. Essa iniciativa municipal era já muito importante na estruturação do império romano no desenvolvimento das mais diversas obras públicas. Por outro lado, no desenvolvimento das várias obras públicas havia também o que podemos chamar substantivamente o recurso a parcerias público - privadas que continua, hoje, muito em voga. O que é importante reter da súmula do breve traçado histórico em relação à Civilização Romana, são algumas das lições que têm ficado desde este período para hoje.



Sem dúvida que uma decisão será tanto melhor, em princípio, quanto a instância decisória melhor conhecer a realidade onde a decisão vai ser implementada, porque é quem está em melhores condições de preparar e adoptar uma decisão.

Por isso mesmo, nos mais diversos domínios, se defende a descentralização de competências, ou seja, a transferência de poderes concentrados no governo para as autarquias locais, regiões autónomas, porque elas conhecem melhor os anseios e as necessidades da comunidade.

Mas se a transferência de competências é feita não para a administração autónoma ou para as autarquias locais, mas sim para direcções regionais que fazem parte da administração directa do Estado, neste caso periférica, então estamos perante a desconcentração de poderes e não perante a descentralização de poderes. Significa isso, que o real poder de decisão está distante do local sobre o qual se deve decidir. Na verdade, trata-se mais de delegar tarefas de execução.

Alguns autores asseguram que os processos da descentralização e desconcentração têm como um dos objectivos reforçar a eficácia do sistema de administração e assegurar um mais alto grau de participação. Pode ser que assim seja, mas não se trata de promover a mesma capacidade de decisão e a natureza do poder também é diferente.

Para uma maior clarificação das ideias a respeito dos conceitos descentralização e desconcentração, começamos por socorrer às ideias de Romdinelli (1990), citado por M. Canário (1996, p.68) para quem a descentralização representa “a transferência do poder de decisão para os cidadãos ou representantes eleitos”. Com a descentralização há o surgimento de dois poderes, ou seja, o poder central e o local, relativamente independentes um do outro. Na verdade, a descentralização tende fortalecer um poder local autónomo. Com isto, temos um poder que decide apoiado numa legitimidade que lhe advém da comunidade sobre a qual governa

Por seu lado, a desconcentração na opinião do mesmo autor quer significar “transferências de tarefas, mas não do poder de decisão para níveis menos elevado de hierarquia”. É fácil, portanto, perceber nesta lógica de ideia que a desconcentração não é mais de que uma transferência de competências para outros níveis de decisão, conservando a dependência directa para com o poder central.

Na asserção de M. Canário (1996, p.67) “a descentralização promove uma maior participação local e uma democratização na gestão do sistema” e a desconcentração quer significar “transferir competências para órgãos hierarquicamente menos elevados, no sentido de conseguir uma gestão mais eficiente”. Esta perspectiva remete-nos para a ideia de que a desconcentração constitui um meio de aumentar a eficiência das acções de administração pública, enquanto a descentralização tem consequências que derivam da própria legitimidade em que se deve apoiar a decisão.

Segundo Formosinho (2005, p.25), a desconcentração é “meramente um processo de transferir para os serviços regionais e locais do Estado competências até aí situadas nos serviços centrais; é, portanto, um processo de repartição de competências dentro do tipo de administração estatal directa”, enquanto descentralizar corresponde à atribuição de mais poder ao denominado poder local, por exemplo, às autarquias locais.

Na visão de Pinhal (1994), citado por Baixinho (2008, pp.4-5), a descentralização é vista como “um processo pelo qual, através da lei, se transferem poderes de decisão, até aí pertencentes a órgãos do Estado, para os órgãos próprios de entidades independentes do Estado central, e que no âmbito da Administração Pública assume duas formas: a descentralização funcional e a descentralização territorial”.

A descentralização funcional, para Baixinho (2008, p.5), efectua-se mais por razões de ordem técnica que política, com a transferência de certas funções da administração central para órgãos ou instituições especializadas; por outro lado, a descentralização territorial realiza-se sem qualquer dependência a nível hierárquico dos órgãos do poder central, sendo, então, transferidas atribuições da administração central para instituições regionais ou locais, consideradas competentes e responsáveis para decidir sobre certas matérias.

Recordando as palavras de Paulo Freire, ninguém caminha sem aprender a caminhar, ou seja, o caminho é algo que se faz caminhando. Enquadrado nesta perspectiva, podemos entender melhor a posição de Barroso (1996a, p.11) quando afirma que a “descentralização se faz descentralizando, isto é, conquistando a autonomia e exercendo localmente o poder”. Assim, a descentralização não pode ser vista de modo estático e reduzido às normas e aos decretos ou a um conjunto de atribuições e competências que de forma legal são transferidos para os níveis mais periféricos do sistema, mas sim

como um percurso construído social e politicamente por distintos actores que partilham o desejo de fazer do local, um lugar de negociação, instância de poder e um centro de decisão (Barroso, 1996a, p.11).

### *1.1.1-Vantagens/desvantagens e modalidades de descentralização e desconcentração*

Um dos objectivos fundamentais pela qual se desconcentra competências consiste na procura de uma eficiência cada vez maior dos serviços públicos. No entanto, há quem contrarie certas desvantagens a esta vantagem da desconcentração, pois, a multiplicidade dos centros de decisão pode inviabilizar uma actuação coerente e concertada da administração, embora, assista-se, actualmente, à tendência mesmo dos países centralizados, em favorecer e desenvolver a desconcentração de poderes a nível da administração.

No que refere à descentralização, uma das vantagens é que ela dá mais garantia de liberdade, servindo de base a um sistema pluralista de administração pública que é por outro lado uma forma de limitação do poder político. A descentralização oferece assim mais possibilidade à participação dos cidadãos na tomada das decisões públicas em matéria dos interesses da administração local e facilita ainda a mobilização das iniciativas e das sinergias locais para as funções de administração pública etc.. Fernandes (2005, p. 73) ao referir-se sobre os fundamentos para a descentralização, afirma que as vantagens técnicas da descentralização se repartem em sentidos como:

*“acelerar o processo de decisão pela proximidade local dos decisores reduzindo a burocracia e o percurso pelos vários canais hierárquicos da administração; permitir decisões mais adequadas às situações concretas a que se aplicam; envolver os implicados nos processos de decisão aumentando a sua corresponsabilidade e o envolvimento pessoal na aplicação; permitir o uso mais eficiente dos recursos educativos e comunitários; reduzir os encargos financeiros do governo através da obtenção de financiamentos locais”.*

Para Formosinho (2005, p.16) “a descentralização começa por ter vantagem no domínio da eficiência dos serviços prestados pela administração pública”. Do ponto de vista da

administração das escolas, a descentralização surge no sentido de responder aos constrangimentos colocados ao sistema centralizado devido ao aumento do número de escolas, alunos e professores inerentes às políticas de democratização da educação e massificação do ensino. Daí que a principal vantagem da descentralização seja a de “aumentar a adequação da administração pública para a resolução dos problemas locais” (Formosinho, 2005, p.17).

Como registo de algumas desvantagens podemos afirmar que a descentralização pode gerar alguma descoordenação no exercício da função administrativa, bem como, abrir a janela ao mau uso dos poderes arbitrários da administração por parte de pessoas que nem sempre estejam preparadas para os exercer. Na verdade, esta tem sido uma das razões que mais tem alimentado a manutenção de um poder fortemente centralizado. Todavia, é um argumento que se fragiliza diante de uma administração central demasiado restritiva e pouco eficaz. Outras vezes, também é invocada a necessidade de coesão nacional para a manutenção de um sistema demasiado centralizado. Ora, há países que têm sistemas descentralizados e nem por isso vêm prejudicada a unidade nacional (Formosinho, 2005).

No que se refere às modalidades de descentralização e desconcentração, em relação à primeira, esta situa-se em três patamares: descentralização regional, local e institucional, isto segundo (Fernandes, 2005, p. 76). No patamar da descentralização regional situam-se as regiões autónomas, os estados federados, etc.. A descentralização local abrange os municípios e a partir deles, as associações dos municípios ou subdivisões dentro dos grandes municípios urbanos (distritos escolares). O nível da descentralização institucional inclui as escolas e os agrupamentos estabelecidos a partir delas, nomeadamente, redes de escolas, territórios educativos etc..

A estas concepções convergem as de Formosinho (2005, p. 26), ao considerar que a descentralização pode ser: territorial, funcional ou cooperante. A territorial na lógica do autor baseia-se sobretudo em razões de eficácia e realização dos interesses da comunidade regional ou local. A descentralização funcional “baseia-se na criação de organizações não sujeitas aos poderes de direcção ou superintendência do Estado, auto-suficientes, para a realização de tarefas especializadas”. Por outro lado, a descentralização pode ainda segundo o autor ter razões de cooperação, ou seja, o Estado ou qualquer organismo público (institutos públicos, associações públicas), pode ter

interesse em unir esforços com organizações não estatais para a prossecução de actividades que promovam o bem comum.

Por seu lado, a desconcentração para alguns autores pode configurar-se à luz de três critérios fundamentais, nomeadamente, quanto aos níveis, graus e formas. Quanto aos níveis há que diferenciar a desconcentração a nível central e a nível local, isto, consoante ela se inscreva no âmbito dos serviços da administração central ou dos serviços da administração local. Em relação aos graus a desconcentração pode ser absoluta ou relativa. A absoluta é tão intensa que os órgãos por ela atingidos se transformam de órgãos subalternos em órgãos independentes. A relativa é menos intensa e, embora conferindo certas competências próprias a órgãos subalternos, mantém a subordinação destes ao poder do superior. Ora, quanto às formas ela pode ser originária ou derivada: a originária, é a que decorre imediatamente nos termos da lei que, desde logo, divide a competência entre o superior e os subalternos. A derivada, embora careça de autorização legal expressa, só se concretiza perante um acto específico praticado para o efeito pelo superior. A desconcentração derivada traduz-se na delegação de poderes.

Portanto, é preciso ver de que descentralização ou desconcentração estamos a falar. Nem sempre elas têm as mesmas consequências. Pode bem acontecer que ao defender-se a descentralização ou a desconcentração se esteja perante ideias contraditórias ou incompatíveis na sua aplicação.

A aquisição de capacidades de decisão por parte das escolas parece ser independente do modelo de administração centralizado ou descentralizado. Neste sentido, Costa (2003, p.38) contraria um certo senso comum que associa a descentralização dos sistemas educativos à autonomia das escolas, defendendo, segundo estudos apresentados (Meuret & Sallé, 1992; Obin, 1992 & Alves, 1993b), “a existência de maiores espaços de autonomia dos estabelecimentos de ensino nos regimes centralizados do que naqueles que se apresentam como descentralizados, já que, neste casos, os níveis de administração local assumem várias competências que naquelas situações são atribuídas às escolas”.

### *1.1.2 - Descentralização e desconcentração em Cabo-verde: contextualização*

A partir dos anos 90, Cabo-Verde entrou numa fase de mudança política e de democratização da máquina governativa, com as primeiras eleições livres e multipartidárias acontecidas em Janeiro de 1991, seguidas, em Fevereiro do mesmo ano, de eleições presidenciais. Com o fim do regime de partido único, também vieram anseios de que a democratização se abrisse a um processo descentralizador.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano [LBSE], aprovada a 29 de Dezembro de 1990, “o sistema educativo e as suas estruturas devem estar estreitamente ligados aos diversos sectores da vida nacional, assim como às colectividades e autarquias locais, de forma que a educação assuma eficazmente o papel que lhe cabe no desenvolvimento cultural, económico e social do país”.

Este espírito descentralizador continua a ter o seu eco segundo a referida lei, ao referir que, “a nível da organização a rede de educação pré-escolar será essencialmente da iniciativa das autarquias locais e de instituições oficiais, bem como de entidades de direito privado constituídas sob forma comercial ou cooperativa, cabendo ao Estado fomentar e apoiar tais iniciativas, de acordo com as possibilidades existentes”.

No campo educacional a descentralização confirmar-se-á na legislação produzida nos anos seguintes, com a aprovação do Decreto-Lei n.º 20, de 19 de Agosto de 2002, dando sinais ao poder local de poder assumir as rédeas da educação a nível local. Este Decreto-Lei manifesta, claramente, a vontade do Estado em transferir responsabilidades em matéria de organização e gestão das escolas secundárias ao poder local, vontade claramente explícita no seu art.º 10º, ao referir que “as escolas secundárias podem ser colocadas sob administração e gestão municipal, nos termos e condições a serem definidos entre a câmara municipal e o departamento governamental responsável pela educação, através de protocolo e caderno de encargos”. Como contrapartida da administração e gestão municipal, o mesmo art.º diz que o Estado compensará os municípios nos termos e condições a estabelecer no protocolo e caderno de encargos.

Todavia, para além de se abrir à descentralização, o Estado Cabo-verdiano sente necessidade de promover uma administração desconcentrada. Este sentimento encontra-se veiculado no art.º 236º da sua constituição quando afirma que “a administração pública é estruturada de modo a prestar aos cidadãos um serviço eficiente e de

qualidade, obedecendo, designadamente, aos princípios da subsidiariedade, da desconcentração, da descentralização, etc..”

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 25, produzido a 5 de Novembro de 2001, que traduz a orgânica do então Ministério da Educação, Cultura e Desportos [MECD], actualmente, Ministério da Educação e Desportos [MED], faz referência no seu art.º 2º às delegações concelhias que visam garantir o prosseguimento das atribuições do MED a nível local, através de uma administração desconcentrada, conjuntamente, com outros serviços desconcentrados de base territorial. Entende-se por definição, segundo o art.º 27º que, serviços de base territoriais do MED são órgãos desconcentrados que têm por missão a prossecução dos objectivos do Ministério na respectiva área de intervenção.

Estamos, assim, diante de um processo de desconcentração que visa aumentar a eficiência da acção administração pública dentro de um modelo centralizado, pois, só fazia sentido falar num modelo descentralizado se existissem órgãos locais que hierarquicamente não dependessem da administração central do Estado. Ou seja, se o poder desses órgãos tivesse uma legitimidade que não assentasse na sua dependência dos poderes centrais.

## *1.2 - Autonomia para as escolas*

Hoje, é praticamente aceite que todos os discursos da reforma educacional no que se refere à gestão dos estabelecimentos de ensino reconhecem a importância da autonomia destes. Todavia, não há uma ideia precisa do que significa a autonomia e frequentemente a palavra autonomia abre espaço a digressões retóricas que dizem tanto como tendem a produzir falsos consensos.

O conceito de autonomia para Barroso (1997, p.17) encontra-se etimologicamente ligado à ideia de auto-governo. Neste âmbito, a autonomia está intimamente ligada ao sentimento de governar por si próprio. Para o autor a autonomia é “um conceito relacional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações”

Barroso (1997, p.17) afirmou ainda que,

*“a autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autónomos; podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.”*

Segundo Macedo (1991, p.132) “quanto mais são as trocas de energia, informação e matéria que um sistema estabelece com o meio, maior é a sua riqueza, a sua complexidade, as possibilidades de construção da autonomia”. Para esta autora a alma da autonomia das organizações escolares envolve a capacidade de efectuar trocas com os outros sistemas que envolvem a escola. Sendo assim, a autonomia da escola é algo que se vai construindo na inter-relação, pois, só assim a escola poderá criar a sua própria identidade.

Uma escola autónoma é na opinião de Formosinho (2000, p.150) “uma escola que tem mais margem de manobra no desenvolvimento das suas actividades e projectos e na formulação do seu quadro de referência”. Esse quadro reflecte sobretudo prioridade das acções da escola. No entanto, as organizações escolares integram, na maior parte da vezes, sistemas altamente estruturados e centralizados, que impõem as suas regras através da produção de normativos produzidos pelo poder central. De qualquer modo, como diz Lima (1991, p.148, citado por Canastra, F., & Moura, R. 1990):

*“tal não significa que esses mesmos estabelecimentos de ensino cumpram uniformemente essas regras. A falta de infidelidade normativa por parte das escolas às regras impostas que pode passar pela reprodução total ou não dos conteúdos normativos permite que os estabelecimentos de ensino assumam a sua identidade dentro do sistema em que está inserido”.*

Nesta linha de pensamento, Lima (1996a, p.31) defende que “a escola não será apenas uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas também uma instância auto-organizada para a produção de regras e tomada de decisões, expressão possível da actualização de estratégias e de usos de margens de autonomia dos actores”. Assim, uma gestão autónoma, deverá demonstrar perspectivas e/ou estratégias viáveis a uma prática de gestão eficaz e eficiente de acordo com as necessidades e anseios de toda a



comunidade escolar. Essa autonomia deverá ser um processo que procura democratizar as acções da gestão da escola nos seus mais variados aspectos.

Para Formosinho e Machado (2000, p.28) “a autonomia das escolas deve, pois, ser encarada como instrumental em relação aos objectivos profundos da educação escolar”. Para estes autores a discussão sobre a autonomia não deve de maneira nenhuma ocupar-se apenas da materialização do projecto educativo, regulamento interno ou outros instrumentos de gestão, enquanto meros documentos exigidos pela administração do funcionamento das escolas, mas deve atender a uma melhoria da educação ministrada nas salas de aulas e noutros espaços educativos às crianças, adolescentes e jovens.

Do ponto de vista prático, encontramos diferentes vivências dessa proposta, buscando a transformação das escolas, pois, com a autonomia as escolas ficam revestidas de poder de decisão, tanto para elaborar e implementar, por exemplo, o seu projecto educativo quanto para gerir as áreas administrativa, financeira, pedagógica etc.. É certo, que essas responsabilidades que são transferidas por parte do poder central devem sinalizar uma autonomia alicerçada numa maior defesa da participação da comunidade educativa na gestão dos estabelecimentos de ensino.

A autonomia das escolas, constitui, sem dúvida, aspecto fundamental de gestão das mesmas, cujo objectivo centra-se no concretizar de uma escola cada vez mais democrática e direccionada a garantir uma melhor qualidade de serviço público de educação. Essa autonomia exige, porém, que se tenha em consideração as diversas dimensões da escola, quer no que toca à sua organização interna quer na participação da sociedade civil.

Por outro lado, a autonomia não deve, ser encarada como um modo de diminuição das responsabilidades do Estado, mas antes pressupõe o reconhecimento de que mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com os seus projectos envolvendo toda comunidade escolar. Nesta lógica é atribuída à comunidade educativa a capacidade de definirem, princípios, regras, finalidades e linhas estratégicas e orientadoras da acção da escola.

De resto, no contexto escolar, falar de autonomia pressupõe entender a escola como um organismo que de forma contínua pensa a si mesma, na sua missão de compromisso

social e na sua estrutura, visando possibilitar uma maior eficácia e eficiência nas suas acções (Alarcão, 2001, p.13).

### *1.2.1 - Princípios orientadores de autonomia das escolas.*

Das abordagens que foram aqui explicitadas sobre o conceito da autonomia das escolas, é possível por em evidência uma série de princípios orientadores de acção, visando ampliar as competências das escolas no que se refere à sua organização e gestão, bem como do apropriar de condições para o crescimento de uma cultura de autonomia.

Barroso (1997,pp.29-34) inumera sete princípios, considerados orientadores para o reforço da autonomia das escolas, sendo eles:

*1º- “ O reforço da autonomia da escola não pode ser definido de um modo isolado, sem ter em conta outras dimensões complementares de um processo global de territorialização das políticas educativas. Este princípio quer significar que o processo de transferência das competências para as escolas, no quadro de reforço da autonomia, deve acontecer em estreita sintonia com as medidas a tomar nos seguintes domínios: reorganização e redefinição funcional do aparelho do estado, a nível central e regional, co-responsabilização da sociedade local, na prestação de serviço público de educação nacional, através de inúmeras parcerias de âmbito sócio-educativa”;*

*2º- “ No quadro do sistema público de ensino, a “autonomia das escolas” é sempre uma autonomia relativa, uma vez que é condicionada quer pelos poderes da tutela e de superintendência do governo e da administração pública quer do poder local, no quadro de um processo de descentralização. Quer isto significar que o reforço da autonomia das escolas impõe que seja preservado e aumentado o poder regulador do Estado e da sua administração, no sentido de evitar o surgimento de novos espaços de intervenção social, em consequência da autonomia das escolas e das medidas de territorialização se transforme numa pulverização do sistema de ensino, pondo assim em causa a coerência dos princípios nacionais da educação”;*

3º- “ Uma política destinada a “reforçar a autonomia das escolas” não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para a partilha de poderes e a distribuição de competências, entre os diferentes níveis de administração, incluindo estabelecimentos de ensino. Ela tem de assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, “ libertar” as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo. Para este princípio o reforço da autonomia das escolas deverá traduzir numa vasta gama de competências e de meios que ajudem aos órgãos de gestão da escola a decidirem sobre matérias consideradas importantes”;

4º- “ O reforço da “autonomia” não pode ser considerado como uma “obrigação” para as escolas, mas sim como uma “possibilidade” que se pretende venha concretizar-se no maior número possível de casos. No fundo quer este princípio verbalizar que não se deve impor autonomias às escolas”;

5º- “ O reforço da autonomia das escolas não constitui um fim em si mesmo, mas um meio de as escolas prestarem em melhores condições o serviço público de educação”;

6º- “A autonomia é um investimento nas escolas, pelo que tem custos, baseia-se em compromissos e tem de traduzir em benefícios. Nesta lógica, este princípio deixa antever que a autonomia tem custos, como tal consome recursos que não deixa de ser acompanhado não só com a transferência de novos meios, mas também com a capacidade de melhor gerir e aumentar recursos”;

7º- “ A autonomia também se aprende. Essa aprendizagem é entendida como o primeiro passo para que autonomia se torne uma necessidade. Assim, este processo de reforço de autonomia das escolas deva, igualmente, admitir mudanças na cultura da organização e dos seus sujeitos. Aqui a formação desempenha um papel de extrema importância”.

### 1.2.2 - Possibilidades de autonomia

Em diversos países, têm-se assistido na ideia do reforço da autonomia das escolas. É claro que cada país tem assumido diferentes formas de transferência de poderes para as escolas, traduzidas num aumento de poder de decisão a nível financeiro, administrativo, disciplinar, pedagógico, etc.. Neste sentido, a tomada de decisão passa a ser partilhada a nível dos diferentes órgãos de gestão da escola, constituídos pelos diversos segmentos da comunidade educativa. Esta autonomia segundo Barroso (1996a, p.137) tem como finalidade, a

*“descentralização e desburocratização dos processos de controlo; a partilha de decisões no interior da escola; o aumento da influência dos pais no processo de tomada de decisões na escola; e, em alguns casos, a possibilidade dos pais poderem escolher livremente a escola onde querem colocar os seus filhos, com o fim de lançar a concorrência entre as escolas”.*

A autonomia da escola pressupõe, assim, uma concepção da escola como tendo uma identidade própria onde os diversos actores interagem entre si. Se é verdade que existe um sistema, são, contudo, os diversos actores que interagem na escola que, com as suas possibilidades de escolha alteram e criam novas regras, ou seja, também contribuem para a alteração do sistema.

Segundo Barroso (1997, p.20) “a autonomia da escola resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir, integrar e negociar. A autonomia da escola não é autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores”.

Para o mesmo autor a autonomia da escola é exercida através de competências próprias nos mais variados domínios, quais sejam: na gestão de currículos e programas de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades educativas, na gestão dos apoios sócio educativos, na gestão de equipamentos e instalações e, bem assim, como anteriormente foi referido, na gestão financeira.

Do ponto de vista das políticas, qualquer política relacionada com a autonomia das escolas, não pode cingir à produção de normativos contendo normas e regras formais

para a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes sectores de administração da escola. Ela deve, segundo Barroso (1997, pp.20-21) “assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, “libertar” as autonomias individuais e dar-lhes um sentido colectivo”.

De qualquer modo, sendo autonomia traduzida na ideia de um governo próprio, devemos pensar sobre o tipo de autonomia que queremos para que as escolas possam organizar-se mais eficiente, tendo em vista oferecer um funcionamento que melhor responda aos anseios e às exigências do contexto onde se encontram inseridas.

Para Barroso (1997, p.17) a autonomia escolar envolve duas dimensões: a “jurídico-administrativa” e a “socio-organizacional”. A primeira dimensão corresponde à competência que os órgãos próprios da escola detêm para decidir sobre matérias nas áreas administrativa, pedagógica, financeira e disciplinar. Para a segunda dimensão “a autonomia consiste no jogo de dependências e interdependências que uma organização estabelece com o seu meio e que definem sua identidade” (Barroso, 1997, p. 20). Esta dependência e interdependência têm como finalidade permitir a organização estruturar as suas acções em função do acordado pelo colectivo e dos seus objectivos próprios.

Do ponto de vista jurídico-administrativo, a autonomia segundo o autor contempla duas modalidades: a administrativa e a financeira. Contudo, prevê-se outros tipos de autonomia, que para o caso das instituições escolares se pode estender aos domínios pedagógico e disciplinar.

A autonomia administrativa, segundo o mesmo autor “consiste no poder atribuído a uma entidade pública de praticar actos definitivos e executórios só impugnáveis por via de recurso contencioso administrativo”. A autonomia financeira define “pela possibilidade das entidades públicas disporem de receitas próprias, as quais podem livremente aplicar, segundo orçamento privativo, para cobertura de despesas que elas próprias autorizam”.

Assim, a autonomia das escolas poderá ser reconhecida num conjunto de competências definidas normativamente aos órgãos de gestão da escola, oferecendo-lhes condições para decidirem sobre questões importantes ligadas às modalidades de organização, à programação das acções da escola, bem como ao uso dos recursos.

Segundo as ideias de Barroso (1997, p.19), mais do que regulamentar a autonomia, torna-se igualmente, necessário, criar condições para que ela seja construída em cada escola de acordo com as especificidades do seu meio e no respeito pelas normas e objectivos que o sistema de ensino no seu todo circunscreve.

Para além da perspectiva jurídico-administrativa, deve-se privilegiar uma outra perspectiva designada por Barroso (1997, p.20) como sócio-organizacional. Neste sentido, a autonomia é vista “como uma propriedade construída pela própria organização social que lhe permite estruturar-se em função de objectivos próprios”.

Quando se fala em autonomia, parece ser justo fazer referência a aquilo que na opinião Barroso (1997,p.25) pode ser designado por “autonomias clandestinas”. Esta autonomia caracteriza-se pelo não cumprimento dos normativos e/ou orientações, que segundo Lima (1992, p.171) traduz em “ infidelidades normativas”. Assim, na tomada de certas decisões os órgãos de gestão acabam certas vezes por contornar leis ou orientações superiores em domínios considerados estrategicamente importantes no sentido de realizar determinados objectivos da escola, como por exemplo, na aquisição de equipamentos ou materiais, na gestão de certas rubricas orçamentais ou na utilização de horários docentes para actividades não lectivas. Segundo Barroso (1997) são raras as situações de inovação numa escola que não têm de recorrer a inúmeros tipos de estratégias para contornar a lei e as normas e, nestes casos, aconselha que é fundamental o conhecimento e capacidade do líder como forma de enfrentar os órgãos da administração com poder de controlo na matéria.

### *1.2.3 - A autonomia das escolas Cabo-verdianas: pressupostos da sua edificação*

O ensino secundário em Cabo-Verde alcançou a partir dos anos 90, um crescimento significativo e tal se manifesta, hoje, tanto através do número das escolas secundárias e liceus, como pelo próprio número de discentes e docentes que o país regista. Apesar de consideramos estes acontecimentos como positivos para o desenvolvimento da sociedade cabo-verdiana, não podemos deixar de aceitar que, a nível de gestão e organização, tal crescimento trouxe alguns problemas ao funcionamento das escolas secundárias.

No sentido de dar um outro formato à organização e gestão dos estabelecimentos de ensino secundário, o Decreto-Lei nº. 20, produzido a 19 de Agosto de 2002, e que estabelece o regime de organização e gestão dos estabelecimentos do ensino secundário, destaca, no seu preâmbulo que:

*“as escolas secundárias deixam de ser simples prolongamentos do Ministério, para passarem a ter espaços próprios de autonomia e de livre decisão que permitem adequar a gestão escolar às particularidades e exigências educativas de cada escola, que os projectos educativos, nomeadamente, corporizam, alterando-se assim qualitativamente a relação entre a escola, a comunidade e os poderes públicos, que se expressa em parcerias activas orientadas no sentido da promoção de uma educação pautada segundo os mais elevados padrões de qualidade e pertinência social”.*

De acordo com Decreto-Lei antes referido, o governo defende uma maior autonomia das escolas, corporizada na ampliação da competência e da capacidade de iniciativa dos seus órgãos, propugna o princípio do envolvimento efectivo das famílias e da comunidade na configuração e desenvolvimento da educação, dando especial relevância à melhoria da comunicação entre os estabelecimentos de ensino e as comunidades locais, como condição indispensável à prestação de um serviço educativo de qualidade. Assim, esta autonomia poderá ser interpretada como forma de assegurar a total transparência dos actos de gestão, dando corpo à participação dos diversos segmentos da sociedade nos níveis de decisão e na definição das políticas de funcionamento das escolas, condições importantes para a construção de escolas secundárias participativas e responsáveis.

Com a autonomia, o Estado antevê que as escolas repensem as suas práticas, consolidando, assim, um acrescido compromisso com o desenvolvimento local e nacional. Para além disso, a autonomia potencia o desenvolvimento de um novo padrão de gestão educacional que, não só favoreça uma gestão democrática mais efectiva com a participação dos pais e da comunidade, como promova uma cultura política que respeite e responsabilize mais os actores locais.

#### 1.2.4 - O projecto educativo como expressão da autonomia da escola

Actualmente, são várias as definições que se podem tomar de projecto educativo. Convém, antes de mais considerar que quando se fala em projecto educativo, associa-se a ideia de autonomia da escola e quando se fala em autonomia da escola pensa-se em projecto educativo. Talvez foi nesta base que Rocha (1998, p.35) afirmou que “o projecto educativo é um dos instrumentos fundamentais para a mudança da escola de serviço do estado para a comunidade educativa, isto é, para uma escola com autonomia e rosto próprios”.

O projecto educativo é na opinião de Formosinho (1991, p.5), “o instrumento organizacional de expressão da vontade colectiva da escola-comunidade educativa, é um documento que dá um sentido útil à participação, é a corporização operativa da autonomia da escola comunidade”.

Barroso (1997, p.19), por seu lado, considerou que a autonomia da escola passa pela “elaboração de um projecto educativo próprio, construído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às socializações da comunidade em que se insere”.

Como tal, o projecto educativo da escola traduz o modo como a comunidade educativa exprime a tomada de consciência da sua identidade, afirma a sua autonomia e configura o sentido da sua acção educativa.

Segundo Alves (1998, p.62) o projecto educativo é,

*“um documento que orienta a acção educativa, que esclarece o porquê e para quê das actividades escolares, que diagnostica os problemas reais e os seus contextos, que exige a participação crítica e criativa, se não de todos os elementos da comunidade escolar, pelo menos da generalidade dos actores, que prevê e identifica os recursos necessários de forma realista, que descobre e desenvolve os factores capazes de empenharem os actores na consecução dos objectivos da escola e que sabe o que avaliar, para quê, como e quando”.*



Ora, podemos considerar neste quadro de pensamento que o projecto educativo deve constituir meio de resposta aos problemas da comunidade escolar, não deixando de ser um instrumento que deve interrogar a mesma perante a sua acção, sem perder a consciência dos seus sucessos e insucessos.

Costa (2003, p.55) destacou o conjunto de características que fazem parte de um projecto educativo, proposto por (Obin e Cros, 1991, pp.78-79). Para estes autores, o projecto educativo evidencia de forma explícita os valores da escola e da sua comunidade, introduz coerência nas mais diversas actividades desenvolvidas pela escola, permite a procura da melhoria da qualidade de ensino pelo colectivo, define as estratégias para as acções futuras da escola, introduz uma gestão participada, possibilita o controlo dos resultados alcançados, bem como a correcção das decisões e a procura conjunta dos consensos.

Por seu lado, Barroso (1992, pp.34-35) apontou aspectos em que o projecto educativo pode ter impacto no funcionamento das organizações escolares, como sejam: “aumentar a visibilidade do estabelecimento de ensino”, “globalizar a acção educativa”, “racionalizar a gestão de recursos”, “mobilizar e federar esforços”, etc.. Ora, tais aspectos colocam-nos perante o entendimento de que não estamos em presença de uma técnica cuja intenção é dar resposta a um determinado problema, mas, antes pelo contrário, de um mecanismo de intervenção global e presente nos diferentes espaços do funcionamento organizacional da escola.

Nas páginas anteriores foi apresentada a ideia de que a autonomia da escola traduz na capacidade da escola se inter-relacionar com outros sistemas. Assim, o projecto educativo deve levar a escola a ser capaz de se identificar e de se relacionar com o meio em que está inserida e, simultaneamente, abrir caminhos para a cooperação com estabelecimentos que aumentem a sua capacidade de acção dentro da missão que têm como sua.

Para alguns autores, o projecto educativo não deve ser elaborado como mero cumprimento do normativo imposto pelo poder central, mas, antes pelo contrário, deverá decorrer no aproveitamento das oportunidades que se encontram às “mãos” da escola, reorganizando para melhor servir a comunidade onde se encontra inserida. Neste sentido, o projecto educativo não pode constituir um documento burocrático. Ele deve

surgir como uma necessidade estratégica da escola, um registo da vontade da escola. Como é óbvio, o “ projecto educativo não é sinónimo de autonomia, mas ele deverá ser expressão de autonomia” (Macedo, 1991, p. 135).

Para o caso de Cabo-Verde encontram-se directrizes acerca do projecto educativo da escola no Decreto-Lei nº. 20, de 19 de Agosto de 2002, que à luz do artigo 35º atribui competências ao conselho pedagógico como órgão responsável para elaborar as linhas gerais do projecto educativo da mesma.

Convém sublinhar que este diploma que faz alusão ao projecto educativo, não introduz qualquer definição normativa do mesmo. Parece sim, no entanto, apontar para a valorização deste documento no funcionamento das escolas, sem, contudo, tecer uma justificação da importância do projecto educativo da escola no âmbito das mudanças verificadas pelas alterações introduzidas no novo formato de organização e gestão dos estabelecimentos de ensino secundário.

O projecto educativo das escolas de Cabo-Verde está pensado como devendo resultar duma inequívoca vontade das instituições. O legislador pretendeu que o documento em causa fosse mais do que o documento de um qualquer líder. Daí que o projecto educativo derive da intervenção de três órgãos da escola. Assim, ao abrigo do artº.35º alínea a) cabe ao conselho pedagógico elaborar as linhas gerais do projecto educativo da escola; ao conselho directivo, órgão de administração e gestão da escola, compete, ao abrigo do art.º 25º alínea e) submeter à aprovação da assembleia da escola o projecto educativo; e, finalmente, a este órgão, responsável pela orientação das actividades da escola, compete aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução (artigo 19º, alínea c) Decreto-Lei nº. 20, de 19 de Agosto de 2002).

### *1.3 - Territorialização das políticas educativas*

As reflexões feitas sobre a autonomia e descentralização nos seus mais variados enfoques, convida-nos para um apontamento ainda que de forma breve sobre a territorialização das políticas educativas fenómeno crescente nos dias de hoje.

O conceito de territorialização é utilizado para significar inúmeros princípios, mecanismos e procedimentos inovadores nos domínios da planificação, formulação e

gerência das políticas educativas, que de uma maneira geral direccionam-se no sentido de valorização da afirmação dos poderes periféricos, da mobilização local dos actores e da contextualização da acção política (Barroso, 1997,p.10).

De acordo com as ideias de Villar (2007, p.30), deverá existir entre a escola e o território, um projecto educativo comum que resulta de uma estratégia global e conjunta, contando com a participação dos responsáveis locais, das instituições e entidades de cariz educativo, com o propósito de transmitir prioridade e uso racional aos recursos e relações existentes na organização social, económica e cultural de um território. Assim, a comunidade local aparece como instância primeira na definição de um projecto educativo integral, contando com a participação da escola, das famílias, e instituições locais e associações como agentes educativos de excelência.

Nesta linha de ideia, Delors (2005, p.25) afirma que “quando as comunidades assumem maior responsabilidade no seu próprio desenvolvimento, aprendem a apreciar o papel da educação, quer como meio de atingir os objectivos sociais, quer como uma desejável melhoria da qualidade de vida”.

O conceito da territorialização das políticas educativas traduz sem dúvida uma realidade complexa e global da mudança das formas de relacionamento entre o Estado e a educação, e não se esvazia na oposição do costume entre centralização e descentralização da acção política.

Segundo as palavras de Costa (2003, p.30), este fenómeno corresponde, por um lado, a uma mudança de atitude por parte do Estado em matéria educativa e, por outro, significa “o reconhecimento da incapacidade funcional do aparelho administrativo central em responder adequadamente às solicitações de um sistema educativo em expansão e em complexidade crescente”.

Com a territorialização pretende-se, na verdade, tomar em consideração a diversidade do espaço educativo local, inverter o papel do estado na administração da educação, repartir funções pelos diferentes patamares da administração e estabelecer novos modelos de relacionamento entre os actores locais. Ao falarmos em actores locais temos em vista um variado leque de pessoas e grupos mas temos que dar centralidade neste processo a instituições como sejam os municípios e as escolas, parceiros que de forma directa se confrontam a este nível.

Pensamos que é nesta linha de ideia que, Formosino e Machado (2005, p.118) seguindo Charlot, afirmaram que a territorialização das políticas educativas é também “uma política nacional” num contexto de “crise” de legitimação da acção do Estado, porque ao romper com a lógica de um estado educador e de um estado promotor de desenvolvimento, para reservar um papel de regulação e de controlo, passa a delegar poderes nas escolas e nas comunidades em que elas estão inseridas. Mas tal perspectiva coloca-nos apenas diante da cedência estratégica do Estado, o que nos parece redutor.

O processo de territorialização das políticas educativas não pode ser confinado a uma simples questão de modernização da administração pública. Em muitos países, podemos identificar algumas finalidades comuns quanto aos processos de territorialização dessas políticas, cuja intenção passa pela conciliação de interesses públicos e interesses privados na busca do bem comum para o serviço educativo, satisfazendo, assim, os interesses próprios dos alunos e das suas famílias.

Assim, a edificação de territórios educativos não pode ser construída através de medidas de cima para baixo, enquadradas numa política de ordenamento do território, certamente, com fronteiras bem definidas, mas devem ser definidas pelas práticas sociais e institucionais, em resultado dos esforços de discussão e negociação entre diferentes actores com interesses comuns.

Embora as tradições políticas e administrativas no domínio da educação sejam diferenciadas em muitos países, acabamos por identificar situações que se perfilam como experiências ou processos institucionalizados, que, embora com designações e dispositivos diferentes podem ser envolvidos de uma forma geral na designação de territorialização das políticas educativas. De entre dessas designações e/ou dispositivos destacamos, a criação das Zonas de Educação Prioritária [ZEP] posta em prática, em França, nos anos de 1980 (Ferreira, 2005, p.499). Esta medida visa compensar algumas zonas desfavorecidas, aumentando recursos, diversificando as fontes de financiamento, bem como tornar mais flexíveis os procedimentos administrativos. Para além desse exemplo, podemos aproveitar ainda as iniciativas desenvolvidas por outros países, sobretudo a partir dos meados da década de 80, sob o signo da descentralização.

Para o caso de Portugal, encontramos alguns processos emergentes que vão já no sentido da territorialização das políticas educativas, nomeadamente, a elaboração das

cartas educativas de base municipal, ao abrigo do art.º 10º do Decreto-Lei nº.7, de 15 de Janeiro de 2003, documento fundamental para a reorganização da rede de serviços educativos e para a definição de uma política educativa local e a constituição de conselhos locais de educação de iniciativa municipal (Decreto-lei 115-A/98, de 4 de Maio). Com este diploma foi atribuído ao poder local (município) poderes de restabelecer uma certa coordenação local da política educativa e de apoiar o desenvolvimento de projectos e parcerias locais (Fernandes, 2005, pp. 207-209). Podemos ainda identificar os agrupamentos das escolas como modalidade de gestão de redes de escolas que favorecem o mesmo território educativo (Decreto-Regulamentar 12/2000, de 29 de Agosto). Ora, um outro exemplo evidente de territorialização das políticas educativas, ainda para o caso de Portugal, é a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária [TEIP] (Formosinho, 2005, p. 316), que na opinião de Ferreira (2005, p.499) é uma “ enxertia” da política das ZEP instituídas em França.

No que toca ao desenvolvimento das capacidades da administração educativa, alguns autores referem, por exemplo, a necessidade de o planeamento, prever o acompanhamento e a regulação do funcionamento de um sistema territorializado. Neste contexto, é importante que o planeamento possa contribuir para fomentar o diálogo conjunto fornecendo elementos de informação e de meditação a todos os agentes do território.

Por outro lado, as áreas de competências da descentralização da política administrativa devem ser compartilhadas com as autoridades locais e/ou regionais, nomeadamente, através da planificação educativa, contemplando, por exemplo, as necessidades da carta educativa local, no sentido de estabelecer programas e previsões de investimentos etc. Faz sentido, ainda, nesta matéria que haja uma relação forte entre a sociedade local e a escola, a nível da participação da comunidade local na gestão da escola; actividades de enriquecimento curricular, a ocupação dos tempos livres, etc..

Nesta vontade de territorialização das políticas educativas deverá olhar-se para o reforço da autonomia das escolas. Nesse sentido, deverá haver uma diminuição da dependência vertical à administração central, acompanhada do aumento da dependência horizontal em relação à comunidade local. A escola é uma entidade parceira que forçosamente tem de se articular à estratégia educativa a ser definida para o território em que se insere.

### *1.3.1 - Cabo-Verde e a territorialização das políticas educativas*

O respeito pela diversidade do território nacional, bem como pela diversidade das ilhas que compõem o território Cabo-verdiano, é, sem dúvida, um dos argumentos que perfilam a favor da territorialização das políticas educativas em Cabo-Verde. Quer esta diversidade seja decorrente de factores sociais, culturais ou geográficos, com a territorialização as ilhas e/ou regiões estarão em melhores condições para veicularem directrizes adaptadas às necessidades específicas das mesmas, salvaguardando, obviamente, a coerência entre as políticas de acção local e nacional.

Neste âmbito, em Cabo-Verde, começa-se a sentir também o emergir deste fenómeno através de prestações diversas por parte das autarquias, nomeadamente, no apoio às escolas nos mais variados domínios, como sejam: no transporte escolar dos alunos, no transporte para visitas de estudos e passeios dos alunos, no apoio ao pagamento de propinas, no apoio às escolas em termos de recursos, na disponibilização de espaços para celebrações e convívios, na tutela das autarquias locais na gestão do pré-escolar, no desenvolvimento de projectos de parcerias a nível local envolvendo escolas, município, associações e outros serviços locais, bem como na criação dos pólos educativos a nível do ensino primário, como forma de gerir redes de escolas que beneficiam o mesmo território educativo. Estas enumerações traduzem, com nitidez, que a intervenção municipal na educação em Cabo-Verde tem crescido de forma progressiva, embora, centrado na oferta de recursos.

Na verdade, devemos ver a territorialização não apenas como uma medida técnico-administrativa destinada a adaptar aos tempos modernos, neste mundo global, o aparelho do Estado, mas também deverá ser vista como um processo de apropriação por um determinado poder local dos seus inúmeros espaços sociais e do seu património material e imaterial e de, em parceria com outras entidades e com actores diversificados do seu território, potenciarem as oportunidades educativas de modo a que o desenvolvimento reverte a favor da população.

## *1.4 - Cultura e clima organizacional*

No âmbito da conceptualização da escola como organização, interessa perceber o que é a cultura e o clima no contexto organizacional e que implicações têm no funcionamento da instituição escolar.

Na visão de Torres (1995, p.113), “se a gestão escolar passa a ser perspectivada como estando ao serviço da eficácia educativa/escolar, por sua vez, a cultura e, de forma igualmente, muito pertinente, o clima da escola (re)mergem como variáveis potencialmente condutoras do alcance daquela meta”. Assim visto, a cultura e o clima escolar têm qualidades que traduzem a singularidade deste tipo de instituição.

Mas antes de ilustrarmos o conceito da cultura e clima organizacional parece-nos importante ajuizar a ideia da organização, com enfoque para organização escolar, ainda que de uma forma sumária.

### *1.4.1 - Conceito da organização*

No passado, as organizações eram entendidas como sistemas formais racionais nas quais as pessoas eram coordenadas e controladas através de estruturas verticais, departamentos, relações de autoridade, entre outras, o que é controverso nos dias de hoje. Na verdade, se ainda podemos encontrar tal concepção bastante vulgarizada, as organizações são muito mais do que isso para as pessoas que vêm pensando sobre elas. Estas têm, à semelhança do que sucede com as pessoas uma identidade própria. Além disso, as organizações são consideradas como entidades com vida própria, isto é, elas são responsáveis por aquilo que são.

Para Srour (1998, p.107) “as organizações podem ser definidas como colectividades especializadas na produção de um determinado bem e serviço. Elas combinam agentes sociais e recursos e se convertem em instrumentos da economia de esforço”. Nesta perspectiva vislumbra-se que as organizações são sistemas sociais criadas com a função de suprir alguma necessidade do homem e, para isso, precisam de uma estrutura com pessoas nelas envolvidas.

Na perspectiva de Silver (1983, p.19), citado por Sanches (1992, p.11), organização é “uma unidade social na qual as pessoas conseguiram estabelecer entre si relações

estáveis ... com finalidade de tornar possível a realização de um conjunto de objectivos e finalidades”. Nesta definição, a organização é, em sua essência, o produto da integração dos membros que a compõem, pois, o resultado das mais diversas personalidades que nela interagem com os seus valores e crenças possibilitam à mesma constituir uma identidade própria.

A organização é definida por Ferreira et al. (1996, p.260), “ como um conjunto de duas ou mais pessoas inseridas numa estrutura aberta ao meio externo, trabalhando em conjunto e de um modo coordenado para alcançar objectivos”. Como sistemas abertos, as organizações, na visão destes autores, são ao mesmo tempo, sociais e técnicas. Sociais, devido ao facto de integrar elementos humanos em grupos e sob determinadas formas, no sentido de responder aos objectivos definidos. Técnicas, porque são formadas por estruturas físicas, equipamentos, tecnologias e métodos de gestão.

Embora haja quem entenda que a escola deve ser encarada como tantas outras organizações, será difícil não lhe reconhecer características que a tornam singular. A escola, na visão de Alarcão et al. (2000, p.13), é entendida “como organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”. Já para Costa (2000, p.139) a escola é uma organização que se encontra estruturada em órgãos, cargos, relações funcionais e níveis de hierarquia e onde deveriam ser planeadas, coordenadas, dirigidas e controladas todas as actividades voltadas, sobretudo, para a prestação de serviços educativos. Estas perspectivas encaram fundamentalmente a diferença da organização escolar pela sua função educativa.

Bates e Murray (1981), citados por Revez (2004, p.85), afirmaram que “os estabelecimentos de ensino devem ser encarados como uma organização social de grande escala”. Significa que temos relações de diverso tipo, sujeitas a dinâmicas reguladas e a práticas bem definidas como a actividades e a convivências informais. Para a mesma autora “cada escola possui a sua estrutura e identidade própria verificando-se, neste contexto, que a variância de um estabelecimento para o outro se encontra associada às suas características intrínsecas”.

Subjacente às inúmeras definições apresentadas acerca da organização e da organização escolar em particular, existem alguns elementos comuns que se cruzam consoante o



ponto de vista ou a perspectiva adoptada pelos seus autores. Assim, podemos conviver com definições que dão realce mais à componente social, designadamente, ao conjunto de pessoas organizadas e dotadas dos mesmos objectivos, na busca de os alcançar da forma mais eficaz. De qualquer modo, uma organização tem sempre uma complexidade que deriva da dimensão cultural dos seus membros.

Na verdade, quando o homem passa a viver em grupo, regras, crenças e valores surgem a fim de estabelecer os seus comportamentos perante o grupo. O conjunto de regras, hábitos, valores, linguagem, símbolos, amizade e crenças que dão sentido como as pessoas agem e interagem dentro de uma organização, contribuem para o estabelecimento daquilo que muitos autores designam, por cultura e clima organizacional.

#### *1.4.2 - Cultura organizacional*

Certas organizações confinam-se a um mesmo contexto sócio-económico, político e cultural e tendem a apresentar características únicas, em consequência do paradigma de gestão a que são submetidas, do tipo de liderança que nelas predomina, do comprometimento de seus membros para com os objectivos da organização, do comportamento dos seus membros, enfim, de uma multiplicidade de factores que, contribuem, certamente, para que haja uma cultura organizacional que as diferenciam. Neste sentido, considera-se que cada organização tem um “sentir” e um “carácter” por detrás das suas características estruturais formais, o que lhe permite desenvolver e institucionalizar uma determinada cultura.

A tomada de consciência por parte de certos teóricos no interesse do estudo da cultura organizacional reside na crença de que os factores culturais exercem influência na prática de gestão. Essas crenças vêm do facto de que, não só os factores de ordem económico influenciam o desempenho dos actores organizacionais e a produtividade da mesma, como também a existência de outros aspectos menos visíveis e menos mensuráveis, nomeadamente, os valores, as crenças, as normas, os padrões de comportamentos etc..

Ao caminharmos pela diversidade de significação que encontramos associada à designação da cultura organizacional, percebemos que, face ao tão ilimitado quadro de

concepções, é possível identificar algumas das dimensões mais significativas e estruturantes do conceito cultura organizacional.

Todavia, definir esse conceito não constitui tarefa fácil, na medida em que das largas definições, propostas pelos diversos autores, não existe um consenso em relação às metodologias de abordagem e às formas de operacionalização do referido conceito (Neves, 2001, p. 451).

Apesar da falta de acordo entre os investigadores, uma análise cuidada das diferentes propostas faz emergir com um certo carácter de regularidade um conjunto de ideias associadas ao conceito, as quais podem ser utilizadas como ponto de referência, na tentativa de clarificação conceptual da ideia de cultura organizacional (Neves, 2001, p.451).

Schein (1990), citado por Ferreira et al. (1996, p.315), conceituou a cultura organizacional como “um conjunto de valores nucleares, normas de comportamento, artefactos e padrões de comportamentos que governam a forma como as pessoas interagem numa organização e o modo como se empenham no trabalho e na organização”. Assim, podemos interpretar que a cultura organizacional é um fenómeno que abarca diferentes elementos, nomeadamente, valores, normas, padrões de comportamento, etc., e que são relevantes porque estão na base da sua acção.

A cultura organizacional na perspectiva de Torres (1995, p.30) é entendida como “todo o conjunto de valores, crenças, ideologias, normas, regras, representações rituais, símbolos, hábitos, rotinas, mitos, cerimónias, formas de interacção, formas de comunicação e, mesmo, as práticas dos actores localizados em determinada organização”.

Para Thévenet (1986), citado em Gomes (2000, p.114), a cultura organizacional é “ tudo aquilo que a organização criou para funcionar e assegurar a sua viabilidade e que está na base dos sistemas de gestão que se enraizaram na estrutura organizacional e deram provas da sua eficácia”. Neste sentido, o autor reconhece que a cultura acaba por conferir uma identidade própria à organização. Mas entende a cultura como inevitável e indispensável, embora nem sempre fácil de apreender.

Segundo Torres (1995, p.32), Smirchi (1983) vê a cultura como uma variável independente e externa e dependente e interna. Enquanto variável independente e externa, a cultura é considerada como algo que é importada para a organização pelos seus diferentes membros, portadores de modelos de atitudes de acção. Neste sentido, é válido entender a cultura organizacional como reflexo dos traços culturais da sociedade, ou seja, os comportamentos e as práticas tendem ser determinadas pela cultura do ambiente que a rodeia. Enquanto variável dependente e interna, ela é construída no interior da organização, não rejeitando, no entanto, as influências do exterior na modelização dos seus contornos. Perante este argumento, a cultura é entendida como uma dimensão que se forma, desenvolve e consolida no interior de uma determinada organização. Assim, cada organização desenvolve no seu interior determinadas qualidades sócio-culturais expressas em valores, ideias e crenças, partilhadas pelos membros da organização (Torres, 1995, p.35).

A escola não é uma organização que escape a estes pressupostos. Apesar de ser considerada uma organização com características especiais ela tem objectivos bem definidos e possui uma estrutura e recursos que estão definidos de modo a serem obtidos serviços e resultados que são a razão do seu funcionamento. Claro que a escola está muito mais dependente da forma como o Estado entende a educação e como o sistema educativo deve ser administrado.

Nesta perspectiva a escola é muito dependente de uma lógica externa, mesmo no que diz respeito à dimensão burocrático-administrativa. Assim sendo, um dos traços organizacionais mais distintivos da organização escolar parece residir na sua hetero-organização.

Levando em consideração os pressupostos teóricos que focaliza a cultura como variável dependente e interna, Torres (1995, p.99) ajuíza a cultura escolar como um “conjunto de orientações normativo-culturais, construídas por referência a um quadro axiológico socialmente partilhado e adoptado e reproduzido pelos actores escolares no contexto organizacional”.

Com efeito, uma cultura de cooperação forte, alicerçada na total comunhão dos objectivos práticos e métodos pedagógicos e responsabilidade entre os actores escolares, é na perspectiva de M. Thurler (1991), citado por Torres (1995,p.117), “a que produz

melhores efeitos quer ao nível da satisfação dos professores, quer ao nível da aprendizagem dos alunos, tornando-se, assim, numa forte prioridade gestonária”.

Barroso (1995, p.29), por sua vez, afirmou que nas escolas deverá haver “uma cultura de participação”, entendida esta como o reconhecimento por todos os elementos da organização e os seus respectivos dirigentes da participação como um valor fundamental pela qual se devem orientar todas as práticas da escola. A existência de uma cultura de participação na escola passa pela forma como se materializa a interacção quotidiana entre os diferentes elementos da organização e pela maneira como se decide, organiza e realiza o trabalho, desde a sala de aula, à escola no seu conjunto e à sua relação com a comunidade local (Barroso, 1995, p.29).

De entre os autores que enfatizaram diferentes tipos de cultura organizacional destacamos Neves (2001, p.462-463) que enfatizou quatro tipologias: cultura de apoio; de inovação; de objectivos e de regras.

A cultura de apoio tem como missão, a criação e manutenção da coesão e empenho dos membros da organização. Essa cultura confere importância à flexibilidade e ao lado interno da organização. Nela se insere a capacidade de participação, o grau de confiança e o sentimento de pertença. Do ponto de vista de gestão, a liderança tende estimular a participação e apoiar o desenvolvimento das pessoas, fomentando o trabalho em equipa (Neves, 2001, p.462-463).

A cultura de inovação valoriza a flexibilidade e a mudança, sem deixar de ter em atenção o meio envolvente que rodeia a organização. Essa flexibilidade e mudança configuram-se à volta de aquisição de recursos, criatividade, possibilidade de inovar e capacidade de adaptação. A liderança apropriada legitima-se na capacidade de correr riscos e ter uma visão estratégica no sentido de fazer crescer a organização e de ter uma visão estratégica, ou seja, a forma de liderança é interpretada como uma disposição para o encorajamento à inovação ao assumir de riscos.

Para a cultura de objectivos, a tónica é posta na produtividade, no desempenho, no alcance dos objectivos e na realização. A liderança assenta no orientar para a tarefa e no alcançar das metas definidas. Por seu lado, a cultura de regras valoriza a formalização e segurança, a uniformidade e a centralização, em nome de uma estabilidade interna. O

controlo e o assegurar da estabilidade e segurança são marcas da liderança (Neves, 2001, p.462-463).

### *1.5 - Clima organizacional*

Assumindo-se o clima organizacional como um factor crucial para o sucesso de uma organização, torna-se pertinente, neste estudo, colocar em destaque a definição deste conceito, as suas dimensões e tipologias, sem deixar de perder de vista o modo como esta variável pode influenciar o funcionamento duma organização, sendo certo, que se os gestores estimularam a existência de um clima organizacional favorável, estão em certa medida a criar condições para potenciar o sucesso da organização. Nesta perspectiva, Brunet (1995, p.133) afirmou que o clima organizacional tem um efeito directo e determinante sobre o rendimento dos membros de uma organização. Na mesma linha de ideia, Neves (2000, p.26) considerou que tanto a motivação e o comportamento dos membros de uma organização, bem como a produtividade da mesma são influenciados pelo clima.

A existência de uma atmosfera ambiental agradável faz com que as pessoas se sintam mais motivadas em prol de concretização dos objectivos institucionais. A este propósito, na linha de pensamento de Schneider (1995), Gomes (2007, p.10) reporta a necessidade duma organização ser capaz de criar e manter um clima favorável para que os seus funcionários promovam um serviço de maior qualidade.

O ambiente que ocorre dentro de uma organização que é reflexo da conjugação de determinados factores, designadamente, motivação, envolvimento, relação, liderança, empenho, bem como a forma como esses factores são percebidos pelos membros da organização é usualmente designado por clima organizacional, que na opinião de Schneider (1980), referido por Gomes (2007, p.10), resulta de todo o conjunto de interacções entre os elementos duma organização na procura dos objectivos individuais e colectivos. Por outro lado, este condiciona a maneira como esses elementos se comportam na persecução desses mesmos objectivos. Na asserção de Luz (1996, p.6) o clima organizacional é resultante da cultura das organizações, de seus aspectos positivos e negativos, e também dos acontecimentos fortemente positivos e negativos que ocorrem fora delas, embora os acontecimentos internos se reflectam de forma mais

intensa e permanente no clima organizacional. Podemos considerar que o clima pode assumir, conforme as ocasiões, como uma variável independente ou dependente. Na verdade a designação do clima organizacional tem suscitado definições diversificadas.

Relevante para a definição do conceito clima organizacional é a posição de Neves (2000, p. 26), quando utiliza a metáfora clima atmosférico numa analogia com o clima organizacional; ou seja, identifica o conceito de clima com um conjunto de práticas organizacionais que podem ser avaliadas de forma objectiva e que representam a expressão do funcionamento durante um período de tempo, tal como o clima atmosférico de um lugar, o qual assenta num conjunto mais ou menos regular de características atmosféricas, como o vento, a chuva, a pressão atmosférica, a temperatura, a humidade, o calor, etc..

Para Lobo (2003, p.29) o clima organizacional é definido como “a compreensão que o sujeito faz da organização e das relações sociais que nela se estabelecem”.

Do ponto de vista das organizações escolares, Revez (2004, p.87) definiu o clima como “um conjunto de atributos patentes na própria escola e que podem ser induzidos pela forma como a escola age, quer em relação ao seu interior, quer em relação ao exterior”. Na verdade, as organizações escolares expressam inúmeras semelhanças ao nível das suas estruturas formais e programas, mas, cada uma possui um ambiente interno que lhe é característico (Revez, 2004, p.86).

Por seu lado, Brookover e Erikson (1975) afirmaram, segundo Alves (1998, p.43), que o clima escolar se refere “a um conjunto de atitudes, crenças, valores e normas que caracterizam as percepções que os membros da comunidade educativa têm do sistema social da escola”.

As definições acima apresentadas revelam alguns aspectos determinantes do clima organizacional. Assim, no que diz respeito à essência do conceito, as características organizacionais (a estrutura), as interações e as percepções ou as interpretações individuais se combinam para dar origem ao clima organizacional.

Como foi salientado, anteriormente, quando das considerações feitas a respeito do conceito da organização, esta muitas vezes foi considerada como sistema aberto. Como

tal, os factores explicativos da configuração do clima são múltiplos e conjugam-se de forma diferente em função da situação.

Segundo Brunet (1995, p. 127) intervêm na composição do clima escolar três variáveis fundamentais: a estrutura, o processo organizacional e as variáveis comportamentais.

A variável estrutura refere-se às características físicas de uma organização, nomeadamente, a sua dimensão, a dimensão dos departamentos, as medidas de controlo, o programa escolar, etc.. Quanto ao processo organizacional, este refere-se à forma como são geridos os recursos humanos, tais como, o estilo de gestão, os modos de comunicação, a coordenação ou os modelos de resolução de conflitos. A variável comportamental inclui os funcionamentos individuais e de grupos que desempenham um papel activo na produção do clima, ou seja, as atitudes, as personalidades, as capacidades, a coesão, as normas e os papéis, etc..

De uma forma específica podemos considerar que o clima de uma escola resulta dos processos utilizados, das condições estruturais que a caracterizam, bem como, do comportamento dos seus membros.

De acordo com Ferreira et al (1996, p.308), Moran e Volkwein (1992) afirmaram que “ a formação do conceito clima organizacional pode abordar-se a partir de quatro perspectivas separáveis apesar de não mutuamente exclusivas: estrutural, perceptiva, interaccionista e cultural”.

Para a perspectiva estrutural, o clima é encarado como um conjunto de características que descrevem objectivamente uma organização e a distinguem de outra organização. Estas características são relativamente estáveis no tempo e influenciam o comportamento dos membros de uma organização. O clima é, assim, uma manifestação objectiva das características da organização que o indivíduo encontra e aprende (Ferreira, et al., 1996, p.308). Neste contexto, as atitudes dos membros na organização são consequências dessas características.

