

O CONSELHO GERAL: UM DESAFIO ESTRATÉGICO À AUTONOMIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

PEDRO DUARTE ALVES DE LARA EVERARD

2013

O CONSELHO GERAL: UM DESAFIO ESTRATÉGICO À AUTONOMIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

TRABALHO REALIZADO SOB A ORIENTAÇÃO DE:

MESTRE JORGE LEMOS

PROFESSORA DOUTORA MARIANA DIAS

PEDRO DUARTE ALVES DE LARA EVERARD

2013

Agradecimentos

Desenvolver um trabalho destes exige perseverança e força de vontade para não se deixar vencer pelas múltiplas dificuldades que isso representa. Para além dessa força interior, são muito importantes os que, de alguma forma, nos ajudam a não desistir.

Agradeço, então, à minha orientadora Professora Doutora Mariana Dias, por todo o apoio que me prestou.

Agradeço ao Mestre Jorge Lemos pelo trabalho de acompanhamento que realizou, o apoio que deu, as críticas que fez, sem as quais este trabalho não tinha sido concluído.

Agradeço à Vereadora de Educação da Câmara Municipal de Cascais Dr.^a Clara Justino, bem como à Diretora do Departamento de Educação da mesma autarquia, Dr.^a Lurdes Bettencourt, por toda a disponibilidade e compreensão manifestada.

Agradeço aos Diretores e Presidentes dos Conselhos Gerais dos Agrupamentos envolvidos por toda a colaboração e boa vontade e paciência manifestada no decorrer das sessões de trabalho efetuadas.

Agradeço a todos os meus colegas, pelo apoio e incentivo que em alguns momentos foram o alento necessário para continuar.

Agradeço a todos os meus amigos, com especial referência à Isabel a quem pedi várias vezes colaboração.

Agradeço aos meus pais e especialmente à minha mãe por aquilo que sou hoje e que me ensinaram a nunca desistir, mesmo perante a adversidade.

Finalmente, mas sempre em primeiro lugar, agradeço à minha mulher Ana e aos meus filhos João, Sofia e Marta por terem suportado todas as minhas ausências, fúrias, falta de paciência, trabalho acrescido e tantas... tantas outras coisas que só o amor suporta, resolve e desculpa.

Obrigada

Pedro Lara Everard

Resumo

Nos últimos vinte e cinco anos o tema da autonomia e da administração e gestão escolar tem ocupado um lugar relevante na agenda política dos sucessivos Governos da República e na preocupação dos diferentes parceiros educativos. Rara tem sido a maioria política que resiste a dar o seu contributo sobre esta matéria, com o objetivo sempre confesso de outorgar maior autonomia às escolas.

No enquadramento teórico da nossa investigação começamos por abordar a emergência do conceito de autonomia, nas suas diferentes dimensões e nos seus distintos significados. Não esquecemos também a análise das questões relacionadas com a problemática, cada vez mais atual da regulação múltipla.

Analisamos de seguida a evolução da legislação portuguesa, operada a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo com especial destaque às propostas de configuração dos órgãos de Direção e de Gestão das escolas e das competências atribuídas a cada um deles produzido pela CRSE e pelos decretos-leis 43/89, 172/91, 115-A/98 e 75/2008.

A investigação empírica teve como objeto de análise dois agrupamentos localizados em concelhos distintos da Área Metropolitana de Lisboa, e procurou determinar se o conselho geral de cada uma dessas unidades orgânicas, assume na totalidade as competências que lhe são conferidas pelo quadro legislativo em vigor, e nessa medida como se articula com os outros órgãos da direção no processo de tomada de decisão. Simultaneamente fizemos o contraponto com a imagem que os intervenientes na gestão intermédia de cada um dos agrupamentos construíram sobre o seu conselho geral e das relações de poder que se estabelecem no interior de cada uma das organizações.

Para corresponder aos pressupostos da nossa investigação entrevistaram-se os diretores e os presidentes dos conselhos gerais e facultámos questionários aos docentes que desempenhavam cargos nos dois agrupamentos.

Concluímos, em função do que pudemos analisar, que embora o conselho geral veja o seu papel na organização da escola formalmente reconhecido não consegue desempenhar na totalidade as funções que lhe são incumbidas, já que defronta o poder real do diretor e o poder oculto do conselho pedagógico, encontrando dificuldades em libertar-se do reino das sombras.

Palavras-chave: Autonomia, Regulação, Conselho Geral, Diretor, Conselho Pedagógico, Competências,

Abstract

Over the last twenty-five years, the subject of autonomy and proper administration and management of public schools has had a relevant place in the political agenda of the several Governments elected and the concerns of different educational partners. Rare has been the political majority that resists its contribution on this subject, with the aim always confessed to grant greater autonomy to schools.

In the theoretical frame of our research, we begin with the emergence of the concept of autonomy, in its various dimensions and its different meanings. We do not fail to remember the ever so current matter of multiple adjustment in Chapter I.

We then analyze the evolution of Portuguese legislation, operated by the publishing of the Law for the Basis of the Educational System, highlighting the various proposals of configuration of the Direction and school management organs and the abilities given to each one produced by CRSE and by the decree-law 43/89, 172/91, 115-A/98 and 75/2008.

The empirical investigation had, as subject of analysis, two groupings located in different districts of the Metropolitan Area of Lisbon and sought to determine if the general council of each one of these organic units, takes in all the competences conferred by the actual legislative board, and to that extent, how it articulates with the director and with the pedagogical council in the decision-making process. Simultaneously, we made the counterpoint with the image that the intervenient on the intermediary management of each grouping built under their general council and the power relations that are established in the interior of each of the organizations.

To meet the assumptions of our investigation, we interviewed the directors and the presidents of general councils and gave questionnaires to teachers that played roles in both groupings.

To conclude, based on what was considered, the general council see his role formally recognized in the school organization, however it can't play all the function entrusted to him, because it faces the authority of the director and the hidden leverage of the pedagogical council, finding it difficult to free himself from the shadow realm

Keywords: Autonomy, Adjustment, General Council, Director, Pedagogical Council, Competences.

Índice Geral

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract	III
Índice	IV
Siglas e Abreviaturas	VI
Introdução	1
1- As escolas e a autonomia	6
1.1- O conceito de Autonomia	7
1.1.1- O conceito jurídico-administrativo de autonomia	8
1.1.2- O conceito sociológico de autonomia relativa	13
1.1.3- Escola e autonomia	16
1.2- Regulação e Autonomia	23
1.2.1- A regulação transnacional	23
1.2.2- A regulação nacional	24
1.2.3- A regulação local	26
2- A Construção da autonomia das escolas em Portugal– um percurso legislativo	29
2.1- Da Lei de Bases do Sistema Educativo à construção dos modelos de participação democrática	29
2.1.1- As propostas da CRSE	30
2.1.2- O Decreto-Lei 172/91 de 10 de Maio	33
2.1.3- O Decreto-Lei 115-A/ 98 de 4 de Maio	36
2.2- Dos modelos de participação democrática à influência crescente da “nova gestão pública” O decreto – lei nº 75/ 2008 de 22 abril	42
3- A Metodologia	49
3.1- A abordagem qualitativa	50
3.2- O estudo de caso	51
3.3- A seleção do objeto de estudo	53
3.4- O acesso aos objetos de estudo	57
3.5- Recolha e tratamento de dados	58
3.5.1- Os procedimentos de avaliação documental	58
3.5.2- Os questionários	59
3.5.2.1- A elaboração dos questionários	62
3.5.2.2- O universo inquirido	63
3.5.3- As entrevistas	67
3.5.3.1 – Os entrevistados	69
3.5.3.2- O Processamento dos dados retirados das entrevistas	71
4- Pôr os dados a falar entre si	72
4.1- Competências e funcionamento do Conselho Geral	72
4.2- Articulação do Conselho Geral com o Diretor e o Conselho Pedagógico	87
4.3- A composição e constituição do Conselho Geral	91
5- Conclusão	100
Bibliografia	110
Síntese da Legislação	125

Anexos

Anexo 1-	Carta de Apresentação	134
Anexo 2	Objetivos da Entrevista ao Diretor	136
Anexo 3	Objetivos da Entrevista ao Presidente do Conselho Geral	139
Anexo 4-	Guião da entrevista ao Diretor	142
Anexo 5-	Guião da entrevista ao Presidente do Conselho Geral	145
Anexo 6-	Grelha de análise das entrevistas	148
Anexo 7-	Entrevista ao Diretor do Agrupamento X	159
Anexo 8-	Entrevista ao Presidente do Conselho Geral do Agrupamento X	170
Anexo 9-	Entrevista ao Diretor do Agrupamento Y	181
Anexo 10-	Entrevista ao Presidente do Conselho Geral do Agrupamento	192
Anexo 11-	Questionário dirigido aos Docentes que desempenhavam cargos de gestão intermédia nos dois Agrupamentos	199

Índice de Gráficos

Gráfico 1-	Idade dos docentes dos Agrupamentos	65
Gráfico 2-	Experiência Profissional dos docentes dos Agrupamentos	66
Gráfico 3-	Situação Profissional dos docentes dos Agrupamentos	66
Gráfico 4-	Anos de Permanência dos docentes na Escola onde lecionam	67
Gráfico 5-	Perceção dos docentes do Agrupamento X sobre a preponderância diferentes órgãos de gestão e administração	76
Gráfico 6-	Perceção dos docentes do Agrupamento Y sobre a preponderância diferentes órgãos de gestão e administração	76
Gráfico 7-	Aprovação do Regulamento Interno	80
Gráfico 8-	Aprovação do Projeto Educativo	80
Gráfico 9-	Emissão de parecer sobre o Plano Anual de Atividades	81
Gráfico 10-	Aprovação das Linhas Orientadoras da elaboração do Orçamento	82
Gráfico 11-	Avaliação do Funcionamento do Agrupamento	82
Gráfico 12-	Nomeação dos Membros do Conselho Pedagógico	83
Gráfico 13-	Eleição/Seleção do Diretor	87
Gráfico 14-	Órgão que melhor representa o Corpo Docente	90
Gráfico 15-	Órgão que representa melhor a Comunidade Educativa	93
Gráfico 16-	Órgão em que se considera imprescindível a representação da Comunidade Educativa	93
Gráfico 17-	Alteração à composição do Conselho Geral	94
Gráfico 18-	Imprescindibilidade do Conselho Geral	99

Índice de Quadros

Quadro 1-	Docentes que exercem funções em órgãos de gestão intermédia	62
-----------	---	----

SIGLAS E ABREVIATURAS

AE – Assembleia de Escola
CA – Conselho Administrativo
CE – Conselho de Escola
CG – Conselho Geral
CP – Conselho Pedagógico
CRSE - Comissão de Reforma do Sistema Educativo
DE – Diretor Executivo
DL. – Decreto-Lei
EE - Pais/Encarregados de Educação
GT – Grupos de Trabalho
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
ME – Ministério da Educação
PAA – Plano Anual de Atividades
PCG – Presidente do Conselho Geral
PCP – Presidente do Conselho Pedagógico
PD – Pessoal Docente
PE - Projeto Educativo
PND – Pessoal Não Docente
RI – Regulamento Interno
SE – Sistema Educativo

Introdução

Na opinião de José Matoso, Portugal nasceu como Estado, muito antes de se afirmar como Nação. Foi esse Estado, erguido e consolidado ao longo dos séculos, que nos deu coesão e unidade nacional. Somos, por isso, um país fortemente centralizado por tradição e convicção.

Porventura, radica nesse passado, que a história consolidou, a propensão para que subsista na sociedade portuguesa a defesa da necessidade de uma forte intervenção estatal, que tende a sobredeterminar o seu papel regulador e, simultaneamente, a menosprezar a ação dos atores locais, mesmo quando expressa a intenção contrária.

Assim não admira que, ao longo dos últimos anos, o tema da autonomia das escolas tenha resistido mais na agenda política do que a necessidade de descentralização administrativa do país, que lhe esteve na génese. Na análise das prioridades em matéria de Educação dos últimos 25 anos, não há maioria política que não enuncie a necessidade de legislar nesta matéria, publicitando o objetivo de conceder uma maior autonomia às escolas e subsequentemente reestruturando, com maior ou menor profundidade, os modelos de gestão em vigor, mas simultaneamente “esquecendo” de articular esse desiderato com a necessidade de avançar com o processo de descentralização de competências para as autarquias, reforçando os poderes e os recursos das comunidades locais. A própria contratualização da autonomia tem sido lenta e muito limitada.

Neste quadro, parece poder dizer-se que a publicação do decreto-lei 75/2008, de 22 de abril, procurou acentuar a orientação que tinha sido seguida anteriormente quer no reforço das competências do órgão de direção estratégica, agora denominado de Conselho Geral, a quem passa a ser atribuída a eleição/nomeação do Diretor, quer no aumento da representação da comunidade educativa em detrimento dos representantes docentes.

O XIX Governo Constitucional não constituiu exceção. Através do decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho, produziu a mais recente alteração ao modelo de administração e gestão escolar com o objetivo expresso de “dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas”, não alterando no entanto de forma significativa as atribuições de competências ao conselho geral. Contudo procurou reforçar o regime de incompatibilidades a que os seus membros docentes estão sujeitos, nomeadamente impedindo-os de acumularem outros cargos de administração e gestão na escola.

Parece clara a intenção do legislador em fazer assentar no conselho geral parte significativa da construção de um processo de autonomia, que individualize cada comunidade educativa, em função das suas características intrínsecas, constituindo um órgão nuclear no atual modelo de administração e gestão das escolas. Do seu desempenho, da assunção das suas funções, das soluções encontradas para assumir e ultrapassar dificuldades, mas também do desempenho dos atores, poderá resultar uma escola mais autónoma ou mais enfeudada à administração educativa.

No entanto, em nossa opinião, mais importante do que a prioridade política de operar transformações no modelo organizacional das escolas com o objetivo expresso de melhorar o seu funcionamento, seria refletir como é que estas organizações estão a reagir e a adaptarem-se a este ritmo de mudanças, já que carecem, muitas vezes, do fruir do tempo necessário à consolidação das práticas. Como afirmam Crozier e Friedberg, citados por Rocha (1996, p.75):

“(...) o mais importante não é adoptar uma nova técnica ou um novo método, mas lançar um processo de mudança que implique acção, reacção, negociação e cooperação e que produza por sua vez, um processo coletivo pelo qual se mobilizem e criem novos recursos e capacidades dos participantes propiciadores da constituição de novos jogos”

Enquanto profissionais da educação, interessamo-nos por estudar o impacto das medidas nas organizações e, sobretudo, as estratégias desenvolvidas pelos atores para adaptarem as suas práticas ao normativo e vice-versa. Ao centrar o estudo no órgão de administração - conselho geral - procuraremos também aferir da importância que é concedida a este órgão no contexto de afirmação da autonomia da escola e do seu impacto, na lógica dos atores.

Um dos paradoxos que nos despertou para o âmbito desta investigação, mas que, reconhecemos, ultrapassa em muito o alcance deste trabalho, foi a coexistência de um Estado centralizado, com unidades orgânicas dotadas de modalidades de gestão democrática, sediadas na sua periferia, mas, indubitavelmente, sua pertença e operacionalizadoras das suas diretivas.

Se nos pareceu praticamente impossível desenvolver o estudo na sequência do primeiro paradoxo, já a inversão dos termos do mesmo abriu-nos portas para o trabalho que agora apresentamos. Importa, pois, saber se, em cada um dos agrupamentos que constituem o objeto deste estudo, o conselho geral vai assumir o pleno das competências que decorrem da aplicação das normas legislativas e, em função dessa realidade, assumir-se como um órgão legitimador da autonomia do Agrupamento de Escolas no que respeita à administração central, ou se, pelo contrário, atua como prisioneiro da estratégia do diretor.

Ponderar sobre esta realidade conduziu-nos à questão central que orienta esta pesquisa. Pretendemos, assim, conhecer se o conselho geral é percecionado pelos principais atores educativos como direção estratégica do agrupamento e garante, por isso, da sua autonomia.

Era, pois, importante verificar se cada um dos agrupamentos de escolas, como organização, tinha mudado para além da transformação, que decorria obrigatoriamente da aplicação do normativo, esgotando-se o conselho geral como órgão preponderante com a eleição do diretor, subvertendo os dispositivos legais, ou se pelo contrário procurava assumir progressivamente as competências conferidas pelo normativo

Partimos para esta investigação na convicção de que o verdadeiro órgão de decisão seria o diretor, suportado pelo conselho pedagógico, cabendo ao conselho geral, apenas a formalização das decisões tomadas e não se esperando dele muito mais que o assentimento das decisões do diretor. No entanto esta convicção carece de ser interrogada, o que nos levou a desenhar o presente estudo

Pretende-se, pois, analisar a forma como se inter-relacionam os órgãos, bem como a relação de poderes entre eles. Apesar de se poder admitir que as organizações sociais tendem a constituir-se como um *locus* de reprodução normativa, a verdade é que não nos parece sustentável que a mesma se concretize de forma integral, já que o princípio inerente a qualquer organização é a mesma ser constituída por atores que pensam e agem na procura de respostas a partir de valores e perspetivas individuais distintas. Assim e como seria sempre expectável, os diferentes atores usufruem de margens de liberdade que permitem a procura de soluções quer no vazio da norma, quer na interpretação da mesma, quer na relação de forças que estabelecem entre si, que lhes facilite a escolha de soluções para os problemas encontrados. É que se é difícil efetuar uma significativa mudança sem alteração legislativa, parece-nos também pouco provável que se opere qualquer transformação sem que os protagonistas se apropriem do sentido das reformas.

É nesta teia de articulações entre a norma e a leitura que cada um dos atores faz da mesma para além do contexto onde se movem, que se constrói uma nova *praxis* que individualiza cada unidade de análise.

Esta abordagem remete-nos diretamente para a necessidade de deteção das diferenças entre o modelo decretado, o modelo percecionado e o modelo praticado, já abordado por Lima (1996), assinalando e identificando as diferenças existentes em cada uma das realidades.

Pensamos ser também relevante determinar se a criação deste órgão alterou de forma substantiva o processo de decisão no interior de cada uma das organizações alvo da nossa

investigação, ou se, ao inverso, ele se manteve praticamente igual, ou, ainda, se os agrupamentos em causa fizeram uma leitura própria do articulado legislativo e encontraram processos próprios assentes na formalidade da relação entre órgãos ou na informalidade das relações pessoais. Como afirma Barroso (2009, p.23) “a autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação dos indivíduos”.

Parece-nos, também, importante perceber como é que os principais atores, nomeadamente os que desempenham cargos na direção das escolas, veem e percecionam esta mudança e como “jogam” as suas estratégias para se reposicionarem neste novo contexto. Interessante no contexto da análise que iremos efetuar é a forma como o Conselho Geral interage com os outros órgãos de Direção e Gestão, tanto no aspeto formal, como, sobretudo, no plano informal.