Para os mesmos autores, a perspectiva perceptiva, também denominada psicológica, situa a origem do clima no indivíduo, ou seja, este reage às variáveis situacionais que encontra na organização, de acordo com o modo como as percebe e interpreta, ou seja, é a forma como a pessoa entende o seu ambiente de trabalho, o qual pode ser

diferente da forma como outras pessoas o entende. Desse ponto de vista, o clima pode ser considerado algo instável no tempo, isto, porque a pessoa pode ter num determinado momento uma percepção do seu ambiente de trabalho e num outro momento poderá ter uma outra interpretação. Assim, por exemplo, o clima interpretado pela equipa directiva poderá ser diferente dos restantes membros da organização, traduzindo, assim, como algo não uniforme.

A perspectiva interaccionista, situa a origem do clima na interacção dos membros da organização como resposta às características organizacionais. Sendo assim, é através da interacção social que os novos membros da organização interpretam o significado dos inúmeros aspectos do seu ambiente laboral, ou seja, os membros de uma organização desenvolvem de forma partilhada a percepção do seu ambiente organizacional. Como tal, o clima é algo socialmente construído (Ferreira et al., 1996, pp.311-312).

Para a perspectiva cultural, o clima é criado por um grupo de indivíduos que interage e que partilha uma estrutura comum de referência, a cultura organizacional, a qual influencia a percepção das características organizacionais. Na verdade, esta perspectiva substitui a percepção individual, como origem do clima, pela interacção dos membros, a qual se expressa sob forma de valores, normas, ritos, comportamentos etc. (Ferreira et al., 1996, p.314).

Campbell et al. citados por Neves (2000, p.32) enfatizaram quatro dimensões de clima comuns a todas as organizações.

Ora, a primeira diz respeito a autonomia individual, que inclui a independência dos indivíduos e a responsabilidade individual que contrastam com a inflexibilidade formal das normas ou se quisermos com a rigidez das normas organizacionais. O núcleo central desta dimensão é a possibilidade de cada um conservar algum poder de decisão. A segunda dimensão, denominada grau de estrutura imposto pelo cargo, refere-se ao nível a que os objectivos e os métodos de trabalho são estabelecidos e comunicados pela direcção da organização. Os aspectos monetários e as possibilidades de promoção dos membros da instituição compreendem-se na terceira dimensão, designada por tipo de recompensas. A quarta dimensão cuja designação é a consideração, o calor e o respeito, referem-se ao estímulo e ao apoio que a direcção presta aos seus funcionários.



Por sua vez, segundo Revez (2004, p.89), Anderson (1982) considerou quatro dimensões representativas do clima escolar: ecológica, sistema social, ambiente psico-social e cultural.

Ora, a ecológica corresponde à parte física e material da escola e abrange, na posição da autora, as dimensões e características dos edifícios e equipamentos. O sistema social é caracterizado “pelos padrões que tutelam os comportamentos e interações entre os membros da instituição escolar” (Revez, 2004, p.89). De entre esses padrões, a autora destaca os processos de comunicação e de decisão, os graus de cooperação e os estilos de liderança. O ambiente psico-social é definido como as características dos membros da escola, ou seja, engloba os atributos físicos, psicológicos, sociais e económicos, quer de docentes quer de discentes. A cultural surge como a dimensão que abarca os valores e as ideologias da instituição escolar (Revez, 2004, p.89).

Podemos constatar que há uma pluridimensionalidade de abordagem que caracteriza o conceito de clima organizacional. Considerando a diferença das escolas, bem como a particularidade da acção dos seus actores e a diversidade do modo de funcionamento de cada uma, compreender-se-á a riqueza que cada uma das dimensões do clima antes apresentadas pode trazer no sentido de perceber o clima que se manifesta numa determinada escola.

### *1.5.1 - Tipos de clima organizacional.*

Algumas expressões são empregadas para a denominação das tipologias do clima. Na opinião de Luz (1995, p.37), o clima organizacional pode ser bom ou mau. Ele é bom, quando no ambiente de trabalho de uma organização há uma tónica favorável ao desenvolvimento das suas acções, reflexo dos factores positivos que nela predominam, como sejam, a alegria, a confiança, o entusiasmo, o engajamento, a participação, a dedicação, a satisfação, a motivação, etc.. Por outro lado, é mau, quando algumas variáveis organizacionais e/ou ambientais afectam de forma negativa o ânimo dos funcionários, gerando tensões, discórdias, desuniões, desinteresses pelo cumprimento das funções, resistência às ordens, etc.. É obvio que estas situações não são favoráveis ao funcionamento das organizações.

Na asserção de Brunet (1995, p.130) o clima organizacional assenta, geralmente, em dois pólos de uma mesma escala contínua que são designados de aberto e fechado. Para o autor, um clima fechado corresponde a um ambiente de trabalho considerado pelos seus membros como rígido e constrangedor. Em contrapartida, um clima aberto descreve um ambiente de trabalho participativo, no qual os membros têm um reconhecimento no quadro de uma estratégia de desenvolvimento do seu potencial.

Por seu lado, Nóvoa (1990), baseando nos trabalhos de Owens (1989) identifica segundo Alves (1998, p.45) duas categorias fundamentais do clima: clima fechado e clima aberto, cada uma com duas subcategorias, designadamente, autoritário e paternalista, participativo e consultivo.

A concentração do poder no nível institucional da organização, o exercício do poder autoritário e/ou pessoal, a imposição dos regulamentos e de objectivos, a escassa participação dos membros na consecução dos objectivos da organização são elementos característicos do clima autoritário. No clima paternalista, as estruturas directivas assumem comportamentos condescendentes para com os alunos, professores e funcionários, fixando normas e objectivos em nome do bem comum. Na verdade, não acreditam nas capacidades criadoras e participativas dos membros da organização.

O clima participativo, este caracteriza-se por um ambiente de confiança e pela intervenção dos actores nas decisões mais importantes da escola tendo as estruturas directivas papéis de coordenação e de regulação. No clima consultivo, todos os elementos sentem-se, na opinião de Alves (1998, p.46), membros da organização, participam e julgam-se detentores do poder de participação da definição dos objectivos e processos de funcionamento, apesar das orientações estratégicas e as decisões de ordem geral estarem concentradas na estrutura directiva. Perante este quadro síntese, somos de opinião de que para haver uma administração escolar eficaz e sucesso escolar dos alunos, revela-se importante a existência de um clima organizacional aberto, o que favorece o desenvolvimento de cooperação nos grupos de docentes, de funcionários e de discentes.

## 1.6 - A liderança

O conceito da liderança tem sido objecto de muitos estudos nos últimos tempos e tem-se revelado assunto importante no âmbito da administração e gestão escolar.

Segundo Jesuíno (2005, p.8-9) deve-se a Weber (1864/1920) o primeiro e decisivo passo no sentido de definir este conceito ao afirmar que “a liderança não seria mais do que o exercício do poder por parte de um actor sobre um grupo”. Mas a palavra poder pode levar a várias interpretações e há quem considere que poder não é coincidente com liderança. A liderança não é necessariamente mandar.

Na opinião de House et al. (1999, p.184) citados por Pereira (2006, p.17) a liderança é “a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros”. Significa isto que a liderança exige um contexto, um grupo e algo a realizar.

Para Gomes e Kesti (2000, p.94) a acção de organizar pressupõe trabalho em equipa ou acção planeada. Nesta óptica, emerge a necessidade de produzir acordos, de gerir expectativas e de encontrar soluções boas para os constrangimentos que um todo organizacional enfrenta.

Com efeito, para Formosinho e Machado (2000, p.127) o conceito de liderança “pressupõe a ideia de um grupo (os líderes) que exerce a hegemonia e dominação sobre outro grupo (os seguidores)”. Na verdade, esta ideia que, por um lado, enaltece e valoriza as pessoas, por outro, sobrevaloriza outros actores da estrutura organizativa. Ora, para Fonseca (1998, p.47) uma das características principais do conceito de liderança é, sobretudo, a intenção explícita de promover a eficácia colectiva, tendo em conta a realização de objectivos comuns, tanto de líderes como de seguidores.

Na opinião de Lourenço (2000, p.121) e na linha defendida por Schriesheim & Neider (1989), a liderança pode ser entendida “como um processo multidimensional de influência que ocorre/emerge nos grupos e através do qual os indivíduos que a exercem influenciam o grupo em direcção ao progressivo desenvolvimento da sua maturidade”.

Para o mesmo autor, o conceito de liderança é, no seu todo, resultado da identificação de dois tipos de liderança: a formal e a informal. A formal está associada a uma posição na estrutura do poder formal à qual correspondem comportamentos esperados de

indivíduos ocupando um estatuto oficialmente reconhecido (Lourenço, 2000, p.120). A liderança informal “é exercida por alguém independentemente da posição oficial que ocupa” (Lourenço, 2000, p.120). Assim, um elemento que não detenha uma posição oficial de liderança, pode exercer influência no grupo. Esta acção pode constituir um comportamento de liderança muito importante ainda que não seja acção de um líder formal.

Na linha de pensamento definida por Lourenço (2000, p.15), Silva (2003) afirmou que “na escola se entrecruzam várias lideranças, umas formais e outras informais”. Por esta razão, entende o autor que as escolas devem estar dotadas de lideranças que contribuam para elevados níveis de participação de todos os agentes sociais, num clima de aproveitamento das potencialidades disponíveis, que promovam adequados regimes de orientação das estruturas pedagógicas da escola e que saibam estabelecer parcerias que se tornam urgentes.

No sentido de melhorar e transformar as práticas no contexto escolar é preciso que o líder formal tenha em conta o conhecimento e as perspectivas dos professores, de forma a promover o respeito pelas experiências de cada um e reconhecer as suas áreas de ignorância, parcial ou profunda, e as dos outros (Formosinho & Machado, 2000,p.128).

A liderança escolar não pode desligar-se da responsabilidade da função do director. Nela encontra-se espelhada o compromisso de cuidar das necessidades da escola como uma instituição, servindo os seus propósitos, e o agir no sentido de proteger a integridade institucional da escola (Sergiovanni, 2004). Caetano (2005, p.14) assegurou que a liderança da escola tem um duplo papel: por um lado, “tem de fazer funcionar toda a estrutura de modo haver sucesso escolar” e, por outro, “tem de alimentar a chama da satisfação e da motivação das pessoas que a compõem”.

Arnaud (1978) prefere falar na opinião de Lourenço (2000, p.127), em lideranças positivas e negativas. A liderança positiva será aquela que, em certo momento da vida organizacional fornece ou não obstrui a obtenção dos objectivos organizacionais explicitados. Por outro lado, a liderança negativa, corresponderá ao tipo de liderança que, em dado momento da vida organizacional, dificulta a obtenção dos objectivos explicitados (Arnaud, 1978). Para a prática da gestão da organização escolar as testemunhas de Lourenço (2000, p.128) chamam-nos a atenção para a importância da

definição de estratégias capazes de contribuir para a transformação/mudança de uma liderança negativa em positiva.

Com o contexto de mudança que se tem vindo a operar no quadro da descentralização das políticas educativas, a administração escolar encontra-se directamente relacionada a uma liderança efectiva que, na perspectiva de Revez (2004, pp.96-97) “desenvolva estratégias de actuação e promova o empenho individual e colectivo na execução dos projectos de trabalho”. A mesma autora entende que esta liderança deverá ser legitimada por propósitos fundamentais como a democraticidade, a participação e o envolvimento de toda comunidade educativa da definição e concretização dos objectivos intrínsecos de cada estabelecimento de ensino.

Vários têm sido os que vem defendendo uma liderança que coloca em destaque os valores e as pessoas ou as pessoas unidas em torno de valores. Neste sentido, Barroso (1996a, p.170), apresenta a escola como “construção social”, valorizando o “papel dos indivíduos” e afirmando o “primado dos valores sobre os factos”. A importância dada aos valores implica olhar para a forma como se entendem os outros. Sanches (2000, p.55) defendeu a perspectiva da liderança colegial nas escolas, centrando as questões da liderança no diálogo e na colaboração entre as pessoas, admitindo a necessidade de que esse diálogo seja um diálogo ético, mediado por valores.

Estas ideias apresentadas sobre o conceito da liderança colocam em relevo o enfoque no diálogo, no grupo, nas relações, na partilha de valores, na capacidade de influência e no trabalho em equipa, tendo em vista favorecer o desenvolvimento das organizações e das educativas em particular. É por isso que são relevantes lideranças fortes com capacidade de transportar práticas inovadoras e criar sempre novas dinâmicas de funcionamento das escolas.

### *1.6.1 - Modelos ou tipos de liderança*

Vários são os autores que abordaram os diferentes tipos ou modelos de liderança. O fenómeno da liderança e, conseqüentemente, o papel do líder numa organização poderá ser visto, para Fonseca (1998, p.47), segundo três tipologias conceptuais: tradicional, política de liderança e dinâmica de liderança.

A concepção tradicional é baseada em pressupostos dos modelos burocráticos, funcionalistas ou positivistas. Nesta perspectiva a liderança é vista como um conceito estático (Fonseca, 1998,p.47). No que se refere ao líder, este é dotado de uma quantidade concreta de poder que determina o conteúdo e o alcance das suas decisões. Os restantes membros da organização limitam de forma passiva o cumprimento das suas tarefas. Na concepção política de liderança segundo o mesmo autor, os líderes e os grupos são participantes activos num processo de negociação que caracteriza a tomada de decisões. Para a concepção dinâmica, a liderança insere-se num modelo interactivo, que, aplicado às escolas, leva uma modelação do líder pelos professores, pela reputação e história da escola e pelas expectativas que se institucionalizam pela própria escola e pela comunidade escolar. Segundo Barroso (1995), citado por Fonseca (1998, p.49), “a função do líder, numa perspectiva dinâmica de liderança, é dar sentido àquilo que as pessoas fazem”.

No entanto, do ponto de vista dos estilos e modelos de liderança, a abordagem mais vulgarmente referenciada e, bastante utilizada, segundo M. P. Cunha e J. V. da Cunha (2000, p.144) é a de White e Lippitt (1939). Estes autores destacam três tipos de liderança: autoritária, liberal e democrática.

Na liderança autoritária, como afirmaram M. P. Cunha e J. V. da Cunha (2000, p.144), “compete ao líder planear as tarefas que os trabalhadores vão executar, de modo a garantir a eficiência da empresa”. A sua principal missão é assegurar-se que todos os indivíduos cumprem as tarefas que prescreveu, de forma a concretizar os objectivos da organização. O controlo é, deste modo, a sua função mais importante. Nas palavras de Goleman (2000), citado por Fullan (2003, p.42) o líder autoritário mobiliza as pessoas em torno de uma visão.

Referindo-se ao contexto escolar, Revez (2004, p.130) considera que na liderança autoritária é “o líder que determina a política a seguir pela escola, dispensando para tal, os mecanismos e processos de participação dos professores”. Neste sentido, é a partir da sua acção que se estrutura toda a dinâmica da escola, nomeadamente, é ele a fixar os objectivos da escola, bem como decide sobre os recursos a aplicar, etc.. Para Formosinho e Machado (2000, p.130), na escola, um líder autoritário “provoca uma atitude mais reactiva do que pró-activa por parte dos professores. A atitude destes caracteriza-se pela limitação aos regulamentos formais e informais da escola”.

No que se toca ao estilo liberal, também conhecido por *laissez faire*, contrariamente ao estilo autoritário, não há imposição de regras. Há uma liberdade quase total no que se refere a tomada de decisões. Revez (2004, p.130) afirmou que neste modelo de liderança o que se verifica é uma diluição da acção do líder e do seu poder. Para a autora o que acontece, normalmente, é que o director renuncia ao exercício da autoridade e os membros da organização dispõem de ampla liberdade para actuar. Com este modelo de liderança a maioria das decisões é tomada sem se consultar o líder. Na verdade, perante este estilo quem decide sobre as tarefas a serem executadas é o próprio grupo. Como não há delimitação dos níveis hierárquicos e o líder não se impõe ao grupo, pode verificar-se desorganização e dificuldade em resolver os eventuais conflitos que surgem no seio da organização.

Em relação ao estilo democrático, é o grupo que delinea as providências e técnicas para atingir os objectivos da organização. Segundo Revez (2004, p.131) este estilo é “caracterizado como um estímulo à participação na definição de políticas e estratégias, bem como no processo de tomada de decisões, deixando espaço à autonomia e liberdade aos membros da organização”. O que acontece na liderança democrática é que todos os membros participam nas decisões a favor do melhor funcionamento da organização. Na verdade, o comportamento do líder democrático é, essencialmente, de orientação e apoio e segundo Formosinho (2000, p.131), “as discussões dão lugar ao diálogo e ao debate civilizado de ideias e os problemas podem ser perspectivados como desafios a vencer pela acção conjugada”. Com tal, a gestão democrática e participativa é uma forma de envolver todos os funcionários na tomada de decisões, na busca conjunta de soluções aos problemas da escola, onde se analisa, decide e resolve-se em conjunto. Neste sentido, o líder escolar deve contribuir no sentido de haver a comunicação e a colaboração desejada entre os professores, alunos e pais, de modo os envolver nas decisões a tomar para um melhor funcionamento da escola, na criação de um ambiente eficaz de trabalho e na consecução dos recursos necessários para que inovações e mudanças tenham lugar.

No entanto, convém sublinhar que não há estilos puros em termos práticos. O que parece ser razoável é que mediante situações específicas os líderes adoptem um estilo mais adaptado e mais eficaz a favor da organização, da equipa e do contexto, etc.. Neste sentido, Gomes e Kesti (2000,p.95) asseguraram que perante circunstâncias diversas um

líder “adoptará modos de acção e de comunicação diversos, tendo em vista a realização da sua tarefa e o alcance das metas que se propõe; atenderá aos seus interlocutores ou destinatários da sua acção, escolhendo o modo que considera mais apropriado”.

Para alguns autores, os estilos de liderança podem depender do tamanho e da natureza do grupo. Um grupo maior poderá levar a uma liderança mais autoritária; enquanto que, para um grupo pequeno, o estilo de liderança poderá ser mais democrático e liberal. Para muitos, uma liderança autoritária estará mais apropriada ao grupo cuja competência não é elevada e que, provavelmente, carece de instruções precisas para a realização eficaz das tarefas. Mas a liderança depende muito da conjugação dos contextos e dos valores organizacionais e sociais.

Nas últimas décadas têm sido pensados novos paradigmas de lideranças, designados por liderança transformacional e transaccional. Ambas pretendem apresentar-se como formas eficazes de levar a organização a levar a cabo a sua missão e a alcançar os resultados pretendidos.

Para Pereira (2006, p.32), a liderança transformacional pode ser descrita como o “procedimento através do qual os líderes fomentam o empenhamento e o comprometimento dos colaboradores, levando-os a ter comportamentos espontâneos e de entrega total à causa da organização”. Esta forma de liderança é na opinião de Rego e Cunha (2004, p.239), “a que produz grandes mudanças/transformações nas organizações, alcandorando-as a níveis superiores de desempenho e ajustando-as adaptativamente às constantes modificações da envolvente”.

Através da liderança transformacional, os líderes implicam-se na criação de novas realidades sociais, despertando a motivação nos seus seguidores no sentido de transcender os seus próprios interesses em benefícios da organização, fazendo dos seguidores também líderes (Guedes, 2003). Com efeito, nas organizações educativas, a liderança transformacional poderá ser entendida como governação partilhada, respeitadora da autonomia, das ideias inovadoras dos professores e dos seus diversos actores. Os líderes transformacionais apelam ao interesse colectivo de um grupo ou organização (Nye, 2009).



Por seu lado, a liderança transaccional para Pereira (2006, p.33) focaliza-se mais na “manutenção ou realização do desempenho eficaz dos colaboradores do que na satisfação dos mesmos”. A capacidade de mobilização dos líderes transaccionais assenta nos diversos interesses individuais (Nye, 2009).

Para Glatter (1992,p.153) os melhores líderes são aqueles que “combinam uma liderança de transformação, isto é, apontando ou seguindo rumos, com uma liderança de transacção, isto é, a realização de acção”. Igualmente, Pereira (2006, p.33) admitiu que um líder “pode recorrer aos dois estilos em situações díspares”, admitindo ainda que “os pode usar simultaneamente e/ou complementar”. Por seu lado, Nye (2009, p.92) revelou que “os estilos de liderança transformacional e transaccional estão intimamente relacionados que se torna difícil destringer os seus respectivos efeitos”.

Vendo bem, estes estilos são mais formas conceptuais que podem ser orientadores de acção mas eles têm de ser caracterizados em função de culturas organizacionais que requerem diálogo e relação com públicos e com profissionais que podem estar mais ou menos receptivos a determinadas lógicas de lideranças.

Na verdade, as direcções das escolas enfrentam uma avalanche de complexidade de problemas, consequência de uma heterogeneidade de clientes, da sobrecarga do trabalho burocrático, das conflitualidades de culturas profissionais e políticas, das contradições curriculares, das pressões dos professores e dos pais e/ou encarregados de educação, dos ambientes turbulentos, das rotinas administrativas, da falta de formação prévia e tantos outros aspectos. Todos estes aspectos demonstram a complexidade de que se reveste uma boa liderança escolar.

Tendo em conta a complexidade relacional das escolas fica cada vez mais firme o pensamento de que os directores devem ser líderes profissionais e pedagógicos e não apenas executivos que operam sujeitos a uma burocracia muitas vezes fixada por um poder estranho ao ambiente específico da instituição.

## *2ª Parte*

### *Estudo empírico*

# *Capítulo 1*

## *Contexto e instituição*

## **Estudo empírico**

### Capítulo 1 - Contexto e Instituição

#### *1.1 - Cabo-Verde e o seu Sistema Educativo*

Esta investigação, tal como foi referida na introdução deste trabalho, foi realizada no arquipélago de Cabo-Verde, na Escola Secundária Dr. Teixeira de Sousa [ESTS], situada no concelho de São Filipe, pertencente à ilha do Fogo.

O referido arquipélago tem uma superfície de 4.033 km<sup>2</sup> e fica situado na costa ocidental da África e é composto por dez ilhas, sendo uma não habitada (*Santa Luzia*). Para além dessas ilhas, fazem parte do mesmo, vários ilhéus.

O conjunto das ilhas divide-se em dois grupos. Assim, temos o Barlavento, que reúne as ilhas de Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Sal e Boa Vista; e o Sotavento, constituído pelas ilhas do Maio, Santiago, Fogo e Brava.

Na sua maioria as ilhas são de relevo montanhoso com montanhas íngremes e vales profundos, com ponto de maior altitude na ilha do Fogo (2829 metros). As ilhas do Sal, Boa Vista e Maio constituem uma excepção à regra; são planas e circundadas por extensas praias. As ilhas estão organizadas por concelho e/ou concelhos, num total de vinte e dois a nível nacional, sendo os mais recentes criados em 2005.

A capital do País é a cidade da Praia, situada na ilha de Santiago e concentra cerca de ¼ da população residente. É simultaneamente a capital económica e política.

O clima é quente e seco, apesar de existir uma época húmida de Agosto a Outubro. Deste modo, a economia do país roda em torno da importação. O turismo começa actualmente a crescer aproveitando o grande potencial do clima tropical quente quase durante todo o ano.

Segundo as perspectivas demográficas elaboradas pelo Instituto Nacional de Estatísticas [INE], a população residente em Cabo-Verde em 2011, está estimada em 527.269 habitantes, sendo 255.327 do sexo masculino e 271.942 do sexo feminino. Estes dados reiteram que há mais mulheres do que homens em Cabo Verde, cerca de 3 por cento.

Santiago é a ilha onde reside a maior parte da população, 301.114, corresponde a 57%, seguida de São Vicente (82.733-15,7%), Santo Antão (50.031- 9,5%), Fogo (38.515-7,3%), Sal (21.073-8,2 %), São Nicolau (12.915-2,4 %), Maio (8.416-1,6%). Boa Vista com 6.351 (1,2 %) e Brava com 6.985 (1,2%) são as duas ilhas habitadas menos populosas de Cabo-Verde.

Os dados constantes na base de dados do INE demonstram, igualmente, que Praia é o concelho mais povoado, albergando ligeiramente um quarto da população do país (25,4%). De igual modo, reagrupa 44,5 % da população da ilha de Santiago.

São Vicente e Santa Catarina são o segundo e o terceiro concelhos mais povoados do país, onde vivem, respectivamente, 15,7% e 9,4% da população. No Fogo, ilha, onde se desenvolveu a nossa investigação, 61,2% da população vive no concelho de São Filipe, 26,1% no concelho dos Mosteiros e 12,7% em Santa Catarina do Fogo.

## *1.2 - Situação económica*

O percurso de Cabo-Verde, desde a sua independência em Julho de 1975, até a presente data, é notório, se tivermos em conta a sua vulnerabilidade resultante de factores como a seca, a escassez de recursos naturais, inclusive água, agravada pelas secas prolongadas e pelo solo pobre em várias ilhas. Os ganhos conseguidos nos diversos domínios, mercê da boa governação e do apoio dos parceiros de desenvolvimento, fizeram com que o PIB crescesse a uma taxa média anual em torno de 6,5% (de 1999 a 2007), isto, segundo os dados disponibilizados pelo INE - Cabo Verde.

Com uma economia pequena e aberta a uma envolvente cada vez mais globalizada e competitiva, Cabo-Verde é muito condicionado pela conjuntura externa, tendo também em conta, a sua pouco desenvolvida base produtiva. A economia cabo-verdiana é essencialmente uma economia de serviços. O sector empresarial tem conhecido uma forte dinâmica. Grandes investimentos públicos no domínio das infra-estruturas, nomeadamente, portos, aeroportos e estradas, foram feitos, com vista a tornar o país mais competitivo e atraente ao investimento privado, sobretudo, estrangeiro. Os efeitos já se fazem sentir, com maior visibilidade no sector do turismo, considerado pelo governo, como um sector estratégico para o desenvolvimento do país.

Os recursos económicos de Cabo-Verde dependem sobretudo da agricultura e da riqueza

marinha. As culturas mais importantes são as de café, banana, cana-de-açúcar, frutas tropicais, milho, feijões, batata-doce e mandioca. Apesar da agricultura sofrer com os constantes períodos de seca, o governo de Cabo-verde, vem apostando fortemente na modernização deste sector. No entanto, os produtos desta agricultura, que na sua maioria são de sequeiros, com base na associação tradicional do milho e dos feijões, destinam-se basicamente ao mercado interno cabo-verdiano e não satisfazem a procura, sendo indispensável uma importação desses alimentos. Também têm-se introduzido novas culturas de produtos e plantas, como legumes, hortaliças e frutas para a distribuição interna do mercado. Os principais produtos exportados são o café, a banana e a cana-de-açúcar, que possuem mercados ainda restritos e limitados.

No sector das pescas também vem sendo implantado uma modernização dos meios artesanais e métodos tradicionais para um melhor aproveitamento desses recursos, porém a rentabilidade da pesca exige uma industrialização do pescado e a organização dos mercados para que seja escoada a produção.

O sector industrial encontra-se em pleno desenvolvimento e podemos destacar a fabricação de aguardente, do famoso vinho da Chã das Caldeiras (ilha do fogo), de vestuário, de tintas e vernizes, não descurando o artesanato. Por outro lado, o turismo tornou-se nos últimos 15 anos numa das principais actividades económicas do arquipélago, sendo Sal e Boa Vista as principais ilhas turísticas. É de salientar que a economia cabo-verdiana desenvolveu-se significativamente nos últimos 15 anos, o que lhe permitiu integrar plenamente o grupo dos Países de Desenvolvimento Médio (PDM).

### *1.3 - Situação política e administrativa*

Independente desde 5 de Julho de 1975, Cabo-Verde viveu durante os primeiros quinze anos sob o regime de partido único. Em 1990 deu-se a abertura política e, em 1991, foram realizadas as primeiras eleições livres e multipartidárias. Meia dúzia de partidos políticos disputam e conformam entre si a vontade dos cabo-verdianos. Porém, são o MpD (Movimento para a Democracia) e o PAICV (Partido Africano da Independência de Cabo-Verde) sucedâneo do PAIGC (Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo-Verde), que se têm alternado no poder nos últimos 15 anos, as duas principais forças políticas de Cabo Verde. O Movimento para a Democracia (MPD) é, presentemente, o maior partido da oposição. Esteve no governo entre 1991 a 2001 e

detém, actualmente, a maioria das câmaras municipais do arquipélago. Por seu lado, o Partido Africano para a Independência de Cabo Verde (PAICV), governou o país durante os primeiros 15 anos da independência (1975/91) e de 2001 à presente data.

Cabo-Verde é uma república com regime parlamentar, sendo o principal centro do poder, o parlamento. Os deputados são eleitos para uma legislatura com duração de cinco anos. O Presidente da República é igualmente eleito por sufrágio secreto, directo e universal pelo mesmo período. Em termos administrativos, o país é constituído por 22 concelhos, 31 freguesias e 400 localidades. Em cada concelho existem órgãos do poder autárquico, eleitos por sufrágio secreto, directo e universal.

As eleições municipais criaram condições mais favoráveis ao desenvolvimento do poder local, cuja dinâmica reivindicativa, associativa e organizacional, constitui, hoje, uma das boas práticas da democracia cabo-verdiana, em particular para a aproximação do poder às comunidades. Os órgãos do poder local já são parceiros incontornáveis na promoção do desenvolvimento do país, nomeadamente no estabelecimento e execução da estratégia de luta contra a pobreza.

Hoje, Cabo verde é um país com estabilidade política e paz social, pelo que goza de crédito junto de governos, empresas e instituições financeiras internacionais.

#### *1.4 - Cultura*

A cultura reflecte a vida e as raízes de um país. Falar sobre a cultura de um país é convidar as pessoas a falarem, nomeadamente, da música, literatura, artesanato, artes plásticas, língua, eventos socioculturais, etc.. Segundo informações recolhidas no site do Instituto das comunidades de Cabo-Verde, a cultura Cabo-verdiana é “mestiça”, como a sua população, numa das misturas mais originais e criativas do continente africano (<http://www.ic.cv/>).

O artesanato espelha o quotidiano da sua população. A cestaria em caniço, a tecelagem em algodão, o barro vermelho e a tapeçaria são áreas em que se retratam as manifestações culturais. Também os trabalhos com casca de coco, a bijutaria com conchas expressam a criatividade dos artistas do país. No artesanato e nas artes plásticas destacam-se figuras como Leão Lopes, Kiki Lima, Tchalé Figueira, Bela Duarte, Luísa Queiroz e Manuel Figueira, entre tantos outros. Segundo a Luso África

([http://www.lusoafrika.net/v2/index.php?option=com\\_content&view=article&id=102&Itemid=12](http://www.lusoafrika.net/v2/index.php?option=com_content&view=article&id=102&Itemid=12)), o artesanato tem grande importância na cultura cabo-verdiana. Produzido quer para utensílio, quer para decoração, o artesanato de Cabo-Verde é verdadeiro instrumento de expressão da cultura popular. Actualmente, ele é igualmente atracção para os turistas, constituindo o seu fabrico e comercialização um dos meios de subsistência para algumas famílias.

No que se refere aos eventos socioculturais, as manifestações culturais que mais se fazem sentir são: o carnaval, a passagem de ano, as festas de romaria e outras festas tradicionalmente religiosas, como a do Natal e da Páscoa, e de outros momentos que dizem respeito aos chamados padroeiros das diversas ilhas e/ou concelhos e localidades. Nesta, como noutras áreas, as influências externas fazem-se sentir, dado tratar-se de um país de emigrantes.

Para além dos eventos socioculturais, este é, também um país de poetas e escritores, símbolo do espírito de aventura dos cabo-verdianos. Nestas áreas sobressaem nomes como: Amílcar Cabral, Pedro Cardoso, **Henrique Teixeira de Sousa** (nome dado à escola onde se desenrolou o estudo), Manuel Lopes, Arnaldo França, Jorge Barbosa, Eugénio Tavares, Filinto Elísio, Germano de Almeida, entre outros.

Os cabo-verdianos traduzem em seus ritmos e danças toda a alegria, vivacidade, raízes e, enfim, a cultura do seu povo. São músicas para serem cantadas e ouvidas em grupo, pois essas músicas convidam-nos a dançar, não de forma individualizada como a música ocidental, antes pelo contrário, pedem companhia. Existem ritmos típicos em cada ilha (como o Funaná e Batuque (ilha de Santiago); Talaia Baixo (ilha do Fogo); Landu (ilha da Boa Vista); instrumental (ilha de São Vicente) etc.. Na música salientam-se artistas como Cesária Évora, Ildo Lobo, Ramiro Mendes, Paulino Vieira, Tito Paris, etc.. Os estilos musicais cultivados em todas as ilhas são a morna e a coladeira, que se caracterizam por ritmo lento e rápido, respectivamente, tendo por temas o mar, a saudade e o amor. Tanto na música como na literatura há a tendência para misturar o português com o crioulo, dando origem a um género muito próprio e muito cabo-verdiano.

A língua oficial é o português, usada nas escolas, na administração pública, na imprensa e nas publicações. A língua nacional de Cabo-Verde, a língua do povo, é o crioulo cabo-verdiano (criol, kriolu). Convém lembrar, que cada uma das nove ilhas habitadas



desenvolve uma forma própria de falar crioulo, ou seja, cada ilha tem a sua variante. Esta língua está oficialmente em processo de normalização e discute-se a sua adopção como segunda língua oficial, ao lado do português. É a língua materna de quase todos os cabo-verdianos, e é ainda usada como segunda língua por descendentes de cabo-verdianos em outras partes do mundo.

## 1.5 - Caracterização e evolução da educação em Cabo-Verde.

### *1.5.1 - A educação no período colonial*

A abordagem da educação em Cabo-Verde no contexto colonial revela importância acrescida, isso se levarmos em conta os percursos inerentes ao projecto do desenvolvimento nacional conquistado. Sendo assim, procura-se situar Cabo-Verde, desde a sua génese como território colonial, passando pelas mudanças pós a independência em 1975, até ao momento presente, o que permitirá por um lado avaliar a herança educativa que o Estado independente recebeu, e, por outro, avaliar também os constrangimentos com que o estado pós-colonial se defrontou inicialmente e as acções imprimidas com vista à concretização de uma nova estratégia educativa.

A educação ministrada no período colonial era essencialmente de carácter elitista e desligada da realidade social cabo-verdiana. A escola colonial funcionou, por conseguinte, como veículo de consolidação do poder colonial, dando aos indivíduos uma formação moral, religiosa e política baseada nos padrões portugueses, com o objectivo de incrementar ou reforçar o poderio metropolitano nas suas colónias. Na verdade, tudo indica que o Estado colonial proporcionava uma educação fragmentada, e era dirigida a alguns jovens, excluindo em grande parte as classes sociais e os povoados mais desfavorecidos (Correia, 2008, p. 82).

As primeiras escolas apareceram no início do século XVI e foi nesta época que começaram a aparecer os primeiros conventos religiosos, que mais tarde vieram a sofrer a sua extinção, uma vez que devido a alguns flagelos, como a fome e a doença, os clérigos recusaram-se a trabalhar nas ilhas.

As congregações religiosas (Igrejas) tiveram um papel inestimável no que toca a transmissão de valores e conhecimento. Os primeiros momentos de alfabetização datam do séc. XV, com a chegada dos missionários religiosos enviados, a propósito da

propagação da fé cristã, evidencia, claramente, a intervenção da Igreja nesse domínio. Essa alfabetização também nunca atingiu um número significativo de jovens.

Embora, com a sua aproximação geográfica a Portugal continental, Cabo-Verde foi a colónia que em último lugar passou a ser privilegiada com a missão missionária e educativa dos jesuítas, que só veio a acontecer no século XVII. A esse respeito, Azevedo (1958), citado por Reis (2009, p.13) refere que: *“No arquipélago de Cabo Verde deve assinalar-se com grande acontecimento a chegada dos Jesuítas em 1604, festivamente recebidos nas ilhas. Instalaram-se na Praia, na ilha de Santiago. Foi, porém, sol de pouca dura: a insuficiência de recursos, a morte dos sacerdotes, as dissidências com as autoridades locais, obrigaram a congregação a retirar-se em 1642)”*.

Segundo Correia (2008, p.85) em 1525, Portugal tentara oferecer ao Arquipélago uma base mínima do ensino, todavia, esta limitava-se mais à formação do clero. Só em 1740 foi nomeado um mestre de gramática para a ilha de Santiago.

A partir da segunda metade do século XIX, com o apoio da Igreja, começaram a aparecer estruturas escolares que se mantiveram até a independência. Para Margarido (1983), citado por Correia (2008, p.85) a primeira escola primária oficial foi criada em 1817, tendo sido levada a Escola Principal de Cabo-Verde, em 1845. Em 1889, 72 anos depois, havia no arquipélago 56 escolas primárias frequentadas por cerca de 3 milhares de alunos e em 1898 existiam 73 escolas com mais de 4.000 alunos (Afonso, 2002, p.120). Segundo a mesma autora, em 1911, em Santiago, só existiam dezassete escolas oficiais face a pelo menos trinta mil alunos.

A qualidade do ensino, indubitavelmente era muito baixa, e na opinião de Ferreira (1977), citado por Correia (2008, p.83), as más condições do ensino nos finais da década de 50, deram lugar a múltiplas contestações, cujas exigências iam no sentido de obrigar o Governo a fazer alguns esforços em encontrar uma forma de haver um ensino mais abrangente. Estas contestações tiveram como impacto maior a abolição formal e definitiva de uma educação especialmente destinada aos africanos através do Decreto n°45908 de Setembro de 1964, embora aplicado desde 1961. Com esta abolição a educação tornou-se obrigatória para todas as crianças entre os 6 e os 12 anos, dentro dos

mesmos princípios aplicados na metrópole (Ferreira, 1977, citado por Correia, 2008, p.83).

Apesar da entrada em vigor de normativos que visavam assegurar a escolaridade obrigatória universal e gratuita para todos, deparava-se com uma alta taxa de analfabetismo, e isso muito se deve à exclusão da obrigatoriedade escolar de crianças ligadas ao ensino particular ou doméstico, crianças que residiam a mais de dois quilómetros das escolas e que fossem portadoras de deficiências físicas e psíquicas, contribuindo desta forma para um ensino com carácter discriminatório e elitista (Carvalho, 2001, p. 670).

Em 1866 foi criado o Seminário na ilha de São Nicolau, mais concretamente na povoação da Ribeira Brava. Foi o primeiro estabelecimento de ensino oficial de Portugal em África, com um carácter religioso e laico, que passou a ser denominado Seminário-Liceu. Afonso (2002, p. 120) advoga que Seminário-Liceu manteve-se durante 51 anos como o único estabelecimento de ensino secundário desta colónia, ainda que de sucesso limitado, visto que, entre 1884 e 1889, nenhum aluno completou o curso. O seminário era, em 1898, frequentado por 52 aspirantes ao sacerdócio e 72 estudantes liceais (Afonso, 2002, p.120). Este primeiro estabelecimento de ensino oficial foi extinto em 1917 e substituído pelo Liceu Nacional de Cabo-Verde pela lei nº701 de 13 de Junho de 1917 (Liceu Gil Eanes, no Mindelo), que funcionou até 1931 e onde se estudariam o curso geral e o curso profissional à semelhança do que acontecia nos liceus metropolitanos (Sousa, 1957, p.25, citado por Afonso, 2002, p.120). De salientar que o referido seminário contribuiu para a formação de figuras marcantes da literatura cabo-verdiana entre as quais, destacou-se, António Aurélio Gonçalves e Baltazar Lopes da Silva, que contribuíram de forma decisiva para a construção da identidade cabo-verdiana.

O aparecimento desta instituição de ensino constitui na verdade a concretização de um desejo que antes não tinha sido possível realizar, sobretudo, devido à falta de meios para suportar as suas despesas. Essa instituição surgiu na sequência da proposta da Igreja ao Estado para criar um estabelecimento que, por um lado, podia preparar os jovens que ambicionassem seguir a vida eclesiástica, e, por outro, permitia que os jovens que não

tivessem optado em seguir a vida sacerdotal seguissem os estudos superiores ou apenas adquirissem uma formação literária e científica (Cerrone, 1983).

Com a proclamação da República Portuguesa, a 5 de Outubro de 1910, verificaram-se muitas mudanças no seio do Estado e da Igreja, com reflexos no ensino. A Lei nº 701, de 13 de Junho de 1917, traduziu-se na extinção do Seminário-liceu, que de seguida foi deslocado para Mindelo, ilha de São Vicente, com a designação de Liceu Nacional de Cabo-Verde (Liceu Gil Eanes), inaugurado pelo governador da Província, Foutoura da Costa, a 19 de Novembro de 1917, no qual era ministrado o 1º Ciclo Liceal e um curso profissional. No acto inaugural do Liceu Gil Eanes, o governador referiu-se ao estado de caos por que passava o ensino no Arquipélago. Destacou as limitações físicas do sistema, a falta de formação dos professores, a necessidade de valorização da língua portuguesa no campo científico e tecnológico, bem como a importância do ensino da história e da geografia de Portugal Continental e Colónias (Reis, 2009, p. 16).

Segundo Reis (2009, p.18), o liceu Gil Eanes, em São Vicente, contribuiu para o crescimento e afirmação cultural da ilha, tornando-se muito procurado pela população do arquipélago. Sendo o único liceu em todo o arquipélago, as suas escassas condições para suportar o ensino em toda a província eram evidentes. No sentido de satisfazer um maior número populacional que ansiava ao acesso ao ensino, houve a necessidade, em 1955, de implementar outro liceu, na capital do país (cidade da Praia), funcionando como anexo do Liceu Gil Eanes, com intenção de responder às necessidades das quatro ilhas do Sotavento (Maio, Santiago, Fogo e Brava).

O aumento substancial da população estudantil levou o liceu a conquistar a sua própria autonomia, tendo a sua inauguração acontecido em 1960, recebendo o nome do Ministro de Ultramar do Governo Colonial, Liceu Adriano Moreira, sendo, actualmente, Liceu Domingos Ramos.

Só nos finais dos anos 50 é que chegou o ensino técnico profissional a Cabo-Verde, apesar de ter sido uma preocupação dos sucessivos governos por quase dois séculos. Segundo Reis (2009, p. 19), houve um atraso de quase meio século entre a tentativa de implementação do ensino técnico e a sua operacionalização. Em 1955 foi criada a Escola Técnica Elementar de Mindelo, que passou a designar-se Escola Industrial e Comercial do Mindelo, em 1958.

Chega-se aos anos 70 e o país sente a necessidade de colmatar a falta de professores qualificados. Foi neste período que iniciou-se um processo de desenvolvimento de instituições de formação de professores do ensino primário e secundário. Em 1972/73 contavam-se duas escolas de formação de professores no arquipélago.

Em resumo, pode-se afirmar que pelo menos até aos anos 60 do séc. XX, o sistema de ensino em Cabo-Verde foi bastante limitado. Na opinião de Silva (1991), citado por Correia (2008, pp. 86-87), o investimento na educação por parte do Estado Colonial era diminuto e a maioria da população não teve qualquer contacto com a escola. Ainda segundo o autor, com a reforma da política colonial, a partir de 1962, deu-se uma expansão significativa do ensino nas colónias, tendo Cabo-Verde visto quadruplicar a sua população escolar, até 1970.

### *1.5.2 - A educação pós independência*

Partindo de princípio de que a educação colonial limitava-se à formação de uma classe servidora do sistema colonial, separada das suas principais raízes e cultura, o PAIGC (Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo-Verde) tentou contrariar essa tendência, na medida em que queriam proporcionar às populações tanto da Guiné como de Cabo-Verde, uma educação que fosse um potencial do processo de desenvolvimento destes países, procurando, particularmente, eliminar o analfabetismo visível em grande parte das suas populações.

Na verdade, a independência do arquipélago constitui um marco de viragem no sistema educativo cabo-verdiano. A presença acentuada dos alunos nos estabelecimentos públicos de ensino fez-se acompanhar do aumento de recursos, nomeadamente, humanos, acrescido ainda de projectos de acção social escolar que passou a facilitar o acesso ao material didáctico por parte das crianças oriundas de famílias com maiores dificuldades financeiras (Afonso, 2002, citado por Correia, 2008, p.88).

Nos últimos anos do período colonial, o sistema de ensino estava estruturado da seguinte forma: a classe da pré-primária, destinada às crianças a partir dos 6 anos, com duração de 1 ano, cuja intenção era preparar as crianças para a entrada no ensino primário; o ensino primário, que tinha uma duração de 4 anos, e compreendia quatro classes (1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup>); o ensino liceal, de 7 anos, onde os 2 primeiros anos correspondiam ao

ciclo preparatório, a que se seguia o curso geral do liceu, de 3 anos, e o curso complementar dos liceus, com duração de 2 anos.

Segundo Reis (2009, p. 22) o Ministério da Educação Cultura e Desporto, instituído logo após a independência pelo Governo de transição, reestruturou o sistema educativo, eliminando o ensino pré-primário. Assim, o ensino ficou reestruturado em 3 níveis: o ensino básico elementar de 4 anos, o ensino básico complementar de 2 anos, o ensino secundário geral de 5 anos (3 do curso geral e 2 do curso complementar) e o ensino secundário técnico de 3 anos, que equivalia ao 3º ano do curso geral dos liceus.

Na verdade o grande desafio que se colocava ao Estado pós-colónia, no domínio da educação, prendia-se, basicamente, com o alargamento da oferta de ensino, satisfazendo as necessidades educativas da sociedade cabo-verdiana de então. De facto, com a independência nacional, a sociedade cabo-verdiana sofreu grandes transformações económicas, sociais e culturais, o que levou a uma forte aposta na educação básica, visando dar às crianças, aos jovens, aos adultos condições de se implicarem na luta contra o subdesenvolvimento. Nesta linha de ideia, foi estabelecido como objectivo estratégico do progresso do arquipélago o acesso das populações ao ensino de base e à progressiva extensão do número de anos desta escolaridade de base, de acordo com o ritmo do processo de desenvolvimento e as características do país (Arruda, 1978). As medidas tidas, então, por mais convenientes referiam-se à implementação de um sistema pré-escolar e de um programa de alfabetização de adultos, sobretudo nas zonas rurais.

No período colonial somente as famílias mais abastadas em termos de recursos estavam em condições de colocar os filhos em estudos superiores no exterior. Todavia, com a independência, o governo cabo-verdiano viu-se na obrigação de providenciar mecanismos que proporcionassem uma formação pós-secundária para toda a sua população.

Na verdade, mesmo após à independência a política de formação de quadros, foi prejudicada pela inexistência da Universidade Pública em Cabo-Verde, durante muitos anos, o que constitui factor de bloqueio à progressão escolar de inúmeros jovens, que só tinham como alternativa o abandono do arquipélago de modo a frequentar o ensino superior no exterior. Neste contexto, tendo em conta as limitações do país, o governo vê

a solução nas acções de cooperação e parcerias com países politicamente relevantes no quadro das relações internacionais com Cabo-Verde.

Após a conquista da independência, em 1975, Cabo-Verde contava com dois Liceus para todo o território cabo-verdiano, situação essa, que se prolongou até aos anos 90 do século XX. Fazia parte deles, o Liceu Gil Eanes em São Vicente, hoje, liceu Ludgero Lima, designação após a independência, que continuava a responder às necessidades das ilhas de Barlavento, e do liceu Domingos Ramos, antigo liceu Adriano Moreira, que cobria as necessidades das ilhas de Sotavento. A insularidade das ilhas de Cabo-Verde, aliada à sua dispersão populacional, sempre foi um problema no acesso à educação. As duas instituições do ensino secundário de então revelaram-se exíguas para responder às necessidades de uma população maioritariamente jovem, que reclamava a educação.

No final dos anos 80, iniciou-se a reforma do sistema educativo em Cabo-Verde, visando a modernização e a adaptação da educação aos desafios do desenvolvimento. Nesta época, já se observavam mudanças na descentralização das instituições de ensino secundário, com a expansão da rede escolar. É o caso do liceu da Vila da Assomada (hoje cidade) na ilha de Santiago e do anexo do Liceu Domingos Ramos criado na ilha do Sal (Reis, 2009, p.27).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 103/III/90) publicada no Boletim Oficial, nº 52, de 29 de Dezembro de 1990, define o novo modelo de sistema educativo, com o objectivo de responder às novas exigências ditadas pelas transformações da época, assentes na universalização do direito à educação, no alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos e na valorização da formação pessoal e social dos alunos. Esta Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE] no seu art.º 12º, estabelece que o sistema educativo Cabo-verdiano compreende três subsistemas: educação pré-escolar, educação escolar e educação extra-escolar, complementados com actividades de animação cultural e desporto escolar numa perspectiva de integração.

A educação pré-escolar visa uma formação complementar ou supletiva das responsabilidades educativas da família. A rede existente pertence às autarquias e entidades de direito privado.

A educação escolar abrange os ensinos, básico, secundário, médio, superior e modalidades especiais de ensino.

Ensino básico [EB] deve proporcionar a todos os cabo-verdianos os instrumentos fundamentais para integração social e contribuir para uma completa percepção de si mesmos como pessoas e cidadãos. Este nível de ensino conta com um total de seis anos de escolaridade, organizados em três fases, cada uma com dois anos de duração. A primeira fase do ensino básico abrangerá actividades com finalidade propedêutica e de iniciação, a segunda de formação geral, e a terceira visará o alargamento e o aprofundamento dos conteúdos cognitivos transmitidos, em ordem a elevar o nível de instrução adquirido.

O ensino secundário [ES], por seu lado, visa possibilitar a aquisição das bases científicas tecnológicas e culturais necessárias ao prosseguimento de estudos e ingresso na vida activa. Encontra-se organizando em 3 ciclos de 2 anos cada: 1º ciclo ou Tronco Comum (7º e 8º anos), 2º ciclo (9º e 10º anos) com uma via geral e uma técnica e 3º ciclo (11º e 12º anos), quer para a via geral, quer para a via técnica.

Por seu lado, o ensino médio tem natureza profissionalizante, visando a formação de quadros médios em domínios específicos do conhecimento. O ensino médio tem uma duração de pelo menos três anos.

O ensino superior compreende o ensino universitário e politécnico. O universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica. Por sua vez, o ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais (art.º 31, Lei de Bases nº. 103,III, de 29 de Dezembro de 1990).

Por último, a educação extra-escolar desenvolve-se em dois níveis: a educação básica de adultos que abrange a alfabetização, a pós-alfabetização e outras acções de educação permanente, numa perspectiva de elevação do nível cultural; a aprendizagem e as

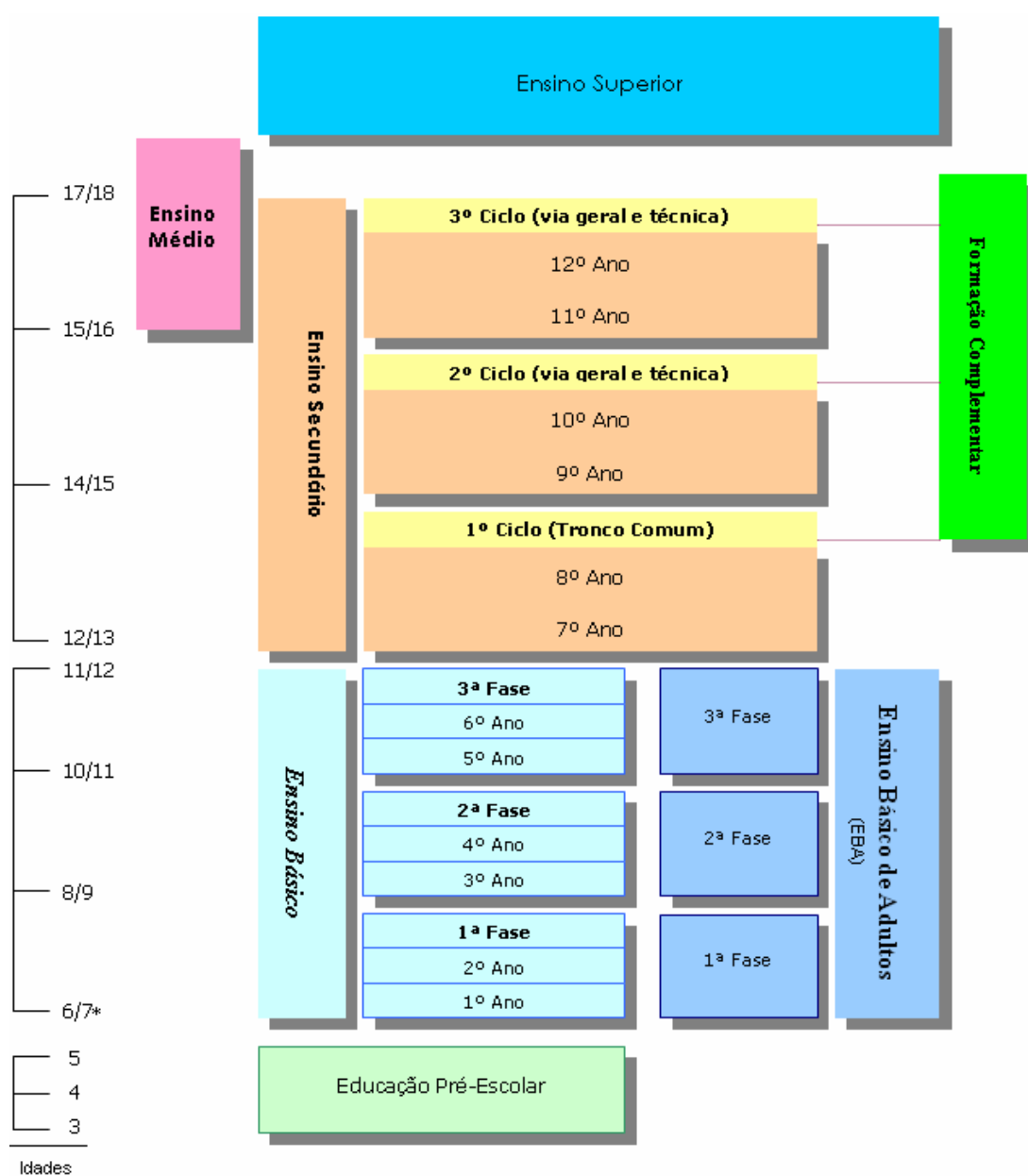


ações de formação profissional, numa perspectiva de capacitação para o exercício de uma profissão.

A LBSE prevê ainda as seguintes modalidades especiais de ensino: educação especial; educação para crianças deficientes; educação para crianças sobredotadas; ensino a distância e ensino recorrente de adultos.

### 1.6 - Caracterização do Sistema Educativo em Cabo-Verde

Figura I: Organigrama do Sistema Educativo Cabo-Verdiano



Fonte: plano estratégico da educação, 2003.

A orgânica do sistema educativo que decorre da LBSE, 103/III/90 de 29 de Dezembro, revista em 1999 estabelece as linhas organizacionais da educação em Cabo-Verde, estruturando-a em três subsistemas. É a partir dela que, com a regulação de leis posteriores (Lei nº 113/V/99), se organiza o funcionamento do actual sistema educativo.

A educação pré-escolar destina-se às crianças dos 3 aos 5 anos. A sua frequência é optativa e desenvolve-se mediante iniciativas promovidas por instituições privadas, públicas, comunitárias ou religiosas. Fica reservado ao Ministério da Educação e Desportos, o estabelecimento das normas gerais do seu funcionamento, bem como a sua coordenação pedagógica. Os alunos que frequentaram os dois últimos anos de Pré-Escolar podem matricular no EB, desde que completem 6 anos de idade até 31 de Dezembro do ano de matrícula. Os que não frequentaram esse nível, só podem matricular no EB com 7 anos.

O EB é obrigatório e universal e tem a duração de seis anos. Constitui um ciclo único, estruturado em três fases sequenciais, de dois anos cada, e é gerido em regime de mono docência. Basicamente, a transição e aprovação do aluno ao longo das fases faz-se da seguinte forma: No final do 1º ano de cada fase, a transição do aluno é quase que automática, isto porque, o ponto 2 do art.º 19º do Decreto-Lei nº 43/2003 de 27 de Outubro, que regulamenta o sistema de avaliação do EB, assegura que a retenção no 1º ano de cada fase é excepcional e tem carácter pedagógico, visando dar oportunidade ao aluno para atingir os objectivos de aprendizagem no ano lectivo seguinte. Em regra, no fim do 1º ano deverá acontecer a progressão dos alunos. Em termos de aprovação, o aluno fica aprovado no final da 1ª fase, sob pena de retenção, se obtiver a classificação final igual ou superior a suficiente nas duas disciplinas nucleares, quais sejam, a Língua Portuguesa e a Matemática (art.º 23º do Decreto-Lei nº 43/2003, de 27 de Outubro). No final do terceiro trimestre do segundo ano da 2ª e 3ª fases para efeito de aprovação final é aplicado ao aluno uma prova final nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Integradas. O aluno fica aprovado no final do 2º ano da 2ª fase (4º ano) se obtiver classificação igual ou superior a suficiente nas duas disciplinas nucleares (Língua Portuguesa e Matemática). Por outro lado, o aluno fica aprovado no final do 2º ano da 3ª fase (6º ano) sempre que obtenha classificação igual ou superior a suficiente em todas as áreas disciplinares (art.º 31º do Decreto-Lei nº 43/2003, de 27 de Outubro).

É de salientar que, segundo as informações recolhidas junto do director da ESTS, está previsto o alargamento da escolaridade básica obrigatória de 6 para 8 anos, mas o Ministério entendeu que o processo não deve avançar já este ano (ano lectivo 2011/2012) em todas as escolas, com excepção das escolas com projecto-piloto, uma vez que, os novos manuais e programas não estão concluídos.

O ES, por seu lado, não é obrigatório e universal. Tem uma duração igual ao EB e está organizado em três ciclos sequenciais, administrados em regime de pluri-docência. No primeiro ciclo do ES, também designado Tronco Comum, o aluno transita do 7º para o 8º ano com duas disciplinas sem objectivos atingidos, isto, de acordo com o art.º 26º do Decreto-Lei nº42/2003 de 20 de Outubro. O aluno fica aprovado neste ciclo com duas disciplinas sem objectivos atingidos, desde que não sejam, simultaneamente, Língua Portuguesa e Matemática, e pode aceder ao 2º ciclo, para a via geral ou técnica nas seguintes condições (art.º 4º Decreto-lei nº 41/2003): i) não tenha idade superior a 16 (dezasseis) anos até 31 de Dezembro do ano lectivo de ingresso no 2º ciclo da via geral; ii) não tenha idade superior a 17 (dezassete) anos até 31 de Dezembro do ano lectivo de ingresso no 2º ciclo da via técnica e iii) não tenha sido sancionado, em processo disciplinar, com pena de suspensão de frequência às aulas igual ou superior a seis meses. No 2º ciclo do ES, o aluno transita do 9º ano para o 10º ano com duas disciplinas sem objectivos atingidos, desde que estas não sejam ambas de carácter anual. Neste ciclo, o aluno aprova na via geral perante as mesmas condições exigidas na aprovação do 1º ciclo, e na via técnica, fica aprovado com duas disciplinas sem objectivos atingidos, desde que não sejam, simultaneamente, Língua Portuguesa, Matemática ou qualquer disciplina específica do curso. Concluído com sucesso o 2º ciclo do ES, o aluno pode aceder ao 3º ciclo, desde que (art.º 7º Decreto-lei nº 41/2003): i) não tenha idade superior a 18 (dezoito) anos até no dia 31 de Dezembro do ano lectivo de ingresso no 3º ciclo; ii) tenha classificação igual ou superior a 10 valores nas disciplinas específicas e obrigatórias do 2º ciclo e/ou consideradas nucleares pelo Ministério da Educação para o acesso à área de estudos de escolha no terceiro ciclo e iii) não tenha sido sancionado, em processo disciplinar, com pena de suspensão igual ou superior a seis meses. No que se refere à transição no 3º ciclo, o aluno transita do 11º ano para o 12º ano com duas disciplinas sem objectivos atingidos, desde que não sejam ambas específicas obrigatórias da respectiva área de estudos e fica aprovado no 3º ciclo, tanto na via geral como na via técnica, desde que tenha atingido os objectivos preconizados em todas as disciplinas anuais e bianuais do

curriculum escolar.

Concluído ES, o aluno fica com possibilidade de frequentar o Ensino Médio ou Superior no país ou no estrangeiro. No País, o Ensino Médio é ministrado pelo Instituto Pedagógico e tem por objectivo formar educadores de infância e professores para o EB. A nível do Ensino Superior, funciona no país a Universidade de Cabo-Verde (UNICV), Universidade de Santiago (US), a Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, a Universidade Lusófona (ULCV), o Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar (ISECMAR), o Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE), o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário (INIDA), o Instituto Nacional de Administração e Gestão (INAG), o Instituto de Estudos Superiores Isidoro da Graça (IESIG) e o Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais (ISCJS).

A educação extra-escolar garante a possibilidade de acesso dos alunos ao Ensino Básico de Adultos [EBA]. À semelhança do EB, estrutura-se em três fases, mas articula-se, de acordo com os interesses do público-alvo a formação académica com a formação profissionalizante e com acções de desenvolvimento comunitário.

### *1.7 - Caracterização da rede dos estabelecimentos do ensino secundário em Cabo-Verde.*

Em termos de rede de ensino secundário público, Cabo-verde conta no ano lectivo 2010/2011, entre liceus e/ou escolas secundárias, anexos e extensões, com um total de 49 estabelecimentos, sendo 43 escolas secundárias e liceus, 3 anexos e 3 extensões, distribuídas, conforme podemos ver no quadro 1, pelas diferentes ilhas e/ou concelhos do país, de acordo com dados obtidos junto do Gabinete de Estudos e Planeamento [GEP] do Ministério da Educação e Desportos [MED].

Quadro 1: Rede de estabelecimentos de ensino secundário público em Cabo-Verde por ilhas e/ou concelhos.

Ilhas	Concelhos	Nº de Escolas/Liceus	Nº de Anexos	Nº de Extensão	Total
Boa Vista	Boa Vista	1			1
Brava	Brava	1		1	2
Fogo	São Filipe	1	2		3
	Santa Catarina do Fogo	1			1
	Mosteiros	1			1
Maio	Maio	1			1
Sal	Sal	1			1
Santiago	Praia	12			12
	Ribeira Grande Santiago	1			1
	Santa Catarina	3		1	4
	São Salvador do Mundo	1			1
	Santa Cruz	1			1
	São Lourenço dos Órgãos	1			1
	São Domingos	1			1
	São Miguel	2			2
Santo Antão	Tarrafal	2			2
	Ribeira Grande	2			2
	Porto Novo	2	1		3
São Nicolau	Paul	1			1
	São Nicolau	1		1	2
São Vicente	Tarrafal de São Nicolau	1			1
	São Vicente	5			5
<b>Total</b>		<b>43</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>49</b>

Dessa rede, a mais antiga escola é o liceu Ludjero Lima que fica na ilha de São Vicente, inaugurado a 19 de Novembro de 1917, e a mais nova situa-se em Santa Catarina do Fogo tendo entrado em funcionamento em Janeiro de 2011.

É de salientar que do total das escolas secundárias públicas existentes em Cabo-Verde, três são de gestão privada, designadamente, as Escolas Secundárias Amor de Deus e Centro Educativo Miraflores, ambas situadas no concelho da praia, ilha de Santiago, e a escola Salesiana, localizada no concelho de São Vicente (ilha de São Vicente). Em relação ao ensino privado, conta-se com 24 escolas secundárias a nível nacional. Desse número, 3 estão na ilha do Fogo, sendo 2 circunscritas ao concelho de São Filipe, onde se desenrolou a nossa investigação.

Apesar do ensino secundário contemplar três ciclos com a duração de dois anos cada, nem todas as escolas secundárias proporcionam os três ciclos de ensino, ou, se proporcionam, algumas não ministram o total das três áreas do 3º ciclo (Ciência e Tecnologia, Humanística e Económico-Social). Assim, das 49 escolas secundárias e/ou liceus, anexos e extensões existentes, 11 não ministram o 3º Ciclo e das 38 que administram, 7 não proporcionam o total das áreas do 3º ciclo.

De acordo com o anuário da educação disponibilizado pelo GEP referente ao ano lectivo 2009/2010 (extractos do referido documento em anexo 3), o total da população estudantil a nível nacional distribuídos pelos ensinos Básico, Secundário, Médio e Superior foi de 143.692 alunos. Desse número, 71.134 alunos pertencem ao ensino básico, sendo 34.105 (47,9%) do sexo feminino. Estes encontram-se distribuídos por 427 estabelecimentos de ensino, sob a responsabilidade de 3.009 professores.

O ensino secundário conta com o total de 61.677 alunos, sendo 33.429 (54,2%) do sexo feminino. Sessenta e Nove é o número de estabelecimento de ensino que acolhe esses alunos e encontram-se sob o encargo de 3.522 docentes.

Por seu lado o ensino médio conta com 737 alunos, no qual a percentagem de sexo feminino foi de 74,6% (550 alunas). Sessenta e Seis é o número de professores que acompanha estes alunos por 3 estabelecimentos de ensino.

Finalmente o ensino superior acolheu neste período (2009/2010), 10.144 estudantes, sendo 5.602 (55,2%) pertencentes ao sexo feminino. A este nível, 10 (Dez) estabelecimentos de ensino foram utilizados, e neles ensinaram 926 professores.

Perante estes dados, parece-nos justo fazer alguma referência sobre o sucesso e o insucesso dos alunos, focando apenas a nossa atenção nos dados relativos à aprovação, reprovação e abandono escolar, visto que não nos parece ser pertinente, tendo em conta os propósitos desta investigação, entrar para uma análise mais aprofundada desses dados, na certeza que muitas são as razões que concorrem tanto para a aprovação, reprovação como também para o abandono escolar.

De acordo com os dados obtidos junto do GEP, que reportam ao ano lectivo **2009/2010**, o número de aprovação, de reprovação e de abandono escolar no ensino **público**

distribuiu-se para os níveis de ensino básico e secundário a nível nacional de seguinte modo:

No que refere ao ensino básico, do total de alunos matriculados (70.843), 62.182 (87,7%) alunos foram aprovados e 7.458 (10,5%) não tiveram aproveitamento, com a taxa de abandono escolar a rondar os 2%.

Por seu lado, do total de alunos inscritos no ensino secundário (53.403), 35.932 (73 %) alunos tiveram aproveitamento e 13.297 (24,9%) alunos ficaram reprovados, com a taxa de abandono a situar a volta dos 8%. Do total dos alunos aprovados, a taxa é mais elevada nos do sexo feminino (56%), enquanto que, no que se refere à reprovação, a percentagem é mais alta nos alunos do sexo masculino (51,2%).

### *1.8 - Principais desafios do sistema educativo Cabo-verdiano e as opções políticas*

Actualmente, mais do que nunca, os responsáveis pela governação, e, certamente, o povo Cabo-verdiano, reconhecem o valor do ensino e da educação pelo contributo imprescindível que empresta ao progresso da sociedade Cabo-verdiana. Este progresso continua, no entanto, a reclamar uma atitude receptiva da sua sociedade face a novas propostas e desafios que este impõe.

Após a Independência, e sobretudo, após a transição democrática acontecida na década de 90, Cabo-Verde viu-se confrontado com necessidade de alteração e (re) adaptação no seu sistema de ensino face aos rápidos acontecimentos e mudanças que têm marcado este planeta nos últimos 30 anos, designadamente, a globalização da economia, a criação de riqueza associada à criação de novos serviços, o desenvolvimento de processos intensivos em formação e conhecimento, a relevância dos mecanismos de difusão e circulação dos conhecimentos, etc.. Estas grandes transformações, tem trazido incertezas e desequilíbrios que serão necessários resolver, debelar e explorar. Ora, Cabo-Verde não pode estar desatento. Pelo contrário quer preparar-se para tais transformações.

Na verdade, a reforma de ensino dos anos 90, já realizou as alterações ditadas por necessidades do sistema educativo, introduzindo propostas de adequação profundas, de modo a responder às novas exigências decorrentes das transformações sociais, económicas, políticas e tecnológica por que passava o país. Como tal, para legitimar a

organização e a fundamentação dos diversos subsistemas de ensino novos figurinos surgiram com uma nova concepção, tendo em vista garantir o sucesso educativo e o progresso do país.

A vertente técnica e profissional do ensino e a preparação de programas de formação profissionalizante visando a capacitação técnica da população Cabo-verdiana, constitui, actualmente, uma das apostas do governo. Esta opção evidencia a preocupação do governo em termos de políticas educativas direccionadas para a valorização do seu principal recurso que são os homens e as mulheres, no sentido de construir um sistema de ensino que, encaixando com a realidade geográfica, económica e social do país, permita aos cidadãos alternativas de formação viradas para a vida activa, cujo objectivo último é o desenvolvimento socioeconómico do país.

A partir de 1991, Cabo-Verde participou em Jomtien, na primeira Conferência Mundial sobre Educação para Todos. No final desta conferência, Cabo-Verde organizou uma mesa redonda com a ajuda da UNESCO e UNICEF, estabelecendo compromissos traduzíveis nos seguintes objectivos: acesso universal à educação primária para todas as crianças de 6 anos; estender a educação obrigatória (ensino fundamental) para 6 anos de estudo; melhorar os resultados da aprendizagem; apoiar iniciativas para o desenvolvimento do sector de pré-escolar (3-6 anos); incentivar o desenvolvimento do ensino privado e reduzir a taxa global de analfabetismo de adultos para 12% (Marques, 2011).

A partir de 2000, Cabo-Verde aprovou seu plano estratégico para educação, que incorporou as principais estratégias contidas no plano nacional para o desenvolvimento [PND] onde se afiguram os princípios orientadores para a política educacional, como sejam: i) responder com eficiência à procura social de educação; ii) diminuir as disparidades sociais e geográficas no acesso à educação; iii) desenvolver a educação em todos os níveis como uma estratégia incontornável da luta contra a pobreza; iv) contribuir para que a educação seja um factor de coesão nacional e de reforço da democracia; v) reforçar os valores relacionados com a democracia, a paz, a solidariedade e a justiça social; vi) incentivar uma nova atitude em relação ao trabalho e à iniciativa económica; vii) contribuir para a preservação e reconstrução da identidade cultural e nacional; viii) proporcionar uma adequada integração de Cabo-Verde no mundo através do conhecimento e do domínio das línguas modernas, etc.. (Ministério da Educação e



Valorização dos Recursos Humanos, 2003).

De acordo com o referido plano, o sistema educativo vigente é marcado por um crescimento acentuado da sua população, o que acaba por criar dificuldades ao sistema e manifestar-se em insuficiências que muitas vezes não são superadas. Neste sentido, a procura de um maior equilíbrio entre as expectativas sociais e os objectivos do sistema, por um lado, e as limitações orçamentais do país, resultante da situação económica, por outro lado, constitui, certamente, o desafio maior da sociedade Cabo-verdiana, no domínio da educação e da sua sustentabilidade para os próximos tempos.

Reconhece-se, portanto, que o sistema educativo apresenta insuficiências, dificuldades e constrangimentos estruturais com consequências negativas sobre a qualidade. Em traços gerais, vemos que o plano estratégico para educação destaca os principais constrangimentos dos diferentes subníveis desse sistema, que passaremos a descrever, ainda que seja de forma resumida.

Ao nível da educação pré-escolar, para além de se registarem desigualdades geográficas notórias, a qualificação dos educadores de infância e os materiais didácticos disponíveis são bastante insatisfatórios. De registar que apenas 5% dos agentes educativos tem formação suficiente e adequada. O deficiente enquadramento e acompanhamento da educação pré-escolar contribuem para a fraca eficiência do sistema, condicionando a preparação para o ensino básico.

Como objectivos estratégicos para debelar os constrangimentos elencados de entre muitos outros não mencionados, o plano estratégico para a pequena infância prevê quatro objectivos essenciais, a saber: alargar e desenvolver o atendimento; promover uma abordagem integrada para a pequena infância; implementar um quadro de formação e aperfeiçoamento dos agentes educativos; reforçar a capacidade das famílias mais desfavorecidas. Como medidas políticas para a pequena infância o referido plano estrutura a volta de cinco eixos fundamentais, que passamos a citar.

1. Definição do enquadramento legal e institucional das actividades de despertar e de desenvolvimento da pequena infância consagrando este nível educativo como a primeira etapa da educação básica, definindo o papel participativo das

famílias, o papel estratégico do Estado, das autarquias e da iniciativa particular e social.

2. Definição de critérios pedagógicos e técnicos para o alargamento da rede de atendimento das estruturas para a pequena infância, na óptica da criação de uma rede nacional integrando a rede pública e a rede privada, garantindo que ela tenha fins educativos, sociais e de apoio às famílias;
3. Definição pelo Estado das orientações gerais, das actividades de despertar e de desenvolvimento da pequena infância tendo em atenção as linhas de orientação curricular; os requisitos em termos de habilitação do pessoal; o sistema de formação profissional; as normas de avaliação e as normas reguladoras das actividades da pequena infância;
4. Estabelecimento de um pacto educativo com os vários sectores da sociedade visando, por um lado, a mobilização dos diferentes parceiros sociais para a problemática da pequena infância, e por outro, para a busca de soluções contratuais;
5. Concertação com os vários parceiros sobre as responsabilidades, os deveres e as competências que deverão ser assumidas no âmbito do funcionamento, da gestão, da formação e do financiamento das instituições actuando na área da pequena infância (Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos, 2003).

No ensino básico verifica-se a existência de elevadas taxas de repetência, sobretudo, no final da 1ª fase, razão pela qual o insucesso escolar médio no ensino básico situou-se na ordem dos 12% (1998/99). As assimetrias existentes na qualidade da oferta educativa são também motivadas, pelas más condições de muitas salas de aulas e pela existência de um grande número de turmas compostas para as quais não existem metodologias adequadas. A eficácia desse sistema é limitada, sobretudo, devido à falta de formação adequada de muitos professores em exercício. Tendo em atenção esses cenários, o plano estratégico propõe os seguintes objectivos para este subsistema de ensino: consolidar e

desenvolver a educação de base; melhorar a qualidade do ensino básico integrado; reforçar a equidade e combater as disparidades regionais e reforçar as parcerias com as organizações sociais (Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos, 2003).

A concretização dos objectivos estratégicos acima referenciados segundo o plano estratégico para a educação, requer a adopção de um conjunto integrado de medidas de política a longo prazo, quais sejam: criação de condições para expansão e universalização da escolaridade de 8 anos (já está em curso como experiência piloto em algumas escolas); preparação de um plano de construção e manutenção preventiva das escolas; análise da organização e estruturação das áreas curriculares do EBI e do seu regime de docência; actualização e renovação dos programas e manuais escolares das diversas áreas curriculares; reforço das bibliotecas escolares através do fornecimento dos Kits pedagógicos; melhoria da eficácia interna do sistema de ensino mediante a redução das taxas de repetência e abandono escolar; reforço nos currículos e nas práticas pedagógicas dos professores do EB, dos valores relacionados com a cidadania, a democracia, o ambiente e a paz; reforço dos programas de formação e de capacitação de professores; utilização de metodologias inovadoras de ensino a distância para a formação de professores em exercício; desenvolvimento do processo de progressão e promoção na carreira docente em função da antiguidade, do desempenho profissional, da formação adquirida e da classificação das zonas onde prestam serviço os docentes; implementação de novos modelos de gestão e de coordenação pedagógica adequados ao funcionamento das escolas, etc.. (Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos, 2003).

No que diz respeito ao ensino secundário, sobretudo a partir da década de 90, assistiu-se a um crescimento acentuado da sua procura, o que não tem sido correspondido da mesma forma, por exemplo, em equipamentos e construções escolares. O ensino é essencialmente teórico, com poucas actividades experimentais não facilitando o ingresso na vida activa de forma satisfatória. Tendo em atenção os princípios orientadores para o ensino secundário, os objectivos estratégicos são os seguintes: reorganizar e desenvolver o ensino secundário; ampliar e generalizar a abrangência do 1º ciclo numa primeira fase, e do 2º ciclo numa fase posterior; melhorar a qualidade e eficiência de todos os ciclos de ensino; proporcionar saídas profissionais aos alunos que

abandonam ou terminam os diversos ciclos; reforçar as parcerias com as organizações sociais e empresariais; enquadrar e apoiar o ensino privado como parceiro privilegiado, supletivo do ensino público (Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos, 2003).

À semelhança do que se verifica com os outros subsistemas de ensino, a concretização dos objectivos estratégicos antes mencionados para o secundário requer também a adopção de um conjunto integrado de medidas de políticas a médio e longo prazo, no sentido da melhoria da qualidade deste. Assim, o plano estratégico contempla para este nível, de entre outras as seguintes políticas: generalização do acesso ao 1º ciclo, expansão controlada do 2º ciclo e regulação dos fluxos de acesso ao 3º ciclo; reformulação dos objectivos, das finalidades e das estruturas curriculares de cada um dos ciclos de ES; reforço nos currículos e nas práticas pedagógicas dos valores relacionados com a cidadania, a democracia, o ambiente, a paz, a solidariedade e a justiça social; fomento do ensino experimental com a utilização de programas informatizados e práticas laboratoriais; actualização e renovação dos programas e manuais escolares; promoção e reestruturação do ensino técnico e sua integração com a formação profissional; criação de condições nos estabelecimentos de ensino secundário, para a existência de modalidades diferenciadas de formação profissional; reforço dos equipamentos informáticos, laboratoriais e oficinais das escolas existentes; reforço e dinamização das bibliotecas escolares com manuais, documentos diversos, suportes informáticos e kits pedagógicos; consolidação e reforço da acção social escolar para os alunos do ensino secundário; reforço dos programas de formação e de capacitação de professores; expansão e modernização da rede escolar de ensino secundário, com a implementação de um plano de construções e de manutenção preventiva das escolas; implementação de novos modelos de gestão e de coordenação pedagógica adequados às características das escolas secundárias; participação dos diferentes actores e parceiros sociais na gestão e funcionamento deste nível de ensino, etc.. (Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos, 2003).

O sistema de formação profissional, direccionado mais para o ensino médio ainda não consegue estruturar-se de forma a dar resposta à procura social e às grandes necessidades da economia em termos de mão-de-obra qualificada.

Ao nível do ensino superior assiste-se a uma crescente procura por parte dos alunos que terminam o 12º ano de escolaridade. O número de vagas e de bolsas para o exterior tende a diminuir enquanto aumenta a procura a nível interno. As actividades de investigação científica são ainda inexpressivas. Para este nível de ensino, cujas atenções estão centradas no reforço, expansão e regionalização das instituições de formação superior e na implementação das estruturas e actividades da Universidade de Cabo-Verde, os objectivos segundo o plano estratégico são os seguintes: reorganizar e consolidar o ensino superior e a investigação científica com a implementação de novas estruturas; organizar e implementar o funcionamento da UCV; ampliar e regionalizar a abrangência das actividades das instituições de ensino superior sem prejuízo da sua vocação nacional; melhorar a qualidade e a eficiência dos cursos e acções de formação de nível superior; integrar as actividades de investigação científica nas práticas correntes de actuação dos institutos e escolas de nível superior; desenvolver a investigação aplicada em articulação com as políticas de desenvolvimento do país; proporcionar cursos de cariz universitário e politécnicos adequados às necessidades do desenvolvimento científico, económico e social do país e das regiões; reforçar as parcerias com as organizações sociais e empresariais e melhorar as relações de cooperação com as instituições congéneres estrangeiras. Como medidas políticas a nível governamental, o referido plano propõe, criar um quadro legislativo e financeiro adequado ao desenvolvimento do ensino superior; estruturar e alargar as competências da direcção geral do ensino superior e ciências [DGESC] como organismo de orientação e coordenação de toda a política relacionada com o ensino superior e a investigação científica; propor mecanismos de acompanhamento e de avaliação da qualidade e desempenho das instituições; mobilizar os quadros nacionais, residentes no país e no exterior, necessários para o exercício da docência e investigação científica; promover programas de pós-graduação e especialização nas diversas áreas com a definição clara de prioridades; mobilizar recursos financeiros consentâneos com as exigências do ensino superior e adoptar um sistema criterioso de partilha e comparticipação dos custos entre todos os parceiros e beneficiários do sistema, etc.. (Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos, 2003).

Como vemos, há um pensamento bastante estruturado em Cabo-Verde, relativamente aos caminhos que devam ser trilhadas no âmbito das políticas educativas. Pode dizer-se que olhando para o percurso recente da oferta educativa em Cabo-Verde e para o que

está previsto e definidos nos principais documentos referentes à educação, o país está tentando acompanhar as tendências de países desenvolvidos. As dificuldades vêm, sobretudo, da situação geográfica, do atraso tecnológico e dos problemas económicos de Cabo-Verde. Mas até estes só poderão ser superados através da melhoria do sistema educativo Cabo-verdiano.

### *1.9 - Fogo e São Filipe*

A escola sobre a qual incide o nosso estudo está situada na ilha do Fogo, ilha singular, por nela se verificar o ponto de maior altitude de Cabo-Verde. Na verdade, esta tem ainda uma particularidade que a torna mais interessante, pois, nela se encontra nada mais, nada menos, que um vulcão activo.

A ilha do Fogo foi descoberta a 1 de Maio de 1460 e foi inicialmente designada por São Filipe, passando mais tarde a ser identificada por Fogo, um nome bem expressivo em honra do imponente e representativo vulcão, que se tornou ex-líbris da ilha e um dos símbolos mais notáveis de todo Cabo-Verde. Tem uma superfície de 476 km<sup>2</sup>, é a quarta em termos de dimensão, tendo actualmente, segundo dados do INE, aproximadamente 37.821 habitantes. Actualmente, e apesar das escassas chuvas em todo o arquipélago, nota-se que Fogo é uma ilha majestosa pela sua fertilidade. Na verdade, é difícil descrever a beleza desta ilha, caracterizada pelos contrastes entre as lavas negras e as terras férteis. Por ser fértil, a agricultura, constitui uma das suas principais riquezas. Entre as actividades agrícolas destacam-se a cultura do milho, de feijões, de café e da videira, com a produção do famoso “café do Fogo”, para além do fabrico do vinho “Manecon”, bebidas essas que são aprovadas e apreciadas pelos turistas do mundo inteiro.

No campo cultural o seu folclore, muito característico, distingue-se o canto do povo à viola com quadras, a festa das bandeiras, que pela sua vertente híbrida, entre o sagrado e o profano, atrai emigrantes das diásporas para os seus berços, com destaque para a de Nho Sanfilipe em homenagem a Santo Filipe, o primeiro nome dado a ilha do Fogo, e outras festas tradicionais como: 18 de Maio (Salinas), 10 de Agosto (São Lourenço), 25 de Novembro (Santa Catarina), só para citar algumas. Destacam-se outras festividades e/ou manifestações culturais como a dança e as músicas tradicionais, designadamente, a talaia-baixo que está entre as principais manifestações culturais da ilha.

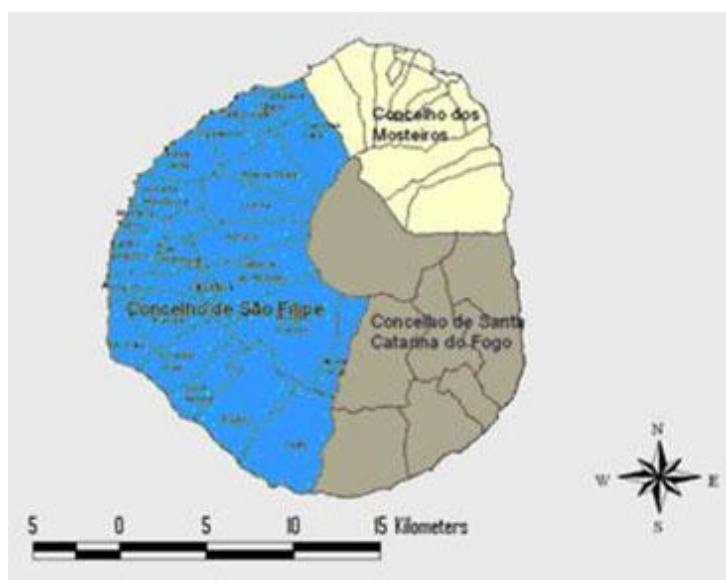
No que se refere à gastronomia dos diversos pratos tradicionais a Djagacida (confeccionado através de farinha de milho e feijão), Xerém de festa, servido principalmente nas festas de bandeira e de casamento, a Camoca e o Queijo constituem referências gastronómicas que merecem ser apreciadas pelos visitantes.

As principais atracções da ilha são obviamente, o vulcão e o núcleo histórico de São Filipe, que mantém ainda muito do traçado colonial e se encontra relativamente conservado.

Segundo dados do Ministério da Descentralização, Habitação e Ordenamento do Território, a ilha do Fogo apresenta características climáticas do tipo árido e semi-árido à semelhança das restantes ilhas do arquipélago Cabo-verdiano. O clima da ilha caracteriza-se assim, por uma longa estação seca e com chuvas muito concentradas num curto período de tempo durante a época mais quente do ano, isto é, de Julho a Novembro. As temperaturas médias anuais rondam 22°C, apesar de ser mais fresco nas zonas altas.

Na actualidade, a ilha do Fogo está administrativamente dividida em três municípios: São Filipe, Mosteiros e Santa Catarina do Fogo, sendo esse último o mais novo. A figura seguinte exhibe as três regiões administrativas da ilha do Fogo.

Figura II: *Divisão das regiões administrativas da ilha do Fogo*



O concelho de São Filipe foi criado em 1991, período em que o antigo concelho do Fogo foi dividido em dois passando a parte sudoeste a ser chamada concelho de São Filipe e a parte nordeste a ser chamada concelho dos Mosteiros. Em 2005, uma freguesia que pertencia ao concelho de São Filipe (*Freguesia de Santa Catarina*) foi separada para constituir o concelho de Santa Catarina do Fogo. O concelho de São Filipe estende-se por uma área de 268, 5 Km<sup>2</sup> (56,4% da área total da Ilha) e é composto por duas freguesias: Nossa Senhora da Conceição, a centro, e São Lourenço a norte. Conta, o concelho, em 2011, com um total de 23.153 habitantes, sendo 11.043 do sexo masculino e 12.110 do sexo feminino.

A sede do concelho de São Filipe é a cidade do mesmo nome, que serviu-se por muitos anos como centro administrativo da ilha do Fogo. É uma cidade histórica e bem estruturada, e é nela que ficam os famosos e falados sobrados de então e, na actualidade, representam cada vez mais o passado, presente e futuro desta cidade. As suas ruelas pavimentadas, viradas para o mar com vista para vizinha ilha Brava, os seus numerosos jardins de árvores e flores e a sua arquitectura colonial portuguesa conferem a São Filipe enormes atractivos e charme.

### *1.9.1 - Rede escolar e população estudantil*

É na cidade de São Filipe, que fica Escola Secundária Dr. Teixeira de Sousa [ESTS], onde efectivou-se a nossa investigação.

Segundo dados recolhidos junto da delegação escolar de São Filipe, serviço desconcentrado do MED, o concelho de São Filipe, em termos de infra-estruturas escolares, conta a nível do pré-escolar, com 38 Jardins-de-infância, sendo, 16 sob a responsabilidade da autarquia local e 22 pertencentes a iniciativas privadas, com um total de 1.125 crianças.

A nível do ensino básico, o concelho é contemplado com 16 pólos do Ensino Básico Integrado [EBI], frequentados por alunos do 1º ao 6º ano de escolaridade com idade compreendida entre 6 a 12 anos, num total de 3.821 alunos. No que se refere à distribuição dos pólos educativos, estes encontram-se distribuídos pelas três freguesias de seguinte modo: freguesia de São Lourenço, 6; freguesia da Nossa Senhora da



Conceição, 6 e 4 na freguesia de Santa Catarina (*concelho de Santa Catarina*), que ainda, estão sob a jurisdição da delegação escolar de São Filipe, concelho de São Filipe.

No que tange à rede de ensino secundário, existe, no concelho, uma escola secundária pública, a actual ESTS, situada na sede do município, dispondo esta de um anexo e dois pólos anexos. O anexo, designado por anexo oficina, fica situado nas imediações do edifício principal, e os pólos anexos, ganhando nomes das respectivas zonas onde estão inseridas, ministram apenas o 1º ciclo de ensino secundário (7º e 8º anos de escolaridade), e localizam-se, em Ponta Verde e Curral Grande, localidades, pertencentes à freguesia de São Lourenço. Segundos dados do GEP, referente ao ano lectivo 2009/2010, frequentaram em São Filipe, o ensino secundário público 2.297 alunos

Na freguesia de Nossa Senhora da Conceição, sede do município, funcionam ainda duas escolas secundárias privadas, denominadas por Escola Materna e Escola Secundária Académica, ambas frequentadas por alunos do 7º ao 12º ano de escolaridade.

Ainda no plano da educação, foi implementado, recentemente, na cidade de São Filipe, âmago do concelho, uma escola profissional, destinada, no essencial, aos alunos das ilhas do Fogo e da Brava, e veio adicionar a já existente na localidade de Ponta Verde, pertencente à iniciativa privada.

Os dados do sucesso, do insucesso e do abandono escolar no conselho de São Filipe, constantes do anuário da educação referente ao ano lectivo 2009/2010, permitem fazer alguma apreciação comparativa numa relação com os dados a nível nacional. Do ponto de vista destes parâmetros tendo em atenção o básico e o secundário, o concelho de São Filipe merece a seguinte caracterização: do total de alunos que frequentam estes dois níveis de ensino, o básico acolhe o maior número, 3.821 alunos, sendo 1769 (46,3%) do sexo feminino. A este nível a aprovação encontra-se a volta dos 83,4 %, que em termos absolutos representa 3.224 estudantes, valor inferior à taxa nacional. Por seu lado, a reprovação situa-se à volta dos 13%, dado que revela que a falta de aproveitamento neste concelho é superior à taxa nacional que foi de 10,5%. No que se refere ao abandono, o concelho de São Filipe regista uma taxa de 2,5%, valor superior à realidade nacional.

No que tange ao ensino secundário, do total dos alunos que frequentam este nível de ensino, 1.644 (71,6%) tiveram aproveitamento, valor inferior ao que se afigura a nível nacional que foi de 73%. A reprovação, por seu lado, ronda os 21%, representando o universo de 481 alunos, valor esse inferior ao que se verifica a nível nacional que foi de 24,9%. Em relação à taxa de abandono, os dados obtidos (7,5%) não só revelam que são superiores ao que se verifica em relação ao ensino básico local, como também são superiores em relação aos dados do abandono que se registam a nível nacional.

## 1.10 - Instituição

### *1.10.1 - Breve traçado histórico*

A ESTS preserva um percurso histórico relativamente curto, isto, comparado com percurso de algumas Escolas Secundárias e/ou Liceus do país. Referenciada ainda em toda ilha do Fogo, como Liceu de São Filipe, a sua entrada em funcionamento depois de um longo período de reivindicação da sua população, reporta-se ao ano lectivo 1990/1991, mais concretamente a Setembro de 1990. Nesta altura, abrangia uma população escolar de cerca de 245 alunos, oriundos de todos os recantos da ilha do Fogo, pois, era a única existente nesta. O início do seu funcionamento ocorreu em instalações constituídas por 7 salas de aula.

Por razões várias, nomeadamente, falta de recursos, contrariando, assim, o que acontecia em outras escolas secundárias do país, a ESTS ministrou no início de funcionamento, período que antecedeu a última reforma do ensino, apenas o curso geral, deixando de fora o curso complementar, situação que se arrastou por algum tempo. O curso geral, compreendia três anos de estudos (1º, 2º e 3º anos) ex, 3º, 4º e 5º anos dos liceus e o complementar, abarcava dois anos de estudos (1º e 2º anos) outrora designado por, 6º e 7º anos dos liceus.

Perante este cenário, após a conclusão do curso geral na ilha do fogo, os alunos ficavam forçados a deslocar a outras ilhas de Cabo-Verde, nomeadamente, Santiago ou São Vicente, na mira de continuar os estudos, situação que não abrangia uma boa parte dos alunos que frequentava o curso geral, pois, na sua maioria eram filhos de pais com poucos recursos económicos.

Com o passar do tempo e sobretudo devido ao crescimento da população estudantil na ilha (*Fogo*), aliado à necessidade de prestação de um ensino de melhor qualidade, a criação de uma Escola Secundária de “raiz” tornou-se evidente e vinha responder aos anseios da sua população. Finalmente, em Outubro de 1994, o novo edifício da escola secundária abriu as suas portas à comunidade escolar, mantendo as antigas instalações (*anexo oficina*) até a presente data como anexo do edifício principal, indicador que mostra que na ESTS, não só o passado encontra-se ainda presente, como se sente necessidade de espaço naquela escola.

Com o passar dos anos, devido a incapacidade do edifício principal e o anexo oficina albergarem toda procura do concelho, sentiu-se a necessidade de criar dois pólos anexos: o de Ponta Verde (*ano lectivo 2004/2005*) e o de Curral Grande (*ano lectivo 2005/2006*) que, distam, respectivamente, 12 e 8 kms da escola sede.

É de se registar, que antes da implementação da primeira Escola Secundária Pública na ilha do Fogo, hoje ESTS, a casa Materna, actualmente, Escola Secundária João Paulo II de cariz privada, já desenvolvia iniciativas ligadas ao ensino secundário, com os primeiros passos dados no ano de 1980/1981.

### *1.10.2 - Edifícios*

O edifício principal, conta com dois blocos com um total de 10 salas de aula cada, das quais nenhuma é especializada. Para além das salas de aulas, encontram-se ainda neste espaço escolar, uma secretaria, uma sala de professores, duas salas de informática, um espaço amplo que serve para encontros e desenvolvimento de algumas actividades, uma cantina escolar, uma sala onde funciona o gabinete do director, duas salas destinadas aos trabalhos das subdirecções, uma sala para reuniões de coordenação dos grupos disciplinares e duas casas de banho. Existe, igualmente, uma pequena sala para os serviços de orientação vocacional e profissional dos estudantes.

No que toca ao anexo oficina (*antiga instalação*), esta contempla, actualmente, 10 salas de aula, uma sala de professores, duas casas de banho, uma pequena sala para os serviços administrativos. Não obstante o tempo de vida dessa infra-estrutura, uma estrutura clássica em comparação com as construções escolares típicas da actualidade no país, a mesma apresenta aspecto agradável, usufruindo sobretudo de áreas

ajardinadas. Salienta-se ainda que o edifício principal e o anexo oficina encontram-se circundados por uma vedação que dificulta a intromissão ao recinto escolar ou a saída dos alunos para as ruas adjacentes. Por seu lado, o pólo anexo de Ponta Verde contempla 5 salas de aula e o de Curral Grande 4 salas de aula.

### 1.10.3 - Corpo discente

A ESTS com aproximadamente 245 alunos no ano da sua implementação (*ano lectivo 1990/91*) e com 2297 alunos, dezanove anos depois (*ano lectivo 2009/2010*), mostra uma grande evolução em termos quantitativos, da população estudantil. Vejamos, no quadro seguinte, a sua distribuição correspondente ao ano lectivo 2009/2010.

Quadro 2: *Distribuição da população estudantil por ciclos de ensino secundário*

Edifício	1º Ciclo				2º Ciclo *				3º Ciclo			
	7 Ano		8 Ano		9 Ano		10 Ano		11 Ano		12 Ano	
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F
Edifício Principal	381	165	334	161	490	255	291	153	200	97	265	126
Pólo de Ponta Verde	116	45	74	37	0	0	0	0	0	0	0	0
Pólo de Curral Grande	65	32	81	41	0	0	0	0	0	0	0	0
Total ano	<b>562</b>	<b>242</b>	<b>489</b>	<b>239</b>	<b>490</b>	<b>255</b>	<b>291</b>	<b>153</b>	<b>200</b>	<b>97</b>	<b>265</b>	<b>126</b>
Total ciclo	<b>1051</b>		<b>481</b>		<b>781</b>		<b>408</b>		<b>465</b>		<b>223</b>	
Total Geral	<b>2297</b>						<b>1112</b>					

\* No 2º ciclo, os alunos poderão optar pela via geral ou técnica. Devido a falta de infra-estruturas, a ESTS, acolhe apenas alunos da via geral.

### 1.10.4 - Corpo docente

No edifício principal, incluindo o anexo oficina, as actividades lectivas são asseguradas por 112 docentes. Desse número, 24 são bacharéis, 58 licenciados e 30 professores sem formação específica na área da docência, sendo 10, com apenas o 12º ano de escolaridade. Nos pólos anexos de Ponta Verde e Curral Grande, as mesmas actividades, são asseguradas por 7 professores, respectivamente.

### 1.10.5 - Corpo não docente

No que se refere ao pessoal não docente, o grupo é constituído por 15 efectivos, sendo, 6 contínuos; 1 guarda-nocturno, 5 pessoal de secretaria da escola e 3 auxiliares de limpeza. Vejamos, no quadro seguinte, a sua distribuição pelas diferentes estruturas da escola.

Quadro 3: *Distribuição da População não Docente*

<b>Distribuição da População não Docente (2010/2011)</b>					
Nível de Ensino	Edifício Principal	Anexo Oficina	Pólo anexo de Ponta Verde	Pólo anexo de Curral Grande	Total
Contínuos	2	2	1**	1**	6
Guarda-Nocturno	1	-	-	-	1
Pessoal de secretaria	5	-	-	-	5
Auxiliares de Limpeza	*	3	**	**	3

\* Trabalho de limpeza assegurado por uma empresa contratada pela escola1, \*\* Desempenha também a função de auxiliar de limpeza, - Não tem

### 1.10.6 - Órgãos de gestão

Os órgãos de gestão da ESTS, são os que se encontram definidos no art.º 12º, do Decreto-Lei n.º. 20, de 19 de Agosto de 2002: assembleia da escola, conselho directivo, conselho pedagógico e conselho de disciplina.

#### 1.10.6.1 - Caracterização dos órgãos

A assembleia da escola, é constituída por 8 elementos, sendo, 2 representantes dos alunos, 2 representantes do pessoal não docente, 2 representante de pais e/ou encarregados de educação, 1representante da autarquia e 1 elemento idóneo da sociedade civil.

O conselho directivo, por sua vez, é constituído por 6 elementos, nomeadamente, director da escola, subdirector administrativo e financeiro, subdirector pedagógico, subdirector para assuntos sociais e comunitário, secretário e vogal representativo dos pais e/ou encarregados de educação.

Por seu lado, o conselho pedagógico é constituído por 26 elementos: director da escola, subdirector pedagógico, secretário da direcção da escola e 23 coordenadores dos diferentes grupos disciplinares. No que se refere ao conselho de disciplina, este é constituído por 7 elementos: 1 presidente, designado pelo conselho directivo, 1 professor coordenador de disciplina, 1 um delegado dos pais, 2 directores de turma e 2 delegados de turma.

Para além destes órgãos que constituem o núcleo duro da estrutura de gestão da escola, existem, algumas comissões de trabalho que apoiam no funcionamento dos demais órgãos de gestão. Existe, igualmente, ainda, órgãos de gestão intermédia, que podem envolver a forma de conselhos colegiais ou de órgãos unipessoais. No primeiro caso configura-se o conselho de turma e o grupo de disciplina. Os directores de turma, delegados e subdelegados de turmas fazem parte de órgãos unipessoais. Por deliberação do conselho directivo, existem outros cargos unipessoais que asseguram o normal funcionamento da escola, designadamente, o responsável para o anexo e pólos anexos.

# *Capítulo 2*

## *Metodologia de investigação*

## Capítulo 2 - Metodologia de Investigação

Antes de interpretarmos os resultados desta investigação, cabe apresentar a metodologia adoptada neste trabalho.

### 2.1- Natureza da investigação

Muitas são as investigações que se realizam e muito variadas têm sido. No entanto, qualquer que seja o seu objecto de estudo, o objectivo primeiro de qualquer investigação é, sem dúvida, a produção de conhecimento sobre o objecto investigado. O modo de o conseguir difere consoante o paradigma de abordagem, o qual pode ser de natureza qualitativa ou quantitativa. Na perspectiva de Simões (1990), citado por Couto (2005, p. 123) *“Não há, aliás, métodos perfeitos, sejam eles quantitativos ou qualitativos. O controlo absoluto das variáveis não passa de um ideal inatingível: cada método, em certos aspectos, é mais ou menos eficaz do que os outros. E é em relação a um problema particular que um deles pode ser melhor do que outro”*.

O debate habitual entre os defensores de cada uma dessas abordagens, segundo Afonso (2006), citado por Gomes (2008, p.91) está frequentemente centrado na questão da subjectividade versus objectividade. Para a mesma autora, a metodologia quantitativa pressupõe-se objectivo, uma vez que utiliza critérios baseados em linguagem matemática analítica e estatística. Por outro lado, a abordagem qualitativa usa procedimentos empíricos, com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar uma determinada realidade.

Para esta investigação, a metodologia escolhida inscreve-se na perspectiva qualitativa. Segundo Bell (1997, p. 23) não existem métodos únicos na resolução de problemas de um estudo e as melhores *“técnicas de recolha de informação seleccionadas são aquelas que se adequam à tarefa”*. Assim, o que nos interessa é obter dados que possibilitem encontrar respostas para o problema em questão, que, no caso, passa pela abordagem qualitativa. De acordo com Moreira (2009, p. 209), tornar a subjectividade, que lhe é inerente, em conhecimento científico, sem perder a sua dimensão heurística, constitui o desafio principal desta abordagem. Com efeito, segundo o mesmo autor, um dos aspectos mais controversos desta abordagem são os que se prendem com a validade científica, ou seja, a possibilidade de generalização.



Esta abordagem foi escolhida por permitir uma melhor descrição e interpretação da realidade em estudo, pois, como afirma Bogdan (1999, p. 16) os dados recolhidos através da investigação qualitativa são recolhidos “ *normalmente em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais*”. No nosso caso tivemos a oportunidade de ouvir as pessoas e de ver a realidade. Ou seja, ouvimos as pessoas no seu contexto e elas expressaram o seu ponto de vista o mais informalmente possível.

Este nosso estudo também se inscreve no que costuma considerar de estudo de caso, pois, estamos diante de uma tentativa de compreensão de uma instituição específica (Couto, 2005, p.129). De facto, os estudos de caso podem incidir sobre organizações específicas, ao longo de um determinado espaço de tempo, relatando, por exemplo, o seu desenvolvimento. Nesta investigação, ambicionou-se estudar um contexto específico centrado o nosso foco de estudo na Escola Secundária Dr. Teixeira de Sousa, em São Filipe, Fogo, onde foram recolhidos os dados. Segundo Bogdan e Biklen, citados por Couto (2005, p.130), quando falamos numa organização como foco de estudo, estamos a utilizar a palavra numa perspectiva sociológica, para nos referimos a pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras e partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras.

## *2.2 - Problemática da investigação*

Devido à massificação do ensino secundário em Cabo-Verde, a partir da década de 90, isto, na sequência da descentralização iniciada no país em 1991 que acompanhou o processo de democratização do país, verificou-se, por parte dos sucessivos governos o desejo de encontrar dispositivos, cujo propósito encerra a melhoria da gestão e organização do sistema educativo.

Uma análise, ainda que de forma breve, sobre os dois Decretos-Leis que a partir desse período orientaram a gestão e organização das escolas secundárias em Cabo-Verde, nomeadamente, os diplomas nº.50, de 31 de Agosto de 1997 e nº. 20, de 19 de Agosto de 2002, com especial atenção para o segundo, que até à presente data suporta a

organização e gestão do secundário, revela um conjunto de mudanças referente à administração dos estabelecimentos de ensino secundário.

A introdução do Decreto-Lei nº. 20, de 19 de Agosto de 2002, nas escolas secundárias em Cabo-Verde, visou, sobretudo, em atribuir maior liberdade de gestão às escolas, dotando-as, de maiores autonomia administrativa, financeira, pedagógica e disciplinar.

Efectivamente, o melhor funcionamento das escolas, nas suas vertentes gestão e organização, afigura-se como uma árdua tarefa devido à massificação referida que, por seu lado, ficou desprovida de alguns acompanhamentos que tal fenómeno exigia, nomeadamente, construção de novas escolas ou ampliação das existentes, formação de recursos humanos nos seus mais variados domínios, dotação das escolas de maiores e melhores recursos, entre outros, etc..

Assim, torna-se pertinente o estudo em causa, de modo a compreender os contratempores por que passam as escolas secundárias, do ponto de vista de sua gestão e organização. Neste âmbito, foram colocadas à partida as seguintes questões para efeito de investigação:

- Como é que os espaços físicos e meios da escola condicionam o seu funcionamento e a vivência formal e não formal dos professores e alunos?
- Como é que os recursos da escola condicionam o seu funcionamento?
- Em que matérias a escola é autónoma e em que áreas deve ser reforçada a autonomia para o melhor funcionamento?
- Que poderes de decisão têm os diferentes órgãos da escola e como tomam as suas decisões?
- Que juízos fazem os responsáveis dos diferentes órgãos de gestão em relação à tomada das decisões de forma a responder aos desafios da escola?
- Como é que os elementos dos diferentes órgãos de gestão vêem o exercício da liderança na escola?
- Que impacto tem cultura e o clima da escola no seu funcionamento?

- O que mais dificulta o bom ambiente de trabalho na escola?
- Que impacto tem no funcionamento da escola a participação dos pais e/ou encarregados de educação?

### 2.3 - Objectivos

A realização com sucesso de qualquer projecto de investigação exige a definição de objectivos cujo rigor facilita o caminhar com segurança para a sua concretização. Almeida e Freire (2003) referem-nos que, numa investigação, o investigador é orientado por determinados objectivos operacionais. Assim sendo, e depois de reflectimos acerca das questões mais pertinentes para o nosso estudo, traçamos como objectivo geral compreender quais os aspectos que condicionam o funcionamento da ESTS. A partir deste objectivo, definimos também os seguintes objectivos operacionais:

- Verificar as condições físicas, materiais, financeiras e humanas da escola;
- Analisar o modo de funcionamento dos diversos órgãos de gestão da escola;
- Reconhecer a autonomia desejada para o melhor funcionamento da escola;
- Reconhecer a forma e o grau de participação dos pais e/ou encarregados de educação junto da escola;
- Identificar a cultura da escola;
- Reconhecer formas de relacionamento entre todos os actores da comunidade educativa;
- Identificar as opiniões sobre a liderança da escola.

### 2.4 - A amostra do estudo

Tendo em conta os propósitos do estudo e após uma séria reflexão acerca dos órgãos de gestão da escola privilegiada para a investigação, bem como dos seus demais intervenientes, nomeadamente, os responsáveis de gestão, docentes, alunos e funcionários, optamos por uma amostra não probabilística e de conveniência. Assim, foram seleccionados para amostra alguns elementos dos diferentes órgãos de gestão da escola. A escolha deste grupo de participantes pareceu-nos pertinente, pelo facto dos

mesmos, vivenciarem o dia-a-dia do funcionamento da escola, apresentando, ao nosso ver, conhecimento aprofundado da realidade do funcionamento desta em momentos distintos.

A amostra promotora de informação para estudo é constituída por 9 elementos, sendo, 2 pertencentes ao conselho directivo, 2 referentes à assembleia da escola, 3 relativos ao conselho pedagógico e 2 pertencentes ao conselho de disciplina. Aos participantes foram garantidos o total sigilo das suas declarações, e tentamos ao longo da transcrição das entrevistas, não ter elementos que os possam identificar. O conteúdo dessas entrevistas, encontra-se reproduzido em documentos anexos ao trabalho (anexo 2).

### *2.5 - O guião da entrevista*

Depois de concluída uma revisão bibliográfica exaustiva proveniente da definição da problemática e dos objectivos da investigação, elaborou-se o guião de entrevista que se encontra em anexo (anexo 1), estruturado com 20 questões.

A primeira questão é feita com o propósito de obter dados que nos permitam ter uma ideia da amostra seleccionada, garantindo, obviamente, o anonimato. A segunda questão corresponde à posição dos participantes acerca das suas acções enquanto membro dos distintos órgãos de gestão da escola e a terceira tem como principal objectivo, identificar as opiniões dos participantes em relação à gestão da escola nos seus mais variados domínios

Por outro lado, com a quarta e a quinta questão, pretende-se perceber as dificuldades que a escola enfrenta do ponto de vista da gestão e como solucioná-las. Com a sexta, sétima, oitava e nona questão, tencionam-se obter uma apreciação global do funcionamento dos diferentes órgãos de gestão da escola.

Com a décima e a décima primeira questão, visa perceber as apreciações que os entrevistados têm em relação ao funcionamento dos anexos e pólos anexos da escola e identificar propostas de soluções que poderão eventualmente contribuir para o melhor funcionamento da escola.

Com a décima segunda e a décima terceira questão, deseja-se compreender a forma de relacionamento entre a escola e a comunidade. A décima quarta questão visa identificar os aspectos positivos e negativos no que se refere à organização da escola.

Ora, com a décima quinta, sexta, sétima, oitava e nona questão, pretende-se obter uma apreciação global acerca da liderança, da autonomia, do ambiente de trabalho e da cultura da organização, respectivamente. Finalmente, com a última questão, a vigésima, ambiciona-se, encontrar propostas que visam melhorar o funcionamento das escolas secundárias em Cabo-Verde.

Após a validação do guião da entrevista, a partir da realização do pré-teste feita a um dos professores da referida escola e que também é membro da direcção de uma escola secundária privada no concelho de São Filipe, este foi aplicado à amostra seleccionada com o fito de recolher dados de forma mais objectiva possível. Com a realização do pré-teste pretendíamos realizar uma abordagem prévia à adequação da metodologia de investigação. O pré-teste revelou-se uma actividade muito importante para a elaboração da versão definitiva do guião da entrevista, pois, permitiu introduzir maior clareza e objectividade a uma pergunta da entrevista, permitindo-nos avançar com alguma confiança para o estudo final.

A elaboração do guião obedeceu os seguintes momentos: i) elaboração de algumas questões a partir dos objectivos; ii) diálogo com diversas pessoas para a verificação da pertinência das questões já elaboradas e definição de novas; iii) realização do pré-teste sobre o guião provisório e iv) redacção definitiva do guião.

## *2.6 - Procedimentos adoptados para recolha de dados*

Tendo em conta os objectivos a atingir com este trabalho, a metodologia de recolha de dados contempla o uso de técnicas documentais e não documentais. Em relação à primeira técnica, fomos ao encontro de obras publicadas, artigos científicos impressos e electrónicos, dissertações de mestrados e doutoramentos e de outras publicações que se relacionam com o assunto em estudo. No que se refere à técnica não documental, recorreremos à entrevista, complementando-a com informações recolhidas de forma informal junto da escola onde se desenrolou a investigação e em outras instituições. As informações recolhidas de forma informal, foram obtidas a partir de contactos estabelecidos, nomeadamente, com o director e outros responsáveis pela gestão da escola, bem como, junto dos funcionários do GEP do MED.

Na verdade, a entrevista semi-estruturada foi sem dúvida o instrumento principal utilizado e a informação que propiciou constitui o cerne da investigação tendo em conta a natureza do estudo.

Para a realização das entrevistas, foram acordados momentos convenientes para as suas realizações. Elas decorreram na ESTS, escola de formação profissional, delegação do MED em São Filipe, e em casa de um dos entrevistados. O conteúdo das entrevistas, foi registado e gravado com o consentimento dos participantes, com a garantia de que o mesmo se destinaria a ser ouvido apenas pelo entrevistador. Cada entrevista demorou aproximadamente 45 minutos e as pessoas entrevistadas mostraram bastante interesse em participar na investigação.

Basicamente, o estudo obedeceu às seguintes fases:

Numa primeira fase, começou-se por fazer uma pesquisa bibliográfica, sobre aspectos relacionados com o estudo. Posteriormente, numa segunda fase, procedeu-se à elaboração do instrumento de recolha de dados, mais concretamente do guião da entrevista. Numa terceira fase, e depois de feita a validação do instrumento, este foi aplicado para a recolha dos dados. Uma vez recolhidos os dados, estes foram analisados e interpretados, no qual posteriormente foram retirados e apontados as respectivas considerações finais.

### *2.7 - Organização da análise dos dados*

Nesta etapa da nossa investigação procuraremos conhecer e apontar as ideias, as reflexões, as representações e os pensamentos dos responsáveis pela gestão da ESTS entrevistados.

Concluída a realização das entrevistas, alguns procedimentos foram desencadeados no sentido de proporcionar o tratamento adequado das informações recolhidas o qual tentou ser o mais real possível acerca do que foi relatado. O primeiro procedimento adoptado foi a identificação dos participantes do estudo antes da realização da transcrição do conteúdo das entrevistas. Estes foram codificados com a letra E, seguido de um número romano (I a IX). Por exemplo, entrevistado EI; EII; ... EIX.

Para tratamento dos dados recolhidos através da aplicação da entrevista, procedemos à elaboração de quadros no que se refere à análise de conteúdo das mesmas.

Assim, foram apresentadas as informações provenientes das entrevistas em quadros, contendo estes o registo de excertos das declarações dos entrevistados. Os sinais (+) e (-) contidos no quadro traduzirão as expressões vertidas de aspectos positivos ou negativos. Entendemos que a opção deste modelo organizativo da informação, que permitirá estudar “o modo de funcionamento da ESTS” de uma forma analítica, permitirá ainda uma mais adequada visualização do quadro geral representativo das suas concepções.

Convém ainda sublinhar, que as unidades de registos (excertos extraídos das opiniões dos entrevistados) foram distribuídas por três dimensões de estudo, quais sejam: i) *espaço físico e meios*; ii) *funcionamento da escola* e iii) *ambiente educativo*. Por seu lado, cada dimensão possui duas categorias de análise, tendo estas diferentes subcategorias, de que falaremos mais a frente. A primeira dimensão engloba as seguintes categorias: i) condições físicas e materiais e ii) condições financeiras e humanas. Da segunda dimensão fazem parte as categorias: i) órgãos de gestão e ii) autonomia. A terceira dimensão abarca as categorias: i) clima e ii) cultura.

Esta operação de classificação dos elementos encontra-se na linha defendida por Bardin (2008, p.145), em que através de critérios previamente definidos, se reúne um grupo de elementos (*unidade de registo*), agrupamento este efectuado em razão das características comuns destes elementos.

Na verdade pretendemos com este modelo de organização confrontar as ideias e as perspectivas destes responsáveis, com as perspectivas e os estudos de vários autores de referência consultados, bem como com as nossas próprias reflexões. Esta é a etapa pela qual tentaremos compreender a realidade dos participantes tal como a vivenciaram.

## 2.8 - *Fiabilidade e validade do estudo*

No que diz respeito à questão da validade e fiabilidade, a metodologia qualitativa é consistente desde que, por exemplo, se identifique com rigor os sujeitos e os métodos de recolha e análise da informação recolhida, bem como a utilização de meios técnicos que possibilitam manter o registo da realidade estudada (Moreira, 2009, p.211).

Neste sentido, para melhor garantir a fiabilidade e validade interna deste estudo, foram informados algumas pessoas, nomeadamente, director da escola, alguns professores da

escola, ex-responsáveis da escola em estudo, o que pensamos desvendar com a investigação, interrogando-os se as questões e métodos concebidos eram as mais adequadas. Apesar de ser um pouco grosseiro este processo, pensamos que permite-nos confiar nos dados que foram recolhidos.

Nesta linha de ideia, uma das estratégias adoptadas para fazer face aos problemas da fiabilidade foi a escolha dos participantes para este estudo, dando especial atenção, sobretudo, aos que estão à frente da gestão da escola e a professores experientes, ou seja, informantes conhecedores da realidade. Por outro lado, a fiabilidade da informação também foi assegurada pelo registo mecânico das entrevistas. Deste modo conseguiu-se obter informação de modo mais espontâneo e rápido, propiciando uma interlocução mais informal e empática e, sobretudo, mais segura no que toca ao conteúdo das declarações dos entrevistados.

Como é evidente, não constituiu preocupação central deste estudo a validade externa, pois o objectivo principal não é a generalização dos resultados, mas tão só tentar compreender aspectos que afectam o funcionamento desta escola de Cabo-Verde.

### *2.9 - Limitações do estudo*

Apesar do rigor científico empregado neste estudo, o mesmo é passível de algumas limitações que devem ser consideradas para melhor acompanhamento dos resultados obtidos. Sendo esta investigação feita através da abordagem de um estudo de caso, tal como todos os estudos de caso, este apresenta desde logo algumas limitações, na medida em que espelhará apenas a realidade de uma determinada escola secundária no conjunto das 49 existentes em Cabo-Verde. Assim, uma das limitações do estudo, prende-se ao facto de que, apesar da realidade descrita poder ser também a de muitas outras escolas secundárias de Cabo-Verde, o mesmo, não permite que os resultados obtidos sejam generalizados para outras escolas secundárias que não aquela deste estudo. Ou seja, estes resultados e esta análise não permite a generalização a outras situações (Bell, 1997). Sendo assim, as constatações e resultados aplicam-se, exclusivamente, à ESTS em São Filipe.

Outra limitação tem a ver com técnica utilizada para a recolha de dados (*entrevista*). Apesar de ser a mais utilizada neste tipo de investigação, ela apresenta também à investigação alguns problemas ou limitações. Segundo Quivy e Campenhoudt (2003,



p.194) um dos problemas que a entrevista pode trazer para a investigação é “(...) *o facto da flexibilidade do método poder levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado (...)*”. Embora a espontaneidade seja um elemento característico deste método de investigação, nem sempre tal se verifica por parte do entrevistado, por este não conseguir estar descontraído e por muitas vezes temer falar de algo que possa comprometê-lo, desconfiando em certa medida da confidencialidade garantida pelo investigador. De facto, neste estudo existe esta possibilidade, assim como há também o risco de se temer ser reconhecido e de se temer causar algum mal-entendido com os colegas.

## *Capítulo 3*

### *Apresentação e análise dos dados*

### Capítulo 3 - Apresentação e análise dos dados

Este capítulo tem como objectivo divulgar a informação recolhida. Sendo assim, nele serão apresentados os resultados da investigação ocorrida na Escola Secundária Dr. Teixeira de Sousa [ESTS] em Cabo-Verde.

Para o tratamento das informações recolhidas durante a investigação recorreremos à análise de conteúdo. Esta tem, segundo Guerra (2006), citado por Gomes (2008, p. 113) “ uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência”. Convém referir que, neste estudo, esta análise recai sobre as entrevistas dadas pelos responsáveis de gestão da ESTS, em razão do objecto de estudo efectuado na referida escola. Depois da transcrição das entrevistas, efectuamos leituras repetidas desta, no sentido de familiarizarmos com a informação recolhida, por forma a podermos gerir o volume de informação recolhida. Este exercício permitiu-nos a definição de forma mais precisa das dimensões, categorias e subcategorias para efeito de análise dos dados obtidos. Este procedimento de análise permite segundo Bardin (2008, p.129) uma descrição mais exacta possível das características pertinentes dos conteúdos a analisar.

Assim, com base nos dados recolhidos na sequência das entrevistas realizadas, identificam-se para efeito de análise dos mesmos, como dissemos anteriormente, três dimensões, designadamente, espaço físico e meios, funcionamento da escola, ambiente educativo e seis categorias de análise que serão apresentadas e analisadas a partir dos próximos parágrafos. Fazem parte da primeira dimensão, *Espaço Físico e Meio*, as categorias: i) condições físicas e materiais e ii) condições financeiras e humanas. A segunda dimensão, *Funcionamento da Escola*, divide-se nas categorias: iii) órgãos de gestão e iv) autonomia. Por último, a terceira dimensão, *Ambiente Educativo*, é composta pelas categorias: v) clima e vi) cultura. Por seu lado, cada categoria apresenta subcategorias de que falaremos no momento apropriado.

### 3.1 - Espaço Físico e Meios

Buscando uma perspectiva de sucesso para o funcionamento das escolas, os espaços físicos e meios tornam-se elementos indispensáveis a serem analisados. Um ambiente de trabalho carente de recursos, onde os profissionais vêem espaços vagos é um ambiente que não propõe desafios e muito menos contribui para que a escola consiga materializar as suas acções de forma eficaz (Hank, 2006).

Todavia, não defendemos a ideia de que o melhor funcionamento das estruturas escolares só pode se processar mediante condições materiais idealizadas, mas o que pretendemos destacar neste trabalho é o modo como os espaços e meios da escola condicionam o seu funcionamento. A este respeito, concordamos com Lima (1998), quando afirma que todo espaço interfere de forma positiva ou negativa no processo das acções das instituições. Na mesma linha de ideia, Bracht (2005, p.40) considerou que a existência de materiais e espaços físicos específicos é importante e necessária e, suas ausências ou insuficiências podem comprometer o trabalho das escolas.

#### 3.1.1 - Condições físicas e materiais

Uma escola nos dias de hoje é uma instituição mais complexa do que muitas vezes se pensa. Ora, uma das condições para o seu bom funcionamento prende-se às infra-estruturas, às instalações e aos equipamentos em geral.

Nesta categoria procuramos entender os juízos dos entrevistados acerca das condições físicas e materiais da ESTS e os seus efeitos nas práticas educativas e no funcionamento da referida escola. Esta categoria contempla duas subcategorias que nos parecem fundamentais, a saber: a de *instalações e infra-estruturas* e a dos *recursos materiais*.