Procurar-se-á, simultaneamente, verificar como a renovação dos aspetos organizacionais da escola, decorrente do enquadramento legal, convive com os constrangimentos do contexto e das práticas dos responsáveis a nível central, local e da escola, procurando, nesse quadro, identificar em que medida as diversas dinâmicas se estabelecem como fatores determinantes no processo de mudança.

Não ignoramos que cada um dos agrupamentos alvo da nossa investigação, apesar de se regerem pelo mesmo enquadramento legislativo, está integrado numa comunidade educativa diferente que, por um processo natural de interação, os transformam em organizações com características próprias, distintas de qualquer outra.

Assim, e embora o atual modelo de gestão e administração escolar imponha uma certa isomorfização, não deixa de ser verdade que cada agrupamento ganha uma identidade e uma vida própria, alicerçada no facto de os contextos sociais em que se integram serem diferentes. Isso impele-os a produzir interpretações diferenciadas dos normativos legais e, em função dessa realidade, a construir soluções organizativas próprias, nas quais assentará a criação de uma identidade própria, passo crucial para dar um sentido de pertença, o qual implicará o aprofundamento da dicotomia entre o “nós e os outros”.

Mas, também não deixa de ser verdade que a diversidade, de que demos nota, depende das características pessoais dos protagonistas, da forma como implementam as medidas, como se relacionam uns com os outros e como leem a realidade. Assim, para além de uma dimensão coletiva, cada escola é também produto de uma dimensão individual, que lhe é dada pelos principais atores que nela intervêm, como afirma Afonso (1995, p. 58):

“A manipulação estratégica das normas e das regras burocráticas e o controlo sobre a incerteza forma vistas como as principais fontes de influência, permitindo a

esses atores jogarem no jogo do poder, na prossecução dos seus diferentes interesses.”

Deste ponto de vista, o esquema conceptual de análise, sediado numa abordagem teórica da escola como organização e no enquadramento legislativo, poderia ser aplicado a qualquer unidade organizacional do sistema educativo português. Contudo, a investigação no terreno, que se enquadra na metodologia de estudo de caso, não deixará de realçar a diversidade de soluções que cada escola alvo encontrou na aplicação do modelo de gestão e administração, que foi obrigada a aplicar. Assim, as conclusões a que chegaremos serão naturalmente produzidas em função da relação dialética que se estabelecerá entre a teoria e as diferentes práticas e soluções encontradas no terreno e das características individuais de cada um dos protagonistas.

Sintetizando, esta dissertação tem como ponto de partida o estipulado no decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril, nomeadamente o seu capítulo III, secção I, (órgãos), subsecções I (conselho geral), II (diretor) e III (conselho pedagógico), e assume como fio condutor as competências definidas para o conselho geral, interrogando-nos se o mesmo é sentido pelos principais agentes educativos como estrutura de direção estratégica do agrupamento e como tal depositário da sua autonomia

É nosso desejo que ao longo da reflexão que fomos produzindo e da trajetória investigativa a ela associada, conseguir que uma e a outra se interpenetrem de forma coerente. Deste modo, na medida em que nos fomos apropriando do objeto de estudo, novos dados poderão ser recolhidos. Estes, inevitavelmente, conduzirão a novas pistas e estas a opções de investigação, que permitam aceder ao âmago da questão em apreço. Pensamos, pois, desta forma poder contribuir para a melhoria do funcionamento dos órgãos de direção e de gestão das escolas e por consequência melhorar a prestação do serviço público de educação.

A dissertação está dividida em cinco capítulos.

No primeiro capítulo abordaremos o caráter polissémico do conceito de autonomia aplicado ao contexto escolar, dando especial relevo ao conceito jurídico-administrativo e ao conceito sociológico de autonomia relativa. Seguidamente centramo-nos na delimitação do conceito de autonomia aplicado à perspetiva da escola como organização. Neste sentido, a escola é analisada como um *meso-sistema*, dotada de uma especificidade própria, que não se limita a reproduzir de forma mecânica as características do *macro-sistema*, mas que se assume como uma unidade que adquire uma significação, que supera a soma das suas partes. O

que nela acontece como organização, é mais um encontro/confronto interativo de atores e de acontecimentos que um conjunto de ações desvinculadas entre si.

No segundo capítulo, vamos contemplar uma análise sociopolítica do sistema educativo português, desde a publicação da lei de bases do sistema educativo até à atualidade, procurando dar ênfase à evolução do modelo de gestão e de administração das escolas e aos sucessivos esforços desenvolvidos para territorializar as políticas educativas.

O terceiro capítulo destina-se à metodologia da investigação. Consiste, pois, numa apresentação e fundamentação das opções que foram sendo tomadas ao longo da investigação, com a correlativa apresentação das técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, assim como da caracterização dos contextos no qual assentou o nosso trabalho.

No quarto capítulo procede-se à análise dos dados recolhidos, fazendo-se referência às categorias em análise e tentando-se estabelecer ligações entre o enquadramento teórico e o trabalho empírico.

Terminamos este trabalho com um capítulo que procura identificar as conclusões que se afiguram as mais pertinentes e resultantes da orientação seguida ao longo de todo este processo de investigação.

Dito isto, não pretendemos que, a partir do estudo realizado, se possa encontrar a organização perfeita, nem que as nossas leituras devam prevalecer sobre as descobertas e resultados de outros, construídas a partir de outros pressupostos e de outros valores. Mas esta é a visão a que chegamos, a partir do trabalho desenvolvido. Pode ser questionada por outras abordagens. Aliás não partilhamos as abordagens que, decorrendo de um paradigma positivista, tendem a assumir-se como portadoras da verdade absoluta e a não admitir uma pluralidade de olhares em relação ao objeto de estudo.

Capítulo 1- As Escolas e a autonomia

Desde os meados do século passado que a característica mais perene dos sistemas públicos de educação é a crise da escola. Grande parte do discurso produzido, sobretudo a partir dos sessenta do século XX, alicerçou-se numa crítica contundente à instituição escolar assente na utilização de adjetivos como: elitista, seletiva, meritocrática, anacrónica, conservadora. Afirmava-se que a mesma se encontrava demasiado ligada aos valores do passado e simultaneamente distante da realidade que a circundava.

O combate então travado ao modelo de escola prevalecente conduziu à formulação de políticas conducentes à democratização do ensino, cujo objetivo último era conseguir o acesso à escola de camadas da sociedade até então arredadas dele. O alargamento progressivo da base social da escola pública ajudou a resolver a primeira crise, mas rapidamente degenerou no elemento nuclear da crise seguinte. A transformação de uma instituição vocacionada para a formação de uma elite em uma “escola de massas” permitiu desde logo constatar o desajuste da sua organização, dos objetivos e métodos, bem expressos nos níveis de insucesso que passou a registar.

A pressão exercida sobre os sistemas públicos de educação, por parte das opiniões públicas tendente a aí encontrarem respostas a um conjunto de aspirações sociais e à quebra do espartilho que representava o acesso à educação, conduziu à defesa do alargamento da rede pública, assente em princípios ideais em que a escola deveria ser igual para todos, laica, neutra e garante não só da equidade entre todas as unidades entre si, mas também da acessibilidade de todos.

Como resultado das novas políticas ensaiadas para dar resposta à pressão da procura, o sistema público de educação foi obrigado a alargar-se, alcançando uma dimensão e uma complexidade que dificultava, para não dizer impedia, a sua governabilidade e que dificilmente seria aceitável que continuasse a organizar-se como até aí, a partir de um centro que tudo decidia.

Daí que a escola, em meados da década de 80 do século XX, passasse a ser considerada como um dos principais eixos das investigações e que o tema da autonomia adquirisse uma relevância significativa nos debates das atuais sociedades.

1.1.1- O conceito de autonomia

A palavra autonomia assume sentidos diversos em função do contexto em que é aplicada. Trata-se de um conceito polissêmico que varia de acordo com os quadros teóricos e as perspectivas disciplinares de que emana e aos quais se aplica.

De acordo com a definição de Le Moigne (1983), citado por Macedo (1991, p.131) poderemos falar de autonomia como a propriedade de um sistema que tem a capacidade de se identificar e de ser identificado, de se manter diferente do meio com que é solidário. Este conceito de identidade e de diferença remete-nos para a capacidade dos sistemas para se auto organizarem. Quando os sistemas se organizam por si próprios, diferenciam-se dos outros sistemas com os quais estão em inter-relação, construindo a sua própria identidade. Ou seja, afirmam-se como sistemas autónomos.

Para Macedo (1991, p.132), citando Morin (1982), a noção de autonomia só se pode conceber quando reportada à ideia de dependência. De acordo com este último autor, quanto mais o sistema for autónomo, mais ele é dependente de um grande número de condições necessárias para a emergência da sua autonomia. Morin contesta, por esta forma, uma ideia muito divulgada segundo a qual autonomia pode ser concebida como sinónimo de independência, sublinhando, por outro lado, a inexistência de uma antinomia absoluta entre dependência e independência. No mesmo sentido se pronuncia Barroso (1996, p.17), sublinhando que o conceito de autonomia é também ele relacional e se expressa em termos relativos:

“A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais ou menos, autónomos; podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não 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 “

Enquanto sistema aberto, a escola reforça a sua autonomia através das várias dependências, da multiplicidade de interações que desenvolve com outros sistemas. A variedade de tais dependências produz a diferença. A autonomia é a gestão destas dependências.

Assumindo-se a escola como organização constituída por indivíduos, parece-nos evidente que podemos afirmar que não haverá autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a integram. Assim, e segundo Barroso (1996, p.21) “não

existe autonomia de escola em abstrato fora da ação autónoma e organizada dos seus membros”.

Assim e retomando o mesmo autor (1997,p.16),

“ (...) o conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a “independência”.

A autonomia é também um conceito relacional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. Por outro lado, ela é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade, porque a nossa autonomia depende permanentemente daqueles com quem nos relacionamos. Assim, quando normalmente utilizamos a palavra autonomia invocamos a capacidade de utilização de competências próprias e exclusivas. Esta aceção remete-nos como corolário lógico para a sua natureza dimensional e para o seu carácter. Ela não é algo que se possa verificar de forma absoluta, em termos de sim ou não. Com efeito há graus de autonomia, de acordo com o nível a que se refere e o âmbito a que se aplica.

Convém ainda ter presente que o conceito “autonomia da escola” é sempre o produto da interseção de várias lógicas e interesses, nem sempre complementares, protagonizado por diferentes atores que é necessário saber gerir, integrar, negociar e encontrar as interseções que potenciem a intervenção, ou seja, encontrar um sentido comum em função de um contexto local. Ela é, desta forma, um conceito construído social e politicamente, produto da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso do campo de autonomia relativa que ela proporciona.

Resultando da interseção de várias realidades e da interpretação realizada por vários atores, o conceito de autonomia adquire definições diferentes em função da perspetiva disciplinar ou do âmbito donde é questionado. Por isso, não devemos procurar para ele uma definição única e cientificamente validada. Pelo contrário, devemos à partida reconhecer como uma das suas principais características o ter diferentes campos de aplicação em função de diferentes pontos de vistas teóricos e disciplinares de quem o usa. Neste sentido podemos afirmar que o conceito de autonomia das escolas é plural e adjetivável.

Sarmiento (1993, p.7) partindo da distinção das várias autonomias formuladas por Tyler (1991) propõe – se elaborar uma arrumação conceptual, assente numa perspetiva de

abordagem que, partindo do nível sistémico, para o plano das interações pedagógicas, Assim, a sua proposta assenta em quatro conceções distintas de autonomia:

- **autonomia jurídico-administrativa**, proposta pela Administração Pública e que por sua vez se subdivide em autonomia política, autonomia financeira, autonomia científica e autonomia pedagógica.
- **autonomia relativa**, avançada pela Sociologia da Educação;
- **autonomia profissional dos professores**, referida pela Sociologia das Profissões;
- **autonomia do aluno**, constituinte do discurso pedagógico.

Presentes as limitações do presente trabalho e tendo em conta os seus objetivos, centraremos a nossa atenção no conceito jurídico-administrativo de autonomia e no conceito de «autonomia relativa».

1.1.2. - O conceito jurídico-administrativo de autonomia

Autonomia, no sentido lato do termo, é, segundo Machado, citado por Sarmiento (1993, p.3), o poder de uma entidade à sua própria auto determinação, a regular os seus interesses, a construir as suas próprias normas e, no exercício das suas atribuições, praticar atos administrativos definitivos e executórios. Isto quer dizer que no caso de uma estrutura ter autonomia pode exercer competências sem ter necessidade de consultar uma outra entidade da cadeia administrativa. Pode tomar decisões no quadro das suas competências sabendo que as suas decisões não poderão ser anuladas, salvo por intervenção judicial, nos casos em que as mesmas se não conformem com a lei.

No que concerne à organização do ensino público em Portugal, poderemos considerar entidades que gozam de um regime de autonomia alargado (1) e outras estruturas com um regime de autonomia limitado uma vez que não têm personalidade jurídica distinta da do Estado. Contudo, tais entidades (Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas) têm competências próprias, podem escolher os respectivos órgãos de direção e tornam-se progressivamente mais dependentes das comunidades em que se

(1) É, designadamente, o caso das universidades públicas que, após a aprovação da Lei de Autonomia das Universidades, se tornaram entidades com personalidade jurídica distinta da do Estado.

inserir. Poderíamos dizer que, por isso, tais entidades se constituem como espaços específicos de administração pública “a meio caminho” entre a administração central e os poderes locais.

A indefinição, que se mantém, do estatuto jurídico-administrativo destes estabelecimentos de ensino tem vindo a colocar muitas questões no quadro do desenvolvimento do sistema educativo. À medida que vai crescendo a contestação à legitimidade exclusiva do Estado na ação educativa, vão surgindo um conjunto de novos atores que evocam um direito próprio, colocando em confronto duas concepções distintas de escola, como era sublinhado por Formosinho e Machado (2004): a escola - serviço-local do Estado, dirigida por uma administração centralizada, ou escola - comunidade educativa, dirigida pela comunidade em que se insere, no quadro de uma administração educativa descentralizada. Esta segunda concepção de escola pressupõe, segundo os autores, duas condições: autonomia, pelo menos ao nível de certos domínios do poder de decisão, e descentralização administrativa.

Importa clarificar que estas duas condições são cumulativas. E isto porque, se os conceitos de autonomia e de descentralização se encontram muitas vezes associados ao nível da linguagem comum, eles correspondem de facto a duas realidades distintas. De acordo com Fernandes (1992), se a autonomia é um dos componentes de uma administração descentralizada, podem, contudo, verificar-se situações de autonomia, ainda que limitadas, em regime de administração centralizada.

Todavia, o objetivo do nosso trabalho visa analisar o funcionamento de estruturas educativas que detêm competências próprias e exclusivas sem interferência de um poder exógeno. E isto conduz-nos à natureza dimensional da autonomia. Com efeito, não se trata de qualquer coisa que se possa ser considerada em termos absolutos. Há graus de autonomia no que concerne ao nível em que se exerce e ao seu campo de aplicação. Como refere Fernandes(1992, p.223):

«O conceito de autonomia tem uma natureza dimensional. Num primeiro sentido, o mais compreensivo, ela caracteriza uma colectividade ou agrupamento territorial que usufrui de total independência quanto à definição dos seus interesses, quanto à designação dos seus órgãos e quanto ao estabelecimento da sua ordem social, cujo exemplo paradigmático é o Estado nacional. Num segundo sentido, autonomia significa descentralização, ou seja, caracteriza uma colectividade ou agrupamento territorial que dispõe de poderes para definir os seus interesses, designar os seus órgãos e estabelecer a sua ordem social, dentro de limites

estabelecidos por um ordenamento social mais amplo - o Estado - e sujeitos ao controlo da legalidade por parte deste, mas não à subordinação hierárquica. Num terceiro sentido, o mais restrito, a autonomia caracteriza as unidades orgânicas que dispõem de alguma margem de discricionariedade para regular a sua ordem social concreta, sem prejuízo de esta poder vir a ser alterada ou definida de forma diferente pelos órgãos que dirigem essa colectividade ou agrupamento.»

Para além de uma natureza dimensional, o conceito jurídico-administrativo de autonomia comporta um conteúdo que pode variar de acordo com a atividade visada, embora incida especialmente no tipo de relacionamento que a administração pública estabelece com o Estado. Daí a necessidade de o analisar nas diferentes concepções que ele comporta.. Como refere Sarmiento (1993, p.6)

A autonomia política refere-se ao exercício do poder político. Nesse sentido poderemos falar de autonomia política total dos Estados nacionais e de autonomia relativa de regiões e municípios em relação a determinado Estado nacional.

A autonomia administrativa visa o exercício de atos administrativos (regulamentos, gestão de pessoal, gestão de património) com o exercício cumulativo de poderes regulamentares (orientação geral) e de direção (orientação concreta).

A autonomia financeira é definida pelo poder de gerar receitas próprias e aplicá-las a despesas próprias, de acordo com um orçamento livremente aprovado.

A autonomia científica baseia-se na livre escolha dum projeto científico e na definição de um plano e de um programa de estudo, de investigação, de criação e de produção científica.

A autonomia pedagógica é definida em relação à livre escolha dos métodos e das técnicas de ensino e de avaliação, englobando a definição de estruturas de organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem.

As diferentes formas de autonomia que acabámos de referir não conseguem subsistir de forma isolada, uma vez que a ausência de uma delas pode pôr em causa a concretização de qualquer uma das outras ou no limite o seu conjunto. A título meramente exemplificativo poder-se-ia questionar de que vale a uma instituição estar dotada de autonomia científica, se simultaneamente não estiver capacitada para a gestão financeira dos seus projetos.

Após esta breve análise do conceito jurídico-administrativo de autonomia, propomo-nos agora considerar uma outra abordagem do tema: a autonomia relativa da escola face à sociedade.

1.1.3. - O CONCEITO SOCIOLÓGICO DE AUTONOMIA RELATIVA

Deve-se à sociologia da educação a realização de estudos centrados simultaneamente na relação entre a sociedade e a escola e no papel que esta última desempenha na produção das desigualdades de aprendizagem. As conclusões desse conjunto de investigações acentuaram a importância das instituições escolares, e atribuí-lhes uma dimensão própria assente num espaço organizacional próprio, do qual sobressaem a capacidade das mesmas tomarem decisões várias no âmbito educativo, curricular e pedagógico. Este “poder” que lhes é reconhecido, permite atribuir-lhes uma singularidade própria e a partir daqui questionar o seu grau de dependência em relação ao Estado. É em torno desta problemática que se desenvolve o conceito da “autonomia relativa”.