##### 3.1.1.1 - Instalações e infra-estruturas

A necessidade de conhecer a situação actual das condições das instalações e infra-estruturas da ESTS, prende-se ao facto de que, no nosso entender, as instalações e infra-estruturas escolares podem exercer influências significativas no desenrolar das acções da escola e podem ser vistos como factores de eficácia no funcionamento desta, mesmo que não sejam os principais. Neste sentido, debruçaremos a nossa análise com o propósito de ver que condições se verificam em termos de espaços interiores e

exteriores na ESTS, designadamente, no que respeita, à biblioteca, à sala de informática, à sala de aula, aos laboratórios, ao poli desportivo, entre outros espaços. Sendo assim, propomos o desenvolvimento da análise desta subcategoria (*instalações e infra-estruturas*) a partir do quadro 4, que traduz a síntese das afirmações dos entrevistados relativas a este assunto.

Quadro 4: *Subcategoria - Instalações e infra-estruturas*

Indicador: <i>Espaços exteriores</i>	(+) O espaço verde é muito convidativo (...). (EVIII) (-) (...) a escola não dispõe de um poli desportivo próprio (...). (EI) (-) Não temos uma placa desportiva para a prática de educação física. (EII)
Indicador: <i>Espaços interiores</i>	(+) Em termos de salas de aula elas são adequadas (...). (EII) (+) (...) penso que é fundamental ter esses pólos / anexos, porque são oportunidades dos alunos dessas localidades poderem estudar pelo menos o 1º ciclo do ensino secundário (...). (EI) (-) A escola não tem um auditório (...). (EI) (-) Temos falta de anfiteatro (...). (EVII) (-) Temos uma biblioteca, é verdade, mas ela não está devidamente equipada (...). (EI) (-) No caso dos pólos (...) não há biblioteca. (EI) (-) A biblioteca é um dos espaços que não funciona da melhor forma (...). (EVIII) (-) As salas de aula não reúnem as condições ideais para o nº de alunos que alberga. (EIX) (-) Precisamos de uma sala de coordenação com mais equipamentos para o trabalho. (EVII) (-) Nós temos apenas uma sala de coordenação. (...) (EIV) (-) Não há sala de informática em ambos os pólos. (EII) (-) As infra-estruturas [pólos] são de condições bem mais precárias em relação à escola sede. (EIX)

Da síntese constante no quadro 4, pode-se, facilmente, verificar que tanto em relação aos espaços exteriores e interiores as afirmações dos entrevistados apontam mais para os aspectos negativos. Poucas são as referências feitas pelos entrevistados no que diz respeito aos espaços exteriores. No entanto, percebe-se que a escola regista alguma carência neste domínio, como por exemplo, a falta de um polidesportivo ou de uma placa desportiva. Como forma de colmatar estas carências, a escola recorre, segundo afirmações do EI, ao arrendamento do polidesportivo municipal que fica nas suas imediações, tendo em vista assegurar a prática da educação física dos alunos. É de salientar que esta medida, para além de se reflectir nas despesas da escola, uma vez que a utilização deste património municipal fica condicionada ao pagamento de um aluguer mensal, condiciona a prática de educação física de um número elevado de alunos, isto porque, os que frequentem os pólos anexos não beneficiam do referido espaço, devido à

distância deste em relação aos referidos pólos. Esta situação acaba por traduzir uma certa desigualdade de aproveitamento dos meios que se encontram à disposição da escola e não contribui para uma oferta educativa justa e equilibrada. Ainda em relação aos espaços exteriores, convém realçar que surge associado a este indicador uma única referência positiva, feita pelo EVIII, ao considerar que, o espaço verde da escola é muito convidativo e contribui, por um lado, para o embelezamento da imagem do património físico da escola e, por outro, para favorecer a convivência entre os diversos grupos sociais da escola.

Em relação aos espaços interiores, outro indicador de análise referente às instalações e infra-estruturas da ESTS, as manifestações de insatisfação por parte dos entrevistados são evidentes no quadro 4, com o tom das afirmações a inclinar-se em maior número para os aspectos negativos. Assim, a maioria dos entrevistados manifestam a necessidade da escola ter um auditório, e que, segundo o EI, esta infra-estrutura permita à escola realizar um conjunto de acções, nomeadamente, encontros periódicos, palestras, seminários, formações, encontro com os alunos e com os pais e/ou encarregados de educação, bem como diversas outras actividades programadas pela escola. Verifica-se, ainda, a necessidade da escola ter uma biblioteca em melhores condições, uma vez que a existente apresenta algumas lacunas, o que dificulta a resposta a certos desafios que vão ao encontro de uma escola que acolhe alunos pré-universitários. Exemplo bem representativo desta situação é a declaração que faz o EI. Diz ele: *“Temos uma biblioteca, é verdade, mas ela não está devidamente equipada como deveria estar para uma escola do ensino secundário que tem alunos, portanto, pré universitários”*.

Esta situação é ainda mais gritante nos pólos anexos, uma vez que nestas extensões da escola sede não há qualquer biblioteca. Mas do conjunto das entrevistas resulta claro que este não é o único problema dos pólos anexos. Os entrevistados requerem ainda a melhoria das condições de infra-estrutura em geral, dando conta da necessidade de sala de informática, espaço para prática de educação física e de outros espaços condignos ao ensino secundário. Apesar dos pólos anexos registarem muitas limitações em termos de condições físicas e materiais, os entrevistados consideram que a sua implementação foi uma mais-valia para a ESTS, pois, permite aos alunos das localidades onde estes pólos

estão a funcionar de frequentarem pelo menos o 1º ciclo de ensino secundário próximo das suas residências (EI).

Paralelamente a essas reivindicações, ainda no que diz respeito aos espaços interiores, os entrevistados fazem alusão à necessidade da escola ter uma sala de coordenação melhor equipada, mais ampla e, quiçá, em maior número, uma vez que, a existente dificulta os trabalhos de coordenação dos diferentes grupos disciplinares, devido à sua reduzida dimensão e limitação de equipamentos pedagógicos. Em termos de salas de aula, o EII considera que elas são adequadas contrariando a ideia da maioria que reconhece que as mesmas não reúnem as condições ideais para o número de alunos que alberga. A diferença de opiniões pode dever-se à perspectiva em que cada um se coloca. As salas podem ser adequadas em si tanto em número quanto em condições, mas podem não possuir o tamanho exigido para albergar tantos alunos. Por exemplo, o EIX e EV dizem respectivamente que *“As salas de aula não reúnem as condições ideais para o nº de alunos que alberga”*; *“As salas são superlotadas, com mais de 40 alunos, isto é muito mau para organização, não reuni as condições ideais”*.

A partir das descrições apresentadas é possível verificar que, do ponto de vista das instalações e infra-estruturas, a ESTS regista alguma carência, tanto no que diz respeito ao espaço interno como no que se refere ao espaço externo. Importa referir que esta carência é sentida de maneira mais acentuada no que respeita aos pólos anexos, pois estes são de condições bem mais precárias em relação à escola sede. Na verdade, esta situação condiciona de certo modo as práticas educativas e o desenrolar de certas acções da escola, tais como, a prática da educação física, realização de certas actividades curriculares, nomeadamente, as de cariz experimental, realização de encontros periódicos, palestras, seminários, formações, encontro com os alunos e com os pais e/ou encarregados de educação, realização do trabalho pedagógico, etc..

Como sabemos, Cabo-verde, ainda é considerado um país de rendimento médio e encontra-se sujeito à dependência dos seus parceiros externos. Como tal, muitas das situações de precariedades por que passam as escolas secundárias são reflexos dos seus poucos recursos. Assim, o poder central (o governo) acaba por encontrar dificuldades em responder de forma cabal a todas as necessidades e exigências das escolas secundárias

do país, com consequências, não só no ensino ministrado, como também, no desenrolar de certas acções. Por outro lado, o poder local, que devia constituir-se como um dos parceiros essenciais, em muitas situações não reúne capacidade de responder a certos interesses das suas escolas, embora espera-se que reconheçam que o investimento na educação tem reflexos positivos no desenvolvimento do próprio município. Para o caso do município onde a escola em estudo se encontra inserida, podemos constatar, nas palavras do EI, sinais que apontam para alguma limitação do poder local quando este diz que “(...) *a escola não dispõe de um poli desportivo próprio para a prática da educação física, utiliza o poli desportivo da câmara municipal e paga um aluguer mensal pela sua utilização*”. No nosso entender, a Câmara bem podia ser sensível às carências da escola e facilitar o seu uso gratuitamente. Na verdade, trata-se, em qualquer dos casos, de dinheiro público.

Quanto às estratégias a serem adoptadas no sentido de colmatar as insuficiências registadas no domínio das instalações e infra-estruturas, elas variam de entrevistado para entrevistado, embora a maioria considere que a construção de uma nova escola secundária na zona norte do concelho, mais concretamente na localidade de Ponta Verde (localidade que acolhe um dos pólos anexos), com instalações adequadas possa ser a solução para alguns dos problemas que ESTS enfrenta no domínio das *instalações e infra-estruturas*.

### 3.1.1. 2 - *Recursos materiais*

As organizações e as escolas em particular são submetidas a uma série de desafios na concretização das suas acções. Como tal, necessitam de certos recursos para poderem alcançar os seus objectivos. Os recursos da escola constituem seu património e são elementos fundamentais para as operações desta, sendo este património formado por diferentes tipos de recursos, designadamente, os recursos materiais. No quadro 5 apresentamos uma síntese das afirmações recolhidas através das entrevistas sobre os recursos materiais da escola.



Quadro 5: Subcategorias -Recursos materiais

Indicador: <i>Informáticos</i>	(+) Temos dois laboratórios de informática com 18 computadores cada. (EI) (+) Ultimamente, a escola tem recebido muitos equipamentos informáticos. (EIV)
Indicador: <i>Didáticos/ equipamentos</i>	(+) As lacunas da nossa biblioteca serão pontualmente preenchidas através do esforço enorme por parte dos professores em produzir fichas com conteúdos programáticos (...). (EI) (+) Em termos de equipamentos educativos, carteiras, mobiliário escolar, a escola não tem grandes carências. (EI) (-) Há falta de manuais e livros adequados na nossa biblioteca. (EI) (-) Há falta de materiais básicos, didáticos, por exemplo, mapas [ <i>nos pólos</i> ]. (EII) (-) A nossa biblioteca não funciona da melhor forma, precisa de mais equipamentos para motivar os alunos. (EVII) (-) Os laboratórios [ <i>da escola sede</i> ] não estão devidamente equipados. (EII) (-) A escola precisa de mais livros didáticos actuais, portanto, há essas dificuldades em termos de equipamentos. (EIII) (-) Em termos de matérias de apoio às aulas (...), temos falta de livros. (EVII) (-) Temos na biblioteca alguns livros que não estão sendo usados neste momento, servem mais como materiais para efeito decorativo da biblioteca de que materiais de uso corrente. (EVIII) (-) Há dificuldades em termos de manuais, há dificuldade de aquisição de algum suporte de apoio às aulas. (EIX)

No que diz respeito à análise desta subcategoria (*recursos materiais*), uma primeira leitura que nos oferece fazer, das afirmações dos entrevistados, é que há um elevado número de afirmações que expressam sentimentos de alguma insatisfação no que tange aos recursos didáticos/equipamentos em geral, o que já não se verifica em matéria de meios informáticos, sobre os quais as opiniões parecem revelar uma certa satisfação dos entrevistados.

Na verdade, as novas tecnologias de informação e comunicação parecem ser uma das apostas da ESTS. Segundo os dados recolhidos, verifica-se que este estabelecimento de ensino secundário apresenta um nível de recursos informáticos que não só facilita o cumprimento das acções administrativas da escola, como também permite complementar certas lacunas existentes do ponto de vista didáctico-pedagógico uma vez que a escola disponibiliza o acesso à internet aos seus professores e alunos para efeito de pesquisas. No entanto, apesar da escola ter dois laboratórios de informática, nem todos os seus alunos beneficiam desses recursos, designadamente, os que frequentam os pólos anexos, o que, mais uma vez, espelha alguma desigualdade que se verifica na

partilha de determinados recursos da escola. Assim, disseram o EI e EII, respectivamente: *“Não existe laboratório de informática nos pólos anexos”, “ (...) os alunos dos pólos e mesmo os alunos que ficam aqui na escola sede (anexo oficina) não têm acesso à internet”*.

A falta de certos recursos didáticos ou outros equipamentos educativos, fenómeno que faz parte de inúmeras escolas secundária de Cabo-Verde, constitui, em si mesma, factor de alguma preocupação para os responsáveis da ESTS. A este respeito, pensamos que a solução dos problemas existentes não deva reduzir-se apenas à produção de fichas por parte dos docentes para o preenchimento das lacunas que se verificam a nível da biblioteca, como nos diz o EI, mas sim no encontrar de soluções que permitam equipar a biblioteca, os laboratórios e os pólos anexos, com recursos didáticos e outros equipamentos que satisfazem as necessidades da escola, como forma de responder às mais variadas exigências requeridas pelo nível de ensino que a escola proporciona.

Sem nenhum exagero, podemos afirmar que a ESTS é um estabelecimento de ensino secundário onde as condições físicas e materiais constituem alguma inquietação em certos domínios. Assim, a qualidade de alguns espaços físicos e, em muitos casos, a não adequação às funções a que se destinam, bem como a falta de alguns meios, nomeadamente, didáticos, por si sós são motivos de repetidas referências negativas por parte dos entrevistados. É perceptível que o ensino podia melhorar se as condições de salas de aula, os espaços de apoio às aulas (sala de coordenação), e demais espaços, interiores e exteriores, fossem mais condizentes com as exigências pedagógicas. O mesmo se passa relativamente às condições de alguns equipamentos e à disponibilidade dos recursos materiais. Os casos mais evidentes desta carência dizem respeito à biblioteca e aos laboratórios. Como eles estão é difícil avançar para actividades experimentais e satisfazer certas exigências curriculares, condizentes com uma boa formação ao nível do ensino secundário.

Ainda que à qualidade dos espaços físicos seja reconhecida importância na construção de um bom ambiente escolar com reflexos nos comportamentos e atitudes de quem os beneficia, no estudo em causa não nos parece pertinente fazer esta relação, pois, da parte dos entrevistados não se verifica qualquer referência neste sentido. Daquilo que é nossa percepção, o ambiente relacional na ESTS é bom.

### 3.1.2 - Condições financeiras e humanas

As condições financeiras e humanas apresentam-se, na nossa opinião, como recursos fundamentais para o funcionamento de qualquer organização, e são mesmo imprescindíveis ao prosseguimento dos seus fins e dos seus objectivos. No entanto, eles podem ser equacionados de formas muito diversificadas e a sua gestão está dependente de circunstâncias que, muitas vezes escapa a própria organização. Por outro lado, as escolas têm sido consideradas organizações muito especiais e em Cabo-Verde isso não tem sido diferente. Neste contexto, constitui nossa intenção verificar, por um lado, quais as condições financeiras e humanas existentes na ESTS e, por outro, compreender como é que elas interferem no funcionamento da referida escola. Para tal, a categoria em análise foi subdividida em duas subcategorias, designadas por recursos financeiros e humanos.

#### 3.1.2.1 - Recursos financeiros

No que se verifica a esta subcategoria, foram identificados dois indicadores para efeitos da nossa análise. O primeiro diz respeito às propinas, consideradas ao abrigo do art.º 3º do Decreto-Lei nº 19/2002 de 19 de Agosto, que estabelece o Regime de Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Secundário em Cabo-verde, como principal fonte de receita das escolas secundárias e destinam-se, à cobertura dos seus encargos, nomeadamente, na manutenção, higiene e segurança das instalações e equipamentos, pagamento de pessoal auxiliar e administrativo indispensável ao funcionamento da escola, aquisição de materiais didácticos e de reprografia, etc.. O segundo, diz respeito às outras fontes de receitas, cuja capacidade da escola é capaz de produzir, designadamente, através da exploração de bens patrimoniais que estejam afectos à mesma. Para além das já mencionadas, outras fontes de recursos são mobilizadas, o que indica uma prática saudável de diversificação na procura de meios e não dependência exclusiva de uma determinada fonte. Para efeito de análise deste recurso dispensámos a nossa atenção ao quadro 6 que traduz a síntese das afirmações recolhidas através das entrevistas sobre os recursos financeiros da ESTS.

Quadro 6: Subcategoria - Recursos financeiros

Indicador: <i>Propinas</i>	(-) (...) a grande maioria dos alunos está na propina mínima ou então em apoios sociais, o que tem trazido dificuldades à direcção da escola em materializar projectos que tem em carteira. (EI) (-) A principal fonte de receitas advém do pagamento das propinas e esse pagamento não é grande coisa, paga-se mais na tabela mínima. (EI) (-) Os recursos financeiros são poucos, na medida em que, são recursos provenientes de pagamento das propinas dos alunos e não dão para satisfazer como deveria ser. (EIII) (-) Creio que se todos os alunos pagassem as propinas a escola teria menos dificuldades. (EVI)
Indicador: <i>Outros recursos financeiros</i>	(+) “A escola dispõe de parcerias com algumas instituições, nomeadamente, com algumas escolas dos USA. Aqui em Cabo Verde, também, tem parcerias com a cooperação luxemburguesa que tem financiado projectos aqui na escola” (EI). (+) Renda das cantinas (EV) (-) (...) há atraso com o pagamento das rendas das cantinas (...). (EV) (-) (...) o serviço de reprografia ultimamente não estava a funcionar (...).(EV) (-) No nosso concelho as empresas têm um fraco poder económico (...). (EVI)

Das afirmações contidas no quadro 6, naquilo que diz respeito às propinas, pode-se perceber, que os entrevistados nunca invocaram um único aspecto positivo, ou seja, o efeito de sentimento negativo neste domínio foi sempre dominante. Percebe-se, na sequência da opinião do EI, que as condições económicas de muitas famílias fazem com que a maioria dos alunos que frequentam a ESTS fosse enquadrada na tabela mais baixa de pagamento de propina prevista na lei. Esta realidade faz diminuir o poder da escola em arrecadar receitas que lhe permita materializar certos projectos. Assim, como diz um outro dos entrevistados (EIII), “*os recursos financeiros são poucos, na medida em que, são recursos provenientes de pagamento de propinas dos alunos e não dão para satisfazer como deveria ser*”. Portanto, este enquadramento cria embaraço à gestão da escola, nas palavras do EVI, porque o não pagamento de propinas por parte de alguns alunos, contribui para aumentar ainda mais as dificuldades da escola no domínio financeiro. Perante estes cenários, face aos constrangimentos que advêm da sua principal fonte de receita, fica evidente de que a escola sente a necessidade de procurar outras formas de conseguir diminuir a sua fragilidade financeira. Neste sentido, julgamos ser pertinente ver que outras fontes de receita a escola é capaz de produzir, como forma de complementar a sua principal fonte.

Se olharmos para o quadro 6, vemos que ESTS não tem grande capacidade de buscar formas de obter recursos económicos para além das propinas. De facto, a escola está situada numa região em que não há actividade económica suficientemente forte para apoiar o funcionamento regular da instituição escolar. Os entrevistados parecem estar bem cientes disso. Um deles é bem explícito quando a esse facto diz: *“no nosso concelho as empresas têm um fraco poder económico (...)”*. Contudo, a direcção da escola tem procurado tirar proveito da gestão de alguns equipamentos para obter mais alguma capacidade económica, designadamente, através dos rendimentos provenientes das cantinas e do serviço de reprografia. No entanto, como podemos constatar no quadro 6, há manifestações de algum desagrado em relação à exploração desses bens patrimoniais. Um dos entrevistados não podia ser mais claro quanto a esse descontentamento. Diz ele: *“(...) há atraso com o pagamento das rendas das cantinas (...)”*. Talvez devido às dificuldades de obtenção de financiamento junto das entidades locais, a ESTS tem buscado parcerias com instituições nacionais e internacionais. Estas demonstram que os responsáveis pela gestão da ESTS sentem a necessidade de utilização de estratégias variadas como forma de garantir a concretização de certos projectos da escola, não ficando na dependência das receitas financeiras que possam ser geradas a nível da escola. Como diz EI: *“A escola possui parcerias com algumas instituições, nomeadamente, com algumas escolas nos USA. Aqui em Cabo-Verde, também, temos parcerias com a cooperação luxemburguesa que tem financiado projectos aqui na escola”*.

Todavia a busca de financiamento não tem sido tarefa fácil. De facto, das opiniões dos entrevistados parece evidenciar-se que os recursos financeiros da ESTS criam algum embaraço à gestão, perdendo a escola alguma margem de manobra no seu funcionamento. Esta situação leva-nos a pensar que muitas das dificuldades que a escola enfrenta em termos de recursos materiais são reflexos do fraco poder financeiro da escola. Por outro lado, pensamos também que os recursos materiais existentes na escola poderão resultar das parcerias estabelecidas ou a realizar com algumas instituições estrangeiras, uma vez que no concelho (São Filipe), segundo o EVI, as empresas têm fraco poder económico.

### 3.1.2. 2 - Recursos humanos

Os recursos humanos constituem à semelhança dos outros já referidos, recursos essenciais para o funcionamento das organizações. Em face disto, entendemos que a caracterização dos indicadores (*corpo docente e funcionários*) definidos para efeito de análise desta subcategoria, permite-nos compreender quais as contribuições que estes se oferecem à ESTS, enquanto meios de que esta dispõe para o seu funcionamento. Nesta análise, a nossa atenção será focalizada no sentido de perceber o que pensam os entrevistados a cerca dos perfis de qualificação dos docentes e funcionários, do enquadramento destes no exercício das funções que lhes são confiadas, dos números existentes, etc.. O quadro 7 que se segue, serve de referência à análise desses e de outros aspectos, relacionados com os recursos humanos da ESTS.

Quadro 7: Subcategoria - Recursos humanos

Indicador: <i>Corpo docente</i>	(+) Quando entrei para a direção a taxa de professores com a formação adequada para o secundário era aproximadamente 42/43 %, hoje, é de aproximadamente 85%. (EI) (+) Neste momento, o corpo docente da escola caracteriza-se por ser bastante jovem, pessoal que formou recentemente, (...) vieram a dar outra dinâmica à escola. (EI) (+) É uma escola que tem professores oriundos de várias ilhas, mas que estão bem integrados. (EI) (+) Em termos do professorado estamos muito bem, mais de metade tem licenciatura, neste momento, a maioria dos docentes tem formação superior. (EII) (+) O corpo docente da escola é altamente formado, uma boa parte tem formação, embora, não tenho dados concretos para precisar. (EIII) (-) O corpo docente não é um corpo docente homogêneo em termos de formação, porque há uma grande parte dos professores que não tem formação específica na área da docência. (EVI) (-) Há professores que leccionam mais de que 1 disciplina. Também há professores, que leccionam uma determinada disciplina na qual não tem formação específica. (EIX)
Indicador: <i>Funcionários</i>	(+) Vamos trabalhar para formar o pessoal auxiliar, pois é fundamental (...). (EI) (-) Penso que temos um número insuficiente de funcionários e, sobretudo, sem formação adequada para exercerem essas funções. (EI) (-) A biblioteca deve ser reforçada com mais um bibliotecário, com capacidade e com empenho para que a biblioteca funcione. (EIV) (-) Quanto ao pessoal da secretaria deveriam ser formados na própria área. (EVI) (-) Em termos de funcionários administrativos a secretaria detém um número elevado de pessoas, mas sem distribuição de tarefas específicas. (EVII) (-) Vejo a biblioteca da escola com algumas deficiências, particularmente, (...) da orientação da pessoa responsável, não diria bibliotecária, mas pessoa responsável. (EIX)

Nesta subcategoria, no que respeita ao indicador corpo docente, as unidades de registos apresentadas, encontram-se ligadas mais aos aspectos positivos do que aos negativos, o que demonstra existir algum grau de satisfação dos entrevistados, referente ao corpo docente da escola. No que diz respeito aos aspectos positivos, os entrevistados são de opinião que a ESTS, se encontra perante um núcleo de professores cuja formação é apropriada ao nível de ensino que a escola proporciona. Segundo o EI, actualmente, a taxa de professores com formação adequada nesta escola é de aproximadamente 85%, taxa bastante superior a uns anos atrás que situava-se à volta dos 43%. Estes dados evidenciam, claramente, o aproveitamento da ESTS das apostas que Cabo-verde vem fazendo em matéria de qualificação do seu principal recurso que é o/a homem/mulher.

Se esta realidade (*melhoria da taxa de formação*) é tida como progresso da escola, por outro lado encontramos associada a ela, a partir das afirmações dos entrevistados, sinais que apontam para alguma falta de homogeneidade deste recurso em termos de formação. Como nos diz, por exemplo, o EVI, “ *O corpo docente não é um corpo docente homogéneo em termos de formação porque há uma grande parte de professores que não tem formação específica para área da docência*”. Temos portanto, opiniões desencontradas sobre este aspecto. Uma realidade que emerge bem evidente das declarações é que ainda há um número considerável de docentes que não tem habilitações para o efeito. Sobretudo há docentes em áreas para as quais não dispõem formação própria para o ensino que ministram. Neste particular, o EIX, afirma, de forma peremptória, que: “ *(...) há professores, que leccionam uma determinada disciplina para qual não tem formação específica*”. Ou seja, o corpo docente da ESTS ainda apresenta problemas que garantam a qualidade desejada, isto apesar de se estarem a verificar melhorias nos últimos anos.

Em face das declarações registadas, vemos como consensual que ter professores com formação própria constitui um factor de qualidade da actividade da ESTS. Todavia, parece também evidente que alguns dos professores não estarão exercendo a sua actividade docente de acordo com a formação que possuem, o que prejudicará a eficácia destes e é um problema para a melhoria da escola. De facto, há um dos entrevistados que além de se referir que “ *há professores que leccionam uma determinada disciplina para a qual não tem formação específica*”, também salienta que há “ *professores que leccionam mais do que uma disciplina*” (EIX). Ou seja, o acumular de mais de que uma

disciplina na figura de um único professor é visto, pelos entrevistados, como algo que enfraquece o desempenho dos docentes no seio da ESTS. Assim, a maioria dos entrevistados consideram que as situações de enquadramento e acumulação têm repercussões negativas sobre o trabalho diário dos docentes e no funcionamento da ESTS. Só que não sabemos como pensam que a escola pode resolver o problema diante das condições que caracterizam a sociedade cabo-verdiana.

Ainda como factores que se enquadram nos aspectos positivos e relacionados com o corpo docente, foram apresentados pelo EI, a natureza juvenil dos docentes em termos de formação, o que acaba por oferecer escola uma outra dinâmica, bem como a capacidade de integração dos elementos que fazem parte deste corpo, uma vez que a escola acolhe professores oriundos das várias ilhas do país.

Pelo que nos foi dado observar pelo quadro 7, em relação aos funcionários a situação é bem diferente em relação à abordagem que fizemos do corpo docente, pois, das unidades de registos apresentadas, sobressaem as que se referem a aspectos negativos, que em certa medida traduzem alguma insatisfação dos responsáveis pela gestão da escola. Desses aspectos negativos, os casos mais evidentes, dizem respeito, ao número e formação dos funcionários que, nas opiniões dos entrevistados, não são suficientes e adequados à realidade da escola. Por exemplo, o EIV entende que a biblioteca deverá ser reforçada com mais um bibliotecário e com maior nível de formação, o que poderá contribuir para que a mesma funcione em melhores condições. Por outro lado, o EVII considera que a secretaria da escola detém um número elevado de funcionários, mas que no entanto, não sirvam os propósitos da escola, pois, as tarefas a eles confiadas não são distribuídas de forma específica. Ainda em termos de funções exercidas, o EVI afirma que os trabalhos administrativos não são executados por profissionais formados em áreas de administração, o que dificulta em certa medida o funcionamento dos serviços administrativos da ESTS.

A insuficiência de número de funcionários poderá, eventualmente, estar relacionada com o fraco poder financeiro da escola, o que dificulta o recrutamento do número de pessoal desejado.

Em relação às soluções que a escola pensa adoptar com o propósito de colmatar as necessidades identificadas em termos de formação, e por nós considerado como sendo



um aspecto positivo, destacamos a afirmação do EI que passamos a citar: “*Vamos trabalhar para formar o pessoal auxiliar pois é fundamental ter formação como forma de exercerem com dignidade e de acordo com as normas para poder a escola funcionar como um todo e de uma forma harmoniosa*”. Todavia, estamos perante uma declaração generalista, dumha vontade que não expressa o modo como se deve consumir a referida formação.

Importa assinalar a partir das análises feitas em relação aos *recursos humanos* que, a nível dos indicadores analisados, *corpo docente e funcionários*, a ESTS depara-se com algumas limitações que se entre cruzam entre estes indicadores referenciados. Assim, destacamos a necessidade da escola ter: docentes e funcionários com formação específica e enquadrados de forma adequada para exercício das suas funções, bem como em número suficiente como forma de evitar a sobrecarga das tarefas. Mas isto é mais fácil de apontar do que de resolver. Mas não há dúvida de que é preciso fazer um esforço nesse sentido. Ainda que nem tudo esteja ao alcance dos órgãos de gestão da ESTS, nem por isso estes podem excluir-se de buscar soluções que contribuam para um melhor funcionamento da escola.

### **3.2 - Funcionamento da escola**

O funcionamento das organizações não pode deixar de reflectir no modo como se organiza e se trabalha nelas, e isso não difere numa escola, ainda que esta possa estar mais dependente de determinações externas. Segundo (Morgan, 1996) a análise do funcionamento das escolas obriga a uma abordagem bastante complexa, onde é necessária ter em consideração inúmeros factores. Entre esses factores podem ser enquadrados o modo de funcionamento e as competências dos seus órgãos de gestão. No nosso entender, partimos do pressuposto de que uma escola só funciona dentro de um quadro de satisfação razoável se o funcionamento dos órgãos que suporta a sua gestão for entendido pelos membros que nela têm a sua actividade como suficientemente eficaz.

Para a realidade em estudo, o modo de funcionamento, bem como a composição e as competências dos órgãos de gestão das escolas secundárias estão definidas no Decreto-lei nº 20/2002, de 19 de Agosto que regula o regime de gestão e organização das escolas secundárias.

### 3.2.1 - Órgãos de gestão

A organização e a gestão das escolas secundárias em Cabo-Verde são asseguradas por órgãos próprios e que devem orientar as suas acções segundo princípios fixados na lei e no regulamento da própria escola. Como tal, estes órgãos estão estruturados de modo a que os seus elementos tenham tarefas específicas a executarem no exercício das suas actividades. Conhecer as apreciações dos entrevistados face à composição, competências, funcionamento e formas de decisão dos quatro órgãos de gestão ESTS constitui, nossa pretensão com a análise da categoria ora em apreço, a qual contempla duas subcategorias: a *composição e competências* e o *funcionamento e forma de decisão*, por nos parecer como aquelas que, melhor nos ajudam a perceber os resultados da investigação, no que diz respeito ao funcionamento da escola, tido como uma das dimensões do estudo.

#### 3.2.1.1 - *Composição e competências*

Julgamos ser pertinente, antes de nos debruçarmos na análise dos dados obtidos em relação a esta subcategoria, fazer uma apreciação daquilo que consagra o diploma que estabelece as normas de *composição e competências* dos órgãos de gestão das escolas secundárias em Cabo-Verde. A este propósito, direccionamos a nossa atenção para o Decreto-Lei nº 20/2002, de 19 de Agosto, que consagra no seu “corpo” quatro órgãos para a gestão das escolas secundárias, designadamente, conselho directivo, conselho pedagógico, conselho de disciplina e assembleia da escola. Para além destes órgãos, que constituem o núcleo duro da estrutura gestonária dos estabelecimentos de ensino secundário em Cabo-Verde, existem, igualmente, outros de carácter intermédio, que podem ser designados de conselho colegial ou de órgão unipessoal. Assim, fazem parte do conselho colegial os conselhos de turma e o conselho de grupo de disciplina e do órgão unipessoal fazem parte os directores de turma, os delegados e subdelegados de turma etc..

Dos quattros órgãos fundamentais para a gestão da escola, o conselho directivo é visto como órgão de administração da escola. Integra na sua composição, o director, os subdirectores (*pedagógico, administrativo e financeiro e para assuntos sociais e comunitários*), o secretário e o vogal representativo dos pais e/ou encarregados de educação. Na verdade, é o órgão que executa as políticas educativas e as orientações

superiores, traça as metas e as formas de concretizar com eficácia e eficiência os objectivos da escola. Cabe a este órgão a elaboração de todos os instrumentos de gestão e de controlo, submetendo-os à aprovação da assembleia da escola. Em suma, pelas atribuições e competências que lhe são conferidas pelo diploma nº 20/2002, de 19 de Agosto, o conselho directivo, constitui, um órgão central do funcionamento da escola. Esta centralidade resulta do facto dos seus membros representarem os diversos sectores de gestão da escola, nomeadamente, pedagógico, financeiro e social.

Convém referir que a escolha do director e dos restantes membros do conselho directivo são feitas de seguinte modo, ao abrigo do art.º 24º do decreto-lei antes mencionado: o director é nomeado por despacho do membro de governo responsável pela área da educação, de entre indivíduos com curso superior que confira ou não o grau de licenciatura, de reconhecido mérito profissional e moral, por um período de dois anos, renovável, sob proposta do delegado do departamento governamental responsável pela educação, ouvindo o Director-Geral do Ensino Básico e Secundário, o Inspector-geral e o Secretário-Geral.

Os demais membros do conselho directivo são escolhidos pelo respectivo director, de entre indivíduos com curso superior que confira ou não o grau de licenciatura, de reconhecido mérito, por um período de dois anos, renovável, ficando a escolha sujeita a homologação do membro do governo responsável pela educação. O subdirector administrativo e financeiro é designado, preferencialmente, de entre indivíduos com formação e experiência comprovada nas áreas de gestão e administração. Por seu lado, o vogal representativo dos pais e/ou encarregados de educação é designado pela associação dos pais e encarregados de educação ou, na sua falta, pela assembleia dos mesmos.

Por seu lado, o conselho pedagógico tem como atribuições, a planificação, o controlo, o acompanhamento e a avaliação do processo ensino-aprendizagem, bem como, a orientação vocacional e profissional dos alunos, tendo em vista a promoção do sucesso escolar destes. As inúmeras competências deste órgão traduzem a preocupação de favorecer a construção efectiva da autonomia pedagógica das escolas, a qual depende, em certa medida, da capacidade de iniciativa, da criatividade e do dinamismo dos membros do referido conselho, aos quais compete liderar o desenvolvimento do

trabalho pedagógico. Este órgão é composto pelo director, que preside, pelo subdirector pedagógico e pelos professores coordenadores de cada disciplina. Os professores coordenadores são designados pelos respectivos pares, de entre os professores com maior formação e experiência pedagógicas e elevado perfil cívico e moral, nos termos do regulamento da escola.

O conselho de disciplina ocupa-se, não apenas, em resolver as questões disciplinares dos alunos, mas, também, as relativas aos professores e demais funcionários, gozando, além de funções de natureza preventiva, o poder de instrução dos processos disciplinares a nível da escola, salvo os de complexidade maior e que envolvem professores e membros dos órgãos de direcção, que ficam a cargo da Inspeção-geral de educação, de acordo com a lei vigente. Da sua composição, faz parte, um elemento designado pelo conselho directivo, que preside, um coordenador de disciplina, eleito pelo conselho pedagógico, um delegado dos pais e encarregados de educação, designado pela respectiva associação ou, não havendo esta, por uma assembleia representativa daqueles, dois directores de turma, designados pelos seus pares, um delegado dos alunos, designado pela associação dos estudantes ou, na sua falta, por uma assembleia representativa dos mesmos.

Finalmente, a assembleia da escola é um órgão de carácter plural, composto por representantes de diferentes segmentos da escola e da comunidade, nomeadamente, representantes do pessoal docente, designados pelos seus pares; representantes dos alunos, designados pela associação de estudantes da escola ou, na sua falta, por uma assembleia representativa dos mesmos; representantes do pessoal não docente, designados pelo plenário dos trabalhadores da escola; representantes dos pais e/ou encarregados de educação designados pela associação de pais e/ou encarregados de educação, ou, na sua falta, por uma assembleia representativa daqueles; representante da autarquia local, designado pelo respectivo órgão executivo e um elemento idóneo da sociedade civil, que será cooptado pelos demais membros da assembleia da escola. Neste órgão, estão consignadas funções relevantes que abarcam todos os sectores da vida da escola. Com efeito, o decreto-lei nº 20/2002 de 19 de Agosto, atribui à assembleia da escola o poder de determinação das orientações da vida da escola. Este órgão tem, ainda, a função de controlo social do desempenho da escola, através da participação de representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar (*alunos,*

professores, pessoal não docente) e de diversos segmentos da sociedade (*pais e encarregados de educação, representante da autarquia local etc.*).

A partir desta reflexão e das informações constantes do quadro 8, que traduz uma síntese das afirmações recolhidas através das entrevistas, efectuaremos a análise relativa à *composição e competências* dos quatro órgãos responsáveis pela gestão da ESTS.

Quadro 8: *Subcategoria - Composição e competências*

Indicador: <i>Conselho directivo</i>	(+) Neste momento, penso que em termos de composição é adequada à realidade actual de Cabo Verde e no caso concreto da nossa escola. (EI) (+) A sua composição [ <i>Conselho directivo</i> ] é uma composição que respeita a lei. (EIII) (+) Tem uma boa composição [ <i>conselho directivo</i> ]. (EVII) (-) A forma de escolha dos elementos da direcção baseia-se na nomeação, pessoalmente, penso que deveria ser através de uma eleição, mas isso talvez no futuro. (EIII) (-) No conselho directivo há indivíduos que não se encaixem em determinadas áreas. (EIII)
Indicador: <i>Conselho pedagógico</i>	(+) A sua composição [ <i>Conselho pedagógico</i> ], primeiro, aqui na escola tentamos fazer isso de acordo com aquilo que é imperativo legal, os coordenadores, portanto, é que fazem parte deste órgão. (EII) (+) A composição é boa, mas acho que deveria ser os grupos de disciplina a escolherem o coordenador da disciplina. (EVII) (+) O conselho pedagógico define as linhas gerais em termos pedagógicos da escola. (EI)
Indicador: <i>Conselho de disciplina</i>	(+) A composição [ <i>Conselho de disciplina</i> ] é boa. (EIII) (+) Do ponto de vista institucional legal está bem representado [ <i>Conselho de disciplina</i> ]. (EIX) (+) O conselho disciplinar não tem como papel estar a policiar, a fiscalizar e a punir, acho que mais do que isso deve trabalhar na prevenção de certas situações de indisciplina que possam vir a surgir. (EII) (+) A nossa missão é prevenir questões de indisciplina e não de punição. (EIII)
Indicador: <i>Assembleia da escola</i>	(+) Se calhar a sua composição [ <i>Assembleia da escola</i> ] é melhor em relação aos outros órgãos, (...). (EIV) (+) A sua composição [ <i>Assembleia da escola</i> ] está sendo feita assim como manda a lei. (EVIII) (+) Tem tido em conta sempre todos os anos a feita do plano de actividades e orçamento da escola que têm sido aprovado pela assembleia da escola. (EIV) (-) (...) a maioria do pessoal não conhece sequer quem é presidente da assembleia. (EII) (-) Na sua composição [ <i>Assembleia da escola</i> ] notamos um vazio, pois, damos por falta da representação da Câmara Municipal. (EV)

Tendo em consideração o quadro 8, podemos afirmar que, de uma forma geral, as afirmações feitas pelos entrevistados em relação à *composição e competências* dos

órgãos de gestão da ESTS, revelam-se bastantes positivas, o que nos faz crer que os seus responsáveis encontram-se agradados com o que se passa na escola nestes domínios. Os entrevistados consideram, na sua maioria, a composição dos órgãos como sendo boa, e que respeita, obviamente, o estipulado na lei, com especial destaque, para a assembleia da escola, que foi considerada, para o EIV, como a que melhor composição apresenta, por ela contemplar um representante da comunidade local.

A nosso ver, a reacção subjacente ao argumento de destaque em relação à composição da assembleia da escola reside no facto de que, à luz do Decreto-lei nº 20/2002, de 19 de Agosto, que regula o regime de organização e gestão dos estabelecimentos de ensino secundário Cabo-verdiano, faz parte da assembleia da escola um elemento idóneo da sociedade civil, o que já não acontece com os demais órgãos de gestão. De qualquer modo, não é só a legislação que garante o desempenho do órgão. Para além da legislação contemplar um lugar para um membro da sociedade civil importa saber como este ocupa esse lugar. Veja-se que a legislação também determina a existência de um representante da autarquia e isso não está a ser reconhecido na acção concreta da assembleia da escola. Pelo menos é o que diz um dos entrevistados, que a determinado momento afirma: *“Na sua composição (Assembleia da escola) notamos um vazio, pois, damos por falta da representação da Câmara Municipal”*. (EV)

É importante notar ainda que, apesar dos entrevistados considerarem como sendo boas as composições dos órgãos, a forma de recrutamento dos elementos que as compõem não agrada, contudo, à maioria deles. A eleição dos membros parece ser o desejo dos entrevistados em vez da forma tradicional de escolha que, em vários casos, é suportada pela nomeação. Esta posição, na opinião dos entrevistados, conferiria à escola oportunidade de escolher no seu seio os seus responsáveis, na convicção, de que isso legitimaria mais a acção dos dirigentes da instituição. Mesmo assim, algumas reservas foram apresentadas quanto à ideia de eleição dos membros. Por exemplo, o EIII é a favor da eleição, mas empurra esta situação para o futuro, ao afirmar que: *“(…) pessoalmente, penso que deveria ser através de uma eleição, mas isso talvez no futuro”*. Outras declarações parecem apontar no mesmo sentido. A determinado momento o EI, diz: *“(…) não sei se estamos preparados neste momento para eleição, porque isso pode conduzir a outras questões que nada tem a ver com a educação”*. Por seu lado, o EIX, acha que a questão da eleição, que poderia ser uma via alternativa à nomeação, no

contexto actual, merece-lhe alguma reflexão, acrescentando, que: “ (...) até certo ponto acho que nós não temos uma sociedade envolvida, esclarecida. Eu acredito que na situação actual poderíamos correr o risco de algum populismo entrar pelo meio e, portanto, o processo viciar-se por outras formas”.

Em matéria de competências, poucas são as referências feitas pelos entrevistados. No entanto, ao confrontarmos as afirmações feitas com aquilo que é legislado à luz do Decreto-lei nº 20/2002, de 19 de Agosto, encontramos argumentos que apontam que os diferentes órgãos de gestão vêm cumprindo parte das suas competências. Assim, para os entrevistados, o conselho pedagógico vem definindo as linhas gerais de orientação pedagógica da escola, o conselho de disciplina vem trabalhando em matéria de prevenção das questões disciplinares e a assembleia da escola vem aprovando o plano de actividades e orçamento privativo da escola etc..

Na nossa opinião, o cumprimento de certas competências que a lei confere aos diferentes órgãos de gestão da escola, muitas vezes, não se efectiva, ou, quando se efectiva, reveste-se de algum distanciamento daquilo que é legislado, realidade que em certa medida, acaba por interferir de forma negativa no funcionamento da ESTS. Neste sentido, torna-se pertinente apresentar com mais detalhe, o resultado de algumas comparações que nos saltam à vista, no sentido de justificar este nosso posicionamento.

Em relação ao órgão directivo, faz parte de entre as várias competências, definidas no art.º 25º, ponto 1, do Decreto-lei nº 20/2002, de 19 de Agosto, “*Executar e mandar executar as deliberações dos órgãos da escola*”. Porém, consta que, na prática, existe alguma dificuldade no exercício desta competência, pois, muitas vezes, as decisões saídas do directivo ou dos outros conselhos de gestão, não são cumpridas a nível da escola. Algumas das afirmações não podem ser mais claras quanto a esta situação se, por exemplo, o EII diz que 50% das decisões são cumpridas e 50% não. Outro dos entrevistados desenvolve um pouco mais a ideia, afirmando que: “ (...) o que acontece na escola é que nem todas as decisões são cumpridas aqui na escola. Acho que é o que falta para termos um melhor funcionamento. Há falta de fiscalização de algumas medidas que são tomadas na escola. Os membros da direcção devem primar para o acompanhamento das medidas” (EVIII).

No que diz respeito ao conselho pedagógico, compete-lhe ao abrigo do ponto 1 do art.º 33º Decreto-lei nº 20/2002, de 19 de Agosto, que regula o regime de gestão e organização da escolas secundárias, de entre outras exigências, cuidar de: *“Elaborar as linhas gerais do projecto educativo da escola”, “Examinar sistematicamente todos os aspectos que interessem à educação dos alunos e funcionamento da escola”, “Promover a interacção da escola com a comunidade” e “Avaliar o trabalho pedagógico realizado no estabelecimento do ensino”*. Todavia, constatamos que estas competências, designadamente, em matéria de elaboração do projecto educativo, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico, bem como a interacção da escola com a comunidade, muitas vezes encontram dificuldades de execução. Tal situação é suportada por declarações dos entrevistados. Sublinhe-se que estas são pessoas com experiência e que têm bastante conhecimento do funcionamento da ESTS. Um deles não esconde que estão *“bastante atrasados na elaboração de um projecto educativo próprio”* (EII). Um outro entende que não se tem avançado o suficiente na aproximação à comunidade na qual a ESTS se insere, desabafando: *“Olhe, sinceramente, há necessidade de melhor articulação, de maior a proximidade entre a escola e a comunidade”* (EIII). Na verdade, encontramos uma insatisfação perante a inércia do conselho pedagógico em aspecto que bem se podem considerar estar na razão da sua existência. Um dos entrevistados é bem contundente quanto a isso, ao declarar: *“Só para destacar mesmo, eu acho que a área pedagógica precisa de mais dinâmica, mais inovação e de mais fiscalização”, “a questão de supervisão, monitoramento, da avaliação que toca sempre naquela parte nevrálgica do processo, aqui, eu vejo que há alguma disfunção”* (EIX)

Com um número de competências bem mais reduzido em relação aos outros conselhos já referenciados, para nós, a partir das afirmações dos entrevistados, o conselho de disciplina parece ser o que mais cumpre em matéria das suas competências, pois, dos dados recolhidos, não encontramos sinais que nos convidam para alguma comparação em relação ao que lhe é reservado na lei.

Contrariamente ao que se diz em relação ao conselho disciplinar, a assembleia da escola em matérias de competências, aproxima-se muito do conselho directivo e pedagógico, o que não quer isso significar que seja um órgão de menor importância em relação a estes ou de maior importância em relação ao conselho de disciplina. Contudo, o não



cumprimento de muitas competências atribuídas à assembleia da escola, acaba por conferir à mesma o estatuto do órgão com menor desempenho no contexto da ESTS. Para a maioria dos entrevistados, o papel deste órgão quase se esgota na aprovação do orçamento privativo da escola e do seu plano de actividade. Assim nos disseram o EVIII e EIX, respectivamente: “A assembleia da escola tem estado a cumprir papel só de aprovar o orçamento privativo da escola e não faz mais nada”, “Vejo mais como um órgão que se criou para cumprir a lei, (...) quanto mais não seja, porque, oiço que aprova o plano de actividade e o orçamento, nada mais”.

### 3.2.1.2- Funcionamento e formas de decisão dos órgãos de gestão

O funcionamento e formas de decisão exigem, seguramente, a nível interno da escola, não só uma gestão concertada entre os quatro órgãos de gestão da mesma, como também, entre estes e os conselhos colegiais ou órgãos unipessoais existentes. Esta acção concertada e articulada de procedimentos desses órgãos deverão na nossa opinião estender-se no plano externo, à delegação concelhia, serviço desconcentrado do Estado e ao poder central, neste caso, o Ministério da Educação e Desportos. É nesta perspectiva que pretendemos a partir das afirmações dos entrevistados constantes dos quadros 9<sup>(a)</sup> e 9<sup>(b)</sup> compreender de forma particular o *funcionamento e as formas de decisão* dos quatro órgãos que suportam a gestão da ESTS.

Quadro 9<sup>(a)</sup>: *Subcategoria - Funcionamento e formas de decisão (conselho directivo e pedagógico)*

Indicador: <i>Conselho directivo</i>	(+) Penso que funciona de uma forma harmoniosa e dentro daquilo que está previsto. (EI) (+) O conselho directivo funciona bem. (EIV) (+) As decisões no conselho directivo são sempre partilhadas, nunca foi tomada uma decisão de forma unilateral ou mesmo imposta. (EII) (+) (...) a direcção da escola está a funcionar. (EIII) (+) Acho que o conselho directivo funciona bem, um conselho directivo responsável. (EVII) (-) Há muitas reuniões [ <i>Conselho directivo</i> ], mas na prática não se vê aquilo que se pensa. (EIII) (-) Para mim a periodicidade das reuniões é suficiente, o problema que se põe é que às vezes são mais teóricas. (EIII) (-) (...) há falta de uma maior abertura da direcção correlação à escola, não estou a falar na figura de ninguém, estou a falar do órgão, maior abertura da direcção, maior participação, maior afectividade que deverá haver entre a direcção como órgão e os docentes. (EIV) (-) (...) ainda há dificuldade em termos de funcionar como um todo [ <i>Conselho directivo</i> ]. (E-IX) (-) O conselho directivo tem algumas dificuldades, nomeadamente, no que diz ao tempo de execução de determinadas decisões. (EIV)
--------------------------------------	---

Indicador: <i>Conselho pedagógico</i>	(+) A periodicidade das reuniões [ <i>Conselho pedagógico</i> ] tem sido respeitada. (EIII) (+) Acho que este órgão [ <i>Conselho pedagógico</i> ] funciona razoavelmente. (EV) (+) No conselho pedagógico as decisões são tomadas a partir das opiniões de todos os coordenadores. (EVII) (-) (...) o conselho pedagógico funciona de uma forma muito deficiente. (EII) (-) Alguns coordenadores não presenciam sistematicamente a reunião do conselho e muitas vezes não se tomam medidas com esses indivíduos. (EVIII) (-) (...) em termos de pertinência das discussões [ <i>Conselho pedagógico</i> ], eu digo que tem faltado alguma mais-valia nesse aspecto. Eu creio que podíamos ter mais encontros, sobretudo para discussões de questões que prendem com a gestão pedagógica (EIX) (-) Na minha escola umas decisões são cumpridas e outras não, por exemplo, do ponto de vista pedagógico há decisões que se tomam em que umas são cumpridas e outras não. (EIX)
---------------------------------------	---

Se em relação à subcategoria *composição e competências* dos órgãos de gestão, anteriormente, analisadas, existe uma opinião positiva quase generalizada relativa a todos os órgãos, o mesmo já não acontece com a subcategoria (*funcionamento e formas de decisão dos órgãos*) ora em análise. Isto, porque, de acordo com os quadros 9<sup>(a)</sup> e 9<sup>(b)</sup>, podemos, facilmente, observar que, com a excepção do conselho de disciplina, todos os restantes órgãos foram apadrinhadas, por parte dos entrevistados, com maiores números de notas negativas, o que aponta para algum desequilíbrio de funcionamento destes, com consequências óbvias para o normal funcionamento da escola.

As unidades de registos relativas ao conselho directivo fazem sobressair afirmações que demonstram algum descontentamento dos entrevistados em matéria do seu funcionamento, embora, a maioria manifeste o seu agrado com o funcionamento deste órgão. Na verdade, apesar de algumas palavras agradáveis de alguns entrevistados sobre o conselho directivo e de transparecer alguma simpatia para com os seus membros, nas entrevistas surge um leque variado de afirmações que coloca em causa este sentimento. Há afirmações que apontam aspectos concretos do próprio funcionamento do órgão. Um dos entrevistados considera, por exemplo, que muitas são as reuniões efectuadas pelo conselho directivo, mas estas não apresentam efeitos práticos para a escola, uma vez que este considera que, na prática, não se vê aquilo que se pensa. Por outro lado, o EIV, acha que o conselho directivo encontra dificuldades de execução de determinadas decisões, enquanto o EIX, um dos mais antigos quadros da ESTS, entende que a direcção apresenta dificuldade de funcionar como um todo. Além disso, pode ainda

existir alguma dificuldade na comunicação com os professores, porque um dos entrevistados chama a atenção para uma certa falta de abertura da direcção para com a escola, bem como a necessidade de uma atitude mais activa por parte da direcção para com os discentes. Estas e outras razões parecem-nos razões de sobra, para afirmar que o conselho directivo da ESTS não funciona tão bem como foi afirmado pela maioria dos entrevistados. Sendo este um órgão central de gestão, o seu não funcionamento de forma eficaz coloca em causa uma organização que busca melhorar a qualidade.

Se em relação ao conselho directivo pudemos identificar aspectos que prejudicam o seu funcionamento, um exercício analítico do mesmo tipo parece levar-nos, desde já, a concluir que o conselho pedagógico apresenta problemas tão ou mais evidentes. É certo que encontramos uma ou outra referência positiva. Por exemplo, um dos entrevistados diz que no “ *conselho pedagógico as decisões são tomadas a partir das opiniões de todos coordenadores*”. Parece, portanto, existir alguma normalidade mas esta não resiste a uma análise mais profunda. As afirmações que comprovam o mau funcionamento deste órgão da ESTS são contundentes. Desde logo, um deles, o EII, afirma que o conselho pedagógico funciona de uma forma muito deficiente. Mesmo quando um outro entrevistado diz que “ *este órgão funciona razoavelmente*” (EV), para quem está presente (*neste caso, o entrevistador*) é perceptível que é uma razoabilidade inclinada para o sentimento negativo. Na opinião de EIX tem faltado alguma pertinência nas discussões levadas a cabo neste órgão. Esta falta de pertinência invocada poderá ser uma das razões do não cumprimento de certas decisões, manifestada também pela mesma pessoa, quando diz que “ *Na minha escola umas decisões são cumpridas e outras não, por exemplo, do ponto de vista pedagógico há decisões que se tomam e umas são cumpridas e outras não*”. Outro inconveniente apresentado, e talvez relacionado com o acumular de tarefas extra escola, por parte da maioria dos seus docentes, é o facto de alguns coordenadores, membros do conselho pedagógico, não presenciarem sistematicamente as reuniões deste conselho e, de não se tomarem medidas no sentido de inverter esta situação. Em face desta situação, o conselho pedagógico está longe de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na ESTS. Não há dúvida que o funcionamento deste órgão apresenta muitas fragilidades.

Quadro 9 <sup>(b)</sup>: Subcategoria - Funcionamento e formas de decisão (Conselho de disciplina e Assembleia da escola)

<p>Indicador: <i>Conselho de disciplina</i></p>	<p>(+) (...) penso que é um órgão [<i>Conselho de disciplina</i>] que tem dado um contributo muito importante para o funcionamento da escola. (EI)</p> <p>(+) (...) nos últimos dois anos, digo sem nenhuma reserva que o conselho disciplinar teve o melhor funcionamento. (EII)</p> <p>(+) (...) o conselho de disciplina tem estado a trabalhar bem, e a funcionar bem. (EIII)</p> <p>(+) As decisões são tomadas pela unanimidade, ou seja, quando não há unanimidade pelo menos pela maioria. Nunca tomamos decisões que não se enquadram no estatuto dos alunos. (EIII)</p> <p>(-) (...) os pais e/ou encarregados de educação têm encontrado dificuldades em participar nessas reuniões [<i>Conselho de disciplina</i>]. (EI)</p> <p>(-) Os estudantes e pais que são membros efectivos do conselho de disciplina dificilmente aparecem para audição e conseqüentemente não participam das decisões. (EIV)</p>
<p>Indicador: <i>Assembleia da escola</i></p>	<p>(+) Acho que funciona bem [<i>Assembleia da escola</i>]. (EIV)</p> <p>(+) As decisões [<i>Assembleia da escola</i>] são tomadas pela maioria. (EV)</p> <p>(-) A assembleia da escola tem maior dificuldade em funcionar em relação aos outros órgãos. (EI)</p> <p>(-) (...) não tem funcionado convenientemente. Se não fosse a insistência da direcção da escola para aprovar os principais instrumentos de gestão, orçamento privativo e plano de actividades, igualmente, a conta gerência, praticamente não se reunia. (EI)</p> <p>(-) Se a assembleia da escola desaparecesse nesse momento, ninguém dava por isso. (EI)</p> <p>(-) Nos moldes que está a funcionar [<i>Assembleia da escola</i>] ela é totalmente dispensável.</p> <p>(-) Acho que se desaparecesse ninguém dava por isso na escola. (EII)</p> <p>(-) Na verdade a assembleia reúne-se pouco em relação ao que se encontra previsto na Lei. (EV)</p> <p>(-) Não funciona 100%. Porquê? - Porque funciona com o mínimo de elementos que é permitido, o máximo e de 15, mas funciona neste momento com 6;7 elemento, falta um representante da câmara municipal. (EVI)</p> <p>(-) A assembleia da escola tem estado a cumprir o seu papel só de aprovar o orçamento privativo da escola. (EVIII)</p>

Dando continuidade à análise da categoria (*órgãos de gestão*) na sua vertente funcionamento e formas de decisão, verificamos de acordo com o quadro 9 <sup>(b)</sup>, que o conselho de disciplina é aquele que conta com um número menor de registos de aspectos negativos. Os únicos aspectos negativos referenciados, e que têm a ver com a dificuldade dos representantes dos pais e/ou encarregados de educação e dos alunos em participarem nas reuniões deste conselho, em nada, na nossa opinião, faz com que este órgão de gestão deixe de ter o estatuto do órgão com o melhor funcionamento a nível da ESTS. Na verdade, as opiniões expressam, em geral, uma grande satisfação para com o

conselho de disciplina. A este respeito destacamos a opinião do EIII, que diz que “ (...) *o conselho de disciplina tem estado a trabalhar bem, funcionando bem*” e a do EII que esclarece melhor esta ideia, afirmando: “ *nos dois últimos anos, digo sem nenhuma reserva, que o conselho de disciplina teve o melhor funcionamento*”. Tudo indica, por isso, que este órgão constitui um bom exemplo da evolução da qualidade da gestão na ESTS, sendo isso mesmo reconhecido por diversos professores que ocupam cargos de responsabilidade no estabelecimento escolar. Um deles é bem claro e expressivo relativamente ao papel que tem desempenhado o referido conselho, ao afirmar: “ (...) *penso que é um órgão (conselho de disciplina) que tem dado um contributo muito importante para o funcionamento da escola*”. No que se refere às formas de decisões, estas não diferem do modelo adoptado tanto pela direcção da escola como pelo conselho pedagógico. Isto é, as decisões são tomadas pelas opiniões favoráveis da maioria dos seus elementos.

Encerramos esta análise sobre *funcionamento e formas de decisão* dos órgãos de gestão da ESTS debruçando-nos sobre as declarações referentes à Assembleia da escola. Ora, numa apreciação global, podemos já dizer que as deficiências de funcionamento referidas em relação ao conselho directivo e ao conselho pedagógico não só têm continuidade como surgem ainda de forma mais gritante em relação à assembleia da escola. O quadro 6, que traduz a síntese das afirmações dos entrevistados, é bem elucidativo desta realidade. Das entrevistas realizadas, encontramos de forma isolada apenas uma que aponta para o funcionamento satisfatório da Assembleia. Do nosso ponto de vista, esta afirmação não é substancial perante a quantidade de apreciações negativas apontadas à volta do funcionamento da Assembleia da escola. O modo de funcionamento deste órgão de gestão leva os entrevistados a transmitirem uma visão muito pessimista, ao considerarem que a assembleia da escola é um órgão praticamente inexistente. Aliás, a maioria dos entrevistados acha que, no momento actual, se este órgão desaparecesse ninguém dava por isso a nível da ESTS. Assim o afirmou, por exemplo, o EII : “ (...) *nos moldes que está a funcionar (assembleia da escola) ela é totalmente dispensável. Acho que se desaparecesse ninguém dava por isso na escola*”. Afirmações como esta revelam a irrelevância do órgão para o dia-a-dia da instituição. Ora, isso é preocupante e deve levar a uma reflexão por parte da comunidade escolar, principalmente entre os seus actuais membros mais activos, tanto mais que se a maioria dos entrevistados reconheceu que a assembleia da escola tem funcionado de forma

deficiente, os nove entrevistados consideraram que é um órgão de capital importância para a escola.

Desta análise parece ressaltar que apesar da assembleia da escola funcionar fora do quadro desejado, a escola continua a cumprir a sua missão sem obstáculos de maior, o que demonstra, realmente, que a assembleia da escola, enquanto órgão de participação e de coordenação dos diferentes sectores da comunidade educativa, responsável pela orientação das actividades da escola não tem a força e relevância institucional que deveria ter. Significa isso que, para além de uma reflexão interna, será conveniente o poder político de Cabo-Verde reapreciar o equilíbrio da organização e do governo das escolas.

Do ponto de vista de tomadas de decisões, estamos certo que no seio dos órgãos de gestão da ESTS impera a comunicação e a participação, fazendo prevalecer o diálogo, o debate e o intercâmbio de ideias, como forma de criação de consensos, fazendo com que as decisões a tomar sejam equilibradas e o mais consensuais possível, contribuindo, assim, para um bom ambiente em cada órgão em si e da escola no geral.

### 3.2.3 - Autonomia

Constitui nossa intenção, com base nos dados recolhidos das entrevistas, perceber como é que os entrevistados, responsáveis para a gestão da ESTS, vêem a autonomia da mesma, em algumas áreas de gestão. Para a análise desta categoria, tivemos em consideração três subcategorias que nos parecem ser fundamentais, quais sejam: autonomia administrativa, autonomia financeira e autonomia pedagógica.

Julgamos ser pertinente, antes de nos debruçarmos sobre a análise das opiniões dos entrevistados, ver, para efeito de cruzamento de dados, o que consta das políticas educativas em matéria de autonomia das escolas secundárias em Cabo-verde, ainda que de forma breve.

Na verdade, do ponto de vista das políticas educativas, o decreto-lei nº 20/2002 de 19 de Agosto consagra uma maior autonomia às escolas secundárias, isto, comparando com a portaria anterior, nº 50/87, de 31 de Agosto, pela qual se norteara a gestão e organização das escolas secundárias em Cabo-verde, durante aproximadamente 15 anos. Segundo o preâmbulo do decreto-lei vigente (*nº 20/2002 de 19 de Agosto*), que estabelece o regime

de organização e gestão dos estabelecimentos de ensino secundário, as escolas secundárias “ (...) deixam de ser simples prolongamentos do Ministério, para passarem a ter espaços próprios de autonomia e de livre decisão que permitem adequar a gestão escolar às particularidades e exigências educativas de cada escola (...)”. É enquadrado nesta perspectiva, que este novo diploma confere às escolas secundárias Cabo-verdianas um vasto leque de competências, tanto no plano administrativo, pedagógico como financeiro, que teremos em conta ao longo desta análise, o que lhes oferece a criação de uma imagem própria, através da elaboração dos diferentes instrumentos operativos de gestão, nomeadamente, regulamento interno, projecto educativo, etc. Esta autonomia, conferida pelo Decreto antes mencionado, dá especial relevo à melhoria de comunicação entre os estabelecimentos de ensino e as comunidades locais, como condição indispensável à prestação de um serviço educativo de qualidade.

Em seguida, em função de cada uma das subcategorias, apresentamos a nossa análise a partir da síntese constante nos quadros 10, 11 e 12, onde se encontram registos do conjunto das entrevistas, ilustrando aspectos favoráveis e desfavoráveis tidos como representativos das opiniões recolhidas.

#### Quadro 10: Subcategoria – Autonomia administrativa

<p>Indicador: <i>Aspectos favoráveis</i></p>	<p>Em termos de gestão administrativa tem autonomia, de acordo com o plano de actividade e orçamento que é apresentada e aprovada na assembleia da escola. (EI)</p> <p>(...) a escola tem autonomia na escolha dos seus professores, poder recrutar pessoal auxiliar e administrativo. (EI)</p> <p>A escola está em condições de desenvolver projectos próprios, embora penso que estamos bastante atrasados na elaboração de um projecto educativo próprio (EII)</p> <p>A escola tem verdadeira autonomia na elaboração do seu regulamento interno. (EVII)</p> <p>A escola tem tomado algumas medidas tendo em conta a nossa realidade. Veja o que está a acontecer neste momento. Algumas escolas estão de férias, mas nós estamos a trabalhar devido as festas do município, portanto, a escola faz gestão de algumas coisas em função da nossa realidade. (EVIII)</p> <p>Acho que de ponto de vista administrativo tem uma verdadeira autonomia. (EIX)</p>
<p>Indicador: <i>Aspectos desfavoráveis</i></p>	<p>Precisamos de mais autonomia administrativa (...). (EIII)</p> <p>A escola precisa de mais autonomia em termos de recrutamento de professores. É a escola que deveria propor o MED determinados quadros e não o contrário, porque é a escola que tem a consciência das suas necessidades. (EIV)</p>

Do ponto de vista administrativo, muitos foram os aspectos favoráveis referenciados pelos entrevistados e que traduzem o sentimento da existência de autonomia

administrativa na ESTS. De acordo com o quadro 10, para os entrevistados EI, EII, EVII, EVIII e EIX, a autonomia administrativa verifica-se na gestão corrente da escola ao considerarem que é a escola que elabora o seu plano de actividades e orçamento privativo, faz a escolha dos professores e do pessoal administrativo e auxiliar, elabora o seu regulamento interno, desenvolve projectos próprios, bem como pode tomar algumas medidas administrativas julgadas necessárias, tendo em conta certas circunstâncias.

Apesar destas opiniões parece-nos que a ESTS tem uma autonomia algo tutelada do ponto de vista administrativo. Ao nosso ver, a verdadeira autonomia referida encaixa apenas no recrutamento do pessoal auxiliar e administrativo, e, até certo ponto na escolha dos docentes. Se não vejamos: a aprovação do orçamento privativo e do plano de actividade da escola, não cinge apenas à decisão dos órgãos de gestão da mesma, pois, ela fica confinada à apreciação e parecer do delegado da educação concelhia e homologação do secretário-geral do Ministério da Educação e Desportos, que poderão rejeitar ou não, a sua aprovação. Recordamos o que diz o art.º 19º do Decreto-Lei n. 20, de 19 de Agosto de 2002, ponto 3. *“Os documentos referidos nas alíneas e)(orçamento privativo da escola) e g) do número 1 devem ser submetidos à homologação do Secretário-Geral, com parecer do delegado do departamento governamental responsável pela educação, no prazo de quinze dias a contar da sua aprovação”*.

Assim, para além dos condicionalismos económicos, a escola, através dos seus órgãos não pode só por si passar à execução de documentos fundamentais como o orçamento privativo da escola sem que estes sejam submetidos à homologação de uma entidade do Ministério da Educação. Por outro lado, nem sempre a percepção dos entrevistados coincide com a realidade. Veja-se que EVIII está convencido de que foi a escola, só por si, que decidiu estar em aulas quando as de outras regiões estão de férias, por causa das festas do município local, quando esta medida foi objecto de despacho e/ou autorização do MED, segundo o director da escola, pelo que, o poder de decisão ficou na dependência do MED, que também, poderia indeferir o pedido caso não concordasse, retirando, assim, o poder de decisão à escola. Somos de opinião de que a verdadeira autonomia administrativa da ESTS, se centra, nomeadamente, na gestão dos seus espaços educativos, na gestão dos apoios sócio-educativos, na gestão de equipamentos e instalações e na gestão das actividades lectivas e não lectivas. Finalmente, podemos dizer que a questão da autonomia administrativa da ESTS, não é percebida de



mesma forma pelos diversos entrevistados, basta ver as opiniões dos entrevistados EIII e EIX. Enquanto esta acha que a escola “do ponto de vista administrativo tem uma verdadeira autonomia”, aquele afirma: “precisamos de mais autonomia administrativa”. Segundo um outro docente, a “escola precisa de mais autonomia administrativa em termos de recrutamento de professores”. Em sua opinião é “a escola que deveria propor ao MED determinados quadros e não o contrário, porque é a escola que tem consciência das necessidades” (EIV).

#### Quadro 11: Subcategoria – Autonomia financeira

Indicador: <i>Aspectos favoráveis</i>	Em termos financeiros, praticamente, tem autonomia, (...) os auxiliares são pagos pela escola. (EVI) Pronto autonomia financeira acho que tem alguma autonomia, por exemplo, uma vez aprovado o plano de actividades pela assembleia tem autonomia para materializar. (EIX)
Indicador: <i>Aspectos desfavoráveis</i>	Eu acredito que se as escolas secundárias tivessem mais autonomia, principalmente, do ponto de vista financeiro teriam outras condições de desenvolverem outros tipos de actividades. (EII) Precisamos de mais autonomia (...) financeira. Há certas medidas a tomar, mas do ponto de vista financeiro são dependente da praia (MED). (EIII) Em termos financeiro a escola precisa de ter mais autonomia para funcionar melhor. (EVIII)

Em relação à área financeira, verifica-se, a partir das unidades de registos, contidas no quadro 11, que poucos são os aspectos favoráveis referenciados pelos entrevistados no que toca à autonomia financeira. Neste sentido, o EVI considera que a escola detém autonomia financeira no que se refere ao pagamento do seu pessoal auxiliar, enquanto que o EIX vê esta autonomia na capacidade de executar o plano de actividades da escola. Mas já vimos que mesmo o orçamento privativo da escola tem de ser homologado por um dirigente do MED.

De uma forma geral, o sentimento dominante é de que a escola sente algumas limitações no seu funcionamento devido à pouca autonomia nesta área. Assim, os aspectos desejáveis, tido como indicador de análise no quadro 11, demonstram claramente, a partir das unidades de registo nele apresentadas, a necessidade da ESTS ter mais autonomia financeira, que lhe favoreça melhor a concretização de determinadas acções.

Confrontando os dados obtidos com aquilo que é legislado em matéria de autonomia financeira das escolas secundárias, encontramos argumentos que fundamentam a diminuição de algum poder de tomadas de decisões por parte das escolas. Constatamos,

por exemplo, que a ordenação de certas despesas das escolas carece de uma autorização formal de certas entidades, consoante for a ordem de grandeza das despesas a efectuar, conforme estipulam os pontos 2,3 e 4 do art.º 22º do Decreto-Lei nº 19/2002, de 19 de Agosto, que estabelece as condições de utilização e prestação de contas das receitas próprias arrecadadas pelos Estabelecimentos de Ensino Secundários Públicos em Cabo-Verde.

Todavia, podemos considerar que a ESTS beneficia de alguma autonomia financeira, uma vez que ela dispõe de receitas próprias e que as movimenta com uma certa liberdade. Esta nossa posição enquadra-se na perspectiva de Barroso (1997, p.17) quando interpreta autonomia financeira pela *“possibilidade das entidades públicas disporem de receitas próprias, as quais podem livremente aplicar, segundo orçamento privativo, para cobertura de despesas que elas próprias autorizam*. De acordo com este pensamento, podemos constatar, na verdade, que a ESTS tem a liberdade de aplicação das receitas geridas pela escola, pois, é ela que elabora o seu plano de actividades onde engloba despesas que são assumidas pela própria escola em função da previsão de despesas constantes no orçamento privativo que a mesma elabore. Aliás, o art.º 3º do Decreto-lei nº 18/2002 de 19 de Agosto diz que as propinas e emolumentos constituem receitas próprias dos estabelecimentos públicos do ensino secundário e destinam-se à cobertura de encargos de manutenção, higiene e segurança das instalações e equipamentos; de contratação a termo de pessoal auxiliar e administrativo indispensável ao funcionamento da escola; com a aquisição de materiais didácticos e de reprografia; com actividades de promoção da qualidade do ensino, etc..

#### Quadro 12: Subcategoria – Autonomia pedagógica

Indicador: <i>Aspectos favoráveis</i>	Autonomia pedagógica, sim, há questões que o conselho pedagógico decide e que são postas em práticas. (EIX) (...) eu creio que como professor tenho também alguma autonomia. Eu faço uma gestão do programa com base nas orientações naturalmente, mas eu consigo decidir como coordenador com a minha equipa uma gestão mais ou menos livre. (EIX)
Indicador: <i>Aspectos desfavoráveis</i>	Em termos pedagógico (...) há um programa próprio do MED que a escola faz cumprir. Em termos pedagógico aplicamos aquilo que o ministério define, há um programa nacional que tem de ser cumprida, há algumas balizas, entre as quais a direcção não pode sair (EI) Eu acredito que se as escolas secundárias tivessem mais autonomia pedagógica poderia dar mais sucesso ao funcionamento da escola, por exemplo, na elaboração dos currículos, programas. (EII) (...) em termos pedagógicos, mais autonomia em termos de decisões. (EIII)

Segundo as unidades de registos constantes no quadro 12, surgem associados ao indicador dos aspectos desfavoráveis maiores reparos no que se refere à autonomia da área pedagógica, o que nos leva a entender, desde logo, que a autonomia pedagógica é bastante limitada na ESTS. Na perspectiva do EI, o MED define em termos pedagógicos, os conteúdos, aos quais a escola não pode fugir. Seguramente, isto tende a dificultar a tomada de determinadas decisões em matérias pedagógicas pela escola. No entanto, o conselho pedagógico, como órgão de gestão a qual compete a planificação, o controlo, o acompanhamento e a avaliação do processo ensino-aprendizagem, segundo o EIX, pode decidir em algumas questões de interesse da escola. Fica, ainda, evidente, segundo o mesmo entrevistado, que os coordenadores responsáveis pelos diferentes grupos disciplinares têm alguma autonomia no que se refere à gestão dos respectivos programas, não fugindo naturalmente às orientações superiores do MED. Ou seja, na escola verifica-se um cumprimento dos programas definidos pelo poder central ainda que estes possam ser aqui e ali geridos em função de algumas particularidades da ESTS ou de conjuntura. Em face disso é normal que alguns docentes considerem que é preciso mais autonomia. Entre estes encontra-se o EII, que afirma: *“Eu acredito que se as escolas secundárias tivessem mais autonomia pedagógica poderia dar mais sucesso ao funcionamento da escola, por exemplo, na elaboração dos currículos, programas”*.

Curiosamente não vimos nas entrevistas uma preocupação especial relativamente à autonomia pedagógica da escola. Tudo indica que não é assunto muito discutido na ESTS.

De uma forma geral, em face da nossa análise das entrevistas, fica evidente que, a nível da ESTS, existe alguma relatividade no que se refere a autonomia das áreas administrativa, financeira e pedagógica. Isto, porque, em qualquer das áreas em apreço, verificamos que em relação a determinados aspectos existe algum grau de autonomia e noutros este grau é quase nulo ou inexistente. É certo que a autonomia implica sempre alguma relatividade, ou seja, alguma capacidade de governação própria mas, de qualquer modo, sujeita a um outro poder. Ora, isso implica como afirma Barroso (1997, p.17) que *“a autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autónomos; podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras”*. Todavia, vendo bem o tom das entrevistas e pesando nas opiniões sobre as áreas analisadas, parece-nos que a relativa

autonomia não confere à ESTS uma capacidade de governo que possa definir-lhe uma outra forma de organizar-se para satisfazer anseios ou necessidades próprias da sua situação. Perante esta realidade, a maioria dos entrevistados, considera a ESTS, como uma mera repartição do governo, o que limita em certa medida a sua autonomia. Como exemplo disso, destaca-se o que diz o EIV, e que representa a ideia da maioria dos que colaboraram nesta investigação, quando afirma: “ *a minha escola é sim, uma mera repartição do governo uma vez que, executa um plano de educação emanada do MED*”. Assim sendo, a ESTS não deixa de ser uma instituição desconcentrada do MED.

No entanto, parece-nos ser válido admitir que, se a escola em estudo, como querem os entrevistados, tivesse um nível mais elevado de autonomia podia ganhar maiores oportunidades de aproveitamento das conjunturas que lhes são favoráveis ao exercício das suas funções administrativas e organizacionais, permitindo-lhe libertar-se de rotinas pré definidas pelo poder central, desenhando novas e mais adequadas práticas. A este propósito, Formosinho (2000, p.50) diz que, uma escola autónoma é “*uma escola que tem mais margem de manobra no desenvolvimento das suas actividades e projectos e na formulação do seu quadro de referência*”. Em geral, é o que os teóricos da administração educacional vêm defendendo e são ideias que têm orientado alguns diplomas dos governos. Todavia, como vemos, nem sempre se cumprem tais ideias. Na prática, há mesmo muita gente que não entende a autonomia como desejável. Pensam que não há condições para aproveitar esse enquadramento organizacional.

### **3.3 - Ambiente educativo**

Constitui uma das nossas preocupações, com esta investigação, compreender como é que o ambiente educativo se reflecte no funcionamento da ESTS. Para tal, escolhemos o estudo do clima e da cultura da escola como duas categorias que, certamente, podem permitir a compreensão do ambiente educativo, definido como uma dimensão de análise dos dados recolhidos a partir das entrevistas. Deste modo, pensamos que um dos desafios da gestão da escola é garantir um ambiente de trabalho onde ocorre relações que podem estimular o envolvimento de todos os seus actores na vida da escola, sejam eles, internos ou externos. Nesta ordem de ideias, o desenvolvimento de um ambiente educativo próspero não pode deixar de constituir, na nossa opinião, uma das

preocupações de quem gere a escola, porque tal pode favorecer o comportamento dos seus actores e o funcionamento da instituição e a educação que oferece.

### 3.3.1 Clima organizacional

Do ponto de vista físico, as escolas secundárias em Cabo-Verde expressam inúmeras semelhanças a nível das suas estruturas. No entanto, pensamos que cada uma possui, particularmente, um ambiente interno que lhe é específico. Nesta lógica, julga-se pertinente compreender as interacções que ocorrem intra-ESTS, bem como perceber, como é que os entrevistados interpretam as práticas de liderança exercidas na escola. São esses dois objectivos que procuraremos atingir a partir da interpretação dos conteúdos constantes nas entrevistas e sinteticamente apresentados nos quadros 13 <sup>(a)</sup>, 13 <sup>(b)</sup> e 14, que se seguem. Para melhor realizarmos a análise decidimos dividir a categoria em duas subcategorias, a saber: relação entre os actores e liderança.

#### 3.3.1.1 - *Relação entre os actores*

Não constitui tarefa fácil caracterizar o ambiente de uma organização, sendo certo, que as boas ou más relações existente entre os seus intervenientes poderão reflectir-se, em certa medida, no funcionamento da organização. A existência de uma relação saudável é, em nossa opinião, uma das bases essenciais para o desenvolvimento das acções das organizações e facilita de certo modo o progresso desta. Através das práticas exercidas na área da educação, percebemos o quanto é importante haver um bom relacionamento entre os diferentes intervenientes que interajam num determinado ambiente educativo. Neste contexto, dispensamos cuidados ao entendimento das formas relacionais existentes na ESTS, especialmente, as existentes, entre direcção da escola /professores, direcção/alunos, professores/professores, alunos/alunos, alunos/professores, entre outras, no sentido de compreender de forma substancial o ambiente educativo que se vive na ESTS e os seus reflexos no funcionamento deste estabelecimento de ensino. Os quadros 13 <sup>(a)</sup> e 13 <sup>(b)</sup> que se seguem resumem as opiniões dos entrevistados em matéria de relação entre os actores da ESTS e sirvam de suporte à nossa análise.

Quadro 13<sup>(a)</sup>: Subcategoria - Relação entre actores: direcção com professores, alunos e funcionários.

<i>Direcção/professores</i>	(+) Entre a direcção e os professores têm havido uma boa relação. (EI) (+) Entre a direcção e os professores o ambiente é bom. (EVII) (-) Entre a direcção e os professores podia haver muito mais entrosamento. Repara, há uma actividade extra-curricular nem 40% dos professores participam, isso, é só para lhe demonstrar que o ambiente não é tão bom. (EIII) (-) Entre a direcção e os professores deveria haver muito mais aproximação do órgão directivo. (EIV)
<i>Direcção/ alunos</i>	(+) Entre a direcção e os alunos o ambiente é igual ao dos professores, é saudável. (EVII) (-) Entre a direcção e os alunos acho que o ambiente não é bom entre o director e os alunos. (EVIII) (-) Entre a direcção e os alunos há um distanciamento enorme, nomeadamente, eu não estou a culpabilizar ninguém, o director deveria ser mais conhecido pelos alunos. (EIV)
<i>Direcção/ funcionários</i>	(+) Entre a direcção e os funcionários o ambiente de trabalho é razoável. (EII) (+) Entre a direcção e os funcionários acho que é saudável, há um bom relacionamento. (EVI) (-) Aqui, podemos dizer que aqui e acolá tem havido alguns problemas sobretudo por falta de cumprimento de funcionários, pessoal auxiliar, no cumprimento dos seus deveres, sobretudo, aqueles mais antigos e que estão poucos dados à mudança e à nova realidade (...). (EI)

Do conjunto das entrevistas ressalta que a relação intra-ESTS não é de toda homogénea entre os seus actores. Isto, porque, em relação aos indicadores escolhidos para efeitos de análise, ora convergem, umas vezes, na sua maioria, unidades de registo que apontam para a satisfação dos entrevistados, ora, outras vezes, sobressaem, igualmente, na sua maioria, unidades de registo que apontam para alguma insatisfação dos entrevistados em matéria de relacionamento existente intra-ESTS.

A este respeito, somos a dizer que a relação existente entre a direcção e os docentes foi considerada pelos entrevistados EI e EVII como sendo boa, o que pode traduzir um sentimento geral dos professores, ainda que numa apreciação global. No entanto, surgem algumas unidades de registo, associadas a uma relação menos boa, que expressam haver um certo desequilíbrio relacional entre a direcção da escola e os docentes. A esse propósito, o EIII, afirma o seguinte: “*Entre a direcção e os professores podia haver muito mais entrosamento. Repara, há uma actividade extra-curricular nem 40% dos professores participam, isso, é só para lhe demonstrar que o ambiente não é tão bom*”. Tal declaração coloca-nos perante uma certa dificuldade de mobilização dos docentes por parte da direcção, o que deve ser levado em consideração por esta. Na

verdade, tudo indica que a direcção exerce a sua função com um distanciamento que pode prejudicar a sua capacidade de mobilizar os professores.

À semelhança do que foi dito em relação à relação direcção/docentes, verifica-se, também, que existe algum desequilíbrio na forma de relacionamento entre a direcção e os alunos. A este nível de relação, este desequilíbrio poderá ser, sobretudo, marcado pela atitude do director da escola para com os alunos. Veja-se que dos registos que se encontram no quadro 13<sup>a</sup>, só uma das declarações dá conta de que a relação é saudável. As outras duas mostram que algo não está bem. Se uma diz que “*o ambiente não é bom entre o director e os alunos*” (EVIII), a outra adianta: “*Entre a direcção e os alunos há um distanciamento enorme, nomeadamente, eu não estou a culpabilizar ninguém, o director deveria ser mais conhecido pelos alunos*” (EIV).

Curiosamente, na relação entre a direcção da escola e os funcionários, o desequilíbrio parece ser favorável a estes. O não cumprimento de certos deveres por parte dos funcionários da escola é, em certa medida, o que leva a tal opinião do EI. Se é certo que tal atitude pode assentar fundamentalmente no facto dos funcionários mais antigos da escola, que são pouco dados à mudança e às novas realidades que esta se apresenta, isso não deixa de revelar alguma fragilidade na relação.

No que se refere ao ambiente de trabalho entre os docentes, e entre estes e alunos, o quadro 13<sup>(b)</sup> evidencia, a partir das unidades de registos que o preenche, informações que indicam que é nesses quadros de relações que se afiguram maiores descontentamentos dos entrevistados.

Quadro 13<sup>(b)</sup>: Subcategoria - Relação entre actores: professores, alunos e funcionários.

<i>Professores / professores</i>	(+) Entre os professores na maior parte dos casos é um ambiente que considero saudável. (EII) (+) Entre os professores acho que o ambiente é salutar, é razoável. (EIX) (-) Há sempre pequenos conflitos entre professores. (EII) (-) O ambiente entre os professores é o que disse há pouco, todo mundo vem para o trabalho dá a sua aula e vá embora. São poucos que se relacionam, conversam (...). (EIII) (-) Entre os professores, infelizmente, a maioria dos professores não funciona como uma equipa, há muito individualismo, no entanto, há outros professores que são mais sociais. (EIV) (-) Os professores do 3º ciclo não se vêem. Os do 1º ciclo e 2º ciclo acham que são discriminados pelos professores do 3º ciclo. (EVIII) (-) Em relação ao corpo docente vejo menos corpo daquilo que seria de esperar. Nós não temos, efectivamente, um corpo, porque as relações entre os docentes não são muito dinâmicas (...). (EIX)
----------------------------------	--

<i>Professores / alunos</i>	(+) Entre os professores e alunos considero que o ambiente de trabalho também é razoável. (EII) (+) Entre alunos e professores o ambiente é razoável (...). (EVI) (-) Temos alguns casos de conflitos entre professores e alunos. (EI) (-) Entre os professores e alunos tenho receio que o relacionamento entre o professor e aluno, um relacionamento, meramente, cognitivo. Este relacionamento tem de ir muito mais além, tem de ir para o aspecto comportamental e mesmo para o aspecto afectivo. (EIV) (-) Entre os professores e alunos tenho uma dúvida, tenho a percepção quase que exacta que os alunos não respeitam os professores. (EV) (-) Eu acho que nós temos alguns casos que eu pessoalmente não concordo muito, alguma influência, sobretudo de alguns professores jovens que estão no início de carreira e que estão a relacionar [ <i>relacionamento amoroso</i> ] com as alunas. (EVI)
<i>Professores/funcionários</i>	(+) Entre professores e funcionários o ambiente também é normal, pequenos desentendimentos que pensamos que é normal numa instituição como a nossa. (EI) (+) Entre os professores e funcionários pelo menos daquilo que é meu conhecimento o ambiente é bom. (EIV)
<i>Alunos/ alunos</i>	(+) Entre alunos também o ambiente é saudável. (EII) (+) Os alunos a cada dia que passa estão a ter a consciência dos seus direitos e isso facilita na relação. (EIII) (+) Entre os alunos comparando com o que acontece a nível nacional o ambiente é saudável. (EVII) (-) Entre os alunos o ambiente é um pouco semelhante entre os professores. Se calhar teria de dizer o mesmo, infelizmente, a maioria dos alunos não funciona como uma equipa, há muito individualismo, no entanto, há outros alunos que são mais sociais. (EIV)
<i>Funcionários/ funcionários</i>	(+) Entre os funcionários o ambiente também é ótimo. (EVIII) (-) Entre os funcionários deveria haver melhor relacionamento porque deve haver o sentido de equipa. (EIV)

O elevado número de afirmações negativas apresentadas pelos entrevistados, parece justificar o sentimento dominante da caracterização apresentada, que expressa um certo grau de razoabilidade de relação nestes dois domínios. Entre os docentes, verifica-se que a escola depara com pequenos conflitos no seu seio. De acordo com as entrevistas, o ambiente entre os professores não é o mais propício para o desenvolvimento de um projecto educativo. O que sobressai das declarações é que há pouco contacto entre docentes, sendo poucos são os que se conversam entre si, pois, a maioria não dispensa, segundo opinião do EIII, algum tempo para ficar na escola para além do tempo que a componente lectiva a obriga, situação ainda mais sentida a nível dos docentes que trabalham no 3º ciclo (EVIII). Tudo indica que a maioria não funciona como equipa, o que traduz o sentimento de existência de algum individualismo entre os professores, acrescido à sensação de alguma discriminação vivida pelos professores do 1º e 2º ciclo em relação aos do 3º ciclo, etc.. Entre os alunos e professores também se registam alguns problemas. É certo que há referências que parecem traduzir um ambiente entre



docentes e discentes sem sobressaltos de maior. Dois dos entrevistados afirmam expressamente que o ambiente entre professores e alunos é razoável (EII, EVI). Um outro também pode comungar das opiniões anteriormente expressas mas mostra-se mais exigente. Diz ele: *“Entre os professores e alunos tenho receio que o relacionamento entre o professor e aluno, um relacionamento, meramente, cognitivo. Este relacionamento tem de ir muito mais além, tem de ir para o aspecto comportamental e mesmo para o aspecto afectivo”* (EIV). Não estando perante uma escola que se imponha como muito problemática, não há dúvida que as relações entre professores e alunas devem merecer maior atenção do que têm tido. Algumas declarações são mesmo preocupantes. Se um dos entrevistados afirma *“Tenho a percepção quase exacta que os alunos não respeitam os professores”* (EV), um outro declara existir *“alguma influência, sobretudo de alguns professores jovens que estão no início de carreira e que estão a relacionar (relacionamento amoroso) com as alunas”*. (EVI)

No que diz respeito à relação entre os docentes e funcionários da ESTS, as unidades de registo, distribuídos por esse indicador de análise, revelam que todos os entrevistados estão satisfeitos com o ambiente de trabalho vivido entre estes, uma vez que não foram manifestadas opiniões que apontem para alguma insatisfação neste domínio de relação.

Entre os alunos a relação foi caracterizada como sendo saudável, tendo como referência o que acontece a nível das outras escolas secundária do país, e que mereceu a mesma apreciação por parte dos entrevistados. No entanto, o EIV compara a relação entre os alunos com a relação que se afigura entre os docentes, dizendo, que estas se assemelham, ao considerar que a maioria dos alunos não se relaciona como equipa, sendo o individualismo também factor de caracterização desta relação. Finalmente, sobre as relações entre os funcionários, os dados revelam que o ambiente de trabalho é óptimo, com apenas um dos entrevistados a ser mais exigente e a requerer que deveria existir entre eles mais sentido de equipa.

Tendo em conta as análises feitas no que se refere ao clima organizacional, reconhece-se a existência de algum desequilíbrio na relação entre os seus actores, que prejudica, como é natural, o funcionamento da escola. Neste sentido, deverá prestar-se mais atenção aos problemas identificados e tomar-se medidas que visem a melhoria do relacionamento entre todos os actores, pois, para que a escola possa funcionar na sua

plenitude dever haver relações que potenciam mais diálogo e cooperação, especialmente, da parte dos docentes e dos responsáveis pela gestão da escola. No entanto, se a escola revela alguns problemas que afectam a sua eficiência pedagógica, ela não se revela como problemática. Pelo contrário, parece até apresentar-se como um estabelecimento simpático e com um ambiente que não desmerece o de outras escolas do país. De facto, as pequenas querelas e conflitos que surgem por motivos mais diversos parecem não perturbar o ambiente educativo da ESTS. Pode ser que isto também resulte do cuidado posto na prevenção e gestão de conflitos, na identificação e resolução de focos de indisciplina, do excelente trabalho que está sendo desenvolvido pelo conselho de disciplina. De qualquer modo, a análise revela que há muito a fazer para melhorar o clima da ESTS.

### *3.3.1.2 – Liderança*

A liderança é sem dúvida um dos aspectos fundamentais a ter em conta nas relações de trabalho. As incompatibilidades pessoais e/ou profissionais que se podem verificar numa organização, bem como as lideranças formais e informais existentes e a integração de diferentes estilos de líderes nas diferentes estruturas de gestão de uma organização, são, certamente, factores que fazem da liderança um fenómeno com alguma complexidade. É tendo consciência desta situação que desejamos perceber, através da amostra seleccionada, os reflexos que as lideranças exercidas na ESTS têm sobre o ambiente educativo da referida escola. Para tal, escolheu-se, três grupos de indicadores, pelos quais foram distribuídas as opiniões dos entrevistados. Importa salientar que, no primeiro grupo, apenas se contempla as ideias dos entrevistados que fazem parte da direcção da escola (director/subdirector). O segundo grupo, evidencia opiniões dos entrevistados (professores) membros dos conselhos pedagógico e de disciplina. Por último, o terceiro contém afirmações de dois entrevistados membros da assembleia da escola, que, ao nosso ver, são elementos extra escola, ou seja, neste grupo estão opiniões de uma pessoa idónea da sociedade civil e de um dos representantes de pais e/ou encarregados de educação. Para efeito da nossa análise reportamos à síntese constante no quadro 14 que diz respeito à subcategoria da liderança.

Quadro 14: Subcategoria - Liderança

<p>Indicador: <i>Director/subdirectores</i></p>	<p>(+) A liderança, penso tem sido aberta, porque temos estado a ouvir professores, a própria direcção como disse fizemos um esforço para que tenha sangue novo, participação de gente nova, penso que é uma liderança que tem sido aberta e participada. (EI)</p> <p>(+) Existem aspectos em que os subdirectores podem tomar medidas por eles próprios, (...). (EI)</p> <p>(+) (...) se houver uma questão com teste é o subdirector que a resolve. (EI)</p> <p>(+) (...) uma questão de propina é o subdirector administrativo que a resolve (...).(EI)</p> <p>(+) (...) a questão dos apoios sociais é com a subdirectora para Assuntos Sociais. (EI)</p> <p>(+) (...) liderança informal! há pessoas que pela sua forma consegue influenciar outras, mas até agora tem sido no bom sentido em prol da escola. (EI)</p> <p>(+) Neste momento considero que a liderança é boa. Estou falando do líder e dos sub-líderes. (EII)</p>
<p>Indicador: <i>Professores</i></p>	<p>(+) Aqui temos uma liderança forte e boa, sobretudo, porque não temos uma liderança política. Neste aspecto a escola está bem servida. (EIV)</p> <p>(+) Digo sempre aos meus colegas que o director da escola é um bom líder. (EVIII)</p> <p>(+) O director planifica as coisas com alguma antecedência. (EVIII)</p> <p>(+) (...) há liderança informal e isso influencia no funcionamento da escola. Se eu lhe dizer que a se escola encontra de saúde deve-se a isso também. (EIX)</p> <p>(-) O director é uma pessoa um pouco desleixada (...). (EVIII)</p> <p>(-) O director passa um ano sem ir ao anexo, sem falar de pólos. (EVIII)</p> <p>(-) Em muito poucas situações os membros do conselho pedagógico podem tomar decisões por eles próprios. (EIX)</p>
<p>Indicador: <i>Direcção da Assembleia</i></p>	<p>(+) O trabalho desenvolvido pela direcção da escola é meritório, é louvável. (EV)</p> <p>(+) A pessoa que está à frente tem um bom perfil, é honesta, respeitável que é reconhecido por todos, é claro que ninguém deixa de ser contestado. (EVI)</p>

De acordo com o resumo das opiniões do director e do subdirector apresentadas no quadro 14, facilmente se apercebe que estes têm uma visão muito positiva a respeito da liderança exercida na ESTS. De uma forma geral consideram que a liderança exercida na ESTS é boa, aberta e participada. Como sinal destes atributos, constata-se através da opinião do EI, que a direcção da escola é aberta aos professores, no sentido de obter contribuições que sirvam os propósitos da escola, bem como há delegação de poderes na figura dos subdirectores. É neste sentido que o EI afirma que “*existem aspectos em que os subdirectores podem tomar medidas por eles próprios (...)*”. Se formos relacionar esta forma de liderança com o que foi dito no que se refere ao funcionamento dos órgãos de gestão, verifica-se que a preferência pelo diálogo, acordos e negociação, constituem elementos de referência desta liderança. Como medidas que aparentemente sirvam de referência à boa liderança considerada existir na ESTS, a criação dos pólos anexos, poderá ser uma delas, a par da indigitação pela direcção da escola de uma figura

para coordenar o desenrolar das acções levadas a cabo nessas infra-estruturas, figura esta que não se encontra prevista na lei que estabelece o regime de organização e gestão das escolas secundárias.

Por outro lado, a partir das unidades de registos referentes às opiniões dos professores (*entrevistados*), constata-se que, na globalidade, estes revelam, também, estarem satisfeitos com a liderança da escola. É importante referir que alguns docentes, membros dos diferentes órgãos de gestão da ESTS, para além de reconhecerem que a liderança da mesma é boa, destacam, também, a importância da criação dos pólos anexos. Contudo, outras opiniões se perfilam, vindo-se um destes entrevistados expressar que: *“O director é uma pessoa um pouco desleixada (...)”* (EVIII), o que não é propriamente uma característica de boa liderança. Mas é a declaração de EIX que nos parece ser mais elucidativa sobre a percepção menos positiva relativa à liderança de topo. Diz ele: *“neste momento, muito frontalmente, há necessidade de redimensionar ou de renovar a liderança. Mas acredito, neste momento, muito francamente, sobretudo quando o líder age da mesma forma cai na rotina que nem sempre é bom”* (EIX).

Se para os professores, a liderança da sua escola é merecedora de algum reparo negativo, para a direcção da assembleia esta merece uma apreciação totalmente positiva. Neste contexto, os elementos da assembleia entrevistados não deixam de manifestar os maiores apreços pelas qualidades humanas da pessoa que se encontra à frente dos destinos da escola, não se registando, neste sentido, opiniões que não abonam a favor da imagem da mesma, o que contraria, em certa medida, a posição de certos docentes.

De um modo geral, considera-se, a partir da análise dos dados, que a liderança exercida na ESTS favorece um bom ambiente de trabalho. Esta percepção encontra em consonância com a ideia de Caetano (2005, p.14), ao assegurar que a liderança da escola *“tem de alimentar a chama da satisfação e da motivação das pessoas que a compõem”*, o que não é fácil, como vimos por algumas das afirmações de que demos conta.

Assim, para além da liderança formal que, no geral, se apresenta como sendo simpática, não podemos deixar-se de fazer referência a outra forma de liderança, denominada de liderança informal. Como afirmou Silva (2003, p.15), *“na escola se entrecruzam várias lideranças, umas formais e outras informais”*. Na opinião dos entrevistados, há, de facto, liderança informal no ambiente educativo da ESTS, acabando esta por reforçar a

liderança formal. A afirmação de EIX é bem expressiva a isso: “(...) *há liderança informal e isso influencia no funcionamento da escola. Se eu lhe dizer que a escola se encontra de saúde deve-se a isso também*”.

Fazendo uma análise daquilo que é, eventualmente, o estilo de liderança que se veicula a nível da gestão da ESTS, pode-se considerar que este se encontra mais ajustado ao modelo democrático, uma vez que todos os membros dos diferentes órgãos de gestão da referida escola participam na tomada das decisões quando elas se justificam. Isto, porque, segundo os entrevistados, há um envolvimento de todos na tomada de decisões, na busca conjunta de soluções. Ora, nesta perspectiva segundo Formosinho (2000, p.131) “*as discussões dão lugar ao diálogo e ao debate civilizado de ideias e os problemas podem ser perspectivados como desafios a vencer pela acção conjugada*”. Isto parece verificar-se na ESTS mas, vimos atrás, que, muitas vezes, nem sempre as decisões são implementadas. Assim, o reconhecimento à liderança de topo não significa atribuir-lhe eficiência.

A liderança constitui na verdade um elemento configurador do clima organizacional que poderá ser saudável ou não. Em certa medida, segundo Lobo (2003) este clima poderá ser consequência do modo como se desenvolvem boas ou más relações entre o líder ou líderes e seus subordinados.

### 3.3.2 – Cultura organizacional

Para finalizar a análise e apresentação dos dados recolhidos através desta investigação, olharemos, ao longo das próximas linhas, sobre os aspectos que marcam a cultura da ESTS. A este respeito, a nossa reflexão e análise irão cingir-se sobre os aspectos que esclarecem, na opinião dos entrevistados, traços dos *valores* e dos *comportamentos vigentes e desejados na escola*, não só dos seus actores internos, alunos e professores, mas também, dos seus actores externos, neste caso pais e/ou encarregados de educação. Para esse efeito, elege-se para análise desta categoria (*cultura*) duas subcategorias: a dos *valores e comportamentos vigentes na escola* e a dos *valores e comportamentos desejados na escola*.

### 3.3.2.1 - Valores e comportamentos vigentes na escola

A cultura de uma organização pode-se manifestar através dos valores e das diversas formas de comportamentos que, eventualmente, se encontram enraizadas numa determinada organização, e podem ter consequências poderosas no seu ambiente de trabalho. Estes elementos que referimos (*valores e formas de comportamentos vigentes numa organização*) podem condicionar e direccionar o desempenho das pessoas, que, por sua vez, condicionam e direccionam o desempenho da própria organização. No sentido de compreender como é que estes elementos de cultura intervêm no funcionamento da ESTS, analisaremos, as afirmações dos entrevistados sinteticamente expressadas no quadro 15.

Quadro 15: Subcategoria - Valores e comportamentos vigentes na escola

Indicador: <i>Professores</i>	(+) Vejo o comportamento dos docentes de forma normal. (EI) (+) (...) há uma cultura de convivência na escola que acaba por absorver o professor novo que entra. (EI) (+) Há alguns professores com atitude pró-activa, querem que as coisas mudem. (EIII) (+) Vejo o comportamento dos professores com aspectos positivos como é natural. Há pessoas que se envolvem, demonstram ser professor educador. (EIX) (-) Há professores que não gostam ler, por exemplo, não conhecem a lei, não querem saber da leitura, são professores que querem transmitir o seu modelo, (...). (EII) (-) Há professores que não querem saber, não querem participar na construção de soluções para debelar os problemas. (...). (EIII) (-) Admita-me a expressão a fadiga que os professores têm em regressar do seu posto de trabalho, (...). Esta situação limita-nos o tempo para nos debater determinadas questões, para brincarmos, em fim para convivemos. (EIX) (-) Há falta de uma conscientização do que são as normas, elas existam mas elas não são devidamente socializadas. (EIX)
Indicador: <i>Alunos</i>	(+) Acho que os alunos têm um comportamento normal. (EV) (+) Em relação aos alunos, há alunos que encaram a aprendizagem como uma necessidade, como um projecto. (...) vejo que há alunos que vêm a escola como um bem. (EIX) (-) Há alunos que em pleno aula atendam os telemóveis e acho que este aspecto deve ser banido. (EV) (-) Em relação aos alunos (...) há outros que vão a escola porque são praticamente obrigados. (EIX) (-) (...) os alunos não interiorizam as normas como algo que faz parte da organização e cuja observância é capital. (EIX)
Indicador: <i>Pais e/ou encarregados de educação</i>	(+) Sabe, os nossos pais, a nossa comunidade deposita muita confiança na escola, é por isso que muitas vezes não vêm. (EII) (-) Em termos de participação dos pais junto da escola, eu posso lhe dizer com toda franqueza é mau, participação dos pais na escola é mau. (...). Eu no fundo tenho uma tristeza neste aspecto. (EV) (-) Continuamos ainda com uma relação muito tradicionalista, que é, há situações de indisciplina e dificuldade e tal os pais procuram a escola e vice-versa. (EIX)

De facto, o conjunto das informações fornecidas pelo quadro 15, acaba por traduzir a imagem do comportamento dos professores, dos alunos e dos pais e/ou encarregados de educação da ESTS no momento actual.

Como aspectos positivos, pode-se apontar, de acordo com alguns dos entrevistados, a existência de docentes com atitudes pró-activas, docentes que se envolvem e que demonstram ser professores educadores, bem como, a presença de uma cultura de convivência que faz enquadrar os professores mais novos. Como aspectos negativos percebe-se que há professores que não querem participar na construção de soluções para debelar os problemas, bem como aqueles que demonstram uma falta de conscientização do que são as normas da escola. Mas tudo indica estarmos perante faltas de rigor e empenho ainda que com reflexo na atitude pedagógica. Tendo presente as afirmações dos entrevistados, parece que se está perante uma escola que tem um corpo docente dividido entre os que se empenham e envolvem nas tarefas educadoras e os que apenas dão as aulas, sendo que entre estes ainda há os que não as preparam antecipadamente as aulas. Este raciocínio também pode ser feito para com a atitude e o comportamento dos alunos. Das declarações recolhidas transparece que se há alunos que querem aprender outros há que andam na escola como que obrigados. De acordo com alguns entrevistados, existem mesmo alunos que têm comportamentos indisciplinados. Segundo EIX: *“os alunos não interiorizam as normas como algo que faz parte da organização e cuja observância é capital”*.

Incidindo a nossa análise naquilo que são as opiniões dos entrevistados sobre o comportamento dos pais, diríamos que do ponto de vista cívico todos consideram que a relação dos pais e/ou encarregados de educação com a escola é bastante deficiente. De entre as razões que justificam esta caracterização, encontra-se o sentimento, geralmente, expresso pelos entrevistados de que os pais não se interessam pela vida da escola, pois, têm outras inquietações prioritárias e, numa visão mais pessimista, chegam a mencionar que os pais não interessam pela educação dos filhos. Aliás, a maioria considera que os pais, só vão à escola quando chamados e, quando vão, isso acontece muito tardiamente. Esta fraca participação poderá estar, eventualmente, relacionada, com a própria dispersão geográfica das localidades em relação à escola, que na percepção dos EI e EII dificulta o contacto dos pais e/ou encarregados de educação com a escola. Importa referir que, segundo opinião do EI, a participação dos pais e/ou encarregados de

educação na ESTS se faz quase exclusivamente, através de contactos semanais com os directores de turmas.

Se do ponto de vista da participação cívica, estamos perante a existência de um protagonismo bastante nulo dos pais e/ou encarregados de educação, do ponto de vista de políticas educativas, estamos perante uma boa representatividade de pais e/ou encarregados de educação na vida da escola, pois, estes detêm assento na maioria dos órgãos de gestão da mesma, com excepção no conselho pedagógico, isto, segundo nos revela o diploma n.º 20, de 19 de Agosto de 2002, que estabelece regime de organização e gestão dos estabelecimentos de Ensino Secundário em Cabo-Verde. Esta decisão política poderá ser interpretada como forma de assegurar a total transparência dos actos de gestão, dando corpo à participação das famílias nos níveis de decisão e na definição das políticas de funcionamento das escolas, condições importantes para a construção de escolas secundárias participativas e responsáveis. No entanto, nem sempre a legislação se traduz numa participação efectiva e consistente.

Na verdade, constata-se que, na ESTS, existe uma diferenciação de comportamentos dos seus actores, o que poderá ser entendido como algo esperado. A este propósito Gomes (2000), diz que se, por um lado, a cultura de uma organização está relacionada com o seu meio envolvente, por outro lado, no interior da mesma organização podem coexistir várias culturas.

A não existência de uma cultura de participação forte por parte dos professores e com maior incidência nos pais e/ou encarregados de educação, constitui factor de bloqueio ao desenvolvimento de algumas acções da escola, e contraria a visão de Barroso (1995) que considera dever existir na escola uma cultura de participação entre todos os seus elementos e dirigentes, entendida esta cultura como um valor fundamental pela qual devem orientar todas as práticas da escola.

Para finalizarmos a análise e apresentação dos dados recolhidos juntos da ESTS, restamos debruçar sobre última subcategoria, que diz respeito aos *valores e comportamentos desejados na escola*, tendo como indicadores de análise professores, alunos e pais e/ou encarregados de educação, cuja síntese das opiniões dos entrevistados esta sintetizada no quadro 16.



## 3.3.2.2 -Valores e comportamentos desejados na escola

Quadro 16: Subcategoria - Valores e comportamentos desejados na escola

Indicador: <i>Professores</i>	<p>Para mim, a tolerância deve estar presente, respeito, consideração, por parte dos professores. (EIII)</p> <p>(...) é preciso ter um poder de entusiasmo muito forte, para que os professores tenham aquela alegria interna, um professor positivo para por em prática, portanto, toda aquela valência em termos científicos. (EIII)</p> <p>(...) ter professores motivados, professores com poder de entusiasmo muito forte (...).(EIII)</p> <p>(...) a questão da tolerância, da paz, da sã convivência, precisam de ser mais cimentados no seio dos professores. (EIV)</p> <p>A solidariedade, disponibilidade são valores que mais deveriam estar na minha escola, do lado dos professores. (EIX)</p> <p>O MED deve estar mais atento à forma de comportamento de certos professores, nomeadamente, na forma de vestir apresentar perante os alunos. (EV)</p>
Indicador: <i>Alunos</i>	<p>Para mim, a tolerância deve estar presente, respeito, consideração, por parte dos alunos. (EIII)</p> <p>A solidariedade, disponibilidade são valores que mais deveriam estar na minha escola, também, do lado dos alunos. (EIX)</p>
Indicador: <i>Pais e/ou encarregados de educação</i>	<p>Se os pais interessassem mais a escola terá um melhor funcionamento. (EVI)</p> <p>Quanto as coisas que devem ser melhoradas penso que é a participação dos pais para poderem dar ideias novas à escola. (EVI)</p> <p>(...) os pais e/ou encarregados de educação deverão intervir no processo aprendizagem dos seus educandos. (EVI)</p> <p>Deviam [Pais] frequentar a escola sem serem chamados?. (EVIII)</p>

De acordo com o quadro 16, é possível verificar a partir das unidades de registo, distribuídos pelos três indicadores, que muitos são os valores e comportamentos que os responsáveis pelos órgãos (*entrevistados*), desejam que reinem na ESTS, e vão, seguramente, no sentido de favorecer a existência de um ambiente educativo mais saudável. Assim, dos professores, os entrevistados esperam, tolerância, disponibilidade, respeito, solidariedade, consideração, um professor motivado e com poder de entusiasmo forte. Um tanto inesperadamente, um dos entrevistados acha que o MED devia estar mais atento a determinadas formas de comportamento de alguns docentes, nomeadamente, no que diz respeito à forma de vestir, uma vez que os entrevistados entendem que, nesta matéria, os docentes deverão servir como exemplos para os mais novos (*alunos*). Falta saber exactamente o que isto significa. Será apenas uma questão de cultura organizacional?

No que diz respeito aos alunos, o sentimento presente dos entrevistados não se distancia daquilo que é esperado por parte dos professores. A tolerância, o respeito, a solidariedade, a disponibilidade e a consideração, preenchem o quadro de valores e comportamentos que entendem necessário existir na ESTS.

Em relação aos pais e/ou encarregados de educação, estes, na opinião dos entrevistados, deverão revelar mais interesse, pois, as suas acções constituem uma mais-valia para a escola. A participação dos pais é vista nesta lógica como factor essencial para o progresso da escola, isto, porque pode propiciar novas ideias que, certamente, potenciariam outra dinâmica ao ambiente educativo da ESTS. Um dos entrevistados acha mesmo que os pais deviam participar mais no processo de aprendizagem dos seus educandos. Isto é, devem estar mais atento à educação e aos processos educativos dos filhos e/ou educandos.

A cultura e o clima, na perspectiva de Torres (1995), constituem variáveis potenciadoras da concretização dos objectivos da escola. Vendo por esta perspectiva, verifica-se, tendo em atenção a análise feita sobre a cultura e o clima predominante na ESTS, que há muito a ser repensado no funcionamento da escola

### *Considerações finais*

Uma vez concluída a investigação com a qual pretendemos compreender, através de um estudo de caso, os aspectos que condicionam a gestão e a organização das Escolas Secundárias em Cabo-Verde, passaremos a sintetizar algumas das ideias que consideramos mais relevantes, reflectindo sobre elas, na procura de evidenciar constrangimentos e possibilidades de melhorar o funcionamento da instituição estudada e, se possível do ensino secundário do país.

Na realidade, na sequência dos acontecimentos políticos acontecidos nos anos 90 do século passado, o desígnio da democratização da sociedade gerou a expansão das escolas secundárias em Cabo-Verde, o que constitui um acontecimento verdadeiramente significativo em termos de oportunidade de educação, para muitos considerado factor estratégico para o desenvolvimento do país. Pese embora esses pressupostos, não temos dúvida que o funcionamento dessas escolas apresenta ainda fragilidades que põe em causa, obviamente, a qualidade dos serviços prestados no seu todo. Perante este cenário, procurámos, pois, desenvolver este estudo por forma contribuir para a compreensão de algumas questões em torno do funcionamento das escolas secundárias em Cabo-Verde, ainda que para isso nos centremos numa escola em especial.

Actualmente, os objectivos das escolas e o seu funcionamento são de tal complexidade que nenhuma instituição educativa poderá de forma isolada ser suficiente para o concretizar das suas tarefas. Como tal, pensamos que uma das soluções consiste em reestruturar a sociedade de tal forma que se possa comprometer vários dos seus segmentos no processo de funcionamento e gestão das escolas. Sendo assim, entendemos que devíamos procurar, para este estudo, uma abordagem que rompa com posicionamentos que têm falado da educação como se ela resumisse tão-somente à escola, ao poder central e à família. Para o caso de Cabo-Verde, o respeito pela diversidade das ilhas que compõem o território Cabo-verdiano, é, na nossa perspectiva, um dos argumentos que perfilam a favor da territorialização das políticas educativas, pois, é nossa convicção que com a territorialização as ilhas e/ou regiões estarão em melhores condições para definirem orientações adaptadas às necessidades específicas das mesmas, salvaguardando, obviamente, a coerência entre as políticas de acção

nacional e local. Com a territorialização pretende-se, na verdade, tomar em consideração a diversidade do espaço educativo local, inverter o papel do estado na administração da educação, repartir funções pelos diferentes patamares da administração e estabelecer novos modelos de relacionamento entre os agentes e entre os actores locais.

Também de acordo com a concepção da descentralização, temos vindo a verificar que esta acaba por fortalecer os serviços locais, pois, cada instituição, de acordo com as suas características e os seus contextos terá maior capacidade de adoptar decisões que estejam mais em conformidade às condições que têm de atender. Ao falarmos especificamente das escolas, entendemos que a descentralização deverá ser vista como um princípio administrativo que origina um espaço de participação, negociação e tomada de decisão centrado na instituição escolar. Para o caso do arquipélago de Cabo-Verde, parece-nos que o actual quadro legal da descentralização ainda é pouco adequado à realidade das escolas secundárias, sendo que, as decisões ainda dependem muito do Ministério que tutela a educação. Veja-se que é ele que nomeia o director da escola, e que a referida descentralização tem sido prejudicada tanto pela dificuldade dos poderes públicos locais em terem uma visão estratégica da educação como pelas limitações financeiras. Assim sendo, as autarquias não têm uma intervenção com vista ao desenvolvimento da educação mas a acções circunscritas ao cumprimento de algumas solicitações pontuais apresentadas pelas escolas com vista a colmatar alguma das necessidades mais prementes.

Na verdade, no contexto dos recursos e dos constrangimentos que se verificam no país, a descentralização não é uma via única que facilita um funcionamento mais eficiente e eficaz das instituições e neste particular das escolas. Nesta óptica, pensamos, com base no quadro teórico que serviu de suporte ao nosso estudo empírico que as políticas educativas devam contribuir para que as escolas tenham a favor da sua imagem uma dimensão voltada à afirmação da autonomia que a permita ter uma condução mais aberta das suas acções. É nossa convicção que a autonomia fortalece a gestão democrática mediante a maior participação de toda comunidade educativa. É também nossa convicção que a autonomia pode contribuir para adequar a gestão das escolas às condições locais. Para além disso, ficamos com a certeza que a autonomia não só potencia o desenvolvimento de um novo padrão de gestão educacional enraizada numa

maior participação da comunidade educativa, como também, promove uma cultura que responsabilize mais os seus agentes e actores. Podemos dizer que a legislação em vigor em Cabo-Verde parece querer abrir possibilidades de autonomia às escolas. Neste sentido, o Estado Cabo-verdiano quer que as escolas secundárias repensem as suas práticas, consolidando, assim, um acrescido compromisso com o desenvolvimento local e nacional. Na verdade, as inúmeras competências dos diferentes órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino secundário, vertidas nos normativos vigentes, designadamente, no Decreto-lei nº20/2002 de 19 de Agosto, traduzem o sentido das políticas educativas em beneficiar a construção efectiva da autonomia das escolas. A ideia é reforçar a capacidade de gestão de cada uma das escolas secundárias, o que, na nossa opinião, depende, também em grande medida, da capacidade de iniciativa e criatividade dos membros que compõem os órgãos de gestão da escola. Assim, uma gestão autónoma, deverá demonstrar perspectivas e/ou estratégias viáveis a uma prática de gestão eficaz e eficiente de acordo com as necessidades e anseios de toda a comunidade educativa. Mais do que regulamentar a autonomia, torna-se, igualmente, necessário, segundo Barroso (1997), criar condições para que ela seja construída em cada escola de acordo com as especificidades do seu meio e no respeito pelas normas e objectivos que o sistema de ensino no seu todo circunscreve. Nesta linha de pensamento, as escolas não poderão ser vistas apenas como instâncias hetero-organizadas para a reprodução de normativos, mas também uma instância com capacidade de produzir regras e tomar decisões (Lima,1996a).

A autonomia que aparenta existir na ESTS é bastante relativa. Na prática, sentimos que a autonomia da ESTS encontra-se mais voltada à liberdade de mobilizar recursos, desenvolver parcerias, bem como de tomar decisões que podemos considerar de gestão corrente da mesma. Maiores autonomias devem ser dadas às diferentes áreas de gestão das escolas secundárias, no sentido dos seus responsáveis poderem decidir o que melhor se adequa às suas realidades, pois, determinados assuntos poderão ser melhor resolvidos e decididos a nível da escola, evitando, assim, a intervenção do poder central, apesar da escola depender hierarquicamente deste. Todavia as escolas têm de revelar que merecem essa autonomia, têm de demonstrar capacidade de gestão, têm de saber governar-se. De facto, a autonomia conquista-se. Nesta perspectiva, a nossa investigação revela que, dos quatro órgãos de gestão da ESTS, o conselho directivo a par do conselho de disciplina são os órgãos que revelam melhor aceitação sobre o

exercício das suas funções. No entanto, também se evidencia com bastante clareza que o conselho directivo tem alguns problemas de funcionamento e que lhe é atribuída alguma falta de rigor e força para fazer cumprir, no seio da escola, todas as decisões saídas dele ou dos outros conselhos de gestão. De modo desigual, o conselho de pedagógico, órgão de coordenação e orientação educativa e de interligação da escola com a comunidade, bem como a assembleia da escola, órgão responsável pela orientação das actividades da escola, revelaram alguma incapacidade de gestão. Para os nossos entrevistados o conselho pedagógico é pouco activo, tem demonstrado não atender a aspectos de planeamento e supervisão das actividades pedagógicas, o que não tem permitido a escola melhorar tanto como devia o seu ensino. No entanto, o que mais nos surpreendeu foram algumas declarações sobre a assembleia da escola. Elas são bem reveladoras do pouco reconhecimento da sua importância para o funcionamento da ESTS. Houve mesmo entrevistados que desabafaram não saberem para que é que serve o referido órgão. Ora, isso pode ter que ver não só com a sua composição mas também com as suas competências. Muito provavelmente deveriam ser revistas, podendo mesmo admitir-se que a escolha do director pudesse ser realizada por este órgão. Pode bem acontecer que sendo o director nomeado pelo Ministério da Educação e Desportos diminua o poder da assembleia assente numa legitimidade democrática.

Curiosamente, apesar das lideranças estarem muito vinculadas a nomeações nem por isso há manifestações insistentes sobre comportamentos muito impositivos. No geral, vemos que os entrevistados, estando conscientes da importância da liderança para com o clima da escola e para com a dinâmica pedagógica da instituição dão a entender que as principais decisões resultam de deliberações tomadas em órgãos colegiais e por maioria. Daqui resultam percepções de uma gestão democrática e da existência de uma liderança consensual. Todavia, estamos muito longe de uma liderança do tipo transformacional, em que os líderes se devem abrir a novas realidades sociais e promover o empenhamento e o comprometimento dos seus colaboradores (Pereira, 2006).

Tudo indica que os problemas agora evidenciados se relacionam com o clima e a cultura organizacional da escola, sendo que estas também estejam interrelacionadas com o exercício da liderança na instituição. Como temos assumido ao longo deste estudo, a escola é uma organização complexa cujo funcionamento depende muito de circunstâncias externas como de condições internas. De facto, a capacidade de

organização e o funcionamento de uma escola não só pode ser compreendida em função de factores de ordem económica, política e afins como de outros aspectos menos visíveis e menos mensuráveis, nomeadamente, os valores, as crenças, as normas e os padrões de comportamentos etc.. Diríamos que as possibilidades de uma organização e gestão eficientes de uma escola dependem obviamente das condições externas, e sobretudo, como estas se repercutem e evidenciam internamente. Daí a importância do clima, da cultura e da liderança. Segundo a literatura revisada, o clima organizacional pode ser visto, como um conjunto de factores que interferem no funcionamento das instituições. Quando existe um clima organizacional positivo, a tendência é para que a satisfação profissional seja valorizada e quando o clima se reveste de sentimentos negativos, isso estará associado a insegurança, desconfiança e descontentamento no seio da organização (Chiavenato, 1994). Portanto, o clima organizacional depende, em certa medida, das relações entre os actores que fazem parte de uma instituição. Por outro lado, toda organização, por mais simples que seja, possui uma cultura própria, através da qual manifesta seus valores, crenças, costumes, tradições etc.. Sendo assim, a cultura compreende, na nossa opinião, um conjunto de propriedades que podem caracterizar o ambiente de trabalho e constitui uma das forças importantes que pode provocar enorme influência e condicionamento sobre todas as acções e comportamentos das pessoas. Este conjunto de propriedades compreende além das normas formais, também o conjunto de regras não formais. De um ponto de vista genérico, a cultura consiste em padrões explícitos e implícitos de comportamentos adquiridos e transmitidos ao longo do tempo e que constituem uma característica própria de cada organização. Uma coisa é certa, os valores, as normas, a comunicação, as relações e as formas de lideranças têm impacto no funcionamento das escolas. Por outro lado, as percepções que os seus agentes principais têm disso acabam também por revelar comportamentos que podem ter impactos positivos ou negativos no funcionamento das escolas. Ora, com esta investigação, concluímos que o clima escolar, em certa medida, contribui para a existência de um ambiente educativo tranquilo na ESTS, pois recolhemos declarações que revelam percepções de uma relação positiva entre os seus actores e destes para com as lideranças exercidas na escola. Vendo as entrevistas na sua generalidade, podemos mesmo concluir que estamos diante de um corpo directivo onde se encontram profissionais solidários e a quem é devotado respeito e consideração.