Segundo Sarmiento (1993, p.11) este conceito emerge como resposta à “Teoria da Correspondência” apresentada pelos investigadores norte-americanos Bowles e Gintis (1976). Para estes autores o funcionamento das escolas está subordinado aos interesses das elites dominantes que exercem o poder. Deste ponto de vista, as escolas através do “currículo oculto”, da seleção assente na meritocracia e de outros mecanismos acentua, em vez de atenuar, as desigualdades sociais.

A discrepância entre um discurso legitimador e o papel real da escola, tinha como objetivo, na opinião dos referidos investigadores, escamotear o facto de (nas atuais sociedades) a escola assumir-se nas atuais sociedades como um agente de estratificação social, cabendo-lhe assim um papel fundamental na transmissão e renovação ideológica dos valores prevaletentes, que se alicerçam na promoção de um modelo societário construído na base da desigualdade social e da meritocracia.

Poderíamos dizer, em síntese, que esta teoria defende que a educação se regula pelo princípio da correspondência direta de interesses da classe dominante e do funcionamento da instituição escolar.

Esta conceção determinista foi criticada por outros autores, designadamente os denominados neo-marxistas como Althusser (1974) e Bourdieu e Passeron (1970), que procuraram salientar que o modo de funcionamento da educação caracteriza-se por uma autonomia própria, característica das relações entre a infraestrutura económica e a superestrutura cultural. Para estes autores, há uma autonomia própria

inerente ao funcionamento da educação que emerge das relações entre as dimensões económica e cultural e que advém do facto dos atores, colocados em contexto local e apesar de condicionados pela estrutura sistémica, interagirem entre si, estruturando a sua ação em função de objetivos coletivos próprios. No entanto, consideram também que esta “liberdade” concedida pelo contexto e adquirida pelos atores “em última instância, poderia ser anulada pela infraestrutura económica que surgiria assim como determinante” (Sarmiento 1993, p. 11).

Deste ponto de vista, a escola assumir-se-ia na mesma como uma agência de criação e reprodução de um “capital cultural”, mas dotada de uma capacidade de transformar uma violência real própria das relações sociais, numa “violência simbólica” transmitida por um modelo de organização associado a uma “cultura escolar” com os seus ritos, símbolos, linguagem, percepções, apreciações e atos que inculquem significados, impondo-os como legítimos e dissimule as relações assimétricas que estão na base da organização das sociedades, de forma a garantir a reprodução ideológica prevalecente, assentes na defesa dos grupos sociais dominantes e num processo de legitimação da divisão social do trabalho.

De acordo ainda com Cortesão (1999, p. 21-22) o conceito de “autonomia relativa” foi desenvolvido a partir dos trabalhos encetados por Fritzell (1987). Na perspetiva deste último investigador constitui quase uma perversão do próprio conceito de autonomia relativa abordá-lo de uma forma quantitativa (a «quantidade» do funcionamento autónomo da escola), quando ele tem sobretudo uma natureza qualitativa. A autonomia seria, pois, um tipo específico de relação entre dois componentes do social - a economia e o Estado. Esta relação poderia ser definida a dois níveis: o nível estrutural e o nível funcional:

Ao nível estrutural, a autonomia refere-se às relações internas de um sistema que não podem ser derivadas empiricamente dos aspetos que correspondem a outro sistema. Ao nível funcional, a autonomia existe quando as consequências sociais significativas, internas ou externas, de um sistema social, não são a reprodução de outro sistema.

Para Fritzell, e citamos novamente Sarmiento, (1993, p.12) “autonomia relativa” define-se como: “autonomia estrutural da escola perante o sistema económico, no quadro de uma dependência funcional”

Na sua opinião, a incapacidade do conjunto de determinantes macroestruturais de natureza económica, ideológica e religiosa cumprirem exatamente a sua missão de tudo enquadrar e de tudo modelar, impondo um único modelo de ação, permite que se

abram espaços onde podem surgir modos e estratégias de concretizar ações que inicialmente não eram previstas e como tal não são desejáveis, fruto da ação dos atores e da assunção pelos próprios da liberdade de agir. É nesse encontro entre o previsto e o imprevisto, o ponderável e o imponderável, na interação dos atores e na capacidade da escola de gerir essas relações que o discurso pedagógico surge como legitimador da autonomia das organizações escolares, sem que necessariamente ponha em causa o papel da escola como agência de reprodução social, mas que, no entender de Cortesão(1999, p.22), permite concluir que não é linear a existência de uma correspondência entre o modo de produção e a educação escolar.

As escolas são assim o palco onde os diversos atores revelam a capacidade de interação quer impondo regras, quer agindo individual ou coletivamente, possibilitando a criação de “novas normas”, criadas ou recriadas a partir da leitura, interpretação e aplicação de toda a produção legislativa emanada. Assim se (re)inventam outras regras num processo de infidelização normativa que transforma cada uma das escolas não numa “réplica” projetada pelo centro do sistema, mas num espaço de construção e de inovação, dependendo essa margem da capacidade de intervenção dos seus próprios atores. Mas tenhamos presente que nem sempre este “campo de liberdade” que os atores gozam potencia a afirmação da autonomia da escola.

Para Sarmiento (1993, p.13), a sociologia da educação é percorrida por conflitos e divergências, seja sob o ponto de vista teórico, seja sob o ponto de vista epistemológico. Trata-se de abordagens múltiplas que visam, em síntese, a interpretação da educação escolar em relação às múltiplas e complexas contradições que, num dado momento histórico, constroem os saberes e os valores, bem como os modos de os transmitir.

1.1.4. Escola e autonomia

Depois do que acabámos de referir em relação a diferentes abordagens do conceito de autonomia, parece-nos que se torna mais fácil compreender porquê o debate macro-sistema – micro-clima de sala de aula que tem vindo a apaixonar os teóricos da pedagogia e da sociologia da educação.

De um lado situavam-se autores de várias correntes teóricas (2) que defendiam a necessidade de uma abordagem global dos fenómenos educativos. Nessa perspetiva as escolas eram encaradas como instituições com autonomia muito limitada, uma vez que a sua atividade estava fortemente condicionada por determinantes mais vastos, designadamente de ordem social, política e cultural.

Do outro lado encontrávamos os especialistas que dedicavam a sua atenção aos fenómenos pedagógicos, ao processo ensino - aprendizagem em sala de aula e aos fatores relacionais. As escolas eram consideradas como instituições com larga margem de autonomia, decorrente das indefinições do sistema, da distância que as separava dos centros de decisão e da influência exercida pela ação dos vários atores educativos. Ainda que sujeitas a um controle administrativo, as escolas beneficiavam, contudo, de um campo de intervenção autónoma nas suas opções pedagógicas.

Do nosso ponto de vista, qualquer uma das posições referidas, sejam as teorias macroscópicas, sejam as teorias microscópicas, assentam em visões parcelares da realidade educativa.

A investigação educacional tem vindo a demonstrar, de forma inequívoca, que não é possível isolar o ato pedagógico do contexto social onde ele é desenvolvido. Daí a necessidade de fazer centrar as possíveis abordagens tendo presente a realidade educativa específica, dando relevo às dimensões contextuais, organizacionais e ecológicas do estabelecimento de ensino.

Nesta perspetiva, a escola já não é entendida como mera unidade administrativa inserida numa cadeia de comando, tendo como missão assegurar a ligação funcional dos níveis macro e micro do sistema de ensino. A escola é muito mais do que isso. Tornou-se uma entidade com um papel de mediador entre as decisões tomadas a nível central e as práticas a nível local, o que pode vir a representar um reforço da sua capacidade estratégica. Como afirma Nóvoa (1992, p.19):

“Num certo sentido, é no âmbito do espaço escolar que todos os outros níveis de análise e de intervenção devem ser equacionados. Nesta perspetiva, o olhar centrado nas organizações escolares não deve servir para excluir, mas antes para contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no acto educativo. É esta capacidade integradora que pode conceder à análise das organizações escolares um papel crítico e estimulante, evitando uma assimilação tecnocrática ou um esvaziamento cultural e simbólico.”

(2) Marxistas, weberianos, sistémicos, etc.

Este reforço de capacidade estratégica poderá ser o ponto de partida para instituir uma dinâmica autónoma de mudança, assumindo, neste quadro, particular relevo o projeto educativo que cada escola, explícita ou implicitamente, venha a adotar.

De acordo com Carvalho (1993), citado por Rocha (1996,p.35), podemos dizer que:

“Na verdade o projeto de escola constitui a espinha dorsal dessa autonomia, seu fundamento e seu reflexo. Ele marca, sobretudo, a passagem de um sistema educativo de estrutura vertical, em que a organização institucional descendente procurava servir um conjunto de propósitos homogeneizadores, para um sistema de regulação horizontal que aspira a ser o intérprete do reconhecimento não discriminatório das diferenças.”

Seguindo um estudo comparativo das modalidades de gestão das escolas nos países da União Europeia realizado por Barroso e Sjorslev, (1991) podemos verificar que o reforço da autonomia das escolas constitui traço comum nas políticas educativas dos Estados Comunitários, se bem que se possam encontrar alguns casos que contrariam esta tendência.

Não se trata apenas de uma redistribuição formal de poderes entre o centro e a periferia. É muito mais do que isso. É algo que poderíamos considerar como uma mudança do papel da administração central, favorecendo a emergência de novas formas de regulação das instituições educativas, Na grande maioria de países que atualmente integram a União Europeia assistiu-se ao longo da década de 90 do século XX a um conjunto de reformas dos seus sistemas educativo, cujo objetivo declarado passava pela implementação de processos de descentralização, que se traduziram na reformulação da composição e da legitimação dos órgãos de administração das escolas. Estas medidas foram acompanhadas pelo aumento de competências que lhes eram atribuídas em função da elaboração de “projetos educativos” e a criação de mecanismos de avaliação e de prestação de contas.

Esta emergência do estabelecimento de ensino com ampla margem de autonomia pode ser também constatada nos Estados Unidos da América e no Canadá com a aplicação dos princípios do "school - based management". Tais princípios estão claramente definidos no relatório "A Nation Prepared", apresentado pelo Carnegie Forum on Education and Economy (1986). Nos termos de tal relatório:

«O controlo excessivamente centralizado e burocratizado das escolas deve terminar. É crucial que se desenvolva uma efetiva direção local. Cada escola deve

ter a liberdade e a flexibilidade necessárias para responder de maneira construtiva aos seus objetivos e, sobretudo, às necessidades dos alunos.»

Este ponto de vista é também partilhado por Nóvoa, (1992, p. 18) quando nos fala da "valorização da escola – organização ", no que concerne a eficácia e a obtenção da excelência em educação. Este autor afirma, citando Good e Brophy ,que:

«Em primeiro lugar, constata-se que os processos internos às escolas estão relacionados com o sucesso dos alunos, o que sugere a existência de mecanismos que permitem a certas escolas obter melhores resultados do que outras com idênticos inputs. Uma segunda descoberta importante refere-se à identificação de processos que caracterizam de modo consistente escolas que têm mais ou menos sucesso. [...] A última década constituiu um importante ponto de partida. A investigação e os dados demonstram que a variância entre as escolas representa uma dimensão importante que pode ser influenciada pela escolha das ações e dos recursos mais adequados» (1986, pp. 598-599).

Mas a prática do "school - based management" não se pode considerar uniforme e pode apresentar vários graus, de acordo com o que se passa com os processos de descentralização em cada país concreto. Independentemente de tais diferenças, o importante "se faça da escola o centro da ação educativa", o que implica descentralização e participação e, além disso, a transferência dos recursos necessários para que as escolas possam assumir as suas novas responsabilidades.

De um modo geral, as alterações propostas pelas Ciências da Educação, procuraram conferir à escola um lugar central no interior do sistema educativo e simultaneamente reconhecer a comunidade educativa local - e dentro destes os pais – como parceiro essencial no processo de tomada de decisão. Como afirma Sarmiento (1993, p.32):

“ (...) a autonomia é por um lado o preço da partilha de uma responsabilidade social menos desejada. Por outro lado, corresponde à resposta do poder político à reivindicação de influência de certos grupos sociais (Sindicatos, Associações de Pais, etc.) com vista a alargar a sua base de apoio”.

De início, esta política de concessão de maior autonomia foi entendida como uma variante das medidas mais gerais de descentralização, embora fosse desde logo evidente que não só preconizavam a transferência ou o reforço de competências para a administração regional ou local, mas também, e este era um traço inovador, para os próprios estabelecimentos de ensino. As reformas em matéria de autonomia estavam relacionadas e procuravam justificação na causa política da necessidade de criar condições e reforçar a

participação democrática no interior do estabelecimento, permitindo que as escolas se abrissem às respetivas comunidades.

Se a crítica à excessiva centralização e burocratização do sistema educativo produziu um consenso relativamente generalizado, é também certo que a questão da contratualização da governação da escola foi produto de orientações políticas que se opõem tanto na génese como nos objetivos.

A primeira orientação, inspirada nas correntes internacionais defensoras do "novo gerencialismo" e na "nova gestão pública", a análise aos diferentes sistemas educativos legitimava a introdução de um novo modelo de governo das escolas, dotado de maior autonomia face à tutela, mas internamente orientados segundo padrões racionais e de modernização gerencial. Esta conceção prevalecente nos países anglo-saxónicos faz da afirmação da centralidade das escolas a justificação para a prevalência da ação reguladora do Mercado, acentuando na existência do contrato a sua dimensão privada. Assim e nesta lógica, o Estado retira-se para uma posição de avaliação do sistema através do controlo sobre os fins e os resultados, entregando às famílias dos alunos e à comunidade local o controlo sobre os meios e modos de organização.

Do ponto vista político, estas medidas tinham também como objetivo aumentar o poder de influência dos pais e da comunidade e reduzir de forma drástica o poder profissional dos professores, elegendo como aliados preferenciais as famílias da classe média, porque, na prática, seriam estas as únicas que poderiam acionar os mecanismos da livre-escolha. Convém não ignorar que as medidas de cariz neoliberal são suportadas na prevalência da liberdade individual que caracteriza as sociedades protestantes e os países nórdicos e que, por isso mesmo, desconfiam do poder e da ação do Estado, no sentido em que ele aparece como garante de um bem comum abstrato (que desconhecem), e delimitador das aspirações individuais concretas.

Desta forma, o sistema educativo evolui progressivamente de um serviço público conduzido por profissionais para um sistema de mercado condicionado por clientes que procuram o melhor produto. Estas políticas foram desde os anos 80 muito impulsionadas por organizações internacionais como a OCDE e o Banco Mundial, tendo por base o denominado compromisso de Washington e suportadas politicamente pelos governos de Reagan nos Estados Unidos da América e de Margaret Thatcher no Reino Unido e ideologicamente apoiadas pelo neoliberalismo.

A ideia-chave defendida por esta corrente política-ideológica é a de que a gestão é universal e, como tal, os seus modelos podem ser transpostos entre os diferentes setores (público e privado) tendo por objetivo conceder primazia aos valores da eficiência e da eficácia.

Pela importância que adquiriu e pela influência que resulta das suas propostas nos dias de hoje, parece-nos pertinente que se aluda, pelo menos sinteticamente, aos princípios do setor privado defendidos por esta corrente de investigação, que devem ser aplicados à gestão dos serviços públicos (Antunes,2007, p. 19):

- colocar o cliente no centro das atividades do Estado, alterando progressivamente a mentalidade do sector público;
- descentralizar as responsabilidades até ao nível mais próximo do campo de ação;
- tornar os funcionários públicos responsáveis pela comunidade;
- aumentar a qualidade dos serviços e a eficiência dos organismos públicos;
- substituir os tradicionais procedimentos de controlo pela avaliação de resultados.

Esta política pública, que gradualmente foi influenciando a produção legislativa em vários países, incluindo Portugal, colocou sempre bastante ênfase na necessidade das escolas, a exemplo das organizações empresariais, procurarem na sua atividade a eficiência e a eficácia na execução das decisões, bem como na prestação de contas assente no princípio da transparência, mas que basicamente pressuponha a constituição de “um quase mercado” com o objetivo de reduzir a intervenção do Estado no sistema educativo. Para atingir este fim aceitava-se desviar inclusivamente o financiamento da educação para as famílias – introduzindo por exemplo o cheque-ensino - e que se procedesse à privatização da propriedade através de múltiplas formas ou de concessões de gestão, utilizando para o efeito a figura jurídica do Contrato de Associação. É da sua responsabilidade, a introdução nas ciências da educação e da legislação produzida de um campo lexical muito próprio, e por isso facilmente reconhecido, assente em palavras como: modernização, racionalização, eficiência, eficácia, prestação de contas, mercado, concorrência e livre-escolha. Como alerta Barroso (2005b,p.72):

“Num contexto de incertezas, os critérios e as opções de financiamento deixam de ser objeto de uma planificação que traduza escolhas políticas definidas pelo Estado e passam a ser confiadas à “mão invisível” do mercado em função dos objetivos de eficácia, qualidade e excelência definidos de maneira unívoca pelas regras de concorrência.”

Simultaneamente alguns países europeus de matriz política e administrativa centralista enveredaram por processos de descentralização e de contratualização, passando o Estado a recorrer a modalidades de regulação voluntária – apresentadas como parcerias, pactos ou contratos - para envolver outras entidades territoriais ou institucionais na realização de projetos de interesse público.

Deste modo, procurou-se contrapor “à lógica de privatização” da primeira orientação, uma conceção que, pelo menos, formalmente reforçava a participação cívica e comunitária de renovação da escola pública, recusando em termos de modalidades de execução, alguns dos ingredientes que constituem o paradigma da “construção do mercado de educação” como: a livre escolha da escola pelos pais; a introdução de mecanismos de competição entre estabelecimentos de ensino como forma de regulação do seu financiamento; a contratação direta do pessoal docente; a empresarialização da gestão subordinada à concorrência e à “satisfação do cliente”; o financiamento direto às famílias dos custos da escolarização.

Como corolário lógico esta orientação não advoga o abandono do Estado, ou o transforma no “carro vassoura dos excluídos”, mas reafirma pelo contrário o seu papel insubstituível como garante de um projeto político nacional, pensado para que englobe e incorpore particularismos locais, e que caucione a defesa do direito da igualdade de todos os cidadãos no acesso à educação bem como da equidade do serviço prestado.

Neste sentido e como sublinha Barroso (1997, p.34),

“(...) o reforço da autonomia das escolas, não deve ser encarado como uma forma do Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas apenas o reconhecimento que em determinadas situações e mediante certas condições, os órgãos representativos das escolas (reunindo professores, outros funcionários, alunos, pais e outros elementos da comunidade) podem agir melhor que a administração central ou regional, certos recursos”.

O ponto de partida para a delimitação do conceito de autonomia é, como anteriormente se afirmou, a consideração da escola como organização.

Significa isto que ao conceptualizar a escola como organização define-se um contexto de ação estruturado pela própria ação, delimitador de um espaço social, físico e psicológico, onde se definirá um “interior” (o território), um “exterior” (o meio) e uma fronteira, onde se estrutura uma identidade, passo crucial para dar um sentido de pertença, o qual implicará o traço distintivo e simbolicamente relevante entre o “nós e os outros”.