No entanto, no que se refere às relações entre os actores da comunidade escolar é de admitir a existência de alguma dificuldade de relacionamento e falta de coesão entre o colectivo dos docentes, fruto de certas práticas e posições de alguns elementos deste colectivo. Como tal, entendemos que sem o relacionamento e a coesão que se esperam não se efectiva a mobilização de vontades no sentido de uma acção conjugada para o melhor funcionamento da escola. No que diz respeito à cultura da escola, constatamos que, na sua vertente comportamentos e valores vigentes na escola, ela está longe de se constituir como elemento favorecedor de um ambiente educativo saudável, pois, a escola depara-se com profissionais com comportamentos poucos ajustados aos desejos dos seus responsáveis. Assim sendo, registamos, por exemplo, a necessidade de mudança de atitude por parte dos elementos do conselho directivo, sobretudo, no que concerne à supervisão das decisões emanadas por este ou por outros conselhos de gestão, pois, esta investigação evidenciou-nos que existe uma certa falta de rigor e demasiada tolerância e incumprimentos neste domínio, o que causa alguma insatisfação no seio da escola. Em relação aos docentes, as declarações evidenciaram comportamentos pouco condizentes com um estabelecimento educativo eficiente. Tal como já relatamos, há professores que não cumprem as decisões dos órgãos bem como também há os que não participam na vida da escola para além das aulas e, até, os que têm relacionamentos com alunos/as que não se adequam à sua condição de docentes da escola. As percepções sobre os alunos também se dividem entre a indicação de que boa parte deles se inscrevem dentro do que é esperado, havendo mesmo alguns bastantes interessados em aprender e em estudar, e o sublinhar da existência de alunos que não se interessam pela vida escolar. Já em relação aos pais e/ou encarregados de educação, estes, na opinião dos responsáveis da ESTS, estão bastantes divorciados da escola e pode dizer-se que são ausentes tanto no acompanhamento dos filhos quanto da própria organização da escola. Ora, a participação cívica dos pais e/ou encarregados de educação na “vida” da ESTS afasta-se, em certa medida, do que tem vindo a ser defendido por muitos estudiosos da área das ciências da educação e até da opinião dos professores entrevistados, o que tem criado algum embaraço à gestão da instituição. De facto, os pais ou encarregados de educação não têm correspondido ao desejo de educadores, professores e, até, de políticos. Considerando a legislação, vemos que os pais têm assento na maioria dos órgãos de gestão da escola, com excepção do conselho pedagógico, o que demonstra, que as políticas educativas estão voltadas a uma gestão



democrática das escolas. Todavia, o que se verifica na ESTS é um desinteresse generalizado por parte destes. Na nossa opinião, é urgente saber a razão disso, pois, só assim se poderá avançar para uma participação efectiva dos pais e encarregados de educação e para uma gestão mais democrática e autónoma.

Temos aqui falado da organização e do funcionamento da ESTS mas esta tem uma existência física e está sujeita a condições determinadas por uma infra-estrutura concreta e por limitações materiais e financeiras. No nosso entender, a escola também é espaço e o espaço deve deixar de ser visto como mero cenário, para passar a ser considerado como condição física que possa condicionar ou não a realização das acções. Como tal, o estado de situação dos espaços físicos e meios da ESTS, nas suas vertentes instalações, infra-estruturas e recursos materiais não passaram à margem desta investigação. De um modo geral, os espaços interiores da ESTS têm algumas limitações que, conseqüentemente, colocam alguma ineficiência no seu funcionamento. Sendo assim, ficou evidente perante este estudo que as infra-estruturas dos pólos anexos não respondem de forma adequada às exigências que o ensino secundário exige, porque há, falta de bibliotecas, salas de informática, laboratórios, espaços para prática de educação física, entre outros que normalmente existem numa escola. No entanto, esta realidade, não é de todo diferente para a escola sede. Embora nesta se possa encontrar alguns desses espaços, como sejam, a biblioteca, a sala de informática, a sala de coordenação, etc., eles não satisfazem os anseios dos seus responsáveis. Por sua vez, a falta de espaço para prática de educação física e de um anfiteatro é também uma realidade na escola sede, embora, os alunos beneficiem da prática de educação física, o que não acontece nos pólos anexos, pois, a escola recorre para este efeito ao uso do pavilhão desportivo municipal. Entendemos que esta medida, para além de se reflectir nas despesas da escola, uma vez que a utilização deste património municipal fica condicionada ao pagamento de um aluguer mensal, acaba por traduzir uma certa desigualdade de aproveitamento dos meios que se encontram à disposição da escola e não contribui para uma oferta educativa justa e equilibrada. Se é verdade, que do ponto de vista de espaços interiores a escola regista alguma carência, não podemos dizer a mesma coisa em relação aos espaços exteriores, que, pelo menos, na escola sede foram considerados como muito convidativos e contribuem, por um lado, para o embelezamento da imagem da escola e, por outro, para a convivência entre os diversos grupos sociais que a frequentam. Ficamos com a sensação que a vivência formal e não

formal, sobretudo, entre professores, acaba por ser influenciada pelas limitações dos espaços existentes. Em certa medida, o convívio desejado entre todo o corpo docente da escola, bem como o trabalho de índole pedagógica e administrativa, ficam condicionados a esta realidade. Estas limitações podem ajudar a compreender algum distanciamento de alguns professores das actividades não-lectivas que transparecem nas entrevistas realizadas.

Se a ESTS tem problemas ao nível das instalações também os tem no que toca às condições materiais, financeiras e humanas. A escola encontra-se na verdade desprovida de recursos materiais essenciais, evidenciando, falta de recursos didácticos a nível da biblioteca, dos laboratórios e da coordenação pedagógica, etc.. Do ponto de vista de recursos informáticos, a escola parece estar bem servida, isto, por ter dois laboratórios informáticos equipados com 18 computadores cada e demais equipamentos de suporte informático. No entanto, concluímos que mesmo assim nem todos os alunos beneficiam de acesso à internet. No que toca aos recursos financeiros, conclui-se que eles são também limitados, já que a sua principal fonte advém do pagamento de propinas, o que nem sempre é realizado nos momentos oportunos, devido à limitação financeira da maioria das famílias. Por outro lado, percebemos que a escola recorre ao aluguer de algum património, designadamente, da cantina escolar, no sentido de poder obter algum recurso financeiro adicional. Esta situação leva-nos a pensar que muitas das necessidades que a escola enfrenta em termos de recursos materiais são reflexos do fraco poder financeiro da mesma. Ao olharmos para os recursos humanos, ficamos com a certeza de que o quadro docente da escola melhorou significativamente nos últimos anos (1996-2011), não só em termos de quantidade, mas também em termos de qualidade, uma vez que, aproximadamente, 85% dos seus docentes possui formação adequada para o ensino secundário. Mesmo assim, podemos registar neste domínio, que alguns docentes acabam por leccionar mais do que uma disciplina e que alguns não estão a exercer a sua actividade docente de acordo com a formação que possuem, o que prejudicará a eficácia destes. Assim, o corpo docente da ESTS ainda não reúne todas as condições que garantam a qualidade desejada. O mesmo raciocínio pode ser feito para o pessoal não docente. De facto, a escola não possui a quantidade necessária destes funcionários que assegure o normal funcionamento da mesma. Para além disso há tarefas administrativas que não são executadas por profissionais com formações adequadas, o que dificulta, em certa medida,

o funcionamento dos serviços administrativos da ESTS. Perante esta realidade, parece-nos notório que a escola deverá evidenciar esforços, por forma mobilizar recursos que se ajustem às suas necessidades, permitindo a mesma realizar uma partilha mais equilibrada destes entre as diferentes infra-estruturas da escola. Esta mobilização no nosso entender requer não só a intervenção dos responsáveis pela gestão da escola, como também, requer esforços dos pais e/ou encarregados de educação, da delegação concelhia, do poder local e do poder central. Enquadrado nesta perspectiva, somos de opinião que se torna necessário avançar para a construção da Escola Secundária de Ponta Verde, numa outra freguesia, pertencente ao concelho de São Filipe, já perspectivada pelo governo, segundo informações dos responsáveis pela gestão da ESTS. Com tal construção poderiam ver-se resolvidos certos problemas que se afiguram a nível desta escola, não só do ponto de vista de espaços, como também de recursos, nos seus mais variados domínios.

O nosso estudo evidencia claramente uma escola num país que quer ganhar a batalha da escolarização, tal como ela se tem posto aos países ocidentais. Todavia, o esforço tem de ser inserido no seu devir histórico e no seu contexto económico e geográfico. A escola em causa é tão só uma das que procuram educar os jovens Cabo-verdianos nas condições que o país pode oferecer. Assim se compreende que os responsáveis pela gestão da ESTS percebem o funcionamento desta escola como um funcionamento adequado à realidade da mesma, ainda que, tanto à luz da teoria que lemos e apresentamos, quanto à decorrente do conteúdo das entrevistas seja possível detectar alguns problemas de eficácia.

Convém referir, para terminar que as informações constantes deste estudo aplicam-se apenas à Escola Secundária Dr. Teixeira de Sousa, e não são passíveis de ser transportadas para outras escolas. No entanto, elas contribuíram, por um lado, para uma melhor compreensão da problemática tida em agenda para esta investigação, tendo em consideração o meio onde se desenrolou o estudo, e, por outro, potenciaram sinais daquilo que eventualmente poderão ser realidades em muitas outras Escolas Secundárias Cabo-verdianas. Ciente da impossibilidade de generalização das conclusões obtidas, pelas razões antes referidas, a compreensão que aqui ensaiamos, pese embora a subjectividade que comporta, levanta problemas que poderão suscitar uma reflexão mais sistemática e consequentemente para com a organização e o funcionamento das escolas do ensino

secundário em Cabo-Verde. Importa também deixar expresso a nossa convicção de que os dados obtidos encontram-se em conformidade com a realidade percebida pelos entrevistados, uma vez que, no decorrer da gravação das entrevistas (*transcritas em anexo 2*), os participantes não demonstraram sinais de qualquer receio em testemunhar as suas percepções em matéria de gestão e organização da ESTS, o que, na nossa opinião, contribui para conferir a fiabilidade necessária ao nosso estudo.

Finalmente, terminamos com este pensamento que nos parece de todo importante partilhar. O estudo apresentado, embora permita responder às questões de investigação inicialmente colocadas, deixa em aberto futuros esforços de investigação sobre problemática. Resta-nos apelar que o estudo não se entenda como terminado, antes seja assumido como um instrumento de apoio a quem dele fizer uso, como elemento de partida para outros desenvolvimentos, de forma a permitir que haja uma compreensão melhor à volta da problemática de Gestão e Organização das Escolas Secundárias em Cabo-Verde.

## Bibliografia

- Afonso, M. (2002). *Educação e classes sociais em Cabo-Verde*. Lisboa: Spleen edição e África debate.
- Alarcão, I., Santiago, R., Oliveira, M., Tavares, J., Roldão, M., Amaral, I., et al. (2001). Escola reflexiva e supervisão. uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão, *Escola reflexiva e supervisão. uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Almeida, L., & T Freire. (2003). *Metodologia da Investigação em psicologia e investigação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, J. (1998). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Lisboa: Edições ASA.
- Arruda, M. (1978). *Uma educação criadora para as sociedades africanas independentes*. Lisboa: ISCTE.
- Baixinho, A. (25-28 de Junho de 2008). *Educação e autarquias. Lógicas de acção do poder autárquico face ao poder central e aos micropoderes locais*. Obtido em 22 de Julho de 2011, de VI Congresso Português de Sociologia. Mundos Sociais: Sabres e Práticas: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/510.pdf>
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In R. Canário, *Inovação e projecto educativo de escola* (pp. 17-55). Lisboa: Educa-Organizações.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1996a). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso, *O estudo da escola* (pp. 167-189). Porto: Porto Editora.

- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Edirora.
- Bracht, V. (2005). *Pesquisa em acção: a educação física na escola*. Ijuí: Editota Unijuí.
- Brunet, L. (1995). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa, *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacionanl.
- Caetano, J. (2005). *Estilo de liderança e relações interpessoais e intergrupais em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Canário, M. (1996). Descentralização e projecto educativo local. In J. Barroso, *A administração da educação e os caminhos da descentralização* (pp. 67-74). Lisboa : Edições Colibri.
- Canastra, F., & Moura, R. (1999). *O novo regime de administração e gestão escolar: a sua implementação ( excerto da versão integral)*. Obtido em 21 de Julho de 2011, de O Novo Modelo de Gestão-Tripod: <http://rmoura.tripod.com/investtoc.htm>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de investigação*. Lisboa : Universidade Aberta.
- Carvalho, R. (2001). *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até p fim do regime de Salazar-Caetano*. lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cerrone, F. (1983). *História da Igreja em Cabo-Verde*. Mindelo: Edições do autor.
- Chiavenato, I. (1994). *Gerenciando pessoas*. São Paulo: Makron Books.

- Correia, A. (2008). *Análise sectorial da educação e desenvolvimento em Cabo-Verde. Que intervenção*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, J. (2003). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discurso e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. (2007). *Projectos em educação: contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Couto, F. (2005). *Participação e envolvimento paternal em jardins-de-infância. Um desafio à educação de adultos*. Coimbra: Tese Doutoramento.
- Cunha, M., & Cunha, J. (2000). Estudos organizacionais: da síntese à síntese. In A. D. Gomes, A. Caetano, J. Keating, & M. P. Cunha, *Organizações em transições contributos da psicologia de trabalho e das organizações* (pp. 121-149). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Delors, J. (2005). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. Lisboa: Edições ASA.
- Fernandes, A. (1996). Os municípios portugueses e a educação. As normas e as práticas. In J. Barroso, & J. Pinhal, *A administração da educação e os caminhos da descentralização* (pp. 113-124). Lisboa: Edições Colibri.
- Fernandes, A. (2000). Municípios e as escolas, normativização e contratualização da política educativa local. In J. Machado, J. Formosinho, & F. António, *A autonomia, contratualização e município* (pp. 35-44). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Fernandes, A. (2005). Contexto de intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da educação, lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 193-223). Porto: Edições ASA.
- Fernandes, A. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira,

- Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-87). Porto: Edições ASA.
- Ferreira, J., Neves, J., Abreu, P., & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das organizações*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Ferreira, F. (2005). *O local em educação. Animação, gestão e parcerias*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, A. (1998). *A tomada de decisões na escola- a área-escola em acção*. Lisboa : Texto Editora.
- Formosinho, J. (1991). Prefácio. In J. Adelino, *Gestão escolar- Participação. Autonomia. Projecto educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. (2000). A escola das pessoas para as pessoas-para um manifesto antiburocrático. In J. Formosinho, F. I. Ferreira, & J. Machado, *Políticas educativas e autonomia da escolas* (pp. 147-159). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (2005). A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias. In *Administração da educação lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 307-319). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2000). Vontade por decreto. Projecto por decreto. Reflexões sobre os contratos de autonomia. In J. Formosinho, F. I. Ferreira, & J. Machado. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal-intereses recentes. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, & I. F. Ferreira, *Administração da educação lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 115-164). Porto: Edições ASA.
- Formosino, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, & F. I. Ferreira, *Administração da educação lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 13-52). Porto: Edições ASA.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.



- Glatter, R. (1992). *A gestão como meio de inovação e mudanças nas escolas, as organizações escolares em análise*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gomes, A. (2007). *Clima organizacional e desempenho*. Coimbra: Dissertação de mestrado, Faculdade da Economia da Universidade de Coimbra.
- Gomes, A., & Kesti, T. (2000). Construção discursiva da liderança: um estudo comparativo. In A. D. Gomes, A. Caetano, A. Keating, & M. P. Cunha, *Organizações em transições: contributos da psicologia do trabalho e das organizações* (pp. 87-120). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Gomes, D. (2000). *Cultura organizacional, comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gomes, M. (2008). *Papia, lé y skrebe na skola kauberdianu*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guedes, L. (2003). As realidades sociais, as lideranças e os líderes. In L. A. Guedes, *As lideranças educativas nas escolas de hoje* (pp. 18-42). Centro de Formação Profissional do Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Jesuíno, J. (2005). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1996a). Construindo um projecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In J. Barroso, *O estudo da escola* (pp. 15-39). Porto: Porto Editora.
- Lima, S. (1998). *Espaços Educativos: usos e construções*. Brasília: MEC.
- Lobo, F. (2003). *Clima Organizacional no sector público e privado no norte de Portugal*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Lopes, J. (1993). *S.Nicolau-Cabo-Verde: formação da sociedade e mudança cultural*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Lourenço, P. (2000). Liderança e eficácia: uma relação revistada. In 2. *Psychologica*.

- Luz, R. (1996). *Clima Organizacional*. Rio de Janeiro: Qualitymark Edição.
- Macedo, B. (1991). Projecto educativo de escola: do porquê construí-lo à génese da construção. In *Inovação*, 4 (pp. 127-139).
- Marques, J. (9 de Janeiro de 2011). *Educação, etapas vencidas/desafios*. Obtido em 20 de Setembro de 2011, de Educação em Cao-Verde: <http://melhorededucacaoemcv.blogspot.com/2011/01/percurso-da-educacao-em-cabo-verde.html>
- Moreira, J. (2009). *Professores de educação física em Portugal: formação, identidade e satisfação profissional*. Coimbra: Tese Doutoramento.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas.
- Neves, J. (2000). *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: Editora RH.
- Neves, J. (2001). Clima e cultura organizacional. In J. M. Ferreira, J. Neves, & A. Caetano, *Manual de psicossociologia das organizações* (pp. 431-468). Lisboa: McGraw-Hill.
- Nye, J. (2009). *Liderança e Poder*. Lisboa: Edição Gradiva.
- Pereira, H. (2006). *Lirerança nas escolas: comportamento docente e desempenho de estudantes: um estudo empírico*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências socais*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Rego, A., & Cunha, M. (2004). *A essência da liderança: mudança, resultados, integridade: teoria, prática, aplicações e exercícios de autoavaliação*. Lisboa: Editora RH.
- Reis, F. (2009). *Avaliação de necessidades de formação em professores do ensino secundário em Cabo-Verde*. Braga: Universidade de Minho.

- Revez, M. (2004). *Gestão das organizações escolares- liderança escolar e clima de trabalho: um estudo de caso*. Chamusca: Edições Cosmo.
- Rocha, A. (1998). *Projecto educativo da escola-administração participada e inovadora*. Porto: Edições ASA.
- Sanches, F. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura, *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, M. (1992). *Cultura organizacional: um paradigma de análise da realidade escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sergionanni, T. (2004). *Novos Caminhos para liderança escolar*. Lisboa: Edições ASA.
- Silva, J. (2003). A autonomia e as lideranças educativas na escola. In *As lideranças educativas na escola de hoje* (pp. 11-17). Portugal: Centro de Formação Profissional dos Sindicatos dos Professores da Zona Norte.
- Silva, J. (2008). *Mercado e Estado. Serviço de interesse económico geral*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Srour, R. (1998). *Poder, cultura e ética nas organizações*. Rio de Janeiro: Editora Campos.
- Torres, L. (1995). *Cultura organizacional. Um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Braga: Dissertação de mestrado, Universidade do Minho.
- Vilar, M. (2007). *A cidade educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.

### **Documentação oficial e legislação**

- Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos (2002). *Plano nacional de acção de educação para todos*. Paria: PROMEF.

Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos (2002). *Plano Nacional de acção de educação para todos*. Praia: PROMEF.

Ministério da Educação (2010). *Anuário da Educação 2009/2010*. Praia: Direcção Geral de Planeamento, Orçamento e Gestão.

Instituto Nacional de Estatística (2008). *Dados Estatísticos*. Obtido em 23 de Agosto de 2011, de Base de dados de estatísticas oficiais:  
<http://www.ine.cv/dadosestatisticos.aspx>

Constituição da República de Cabo-Verde: 1º Revisão ordinária 1999.

Decreto-Lei n. 19, de 19 de Agosto de 2002. *Utilização e prestação de contas das receitas próprias arrecadadas pelos Estabelecimentos de Ensino Secundários Públicos*.

Decreto-Lei n. 20, de 19 de Agosto de 2002. *Regime de Organização e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Secundário*.

Decreto-Lei n. 25, de 5 de Novembro de 2001. *Orgânica do Ministério da Educação, Cultura e Desportos*.

Decreto-lei nº 41, de 27 de Outubro de 2003. *Condições de Acesso e Permanência no Ensino Secundário*.

Decreto-Lei nº42, de 20 de Outubro de 2003. *Sistema de Avaliação no Ensino Secundário*.

Lei n. 103,II, de 29 de Dezembro de 1990. *Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano*.

# *Anexo 1*

### *Guião da entrevista*

1. Há quanto tempo trabalha nesta escola, e desde quando desempenha a função do ...?
2. Como tem visto a sua acção enquanto ...?
3. Como caracteriza a gestão da sua escola?
4. No que respeita à gestão qual ou quais as preocupações com que a escola se depara actualmente?
5. Como pensa que se pode resolver as dificuldades apontadas?
6. Do seu ponto de vista, como vê o funcionamento do conselho directivo?
7. Falando do conselho pedagógico, como vê o funcionamento deste órgão?
8. No que toca ao conselho de disciplina, como vê o seu funcionamento?
9. A assembleia da escola é o órgão responsável pela orientação das actividades da escola. Como vê o seu funcionamento?
10. Se bem percebo, a sua escola é de grande dimensão. Como vê o funcionamento do anexo e dos pólos anexos?
11. Na sua opinião, o que a escola pode fazer para funcionar melhor?
12. Como vê o relacionamento escola comunidade?
13. Como se poderia, na sua opinião, mobilizar a comunidade de modo haver mais participação, visando melhorar o relacionamento e a comunicação desejada?
14. Ainda não falamos da organização da sua escola. Pode dizer-me como vê essa organização?
15. Centrando a nossa atenção na liderança, gostaria de saber como vê o exercício da liderança na sua escola?
16. Na sua opinião qual é o grau de autonomia da escola?
17. Gostaria que falássemos um pouco sobre o ambiente de trabalho da escola. Como vê este ambiente na sua escola?
18. Na sua opinião, que grupos informais existem e como influenciam o ambiente de trabalho?
19. Na sua opinião, existem aspectos que condicionam a cultura organizacional da escola? Quais, porquê?
20. O que gostaria de propor ao MED, no sentido de melhorar a gestão e organização das escolas secundárias?

## *Anexo 2*

## Transcrição das entrevistas

**EI**

---

### **1-Há quanto tempo trabalha nesta escola, e desde quando desempenha a função do ...?**

Trabalho nessa escola há 15 anos e sou ... há 8 anos e meio.

---

### **2-Como tem visto a sua acção enquanto ...?**

Bem! Penso ter dado um contributo importante para o crescimento da escola, pois, nos últimos anos a escola cresceu tanto em termos de efectivo discente como docente. Melhoramos significativamente a taxa de professores com formação. Quando entrei para a direcção, a taxa de professores com a formação adequada para o secundário era aproximadamente 42/43 %, hoje, é de aproximadamente 85%. Penso que é um elemento importante a considerar nesses últimos anos.

---

### **3-Como caracteriza a gestão da sua escola?**

Penso que é uma gestão participada porque ao longo dos últimos anos. Ao longo desses últimos 8 anos e meio o director é o mesmo, mas os subdirectores mudaram. O objectivo é sempre dar mais vida, nova dinâmica, ideias novas para escola. Tentamos sempre obter opiniões de professores, de pais nos encontros que promovemos, de alunos com o objectivo de melhorar cada vez mais a nossa escola, apesar de como é evidente nem todos os problemas foram resolvidos, mas penso que nos últimos anos foram dados passos importantes, aliás, penso que é opinião da maioria dos professores.

---

### **4-No que respeita à gestão qual ou quais as preocupações com que a escola se depara actualmente?**

Bem. Um dos grandes problemas da escola reside no facto da grande maioria dos alunos que frequentam este estabelecimento reside no interior do concelho, como tal, utilizam transporte escolar diariamente. Temos alunos de localidades que distam 25 Kms da escola, percorrem, portanto, diariamente, cerca de 50 kms, isto é um elemento de dificuldade porque alguns alunos que tiveram menor rendimento apresentam este argumento como um factor, portanto contribuinte para o menor rendimento. Também pelo facto da grande maioria ser do interior, onde está a camada mais desfavorecida com menor recursos financeiros e sabendo que a receita para a escola para a sua gestão quotidiana provem de pagamento das propinas e a grande maioria dos alunos está na propina mínima ou então em apoios sociais, o que tem trazido dificuldades à direcção da escola em materializar projectos que tem em carteira.

A escola tem carências, nomeadamente, em termos de um polidesportivo. A escola não dispõe de um poli desportivo próprio para a prática da educação física, utiliza o poli desportivo da cidade da câmara municipal e paga um aluguer mensal pela sua utilização. A escola não tem um auditório, sentimos necessidade de realizar encontros periódicos, palestras, seminários, formações, encontro com os alunos e com os pais. A escola não dispõe de um espaço próprio para materializar alguns projectos e algumas actividades programadas. Em todo o caso, esses são projectos que estão em carteira e que deverão ser materializados nos próximos tempos. Em termos de equipamentos, podemos dizer que a escola não está muito mal servida, sobretudo se falarmos por exemplo em equipamentos informáticos, a escola porventura é uma das escolas bem apetrechada a nível nacional. Temos dois laboratórios de informática com 18 computadores cada, porque, recentemente, recebemos um conjunto de novos equipamentos informáticos que deu portanto uma grande ajuda em melhorar a nossa oferta em termos das novas tecnologias de informação. Em termos de equipamentos educativos, carteiras, mobiliário escolar a escola não tem grandes carências. No próximo ano lectivo não teremos problemas a esse nível. Em termos de funcionários a escola sente alguma dificuldade. Penso que temos um nº insuficiente de funcionários e sobretudo, sem formação adequada para exercerem essas funções. Ah! Necessitamos de formar. Já conseguimos dar um salto em termos do corpo docente, agora, vamos trabalhar para formar o pessoal auxiliar que é fundamental ter formação e exercerem com dignidade e de acordo com as normas para poder a escola funcionar como um todo e de uma forma harmoniosa. Neste momento, o corpo docente da escola caracteriza-se por ser bastante jovem, pessoal que formou recentemente. Nos últimos 3; 4 anos entraram vários professores recém formados que vieram a dar outra dinâmica à escola. Mas isso também deve ser complementado, penso eu, relativamente à questão de materiais, devo dizer que uma lacuna que constatamos é a falta de manuais e livros

---



---

adequados na nossa biblioteca. Temos uma biblioteca, é verdade, mas ela não está devidamente equipada como deveria estar para uma escola do ensino secundário que tem alunos portanto pré universitários. De todo modo, tem havido um esforço enorme por parte dos professores em produzir fichas, com conteúdos programáticos que dão suporte aos nossos alunos. Não é por acaso que nos últimos 3 anos, tivemos 4 alunos beneficiados com bolsa de mérito a nível nacional. Isso espelha um salto qualitativo que a escola deu. Os recursos financeiros são limitados, temos de fazer muitos esforços. A principal fonte de receitas advém do pagamento das propinas e esse pagamento não é grande coisa, paga-se mais na tabela mínima.

---

**5-Como pensa que se pode resolver as dificuldades apontadas?**

Em relação ao polidesportivo e auditório, há projectos que estão em carteira e que deverão ser materializados nos próximos tempos. Em termos de equipamentos educativos, nomeadamente, carteiras e mobiliário escolar, no próximo ano lectivo não teremos problemas a esses níveis, uma vez que já temos financiamento para efeito de recuperação e aquisição desses materiais. Em relação ao pessoal auxiliar, vamos trabalhar no sentido da formação pois é fundamental ter formação, como forma de exercerem com dignidade e de acordo com as normas para poder a escola funcionar como um todo e de uma forma harmoniosa. As lacunas da nossa biblioteca serão pontualmente preenchidas através do esforço enorme por parte dos professores em produzir fichas com conteúdos programáticos que dão suporte aos nossos alunos.

---

**6-Do seu ponto de vista, como vê o funcionamento do conselho directivo?**

Risos. Bom. O conselho directivo funciona normalmente. O conselho directivo reuni regularmente nos termos da lei e sempre que necessário extraordinariamente. Cada um dos subdirectores tem um espaço próprio, um gabinete e trabalham de uma forma autónoma em termos de funções, mas de uma forma coordenada entre todos os elementos. Penso que funciona de uma forma harmoniosa e dentro daquilo que está previsto. Neste momento, penso que em termos de composição é adequada à realidade actual de Cabo Verde e no caso concreto da nossa escola. Penso que a forma de recrutamento dos elementos do conselho directivo deve ser assim; penso que deve continuar a nomear um director, e cabe a ele escolher os elementos para formar a direcção, porque, para que a direcção possa funcionar de uma forma harmoniosa é necessária que haja alguma cumplicidade de lealdade entre os elementos. Portanto, se for nomeado de uma forma conjunta se houver atrito entre os elementos isso pode conduzir a divergência e/ou mau funcionamento, a nossa realidade mostra que esta forma tem dado prova. Na escolha do director, penso que a comunidade e os professores podem ter e devem ter uma opinião. Agora não sei se estamos preparados neste momento para eleição, porque isso pode conduzir a outras questões que nada tem a ver com a educação. Devem ser dados passos neste sentido, mas nunca pondo em causa o bom funcionamento da escola. Do ponto de vista de condições de exercício de funções dos diferentes elementos do conselho directivo, provavelmente, a redução da carga horária prevista na lei não é adequada para duas subdirecções que, claramente são aquelas que têm maior peso dentro da escola; falo da subdirecção Administrativa e financeira e da subdirecção pedagógica.

---

**7-Falando do conselho pedagógico, como vê o funcionamento deste órgão?**

Também tem funcionado regularmente. É um órgão que congrega todos os coordenadores, reuni periodicamente, mais ou menos 2 vezes por trimestre e define as linhas gerais em termos pedagógicos da escola e tem estado a funcionar normalmente. Aqui na escola os grupos de disciplinas têm um tempo de 2 horas semanais para encontrarem-se e fazerem a coordenação. Tem havido nalguns grupos alguns desencontros. De uma forma geral penso que tem funcionado. Penso que nalgumas áreas, talvez, por in experiência dos coordenadores e do próprio grupo se calhar não tem havido um trabalho mais profundo e, claramente, algumas disciplinas carecem portanto de melhorar esta questão. Isso resulta pelo facto como disse à pouco, à juventude do nosso corpo docente.

---

**8-No que toca ao conselho de disciplina, como vê o seu funcionamento?**

Nos últimos 2 anos, penso que é um órgão que tem dado um contributo muito importante para o funcionamento da escola, uma vez que se no passado havia dificuldade na constituição do conselho de disciplina para ter pessoas com sensibilidade, com conhecimento e com capacidade para trabalhar nesta área muito sensível, nos últimos 2 anos, a direcção da escola encontrou um grupo de professores mais alunos e pais e/ou encarregados de educação que tem dado um contributo na prevenção da indisciplina e na punição quando isso for necessário. Daí a diminuição de casos de indisciplina na

---

---

escola. Penso que tem havido um trabalho pedagógico por parte do conselho de disciplina. A composição é adequada, agora, muitas vezes é a participação dos elementos que necessita de melhorar, falo por exemplo, dos pais e/ou encarregados de educação que têm encontrado dificuldade em participar nessas reuniões. Mas penso que é fundamental ter a participação de pais, de alunos, professores e funcionário no conselho de disciplina. A composição é boa, o que falta é o engajamento de cada uma das partes no funcionamento desse órgão. Vejo o comportamento dos docentes e discente de forma normal. Penso que se fizermos uma comparação com as outras escolas do país, posso lhe dizer que têm um comportamento normal. Não tem havido casos graves que acontecem noutras paragens. Temos casos de indisciplina sim, mas que o conselho disciplinar resolve. Temos alguns casos de conflitos entre professores e alunos, mas de uma forma geral penso que há uma convivência pacífica, portanto um bom ambiente. Tem havido esforço por parte do conselho em divulgar informações jurídico disciplinar na escola, embora, reconheço porventura que ainda não teve amplitude que deve ter, mas está-se a trabalhar neste sentido.

---

**9-A assembleia da escola é o órgão responsável pela orientação das actividades da escola. Como vê o seu funcionamento?**

Porventura é um dos órgãos mais importantes da escola, mas que tem maior dificuldade em funcionar. Na verdade, desde que sou director, nos últimos tempos a assembleia da escola reuni praticamente 1 vez por ano e neste caso é por insistência da direcção da escola do que propriamente dos elementos que a compõe. Por dificuldades várias a assembleia da escola não tem funcionado convenientemente se não fosse a insistência da direcção da escola para aprovar os principais instrumentos de gestão, orçamento privativo e plano de actividades, igualmente, a conta gerência, praticamente não se reunia. Gostaríamos de ter mais fiscalização por parte da assembleia da escola, não se sente a assembleia da escola enquanto órgão aqui na escola, não se sente. Se desaparecesse nesse momento ninguém dava por isso, mas penso que deve continuar a existir, deve haver algum mecanismo para que esse órgão funcione, porque de qualquer forma a direcção da escola sente na necessidade de aprovar as contas, ter as contas em dia, isso é importante para a gestão da escola.

---

**10-Se bem percebo, a sua escola é de grande dimensão. Como vê o funcionamento do anexo e dos pólos anexos?**

Neste últimos anos têm funcionado com algumas dificuldades aqui e acolá, mas de uma forma normal, porquê? Porque a direcção, eu, enquanto director entendi criar um elemento, um subdirector responsável pelos pólos e anexo. A Lei diz que as escolas técnicas, por exemplo, que tem áreas técnicas podem ter um subdirector para área técnica. Eu fiz a seguinte interpretação. Nós não temos a via técnica, mas temos anexos espalhados por várias localidades, portanto, se é necessário haver um subdirector para cuidar da parte técnica, eu, entendo também a ver a necessidade de haver um subdirector para cuidar dos anexos e desde que entrou este figurino de subdirector responsável para os pólos e anexo a gestão dos mesmos melhorou significativamente. Tem havido maior harmonia na gestão, mas, brevemente, este figurino irá desaparecer. Com a construção da escola secundária de Ponta Verde, deixaremos de ter pólos em Ponta Verde e Curral Grande e também com a escolaridade básica passando dos 6 para 8 anos deixaremos de ter o anexo oficina, a direcção deixará de ter esses elementos.

Nos pólos anexos há uma grande carência de recursos, de meios, porque neste momento funcionamos nas estruturas de ensino básico e há uma convivência entre os alunos no básico e secundário. Os equipamentos nem sempre são adequados e suficientes e isso têm causado de alguma forma alguma perturbação em termos de funcionamento, mas que a direcção ao longo dos tempos tem estado a resolver. Mas de qualquer forma penso que é fundamental ter esses pólos porque são oportunidades dos alunos dessas localidades poderem estudar pelo menos o 1º ciclo do ensino secundário próximo da sua residência. Penso que não há desigualdade entre os alunos dos pólos e os que frequentam a escola sede. Pode haver desigualdade com vantagens para uns e para outros. No caso dos pólos, não há espaço para prática de educação física, não tem laboratório de informática, isso é constrangimento, não há biblioteca como tal, há um pequeno espaço que tem livro, mas não se pode dizer que é uma biblioteca. Mas em contrapartida são turmas com menos alunos, os professores têm oportunidade de fazer acompanhamento mais de perto. Nos pólos há igualdade de professores com formação. No caso de Curral Grande todos os professores têm formação, o que já não acontece no anexo oficina aqui em São Filipe. Daí que pode-se dizer que há vantagens para uns nuns aspectos e para outros noutros aspectos.

---

**11-Na sua opinião, o que a escola pode fazer para funcionar melhor?**

Em primeiro lugar penso que no próximo ano e meio estará criada condições para melhorar o funcionamento. Com a entrada em funcionamento da escola secundária de Ponta Verde a nossa escola irá diminuir o nº de alunos, porque grande parte dos efectivos do interior da zona norte irá frequentar essa escola, isso vai fazer com que a nossa escola tenha menos alunos o que baixa o rácio aluno turma que neste momento é de 40 para um nº inferior e isso irá beneficiar grandemente o processo ensino aprendizagem. Assim, teremos possibilidade de conhecer o aluno mais de perto e ter um contacto mais próximo com os pais. Uma escola com menos alunos, certamente, que teremos uma melhor gestão. A escola dispõe de parcerias com algumas instituições, nomeadamente, com algumas escolas dos USA. A escola possui parcerias com algumas instituições, nomeadamente, com algumas escolas nos USA. Aqui em Cabo Verde, também, tem parcerias com a cooperação luxemburguesa que tem financiado projectos aqui na escola. Aqui no concelho já é mais difícil estabelecer parcerias, mas a escola tem procurado parceiros, tem havido pontualmente parcerias, mas penso que podia ser mais.

---

**12-Como vê o relacionamento escola comunidade?**

O relacionamento escola comunidade é normal. Anualmente, promovemos encontros com os pais e/ou encarregados de educação e cada director de turma tem 1 hora semanal para atendimento dos pais e penso que isso tem acontecido. Para além disso os pais vêm habitualmente à escola, não vêm em nº suficiente como gostaríamos e, geralmente, até vêm tarde, sempre no 3º trimestre, mais quando o aluno estiver perto de perder o ano, mas tem havido melhoria nos últimos tempos. Ainda a participação é pouca, podia ser mais.

---

**13-Como se poderia, na sua opinião, mobilizar a comunidade de modo haver mais participação, visando melhorar o relacionamento e a comunicação desejada?**

Bom. É através de encontros, de concepção de projectos onde os pais podem participar activamente, mas isso poderá acontecer, como disse, quando a escola tiver menos alunos e alunos sobretudo daqui da cidade, porque não é fácil imagine um pai de Ribeira Filipe ou de Campanas de Cima, participar na vida da escola, são 20 a 30 kms, não é fácil para quem conhece a realidade da ilha.

---

**14-Ainda não falamos da organização da sua escola. Pode dizer-me como vê essa organização?**

A organização tem sido normal. Aspectos positivos: de uma forma geral, as matriculas, feituas dos horários tem sido boa ao longo dos últimos anos. Em termos dos órgãos com excepção da assembleia todos os outros funcionam normalmente. Temos uma secretaria que consegue dar resposta às solicitações, mas ainda temos algumas dificuldades, nomeadamente, turmas super lotadas, falta de alguns equipamentos.

---

**15-Centrando a nossa atenção na liderança, gostaria de saber como vê o exercício da liderança na sua escola?**

A liderança! Penso ter sido aberta, porque temos estado a ouvir professores, a própria direcção como disse fizemos um esforço para que tenha sangue novo, participação de gente nova, penso que é uma liderança que tem sido aberta e participada. Todas as principais decisões que a escola toma são tomadas em conjunto na direcção e por maioria. Existem aspectos em que os subdirectores podem tomar medidas por eles próprios. A nível pedagógico, há aspectos concretos que estão previstos na lei e que o subdirector pedagógico não tem que recorrer ao director ou ao conselho directivo para decidir. Por exemplo, se houver uma questão com o teste é o subdirector que a resolve, uma questão de propina é o subdirector administrativo que a resolve, a questão dos apoios sociais é com a subdirectora para Assuntos Sociais. Penso que a escola funciona bem com uma liderança forte, a liderança é fundamental. Tem que ser uma liderança aberta, mas determinada e com ideias claras e que não pode ter medo de tomar decisões, aquelas que considera de acordo com a direcção as melhores mesmo que ela desagrade alguns sectores. De uma forma geral, considero que as decisões são cumpridas na escola. Questionado sobre a existência de liderança informal na sua escola, respondeu que sim, há pessoas que pela sua forma consegue influenciar outras, mas até agora tem sido no bom sentido em prol da escola.

---

**16-Na sua opinião qual é o grau de autonomia da escola?**

Legalmente tem quase toda autonomia, mas na prática carece de mais, sobretudo, ninguém pode ter autonomia se não tiver autonomia financeira, se não tiver recursos para fazer, para materializar alguns projectos, ideias, actividades da escola. Quando tem que recorrer a terceiros, depende de terceiros

---

---

esta autonomia fica diminuída. A escola tem uma verdadeira autonomia em termos administrativos na gestão corrente da escola. Em termos pedagógico não tem esta autonomia, porque, há um programa próprio do MED que a escola faz cumprir. Em termos de gestão administrativa tem autonomia de acordo com o plano de actividade e orçamento que é apresentada e aprovada na assembleia da escola. Independentemente do que está estipulado pelo poder central, a escola tem autonomia na escolha dos seus professores, pode recrutar pessoal auxiliar e administrativo. E ter recursos financeiros transferidos pelo ministério dando capacidade de tomada de decisão sem recorrer ao ministério. Em parte a escola é uma mera repartição do governo, em parte isso pode ser verdade tendo em conta que nós, em termos pedagógico aplicamos aquilo que o ministério define, há um programa nacional que tem de ser cumprida, há algumas balizas, entre as quais a direcção não pode sair. De certa a escola é uma mera repartição do governo, isso pode ter uma parte da verdade, mas penso que cabe cada liderança da escola ter imaginação e criatividade de poder fugir a mera repartição do governo, embora a escola esteja mais dependente do MED do que necessita a comunidade que a envolve.

---

**17-Gostaria que falássemos um pouco sobre o ambiente de trabalho da escola. Como vê este ambiente na sua escola?**

Na minha óptica a escola tem bom ambiente. Entre a direcção e os professores têm havido uma boa relação. Não temos casos de conflitos entre a direcção e os professores. Entre a direcção e funcionário, aqui, podemos dizer que aqui e acolá tem havido alguns problemas sobretudo por falta de cumprimento de funcionários, pessoal auxiliar no cumprimento dos seus deveres, sobretudo, aqueles mais antigos e que estão poucos dados à mudança e à nova realidade, mas de uma forma geral, penso que a relação tem sido boa. Entre professores e alunos também a relação é boa, aliás, o facto da maior parte do corpo docente ser bastante jovem na casa dos 20 anos, ajuda num bom relacionamento entre os nossos jovens estudantes aqui na escola. Entre professores e funcionários o ambiente também é normal; pequenos desentendimentos que pensamos que é normal numa instituição como a nossa. Entre os professores penso que o ambiente é bom e entre os alunos também. Penso que se fizemos uma sensibilização mais actuante e vigorosa, isso já se começou a fazer, penso que conseguiremos atingir esse desejo. Bom, porventura, resolver alguns casos dos professores, casos profissionais que ultrapassam a direcção da escola, progressão, promoção etc. São aspectos que não dependem da direcção da escola, mas que podem e acabam por afectar a relação na escola, continuar a melhorar as condições de trabalho aqui na escola, com infra-estruturas adequadas, por exemplo, no caso da educação física ter um polidesportivo adequado, ter uma biblioteca melhor apetrechada, um espaço de convívio mais adequado, penso que são conjuntos de situações que podem melhorar o ambiente de trabalho, pois são estes que mais dificultam o bom ambiente de trabalho.

---

**18-Na sua opinião, que grupos informais existem e como influenciam o ambiente de trabalho?**

Não penso que sejam significativos, é uma escola que tem professores oriundos de várias ilhas, mas que estão bem integrados. Não poderei dizer que estejam em grupo isolados e que estejam afectar o funcionamento da escola.

---

**19-Na sua opinião, existem aspectos que condicionam a cultura organizacional da escola? Quais, porque?**

Sim. No caso de professores é mais difícil os professores mais antigos ou com muitos anos de serviço adequarem a nova forma de trabalho, isso, relativamente, aos funcionários também, dificuldade nos mais antigos em responder mais rapidamente às solicitações. Os valores que mais estão presentes na escola e que deviam estar são: responsabilidade, profissionalismo, respeito, pontualidade e seriedade. A atitude de todos os corpos da escola tem sido boa, têm dado boas respostas às várias solicitações. Questionado sobre quem mais define os padrões de comportamento vigente na escola, responde. Risos! Difícil, dignamos que, quem vem encontra uma forma de estar e de ser aqui na escola e que acaba por ir nesta onda dignamos assim. Há normas que estão estipuladas no estatuto do pessoal docente, mas há uma cultura de convivência na escola que acaba por absorver o professor novo que entra. Neste momento, ter uma biblioteca melhor apetrechada, ter um auditório, ter um polidesportivo e ter mais recursos financeiros para satisfazer algumas necessidades, formação de pessoal auxiliar e de alguns professores, concorram como aspectos mais prioritários no funcionamento da escola.

---

**20-O que gostaria de propor ao MED, no sentido de melhorar a gestão e organização das escolas secundárias?**

Um plano de formação contínua aos nossos professores, disponibilização de mais recursos para a gestão da escola, dotar a escola de equipamentos básicos e fundamentais para o funcionamento, nomeadamente, auditório, ginásio e também uma biblioteca.

---

**EII**

---

**1-Há quanto tempo trabalha nesta escola, e desde quando desempenha a função do ...?**

Comecei em Novembro de 2001, e já lá vão quase 10 anos.

---

**2-Como tem visto a sua acção enquanto ....?**

Como ... inicie em 2007. Bom. Em termos gerais a minha acção sempre foi focalizada na tentativa de solucionar problemas que tem a ver com o funcionamento pedagógico da própria escola. Sempre foi esta a minha postura.

---

**3-Como caracteriza a gestão da sua escola?**

Bom! A nível geral considero que nestes últimos 8 a 10 anos, que a escola foi bem gerida, dentro das condições físicas, financeiras, principalmente, financeira que estava à nossa disposição. Penso que a gestão foi boa.

---

**4-Em termos de gestão qual ou quais as preocupações com que a escola se depara actualmente?**

Risos. Do ponto de vista administrativo tem a ver com questões financeiras, porque você já foi director e sabe que a escola tem muitas despesas e é ela que arca com elas. Grande parte do orçamento ou seja 60% das receitas provenientes de pagamento de propinas são para custear despesas, custo com pessoal o que dificulta muito outras concretizações. Em termos de salas de aula elas são adequadas, têm condições mínimas para funcionar. Para além das salas de aulas nós temos alguns constrangimentos, por exemplo, nós não temos uma placa desportiva para a prática de educação física, portanto, funciona muito mal, não temos um auditório que nos serviria para desenvolver muitas outras actividades, não é! Eu considero que fora das salas de aula, o espaço é um pouco exíguo. Aqui na escola, não existe nenhum espaço que não funciona de forma adequada. O que nós temos são alguns serviços, por exemplo, orientação vocacional que poderia ter um espaço muito mais amplo, muito mais agradável, mais bem equipada etc.. Em termos de equipamentos, neste momento, considero que a escola está em boas condições. Em termos do professorado estamos muito bem, mais de metade tem licenciatura, neste momento, a maioria dos docentes tem formação superior. Em termos de outros serviços, aí acho que em alguns sectores carecem, portanto de alguma formação.

---

**5-Como pensa que se pode resolver as dificuldades apontadas?**

Eu penso que a primeira coisa é boa vontade e compromisso, honestidade e ética no trabalho. Este é o ponto, porque muitos problemas que nós temos aqui na escola têm a ver com a mentalidade. A falta de recursos é um dos problemas sim, mas tendo vontade, tendo profissionalismo, muitas coisas passariam a funcionar melhor; para mim, portanto, este é o ponto.

---

**6-Do seu ponto de vista, como vê o funcionamento do conselho directivo?**

Eu considero muito bom o funcionamento da direcção, porque o conselho directivo e os vários órgãos têm reunido mensalmente que é o imperativo legal. Mas, fundamentalmente, os sectores trabalham em consonância. Até agora, acho que os sectores que constituem o corpo directivo são suficientes. Mas poderiam criar sectores que não fazem parte do conselho directivo, mas que de forma paralela podiam trabalhar em conjunto com o conselho directivo para um melhor funcionamento. Questionado sobre a forma de recrutamento dos elementos do conselho directivo, responde: olha, essa é uma questão que há anos é discutida. Eu, não sou favorável das nomeações, o risco das nomeações é que pode não ser consensual. Até certo ponto, tanto a comunidade e os professores poderiam intervir na escolha do director da escola. Em termos de condições de exercício de funções não são as ideais, mas os elementos têm as condições mínimas para poderem exercer o seu trabalho. Em termos de redução da carga horária, eu, acho que em alguns sectores como, por exemplo, a área pedagógica, a redução é

---

---

muito pouca. Não é puxar a brasa para a minha sardinha, mas considero que os subdirectores pedagógicos não deveriam ter tempo lectivo.

---

***7-Falando do conselho pedagógico, como vê o funcionamento deste órgão?***

Este é um órgão que está directamente ligado a mim, portanto, à subdirectção pedagógica, ah! Mas eu considero que o conselho pedagógico funciona sim, mas funciona de uma forma muito deficiente, porque? Prende-se com algumas razões que tem a ver com aquilo que já lhe disse anteriormente que tem a ver com o grau de compromisso e profissionalismo de cada um dos elementos que fazem parte deste órgão. Bom, a sua composição, primeiro, aqui na escola tentamos fazer isso de acordo com aquilo que é imperativo legal, os coordenadores, portanto, é que fazem parte deste órgão. Mas, muitas vezes, por problemas que tem a ver mesmo com os recursos humanos, muitas vezes há pessoas que acabam por assumir essa função não porque preenchem todos os requisitos, mas porque faltam pessoas que preencham requisitos para assumirem esse papel. Isso tem acontecido, mas de todos os males, acaba-se por se escolher o mal menor. As condições de exercício dos membros do conselho pedagógico neste momento, são um pouco difíceis. Os grupos de disciplina apresentam alguma dificuldade, sendo a primeira é ter um espaço apropriado para as reuniões de coordenação e também para as reuniões do conselho pedagógico. Nós temos um problema aí neste sentido. Segundo, existe a falta de interligação entre os grupos de coordenação, é muito difícil fazer esses grupos trabalharem em conjunto. Não só pela falta de espaço, mas também, por falta de iniciativa, quer dizer é um pouco complicado isso.

---

***8-No que toca ao conselho de disciplina, como vê o seu funcionamento?***

Neste momento, nos últimos dois anos, digo sem nenhuma reserva que o conselho disciplinar teve o melhor funcionamento. Em relação à composição é aquela coisa, o risco que as vezes se corre de uma pessoa está a desempenhar esse papel sem reunir consenso. Embora a falta de consenso não acontece por razões objectivas, existe outras razões que podem interferir nisso. Poderia a ver uma forma mais consensual de preencher este órgão, mas muitas vezes não é possível encontrar este consenso. Este órgão é um sector de capital importância para a escola, porquê é que digo isso, porque o conselho disciplinar não tem como papel de estar a policiar, a fiscalizar e a punir, acho que mais do que isso deve trabalhar na prevenção de certas situações de indisciplina que possam vir a surgir. Penso que é isso que está a acontecer neste momento nesta escola. Em termos de comportamento dos docentes e discente na nossa escola, até a nível nacional, é a que menos tem problema, isto é reconhecido pelo MED. De facto, nós temos os nossos problemas de indisciplina, só que na nossa escola nunca chegou a ver casos de indisciplina gravíssimos por parte dos alunos. Em relação aos docentes há casos, por vezes, devido a uma atitude menos boa, mas a escola acaba sempre por tomar as decisões. Neste momento o conselho está a divulgar informações na escola, porque é um órgão que está a trabalhar e isso é preciso.

---

***9-A assembleia da escola é o órgão responsável pela orientação das actividades da escola. Como vê o seu funcionamento?***

Já, nesse caso, penso que a assembleia da escola reuni muito pouco e quando reuni é para aprovação do orçamento privativo, essas coisas. Portanto, há outras questões que assembleia devia estar mais atenta, não é! Nomeadamente, outras questões que têm a ver com o próprio funcionamento da escola. Há tantas e tantas coisas que a assembleia poderia discutir. A forma como ela é composta para mim não é um problema. Para mim o problema está no processo que é seguido para formar este órgão. Eu acho que devia ser muito mais transparente. Porque repara, na nossa escola sabemos que há uma assembleia, mas a maioria do pessoal não conhece sequer quem é presidente da assembleia. A avaliação que a assembleia faz da execução dos instrumentos que ela aprova é muito deficiente. Para dizer a verdade, eu, não sei qual é a apreciação que a assembleia tem do funcionamento, por exemplo, do conselho pedagógico. Nos moldes que está a funcionar ela é totalmente dispensável. Acho que se desaparecesse ninguém dava por isso na escola. Eu acredito que isso aconteça a nível nacional, não acredito que nas outras escolas ou pelo menos na maioria a assembleia da escola funciona como deveria funcionar.

---

***10-Se bem percebo a sua escola é de grande dimensão. Como vê o funcionamento do anexo e dos pólos anexo?***

Isso é uma coisa que sempre tenho dito aos meus colegas no conselho directivo. Os pólos anexos foram criados para que os alunos que terminam a 6ª classe pudessem entrar no secundário, foi uma medida que foi tomada quanto a mim e bem. Porque senão era 400 ou 500 alunos que iam ficar de fora do

---

sistema. Agora, em termos de estrutura e equipamentos é aí que está o problema. No fundo no fundo essa é uma coisa que a escola arranhou e bem como disse, dignamos, que a escola resolveu um problema do MED, problema é o funcionamento. Porque faltam os materiais, os espaços não são favoráveis, por isso que há turmas que as vezes tem 40, 42 ou 43 alunos, mas porquê? Porque não há outra solução. Em termos de equipamentos, também é muito deficiente. Portanto, há falta de materiais básicos, didáticos, por exemplo, mapas. Eu penso que existi sim desigualdade entre os alunos que frequentam os pólos e os da escola sede, mas não na forma de tratamento porque vemos os alunos em pé de igualdade. Agora, em termos de acesso a algumas coisas sim, por exemplo, os alunos dos pólos e mesmo os alunos que ficam aqui na escola sede não têm acesso à internet. Os alunos de Curral Grande beneficiam de uma placa desportiva para prática de educação física, mas neste momento não estão a ter aulas de educação física por falta de professor. Em Ponta Verde, é mais complicada porque não existe uma placa desportiva. Mas em ambos os pólos não há sala de informática, biblioteca etc..

---

**11- Na sua opinião, o que a escola pode fazer para funcionar melhor?**

Bom! Eu acho que a solução nos pólos para mim passa pela construção de uma escola secundária em Ponta Verde, porque iria fazer com que esses alunos não deslocassem para escola sede, assim, resolveria os problemas que temos também aqui na escola sede. Com a aplicação do programa mundo novo que permita a colocação de computadores e internet nesses pólos, as desigualdades poderão ser minimizadas.

---

**12- Como vê o relacionamento escola comunidade?**

É um relacionamento muito distante. O grau de participação dos pais e/ou encarregados de educação junto da escola é um grau mínimo para não dizer inexistente. Normalmente, os pais aparecem por causa de um certo esforço da escola. É aquela coisa se a comunidade não vem a escola deve ir. Isso tem muito impacto no funcionamento da escola. Eu vejo que este distanciamento tem a ver com a própria dispersão ilha. É muito difícil que um pai ou um grupo de pais sair lá de Campanas de Cima para vir a São Filipe reunir com a escola é muito complicado é muito difícil, eu entendo isso. Agora, isso dificulta muito o funcionamento da escola, porquê? Porque, reunir com os pais para a gente debater problemas dos seus educandos acontece muito precariamente ou quase não acontece; muitos alunos têm problemas com indisciplina, com notas, faltas etc.. Fica muito complicado chegar aos pais.

---

**13- Como se poderia, na sua opinião, mobilizar a comunidade de modo haver mais participação, visando melhorar o relacionamento e a comunicação desejada?**

Eu penso que nós já sabemos como é que funciona a nossa sociedade, portanto, há um certo desleixo, isso até tem a ver com alguma coisa. Sabe, os nossos pais e a nossa comunidade depositam muita confiança na escola, é por isso que muitas vezes não vêm. Mas agora as coisas mudaram. Eu acho que a escola deve ir à comunidade. Eu, uma das coisas que a escola deve fazer para ir à comunidade, ou pelo menos para incentivar a comunidade então que venha à escola é fazer algumas actividades para chamar a comunidade, portanto isso não tem sido feita também, embora há muita vontade. As vezes as pessoas acabam por desistir perante o primeiro obstáculo ou dificuldade que apareça.

---

**14- Ainda não falamos da organização da sua escola. Pode dizer-me como vê essa organização?**

Ora. Um primeiro aspecto positivo: neste momento eu aceito que os órgãos da escola funcionam de forma muito próxima pelo menos há um feed-back entre os organismos. Em termos de serviço de limpeza, estes estão razoavelmente bem e a própria segurança. Um aspecto negativo, falta de condições físicas para o desenvolvimento de algumas actividades e mesmo desenvolvimento de algumas aulas, por exemplo os laboratórios não estão devidamente equipados. Não temos um auditório, é um ponto negativo. Há ideias que nunca são concretizadas porque não há espaços. A distribuição de serviço lectivo é muito bom, porque 1º, nós cumprimos aquilo que é estipulado na lei. Em termos de formação de turmas temos seguido alguns critérios que possam não vir depois prejudicar o funcionamento das turmas. Optamos por fazer turmas mistas. A questão tem a ver com o rácio aluno/turma, este é o nosso problema. Na elaboração dos horários as dificuldades surgem quando temos que dar as vezes a um professor mais que uma disciplina, as vezes até três disciplinas para leccionar, fazer um horário para este professor, as vezes a mesma disciplina, mas com vários níveis não é fácil. Um professor com mais de que uma disciplina não só cria embaraço na elaboração do horário, mas para o próprio professor é muito complicado trabalhar nesta situação. Felizmente não há muitos casos destes na nossa escola.

---

**15-Centrando a nossa atenção na liderança, gostaria de saber como vê o exercício da liderança na sua escola?**

Neste momento considero que a liderança é boa. Estou falando do líder e dos sub-líderes. Um bom líder deve escolher bons colaboradores e bons colaboradores fazem um bom líder. Eu penso que neste momento há uma boa relação em termos de liderança. As decisões no conselho directivo são sempre partilhadas, nunca foi tomada uma decisão de forma unilateral ou mesmo imposta. Há aspectos onde os subdirectores podem tomar decisões por eles próprios. Como subdirector já tomei decisões por mim próprio, mas os meus colegas sempre souberam e deram o seu aval. Todas as decisões, principalmente, do ponto de vista pedagógico são discutidas em grupo e de forma prévia. Não creio que somente uma liderança forte é que irá fazer uma escola funcionar bem. Deve ter uma liderança forte sim, mas só que essa liderança deve ser forte com base no consenso que é geral. Questionado sobre se as decisões são cumpridas na sua escola, hesitou e depois de risos, eu acho que 50% das decisões são cumpridas e 50% não. Aí divide-se, porque há certas decisões que claramente não são cumpridas. Não considero existir liderança informal na escola.

---

**16-Na sua opinião qual é o grau de autonomia da escola?**

Eu penso que comparando já agora do ponto de vista financeiro, do ponto de vista de funcionamento eu acho que a nossa escola tem uma boa autonomia de funcionamento. Eu acredito que se as escolas secundárias tivessem mais autonomia, principalmente, do ponto de vista financeiro teriam outras condições de desenvolverem outros tipos de actividades, nomeadamente, pedagógicas que poderiam dar mais sucesso ao funcionamento da escola, por exemplo, na elaboração dos currículos, programas etc.. As escolas deveriam ser mais ouvidas do que actualmente. Mas eu penso que do ponto de vista financeiro e pedagógico as escolas deveriam ter mais autonomia para poderem actuar dentro da sua realidade. Mas penso que do ponto de vista administrativo a escola tem uma verdadeira autonomia. A escola está em condições de desenvolver projectos próprios, embora penso que estamos bastante atrasados na elaboração de um projecto educativo próprio. Não acredito, sinceramente, que a minha escola é uma mera repartição do governo porque apesar da escola ser uma escola pública e tem que implementar aquilo que é política educacional estipulado pelo MED, mas mesmo assim acho que há certos aspectos ou então muitos aspectos que a escola pode ter autonomia de implementar e fazer de acordo com o funcionamento e da realidade da escola sem desfocar daquilo que são as políticas educacionais nacional. Sem dúvida que a escola está mais dependente do que determina o MED do que necessita a comunidade que a envolve. Embora, ainda não conseguimos separar certas coisas.

---

**17-Gostaria que falássemos um pouco sobre o ambiente de trabalho da escola. Como vê este ambiente na sua escola?**

Eu considero muito bom. Mas razoável, não vou considerar muito bom, mas razoável. Entre a direcção e os professores eu diria que é um ambiente não de conflito, mas diria que é um ambiente razoável. Digo isso porque como elemento do conselho directivo estou muito próximo dos professores. Entre a direcção e os funcionários também é razoável, nós temos muita razoabilidade entre os diferentes sectores. Entre os professores e alunos considero também ser razoável. Entre os professores na maior parte dos casos é um ambiente que considero saudável, mas há sempre pequenos conflitos. Entre alunos também o ambiente é saudável. Em relação ao nível do cumprimento do regulamento da escola, a 1ª coisa a ser feita é a mudar a mentalidade. Para mim é o fundamental. Para mim o que mais dificulta o bom ambiente na escola tem a ver com a questão da mentalidade no cumprimento daquilo que é o dever de cada um, cumprir com o meu dever sem prejudicar o dever do outro, respeitar o direito do outro. Este de facto é um grande problema que temos aqui na escola. Se tudo o mundo cumprisse 10% daquilo que é seu dever estou falar em muitas coisas, por exemplo, pontualidade, cumprimento do horário lectivo na íntegra, assiduidade etc.. Mas isso tem a ver muito com a mentalidade.