Desta forma o conceito de escola não se limita ao edifício, nem aos processos de ensino-aprendizagem que constituem a sua finalidade institucional. Pelo contrário incluem um conjunto muito variado de atores, o que necessariamente implica uma teia de relações e vivências, cujo dinamismo é a fonte daquela maleabilidade.

A auto-organização ou a recriação do modelo formal aparece, pois, como elemento fundamental na construção da identidade. Ao auto-organizarem-se, ou seja, ao procurarem a melhor forma de alcançarem os seus objetivos é que cada unidade se diferencia das outras com quem está em inter-relação, criando a sua própria identidade.

A especificidade e identidade de cada escola depende, assim, quer das dinâmicas internas, quer das relações que se estabelecem com o meio externo. Inserida num ambiente único, produto da interação do meio interno com o ambiente exterior, e assumindo-se em simultâneo como recetora e produtora de “mensagens”, mantém com o meio externo uma articulação flexível e com um certo grau de permeabilidade.

Tal significa, usando uma linguagem mais própria da psicologia, que ao mesmo estímulo cada estabelecimento de ensino desencadeará processos próprios que implicarão na maior parte das situações respostas diferenciadas, distintas umas das outras. É a esta capacidade de “imprevisibilidade” nas soluções adotadas que podemos denominar autonomia intrínseca da escola, inerente à sua organização e que deve ser potenciada em benefício das aprendizagens dos alunos, não constituindo por isso mesmo um fim em si mesmo, mas um meio para alcançar em melhores condições as finalidades a que se propõem e em função das quais se justifica a sua existência: a formação das crianças e dos jovens que os frequentam.

1.2. Regulação e autonomia

A problemática da reforma e da reorganização do Estado constituiu, nomeadamente a partir das duas últimas décadas do século passado, um tema central no debate político num conjunto alargado de países e conduziu à adoção de políticas diversificadas que afetaram a administração pública no geral e, por maioria de razão, a educação através da aplicação de medidas legislativas conducentes à descentralização, à autonomia das escolas, à livre escolha da escola pelos pais, e do reforço de procedimentos de avaliação e prestação de contas entre outras.

Como afirma Barroso (2005b), as medidas tomadas na educação vão no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar ou de substituir esses mesmos poderes por entidades privadas, em muitos dos domínios que constituíam, até aí um campo privilegiado da intervenção do Estado.

Abordaremos, ainda que sinteticamente, alguns destes tipos de regulação, não perdendo de vista que o nosso trabalho tem como objeto de estudo o conselho geral e nesse sentido incidiremos a nossa maior atenção na regulação local.

1.2.1 A regulação transnacional

Vivemos num mundo cada vez mais complexo e marcado por uma maior interdependência entre países e sociedades. Apesar da educação e dos sistemas educativos se afirmarem claramente no que poderíamos chamar a esfera de soberania não partilhada, de forma alguma podem ser considerados imunes à influência que sobre eles se exerce a partir de Organizações Internacionais que para o efeito promovem conferências, produzem estudos comparativos, elaboram instrumentos, cujas conclusões, ou recomendações, são tomadas pelos decisores políticos e pelos técnicos como legitimadoras ou não da ação política desenvolvida.

Estão nestes campos os estudos desenvolvidas pelo Banco Mundial, pela OCDE, pelo FMI, e pela União Europeia e que, inegavelmente, influenciaram as políticas prosseguidas para a reforma do Estado do aparelho político-administrativo e de controlo social. Como afirma Afonso (2001, p.24),

“ (...) (as referidas organizações) induzem em muitos e diferentes países a adoção de medidas ditas modernizadoras que levam o Estado a assumir também, de forma mais explícita, uma função de mediação, de adequação às prioridades externamente definidas ou, mesmo, de promoção das agendas que se circunscrevem a ditames mais ou menos ortodoxos da fase atual de transnacionalização do capitalismo e da globalização hegemónica.”

Se dúvidas houvesse, bastaria refletirmos no impacto que teve o chamado “consenso de Washington” na definição das atuais políticas educativas cujas principais recomendações passavam, como referimos anteriormente, por disciplina orçamental, reforma fiscal,

eliminação das barreiras às trocas comerciais, privatização e desregulamentação, com o consequente apagamento da intervenção do Estado.

A par disso justifica-se o desenvolvimento de todo um conjunto de estudos sobre a *performance* dos sistemas públicos de educação suscitando e condicionando o debate e a mobilização da opinião pública e publicada sobre os resultados comparados obtidos pelos alunos dos diferentes países como, por exemplo, o projeto promovido pela OCDE (PISA) sobre os resultados dos diferentes sistemas educativos em matérias consideradas estruturais para o conhecimento.

1.2.2 A regulação nacional

De uma forma esquemática e simplista podemos afirmar que o modelo de regulação comumente praticado em muitos países europeus, incluindo Portugal, até à década de oitenta do século XX, baseava-se numa aliança entre o Estado e os professores. Este modelo que vulgarmente é denominado como “burocrático-profissional”, está hoje em dia a ser posto em causa em nome basicamente de dois princípios: O Estado – avaliador e o “quase-mercado”.

Não se afirma, contudo, que o caminho prosseguido por cada um dos países seja um e o resultado final o mesmo. O contexto específico, o grau de convicção colocado na sua implementação, bem como a resistência dos atores à sua concretização, conduziram a resultados diferenciados.

A regulação nacional é exercida pelo Estado, essencialmente através da administração educativa, que incorpora na ação não só as orientações validadas pelo poder político, das recomendações dos organismos internacionais, mas também os contributos das pressões que lhe chegam da sociedade civil através de iniciativas, conferências, movimentações dos diferentes atores sociais e mais especificamente dos agentes educativos. Assim a regulação nacional transforma-se num processo múltiplo, plural, inacabado sujeito a uma dinâmica de construção permanente.

O paradigma da regulação de controlo, que tem sido predominante e de que a nossa administração central dá sinais de querer acentuar, tem vindo gradualmente a alterar-se através da racionalização da dimensão da administração, apostando em procedimentos de controlo remoto, em ações de coordenação, inovação e avaliação. (Lima, 2010)

Neste sentido a administração educativa, progressivamente, procura restringir o recurso às práticas tradicionais de controlo burocrático, baseadas na utilização de normas e regulamentos, propondo-se, através da maximização da necessidade de “modernização”, assumir comportamentos assentes no conceito de regulação.

A diferença fundamental entre um conceito e outro radica menos na finalidade de cada um, já que tanto a regulamentação como a regulação visam a definição e cumprimentos de regras que operacionalizam objetivos, e mais no facto de a primeira ser um caso particular de regulação, uma vez que as regras estão codificadas sob a forma de regulamentos, acabando por ter um valor em si mesmo. Esta diferente forma de abordagem do Estado é definida por Lessard, Brassard e Luisignan (2002) citados por Barroso (2005b, p.732):

“O Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com atores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do ‘mercado’ educativo.”

Na perspetiva de Formosinho e Ferreira (2000, p.78), o Estado tem atualizado e legitimado o seu posicionamento no sistema “abandonando a [...] tradicional característica de Estado reformador e assumindo-se como Estado regulador”, preparando de alguma forma a sua própria retirada, através da valorização de mecanismos de micro-regulação e apelando à responsabilidade da sociedade civil para a procura de soluções para problemas cada vez mais complexos.

A assunção destes objetivos tem-se traduzido na produção de um discurso político apostado em enaltecer a necessidade de modernidade, de eficácia e de eficiência, transpondo para a educação a racionalidade empresarial.

As políticas prosseguidas nos últimos anos permitem-nos afirmar que se na retórica se privilegiou a “modernização” da administração escolar e a defesa dos princípios da igualdade de oportunidades, importa, no entanto, reconhecer que muitas das medidas legislativas postas em prática favoreceram uma lógica de mercado na prestação do serviço educativo, cujos efeitos contrariam os princípios evocados. Assistiu-se à implementação de medidas que facilitaram a tentativa de criar mercados (quase-mercados) educativos transformando a ideia de “serviço público em serviço para clientes. A introdução e

desenvolvimento da avaliação externa, mesmo sem consequências estruturais, da crescente tolerância com a livre escolha da escola pelos pais, assim como da “oficialização envergonhada” da elaboração dos *ranking* das escolas, estimulando desse modo a competitividade entre elas pela captação de recursos e de prestígio, são exemplos da progressiva introdução da lógica neoliberal na gestão dos sistemas educativos.

1.2.3 A regulação local

A regulação local, ou regulação socioeconómica como alguns autores preferem denominar, define-se, na opinião de Azevedo (2007, p.4), como um processo de coordenação da ação de diferentes atores das comunidades locais, resultante da interação entre o conflito e o compromisso dos diferentes interesses, da racionalidade e das estratégias em presença.

Em Portugal a articulação entre a regulação estatal e a regulação local assiste-se ao domínio da primeira sobre a segunda. Reside aqui um dos fatores que justificam a crítica permanente sobre a falta de eficácia e da ineficiência do nosso sistema educativo, já que são os atores sociais locais e a sua capacidade de mobilização que dinamizam a procura social e local de educação e que podem acompanhar o desempenho da oferta educacional.

Desde a publicação do decreto-lei nº 172/1991, de 10 de maio, a legislação portuguesa passou a prever a participação dos representantes da comunidade educativa nos órgãos das escolas a nível da direção, embora fosse evidente ainda o desequilíbrio existente entre os diferentes corpos representados com domínio dos docentes. Com a entrada em vigor do atual modelo de direção e gestão, nomeadamente com a criação do conselho geral, ao qual foi atribuída uma composição mais equilibrada entre representantes da escola e representantes da comunidade, e o aumento das suas competências, verificou-se que o equilíbrio de forças tornou-se mais real, favorecendo a capacidade de intervenção e, como tal, de regulação quer dos pais e encarregados de educação, quer das autarquias. Estas últimas viram também o seu poder de influência aumentado, não só pelo acréscimo do número de representantes nos órgãos da escola, mas também como corolário das progressivas transferências de competências que lhes têm sido atribuídas pelo Ministério da Educação. De entre as competências transpostas para as autarquias é importante realçar, pela sua dimensão, as que foram transferidas pelo decreto-lei nº 144/2008, de 28 de julho, que, ao permitir-lhes o exercício, ainda que indireto, do poder hierárquico sobre o pessoal não docente, lhes facultaram, de facto, a possibilidade de exercer em muitos Agrupamentos

uma verdadeira capacidade de influência, sem que daí resulte a necessidade de lhes conferirem qualquer tipo de representação especial devido ao seu peso institucional específico.

Também, ao longo destes anos, os representantes dos corpos internos, docentes, pessoal não docente e alunos viram os seus papéis alterados ou condicionados por força das frequentes mudanças dos normativos legais, que não permitem a consolidação das práticas internas em cada uma das Escolas ou dos Agrupamentos. Estão neste caso os normativos referentes, entre outros, ao estatuto da carreira docente, ao sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente e não docente, ao estatuto do aluno, ao sistema de avaliação externa das escolas, aos currículos nacionais, ao regime de matrículas e à organização do ano letivo.

Pelos exemplos dados, pode-se inferir da capacidade que o Ministério de Educação tem de interferir na vida das escolas e do seu poder para, regularmente, provocar “sismos” de maior ou menor intensidade, obrigando, com isso, cada uma das Escolas ou Agrupamentos a adaptar-se em função do contexto onde está inserido e a procurar as melhores soluções para o cumprimento da norma.

Cabe ao conselho geral de cada Escola ou Agrupamento, como órgão onde interagem quer os atores internos, quer os atores externos, desenvolver os processos de adequação ao controlo do Estado e, nesse quadro, construir uma identidade do próprio estabelecimento, assente no desenvolvimento dos processos de autorregulação e de hétero-regulação, de reprodução e de produção, de fidelidades e de “infidelidades normativas”.

É, para nós, evidente que, na dinâmica que se gera no processo de construção da identidade da escola e na criação de uma cultura própria, releva a importância dos atores sociais externos como portadores de uma visão diferenciada sobre a escola.

Por outro lado, temos a consciência de que a regulação local não pode ser construída isoladamente, nem se deve permitir que a mesma consolide uma consciência de ilhéus que rapidamente seria transformada em presa fácil do poder da administração educativa. Ela terá de ser concretizada de forma articulada, envolvendo unidades territoriais mais amplas que aquelas que coincidam com os municípios, e dotadas de competências próprias. Descentralizar deve significar maior flexibilidade, aproximar as tomadas de decisão da comunidade educativa e diminuir os processos burocráticos.

É assim urgente repensar a reorganização local da educação e a reforma da autonomia da escola em relação à administração central cujo papel deve evoluir para uma coordenação flexível, reguladora e estimuladora das dinâmicas locais (Fernandes, 2003).

Trata-se de uma matéria em que, para nós, não subsistem dúvidas. Quanto mais forte for esta regulação sociocomunitária maior poderá ser o espaço de afirmação da autonomia das escolas.

No entanto, a implementação de uma política de descentralização exige, a prazo, uma redefinição de funções e a redistribuição das competências entre as diferentes instâncias (central, regional, local e ao nível do estabelecimento) da administração da educação, no sentido de no provir construirmos o que Barroso (1996, p. 12) denomina um sistema policentrado no qual existam “ vários centros, coexistindo em diferentes lugares do sistema”.

Capítulo 2- A construção da autonomia em Portugal – um percurso legislativo

2.1 – Da Lei de Bases do Sistema Educativo à construção dos modelos de participação democrática.

Como referimos na introdução, Portugal nasceu como Estado antes mesmo de se afirmar como Nação. Um Estado com estas características só podia dar origem a um sistema educativo fortemente centralizado em que as escolas eram encaradas como meras extensões da administração central e como tal não lhes era permitido mais do que a liberdade de aplicar as normas oriundas de um centro de decisão política.

Desta realidade adveio a tradição de tudo regulamentar, habituando-se as escolas à profusão de instrumentos legais que tudo pretendem prever e num esforço insano de normatizar quer os atores, quer o contexto onde se realiza o ato educativo.

Com o 25 de Abril de 1974, as escolas, apoiadas sobretudo no espírito de participação e de militância por causas protagonizadas maioritariamente por docentes e estudantes, lançaram-se no processo de tomar o futuro nas suas mãos. Assim, e aproveitando-se da imensa fragilidade então patenteada pelo poder político, forçaram uma descentralização não desejada impondo na prática uma transferência da capacidade de decisão do centro para a periferia. Este processo viria a ser gradualmente invertido com o processo de normalização política que se sucedeu posteriormente (Lima, 2011).

O primeiro passo para reformar globalmente o nosso sistema educativo teve início em 1986 quando o Governo então em funções se propôs elaborar uma nova lei de bases do sistema educativo que estivesse em consonância com a Constituição da República e que estabelecesse um quadro legal que prevenisse a adoção de medidas avulso pelos diversos governos, esteve na origem do consenso na elaboração de um novo diploma, a lei nº 46/1986, de 14 de outubro.

A lei de bases do sistema educativo estabelece os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do sistema educativo e consagra no seu articulado o princípio de que na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa; estabelece que a direção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos

ensinos básicos e secundário será assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos (apenas no ensino secundário) e pessoal não docente, e que esta será apoiada por órgãos consultivos e serviços especializados, num e noutro caso segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino.

Como se pode facilmente constatar, a lei de bases do sistema educativo não contempla expressamente a “autonomia das escolas” embora determine no seu articulado a necessidade de descentralizar e desconcentrar os serviços. Como afirmam Formosinho e Machado (2005, p.118) esta necessidade de incluir a escola como parte integrante do território local, obriga a reformular o papel do Estado na gestão da educação, redistribuir funções por vários patamares da administração e instaurar novas relações com as comunidades locais e com o sistema educativo através da direção da escola pública.

Ao consagrar, no art.º45, os princípios de democraticidade, de participação e gestão dos estabelecimentos de ensino e estabelecer que “a direção de cada estabelecimento é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente”, a LSBE não só definiu um novo modelo para a administração das escolas como especificou a distinção entre Direção e Gestão bem como os papéis reservados aos diferentes intervenientes educativos.

2.1.1. A proposta da CRSE

Após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e decorrente do seu próprio articulado ficou o Governo da República obrigado a estudar, propor e implementar uma reforma global, cujo objetivo principal centrava-se na tarefa de adaptar todo o sistema educativo aos fins e metas traçados pelo novo instrumento legislativo, que diga-se constituiu um dos marcos de consenso alargado da democracia portuguesa.

Nasce, assim, a CRSE (Comissão de Reforma do Sistema Educativo) que irá impulsionar, no âmbito da sua atividade, um conjunto de estudos que dinamizarão o debate de ideias sobre a reforma de administração das escolas, sobretudo a partir da divulgação pública do documento “Organização e Administração das Escolas do Ensino Básico e Secundário” da responsabilidade de Formosinho, Fernandes e Lima (CRSE1988, vol. II, p.137- 263)

O documento em causa constitui um marco na evolução do pensamento sobre a temática da administração escolar porque assumia pela primeira vez, fora dos fóruns académicos, de forma explícita a distinção entre a direção, que se pretendia democrática e participativa englobando todos os intervenientes no processo educativo, e a gestão, que se defendia como necessariamente profissional.

Partindo de uma análise diagnóstica do modelo implementado pelo decreto-lei nº 769-A/1976, de 23 de outubro, os autores do documento apresentam um conjunto de propostas, assentes nos seguintes pontos explicitamente consagrados na lei de bases (CRSE1988, Vol. II,p,147):

- 1) - Distinção entre direção e gestão (art.º 45);
- 2) - Participação de todos os interessados na administração da educação escolar – professores, pais, alunos, pessoal não docente, autarquias, representantes dos interesses sociais, económicos culturais e científicos (art.43, nº 1 e nº2 e art.º 45, nº 2);
- 3) - Interação institucionalizada entre a escola e a comunidade local em que a escola se insere (art.º 43º, nº2 e art.º 45 nº1);
- 4) - Prevalência de critérios pedagógicos e científicos sobre os critérios administrativos.

A aplicação destes princípios pressupunha uma nova conceção de escola e de administração do sistema educativo, baseados no modelo de democracia participativa descentralizada, o que implicava a necessidade de garantir na formulação da proposta de legislação a consagração de quatro requisitos básicos ao nível organizacional:

- Descentralização – obrigando a uma distribuição de competências entre os vários níveis da administração da educação - central, regional e local – de forma que a escola possa dispor de uma margem de autonomia suficiente;

- Autonomia – entendida como autonomia relativa, porque se exerce entre o contexto onde se insere, os interesses e a vontade da comunidade educativa que serve e os princípios definidos pelo Estado e consagrados nas leis que regem o sistema educativo, e que se exprime na elaboração e concretização de um Projeto Educativo;

- Participação entendida como a concretização do direito de todos os implicados no processo educativo participarem na administração e gestão das escolas (art.º. 43, nº1 e nº2 da LSBE);

- Competência técnica da gestão – Concretizando a distinção entre direção e gestão, esta última exige profissionais dotados de competência técnica para o desempenho do cargo, de forma a evitar a dependência da escola do aparelho burocrático da administração educativa.

Na sequência dos princípios definidos pela LSBE, e como primeiro texto legal produzido após a entrega das propostas da CRSE, foi publicado o decreto-lei nº 43/1989, de 3 de fevereiro, onde estão lançadas as primeiras bases do regime jurídico da autonomia para as escolas do 2º e 3º ciclo e secundário, e que se pode considerar o “discurso fundador do tema”.

Nesse normativo defende-se que a concretização da autonomia passa necessariamente pela elaboração de um projeto educativo com a participação de todos os intervenientes na vida escolar (docentes, pais e encarregados de educação, discentes, pessoal não docente, autarquias e outras instituições da comunidade local) e desta forma assume-se o conceito de escola como comunidade educativa.

Significa isto que autonomia implica participação e esta obriga à democracia, num exercício de partilha no órgão de direção da escola entre os diferentes parceiros da comunidade educativa. É em nome da defesa dos valores da participação democrática e da abertura da escola à comunidade local que se fundamenta a concessão por parte do poder político da autonomia às escolas.

Uma análise crítica ao seu conteúdo revela, no entanto, que a autonomia decretada foi bastante ténue, (não abrangendo as escolas do 1º ciclo, nem os jardins-de-infância) não indo muito para além de uma declaração de intenções gerais sobre a necessidade de as escolas desenvolverem um “projeto educativo” e de um inventário de competências avulsas que, em muitos casos, já possuíam ou eram práticas correntes da administração das escolas e em outros casos eram irrealizáveis com os meios que então as escolas dispunham, com exceção da flexibilização da gestão financeira, permitindo a criação do denominado orçamento de compensação e receita. (Barroso, 2004.p, 57)

Como complemento do decreto-lei nº 43 /1989, de 3 de fevereiro, foi publicado, como atrás se referiu, o despacho nº 8/SERE/89, de 8 de fevereiro que definiu as novas regras de composição e funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos seus órgãos de apoio.

Este diploma consagrou a participação dos pais e encarregados de educação no conselho pedagógico e nos seus órgãos de apoio, nomeadamente nos conselhos de turma de natureza disciplinar e no conselho de direção nas escolas do 2º e 3º ciclos e nas escolas do Ensino Secundário. Nos jardins-de-infância e nas escolas do 1º ciclo passaram também a integrar o conselho pedagógico e o conselho escolar respetivamente.

Na ausência de uma verdadeira reforma do modelo de gestão e administração escolar optou-se por tentar reverter o conselho pedagógico, embora com caráter provisório, no órgão de representação comunitária. Embora com funções predominantemente técnico – pedagógicas, este órgão foi, pouco a pouco, transformando-se no “parlamento da escola”, acentuando a sua importância política no contexto organizacional, onde os representantes dos professores, com larga maioria na sua composição, agora acompanhados pelos representantes dos pais, não só fiscalizavam as orientações/decisões do conselho diretivo, como ainda as suas deliberações eram de cumprimento obrigatório senão resultasse das mesmas, violação do normativo legal (Lima, 2011)

Esta configuração prática da estruturação do poder no interior da escola, acentuando o caráter ambivalente dos conselhos diretivos entre assumirem-se como o último escalão da cadeia hierárquica da administração educativa, já que eram por ela nomeados, e simultaneamente como representantes dos professores que os elegiam e que, por isso, exigiam um discurso e uma prática reivindicativa em relação à tutela pouco compatível com uma relação de subordinação característica das relações hierárquicas. Desta tensão e ambivalência surgia a necessidade de “recorrer” ao conselho pedagógico, como alternativa prática de salvaguardar princípios hierárquicos, já que, estava excluído da relação direta de subordinação à tutela, e por isso tinha a margem de autonomia suficiente para afirmar posições de pressão e contestação que de alguma forma, pelas mesmas razões estavam vedadas aos Conselhos Diretivos, sem pôr em causa as relações institucionais.

2.1.2. O decreto-lei nº 172/ 1991, de 10 de maio

Com a publicação do decreto-lei n.º 172/1991, de 10 de maio pela primeira vez num texto legislativo é assumida a separação entre Direção e Gestão. O conselho de escola era o órgão de direção que define as grandes linhas da política educativa da escola. No que respeita às competências atribuídas salientam-se as que remetem para a obrigação de definir os princípios fundamentais da organização e o de promover a integração da comunidade educativa. Além delas, competia ainda ao conselho de escola "eleger o diretor executivo, destituí-lo ou renovar o seu mandato" (art.º. n.º 8).

Os membros deste conselho eram representativos dos diversos corpos da comunidade educativa, sendo o número de representantes docentes no conselho, igual ao número dos membros não docentes. O presidente do conselho de escola era obrigatoriamente um docente e possuía nessa qualidade o voto de qualidade. Radicava na utilização desta

possibilidade o controlo docente sobre o órgão quer ao nível do seu funcionamento, quer no que respeita às suas decisões.

Ao diretor executivo eram atribuídas as funções de gestão e administração sendo responsável pela gestão quotidiana da escola, cabendo-lhe promover e implementar as linhas de política educativa definida ao nível do órgão de direção estratégica. No entanto como estava inserido na cadeia hierárquica da administração educativa, (Lima, 1995, p. 67-68) as orientações recebidas através dela rapidamente se sobrepunham a qualquer outra deliberação do órgão de direção estratégica. Este órgão de gestão e administração era unipessoal, sendo coadjuvado no exercício das suas funções por adjuntos.

Ao nível da administração e gestão foi ainda criado um outro órgão: o conselho administrativo. Este órgão tinha funções deliberativas em matéria de gestão financeira. Eram membros deste órgão o diretor executivo (que preside a este órgão), um dos adjuntos designado para o efeito e o chefe dos serviços de administração escolar.

O conselho pedagógico surgiu, com este modelo, como um órgão de orientação educativa, prestando apoio seja ao conselho de escola, seja ao diretor executivo "nos domínios pedagógico-didático, de coordenação da atividade e animação educativas, de orientação e acompanhamento de alunos e de formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente" (art.º n.º 31). Trata-se, pois, de um órgão consultivo, sendo também sua função elaborar propostas (por ex.: regulamento interno, projeto educativo) para o conselho de escola apreciar e aprovar. Como vértice da estrutura organizativa pedagógica da escola ou área escolar, assente em departamentos curriculares (ressalte-se, também neste ponto, o carácter inovador deste normativo), continua a reproduzir a composição proposta para o conselho de escola, variando apenas o número de elementos adstritos a cada um dos sectores, com clara predominância aqui dos docentes, evidenciará ao longo da experiência uma tensão permanente para ver alargadas as suas competências (CAA.1996, p. 86).

Neste modelo, o conselho de escola/área escolar, apesar do protagonismo que lhe era conferido pelo normativo legal ao coloca-lo no vértice da hierarquia organizacional da escola, não assumiria mais que um poder marcadamente simbólico, se excluirmos o momento da seleção/eleição do Diretor executivo. Na realidade era este último quem detinha a real capacidade de decisão que lhe advinha não só do seu reconhecimento pelas diferentes estruturas da administração educativa como seu representante, mas também porque em função do cargo passava a ter assento por inerência nos três órgãos mais importantes da escola: o conselho de escola, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

Assim, como afirma Lindinho (2003, p.63):

“Teoricamente, o modelo podia ser considerado democrático pois procurava envolver os principais interessados no processo educativo, podendo até ser perspectivado como uma reedição da gestão democrática. Porém, na prática isso não aconteceu, eventualmente por falta de motivação dos diferentes sectores, nomeadamente autarquia e interesses socioculturais e económicos, para uma participação activa ou pela dominação do corpo docente (usando poderes de especialista).”

A sua aplicação experimental foi avaliada por um “Conselho de Acompanhamentos e Avaliação” (portaria n.º 812/1992, de 18 de agosto, e Despacho n.º 206/ME/1992, de 10 de dezembro), tendo sido detetadas algumas dificuldades na sua aplicação, nomeadamente no que se referia à clara definição de competências entre os diferentes órgãos de administração e gestão, na mobilização de todos os atores interessados, internos e externos à escola e na definição de conceitos como «direção» e «gestão», «autonomia», «projeto educativo» e «comunidade educativa».

A importância deste diploma, como afirmam Formosinho e Machado (1999, p.116) advém do facto de ser o primeiro normativo que procura adaptar o modelo de gestão e administração escolar à conceção de escola como espaço de intersecção entre a intervenção da comunidade local e as políticas educativas, num espaço assente nos princípios da democraticidade, da participação dos diferentes atores educativos e que se autonomiza em função do seu projeto educativo.

Analisado este processo, Barroso (1991.p,76 - 78) declara existirem duas grandes zonas de rutura com o modelo de gestão anterior. A primeira refere-se "à tentativa de institucionalizar uma participação dos pais, de representantes da autarquia e dos interesses culturais e económicos na tomada de decisão interna à escola". O autor alerta para o facto de esta participação ser mais simbólica do que real, pois "só no quadro de uma efetiva descentralização (...) é que se pode falar em verdadeira participação da comunidade na definição de uma política local de ensino". A segunda zona de rutura prende-se com a tentativa de profissionalização da gestão. O autor refere que o que é mais significativo nesta mudança é que se tenha substituído a gestão colegial (do modelo anterior), por uma gestão unipessoal com o argumento de que era preciso dar maior 'eficácia', 'eficiência', 'estabilidade', 'responsabilidade', introduzindo estas palavras e os conceitos a ela

associados, mais próximos de um referencial de gestão empresarial, que do vocabulário do campo educacional.

No entanto, o regime experimental adotado, a excessiva regulamentação a que foi sujeito, a par de um acompanhamento indiferenciado por parte da administração educativa acabou por não permitir evidenciar de forma clara as dinâmicas específicas desenvolvidas, embora tenham influenciado a produção de normativos que se alargaram aos restantes estabelecimentos de ensino.

Na avaliação produzida, o Conselho de Acompanhamento de Avaliação do novo regime de administração escolar (CAA) recomendava a não generalização do mesmo, propondo em sua substituição a elaboração de uma “carta de princípios” de carácter mais genérico, um “diploma-quadro” que apenas definisse as coordenadas fundamentais da direção e gestão das escolas, para além de uma profunda reestruturação da administração educativa, no sentido de uma transferência de competências para as escolas e estruturas comunitárias. (CAA,1997, p. 79).

A aplicação do decreto-lei nº 172/1991 de 10 de Maio, foi prorrogada, através do despacho nº128/ME/96, de 8 de julho acabando por ser revogado, conjuntamente com o decreto-lei nº 769 – A/1976, de 23 de outubro, em 1998 com a publicação do decreto-lei n.º 115-A/1998, de 4 de maio.

Apesar das críticas a que foi sujeito e de ter sido posteriormente revogado, muitas das soluções que apresentava foram posteriormente recuperadas pelo decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril nomeadamente: a criação de um órgão unipessoal, a sua escolha por um processo ambíguo de seleção/eleição, para além de possibilitar a candidatura de um professor não pertencente à escola.

2.1.3 O decreto-lei nº 115-A/1998, de 4 de maio

O XIII Governo Constitucional no seu programa de governo, relativamente à área da Educação, enuncia as suas intenções ao escrever no seu programa:

h) “Entender a gestão da educação como uma questão de sociedade envolvendo todos os parceiros, sem prejuízo da responsabilidade inequívoca do Estado, descentralizando competências na construção de respostas adequadas à

diversidade de situações, valorizando a inovação a nível local e a ligação da educação e formação aos seus territórios”(p. 223).

e) “Reforço da autonomia das escolas, valorizando a sua identidade e os seus projetos educativos criando as condições materiais, profissionais e administrativas necessárias a uma verdadeira autonomia 2 (p. 225).

A intencionalidade de desenvolver uma política de descentralização enunciada no programa do governo, mas também a consciência da necessidade de construir em torno dos seus objetivos um consenso tão alargado quanto possível envolvendo as diferentes forças políticas e sociais e demais parceiros educativos, visando um acordo de ação sobre o que era necessário fazer no domínio da educação, esteve na origem da apresentação em 6 de Fevereiro de 1996 pelo Ministro da Educação (ME) Marçal Grilo da sua proposta de Pacto Educativo para o Futuro.

Afirmava-se, então, a necessidade de reforço de competências do poder local e advogava-se que a escola passasse a ser centro das políticas educativas, beneficiária de uma transferência de competências e de recursos, designadamente através da “celebração de contratos de autonomia entre as escolas e o Ministério da Educação”.

Com a definição destas “metas” pretendia-se modernizar e descentralizar, transferindo poderes para os órgãos de poder local e para as escolas, dotando-as de maiores graus de autonomia, de modo a que estas últimas se tornassem no centro das políticas educativas. Ora, é de salientar que estas, por sua vez, se enquadram num vasto conjunto de medidas educativas, tendentes a resolver vários problemas do sistema educativo. De acordo com Bolívar (199, p.160):

“(…) para a descentralização incidir significativamente na melhoria escolar, há que equacionar a escola como centro da mudança, possibilitando um desenvolvimento do currículo baseado na escola, muito para além duma mera transferência delegada pelo poder central”.

Com vista à consecução destes objetivos, o ME através do despacho nº 130/ME/1996, de 8 de julho, encarrega João Barroso de realizar um estudo que é publicado em 1997, no qual analisa-se, numa primeira parte a problemática da autonomia das escolas, no contexto da territorialização das políticas educativas, faz-se uma análise e um diagnóstico da situação em Portugal, clarifica-se o conceito de autonomia (como processo de construção social) e elabora-se um programa, contendo as estratégias e as propostas de reforço da mesma. No citado estudo, Barroso (1997, p.7) defende um processo de “territorialização das políticas educativas e o reforço da autonomia das escolas gradual e contratualizado”.

Quanto aos principais problemas do sistema público de educação, Barroso (1997, p.9) menciona derivarem da massificação do ensino e do “crescimento exponencial do sistema educativo, da complexidade das situações geradas pela heterogeneidade dos alunos (individual, social e cultural), da “quebra de confiança” na transição entre educação e emprego, das restrições orçamentais decorrentes da crise económica e dos disfuncionamentos burocráticos do aparelho administrativo do Estado”.

No sentido de fomentar a resolução destes problemas, defende o mesmo autor que é necessário reequacionar o papel do Estado, pois de uma maneira geral, estas mudanças levam à deslocação das decisões ou à realocação das políticas educativas para a administração regional e local. Para Costa (2003, p. 30), esta deslocação das decisões

“corresponde a uma mudança de conceção acerca do papel do Estado em questões como a educação, e significam, também, por outro lado, o reconhecimento da incapacidade funcional do aparelho administrativo central em responder adequadamente às solicitações de um sistema educativo em expansão e em complexidade crescentes”.

Ao transferir alguns dos poderes para o nível regional e local, o Estado passa a ter um papel regulador para com esta deslocação das decisões ou realocação das políticas educativas fazendo ressurgir a escola como objeto local, devolvendo-lhe poderes. Assim, conceitos como territorialização adquirem cada vez mais importância.

Quanto às medidas defendidas, a territorialização abrange, na perspectiva de Barroso, (1997, p.10), uma:

“(...) grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos atores e a contextualização da ação política. A territorialização é um fenómeno essencialmente político e implica um conjunto de opções que têm por pano de fundo um conflito de legitimidade entre o Estado e a sociedade, entre o público e o privado, entre o interesse comum e os Interesses individuais, entre o central e o local.”

Recusando por um lado seguir a estratégia de experimentação, avaliação e generalização seguida na aplicação do modelo anterior, o XIII Governo Constitucional apostou numa estratégia diferente para lançar a reforma do modelo de governação da Escola Pública Portuguesa.

O primeiro passo passou, como vimos, por solicitar uma nova proposta a um especialista, procurando com isso demarcar-se das estratégias seguidas pelos governos anteriores e também certificar o novo modelo em termos científicos. Simultaneamente, como atrás referimos, prosseguiu uma política de pequenos passos, bem ilustrada com a criação dos TEIP, de forma a responder a problemas existentes a partir de novos paradigmas sem correr o risco de vir a ser acusado de experimentalismo.

A partir do estudo apresentado, a equipa Ministerial apresentou a sua proposta que, como seria de esperar, não acolhia algumas das sugestões constantes no referido Trabalho, e que após um período de discussão pública ficaria consignada no decreto-lei nº 115-A/1998, de 4 de maio.

Independentemente da controvérsia que se originou entre a perspetiva académica e a visão política, o certo é que a publicação do referido normativo insere-se na linha estratégica de reforço da autonomia das escolas, suportada não só na necessidade de territorializar as políticas educativas e garantir a participação da comunidade na governação das escolas, mas também no objetivo de modernizar e melhorar a eficiência da gestão escolar, como se afirma no seu preâmbulo,

“(...) a autonomia das escolas e a descentralização constituíam aspetos fundamentais de uma nova organização da Educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”

Além disso, e argumentando com a necessidade de incorporar a experiência acumulada no período democrático, considerou que não seria desejável a definição de um modelo único que impedisse ou dificultasse a emergência de políticas locais ou que, de alguma forma, travassem a capacidade de cada escola criar a sua própria identidade. Assim e convergente com esta perspetiva é a definição de “autonomia consagrada”:

“O poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (Artº3, ponto 1)

O novo regime preocupava-se mais em definir um quadro legal de referência possibilitando às escolas, no uso da sua autonomia, a concretização das soluções organizativas que se lhes afigurassem necessárias para responder às especificidades e particularidades dos contextos em que se inseriam, sem prejuízo de cumprirem as regras comuns a todas as instituições escolares (Lemos & Silveira, 1998, p. 5).

O próprio texto do preâmbulo decreto-lei refere a este propósito:

“Neste quadro, o presente diploma incorporando a experiência dos anos de democracia, afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão de modelo uniforme de gestão e adota uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia”.

Por outro lado, o decreto-lei nº 115-A/1998, de 4 de maio abriu definitivamente as possibilidades de maior participação dos pais e encarregados de educação, bem como das autarquias e outros atores que encontraram nas assembleias o espaço formal adequado à sua intervenção na direção do estabelecimento de ensino. Assumia, assim, a dimensão local da educação, defendendo que a mesma devia assentar num equilíbrio entre a identidade e a complementaridade de projetos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, o que, por outro lado, legitimou a transferência de algumas competências a maior parte das quais do domínio técnico e processual.