---

**18-Na sua opinião, que grupos informais existem e como influenciam o ambiente de trabalho?**

Aqui na nossa escola não considero que existe grupos informais.



---

**19-Na sua opinião existe aspectos que condicionam a cultura organizacional da escola? Quais, porquê?**

Eu penso que é o cumprimento dos deveres de cada um. Insisto nisso, porque há anos que tenho falado nisso, porque o cumprimento do meu dever passa pela minha própria formação pessoal e profissional. Um dos valores mais presentes aqui na escola é a frontalidade no tratamento de muitas questões. Para mim o valor que mais deveria estar presente é o dever de cumprimento de cada um. Acho que a atitude dos membros dos diferentes corpos da escola é razoável. Na nossa escola e como acontece a nível nacional, quem define os padrões de comportamento na escola é o director, está na figura do director. Mas isso tem a ver com a mentalidade. Você foi director e sabe disso, tudo e quase tudo focaliza na pessoa do director. O mais prioritário no funcionamento da escola é os alunos. Se nós conseguimos um bom nível de aproveitamento por parte dos nossos alunos eu considero um bom trabalho.

---

**20-O que gostaria de propor ao MED, no sentido de melhorar a gestão e organização das escolas secundárias?**

Sugeria ao MED o seguinte: que na tomada das decisões, independentemente se é uma decisão mais do ponto de vista jurídica e fundamentalmente do ponto de vista ensino aprendizagem, eu acho que o pessoal do MED devia tomar decisões em concertação com a escola, pois há coisas que se passam na escola em que o MED não vivencia. O MED deve estar mais próximo da escola na tomada das decisões, e eu acredito que se fosse assim muitas coisas não passariam.

---

**EIII**

---

**1-Há quanto tempo trabalha nesta escola, e desde quando desempenha a função do ...?**

Iniciei as minhas funções nesta escola a partir de Março de 2009.

---

**2-Como tem visto a sua acção enquanto responsável máximo deste órgão de gestão?**

No início, elaboramos um plano de actividade, depois introduzimos alguns aspectos novos, nomeadamente, na audição dos alunos cumprindo os procedimentos de acordo com o estatuto dos alunos dos estabelecimentos do ensino secundário público.

---

**3-Como caracteriza a gestão da sua escola?**

De uma forma lata a gestão tem sido boa, não obstante, uma ou outra dificuldade que é atendível e que é normal num espaço como este que alberga cerca de quase 2000 alunos. Do meu ponto de vista a gestão é uma gestão partilhada.

---

**4-Em termos de gestão qual ou quais as preocupações com que a escola se depara actualmente?**

Em primeiro lugar penso eu que é a questão da planificação das tarefas. Eu creio e estou convencido que muitos professores não têm vindo a planificar as suas aulas. Se um professor vem para as aulas e não planifica a aula não vai ser bem administrada. Em termos de espaços, penso que são adequados. Com a entrada em funcionamento dos pólos de Curral Grande e Ponta Verde, penso que não há problemas em termo de espaços. Temos equipamentos à medida da escola. Não são os ideais, mas com as dificuldades de cabo verde, pensando no seu todo serve as aspirações da escola. Os equipamentos existentes não colocam em causa a gestão da escola. Em termos de pessoal auxiliar não tenho dados. O corpo docente da escola é altamente formado. Uma boa parte tem formação, embora não tenho dados concretos para precisar. Agora, o que é preciso é ter um poder de entusiasmo muito forte para que os professores tenham aquela alegria interna, um professor positivo para por em prática, portanto toda aquela valência em termos científicos. Os recursos financeiros são poucos, na medida em que são recursos provenientes de pagamento das propinas dos alunos e não dão para satisfazer como deveria ser. Mas é o que temos e é em função disso que vamos fazer esta gestão.

---

**5-Como pensa que se pode resolver as dificuldades apontadas?**

Primeira coisa que se deve ter; é ter um professor entusiasmado, porque quando um professor está entusiasmado, motivado, consegue com o pouco que a escola tem partilhar e gerir aquilo que a escola tem.

---

**6-Do seu ponto de vista, como vê o funcionamento do conselho directivo?**

O conselho directivo na minha opinião tem funcionado, tem funcionado, e eu que faço parte do conselho disciplinar nós temos recebido muito apoio por parte da direcção. Isto significa que a direcção da escola está a funcionar. A sua composição é uma composição que respeita a lei. A forma de escolha dos elementos da direcção baseia-se na nomeação, pessoalmente, penso que deveria ser através de uma eleição, mas isso talvez no futuro. Na minha opinião, falando numa gestão partilhada, a escolha do director em vez de ser por nomeação deveria ser eleito. Evidentemente, que tanto os professores e a comunidade através da sua representação, refiro-me à comunidade, deveriam sim ter alguma posição na escola do director da escola, contrariando, assim, esta prática actual. Em termos de exercício de funções seria ideal que os subdirectores não tivessem nenhuma turma como forma de facilitar o seu trabalho, permitindo, assim, mais controle e fiscalização. Para mim a periodicidade das reuniões é suficiente. O problema que se põe é que às vezes são mais teóricas, não é! Há muitas reuniões, mas na prática não se vê aquilo que se pensa. O que se deve fazer é mudar atitude dos professores e não estar ali, a reunir, reflectir, reflectir, reflectir e sem colocar em prática as acções.

---

**7-Falando do conselho pedagógico, como vê o funcionamento deste?**

É isso que estou a dizer. Pode-se fazer um trabalho melhor, nomeadamente, na fiscalização, no acompanhamento e tomada de medidas necessárias. Andam a falar de planificação, reunião, reflexão, professor tem de planificar, professor tem de acompanhar melhor o aluno, mas isso é só em termos teóricos. Tendo maior planificação, acompanhamento, assistência às aulas e maior fiscalização das acções o funcionamento poderia ser melhor. A periodicidade das reuniões tem sido respeitada. As dificuldades que os grupos de disciplina enfrentam são dificuldades do sistema, estrutural, porque nós temos um sistema, temos um plano curricular que as vezes precisa de matérias para poder materializar as acções. Por exemplo, tendo um laboratório o grupo de física poderia fazer um melhor trabalho, ter salas especializadas para determinadas aulas, como acontece, por exemplo, nos USA, aí, eu penso que os resultados seriam melhores. A nossa biblioteca precisa de mais livros e actualizados, livros modernos etc..

---

**8-No que toca ao conselho de disciplina, como vê o seu funcionamento?**

Não estou a fazer uma avaliação pessoal, mas segundo feed-back que temos recebido o conselho tem est trabalhar bem, e a funcionar bem. A sua composição é boa. O conselho reveste de uma importância enorme escola, pois, lida com o combate da indisciplina. A nossa missão é prevenir questões de indisciplina e não punição. Mas as vezes não temos tempo para efectuarmos um trabalho de melhor qualidade porque lecc como tal, o trabalho para prevenção fica diminuída. A ilha do fogo em si, é uma ilha dos bons costumes, n momento me preocupa alguns comportamentos, mas que não é dramático. Há sinais que nos preocupa, nomeadamente, a questão do álcool aqui na escola, da droga, a questão da prostituição, não é uma coisa declarada, mas são sinais que chegam e que nos preocupa. A divulgação das informações jurídico-disciplin escola tem de ser algo articulado com os outros órgãos como forma de fazer a socialização e divulgação d estatuto dos alunos. A falta de colaboração por parte de muitos professores em divulgar aquilo que é ac dificulta o normal funcionamento da escola.

---

**9-A assembleia da escola é o órgão responsável pela orientação das actividades da escola. Como vê o seu funcionamento?**

Para falar verdade não sei se assembleia da escola tem reunido. Não tenho noção da sua composição. Falando teoricamente da assembleia da escola, ela é um órgão consultivo e deliberativo, mas aqui sinceramente não sei se assembleia da escola tem funcionado. A assembleia da escola é um órgão extremamente fundamental, é só fazer comparação com assembleia da república, com a municipal, para ver a sua importância. Eu acho que neste momento se ela desaparecesse na escola ninguém dava por ela. Isto é minha opinião. Não sei se anda a funcionar, se anda, não tenho este conhecimento. Mas o que é certo é um órgão de capital importância, um órgão chapéu.

---

**10-Se bem percebe, esta escola é de grande dimensão. Como vê o funcionamento do anexo e dos pólos anexos?**

Ali, por um lado do ponto de vista de gestão dos alunos é uma coisa muito bem pensada, porque como sabe imagina o que é liceu de são Filipe sem esses dois anexos, Ponta Verde e Curral Grande. Se todos esses alunos vieram para são Filipe, não havia sala suficiente e muito estava a rebentar pela costura. Em termos de infra-estruturas, Curral Grande tem uma infra-estrutura adequada o que não diria em

---

---

relação a Ponta Verde. Em termos de equipamentos, a mesma coisa, há uma grande diferença neste sentido. Ponta Verde precisa de uma intervenção muito grande. Os alunos não sentem muita diferença com a escola sede embora dependem de São Filipe. Nesses pólos, não há sala de informática, nem biblioteca, espaço para prática de educação física etc..

---

**11-Na sua opinião, o que a escola pode fazer para funcionar melhor?**

Criar melhores condições em termos de edifícios. Estou a falar em correlação à Ponta Verde. Ter uma articulação muito grande entre os pólos e a escola sede, mais partilha de pontos de vistas, incorporando esses pontos de vistas na tomada das decisões. Devemos continuar a buscar parcerias. Já temos com escolas dos USA. No conselho é fácil desde que esteja bem planificada. Primeiro é acreditar que são Filipe tem parceiros e saber buscar esta parceria.

---

**12-Como vê o relacionamento escola comunidade?**

Eu penso que o relacionamento poderia ser melhor. A participação dos pais e/ou encarregados de educação é fraca junto da escola. Mesmo com a convocatória eles não participam. Isso tem impacto, na medida em que ou os pais não estão interessados em saber o dia-a-dia dos seus educandos. Entregam esta responsabilidade à escola ou internamente alguma coisa não vai bem.

---

**13-Como se poderia, na sua opinião, mobilizar a comunidade de modo haver mais participação, visando melhorar o relacionamento e a comunicação desejada?**

Eu acho que é através da promoção de encontros de socialização de forma haver melhor entrosamento entre a escola e a comunidade.

---

**14-Ainda não falamos da organização da sua escola. Pode dizer-me como vê essa organização?**

Aspecto positivo: a maioria dos órgãos funcionam, há uma resposta pronta da direcção, a introdução do espaço de orientação para os alunos. Aspecto negativo: questão da fiscalização, acompanhamento dos professores, ausência da planificação por parte dos professores, também a questão de prevenção dos conflitos, criando condições de trabalho para os membros do conselho disciplinar diminuindo a carga horária. A distribuição da carga horária é muito elevada. Para além do nº das turmas que as vezes são elevados, há professores que leccionam 2 ou 3 disciplinas. Imagina um professor perante esta situação. Isto, influência no desempenho do próprio docente. Ainda, há outros aspectos, professores que leccionam uma determinada área para qual não tem formação adequada. A distribuição das aulas de educação física não é adequada, os alunos saem dessas aulas e regressam para outras aulas, cansados, com suor e com uma baixa motivação etc.. Ainda não há condições para a prática da educação física nesses moldes. A formação das turmas é o que nós temos; o ideal seria um rácio, por exemplo 25/32 alunos, mas neste momento temos para cima dos 35, 40, 42. Com a passagem da fase de massificação do ensino, penso que, agora, devemos é promover a qualidade e duvido se há qualidade com uma turma super-lotada. A questão da liderança é que pode diferenciar uma escola da outra. Há um ditado que se diz, o êxito de um exército depende do seu chefe.

---

**15-Centrando a nossa atenção na liderança, gostaria de saber como vê o exercício da liderança na sua escola?**

É uma liderança que poderia ser muito melhor, mais activa, mas poderia ser uma liderança mais forte e mais activa. As decisões são tomadas pela unanimidade, ou seja, quando não há unanimidade pelo menos pela maioria. Nunca tomamos decisões que não se enquadram no estatuto dos alunos. Em primeiro lugar, uma escola só funciona bem se houver uma liderança forte. Porquê? Porque a liderança diz tudo. Eu penso que as decisões não estão a ser cumpridas na escola. Aquele cumprimento como é desejado, não. Falta mesmo tomar medidas, não é só falar, é bom falar, mas é preciso tomar medidas e fazer cumprir as regras. Não considero existir liderança informal na escola.

---

**16-Na sua opinião qual é o grau de autonomia da escola?**

Tem uma autonomia nos termos da lei, quer dizer naquilo que a lei prevê. Precisamos de mais autonomia administrativa e financeira. Há certas medidas a tomar, mas do ponto de vista financeiro são dependentes da praia (MED), mesmo em termos pedagógicos, mais autonomia em termos de decisões. Não sei se a escola tem verdadeira autonomia em alguns aspectos. Repara que temos uma escola pública, se não tem autonomia que todos nós desejaríamos é evidente que é uma repartição sim do estado, depende do estado. O funcionamento da escola depende sim mais daquilo que determina o MED do que necessita a comunidade local, depende das directrizes emanadas do MED. Para que a escola se cumpra exactamente como quer tem de haver uma reforma estrutural, dando a escola mais

---

---

autonomia, tem de haver uma mudança radical embora isso não é fácil.

---

**17-Gostaria que falássemos um pouco sobre o ambiente de trabalho da escola. Como vê este ambiente na sua escola?**

O ambiente poderia ser melhor. É um ambiente em que o professor vem para escola debita o seu conteúdo sai e vai embora. Entre a direcção e os professores podia haver muito mais entrosamento. Repara, há uma actividade extra-curricular nem 40% dos professores participam, isso é só para lhe demonstrar que o ambiente não é tão bom. Entre a direcção e os funcionários não tenho a ideia. Os alunos a cada dia que passa estão a ter a consciência dos seus direitos e isso facilita na relação. Os professores estão sempre a reclamar comportamento dos alunos e a comprar épocas, mas acho que não devia ser; em vez de estão sempre a reclamar deviam propor soluções para a melhoria dessas situações. O ambiente entre os professores é o que disse há pouco, todo mundo vem para o trabalho dá a sua aula e vá embora. São poucos que se relacionam, conversam etc. Para que a escola possa melhorar no cumprimento do regulamento é ter uma liderança forte capaz não só de tomar medidas, mas sim de sensibilizar. O que mais dificulta o bom ambiente de trabalho é este ritmo de acomodação que os professores ganharam durante tempo e isso não é fácil de mudar. Isso pode mudar, mas tendo uma liderança forte capaz de por as coisas a funcionar, não é só a reflexão, reflexão, reflexão.

---

**18-Na sua opinião, que grupos informais existem e como influenciam o ambiente de trabalho?**

Como lhe disse aqui há professores que só estão a reclamar, descontentes, mesmo até com o MED, professores desmotivados, mas professores que não cumprem com as suas obrigações.

---

**19-Na sua opinião, existem aspectos que condicionam a cultura organizacional da escola? Quais, porquê?**

Há professores que não gostam de ler, por exemplo, não conhecem a lei, não querem saber da leitura, são professores que querem transmitir o seu modelo, modelo que estudaram naquele tempo, algumas práticas, mas só que este professor tem de ter um mínimo de equilíbrio. O seu tempo é seu tempo, agora, é um tempo diferente. O valor que se encontra neste momento é de impor, por parte dos professores, é claro que não são todos, mas muito querem impor o seu modelo. Há outros que nem impõe, ficam indiferentes. Há outros piores, uma resistência pacífica. Não querem contribuir para que haja uma mudança de atitude e comportamento. Para mim, a tolerância deve estar presente, respeito, consideração, quer por parte dos professores quer dos alunos. O professor é modelo e um espelho, se não tem que dar não pode receber. Há alguns professores com atitude pró-activa querem que as coisas mudem. Mas há outros que não querem saber, não querem participar na construção de soluções para debelar os problemas e isso dificulta o normal funcionamento da escola. Em princípio quem devia definir os padrões de comportamento vigente na escola deveria ser todos nós. O mais prioritário no funcionamento da escola na minha opinião pessoal é passar agora da reflexão para a prática, porque baste de reuniões, basta de reflexão, basta de chamar atenção aos professores, agora, é preciso agir, tomar medidas que for necessária.

---

**20-O que gostaria de propor ao MED, no sentido de melhorar a gestão e organização das escolas secundárias?**

É dar mais autonomia às escolas. É em vez da nomeação, eleger os órgãos e o director. Fazer com que os professores estejam motivados, professores com puder de entusiasmo muito forte. Dotar as escolas de condições necessárias para que possa haver a qualidade.

---

**EIV**

---

**1-Há quanto tempo trabalha nesta escola, e desde quando é membro do conselho de disciplina?**

Eu trabalho nesta escola mais ou menos 16 anos, foi professor de educação física e FPS. Em 2000, dei a minha contribuição no liceu de são Filipe como subdirector para assuntos sociais e comunitários, posteriormente, como subdirector para os pólos. Neste momento sou membro do conselho de disciplina. Há 2 anos que estou no conselho de disciplina.

---

**2-Como tem visto a sua acção enquanto membro deste órgão de gestão?**

Enquanto membro do conselho de disciplina, pessoalmente, a minha acção é um pouco difícil. O conselho de disciplina sem dúvida é um órgão da escola que visa manter os equilíbrios a nível da

disciplina, de respeito, de resolução de conflitos e neste aspecto é sempre difícil trabalhar num órgão de resolução de conflitos.

---

**3-Como caracteriza a gestão da sua escola?**

Olhe, é uma gestão boa, muito participativa, com boa administração, mas entendo que deve haver muito mais gestão de pessoa humana do que meramente gestão administrativa, de recursos e de conhecimento. Deve haver um pouco mais de gestão comportamental e afectiva que acho que precisamos ter.

---

**4-Em termos de gestão qual ou quais as preocupações com que a escola se depara actualmente?**

Olha, dentro da gestão há uma preocupação que acho que é sentida pela escola que é a questão de recursos financeiros, recursos financeiros para dar resposta as grandes demandas, nomeadamente, à questão de limpeza e da segurança da escola. Uma outra questão que me preocupa é ter um programa de apoio à cantina escolar, refeição quente que deverá ser dado aos alunos, maioritariamente, vindo do interior. Em termos de espaço temos pouco. Acho que tendo em conta o nº de alunos que está no liceu o espaço é exíguo. Há alguns espaços que não funciona de forma ideal, por exemplo, a biblioteca, a biblioteca precisa de ter melhor funcionamento, ela tem ser atractiva e o seu funcionamento deve ser o dia inteiro e sem interrupção, as cantinas, as cantinas tem de funcionar melhor. Quando aos equipamentos, ultimamente, a escola tem recebido muitos equipamentos informáticos. Mas claramente, a escola precisa de uma biblioteca para os alunos, mais livros didácticos actuais, portanto há essa dificuldade em termos de equipamentos. Em relação aos professores temos mais em relação a 15 anos atrás que comecei, professores inclusive com mais formação académica. Em termos de pessoal de secretaria acho que deve haver pessoas com formação em gestão escolar, a gestão administrativa escolar.

---

**5-Como pensa que se pode resolver as dificuldades apontadas?**

Quanto a esses espaços em particular a biblioteca deve ser reforçada com mais um bibliotecário com capacidade e com empenho para que a biblioteca funcione. Também deve haver uma reforma dos livros didácticos que, hoje, estão na biblioteca. Quanto às cantinas, acho que deve haver uma maior sensibilização no sentido dos preços dos produtos fornecidos por estas cantinas estejam mais ao alcance das crianças.

---

**6-Do seu ponto de vista, como vê o funcionamento do conselho directivo?**

Olhe, o conselho directivo acho que funciona bem. Tem algumas dificuldades, nomeadamente, no que diz ao tempo de execução de determinadas decisões. Com isso quero dizer que há determinadas decisões que são tomadas, mas, no entanto há uma lentidão, em executá-las. O conselho directivo a meu ver tem uma estrutura que satisfaz as necessidades da escola. Em relação à forma de recrutamento dos elementos deste conselho, pessoalmente, entendo que há determinados cargos que são cargos por competência, no entanto, também dever haver alguma confiança política. É assim, o sistema de recrutamento do director, o delegado nomeia o director e este por sua vez apresenta uma equipa que de acordo com a projecção da escola. Olha, risos! Eu tenho ouvido muitas coisas em relação ao modelo de escolha do director da escola. Eu acho que o director deverá continuar a ser nomeado pelo delegado do MED no conselho e este deverá ter uma ampla auscultação dos professores e da escola secundária, deve ouvir os professores. A comunidade educativa é representada por cada professor porque estes professores vêm da comunidade. Eu acho se começássemos ter uma escolha vinda da comunidade, eventualmente, desvirtuaríamos a liderança do director. Olhe, hoje em dia, as condições de exercícios dos membros da direcção são óptimas. Provavelmente, poderá ter algum pecado por omissão ou por uma outra dificuldade que um membro poderá ter, nomeadamente, no conselho pedagógico. O que tenho chamado sempre em atenção é para haver uma maior articulação entre os diferentes órgãos de gestão.

---

**7-Falando do conselho pedagógico como vê o funcionamento deste?**

Olhe! Risos! Acho que o conselho pedagógico está funcionando. Devia funcionar melhor, isto por falta de maior engajamento por parte dos professores. Nós temos em termos da orgânica do conselho pedagógico uma excelente composição, os vários coordenadores das disciplinas, mas acho que há uma certa falta de fluência das diversas informações emanadas do conselho pedagógico. Em termos ainda da

---

sua composição a única coisa que gostaria de ver era a representação dos alunos. Em termos de condições de exercício dos membros, já, agora, há mais dificuldade, porque tendo em conta que os membros são os vários coordenadores nós temos apenas uma sala de coordenação e é nesta sala que reuni ou deveria reunir todos os coordenadores como os seus respectivos coordenandos. As dificuldades que os grupos de disciplina enfrentam têm a ver com a falta de espaço e material didáctico.

---

**8-No que toca ao conselho de disciplina como vê o seu funcionamento?**

Neste particular tenho mais dificuldade em falar do seu funcionamento, mas de qualquer maneira vou despir a camisola e falar verdade do conselho de disciplina. Não há comparação dos conselhos anteriores e agora. Desde logo, a sua forma de reunir semanalmente, duas vezes, para resolver os casos de indisciplina. Tem uma boa composição. Só que precisa de mais presença de representante dos estudantes e pais. Os pais e estudantes que são membros efectivos do conselho de disciplina dificilmente aparecem para audição e conseqüentemente não participam das decisões. Olha, o conselho de disciplina é fundamental porque o conselho trabalha não só no aspecto da punição, mas também no aspecto preventivo. Mesmo o aspecto da punição sempre é uma forma pedagógica e isto tem reflexo no próprio funcionamento do liceu. O comportamento dos alunos e professores, ultimamente, vem sofrendo algumas alterações isto devido às alterações comportamentais que têm havido a nível da própria sociedade. No entanto, há uma luta e um esforço diário em tentar harmonizar entre o aluno e o aluno e entre o aluno e professor, mas claramente há dificuldade. O conselho tem divulgado o estatuto dos alunos tanto dando aos directores de turma o estatuto, como também através da disciplina de FPS que veicula este estatuto aos alunos.

---

**9-A assembleia da escola é o órgão responsável pela orientação das actividades da escola. Como vê o seu funcionamento?**

Acho que funciona bem. Tem tido em conta sempre todos os anos a feitura do plano de actividades e orçamento da escola que têm sido aprovado pela assembleia da escola, acho que funciona bem. Se calhar a sua composição é melhor em relação aos outros órgãos, isto porque emerge da comunidade um representante, portanto que represente a comunidade. Acho que assembleia devia reunir mais vezes. Com exclusividade do momento da aprovação dos instrumentos da escola deveria reunir mais vezes. No aspecto de avaliação dos instrumentos que ela aprova acho que a assembleia deveria reunir mais para poder estar mais à corrente da execução do orçamento e do plano de actividade. A assembleia da escola não pode ser dispensada, temos de continuar com este figurino. Se ela desaparecesse neste momento, risos! Para os professores mais atento dariam conta, mas para os menos atentos nem dariam conta porque há muitos que preocupam mais em dar as suas aulas e ir para casa e não estão aqui para saber se a escola funciona ou não funciona.

---

**10-Se bem percebo, esta escola é de grande dimensão. Como vê o funcionamento do anexo e dos pólos anexos?**

No anexo e nos pólos anexos tenho mais facilidade em falar, isto, porque conheço a realidade de todos os anexos, nomeadamente, a de Cova Figueira, o ex anexo de Cova Figueira e os anexos de Ponta Verde e de Curral Grande. Dificuldades, primeiro temos a distância com a escola sede, as dificuldades no terreno de cada pólo, isto, talvez, seria colmatado se a escola tivesse um meio de transporte. Em termos de infra-estruturas estas não são adequadas. São as que nós temos. Os equipamentos precisam de ser reformados, ter melhores equipamentos. Olhe, não vejo muita desigualdade, acho que os alunos estão em pé de igualdade. Em todos esses anexos há falta de biblioteca, sala de informática, sala de lazer e espaço para prática de educação física.

---

**11-Na sua opinião, o que a escola pode fazer para funcionar melhor?**

Nos anexos para que possa haver um melhor funcionamento se calhar a melhor forma seria ter uma gestão autónoma, mas sabemos que é difícil. Se calhar podemos optar pela forma do EBI em que há um gestor da escola com o mínimo de organização para facilitar. Há muita parceria com outras instituições, mas o que eu digo é preciso animar e reavivar estas parcerias. Sem parcerias a escola não pode funcionar. No conselho a questão é idealizar os parceiros e formatar esta parceria.

---

---

**12-Como vê o relacionamento escola comunidade?**

Olhe, sinceramente, há necessidade de melhor articulação, de maior a proximidade entre a escola e a comunidade. O grau de participação dos pais e/ou encarregados de educação é muito baixa em correlação ao nº de alunos, no entanto eu não sei em que lado, eventualmente, deverá estar mais culpa, mas há necessidade de tanto a comunidade e a escola mover nesta direcção. Olhe, tem impacto directo porque desde logo se a comunidade perceber das dificuldades, inteirar das dificuldades da escola se calhar envolveria mais.

---

**13-Como se poderia, na sua opinião, mobilizar a comunidade de modo haver mais participação, visando melhorar o relacionamento e a comunicação desejada?**

Primeiro convidar a comunidade, fazer, actividades de lazer, chá, jantar cultural e qualquer outra actividade para chamar a comunidade.

---

**14-Ainda não falamos da organização da sua escola. Pode dizer-me como vê essa organização?**

Quanto à organização acho que há uma boa organização. Dois aspectos positivos: a organização administrativa, isto, na pessoa do órgão administrativo, um outro aspecto positivo, a questão do reforço da secretaria. Nos aspectos negativos, uma maior, há falta de uma maior abertura da direcção correlação à escola, não estou a falar na figura de ninguém, estou a falar do órgão, maior abertura da direcção, maior participação, maior afectividade que deverá haver entre a direcção como órgão e os docentes. Há uma boa distribuição do serviço lectivo, embora temos um senão na distribuição que é a questão das aulas de educação física. As aulas de educação física em sentido contrário em horas diferentes têm perturbado, isto, também deriva da dificuldade da inexistência do polidesportivo para a escola. Olhe, o único problema que eu vejo na formação de turmas é a sua constituição em termos numéricos. Nós ainda continuamos com turmas com 30, 40 alunos, são turmas muito numerosas, mas é o dilema. Queremos que todos estudem e por isso esta é a solução. Em termos de organização o rácio aluno turma pode diferenciar a organização das escolas, isto ajuda a questão da distribuição de professores. Em termos de organização a nossa escola é semelhante às outras escolas do país. Na minha escola ficaria contente no dia em que houver a retomada da refeição quente para os alunos.

---

**15-Centrando a nossa atenção na liderança, gostaria de saber como vê o exercício da liderança na sua escola?**

Temos uma boa liderança. As decisões são tomadas pela maioria dos seus membros, portanto, democraticamente. O conselho de disciplina é autónomo nas tomadas das decisões. Claramente, uma escola só funciona bem se houver uma liderança forte. Aqui temos uma liderança forte e boa, sobretudo, porque não temos uma liderança política. Neste aspecto a escola está bem servida. Acho que na escola não existe liderança informal.

---

**16-Na sua opinião qual é o grau de autonomia da escola?**

Risos! Olhe, esta autonomia é sempre relativa, isto, porque esta autonomia apesar de se pensarmos na autonomia financeira. A escola precisa de mais autonomia em termos de recrutamento de professores. É a escola que deveria propor o MED determinados quadros e não o contrário porque é a escola que tem a consciência das suas necessidades. A escola não tem muita autonomia na definição das políticas educativas, de calendarização, de programação, ainda continuamos dependentes do centro, do MED. Olha, eu diria o seguinte: que em parte concordo que a minha escola é sim, uma mera repartição do governo uma vez que, executa um plano de educação emanada do MED. Portanto, se calhar não é somente uma mera que representa sim a filosofia do governo quanto à educação.

---

**17-Gostaria que falássemos um pouco sobre o ambiente de trabalho da escola. Como vê este ambiente na sua escola?**

O ambiente de trabalho é um ambiente saudável, entendendo que cada professor é responsável por criar o seu ambiente social, portanto acho que o ambiente é bom. Neste aspecto, entre a direcção e os professores deveria haver muito mais aproximação do órgão directivo. Bom, em relação aos funcionários e a direcção, hoje, há menos funcionários que antigamente onde havia uma tutela directa, portanto, pelo que acho que a direcção está mais próxima. Entre a direcção e os alunos há um distanciamento enorme, nomeadamente, eu não estou a culpabilizar ninguém, o director deveria ser

---

---

mais conhecido pelos alunos. Entre os professores e os alunos tenho receio que o relacionamento entre eles, sejam um relacionamento, meramente, cognitivo. Este relacionamento tem de ir muito mais além, de caminhar para o aspecto comportamental e mesmo para o aspecto afectivo. Entre os professores e funcionários pelo menos daquilo que é do meu conhecimento o ambiente é bom. Entre os funcionários deveria haver melhor relacionamento porque deve haver o sentido de equipa. Olhe, entre os professores se calhar teria de dizer o mesmo, infelizmente, a maioria dos professores não funciona como uma equipa, há muito individualismo, no entanto há outros professores que são mais sociais. Entre os alunos o ambiente é um pouco semelhante entre os professores. O relacionamento entre professores e aluno dificulta o bom ambiente de trabalho na escola. Deve haver maior divulgação do regulamento e deve haver maior tempo de actividades não lectivas, não curriculares.

---

**18-Na sua opinião, que grupos informais existem e como influenciam o ambiente de trabalho?**

Olhe, há o grupo, não é tanto informal, o espaço de formação e orientação. Há a associação dos estudantes.

---

**19-Na sua opinião, existem aspectos que condicionam a cultura organizacional da escola? Quais, porquê?**

Estamos numa sociedade, claramente, isso influencia cultura da escola. Acho que há alguns valores, da amizade, de solidariedade, de compreensão, mas há outros que precisam de ser muito mais cimentado, por exemplo, a questão da tolerância, da paz, da sã convivência, precisam de ser mais cimentados. Todos os membros dos diferentes corpos da escola deveriam ter uma atitude mais participativa, muito mais envolvente com a própria escola, não redução das actuações dentro de um gabinete. Olhe, não estou seguro de quem é mais responsável quem mais determina os comportamentos, mas há uma influência clara da sociedade. Neste momento, o mais prioritário no funcionamento, maior envolvimento dos professores na vida da escola e maior envolvimento da subdirecção para assuntos sociais na vida dos alunos, apoiando, nomeadamente, os que têm mais dificuldades.

---

**20-O que gostaria de propor ao MED, no sentido de melhorar a gestão e organização das escolas secundárias?**

Para propor ao MED algo para melhorar proporia ao MED a criação de uma estrutura em da ilha que seria uma estrutura supra delegado que em vez de ser um delegado em cada conselho, haveria um estrutura em cada ilha que faria portanto a interligação entre os diversos subsistemas e o próprio MED

---

**EV**

**1-Desde quando desempenha a função do ... desta escola, e como tem visto a sua acção enquanto ... deste órgão?**

Desde 2008, é que desempenho as funções do .... Na sua composição notamos um vazio, pois, damos por falta da representação da Câmara Municipal. Acho que estamos num bom caminho. A equipa é sólida, compreensiva, apesar das dificuldades às vezes em reunirmos, na verdade a assembleia reúne-se pouco em relação ao que se encontra previsto na Lei.

---

**2-Como caracteriza a gestão da sua escola?**

Com toda a sinceridade para lhe dizer a verdade a gestão está sendo boa. O trabalho desenvolvido pela direcção da escola é meritório, é louvável.

---

**3-Em termos de gestão qual ou quais as preocupações com que a escola se depara actualmente?**

Eu, sinceramente, não tenho noção exacta na sua plenitude porque as vezes há sectores que reúnem e que as vezes não dou muita atenção. A escola precisa de uma biblioteca em condições. A escola tem falta de espaço físico para certas coisas. Penso que em termos de corpo docente a escola está bem recheada. Em termos financeiros a escola está um pouco mais decaída uma vez que o serviço de reprografia ultimamente não estava a funcionar, há atraso com o pagamento das rendas das cantinas e numa ilha com poucos recursos financeiros isso influencia no funcionamento da escola.

---

**4-Como pensa que se pode resolver as dificuldades apontadas?**

Ter mais livros, livros em condições.



---

**5-Do seu ponto de vista, como vê o funcionamento do conselho directivo?**

Em relação à sua composição do meu ponto de vista não vou por aí a 100%, mas creio por informações de terceiros que existe pessoas que não dão o que deveriam dar. Eu acho que o director deve ser nomeado através da participação dos professores e pais.

---

**6-Falando do conselho pedagógico, como vê o funcionamento deste órgão?**

Hum! Bom. Conselho pedagógico não vou por aí.

---

**7-No que toca ao conselho de disciplina, como vê o seu funcionamento?**

Em termos de conselho disciplinar eu lamento nesse aspecto. Porque já reparei e já fiz alguma referência ao meu amigo ... que faz parte deste conselho que há alunos que em pleno aula atendam os telemóveis e acho que este aspecto deve ser banido. Há professores que segundo dizem cometem erros e precisam portanto de mudar de comportamento. Não tenho informação que o conselho de disciplina divulga informações jurídico-disciplinar na escola.

---

**8-A assembleia da escola é o órgão responsável pela orientação das actividades da escola. Como vê o seu funcionamento?**

A assembleia tem estado bem, tem estado bem, podia até estar melhor, por exemplo, em termos de reuniões, reunimos muito pouco como já fiz referência no início. A assembleia faz avaliação sim dos instrumentos ao provar determinados instrumentos. Não, a assembleia da escola não pode ser dispensável é um dos órgãos que precisa ser louvada.

---

**9-Se bem percebo a sua escola é de grande dimensão. Como vê o funcionamento do anexo e dos pólos anexos?**

Eu, em termos de pólo de Curral Grande e Ponta Verde, acho que a direcção deveria dar muita mais atenção. As infra-estruturas não são adequadas. Os alunos desses pólos estão em desigualdade em relação aos da escola sede no que respeita ao aproveitamento dos recursos da escola.

---

**10-Na sua opinião, o que a escola pode fazer para funcionar melhor?**

Pela informação que eu tive através do senhor director há toda ideia e que já está quase certa que o programa mundo novo virá contribuir para melhor funcionamento da escola. A escola deve continuar a buscar parceiros, é preciso um grande trabalho de grupo, trabalho de direcção. Ter cantinas com melhores condições.

---

**11-Como vê o relacionamento escola comunidade?**

Em termos de participação dos pais junto da escola eu posso lhe dizer com toda franqueza é mau, participação dos pais na escola é mau, é medíocre mesmo e isso tem impacto com certeza no funcionamento da escola. Eu no fundo tenho uma tristeza neste aspecto.

---

**12-Como se poderia, na sua opinião, mobilizar a comunidade de modo haver mais participação, visando melhorar o relacionamento e a comunicação desejada?**

Eu tenho no fundo uma tristeza neste aspecto porque as coisas estão institucionalizadas de tal forma que se um professor chamar atenção a um aluno muitas vezes os pais não acatam essas decisões. Os pais nem aparecem na escola para saber o que se passa a nível da escola.

---

**13-Ainda não falamos da organização da sua escola. Pode dizer-me como vê essa organização?**

Um dos aspectos positivos tem a ver com o novo uniforme adoptado. Antes, sobretudo as alunas apareciam com trajes poucas adequadas sobretudo para a prática da educação física. Em relação a aspecto negativo... Questionado se existe professores que leccionam mais de que uma disciplina diz que não tem a mínima ideia sobre isso. As salas são superlotadas, com mais de 40 alunos, isto é muito mau para organização, não reuni as condições ideais.

---

**14-Centrando a nossa atenção na liderança, gostaria de saber como vê o exercício da liderança na sua escola?**

As decisões na assembleia são tomadas com reuniões, com conversas e com diálogo. As decisões são tomadas pela maioria. Creio que não existe aspecto onde a assembleia pode tomar decisões por ela própria. Com certeza que uma escola só funciona bem se houver uma liderança forte. Não considero existir liderança informal na escola.

---

---

**15-Na sua opinião qual é o grau de autonomia da escola?**

A escola precisa de ter mais autonomia no momento de tomar certas decisões, sobretudo no capítulo disciplinar. A escola está mais dependente daquilo que determina o governo.

---

**16-Gostaria que falássemos um pouco sobre o ambiente de trabalho. Como vê este ambiente na sua escola?**

Dizem que uma vez as relações entre os professores e a direcção não eram boas, mas creio que nos últimos tempos isso melhorou consideravelmente. Entre a Direcção e os funcionários o ambiente de trabalho é muito bom, entre a direcção e os alunos também é muito bom. Entre os professores e alunos tenho uma dúvida, tenho a percepção quase que exacta que os alunos não respeitam os professores. Entre os professores não sei se nos últimos tempos, devido à campanha eleitoral havia umas picardias, nesse tempo as coisas não andavam de bom grado e isto põe em causa o normal funcionamento da escola. Entre os alunos, o único reparo que tenho a fazer é que os alunos devem permanecer o recinto escolar durante todo o tempo lectivo. Na minha opinião o que mais dificulta o melhor ambiente de trabalho na escola é a não participação dos pais na vida da escola. Quando se faz a convocatória aos pais para participarem nas reuniões as vezes nem aparece 5 a 10 %. Isso é mau, mau, mau.

---

**17-Na sua opinião, que grupos informais existem e como influenciam o ambiente de trabalho?**

Nesse aspecto não vou responder por exacto. Mas houve-se por aí, não tenho esta confirmação porque não estou lá todos os dias que há alguma insatisfação por parte de alguns professores.

---

**18-Na sua opinião, existem aspectos que condicionam a cultura organizacional da escola? Quais, porquê?**

Muita hesitação! No meu ponto de vista o respeito deveria estar mais no interior da escola. Continuar a apostar na limpeza e segurança da escola.

---

**19-O que gostaria de propor ao MED, no sentido de melhorar a gestão e organização das escolas secundárias?**

Eu no meu ponto de vista tenho algum reparo para fazer, não mando, mas sou cabo-verdiano tenho a minha opinião. Mas eu acho que deve-se proibir o uso de telemóvel nas salas de aula. O MED deve estar mais atento à forma de comportamento de certos professores, nomeadamente, na forma de vestir apresentar perante os alunos.

---

**EVI**

---

**1-Desde quando é membro da assembleia da escola, e como tem visto a sua acção enquanto membro da assembleia da escola?**

Bem! Antes de mais muita boa tarde. A minha presença como membro da assembleia da escola Dr. Teixeira de Sousa, já vai nos seus três anos. Represento pais e/ou encarregados de educação.

---

**2-Como caracteriza a gestão da sua escola?**

Bem! A minha percepção é um pouco limitada, pois, não trabalho ali. Mas das visitas que efectuamos de vez enquanto e pelos documentos que tivemos acesso penso que a escola está sob uma boa liderança, é uma escola bem organizada, embora há um trabalho vasto a ser feito.

---

**3-Em termos de gestão qual ou quais as preocupações com que a escola se depara actualmente?**

Em termos de espaços a escola é bastante ampla. Em termos de equipamentos, a escola está bem organizada, tem salas de informática, tem uma biblioteca. Quando se fala em funcionários administrativo e auxiliar, o nº é razoável, mas em termos de formação há pessoas ali que precisam de formações. Quanto ao pessoal da secretaria deveriam ser formados na própria área. O corpo docente não é um corpo docente homogéneo em termos de formação porque há uma grande parte dos professores que não tem formação específica na área da docência.

---

**4-Como pensa que se pode resolver as dificuldades apontadas?**

Penso que a escola pode organizar seminários de capacitação, mas eu creio que do meu ponto de vista que é um trabalho sobretudo do ministério da educação, da cúpula. Esses professores devem passar por uma formação em exercício, porque já têm a família construída o que acaba por dificultar sempre

---

na saída para o exterior ou mesmo para a praia para fazerem alguma formação.

---

**5-Do seu ponto de vista, como vê o funcionamento do conselho directivo?**

Neste aspecto concretamente não queria fazer nenhuma apreciação porque o conselho directivo, como sabe, nós da assembleia da escola temos a nossa função própria. O modelo da escolha do director devia ser um modelo de escolha participada, não devia ser apenas dos serviços centrais, a comunidade e os professores deviam dar o seu ponto de vista. O MED ao indigitar um director devia consultar a associação de pais e/ou encarregados de educação e os próprios professores. Em termos de condições de trabalho o conselho directivo tem todas as condições. Primeiro é ver se as pessoas estão com interesse e motivação no trabalho.

---

**6-Falando do conselho pedagógico, como vê o funcionamento deste órgão?**

Das informações que eu tenho o conselho pedagógico reuni várias vezes. Acho que este órgão funciona razoavelmente. Na minha opinião ele deve ser constituído por pessoas mais capazes de modo que possam transmitir os conhecimentos que têm para os menos experientes, de modo haver um nível de conhecimento. Sim, não sei se entendi bem a pergunta, mas as dificuldades são sobretudo porque os professores não leccionam as áreas em que são formados.

---

**7-No que toca ao conselho de disciplina, como vê o seu funcionamento?**

O conselho de disciplina reúne-se de vez em quando. Acho que este conselho tem uma importância enorme a nível da escola, neste mundo de hoje, temos problemas comportamentais, a escola não deve preocupar somente com as questões de instrução e ensino, mas também com questões ligados aos comportamentos. Em termos de comportamento acho que tanto os alunos e professores têm um comportamento normal. Nesta escola não há acontecimentos preocupantes como noutras paragens. Não lhe passo garantir certamente se o conselho divulga ou não informações jurídico-disciplinar na escola, mas tenho dúvidas, se isso acontece seria muito importante como forma dos alunos e professores melhores se procedam a nível da escola.

---

**8-A assembleia da escola é o órgão responsável pela orientação das actividades da escola. Como vê o seu funcionamento?**

Olha, este é um órgão de que faço parte, funciona 60;70 %, não funciona 100%. Porquê? - Porque funciona com o mínimo de elementos que é permitido, o máximo e de 15, mas funciona neste momento com 6;7 elemento, falta um representante da câmara municipal. O número de reuniões é o mínimo, um por ano, podíamos fazer muito melhor. Nós temos uma avaliação muito positiva da execução dos instrumentos aprovados pela assembleia. Eu peso que este órgão é indispensável. Eu creio que se desaparecesse é detectável porque se esse órgão não funcionasse não tivesse um trabalho as pessoas davam por isso.

---

**9-Se bem percebo a sua escola é de grande dimensão. Como vê o funcionamento do anexo e dos pólos anexos?**

Os pólos anexos funcionam, razoavelmente, mas é clara a distância da escola sede influência a gestão dos mesmos. A escola precisa de ter viaturas para poder acompanhar melhor esses pólos. Risos! Em termos de infra-estruturas esses espaços têm algumas limitações tal como a escola mãe. Podemos dizer assim, as casas de banho não funcionam como desejaríamos e não tem uma sala de informática. Penso que estas escolas anexas precisam ainda de algum apoio. Mesmo em termos de resultados de aprendizagem dos alunos estes não são tão bons como os da escola mãe. Há desigualdade entre os alunos dos pólos e os da escola mãe, mas não é uma desigualdade premeditada, são condições que se vão conseguindo ao longo dos anos. Risos! nós não visitamos estes anexos, por isso não lhe garanto que não existe, biblioteca, placa desportiva, sala de lazer, etc.. Mas não têm condições que têm a escola central, a escola mãe.

---

**10-Na sua opinião, o que a escola pode fazer para funcionar melhor?**

É, continuar a colaborar a pedir os apoios necessários a nível da estrutura central do MED, é continuar a cobrar todas as propinas, creio que se todos os alunos pagassem as propinas a escola teria menos dificuldade. No nosso conselho as empresas têm um fraco poder económico o que dificulta o estabelecimento de parcerias.

---

**11-Como vê o relacionamento escola comunidade?**

Acho que há uma ligação bastante aceitável, é claro que é preciso fazer muito mais. A participação dos

---

---

pais e/ou encarregados de educação é razoável, mas do razoável para o muito bom há uma longa distancia e isso tem impacto no funcionamento da escola. Os pais têm uma grande contribuição a dar às escolas.

---

**12-Como se poderia, na sua opinião, mobilizar a comunidade de modo haver mais participação, visando melhorar o relacionamento e a comunicação desejada?**

Os pais podiam trazer algumas inovações, algumas ideias interessantes, era a escola a fazer convites, actividades e convidar os pais a participarem de modo que podiam trazer toda sua imaginação. Se os pais interessassem mais a escola terá um melhor funcionamento. Mas podemos aproveitar várias datas para trazer os pais para a escola.

---

**13-Ainda não falamos da organização da sua escola. Pode dizer-me como vê essa organização?**

Positivos: em termos administrativo está bem, em termos de espaços é uma escola muito alegre. Quanto as coisas que devem ser melhoradas penso que é a participação dos pais para poderem dar ideias novas à escola.

---

**14-Centrando a nossa atenção na liderança, gostaria de saber como vê o exercício da liderança na sua escola?**

A pessoa que está à frente tem um bom perfil, é honesta, respeitável que é reconhecido por todos, é claro que ninguém deixa de ser contestado. As decisões são tomadas por votos. Tem alguns poderes, como tal pode tomar algumas decisões. A escola só funciona bem se houver uma liderança forte, a liderança forte é fundamental, mas uma liderança que pede, portanto a colaboração de todos, uma gestão participada. Há normas e se há normas as pessoas em princípio devem cumpri-las. Sim, a liderança informal pode acontecer na minha escola.

---

**15-Na sua opinião qual é o grau de autonomia da escola?**

A escola tem bastante autonomia. Em termos financeiros, praticamente, tem autonomia, o pessoal docente é pago pelo tesouro, mas os auxiliares são pagos pela escola. A escola tem um regulamento interno isso é aprovado de forma autónoma. Risos! Eu não aceitava esta frase de que a escola é uma mera repartição do governo, de facto os serviços centrais estabelecem normativos, mas a escola tem toda autonomia para andar com os seus próprios pés. Sim, na verdade, o funcionamento da escola depende mais daquilo que é determinado pelo MED do que daquilo que necessita a comunidade que a envolve. Aquilo que a comunidade necessita só seria levado em conta se a escola tivesse uma autonomia maior. Mas esta autonomia ainda é limitada, não é!

---

**16-Gostaria que falássemos um pouco sobre o ambiente de trabalho da escola. Como vê este ambiente na sua escola?**

O ambiente é bom. Entre os professores e a direcção o ambiente é saudável, os professores sabem que a direcção tem que exigir o cumprimento do horário. Entre a direcção e os funcionários acho que também há um bom relacionamento, embora há coisas que os funcionários podem não concordar devido a algumas exigências. Sim, entre alunos e professores o ambiente é razoável, não é? Mas podia ser melhor. Eu acho que nós temos alguns casos que eu pessoalmente não concordo, alguma influencia, sobretudo de alguns professores jovens que estão no inicio de carreira e que estão a relacionar [*relacionamento amoroso*] com as alunas. Entre os professores há um bom ambiente é claro que podia ser mais reforçado, sobretudo se a escola organizasse algumas actividades porque as vezes os professores encontram nos corredores cumprimentam-se ou encontram-se nos momentos da avaliação, há poucos encontros que podiam em fim ... Acho que entre os alunos há também um bom ambiente, é claro, há conflitos isso acontece em qualquer escola, há pequenos conflitos, mas está de longe em relação a algumas escolas secundárias do país. Em termos de cumprimento do regulamento da escola o que é preciso ser feito, acho que é a divulgação. O problema que existe ou o que mais dificulta o bom ambiente é a postura individual das pessoas, o comportamento é diferente, há outras influências fora da escola.

---

**17-Na sua opinião, que grupos informais existem e como influenciam o ambiente de trabalho?**

Não. Não tem influência de grupos informais no trabalho.

---

**18-Na sua opinião, existem aspectos que condicionam a cultura organizacional da escola? Quais, porquê?**

A questão de responsabilidade, de respeito mútuo, de civismo são valores que se encontram presentes

---

---

na escola. Mas o respeito mútuo, a liberdade de opinião, são valores que devem também estar presente na escola. Como lhe vendo dizer a uns minutos atrás, todos os corpos da escola têm uma boa atitude em termos de comportamento. O mais prioritário no funcionamento da escola é a pontualidade, a assiduidade, ter capacidade de investigação por parte dos professores.

---

**19-O que gostaria de propor ao MED, no sentido de melhorar a gestão e organização das escolas secundárias?**

Possibilidade das escolas terem maiores autonomias, ter mais autonomia a escola fica de braços dados com a comunidade.

---

**EVII**

---

**1-Há quanto tempo trabalha nesta escola, e desde quando é membro do conselho pedagógico?**

Trabalho nesta escola desde 2007, mas comecei a fazer parte do conselho pedagógico no presente ano lectivo 2010/2011.

---

**2-Como tem visto a sua acção enquanto membro do conselho pedagógico?**

No sentido de melhor funcionamento do conselho. Fazer as reuniões de coordenação. Vejo a minha acção como positiva

---

**3-Como caracteriza a gestão da sua escola?**

Do meu ponto de vista a gestão é excelente a nível de funcionamento, prestação de serviço, acompanhamento os professores e a nível do pedagógico.

---

**4-Em termos de gestão qual ou quais as preocupações com que a escola se depara actualmente?**

Do meu ponto de vista a indisciplina na escola é um problema. Em termos de espaços nem todos são suficientes e adequados, por exemplo, temos falta de anfiteatro sobretudo para as reuniões e palestras, muitas vezes aconteçam em salas poucas adequadas. Precisamos, sobretudo, de um espaço para convívio dos alunos. Precisamos de uma sala de coordenação com mais equipamentos para o trabalho, pois registamos uma carência de equipamentos. A nossa biblioteca não funciona da melhor forma precisa de mais equipamentos para motivar os alunos. A nível de gestão os docentes, estes precisam de ser melhores enquadrados. Vou lhe dar um exemplo, um professor formado em sociologia lecciona estudos científicos, um professor formado em filosofia a trabalhar com estudos científicos. Algumas disciplinas como FPS precisa de ter professores qualificados na área. Em termos de funcionários administrativos a secretaria detém um nº elevado de pessoas, mas sem distribuição de tarefas específicas. Em termos de recursos financeiros não tenho conhecimento.

---

**5-Como pensa que se pode resolver as dificuldades apontadas?**

Acho que é necessária a formação dos funcionários, sobretudo a nível de prestação de serviço na secretaria para atendimento das pessoas. Precisamos de uma melhor biblioteca e um espaço multiuso, sobretudo para reuniões, palestras etc..

---

**6-Do seu ponto de vista, como vê o funcionamento do conselho directivo?**

Acho que o conselho directivo funciona bem, um conselho directivo responsável. Tem uma boa composição. Mas sou contra a forma de recrutamento dos seus elementos, devia ser através de concurso, sendo, este, apreciado na assembleia-geral da escola. Sou contra nomeação deve se fazer uma equipa apresenta-se a candidatura e depois avaliada na assembleia-geral da escola por votação de todos, tendo, portanto, a participação, dos professores, alunos, funcionários e pais e/ou encarregados de educação. A comunidade deve ter a sua posição na escolha do director da escola.

---

**7-Falando do conselho pedagógico, como vê o funcionamento deste órgão?**

O conselho funciona bem. Mas do ponto de vista de acompanhamento dos professores, sobretudo a nível de elaboração de plano de aula, assiduidade, pontualidade, as coisas precisam de tomar outros rumos. A composição é boa, mas acho que deveria ser os grupos de disciplina a escolherem o coordenador da disciplina. Neste momento, o que aconteça é que o coordenador é escolhido pelo director e subdirector pedagógico. Os grupos de disciplina sentem dificuldades em termos de matérias de apoio às aulas e para coordenação. Não temos laboratório para ciências naturais e biologia, temos falta de livros, há uma quase que ausência de atenção por parte dos técnicos do MED no apoio às

---

---

disciplinas. Entendo, também que a carga horária é muito pesada para o exercício de funções como coordenador. Tendo menos turma para leccionar o coordenador acompanha melhor os coordenandos não só a nível de coordenação, mas também na sala de aula.

---

**8-No que toca ao conselho de disciplina, como vê o seu funcionamento?**

É um conselho que funciona bem, tem uma excelente composição. Do meu ponto de vista este deveria trabalhar mais a nível de prevenção. Em termos de acção, o conselho de disciplina desempenha um excelente papel aqui na escola. Do meu ponto de vista os professores têm um excelente comportamento. O conselho de disciplina divulga informações jurídico-disciplinar a escola, através dos directores de turma e isso contribui para o melhor funcionamento da escola.

---

**9-A assembleia da escola é o órgão responsável pela orientação das actividades da escola. Como vê o seu funcionamento?**

Não conheço a assembleia da escola, nunca participei nesta assembleia, risos! Não conheço nenhum elemento da assembleia da escola. Não pode ser dispensada é um órgão importante. Se desaparecesse neste momento não sei se ninguém não dava conta, mas a maioria dos professores não tem conhecimento deste órgão de gestão da escola. Há quatro anos nesta escola nunca vi nenhum documento que fale sobre a assembleia-geral da escola, convocatória.

---

**10-Se bem percebe a sua escola é de grande dimensão. Como vê o funcionamento do anexo e dos pólos anexos?**

Acho que funcionam de forma tranquila. Em termos de infra-estrutura, por exemplo, no anexo de Curral Grande falta muita coisa, por exemplo, biblioteca, casa de banho, sala de informática, em fim, um conjunto de condições. Em relação ao anexo de Ponta Verde, não o conheço. Em termos de equipamentos, sobretudo, pedagógico, praticamente é inexistente. Acho que existe desigualdade sim entre os alunos que frequentam o anexo de Curral Grande e os da escola sede. Por exemplo, um aluno que estuda em São Filipe dispõe de internet, mas o de Curral Grande não, o que acontece também a nível da biblioteca.

---

**11-Na sua opinião, o que a escola pode fazer para funcionar melhor?**

Primeiro é ter mais espaços físicos. Segundo ter os equipamentos necessários para o funcionamento da escola no seu todo. A possibilidade de estabelecer parcerias no conselho existe sempre.

---

**12-Como vê o relacionamento escola comunidade?**

Há um bom relacionamento, mas falta muito, precisa melhorar. A participação dos pais é muito fraca junto da escola e isso tem impacto enorme no funcionamento da escola, os pais e/ou encarregados de educação deverão intervir no processo de aprendizagem dos seus educandos.

---

**13-Como se poderia, na sua opinião, mobilizar a comunidade de modo haver mais participação, visando melhorar o relacionamento e a comunicação desejada?**

Acho que através das actividades extra-curriculares.

---

**14-Ainda não falamos da organização da sua escola. Pode dizer-me como vê essa organização?**

Começo por positivo. Uma boa composição do conselho de disciplina, uma boa composição do conselho directivo. Negativo: professores com horário nos 2 períodos e com folga a meio e funcionamento do conselho pedagógico. Em termos de horário há professores que leccionam muitas turmas, mais de que uma disciplina, diferentes níveis bem como professores que leccionam áreas que não têm formação adequada. Em termos de formação de turmas, temos turmas com elevado nº de alunos, 40 alunos por turma. A nível de organização penso que nos próximos tempos deverá haver melhor gestão dos docentes e diminuição de alunos por turma.

---

**15-Centrando a nossa atenção na liderança, gostaria de saber como vê o exercício da liderança na sua escola?**

A escola tem uma boa liderança. No conselho pedagógico as decisões são tomadas a partir das opiniões de todos os coordenadores. Acho que não existe aspectos sobre os quais o pedagógico pode tomar decisões por ele próprio. Acho que a escola só funciona bem se houver uma liderança forte. Acredito que não há liderança informal na escola.

---

---

**16-Na sua opinião qual é o grau de autonomia da escola?**

O grau de autonomia é razoável. A nível financeiro a escola precisa de mais autonomia. Independentemente daquilo que o MED estipula. A escola tem verdadeira autonomia na elaboração do seu regulamento interno. Sendo a escola uma escola pública ela é sim repartição do governo. Aliás, ela está mais dependente do que determina o MED do que a comunidade que a envolve.

---

**17-Gostaria que falássemos um pouco sobre o ambiente de trabalho da escola. Como vê este ambiente na sua escola?**

O ambiente é agradável. Temos um ambiente propício ao trabalho. Entre a direcção e os professores há uma boa comunicação. Entre a direcção e os professores o ambiente é bom, entre a direcção e os alunos o ambiente é igual ao dos professores. Entre professores e alunos poderá existir algum problema no relacionamento. Entre os professores e os funcionários o ambiente é tranquilo. Entre professores também acho que é um ambiente tranquilo. Entre alunos costumam as vezes ter problemas de indisciplina. A nível de cumprimento de regulamento da escola deverá haver uma maior sensibilização junto dos alunos. O que mais dificulta o bom ambiente de trabalho na escola é a indisciplina por parte dos alunos.

---

**18-Na sua opinião, que grupos informais existem e como influenciam o ambiente de trabalho?**

Desconheço algum grupo informal na escola

---

**19-Na sua opinião existe aspectos que condicionam a cultura organizacional da escola? Quais, porquê?**

De acordo com o comportamento da sociedade assim vai ser cultura da escola. A disciplina e o respeito são valores que mais deviam estar na escola. A atitude dos diferentes corpos da escola é positiva. O conselho directivo e o pedagógico são conselhos que definam os padrões de comportamento cá na escola. O mais prioritário tem a ver com o combate à indisciplina, acompanhamento dos professores etc..

---

**20-O que gostaria de propor ao MED, no sentido de melhorar a gestão e organização das escolas secundárias?**

Apostar sempre na formação, equipar as escolas em melhores condições, disponibilização de uso de internet de forma grátis e apostar em bibliotecas nas escolas.

---

**EVIII**

---

**1-Há quanto tempo trabalha nesta escola, e desde quando é membro do conselho pedagógico?**

Comecei a trabalhar nesta escola desde Janeiro de 2000. Tinha começado logo como membro do conselho pedagógico depois tive que interromper-me e entrei para a direcção como ....

---

**2-Como tem visto a sua acção enquanto membro do conselho pedagógico?**

Como membro do conselho pedagógico sou um membro activo como sempre fui.

---

**3-Como caracteriza a gestão da sua escola?**

Eu acho que a escola está sendo muito bem gerida.

---

**4-Em termos de gestão qual ou quais as preocupações com que a escola se depara actualmente?**

Em termos de gestão pedagógica a subdirecção pedagógica deve apostar mais na aquisição de algumas publicações recentes para equipar a biblioteca porque temos na biblioteca alguns livros que não estão sendo usados neste momento, servem mais como materiais para efeito decorativo da biblioteca de que materiais de uso corrente. Falando de espaços acho que são suficientes e adequados. A escola é muito limpa, há uma certa organização. A biblioteca é um dos espaço que não funciona da melhor forma, deve haver maior incentivo aos alunos e professores no acesso à biblioteca. Em termos de equipamentos acho que temos bons equipamentos. Os funcionários administrativos precisam de alguma reciclagem. Em termos de corpo docente a sensação que alguns professores têm é que há alguma divisão entre nós, mas, eu, pessoalmente, não percebo isso, pois convivo com todos.

---

**5-Como pensa que se pode resolver as dificuldades apontadas?**

Em termos de relacionamento a partir do momento que se crie o liceu de ponta verde, acho que fica

---

mais fácil o nosso relacionamento.

---

**6-Do seu ponto de vista, como vê o funcionamento do conselho directivo?**

Em relação à escolha dos membros do conselho directivo acho que deveria ser por eleição e não por nomeação. Já houve tentativa de colocar aqui indivíduos que na verdade dava para que alguns professores temem. Nessa escolha os alunos e os professores devem ter alguma opinião, sobretudo na escolha do director. Mas ao falar da comunidade deixaria de fora os pais e/ou encarregados de educação. Em termos de condições de exercício de funções os gabinetes dos subdirectores precisam de alguma intervenção.