Sob o ponto de vista da legitimação do poder, este regime procura fazer a ponte entre posições à partida tidas como inconciliáveis: a que decorria dos trabalhos da CRSE e de alguma forma encontrava acolhimento no decreto-lei nº 172/1991, de 10 de maio, consagrando a existência de uma assembleia de escola como órgão de direção estratégico e representativo de toda a comunidade educativa, assegurando por isso, o direito de representação dos pais, da autarquia e dos interesses sociais, económicos e culturais mas com poucos poderes efetivos; e a que se tinha enraizado na tradição portuguesa pós 25 de Abril possibilitando a eleição de um conselho executivo ou diretor por um colégio eleitoral alargado que incluía todos os docentes, todo o pessoal não docente, representantes dos alunos do ensino secundário e representantes dos pais e encarregados de educação.

As principais propostas que incidiam nas estruturas organizacionais da escola ou do agrupamento de escolas podem ser sintetizadas da seguinte forma:

a) consagra como hipóteses alternativas para a direção executiva, a existência de órgão colegial – o conselho executivo - ou de um órgão unipessoal - diretor executivo -, cabendo a cada escola fazer, em sede de regulamento interno, a sua opção. Independentemente da opção escolhida, a direção executiva é responsável perante a administração educativa (central e regional) e perante a assembleia de escola (órgão colegial de direção);

b) acentua o carácter “presidencialista” do modelo, mesmo em caso de órgão colegial, atribuindo ao presidente do conselho executivo ou ao diretor a competência de representar a escola, coordenar as atividades decorrentes das competências próprias da direção executiva, exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente (art.º18, ponto 1). Se a estas competências próprias acrescentarmos as que possui por integrar a direção executiva podemos afirmar que a tendência verificada foi de uma progressiva identificação da escola com a figura do presidente do conselho executivo /diretor.

À assembleia de escola, designação que substitui a de conselho de escola no decreto – lei nº 115-A/1998, de 4 de maio, continuam, a exemplo do modelo anterior, a ser atribuídas as funções de direção estratégica, embora, entre as duas propostas, tenham sido realizadas algumas alterações que limitaram o confronto com os restantes órgãos de administração e gestão, mas que acabaram por diminuir as suas competências, reduzindo-as a aprovar documentos oriundos da direção executiva e pareceres do conselho pedagógico e retirando-lhe a eleição do órgão executivo.

Na orgânica constante no normativo cabia à assembleia, pela sua composição e pelas funções que lhe eram atribuídas, assumir-se de forma explícita como o local propício à contratualização interna, o que deveria permitir a negociação na gestão dos interesses comuns entre os diversos atores educativos. Tal que daria expressão ao projeto educativo, o qual se refletiria naturalmente, como afirma Formosinho (2007, p. 78), na configuração do seu programa educativo através da definição de estruturas de orientação educativa, da explicitação dos princípios, valores, metas e estratégias que a escola pretende atingir. O projeto educativo era implementado através do projeto curricular de escola, do plano anual de atividades e do seu regulamento interno. Era na concretização deste desiderato que a escola poderia construir a sua autonomia e com ela a sua identidade própria.

O esvaziamento de poder e funções da assembleia não lhe permitiu cumprir cabalmente as suas funções, tornando-a num lugar de alguma forma “asséptico” subordinado na prática aos restantes órgãos de gestão e direção, ao contrário do que supõem os críticos mais acerbos do novo regime.

No que respeita ao conselho pedagógico, o decreto-lei nº 115-A/1998, de 4 de maio, aponta para a responsabilidade de cada escola ou agrupamento definir no respetivo regulamento interno, o número dos seus membros, fixando, no entanto, um número máximo de membros 20, onde se inclui, obrigatoriamente, o presidente do conselho executivo.

Embora o normativo legal lhe tenha definido funções predominantemente técnicas e por isso mesmo consultivas, foram reforçadas as atribuições, das quais se salienta pela sua importância a elaboração do projeto educativo, o que em comparação com o que era prescrito no decreto-lei nº 172/1991, de 10 de maio, procurou, nitidamente, conciliar e equilibrar as competências nos dois campos evitando, desta forma, o anacronismo evidente do modelo anterior, em que um órgão classificado de gestão e administração, só possuía funções consultivas.

Ao ser-lhe definida uma composição sobreposta à da assembleia, com a obrigatoriedade de representação de todos os atores, mas favorecendo numericamente os docentes e impondo-lhe uma regularidade mensal de reuniões, o conselho pedagógico foi progressivamente esvaziando de funções e de sentido a assembleia de escola, numa consequência não prevista pelo legislador e que pôs em causa os objetivos prosseguidos pelo decreto-lei em análise.

O órgão de gestão responsável pela tomada de decisão no que respeita a assuntos financeiros e administrativos da escola era o conselho administrativo. Também ele era um órgão colegial que integrava o presidente do conselho executivo/diretor que presidia, o chefe dos serviços de administrativos da escola e por um dos vice-presidentes do conselho executivo. O conselho administrativo reunia mensalmente e era responsável pela elaboração do orçamento anual da escola, de acordo com as linhas gerais aprovadas pela assembleia de escola, pelo relatório de contas, pela autorização de despesas e pela gestão do património da escola.

2 – Dos modelos de participação democrática à influência crescente da “nova gestão pública”: O decreto – lei nº 75 / 2008, de 22 abril

Em Março de 2005, iniciou funções o XVII Governo Constitucional, presidido por José Sócrates, tendo como Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues. O Governo anunciou a intenção de abrir o que designava por um ciclo de “novas políticas sociais” em que a educação era encarada como prioritária.

No que respeita especificamente à educação, o programa do Governo reassumia, como posição nuclear, que as escolas eram o centro do sistema educativo. Assim defendia-se a necessidade de aumentar a sua autonomia, acreditando na sua capacidade de gerir recursos e o currículo nacional e de conseguirem estabelecer parcerias locais de forma a

adequar o seu serviço às características e necessidades próprias dos alunos e das comunidades onde se inserem.

Como corolário desta orientação, e porque se considerava que a uma maior autonomia corresponderia uma maior responsabilidade, enunciava-se o empenho do Governo na celebração de mais contratos de autonomia entre as escolas e a administração educativa.

Acrescentava-se que era intenção do Executivo aumentar os poderes e responsabilidades das direções executivas das escolas, favorecendo a constituição de lideranças fortes no quadro já definido pela legislação em vigor, ou seja, colegialidade na direção estratégica, gestão executiva exercida por profissionais da educação.

Assim, em 2008, é promulgado o decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril que na sua introdução começa por afirmar que o Governo identificou a necessidade de proceder à “revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes” .

Embora todo o debate à época estivesse centrado sobre o regime de administração escolar proposto, o facto é que o referido decreto introduzia uma alteração estrutural na organização do sistema educativo ao deixar de referir na definição da constituição dos Agrupamentos qualquer referência ao “percurso sequencial dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória”, (ponto 1 art.º 6 do decreto - lei nº 115-A/1998, de 4 de maio)

O normativo em referência admite no seu preâmbulo a necessidade de reforçar a autonomia das escolas, reconhecendo que à retórica autonómica não tem correspondido propostas substantivas, principalmente no que diz respeito à identificação de competências da administração educativa que devem ser transferidas para as escolas. Para o legislador “a autonomia constitui não um princípio abstrato ou um valor absoluto, mas um valor instrumental”, o que significa que o reforço da autonomia das escolas tem de resultar numa melhoria do serviço público de educação.

Assim a maior autonomia corresponderá mais responsabilidade e a necessidade de uma maior transparência. Dessa exigência decorre o escrutínio público, o qual obriga a instituir um regime de avaliação e prestação de contas.

Como opção metodológica consideramos mais pertinente fazer uma descrição comparativa entre os dois últimos modelos de gestão e administração escolar do que iniciarmos aqui a mera descrição das particularidades do que foi instituído pelo decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril. Da análise entre os diplomas é possível constatar que o último assume grande

parte do texto legislativo constante no decreto - lei nº115-A/1998, de 4 de maio, ao ponto de vários investigadores terem interrogado se as alterações introduzidas justificavam a elaboração de um novo decreto ou se pelo contrário poderiam ser incluídas no processo mais simples de revisão legislativa. No entanto, como veremos de seguida, a nova legislação introduziu mudanças significativas na vida das escolas.

As principais propostas que incidiam nas estruturas organizacionais da escola ou do agrupamento de escolas, em comparação com o modelo definido pelo decreto-lei nº 115-A/1998, de 4 de maio podem ser sintetizadas da seguinte forma:

Conselho Geral

Este órgão é o herdeiro do “conselho de escola” e da “assembleia de escola” . No entanto, e ao contrário do que se tinha legislado anteriormente, foi considerado necessário introduzir uma norma que impedisse que qualquer dos corpos nele representados obtivesse uma maioria assente num direito “natural”. No mesmo sentido foi permitido que um não-docente pudesse ser eleito presidente do órgão desde que obtivesse o apoio necessário para o efeito.

As competências atribuídas ao órgão são na opinião de Barroso (2009, p.6),

“(...) compatíveis com os poderes e funções que este conselho deve ter na orientação geral da missão estratégica da escola e como primeiro destinatário de uma sistema interno de avaliação e análise da organização e dos seus resultados.”

No que respeita a este órgão de direção, o atual decreto-lei em comparação com o prescrito no decreto-lei nº115-A/1998, de 4 de maio:

- acrescenta a capacidade de eleger o diretor, num processo que já anteriormente classificamos de confuso entre um modelo concursal e um modelo eleitoral, aproximando-se desta forma do modelo consagrado pelo decreto-lei nº 172/1991, de 10 de maio; Acresce ainda o poder de destituir o mesmo:

- permite a eleição de um membro não docente para a sua presidência;

- reforça a representação comunitária e das famílias no órgão colegial de direção estratégica, impondo que nenhum corpo ou grupo nele representado tenha maioria de lugares;
- alarga as competências que anteriormente cabiam à assembleia de escola como “a aprovação das regras fundamentais de funcionamento estratégico da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo, plano de atividades, e das linhas gerais do orçamento), o acompanhamento da sua concretização (plano anual de atividades, relatório de contas de gerência) mas passou-lhe a atribuir a definição das linhas orientadoras do planeamento e execução da ação social escolar;
- possibilita que o órgão saísse do seu isolamento institucional, possibilitando a criação de uma comissão permanente na qual pode delegar as competências de acompanhamento da atividade do agrupamento/escola não agrupada, superando desta forma a dificuldade inerente à periodicidade das suas reuniões;
- reforça a legitimidade da representação dos pais e encarregados de educação alterando a sua forma de designação que passam a ser eleitos em assembleia geral de pais e encarregados de educação e não designados pela respetiva organização representativa.

Diretor

A figura de diretor emerge do articulado como marca distintiva do novo normativo, razão última para o legislador sentir a obrigação de rutura com o passado, com a publicação de um novo decreto-lei. As razões evocadas para a recuperação da figura prendiam-se na necessidade de criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças fortes. Como afirma Barroso no parecer prévio que elaborou (Barroso, 2008, p. 3)

“(...) quanto à emergência de «lideranças fortes» estamos perante um fenómeno que é independente da forma de constituição dos órgãos de gestão e do seu sistema de designação”

porque como é obvio dependem das qualidades pessoais e qualificações dos seus agentes para atuarem sobre as organizações e os seus atores. Se assim não fosse, seríamos agora presenteados por centenas de líderes excelentes nas escolas portuguesas, o que infelizmente talvez não corresponda à verdade.

No que respeita ao órgão de Direção Executiva, o atual decreto-lei em comparação com o prescrito no decreto-lei nº115-A/1998, de 4 de maio:

- reforça as lideranças nas escolas com criação do cargo do diretor (órgão unipessoal de gestão), identificando esta medida como uma das mais necessárias para a reorganização do regime de administração escolar;
- aumenta as competências conferidas, nomeadamente a de designar os coordenadores dos departamentos curriculares, estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, dando-lhes assim o poder de controlo direto do conselho pedagógico;
- permite ao diretor exonerar a todo o tempo o subdiretor e os adjuntos mediante decisão fundamentada;
- estabelece o princípio de limitação de mandatos para o exercício do cargo;
- confere uma maior responsabilidade pessoal pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos postos à sua disposição, estando a sua ação, previsivelmente, mais sujeita a um maior escrutínio externo.

Conselho pedagógico:

Tendo presente que na atribuição de competências acentuou-se a sua vertente consultiva e tecno-pedagógica, é questionável que ele continue a integrar não docentes, sejam eles pais e encarregados de educação, replicando em parte a composição do conselho geral. Na perspetiva de um órgão que se define como sendo de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa, só dele devem fazer parte os elementos cuja legitimidade assenta no saber profissional. A presença de representantes de pais e encarregados de educação, alunos e pessoal não docente (único corpo que perdeu a representação com a entrada em vigor do citado texto legislativo) justificava-se quando os normativos vigentes não previam a existência de órgão de direção estratégica onde a comunidade se fazia representar. A sua presença, tal como aconteceu durante a vigência do decreto-lei nº 115-A/1998, de 4 de maio, pode desvirtuar as funções que se deseja que ele assuma.

Uma outra alteração que merece alguma reflexão relaciona-se com a atribuição por inerência da presidência do órgão ao diretor. A justificação avançada pode ser considerada coerente com as competências atribuídas aos dois órgãos e com o facto de a legitimidade da maioria dos docentes que o compõem derivar do grau de confiança neles depositado por quem os designou, permitindo a constituição de uma equipa coesa e homogénea,

responsável pela gestão pedagógica da escola. Contudo, o reforço da coesão pode propiciar a criação de ambientes pouco motivadores à participação democrática de todos os docentes na vida pedagógica da escola.

No que respeita ao órgão de conselho pedagógico, o decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril em comparação com o prescrito no decreto-lei nº115-A/1998, de 4 de maio:

- diminui o número de membros que o constituem passando de um máximo de vinte para um máximo de quinze, retirando a representação ao pessoal não-docente e diminuindo a dos professores;

- retira a competência de eleger o seu próprio presidente, cargo esse ocupado por inerência pelo diretor;

- retira legitimidade própria e representatividade, impondo a nomeação em detrimento do método eletivo para a maioria dos cargos ocupados por docentes;

- atribui a competência de elaborar a proposta de projeto educativo que o diretor irá submeter ao conselho geral;

- acentua-se na terminologia usada o seu carácter consultivo. Assim o verbo “pronunciar-se” é comumente substituído pela expressão “emitir parecer” sem que a competência definida seja sujeita a mais nenhuma alteração;

- mantém uma composição decalcada do conselho geral, com a exceção da representação do pessoal não docente, embora não permita aos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos a acumulação de mandatos nos dois órgãos.

Assim, a análise a este normativo não se pode fazer sem retomar o que anteriormente foi dito sobre os Decretos-Lei nº 172/1991, de 10 de maio e nº 115-A/1998, de 4 de maio, uma vez que existem algumas alterações estruturais e morfológicas, mas com efeitos sensíveis. No entanto, como afirma Lima (2009) a maior diferença encontra-se no discurso político ideológico de enquadramento, onde é presente a influência da perspectiva da corrente “Nova Gestão Pública” através da utilização de termos e expressões como “eficácia”, “eficiência”, “prestação de contas”, “liderança”, “competitividade” o que reflete um crescente pendimento do sistema público de educação português para se aproximar das tendências geradas com a globalização, assentes numa progressiva mercadorização do ensino público associada às políticas de livre escolha, à privatização dos seus serviços (ex. contratos de associação) e ao apelo da excelência escolar como valor supremo.

A crescente e redobrada pressão exercida sobre a escola, compelindo-a a adotar modelos de administração escolar e gestão tipicamente empresariais, fez deslocar paulatinamente o fulcro das políticas educativas para as preocupações centradas nos resultados e poderá ter como consequência a erosão nos valores democráticos e participativos.

Como afirma Barroso (2004, p. 49-50)

“(...) a autonomia tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas. Mas ela tem sido uma «ficção necessária» porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é aos seus atores e aos seus órgãos de governo, uma efetiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos”.

Assim a autonomia como conceito é extremamente sedutor mas também polissémico e por isso extremamente manipulador. Nos últimos 21 anos não houve texto legislativo que no seu preâmbulo ou no seu corpo não procurasse defini-lo ou se justificasse com ele. A tentação de o utilizar para legitimar propostas, muitas vezes contrárias aos princípios enunciados, foi porventura irresistível face ao seu poder consensual. Neste particular, e repousando no Conselho Geral a “responsabilidade “ de legitimar politicamente a autonomia das escolas, parece poder dizer-se que tem sido o órgão mais sujeito a um permanente desgaste entre a responsabilidade local e o espartilho normativo que na prática atrofia a capacidade de cada escola de determinar as suas opções. A consequência desta disfunção entre um discurso e uma prática permanente, por parte do poder político, foi o progressivo desgaste e perda de capacidade de motivação e mobilização dos diferentes atores educativos

Capítulo 3 - Metodologia

Neste capítulo, iremos explicitar as orientações e opções metodológicas que presidiram ao estudo que desenvolvemos.

A investigação na área das ciências sociais obedece a um conjunto de procedimentos que devemos ter presente: o planeamento, onde se inclui o que se pretende estudar e a pergunta de partida da investigação, acompanhada de questões ou de hipóteses. Segue-se a recolha de dados, com a análise e interpretação dos mesmos e, por fim, o relatório final onde se tiram conclusões.

Decorrendo a elaboração desta dissertação no âmbito de um Mestrado de administração e gestão escolar, optei por centrar o meu estudo no novo órgão de direção, instituído pelo decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o conselho geral.

Convém recordar que ao centrarmos o estudo no órgão de administração - conselho geral, procuraremos, também, aferir se o conselho geral é percecionado pelos principais atores educativos como estrutura de direção estratégica do agrupamento e garante, por isso, da sua autonomia

O ponto de partida da nossa investigação assentou, como anteriormente referido, na procura de resposta para o seguinte problema: se a divisão de competências prevista no modelo de gestão e administração definido pelo decreto-lei 75/2008 de 22 de abril está a ser efetivamente implementado, exercendo o Conselho Geral a Direção estratégica.

A recolha de dados que realizamos, a par da investigação teórica que efetuamos previamente, poderão confirmar ou não a hipótese de trabalho que formulamos no nosso ponto de partida e que decorria do pressuposto que o diretor após a eleição se constituía como o verdadeiro órgão de direção do agrupamento de escolas e que ao conselho geral se reservava apenas a formalização das decisões tomadas, não se esperando dele muito mais que o assentimento das decisões do diretor.

Tendo presente o tipo de trabalho investigativo e uma vez que a escolha dos métodos a utilizar deve estar em consonância não só com a questão sobre a qual recai a atenção do investigador, mas também com as suas opções teóricas e com os objetivos a que se propõe e sendo manifesto o interesse em recolher informação sobre as perspetivas dos diferentes atores educativos sobre o seu posicionamento em relação aos órgãos de gestão e administração escolar, optou-se por uma metodologia de carácter qualitativo, também

designada por investigação descritiva, no formato de Estudo de Caso comparativo. De facto, esta é a orientação metodológica que, como veremos seguidamente, mais valoriza os atores e a sua visão do mundo.

Não podemos também esquecer que a composição e a relevância que o referido órgão de direção adquire no contexto de cada Agrupamento pode variar de uma comunidade educativa para outra e nesse sentido que a ação de distintos atores conduz necessariamente a resultados diferentes. O cruzamento das diversas realidades, aparentemente iguais mas suficientemente distintas, possibilita o confronto entre elas, enriquecendo o estudo e permitindo uma maior fiabilidade das conclusões o que, na nossa opinião, justifica a preferência que manifestamos pela metodologia adotada.

Assim, e por entendermos que as ações só adquirem um verdadeiro sentido quando inseridas no contexto onde se produzem, optamos por caracterizar os contextos, sempre que se afigurou oportuno, ao longo deste capítulo.

3.1 – Abordagem Qualitativa

A maior parte dos estudos na área da educação tem por base investigações influenciadas pelos processos metodológicos dominantes nas ciências sociais. O desenvolvimento destes trabalhos implica um conhecimento da realidade social, como um sistema de ideias e de valores partilhados por indivíduos, criando uma subjetividade coletiva que cabe ao investigador decifrar.

Bogdan e Biken (1994, p.47-50) definem cinco características para a investigação qualitativa:

1. “O ambiente natural é a fonte direta de dados e o investigador é o instrumento principal da investigação”. Consideram que qualquer ação só pode ser compreendida quando é observada no seu ambiente habitual de ocorrência já que separar-se a palavra ou o gesto do seu contexto tem um valor semelhante a separar o significado do seu significante;

2. “A investigação qualitativa é descritiva.” Ao contrário dos métodos positivistas os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens. Ao dedicarem-se à recolha deste tipo de dados os investigadores conseguem abordar o mundo de forma minuciosa;

3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos que simplesmente pelos produtos.” A utilização de estratégias que podemos qualificar como qualitativas demonstrou o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias

4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.” Significa que não têm o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente. Pelo contrário é a partir da recolha de dados no terreno e do seu agrupamento que o investigador poderá construir as abstrações que estarão na base da elaboração da teoria;

5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.” O investigador preocupa-se com aquilo que se designa pela perspectiva dos participantes, porque só assim será possível fazer luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador existente.

3.2 – O Estudo de Caso

A investigação que pretendemos realizar insere-se numa abordagem do tipo “estudo de caso”. Este tipo de estratégia de pesquisa foi utilizado em diferentes campos da investigação, nomeadamente nos campos das Ciências da Educação, da Psicologia, e das Ciências Sociais. As origens desta abordagem investigativa situam-se em Chicago⁽³⁾ nos anos 1920, no campo da sociologia, refletindo as influências da metodologia utilizada pela antropologia, baseada no trabalho de campo e na observação participante. Consideramos que este tipo de estudo pode contribuir para o conhecimento dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos.

Para vários investigadores, nomeadamente para Yin, citado por Carmo e Ferreira (2011, p. 234), o estudo de caso consiste numa abordagem empírica que “investiga um fenómeno social no seu contexto real, quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas muita fontes de dados”.

Para Merriam, citado pelos mesmos autores (2011, p. 235), as principais características de um estudo de caso qualitativo são:

(3) Cf. Grafmayer & Joseph (1979). *A escola de Chicago. Nascimento da ecologia urbana*. Paris: Edições do Campo Urbano.

Particular – porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno;

Descritivo – porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado;

Heurístico – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado;

Indutivo – porque na maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo;

Holístico – porque tem em conta a realidade na sua globalidade, dando maior importância aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação.

Outro aspeto que caracteriza o recurso à aplicação desta metodologia de investigação é o facto de as fronteiras entre fenómeno e contexto não serem claras e evidentes, em oposição a um outro tipo de estratégia, onde se separa deliberadamente os fenómenos do seu contexto, fixando o interesse no estudo de algumas variáveis. O estudo de casos permite também, a nosso ver, um estudo holístico e compreensivo das características dos fenómenos, utilizando para isso múltiplas fontes - documentos, produtos, entrevistas e observações.

O recurso a esta metodologia, segundo diversos autores, nomeadamente Yin (1989, 1994), torna também possível a utilização de mais do que uma fonte de evidência, o que completa um conjunto de condições suscetíveis de validar, do ponto de vista científico, o recurso a esta opção metodológica.

Também Feagin, Orum e Sjoberg (1991) consideram que a característica fundamental dos estudos de caso é a compreensão global de sistemas culturais da ação, referindo-se estes ao conjunto de atividades inter-relacionadas e envolvidas por atores numa situação social. Podemos, assim, considerar que o estudo de caso poderá constituir uma estratégia apropriada.

Normalmente, o estudo de caso socorre-se de duas fontes de evidência: a observação direta e a sistematização dos dados recolhidos através do método do inquérito, designadamente das entrevistas e dos questionários.

No trabalho desenvolvido, utilizei como principais fontes de evidência as entrevistas realizadas aos diretores e presidentes dos conselhos gerais dos Agrupamentos de escolas-alvos com o objetivo de obter elementos qualitativos, sujeitos a um processo de interrogação e de interpretação. Por outro lado, os resultados das entrevistas, sobretudo aos considerados *stakeholders*, serão, ainda, objeto de um processo de **triangulação** com os

resultados obtidos a partir de outras evidências, nomeadamente, os resultados dos questionários e a análise documental, num processo de diálogo e confronto entre os dados obtidos.

O estudo de casos, como opção estratégica de metodologia de investigação, tem vindo a ser alvo de críticas, nomeadamente no que se refere ao estudo de caso simples, por fornecer pouca base para a generalização científica. Tendo em conta que esta pode ser uma matéria que apresenta alguma controvérsia, Yin (1989) alega que a mesma crítica pode ser feita aos estudos experimentais, na medida em que os factos científicos não são baseados em experiências simples, mas sim num conjunto de experiências múltiplas, as quais procuram reproduzir o mesmo fenómeno sob diferentes condições. Estes estudos procuram separar o fenómeno do seu contexto prestando atenção a algumas variáveis, sendo o seu contexto controlado pelo ambiente laboratorial. Os estudos de caso podem contribuir para o desenvolvimento de “*grounded theories*”, mas não são generalizáveis para populações ou universos. Assim, com o estudo que nos propomos desenvolver, procuraremos fazer emergir as perspetivas dos atores, e não frequências, aquilo que Yin designou por “generalização analítica” e “generalização estatística”, respetivamente. Assim, pode afirmar-se que o primeiro método serve o estudo de caso, onde a teoria desenvolvida previamente é usada como referência para comparar resultados empíricos obtidos pela investigação.

O estudo de caso tem sido recentemente utilizado em educação como maneira de estudar os processos e a dinâmica dos fenómenos educativos, tendo em conta a complexidade da realidade social e a diversidade revelada. A sua finalidade é a compreensão dos fenómenos, que podem ser do tipo explicativo, descritivo e/ou exploratório. Este género de estudo permite ter a compreensão dos contextos específicos, de instrumentos e de situações, revelando o sentido que estes têm para os indivíduos que interagem na organização.

3.3- Seleção dos objetos de estudo

O trabalho de investigação foi desenvolvido em dois Agrupamentos de Escolas, localizadas em concelhos distintos da área metropolitana de Lisboa, especificamente na Amadora e em Cascais e abrangendo contextos sociais diferenciados.

Estes concelhos assistiram, até ao final da década de 80 do século XX, ao elevado crescimento da sua população, em grande parte, face à possibilidade de obter rendas mais

acessíveis e de beneficiar da aquisição de casa própria a preços mais baixos do que na cidade de Lisboa.

Continuando a funcionar como “dormitórios”, desenvolveram inicialmente a atividade industrial, embora, nos últimos 20 anos, tenham apostado, sobretudo, num modelo de desenvolvimento assente no comércio e serviços diversos. A contínua construção de bairros residenciais, associada ao desenvolvimento dos transportes, trouxe ainda mais residentes para estes municípios, o que contribuiu para a intensificação das deslocações pendulares, que, apesar de se continuarem a fazer principalmente em direção à cidade de Lisboa, começam a revelar também um sentido inverso (deslocações de Lisboa para dentro destes concelhos) e sentidos cruzados, com diversos pontos das áreas suburbanas.

Em ambos os concelhos, a maioria das famílias clássicas residentes é de nacionalidade portuguesa. Entre estas, existem as mais variadas nacionalidades, sendo maioritárias as provenientes de África, na Amadora, e as que são oriundas da Europa e do Brasil, em Cascais.

Os Agrupamentos-caso foram selecionados em cada um dos concelhos, com base nos seguintes critérios: (i) localização em contextos socioeconómicos diferenciados [um dos agrupamentos constitui um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP)] (ii) facilidade de acesso por parte do autor desta dissertação

Para os distinguirmos ao longo deste trabalho, atribuímos a letra **X** ao que se situa no concelho da Amadora e Y ao que se localiza no concelho de Cascais.

O Agrupamento X

O Agrupamento de Escolas X situa-se no concelho da Amadora e é constituído por uma escola básica do 2º e 3º ciclos (sede do Agrupamento) e quatro escolas do 1º ciclo do ensino básico, onde se inclui a valência de pré-escolar e um jardim-de-infância isolado. Foi constituído em 2004 e sujeito a uma recomposição em 2007, da qual resultou a integração de um agrupamento horizontal e a saída de uma das escolas básicas do 1º ciclo para outro agrupamento. Integra o projeto TEIP II desde 2008.

Os estabelecimentos de ensino que o constituem localizam-se em perímetro urbano, abrangendo o território de duas freguesias e englobando áreas quer habitadas pela classe média baixa, quer de bairros degradados, de habitação clandestina e ocupados principalmente por população de origem africana.

A população que serve o Agrupamento é relativamente heterogénea, abrangendo 14 nacionalidades diferentes e estratos sociais distintos. Esta população varia muito de um estabelecimento de ensino para outro, mas, no seu todo, regista-se entre as famílias/encarregados de educação um predomínio de trabalhadores indiferenciados com poucas habilitações académicas.

A heterogeneidade referida pode explicar a dificuldade encontrada na formação de uma Associação de Pais para a escola sede, tal como vem referido no seu projeto educativo, ao contrário do que sucedeu nas escolas básicas do 1º ciclo.

Acresce ainda (utilizando o referido documento de autonomia como fonte) a dificuldade de envolver a comunidade educativa na vida do Agrupamento, referindo-se o desinteresse das empresas no estabelecimento de parcerias de colaboração com a escola.

No ano letivo de 2011/2012, estão matriculados neste Agrupamento 1351 alunos e 169 crianças, o que permite concluir que se trata de um agrupamento de média dimensão.

A distribuição dos alunos pelos diferentes anos de escolaridade revela que nem todos os alunos que o frequentam, nos ciclos iniciais do ensino básico, podem finalizar a sua escolarização neste nível de ensino e, nesse caso, são transferidos para a escola secundária localizada na proximidade.

Os alunos com direito aos apoios concedidos pela ação social escolar são em número bastante elevado, correspondendo a mais de metade do número total de alunos (55,1%). Este dado é revelador dos fracos rendimentos económicos de um grande número de famílias que tem os seus filhos a frequentar este Agrupamento.

O número total de crianças e jovens que, ao abrigo do decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, revelam necessidades educativas especiais é de 90, significando 5,9% do total da população escolar.

No corpo docente, constituído por 149 docentes, 90 integram o quadro de escola e 59 são contratados, não possuindo 8 deles qualificação profissional.

Beneficiando do enquadramento legislativo existente para os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), o Agrupamento procede diretamente à contratação de docentes procurando, com isso, ajustar o perfil dos docentes às necessidades e às características da sua população escolar. Fruto da estabilidade diretiva, da estratégia traçada no projeto educativo e da política de recrutamento de recursos humanos, o Agrupamento tem conseguido, nos últimos anos, reduzir o abandono e o insucesso escolar.

O Agrupamento Y

O Agrupamento de Escolas Y localiza-se no concelho de Cascais. Foi constituído em Abril de 2007 e tem sede numa escola básica e secundária. Integra, para além da escola referida, um jardim-de-infância isolado e duas escolas básicas onde se leciona o 1º CEB (Ciclo do Ensino Básico) e o pré-escolar e uma escola básica com oferta apenas de 1º CEB.

Os estabelecimentos de ensino, que o formam localizam-se em perímetro urbano abrangendo, parcialmente, o território de uma única freguesia. Esta engloba áreas habitadas por diferentes estratos da classe média e por um menor número de emigrantes oriundos sobretudo dos países da Europa de Leste e da América do Sul.

Frequentam-no 1659 alunos, agrupados em 60 turmas: 75 crianças no Pré-escolar; 321 alunos no 1º CEB; 353 alunos no 2º CEB; 555 alunos no 3º CEB e 355 alunos no Ensino Secundário. No número total de alunos, uma percentagem significativa é oriunda de outros países (12,4%), o que origina uma grande diversidade étnica, linguística e cultural, com preponderância expressiva da comunidade brasileira. Verifica-se, também, que 25,8% dos alunos beneficia de auxílios económicos no âmbito da Ação Social Escolar.

O Agrupamento apresenta, ainda, um forte poder atrativo na fixação dos alunos, o que foi possível detetar através da análise da sua distribuição pelos diferentes anos de escolaridade. Assim, verificou-se que a grande maioria dos alunos que o frequentam desde o 1º CEB, optam por concluir nele o Ensino Básico e manifestam vontade de o continuar a frequentar no Ensino Secundário.

O número total de crianças e jovens que revelam necessidade educativas especiais de carácter permanente, ao abrigo do decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, é de 83 o que representa 5,5% do total da população escolar.

Todos os estabelecimentos de ensino têm Associações de Pais constituídas e atuantes. No universo dos Encarregados de Educação, 40,9% possuem como habilitações académicas o 3º CEB ou mais o que representa um valor muito superior à média nacional. Relativamente à atividade profissional, 50,1% dedicam-se a atividades do setor terciário.

Dos 154 educadores e professores que desenvolvem a sua atividade no Agrupamento, verifica-se que 122 pertencem ao quadro da escola e 32 são contratados com

profissionalização. Esta constituição do corpo docente permite constatar que este é bastante estável.

Fruto da estabilidade diretiva e da estratégia traçada no projeto educativo, este Agrupamento tem conseguido, nos últimos anos, reforçar a sua imagem junto da comunidade envolvente.

3.4 - O acesso aos objetos de estudo

Para a organização deste estudo, foram contactados os dois diretores das escolas-alvo para informá-los dos respetivos objetivos, bem como das principais ações consideradas necessárias ao seu desenvolvimento, nomeadamente a formalização por escrito da respetiva autorização com a garantia de anonimato, o acesso a documentação, a observação participante de reuniões dos conselhos gerais das duas escolas, a realização de entrevistas com diferentes atores, previamente selecionados, bem como o preenchimento de um questionário por diferentes membros da comunidade educativa.

Num primeiro momento, o contacto com ambos os diretores foi realizado de modo não formal. O início do nosso trabalho foi, assim, marcado por um contacto verbal com os responsáveis pela gestão dos estabelecimentos. Os dois diretores manifestaram, desde logo, o seu interesse quanto à realização do trabalho. Também declararam a sua disponibilidade para qualquer apoio considerado útil na divulgação e na recolha dos instrumentos de trabalho, bem como o acesso a toda a documentação necessária, para a obtenção da informação, para a organização do nosso estudo.

Num segundo momento, o contacto foi formalizado por escrito (documento em anexo), clarificando o nosso compromisso de salvaguardar o anonimato de ambos os Agrupamentos de Escolas e assegurando a entrega de cópia do trabalho aqui desenvolvido.

Em termos de população-alvo, procurou definir-se uma amostra que fosse representativa da população em geral sobre a qual iria incidir o nosso estudo. Tentámos, assim, apresentar uma “amostra estratificada” que, como nos dizem Ghiglione e Matalon, “já não é representativa, mas é-o cada uma das subamostras dos diferentes estratos”. (1993, p. 41)

3.5 – Recolha e tratamento de dados

A recolha de dados pode ser entendida como um processo organizado, com vista a obter informações que nos permitam o conhecimento e a compreensão dos casos em estudo. Para Quivy e Champenhudt (2008, p. 183), ela coincide com a última de três operações da fase de observação. Como principais métodos de recolha de informações, os autores citados apresentam a observação direta, a entrevista, o inquérito por questionário e a recolha de dados preexistentes.

Neste trabalho, optou-se pela utilização combinada de cada um dos métodos, com exceção do primeiro referenciado, de forma a conseguir obter o leque de respostas mais representativo, suscetível de proporcionar respostas a questões-chave.

No âmbito do método de inquérito, procedemos à aplicação de questionários e à realização de entrevistas.

Numa primeira fase da investigação, analisámos documentos dos dois Agrupamentos de Escolas, “dados mortos” que, de acordo com Estrela (1986, p.139), “vão permitir o conhecimento dos elementos que constituem a estrutura de um ponto de vista estático.”

Na fase seguinte, organizámos o processo de distribuição, recolha e tratamento dos questionários. Os questionários têm como fonte o enquadramento legislativo no que respeita à administração e gestão das escolas, bem como a perceção de cada um em relação à realidade existente na unidade orgânica onde trabalha. Fomos, assim, conduzidos à fase seguinte da investigação, a preparação das entrevistas e a sua análise ulterior, visando a construção das interpretações e da procura do sentido para as realidades objeto de análise.

3.5.1. Os procedimentos da análise documental

A análise de documentos permitiu-nos aceder a um conjunto de informações. Tais informações foram, posteriormente, utilizadas para confirmar evidências obtidas a partir de outras fontes, para validar deduções acerca de outros factos, funcionando como observação da realidade em estudo. Também, podemos afirmar que os documentos são uma forma de comunicar entre diferentes partes do estudo, podendo funcionar como observação.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008, p. 203), este método de recolha de informação tem as seguintes vantagens:

- *“a economia de tempo e de dinheiro que permite ao investigador consagrar o essencial da sua energia à análise propriamente dita;*
- *em muitos casos, este método permite evitar o recurso abusivo às sondagens e aos inquéritos por questionário, que, sendo cada vez mais frequentes, acabam por aborrecer as pessoas, demasiadas vezes solicitadas; e*
- *a valorização de um importante e precioso material documental que não para de se enriquecer devido ao rápido desenvolvimento das técnicas de recolha, de organização e de transmissão dos dados.”*

No nosso caso, os documentos, entendidos como todo o material escrito que recolhemos e que patenteasse pertinência para o nosso estudo, ajudaram a completar a informação recolhida através de outras fontes.