---

**7-Falando do conselho pedagógico, como vê o funcionamento deste órgão?**

Funciona normalmente de acordo com aquilo que está no documento normativo. Alguns coordenadores não presenciam sistematicamente a reunião do conselho e muitas vezes não se tomam medidas com esses indivíduos. Em termos de composição tem uma excelente composição, fazem parte professores com maior nº de experiência e são seleccionados em função daquilo que a lei diz. A redução da carga horária dos coordenadores acontece em função da realidade da escola. A principal dificuldade dos grupos de disciplinas é o não cumprimento por parte de alguns elementos do grupo daquilo que é legislado e como há uma certa relação de afectividade entre os membros o coordenador fica sem poder de tomar decisões com aqueles que não cumprem aquilo que é estipulado na lei.

---

**8-No que toca ao conselho de disciplina, como vê o seu funcionamento?**

O conselho disciplina acho que é o nosso calcanhar de Aquiles. Risos! O que posso dizer em relação à sua composição. Sobre isso pode ser pesado aquilo que vou dizer. Posso não pronunciar sobre isso? Conforme entenda. Nos últimos tempos as coisas estão a tomar um caminho normal. Em termos de comportamento dos professores e alunos há uma boa relação, mas temos casos específicos em determinados professores e determinados alunos que precisam ser melhorados. Em termos de divulgação de informações jurídico-disciplinar temos o estatuto do aluno que a própria direcção tenta divulgar. As decisões saídas do conselho disciplinar são comunicadas para as salas e acabam por atenuar certos comportamentos.

---

**9-A assembleia da escola é o órgão responsável pela orientação das actividades da escola. Como vê o seu funcionamento?**

A assembleia da escola tem estado a cumprir o seu papel só de aprovar o orçamento privativo da escola e não faz mais nada. A sua composição está sendo feita assim como manda a lei, mas mais do que a composição é o funcionamento. Nem se quer fazem um balanço das actividades do ano. Falta a parte de avaliação, não fazem o trabalho complementar. Acho que é um órgão interessante. Tirando assembleia da escola a uma escola é como se retirássemos a assembleia da república de um país. Trata-se de um órgão muito importante e muito inteligentemente montado em Cabo-Verde. Pela forma como anda as coisas neste mundo se desaparecesse ninguém dava conta.

---

**10-Se bem percebe a sua escola é de grande dimensão. Como vê o funcionamento do anexo e dos pólos anexos?**

Vê o funcionamento do anexo e dos pólos com muita dificuldade. Os pólos com muito mais dificuldade. O director passa um ano sem ir ao anexo sem falar de pólos. A escola não tem uma viatura para acompanhar os pólos. Se chegarmos em Ponta Verde. Sinceramente! Não sei se dá para falar de equipamento nesses pólos, em Curral Grande há melhores condições. Ponta Verde parece uma escola abandonada sem equipamentos e sem nada. Em termos de infra-estrutura penso que existe alguma desigualdade entre os alunos dos pólos e os da escola sede. Há diferença mesmo em termos de professores. Nos pólos não há biblioteca, sala de informática, espaço para prática de educação física o que já se afigura na escola sede.

---

**11-Na sua opinião, o que a escola pode fazer para funcionar melhor?**

Acho que deve-se construir um liceu na zona norte.

---

**12-Como vê o relacionamento escola comunidade?**

Com uma grande dificuldade. Os pais e/ou encarregados de educação só vêm quando chamados. Alguns pais aparecem. Deviam frequentar a escola sem serem chamados. A escola costuma reunir com os pais no início do ano lectivo e fica por aí e isso prejudica muito o funcionamento da escola.

---



---

**13-Como se poderia, na sua opinião, mobilizar a comunidade de modo haver mais participação, visando melhorar o relacionamento e a comunicação desejada?**

Primeiro a direcção da escola deva perceber que não há uma relação muito próxima entre a escola e a comunidade e a partir daí traçar mecanismo de aproximação, nomeadamente, desenvolvendo projectos que façam com que a comunidade aproxima-se da escola.

---

**14-Ainda não falamos da organização da sua escola. Pode dizer-me como vê essa organização?**

A escola é muito bem organizada. Como aspectos positivos, podia destacar, espaço verde muito convidativo, aulas de informática aos alunos do 3º ciclo o que lhes permitem sair com conhecimentos básicos da informática e temos também um laboratório para algumas disciplinas e isso facilita os alunos da área de científica. Como aspectos negativos, tanto os alunos e professores criticam a ausência do director, temos também a questão da biblioteca que precisa de reforços com livros mais recentes, maior permanência do director na escola. Há casos de professores que leccionam mais do que uma disciplina, embora na escola sede, são muito pouco os professores que leccionam 2 ou mais disciplina, mas nos pólos temos professores a leccionar mesmo 3 disciplina. As turmas deviam ter menos alunos, temos turmas com 40 alunos e isso dificulta muita aprendizagem dos alunos. Por exemplo, na elaboração dos horários a grande dificuldade advém dos professores que leccionam mais do que uma disciplina, bem como nos dois períodos.

---

**15-Centrando a nossa atenção na liderança, gostaria de saber como vê o exercício da liderança na sua escola?**

Um bom líder escolhe sempre bons colaboradores. Neste caso digo sempre aos meus colegas que o director da escola é um bom líder. Apesar de ser uma pessoa um pouco desleixada, mas planifica as coisas com alguma antecedência. Normalmente, a direcção leva propostas para o conselho pedagógico e ali são deliberados. A decisão é sempre tomada no conselho. É lógico que uma escola só funciona se houver uma liderança forte. Mas o que acontece na escola é que nem todas as decisões são cumpridas aqui na escola. Acho que é o que falta para termos um melhor funcionamento. Há falta de fiscalização de algumas medidas que são tomadas na escola. Os membros da direcção devem primar para o acompanhamento das medidas. Não existe grupos informais, mas indivíduos sim.

---

**16-Na sua opinião qual é o grau de autonomia da escola?**

Acho que a escola tem um grau de autonomia elevado. A escola tem tomado algumas medidas tendo em conta a nossa realidade. Veja o que está a acontecer neste momento. Algumas escolas estão de férias, mas nós estamos a trabalhar devido as festas do município, portanto a escola faz gestão de algumas coisas em função da nossa realidade. Em termos financeiro a escola precisa de ter mais autonomia para funcionar melhor. Não acho que a minha escola é uma mera repartição do governo. Todas as escolas de Cabo-Verde funcionam em função daquilo que é determinado pelo MED e não em função daquilo que a comunidade que a envolve necessita. Apesar disso acho que a escola tem estado a adequar o seu funcionamento em função da nossa realidade, embora não na totalidade.

---

**17-Gostaria que falássemos um pouco sobre o ambiente de trabalho da escola. Como vê este ambiente na sua escola?**

Trabalhamos em determinados blocos. Entre direcção e os professores o ambiente é excelente. Entre a direcção e os funcionários também, entre a direcção e os alunos acho que o ambiente não é bom entre o director e os alunos. Entre os professores, com excepção, porque há uma certa discrepância entre os professores que trabalham no 1º,2º e 3º ciclo. Os professores do 3º ciclo não se vêem. Os do 1º ciclo e 2º ciclo acham que são discriminados pelos professores do 3º ciclo. Entre os alunos comparando com o que aconteça a nível nacional o ambiente é saudável. Entre os funcionários o ambiente também é óptimo. A escola deve ter um regulamento interno que coaduna com a realidade de agora porque o que existe é de 1999. Já lhe disse que temos um bom ambiente de trabalho.

---

**18-Na sua opinião, que grupos informais existem e como influenciam o ambiente de trabalho?**

Não sei se podemos falar em grupos informais, mas podemos falar de indivíduos. Isso temos. Contrabalançando as medidas e as decisões da direcção.

---

**19-Na sua opinião existe aspectos que condicionam a cultura organizacional da escola? Quais, porquê?**

Isso temos. Eu diria por exemplo, relativamente à composição da direcção nós temos uma direcção que

---

---

na verdade funciona, trabalha, tudo isso. Mas há indivíduos que não se encaixem em determinadas áreas. O valor presente é a troca de ideias no dia-a-dia. Para mim esse clima de conversa, de debate de relacionamento deve permanecer na escola. A atitude dos diferentes corpos da escola é saudável, cada um posiciona em função do que acha que é bom. Acho que quem define os padrões de comportamento vigente a escola é o MED, risos! O mais prioritário no funcionamento da escola deveria ser a parte pedagógica que tem muito a ver com os alunos.

---

**20-O que gostaria de propor ao MED, no sentido de melhorar a gestão e organização das escolas secundárias?**

Primeiramente, seria, tentar fazer as eleições do conselho directivo da escola e também dar mais liberdades às escolas no sentido de agir em função da realidade local.

---

**EIX**

---

**1-Há quanto tempo trabalha nesta escola, e desde quando é membro do conselho pedagógico?**

Bem! Relativamente ao início não tenho de memória a data certa, de todo modo, já lá vão alguns anos. Mas em relação a participação no conselho pedagógico faço parte desse conselho nos últimos 4 anos.

---

**2-Como tem visto a sua acção enquanto membro do conselho pedagógico?**

Bom. Eu como professor que tenta estar sempre actuante e actual tenho tentado dar o meu contributo no sentido de reforçar a instituição, portanto o conselho ciente de que as dificuldades são inúmeras, desde logo a questão da organização e da gestão que de alguma forma limita a minha acção. Mas tento fazer na medida dos possíveis o melhor de mim.

---

**3-Como caracteriza a gestão da sua escola?**

Quer dizer, falar da gestão assim no todo fica difícil caracterizá-la no seu todo. Mas de todo modo a gestão tem aspectos que considero positivos, mas tem aspectos também que carecem de melhorias.

---

**4-Em termos de gestão qual ou quais as preocupações com que a escola se depara actualmente?**

Só para destacar mesmo, eu acho que a área pedagógica precisa de mais dinâmica, mais inovação e de mais fiscalização. É o calcanhar de Aquiles da gestão da minha escola. Os espaços são e não adequados tendo em conta o contexto nacional, regional e local. Eu acho que devemos analisar nesta perspectiva. Mas as salas de aula não reúnem as condições ideais para o nº de alunos que alberga. Equipamentos, neste momento há equipamentos mais modernos, mas também há alguns que são absolutos, nomeadamente, os mobiliários já vem de outra década e que tem vindo a sofrer remediações constantes. Vejo a biblioteca da escola com algumas deficiências particularmente, na questão de indexação dos manuais, dos livros de consultas e também da orientação da pessoa responsável, não diria bibliotecária, mas pessoa responsável. Em relação ao corpo docente vejo menos corpo daquilo que seria de esperar. Nós não temos, efectivamente, um corpo porque as relações entre os docentes não são muito dinâmicas, pedagógicas.

---

**5-Como pensa que se pode resolver as dificuldades apontadas?**

Primeiramente, acho que cada um deve-se engajar melhor, de todo modo a questão da organização, da liderança são outros aspectos também que precisam ser melhoradas.

---

**6-Do seu ponto de vista, como vê o funcionamento do conselho directivo?**

Não sei se eu terei elementos para fazer uma avaliação ou até uma apreciação mais aprofundada, mas eu entendo de acordo com aquilo que eu vejo até as várias subdirecções têm feito esforço no sentido de melhorar, mas ainda há dificuldade em termos de funcionar como um todo. Em termos de equipa para à decisão tem faltado alguma coisa. A nomeação dos membros do conselho directivo continua sendo base de propostas, nomeações. Eu tenho alguma reserva em relação à questão da nomeação, mas também para mim a questão da eleição que poderia ser uma via alternativa no contexto actual é preciso pensar. De todo modo, eu não descarto a possibilidade de ver eleição para a constituição, ao menos que seja uma espécie de sondagem. Penso que a comunidade e os professores podem ter opinião sim na escolha do director, mas isso também é a tal questão. Até certo ponto acho que nós não temos uma sociedade envolvida, esclarecida. Eu acredito que na situação actual poderíamos correr o risco de algum populismo entrar pelo meio e, portanto, o processo viciar-se por outras formas. Como sabe os elementos do

conselho directivo tem um subsídio e espera sempre que sejam profissionais também, é aquilo que eu lhe disse, eu acho que tem se feito um esforço. Creio que a redução de carga horária é suficiente, por exemplo, o subdirector pedagógico pode até trabalhar com 2 ou 4 tempos. Para ser sincero não conheço a periodicidade das reuniões do conselho directivo. Eu acredito que deve ser em menor tempo possível.

---

**7-Falando do conselho pedagógico, como vê o funcionamento deste órgão?**

Temos funcionado regularmente. Agora, se me questionar, portanto, em termos de pertinência das discussões, eu digo que tem faltado alguma mais-valia nesse aspecto. Temos alguma particularidade em relação ao nosso conselho pedagógico. Nós temos em representação de algumas disciplinas dois coordenadores. É uma questão que tem suscitado alguma discussão. Esta representação não está prevista na lei nesse figurino, mas há alguma orientação. Eu creio que podíamos ter mais encontros, sobretudo para discussões de questões que prendem com a gestão pedagógica. Os grupos de disciplinas enfrentam dificuldades de natureza diversa como pode imaginar. Desde logo nós temos, por exemplo, falando das disciplinas de carácter da humanística há dificuldades em termos de manuais, há dificuldade de aquisição de algum suporte de apoio. Em termos de condições de exercício dos membros deste conselho as mínimas condições existem, agora, a questão de supervisão, monitoramento, da avaliação que toca sempre naquela parte nevrálgica do processo, aqui, eu vejo que há alguma disfunção. Os elementos do conselho pedagógico têm por exemplo limitação em termos de lidar com a situação de acompanhamento dos professores.

---

**8-No que toca ao conselho de disciplina, como vê o seu funcionamento?**

Para já, uma espécie de avaliação diria tem melhorado, mas acredito que há sempre aspectos a melhorar. Eu vejo, por exemplo, em relação à análise dos processos tem havido mais celeridade e tem também havido algum trabalho preparatório. Do ponto de vista institucional legal está bem representado. Quando se fala no conselho disciplinar à partida queremos um conselho que seja disciplinar no sentido de (Risos!) impor rigor, mas de prever situações e as vezes as limitações fazem com que o conselho aja na maior parte das vezes na reacção. Mas de todo o modo, eu avalio nos últimos anos um desempenho mais pedagógico e mais preventivo do que já foi. Vejo o comportamento dos professores com aspectos positivos como é natural, mas com aspectos que carecem de melhorias. Há pessoas que se envolvem, demonstram ser professor educador, há outros que nem tanto, portanto pela prática nota-se que a questão do ensino talvez seja mais importante que a questão educação e há então de tudo um pouco. Em relação aos alunos há alunos que encaram a aprendizagem como uma necessidade, como um projecto, mas há outros que vão a escola porque são praticamente obrigados. O conselho disciplinar divulga informações sim na escola, mas acredito que há um outro órgão que é a direcção de turma que devia emanar do conselho disciplinar e não só e que devia sobretudo prolongar as funções do conselho disciplinar, tanto mais as questões que vão ao conselho disciplinar 1º tem que passar pela direcção de turma. A função de direcção de turma na minha opinião muito humilde tem falhado e isso acarreta problemas ao conselho disciplinar.

---

**9-A assembleia da escola é o órgão responsável pela orientação das actividades da escola. Como vê o seu funcionamento?**

Vejo mais como um órgão que se criou para cumprir a lei, mas acho que em termos de funcionamento pelo menos não tenho sentido uma acção efectiva desse conselho, quanto mais não seja, porque, oiço que aprova o plano de actividade e o orçamento, nada mais. Confesso, claramente, não tenho informação da periodicidade das reuniões. Tenho as minhas dúvidas não sei se chegam avaliar os instrumentos aprovados. Não acho um órgão dispensável. Acredito que o que se deve fazer é trabalhar mais o conselho para uma acção mais interventiva. Neste momento, se desaparecesse provavelmente não se dava conta.

---

**10-Se bem percebe a sua escola é de grande dimensão. Como vê o funcionamento do anexo e dos pólos anexos?**

Não tenho elementos para fazer um juízo apurado da situação. De todo modo, eu sei que é um constrangimento. Desde logo, como eu sou coordenador do 3º ciclo não faço o acompanhamento dos pólos, mas sei que os pólos constituem embaraços para gestão pedagógica. As infra-estruturas são de condições bem mais precárias em relação à escola sede. Em relação aos equipamentos ali existente idem aspas. Em relação há existência de desigualdade ou não entre os alunos que frequentam esses pólos e os da escola sede acho que precisávamos de um estudo. Em Ponta Verde sei que há uma pequena biblioteca para o EBI, mas não sei como ela é gerida.

---

**11-Na sua opinião, o que a escola pode fazer para funcionar melhor?**

Muita coisa. Por exemplo, mais envolvimento dos professores. Ter professores mais motivados para envolverem também os alunos e os próprios pais e/ou encarregados de educação. Mais investimento nas escolas, designadamente, a questão de mobiliário, equipamento, quando esse requisito é de qualidade estimula o desempenho de todos, não é! A escola tem parcerias. Hoje, defende muito a questão de parcerias e no conselho há condições.

---

**12-Como vê o relacionamento escola comunidade?**

Com altos e baixos. Eu vejo que neste momento a escola tem melhor relação, tem uma acção mais activa para com a comunidade. Continuamos ainda com uma relação muito tradicionalista que é, há situações de indisciplina e dificuldade e tal os pais procuram a escola e vice-versa. Não há um relacionamento sistemático de parceria até.

---

**13-Como se poderia, na sua opinião, mobilizar a comunidade de modo haver mais participação, visando melhorar o relacionamento e a comunicação desejada?**

Eu creio que se pode dinamizar actividades de lazer, de convívio, em fim, esclarecimento de uma forma mais descontraída. A relação institucional sim, mas pode ser mais sadia. A minha percepção é que há uma certa rigidez na relação escola família, é tudo sério e tal e é muito pontual. Eu acredito talvez se pudessemos diversificar o relacionamento escola proximidade, mas com acções.

---

**14-Ainda não falamos da organização da sua escola. Pode dizer-me como vê essa organização?**

A questão da organização é sempre complexa. Falando em aspectos positivos, por exemplo, temos os órgãos funcionais com dificuldades sim, dignamos um aspecto positivo à mistura com um negativo, ainda como aspecto positivo, temos condições físicas. Agora falta algum engajamento e profissionalismo. A distribuição do serviço lectivo é feita com alguma cientificidade, mas também com alguma lacuna. Há professores que leccionam mais de que 1 disciplina. Também há professores que leccionam uma determinada disciplina para qual não tem formação específica. Devido às solicitações várias há algum atropelo às normas e orientações legais no sentido da formação das turmas.

---

**15-Centrando a nossa atenção na liderança, gostaria de saber como vê o exercício da liderança na sua escola?**

Bom. É uma questão complexa também, mas eu acredito de todo modo e neste momento, muito frontalmente, há necessidade de redimensionar ou de renovar a liderança. Mas acredito, neste momento, muito francamente, sobretudo quando o líder age da mesma forma cai na rotina que nem sempre é bom. Ultimamente, na tomada das decisões a nível do conselho tem-se votado, mas as vezes a votação, pronto princípio democrático, mas nem sempre tudo é posto na prática. Em muito poucas situações os membros do conselho pedagógico podem tomar decisões por eles próprios. Uma escola não só funciona bem com uma liderança forte, naturalmente, que a liderança é uma mais-valia porque a liderança para mim é a capacidade de congregar todas as energias ou sinergias e por a máquina a funcionar. Creio que é aqui se deve fazer a diferença porque quando a liderança falha as boas vontades que existem não se revelam. Na minha escola umas decisões são cumpridas e outras não, por exemplo, do ponto de vista pedagógico há decisões que se tomam em que umas são cumpridas e outras não. Acredito que existe liderança informal na escola sim, embora como o conceito é pouco claro, dignamos assim, mas há sim, há liderança informal e isso influência no funcionamento da escola. Se eu lhe dizer que a escola se encontra de saúde deve-se a isso também.

---

**16-Na sua opinião qual é o grau de autonomia da escola?**

Pronto autonomia financeira acho que tem alguma autonomia, por exemplo, uma vez aprovado o plano de actividades pela assembleia tem autonomia para materializar. Autonomia pedagógica, sim, há questões que o conselho decide e que são postas em práticas. Acho que de ponto de vista administrativo tem uma verdadeira autonomia. Não conheço assim o regulamento interno para ver assim até que ponto a escola tem deliberado questões que tem a ver com solução de problemas. Não sufragaria a afirmação de que a escola é uma mera repartição do governo, tanto mais eu creio que como professor tenho também alguma autonomia. Eu faço uma gestão do programa com base nas orientações naturalmente, mas eu consigo decidir como coordenador com a minha equipa uma gestão mais ou menos livre. A escola sim, talvez está mais dependente das directrizes do MED, bem vista as coisas a comunidade quer uma escola mais servidora.

---

---

**17-Gostaria que falássemos um pouco sobre o ambiente de trabalho da escola. Como vê este ambiente na sua escola?**

Aqui vai uma informação. Sou dos professores mais antigos da escola. Eu relaciono muito bem com as gerações das mais velhas as mais novas. Eu acredito que cada um deve construir o clima relacionar, dou bem com a direção e com os outros órgãos, mas não quero dizer que isto é extensível a todos. Eu sinto que há professores com dificuldades em expressar determinadas informações. No geral, entre os professores acho que o ambiente é salutar, é razoável. Há aquela questão, há situações informais que deviam funcionar melhor, relação institucional acho que é perfeitamente normal. Mas mais do que isso podia e devia haver uma relação pessoal mais estreita. Um conjunto de factores dificulta o bom ambiente na escola, desde logo, risos! Admita-me a expressão a fadiga que os professores têm em regressar do seu posto de trabalho, isso também deriva do facto os professores têm dificuldades financeiras muitos precisam fazer outras tarefas. Esta situação limita-nos o tempo para nos debater determinadas questões, para brincarmos, em fim para convivemos. Para melhorar o nível de cumprimento do regulamento da escola precisa-se de mais discussões e mais esclarecimentos, sobretudo no que toca aos alunos falhamos quase que em cadeia em relação à divulgação, mas não só à divulgação, há falta de uma conscientização do que são as normas, elas existam mas elas não são devidamente socializadas. Tanto os alunos como alguns agentes educativos não interiorizam as normas como algo que faz parte da organização e cuja observância é capital.

---

**18-Na sua opinião, que grupos informais existem e como influenciam o ambiente de trabalho?**

Disse há pouco. Há sim, há liderança informal e isso, influência no funcionamento da escola. Se eu lhe dizer que a escola encontra de saúde deve-se a isso também.

---

**19-Na sua opinião existe aspectos que condicionam a cultura organizacional da escola? Quais, porquê?**

Existe. Por exemplo a questão do salário, salário é muito reclamado. Então aí por arrastamento vem a questão que lhe referia à pouco que é a questão de não crer estar na escola para prestar outros serviços. De todos os valores há de tudo um pouco. Por exemplo, vejo a questão de cidadania que é muito posta em causa, mas há alunos que vêm a escola como um bem. A solidariedade, disponibilidade são valores que mais deveriam estar na minha escola, de ambos os lados. Dentro do possível tem-se comportado bem. Bom, eu acho que o professor tem um papel neste processo de definição de valores, mas hoje, temos outros agentes. Há questões que urge sanar, a questão do uso do uniforme, a escola tem de ter condições para regular isso, há muito displicência, há muita controvérsia também nisso, fala-se de uniforme, mas quando se vê não há uniforme.

---

**20-O que gostaria de propor ao MED, no sentido de melhorar a gestão e organização das escolas secundárias?**

Bom. Eu não tenho assim grandes propostas. Mas de todo modo, por exemplo, risos! Proporia ao ministério a revisão da grelha salarial. Eu alertaria para à questão da carreira docente, naturalmente, melhoraria o funcionamento e a gestão. Porque veja, professores motivados a organização sai a ganhar.

---

## *Anexo 3*

## Síntese Nacional

Ano Lectivo: 2009/2010

Níveis de Ensino	Alunos		Professores		Nº de Estabelecimentos		Nº de Salas		Nº de Turmas	
	MF	F	% F	MF	F	% F	Estabelecimentos	Salas	Turmas	
Educação Pré - Escolar	21.632	10.773	49,8%	1.093	1.093	100,0%	500	868	1.066	
<b>Total (1+2+3+4)</b>	<b>143.692</b>	<b>73.686</b>	<b>51,3%</b>	<b>7.523</b>	<b>3.899</b>	<b>51,8%</b>	<b>509</b>	<b>3.100</b>	<b>4.930</b>	
<b>Ensino Básico (1)</b>	<b>71.134</b>	<b>34.105</b>	<b>47,9%</b>	<b>3.009</b>	<b>2.032</b>	<b>67,5%</b>	<b>427</b>	<b>1.828</b>	<b>3.009</b>	
Público	70.843	33.964	47,9%	2.996	2.022	67,5%	424	1.815	2.996	
Privado	291	141	48,5%	13	10	76,9%	3	13	13	
<b>Ensino Secundário (2)</b>	<b>61.677</b>	<b>33.429</b>	<b>54,2%</b>	<b>3.522</b>	<b>1.443</b>	<b>41,0%</b>	<b>69</b>	<b>1.085</b>	<b>1.921</b>	
Público	53.403	28.559	53,5%	2.675	1.161	43,4%	45	932	1.660	
Privado	8.274	4.870	58,9%	847	282	33,3%	24	153	261	
Ensino Médio (3)	737	550	74,6%	66	34	51,5%	3	20		
Ensino Superior no País (4)	10.144	5.602	55,2%	926	390	42,1%	10	167		
Alfabetização	1.901	915	48,1%	152					163	
Ensino Recorrente	1.289	712	55,2%	70					32	

Ano Lectivo: 2009/2010  
Público

Nacional

Nível de ensino: Básico

B. Alunos por ano de estudos e sexo segundo a distribuição geográfica

Concelhos	1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		5º Ano		6º Ano		Total Geral	
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F
<b>Total Nacional</b>	<b>10151</b>	<b>5060</b>	<b>13300</b>	<b>6084</b>	<b>11642</b>	<b>5520</b>	<b>12406</b>	<b>5858</b>	<b>11472</b>	<b>5679</b>	<b>11872</b>	<b>5763</b>	<b>70843</b>	<b>33964</b>
<b>Sotavento</b>	<b>6849</b>	<b>3440</b>	<b>9243</b>	<b>4269</b>	<b>8249</b>	<b>3898</b>	<b>8888</b>	<b>4175</b>	<b>8119</b>	<b>4060</b>	<b>8549</b>	<b>4157</b>	<b>49897</b>	<b>23999</b>
<b>Brava</b>	147	75	151	62	163	72	154	84	140	67	134	75	889	435
<b>Fogo</b>	<b>756</b>	<b>375</b>	<b>1322</b>	<b>579</b>	<b>1044</b>	<b>470</b>	<b>1190</b>	<b>544</b>	<b>1003</b>	<b>483</b>	<b>1070</b>	<b>526</b>	<b>6385</b>	<b>2977</b>
São Filipe	472	244	803	335	630	284	704	321	606	303	606	282	3821	1769
Santa Catarina Fogo	112	48	239	109	157	66	221	102	155	80	149	84	1033	489
Mosteiros	172	83	280	135	257	120	265	121	242	100	315	160	1531	719
<b>Santiago</b>	<b>5816</b>	<b>2928</b>	<b>7603</b>	<b>3545</b>	<b>6877</b>	<b>3272</b>	<b>7344</b>	<b>3450</b>	<b>6808</b>	<b>3435</b>	<b>7183</b>	<b>3464</b>	<b>41631</b>	<b>20094</b>
Praia	2646	1342	3300	1561	2898	1417	2993	1367	2685	1392	2836	1396	17358	8475
Ribeira Grande Santiago	180	99	246	112	253	113	239	117	235	126	249	92	1402	659
São Domingos	360	188	381	172	376	186	453	235	425	216	411	183	2406	1180
Santa Catarina	851	418	1377	611	1148	546	1276	611	1227	591	1325	672	7204	3449
São Salvador do Mundo	204	104	285	142	247	109	252	129	278	133	333	148	1599	765
Santa Cruz	652	319	800	363	739	328	856	392	744	379	826	381	4617	2162
São Lourenço dos Órgãos	153	79	212	88	191	81	231	110	222	100	218	99	1227	557
São Miguel	372	169	497	252	490	238	494	233	497	247	475	247	2825	1386
Tarrafal	398	210	505	244	535	254	550	256	495	251	510	246	2993	1461
<b>Maio</b>	130	62	167	83	165	84	200	97	168	75	162	92	992	493
<b>Barlavento</b>	<b>3302</b>	<b>1620</b>	<b>4057</b>	<b>1815</b>	<b>3393</b>	<b>1622</b>	<b>3518</b>	<b>1683</b>	<b>3353</b>	<b>1619</b>	<b>3323</b>	<b>1606</b>	<b>20946</b>	<b>9965</b>
<b>Boa Vista</b>	129	60	164	74	108	54	136	65	111	53	128	62	776	368
<b>Sal</b>	538	281	651	282	520	243	481	240	453	234	442	223	3085	1503
<b>São Nicolau</b>	<b>336</b>	<b>148</b>	<b>392</b>	<b>187</b>	<b>309</b>	<b>142</b>	<b>318</b>	<b>142</b>	<b>304</b>	<b>148</b>	<b>285</b>	<b>131</b>	<b>1944</b>	<b>898</b>
Ribeira Brava	202	87	241	115	185	79	174	86	171	80	158	75	1131	522
Tarrafal São Nicolau	134	61	151	72	124	63	144	56	133	68	127	56	813	376
<b>São Vicente</b>	1481	735	1791	818	1453	685	1534	728	1395	668	1426	688	9080	4322
<b>Santo Antão</b>	<b>818</b>	<b>396</b>	<b>1059</b>	<b>454</b>	<b>1003</b>	<b>498</b>	<b>1049</b>	<b>508</b>	<b>1090</b>	<b>516</b>	<b>1042</b>	<b>502</b>	<b>6061</b>	<b>2874</b>
Ribeira Grande	346	165	452	191	390	190	455	225	457	208	435	216	2535	1195
Porto Novo	342	172	456	203	429	220	419	198	439	216	443	213	2528	1222
Paul	130	59	151	60	184	88	175	85	194	92	164	73	998	457



Ano Lectivo: 2009/2010  
Público

Nacional  
Nível de ensino: Básico

I. Alunos aprovados por ano de estudos e sexo segundo a distribuição geográfica

Concelhos	1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		5º Ano		6º Ano		Total Geral	
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F
<b>Total Nacional</b>	<b>10062</b>	<b>5017</b>	<b>10419</b>	<b>5064</b>	<b>10285</b>	<b>5022</b>	<b>10623</b>	<b>5206</b>	<b>10328</b>	<b>5263</b>	<b>10465</b>	<b>5177</b>	<b>62182</b>	<b>30749</b>
<b>Sotavento</b>	<b>6778</b>	<b>3404</b>	<b>7293</b>	<b>3567</b>	<b>7284</b>	<b>3538</b>	<b>7604</b>	<b>3711</b>	<b>7358</b>	<b>3770</b>	<b>7513</b>	<b>3702</b>	<b>43830</b>	<b>21692</b>
<b>Brava</b>	146	74	111	49	150	66	139	75	125	58	115	66	786	388
<b>Fogo</b>	<b>743</b>	<b>368</b>	<b>892</b>	<b>430</b>	<b>913</b>	<b>416</b>	<b>1005</b>	<b>461</b>	<b>915</b>	<b>448</b>	<b>873</b>	<b>438</b>	<b>5341</b>	<b>2561</b>
São Filipe	464	239	534	252	556	257	607	280	566	288	497	234	3224	1550
Santa Catarina Fogo	107	46	142	65	130	55	174	81	128	67	109	61	790	375
Mosteiros	172	83	216	113	227	104	224	100	221	93	267	143	1327	636
<b>Santiago</b>	<b>5761</b>	<b>2901</b>	<b>6150</b>	<b>3018</b>	<b>6083</b>	<b>2981</b>	<b>6290</b>	<b>3089</b>	<b>6177</b>	<b>3193</b>	<b>6393</b>	<b>3124</b>	<b>36854</b>	<b>18306</b>
Praia	2627	1331	2800	1385	2637	1322	2622	1248	2500	1319	2522	1254	15708	7859
Ribeira Grande Santiago	175	98	198	97	217	101	159	85	214	116	219	81	1182	578
São Domingos	359	188	289	141	331	174	409	217	370	203	382	172	2140	1095
Santa Catarina	839	413	977	457	986	478	1077	543	1106	540	1186	607	6171	3038
São Salvador do Mundo	203	103	218	119	217	98	207	108	249	122	305	137	1399	687
Santa Cruz	645	315	683	319	612	281	723	347	652	347	727	347	4042	1956
São Lourenço dos Órgãos	151	77	158	76	163	74	190	97	193	90	194	91	1049	505
São Miguel	370	168	382	203	419	214	405	208	432	219	406	217	2414	1229
Tarrafal	392	208	445	221	501	239	498	236	461	237	452	218	2749	1359
<b>Maio</b>	128	61	140	70	138	75	170	86	141	71	132	74	849	437
<b>Barlavento</b>	<b>3284</b>	<b>1613</b>	<b>3126</b>	<b>1497</b>	<b>3001</b>	<b>1484</b>	<b>3019</b>	<b>1495</b>	<b>2970</b>	<b>1493</b>	<b>2952</b>	<b>1475</b>	<b>18352</b>	<b>9057</b>
<b>Boa Vista</b>	129	60	112	59	101	50	107	55	103	50	109	56	661	330
Sal	538	281	483	228	462	220	428	217	404	214	382	201	2697	1361
<b>São Nicolau</b>	<b>336</b>	<b>148</b>	<b>297</b>	<b>153</b>	<b>273</b>	<b>134</b>	<b>287</b>	<b>133</b>	<b>272</b>	<b>137</b>	<b>252</b>	<b>117</b>	<b>1717</b>	<b>822</b>
Ribeira Brava	202	87	185	94	167	76	154	80	146	71	137	65	991	473
Tarrafal São Nicolau	134	61	112	59	106	58	133	53	126	66	115	52	726	349
<b>São Vicente</b>	1467	729	1387	672	1282	619	1299	639	1217	607	1276	631	7928	3897
<b>Santo Antão</b>	<b>814</b>	<b>395</b>	<b>847</b>	<b>385</b>	<b>883</b>	<b>461</b>	<b>898</b>	<b>451</b>	<b>974</b>	<b>485</b>	<b>933</b>	<b>470</b>	<b>5349</b>	<b>2647</b>
Ribeira Grande	344	165	346	152	341	173	405	206	415	194	403	207	2254	1097
Porto Novo	340	171	388	184	378	207	334	167	384	201	385	196	2209	1126
Paul	130	59	113	49	164	81	159	78	175	90	145	67	886	424

Ano Lectivo: 2009/2010  
Público

Nacional  
Nível de ensino: Básico  
K. Alunos reprovados por ano de estudos e sexo segundo a distribuição geográfica

Concelhos	1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		5º Ano		6º Ano		Total Geral	
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F
<b>Total Nacional</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2689</b>	<b>946</b>	<b>1235</b>	<b>449</b>	<b>1576</b>	<b>563</b>	<b>928</b>	<b>339</b>	<b>1030</b>	<b>419</b>	<b>7458</b>	<b>2716</b>
<b>Sotavento</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1818</b>	<b>647</b>	<b>883</b>	<b>322</b>	<b>1129</b>	<b>396</b>	<b>615</b>	<b>235</b>	<b>736</b>	<b>312</b>	<b>5181</b>	<b>1912</b>
<b>Brava</b>			32	8	10	5	9	4	11	5	15	6	77	28
<b>Fogo</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>387</b>	<b>133</b>	<b>117</b>	<b>47</b>	<b>154</b>	<b>72</b>	<b>61</b>	<b>23</b>	<b>157</b>	<b>72</b>	<b>876</b>	<b>347</b>
São Filipe			242	76	66	23	82	36	23	8	88	39	501	182
Santa Catarina Fogo			87	38	24	10	43	19	23	11	37	21	214	99
Mosteiros			58	19	27	14	29	17	15	4	32	12	161	66
<b>Santiago</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1372</b>	<b>493</b>	<b>731</b>	<b>260</b>	<b>935</b>	<b>308</b>	<b>521</b>	<b>204</b>	<b>537</b>	<b>216</b>	<b>4096</b>	<b>1481</b>
Praia			479	166	243	86	336	105	155	60	152	57	1365	474
Ribeira Grande Santiago			43	14	33	9	53	18	15	7	25	8	169	56
São Domingos			89	30	44	12	42	17	48	12	23	8	246	79
Santa Catarina			377	142	158	66	186	62	105	45	118	52	944	367
São Salvador do Mundo			65	23	28	10	40	19	25	10	23	10	181	72
Santa Cruz			112	41	111	41	120	37	77	28	75	27	495	174
São Lourenço dos Órgãos			53	11	26	6	37	11	26	10	21	7	163	45
São Miguel			102	43	62	20	76	22	47	21	56	26	343	132
Tarrafal			52	23	26	10	45	17	23	11	44	21	190	82
<b>Maio</b>			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
			27	13	25	10	31	12	22	3	27	18	132	56
<b>Barlavento</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>871</b>	<b>299</b>	<b>352</b>	<b>127</b>	<b>447</b>	<b>167</b>	<b>313</b>	<b>104</b>	<b>294</b>	<b>107</b>	<b>2277</b>	<b>804</b>
<b>Boa Vista</b>			50	15	7	4	28	9	7	3	19	6	111	37
<b>Sal</b>			159	52	50	20	41	17	35	14	41	17	326	120
<b>São Nicolau</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>91</b>	<b>33</b>	<b>34</b>	<b>8</b>	<b>29</b>	<b>9</b>	<b>25</b>	<b>8</b>	<b>25</b>	<b>10</b>	<b>204</b>	<b>68</b>
Ribeira Brava			53	20	16	3	19	6	20	6	15	6	123	41
Tarrafal São Nicolau			38	13	18	5	10	3	5	2	10	4	81	27
<b>São Vicente</b>			371	133	153	60	211	82	147	51	126	47	1008	373
<b>Santo Antão</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>200</b>	<b>66</b>	<b>108</b>	<b>35</b>	<b>138</b>	<b>50</b>	<b>99</b>	<b>28</b>	<b>83</b>	<b>27</b>	<b>628</b>	<b>206</b>
Ribeira Grande			100	37	46	16	45	17	36	13	21	7	248	90
Porto Novo			67	19	45	13	81	27	49	14	46	14	288	87
Paul			33	10	17	6	12	6	14	1	16	6	92	29

Ano lectivo: 2009/2010  
Via: Geral + Técnica

Nacional  
Nível de ensino: Secundário  
D. Alunos por ano de estudos e sexo segundo o estabelecimento de ensino

Dist. Geográfica	7 Ano		8 Ano		9 Ano		10 Ano		11 Ano		12 Ano		Total		% F
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	
<b>Nacional</b>	<b>13803</b>	<b>6736</b>	<b>11293</b>	<b>5464</b>	<b>7245</b>	<b>4115</b>	<b>5760</b>	<b>3173</b>	<b>3454</b>	<b>3035</b>	<b>53403</b>	<b>28559</b>	<b>53%</b>		
<b>Região de Sotavento</b>	<b>9698</b>	<b>4794</b>	<b>7907</b>	<b>4205</b>	<b>5119</b>	<b>2888</b>	<b>3729</b>	<b>2144</b>	<b>3765</b>	<b>2064</b>	<b>37601</b>	<b>20010</b>	<b>53%</b>		
Brava	153	81	129	63	125	72	45	31	14	59	34	569	303	53%	
Fogo	929	440	777	394	735	393	459	232	303	153	157	3535	1769	50%	
Mosteiros	270	140	183	98	154	81	121	58	40	67	31	867	458	53%	
São Filipe	562	242	489	239	490	255	291	153	200	97	265	126	1961	48%	
Liceu Dr. Teixeira de Sousa	381	165	334	161	490	255	291	153	200	97	265	126	1961	49%	
Esc. Sec. de Ponta Verde	116	45	74	37	0	0	0	0	0	0	0	0	146	43%	
Curral Grande	65	32	81	41	0	0	0	0	0	0	0	0	146	50%	
Santa Catarina do Fogo	97	58	105	57	91	47	47	21	31	16	0	0	371	199	54%
<b>Santiago</b>	<b>8398</b>	<b>4166</b>	<b>6799</b>	<b>3637</b>	<b>6193</b>	<b>3386</b>	<b>4456</b>	<b>2533</b>	<b>3537</b>	<b>1940</b>	<b>3338</b>	<b>1854</b>	<b>32721</b>	<b>17516</b>	<b>54%</b>
Praia	3344	1617	2702	1505	2050	1174	1720	935	1562	887	14095	7573	54%		
Esc. Sec. Pol. Casalinha Ramos (Via Geral)	461	232	334	186	341	169	249	146	205	107	268	164	1858	1004	54%
Esc. Sec. Pol. Casalinha Ramos (Via Técnica)	316	164	197	105	196	102	66	22	10	22	11	855	465	54%	
Esc. Sec. Manuel Lopes	569	286	549	286	444	270	308	174	186	115	236	146	2292	1277	56%
Esc. Sec. Pedro Gomes	173	83	262	146	203	105	123	72	78	40	115	1497	810	54%	
Esc. Sec. Constantino Semedo	388	183	464	262	300	173	208	113	136	86	186	115	1497	810	54%
Esc. Sec. Amador de Deus	148	77	146	75	120	69	83	45	55	28	64	32	1214	619	53%
Esc. Sec. Alípio Duarte	372	173	161	78	244	147	264	149	270	150	257	147	1568	844	54%
Esc. Sec. Alípio Duarte	391	185	323	182	355	185	307	179	200	100	213	114	1789	945	53%
Esc. Sec. Achada Grande	201	84	262	143	186	96	148	85	112	76	0	0	909	484	53%
Centro Educativo Miraflores	206	108	143	79	156	84	142	77	91	60	0	0	738	408	55%
Esc. Sec. de São Francisco	35	19	31	14	0	0	0	0	0	0	0	0	66	33	50%
Ribeira Grande de Santiago	308	166	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	308	166	54%
Santa Catarina	1623	824	1302	673	1132	603	733	414	674	370	727	401	6191	3285	53%
Liceu Amílcar Cabral	1090	563	879	449	712	388	462	263	401	225	399	238	3943	2126	54%
Escola Técnica G. Duque Henri (Via Geral)	0	0	0	0	212	100	89	47	0	0	0	0	301	147	49%
(Via Técnica)	533	261	423	224	208	115	182	104	273	145	328	163	601	308	51%
São Salvador do Mundo	198	99	176	85	198	84	47	0	0	0	0	0	656	336	51%
Esc. Sec. Carlos Alberto Gonçalves	963	491	743	420	704	380	400	212	345	199	302	159	3457	1861	54%
Santa Cruz	254	116	280	149	235	121	228	141	180	84	113	52	1290	663	51%
São Lourenço dos Órgãos	531	272	427	226	348	188	267	136	166	95	204	111	1943	1028	53%
Esc. Sec. Luciano Garcia	570	281	514	278	435	241	297	170	234	137	200	123	2250	1230	55%
Esc. Sec. Filgêmino Tavares	399	190	363	197	316	170	297	170	234	137	200	123	1809	987	55%
São Miguel	171	91	151	81	119	71	0	0	0	0	0	0	441	243	55%
Esc. Sec. de São Miguel	607	300	655	351	424	243	397	239	218	120	230	121	2531	1374	54%
Tarrafal	277	139	335	173	383	212	270	138	197	103	184	103	1383	740	53%
Esc. Sec. do Tarrafal	280	141	240	144	41	26	140	88	51	27	36	18	788	444	56%
Esc. Sec. do Chão Bom	218	107	202	111	130	70	132	78	58	37	36	19	776	422	54%
Esc. Sec. do Malo	4105	1942	3386	1831	2665	1549	2126	1227	1831	1029	1689	971	15802	8549	54%
<b>Região de Barlavento</b>	<b>121</b>	<b>62</b>	<b>96</b>	<b>41</b>	<b>90</b>	<b>48</b>	<b>101</b>	<b>66</b>	<b>41</b>	<b>27</b>	<b>33</b>	<b>20</b>	<b>482</b>	<b>264</b>	<b>55%</b>
Boa Vista	566	272	387	213	305	194	218	138	162	105	127	79	1765	1001	57%
Esc. Sec. da Boa Vista	346	150	289	165	224	129	209	120	153	81	114	63	1335	708	53%
Sal	180	78	166	97	124	72	140	85	128	66	114	63	852	461	54%
Ribeira Brava	166	72	123	68	100	57	69	35	25	15	0	0	483	247	51%
Esc. Sec. de Balleazar Lopes	1803	875	1503	829	1205	689	965	534	857	465	839	466	7172	3858	54%
Tarrafal de São Nicolau	287	153	296	177	245	144	144	77	215	118	118	118	1387	787	57%
São Vicente	634	326	494	238	429	218	271	130	208	131	1922	1079	56%		
Liceu Ludgero Lima	245	114	216	131	237	138	186	102	210	130	200	1082	546	54%	
Esc. Sec. José Augusto Pinto	48	23	172	73	204	95	204	98	0	0	0	0	688	285	45%
Esc. Sec. Jorge Barbosa	1269	583	1111	583	841	489	633	369	618	351	576	343	5048	2718	54%
Esc. Sec. Saldanha (Via Geral)	527	238	514	269	374	229	285	169	262	147	293	170	2255	1222	54%
E. T. M. (Via Técnica)	348	152	292	169	214	132	160	86	160	99	193	111	1367	749	55%
Ribeira Grande	179	86	222	100	160	97	125	83	102	48	100	59	888	473	53%
Esc. Sec. de Cocul	535	255	451	238	335	188	272	156	231	137	213	128	2037	1102	54%
Porto Novo	70	30	98	45	221	120	200	118	55	41	81	54	725	408	56%
Esc. Sec. Técnica do Porto Novo (Via Geral)	331	158	239	121	0	0	0	0	0	0	0	0	234	124	53%
Esc. Sec. do Alto Peixinho (Via Técnica)	134	67	114	72	114	68	72	38	49	31	25	15	508	291	57%
Esc. Sec. António Silva Pinto	207	90	146	76	132	72	76	44	125	67	70	45	756	394	52%
Paul	207	90	146	76	132	72	76	44	125	67	70	45	756	394	52%

Ano lectivo: 2009/2010  
Nível de ensino: Secundário

Nacional  
L: Aprovados por ano de estudo e sexo, segundo estabelecimento de ensino

Dist. Geográfica	7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		10.º Ano		11.º Ano		12.º Ano		Total	
	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F
<b>Nacional</b>	8668	4659	7880	4355	6093	3444	5550	3162	2589	3215	1915	35932	20124	14201
<b>Região de Sotavento</b>	6228	3347	5695	3096	4460	2471	3924	2226	3131	1762	2215	1299	25653	14201
Brava	106	61	94	44	72	42	50	35	28	14	37	23	387	219
Fogo	665	324	632	323	430	223	346	171	253	133	214	100	2540	1274
Mosteiros	166	86	153	81	100	57	89	42	30	30	36	25	614	321
São Filipe	421	193	406	199	263	134	223	115	173	87	158	75	1644	803
Liceu Dr. Teixeira de Sousa	291	132	282	135	263	134	223	115	173	87	158	75	1390	678
Esc. Sec. de Ponta Verde	79	36	66	34	30	16	30	16	15	8	10	7	145	70
Esc. Sec. de Curral Grande	51	25	58	30	30	16	30	16	15	8	10	7	109	55
Esc. Sec. de Cova Figueira	78	45	73	43	67	32	34	14	30	16	16	282	150	160
<b>Santiago</b>	5338	2897	4857	2665	3870	2154	3410	1951	2805	1588	1942	1164	22222	12419
<b>Praia</b>	2165	1156	1890	1057	1698	961	1523	897	1434	819	1026	635	9736	5525
Liceu Domingos Ramos	293	161	244	149	228	120	175	107	157	90	176	115	1273	742
Esc. Sec. de Ponta Verde	222	117	154	83	122	72	70	48	71	42	59	33	594	336
Esc. Sec. Polyvalente Cesalina Ramos (Via Geral) (Via Técnica)	372	198	373	207	297	172	234	139	153	99	118	52	271	111
Esc. Sec. Manuel Lopes	195	107	195	111	172	102	159	90	136	82	102	66	1613	930
Esc. Sec. Pedro Gomes	243	130	243	130	172	102	159	90	136	82	102	66	1613	930
Esc. Sec. Conselheiro Semedo	169	90	169	90	111	61	102	58	71	45	23	36	21	149
Esc. Sec. de São Miguel	271	141	127	61	150	84	108	246	141	186	115	1164	656	
Esc. Sec. do Santo Peregrino da Costa	230	124	205	125	207	113	258	153	135	78	122	79	1157	672
Esc. Sec. Abílio Duarte	100	50	166	90	107	59	113	69	87	56	0	573	324	
Esc. Sec. Achada Grande	168	90	121	69	128	73	120	64	77	51	0	614	347	
Centro Educativo Miraflores	28	14	25	11	11	0	11	0	0	0	0	53	25	
São Francisco	230	132	0	0	0	0	0	0	0	0	0	230	132	
Ribeira Grande de Santiago	938	528	967	508	693	361	593	328	496	276	339	189	4026	2190
Liceu Amílcar Cabral	581	337	697	364	424	230	399	227	305	170	227	140	2633	1468
Santa Catarina	357	191	270	144	136	72	140	76	191	106	112	49	187	84
Escola Técnica G. Duque Henri (Via Geral)	120	68	133	69	133	75	72	42	0	0	0	0	303	155
Esc. Sec. Carlos Alberto Gonçalves	533	307	443	270	377	201	268	132	249	140	161	91	2091	1141
São Salvador do Mundo	191	94	244	135	213	112	200	126	167	80	99	27	1074	574
Santa Cruz	309	171	323	169	175	101	201	107	136	82	112	66	1256	696
São Lourenço do Orogãos	395	210	371	197	316	188	248	139	136	88	112	77	1578	899
São Domingos	155	81	130	68	106	64	0	0	0	0	0	0	391	213
São Miguel	457	231	486	260	265	155	305	180	187	103	133	79	1833	1008
Tarafal	224	107	277	134	226	131	195	113	144	78	108	66	1124	629
Esc. Sec. do Tarafal	233	124	209	126	39	24	110	67	43	25	25	13	659	379
Esc. Sec. do Chão Bom	119	65	112	64	88	52	118	69	45	27	22	12	504	289
Esc. Sec. do Maio	240	1312	2185	1259	1633	973	1626	936	1395	827	1000	616	10279	5923
<b>Região de Barlavento</b>	83	49	73	36	62	33	71	46	38	25	18	12	345	201
Boa Vista	264	144	235	134	136	90	162	103	105	73	66	44	968	588
Sai	211	110	164	97	149	87	157	90	140	75	67	38	888	497
São Nicolau	115	60	95	56	88	50	104	62	118	62	67	38	587	328
Ribeira Brava	96	50	69	41	61	37	53	28	22	13	0	0	301	169
Tarafal de São Nicolau	1028	561	953	568	671	400	752	413	627	370	462	275	4493	2587
<b>São Vicente</b>	203	113	200	129	123	73	101	54	148	87	121	71	896	527
Liceu Ludgero Lima	220	125	175	105	135	80	160	109	130	120	113	68	1135	712
Esc. Sec. Augusto Pinho	220	125	175	105	135	80	160	109	130	120	113	68	1135	712
Esc. Sec. Jorge Barbosa	173	87	154	93	149	88	147	84	0	0	0	0	423	228
Esc. Sec. de Ponta Verde	28	12	104	46	81	35	170	82	0	0	0	0	363	176
E. T. C. (Via Geral)	854	448	760	424	615	363	484	284	485	284	387	247	3585	2050
(Via Técnica)	344	181	351	194	275	173	203	113	210	118	110	128	1593	907
Ribeira Grande	226	114	204	122	158	104	121	62	132	79	114	70	955	551
Esc. Sec. Suzete Delgado	118	67	147	72	117	69	82	51	78	39	96	58	638	356
Esc. Sec. Cocul	374	198	315	178	227	128	214	131	186	114	140	94	1456	843
Porto Novo	51	27	58	29	46	25	160	102	98	44	37	52	46	316
Esc. Sec. Porto Novo (Via Geral)	229	120	169	89	89	53	54	29	44	27	23	14	368	209
(Via Técnica)	94	51	88	60	81	53	54	29	44	27	23	14	368	209
Esc. Sec. António Silva Pinto	136	69	94	52	113	62	67	40	89	52	37	25	536	300
Esc. Sec. António Silva Pinto	136	69	94	52	113	62	67	40	89	52	37	25	536	300
Esc. Sec. João António Silva Pinto	136	69	94	52	113	62	67	40	89	52	37	25	536	300
Esc. Sec. João António Silva Pinto	136	69	94	52	113	62	67	40	89	52	37	25	536	300

Ano lectivo: 2009/2010  
Nível de ensino: Secundário

Nacional  
P: Reprovados por ano de estudo e sexo, segundo estabelecimento de ensino

Dist. Geográfica	Liceu / Escola Secundária	7 Ano		8 Ano		9 Ano		10 Ano		11 Ano		12 Ano		Total		
		MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	MF	F	
<b>Nacional</b>		<b>3782</b>	<b>1612</b>	<b>2525</b>	<b>1241</b>	<b>3008</b>	<b>1626</b>	<b>1298</b>	<b>711</b>	<b>844</b>	<b>380</b>	<b>1840</b>	<b>917</b>	<b>13297</b>	<b>6487</b>	
<b>Região de Setúbal</b>		<b>2617</b>	<b>1126</b>	<b>1667</b>	<b>818</b>	<b>2229</b>	<b>1179</b>	<b>952</b>	<b>520</b>	<b>542</b>	<b>249</b>	<b>1251</b>	<b>607</b>	<b>9258</b>	<b>4499</b>	
Brava	Esc. Sec. Eugénio Tavares	21	11	21	11	39	17	14	7	2	2	19	9	116	55	
Fopo	Esc. Sec. Mosteiros	182	80	234	123	35	234	123	82	44	29	14	94	46	703	342
Mossetos	Esc. Sec. Mosteiros	72	39	21	9	45	27	19	8	11	6	2	2	170	91	
São Filipe	Liceu Dr. Teixeira de Sousa	98	32	46	21	175	89	52	29	18	8	92	44	481	223	
	Esc. Sec. Ponta da Moura	22	2	31	14	175	89	32	29	18	8	92	44	433	206	
	Esc. Sec. de Santa Rita	11	7	13	6									24	13	
	Esc. Sec. de Santa Rita	12	9	15	5	14	7	11	7					52	28	
<b>Santiago</b>		<b>2362</b>	<b>1012</b>	<b>1506</b>	<b>742</b>	<b>1921</b>	<b>1024</b>	<b>844</b>	<b>462</b>	<b>502</b>	<b>229</b>	<b>1134</b>	<b>548</b>	<b>8269</b>	<b>4017</b>	
Praia	Liceu Domingos Ramos	926	373	639	310	869	467	451	235	215	87	424	188	3524	1670	
	Esc. Sec. Politécnica	132	58	78	38	94	39	61	32	45	16	81	43	469	216	
	Esc. Sec. Politécnica	72	32	31	13	62	32	23	12	5	2	9	3	202	94	
	Esc. Sec. Manuel Lopes	165	78	150	69	118	80	65	31	9	2	56	34	563	294	
	Esc. Sec. Pedro Gomes	124	51	83	46	152	86	66	28	12	5	44	24	481	240	
	Esc. Sec. Constantino Semedo	87	25	65	37	91	46	48	32	28	9	14	6	333	155	
	Esc. Sec. Amor de Deus	73	7	13	6	24	15	19	14	16	3	18	5	103	50	
	Esc. Sec. António Pereira	125	51	10	6	46	22	20	10	10	4	19	28	348	165	
	Esc. Sec. António Pereira	125	51	10	6	46	22	20	10	10	4	19	28	348	165	
	Esc. Sec. António Pereira	81	25	72	38	71	32	29	11	20	16	12	27	273	122	
	Centro Educativo Miraflores	34	17	21	10	24	11	21	12	13	8			112	56	
	São Francisco	7	5	5	3									12	8	
Ribeira Grande de Santiago	Esc. Sec. de Salgueiro	67	28											67	28	
Santa Catarina	Liceu Amílcar Cabral	562	250	269	132	382	213	113	72	127	66	315	166	1768	899	
	Escola Técnica G. Duque Henri (Via Geral)	423	189	143	64	254	142	50	29	80	46	137	77	1087	547	
	(Via Técnica)			61	32	27	16							88	48	
	Esc. Sec. Armandinho Napoléon Fernandes	139	61	126	68	67	39	36	27	47	20	178	89	225	109	
São Salvador do Mundo	Esc. Sec. Carlos Alberto Gonçalves	55	23	34	12	50	24	12	5					151	64	
Santa Cruz	Esc. Sec. Alfredo de Cruz Silva	318	138	230	106	231	128	85	49	47	27	118	56	1029	504	
São Lourenço dos Órgãos	Esc. Sec. Luciano Garcia	43	17	29	11	17	8	20	11	12	4	53	25	174	76	
São Domingos	Esc. Sec. Fulgêncio Tavares	169	87	89	52	149	74	57	27	30	13	92	45	586	298	
São Miguel	Esc. Sec. de São Miguel	113	45	98	53	88	39	37	22	64	30	67	35	467	224	
	Esc. Sec. do Olho Bom	100	36	83	45	76	33	37	22	64	30	67	35	427	201	
	Esc. Sec. de Achada Monte	13	9	15	8	12	6							40	23	
Tarafal	Esc. Sec. do Tarafal	109	51	118	135	71	69	41	7	7	2	65	23	503	254	
	Esc. Sec. do Olho Bom	79	43	93	53	135	71	48	27	4	2	57	19	416	215	
	Esc. Sec. do Olho Bom	30	8	25	13	21	14	3	0	3	0	8	4	87	39	
Mato	Esc. Sec. do Mato	52	23	58	30	35	15	12	7	9	6	4	4	170	85	
<b>Região de Barlavento</b>		<b>1165</b>	<b>486</b>	<b>858</b>	<b>423</b>	<b>779</b>	<b>447</b>	<b>346</b>	<b>191</b>	<b>302</b>	<b>131</b>	<b>589</b>	<b>310</b>	<b>4039</b>	<b>1988</b>	
Boa Vista	Esc. Sec. da Boa Vista	23	10	13	3	23	13	23	15	2	1	14	7	98	49	
Sai	Esc. Sec. Olavo Moniz	190	96	102	55	128	78	37	20	37	20	53	33	547	302	
Ribeira Brava	Esc. Sec. Baltazar Lopes	43	14	57	31	31	20	27	17	4		42	23	204	105	
Tarafal de São Nicolau	Esc. Sec. do Tarafal	50	19	39	19	34	17	13	5	3	2			139	62	
São Vicente	Liceu Ludovico Lima	587	251	395	202	383	211	159	82	168	68	328	172	2612	986	
	Esc. Sec. Américo Pinto	217	102	110	66	58	32	40	22	23	3	81	42	529	262	
	Esc. Sec. Jorge Barbosa	240	86	146	62	97	57	44	21	75	34	108	59	710	310	
	Escola Salesiana	63	22	42	22	65	41	25	14					195	99	
	E. I. C. M. (Via Geral)	9	4	41	20	81	42	18	9	23	11	68	30	149	75	
<b>Santo Antão</b>		<b>272</b>	<b>96</b>	<b>251</b>	<b>113</b>	<b>180</b>	<b>98</b>	<b>96</b>	<b>52</b>	<b>88</b>	<b>40</b>	<b>152</b>	<b>75</b>	<b>1039</b>	<b>471</b>	
Ribeira Grande	Esc. Sec. Suetete Delgado	111	41	112	50	89	50	53	37	37	17	57	27	459	222	
	Esc. Sec. Cosful	59	24	45	25	47	23	27	17	16	10	27	2	249	126	
	Esc. Sec. Cosful	52	17	67	25	42	27	26	20	21	7	2	0	210	96	
Porto Novo	Esc. Sec. Porto Novo (Via Geral)	107	41	102	45	81	43	38	14	27	12	67	32	422	187	
	(Via Técnica)	12	3	26	11	59	32	26	9	3	0	18	8	144	63	
	Esc. Sec. António Silva Pinto	72	30	56	24									70	35	
	Esc. Sec. António Silva Pinto	23	8	20	10	22	11	12	5	2	1	1	0	128	54	
Paul	Esc. Sec. João Leite	54	14	37	18	10	5	5	1	24	11	28	16	158	65	