No contexto da investigação que se pretende realizar, definimos como documento todo o material escrito consultado que demonstrasse pertinência para a boa concretização do mesmo concretamente: legislação, regulamento interno, convocatórias e atas de reuniões do conselho geral, listas de professores. A leitura e a análise dos documentos permitiram-nos obter uma visão relativamente completa dos principais acontecimentos que marcaram a vida escolar no ano letivo 2010/11, sobretudo no que respeita às decisões tomadas, dos assuntos discutidos, das principais preocupações manifestadas e dos atores intervenientes. No entanto, tivemos também presente que os documentos escritos são eles próprios construídos na base de consensos alcançados, centrados por isso mais nas decisões do que nos processos, constituindo-se como uma versão “oficial” da realidade. Não diminuindo a sua importância, podemos afirmar que foram auxiliares importantes mas não relevantes na nossa investigação.

3.5.2. – Os questionários

O questionário surge como a forma de podermos trabalhar a compreensão problemática da nossa investigação, dado que as respostas obtidas através deste modo de recolha de informações configuram representações que os sujeitos inquiridos têm sobre determinada

realidade, de acordo com o seu quadro referencial – conhecimentos, sentimentos, opções e ações.

O inquérito por questionário é o instrumento de investigação que tanto pode ser utilizado na metodologia qualitativa como na metodologia quantitativa, dependendo da natureza das questões predominantes .

Para Tuckman (2000, p. 307-308):

“os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito). Ao possibilitar o acesso ao que está dentro da cabeça de uma pessoa, estes processos tornam possível o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças). Os questionários e as entrevistas podem também utilizar-se para revelar as experiências realizadas por cada um (biografia) e o que, em determinado momento, está a decorrer. Esta informação pode ser transformada em números ou dados quantitativos, utilizando técnicas de escalas de atitudes e escalas de avaliação, ou contando o número de sujeitos que deram determinada resposta, dando origem a dados de frequência”.

Por sua vez, Quivy e Campenhoud (2008, p. 188) enunciam que o inquérito por questionário:

“consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores.”

Estes mesmos autores (2008, p.188) referem que as principais vantagens da aplicação deste método são:

- *“a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação; e*
- *o facto de a exigência, por vezes essencial, de representatividade do conjunto dos entrevistados poder ser satisfeita através deste método. É preciso sublinhar, no entanto, que esta representatividade nunca é absoluta, está sempre limitada*

por uma margem de erro e só tem sentido em relação a um certo tipo de perguntas – as que têm um sentido para a totalidade da população em questão.”

A elaboração de questionários deve passar pelas seguintes e diferentes fases: escolha dos temas, formulação das questões, organização das questões e validação deste documento.

Antes da aplicação de um questionário, este deve ser testado e, se necessário, procedidas alterações e remodelações, com base nos dados resultantes. Este teste deve ser aplicado em sujeitos com características idênticas à população em estudo.

O tamanho da população da amostragem pode influenciar as conclusões do estudo, sobretudo a sua generalização, pelo que, quanto mais abrangente for a população da amostragem, maior será a possibilidade da generalização das conclusões de um estudo. Por isso, seja qual for o tamanho da amostra, a escolha desta deve ser cuidadosa para que se possa constituir como representativa da população. Neste pressuposto, Tuckman (2000, p. 338) refere que,

“numa investigação, a definição da população-alvo deve, mais logicamente, basear-se nas variáveis independente, moderadora e de controlo do respectivo design, bem como nas considerações práticas pertinentes, tais como a disponibilidade dos sujeitos ou participantes”.

Considerando que neste estudo o inquérito por questionário constitui uma das técnicas de recolha de dados, foram aplicados inquéritos aos professores titulares de cargos de gestão intermédia em exercício de funções, nos Agrupamentos estudados, no pressuposto que os mesmos participam de forma mais ativa na vida da organização e como tal possuem um conhecimento maior sobre a organização em que trabalham.

Após a recolha dos dados através do inquérito por questionário importa proceder à análise estatística dos mesmos. As respostas devem ser pré-codificadas, e só têm significado após o seu tratamento quantitativo, possibilitando a comparação das respostas em termos globais, com as diferentes categoriais e variáveis estabelecidas. Após o cruzamento dos dados recolhidos, e tratados, verifica-se a sua conformidade ou não, com as hipóteses formuladas.

A utilização do inquérito por questionário torna-se numa das mais frequentes estratégias, devido, sobretudo à opção por um conjunto de questões padronizadas que permite não só a comparação de respostas mas também o seu tratamento estatístico. Convém salientar que a forma padronizada que caracteriza esta estratégia é conseguida pela utilização de

questões fechadas, uma vez que estas, por se constituírem em perguntas o mais claras e precisas possíveis, (com o intuito de se diminuir a variabilidade dos sentidos interpretativos) e num conjunto finito, definitivo e exaustivo de respostas mutuamente exclusivas, permitem não só a agregação e comparação estatística dos resultados obtidos como também o tratamento e a análise estatística das diversas variáveis ou indicadores. Deste modo será possível proceder posteriormente a uma generalização dos resultados e das conclusões.

Daqui partimos para outra questão: as etapas de elaboração de um questionário. O primeiro dilema a enfrentar prende-se com a escolha de perguntas abertas ou fechadas.

A questão aberta dá mais liberdade de expressão ao inquirido, sendo, contudo, de difícil análise, em função da multiplicidade de respostas possíveis.

As questões fechadas, por seu turno, permitem respostas definitivas, são de fácil análise e constituem um auxiliar de memória para o sujeito interrogado. Têm o inconveniente de limitar a espontaneidade dos inquiridos, induzindo as respostas. Como diz Ghiglione, (1993, p.4) “o investigador corre o risco de colocar o indivíduo perante a sua própria interpretação. Perante as vantagens e inconvenientes dos dois tipos de questões optámos por questionários com questões fechadas, opção assumida com o objetivo de que os mesmos possam complementar as informações recolhidas através das entrevistas semiestruturadas e também pela possibilidade de recolher a maior quantidade de opiniões no mais curto espaço de tempo possível sem pôr em causa o anonimato dos intervenientes.

3.5.2.1- As etapas de elaboração do questionário

Na elaboração do questionário, procurámos seguir o conjunto das etapas definidas pelos autores de referência, nomeadamente Ghiglione e Matalon (1993).

Como primeira etapa, considerámos a planificação das diferentes fases que darão resposta à questão de partida, a qual deve ser clara, exequível e pertinente. Neste primeiro momento, tivemos em conta os objetivos do questionário, a inventariação dos recursos disponíveis, a elaboração de um plano de ação dos diferentes dados, a seleção da população-alvo e a definição e construção da amostra. Procurámos que a amostra fosse representativa dos docentes que ocupam cargos de gestão intermédia, nomeadamente coordenadores de departamentos, coordenadores de estabelecimento e diretores de turma.

A segunda etapa foi dedicada à elaboração do questionário, onde procurámos indicar as hipóteses e os objetivos, na forma de questões específicas, desprovidas de ambiguidade.

Nesta etapa, recorreremos a dois tipos de procedimentos:

1 - O estudo de questionários desenvolvidos por outros investigadores e instituições (através de operações de seleção e de adaptação, tendo em conta a situação dos estabelecimentos de ensino objeto de estudo;

2 - Uma primeira aplicação dos inquéritos a outros docentes que lecionam em diferentes estabelecimentos de ensino, que visava a deteção de perguntas que poderiam colocar problemas de compreensão.

Após a realização de um pré-teste e introduzidas as correções que consideramos relevantes, distribuímos os questionários na sua versão final.

Passámos, assim, à terceira etapa que consistiu na aplicação do questionário e procedemos à organização de todo o material recolhido.

Para a aplicação do processo de divulgação dos questionários contámos com o apoio dos elementos da direção dos dois Agrupamentos de Escolas que nos ajudaram na organização da distribuição e na recolha dos inquéritos junto dos diversos colaboradores, garantindo ao mesmo tempo o anonimato das pessoas interrogadas.

Na quarta etapa, foram analisados os resultados, com o objetivo de interpretar a variedade, a extensão e a profundidade das relações que se tinham estabelecido entre os dados apurados, a codificação das respostas, a leitura, o apuramento e o tratamento dos dados.

Finalmente, iniciámos a quinta etapa, no âmbito da qual elaborámos um relatório que permitisse sintetizar as conclusões, que nos iriam apoiar no processo de construção do guião das entrevistas.

3.5.2.2- O universo inquirido

A recolha de dados que foi realizada através de um questionário escrito (Ver anexo 8) aplicado de forma aleatória a docentes que exercem funções em órgãos de gestão intermédia nos agrupamentos selecionados para a realização deste trabalho, incluindo nestas funções os seguintes cargos: Diretor de Turma, Delegado de Disciplina, Coordenador

de Estabelecimento e Coordenador de Departamento. Na base desta seleção, está a convicção de que este grupo de docentes, por participar em órgãos de gestão intermédia, estaria mais sensível e teria um maior grau de reflexão face à problemática desenvolvida neste trabalho, para além de geralmente concentrarem-se neste grupo o que podemos designar pelos *opinion makers* de cada Agrupamento.

Cada questionário foi acompanhado por uma nota explicativa, contendo informação relativa aos objetivos, conteúdo e forma correta de responder a cada questão e assegurando o anonimato de cada respondente.

O inquérito foi realizado durante o mês de fevereiro de 2012, após terem sido acordados com a direção de cada um dos Agrupamentos, os critérios que deveriam presidir à composição da amostra: o carácter aleatório da seleção entre o grupo de docentes já referido anteriormente; o equilíbrio entre os ciclos de escolaridade na proporção existente em cada uma das unidades orgânicas; o período de tempo decorrente entre a sua divulgação e a recolha.

No Agrupamento X, os respondentes ao questionário (42 docentes) correspondem a cerca de 72,41,% dos professores que exercem funções de gestão intermédia numa aceção mais ampla deste conceito. No Agrupamento Y, os respondentes (43 docentes) correspondem a 53,75% do universo pretendido. (Conf. Quadro 1)

	Nº total de Professores	Nº total c/ funções em órgãos de gestão	Nº de respondentes	%
Agrupamento X	149	58	42	72,41%
Agrupamento Y	161	80	43	53,75%

Quadro 1- Docentes que exercem funções em órgãos de Gestão Intermédia

Os dados, obtidos através da aplicação dos questionários escritos, permitem verificar que o corpo docente que desempenha funções de gestão intermédia é substancialmente diferente nos dois Agrupamentos. Essa diferença pode ter como princípio de explicação as escolas/ graus de ensino que estiveram na origem da sua constituição: o Agrupamento X

constituiu um TEIP e abrange o ensino pré-escolar e os três ciclos do Ensino Básico; o Agrupamento Y pertence ao que poderemos denominar como os novos tipos de organização escolar criados pela administração central (escolar) a partir de 2007, que tendo por núcleo antigas escolas secundárias com 3º ciclo, expandiram a oferta ao 2º ciclo e agregaram as escolas do 1º ciclo e jardins-de-infância situados na sua proximidade.

É, para nós, evidente que a cultura prevalecente em cada uma das realidades estudadas é fortemente influenciada pelo percurso histórico de cada uma delas e pela possibilidade, também ela distinta, de evolução da própria organização escolar. Assim, não é indiferente ter como centro do agrupamento uma antiga escola básica do 2º, 3º ciclo e constituir um TEIP, onde existe a possibilidade de contratar pessoal docente através de contratação direta; e ter na base da sua formação uma antiga escola secundária sujeita a um concurso nacional, que se efetua de 4 em 4 anos para poder suprir de forma permanente as necessidades de renovação do pessoal docente ou por modalidades de mobilidade anual do corpo docente pertencente ao quadro.

Os resultados obtidos revelam que o corpo docente que desempenha cargos de gestão intermédia em cada um dos agrupamentos de escolas possui características semelhantes no que respeita à idade: em ambas as unidades orgânicas se verifica a tendência para nomear para estes cargos os docentes que possuem maior experiência profissional, favorecendo os mais velhos (Gráfico 1) e discriminando os docentes com menor experiência (Gráfico 2).

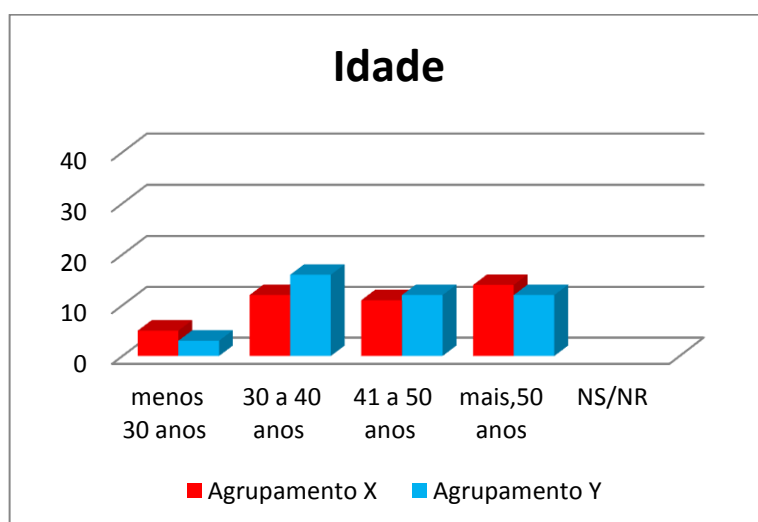


Gráfico 1 – Idade dos docentes dos Agrupamentos

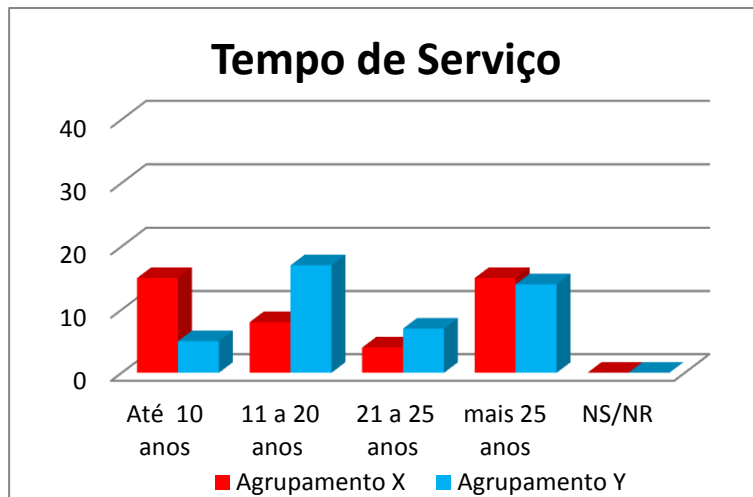


Gráfico 2 – Experiência Profissional dos docentes dos Agrupamentos

No entanto, no que se refere ao vínculo profissional, a situação nas duas unidades orgânicas é oposta. No Agrupamento X predominam, entre os respondentes, os docentes contratados com profissionalização (57,15%) em detrimento dos professores do quadro da escola (42,8%), muito provavelmente como consequência do agrupamento ser considerado TEIP, o que permite que a renovação do corpo docente se faça por recurso à contratação de escola. Pelo contrário, no Agrupamento Y depara-se com um absoluto predomínio dos professores do quadro de agrupamento, em detrimento dos docentes contratados com profissionalização (Gráfico 3).

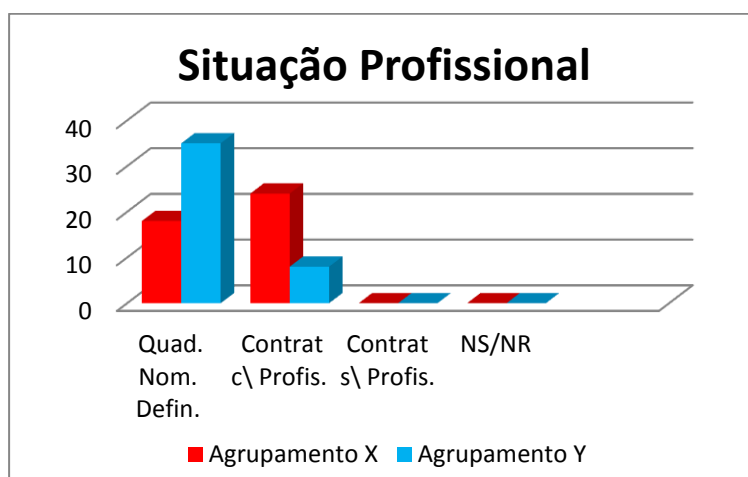


Gráfico 3 – Situação Profissional dos docentes dos Agrupamentos

Por outro lado, cruzando os resultados das respostas anteriores com as que foram obtidas quanto ao número de anos de exercício de funções no Agrupamento (Gráfico 4) pode concluir-se que o número de docentes que exercem funções há menos de 5 anos, em cada uma das unidades orgânicas, é muito significativo. A explicação para este facto deve-se, no nosso entendimento, aos modelos diferenciados de contratação a que os dois Agrupamentos estão sujeitos e a que anteriormente já fizemos referência.

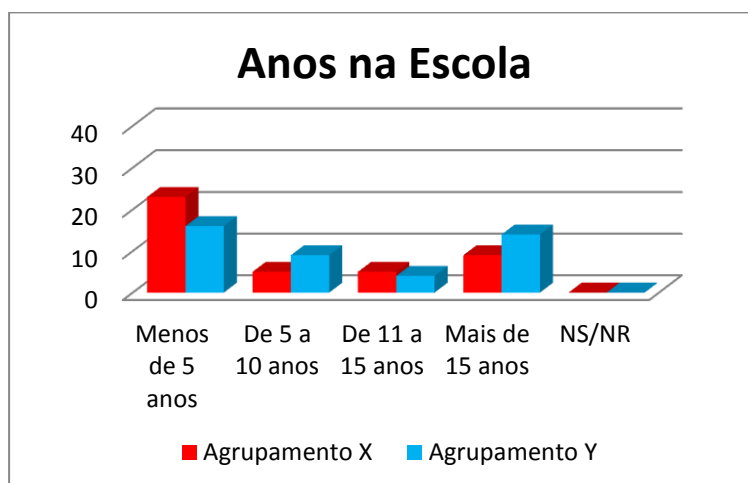


Gráfico 4 – Anos de permanência dos docentes na Escola onde lecionam

Apesar das diversas diferenças detetadas entre os dois agrupamentos, a que oportunamente se fará referência na análise das questões em apreço, é possível identificar um perfil comum aos docentes que desempenham funções em cargos de gestão intermédia em ambos os agrupamentos: todos são nomeados pelos respetivos diretores; a sua escolha assenta na preferência por docentes que não sejam excessivamente novos, com mais de 30 anos; que possuam experiência profissional significativa, superior a 10 anos de serviço e que pertençam aos quadros da escola.

3.5.3 – As Entrevistas

A entrevista é considerada uma das mais importantes fontes de informação nos estudos de caso.

Ao contrário do inquérito por questionário, este método caracteriza-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daquele. Este frente a frente deve proporcionar a criação de um ambiente propício a que o interlocutor exprima as suas perceções sobre um acontecimento ou uma situação, as suas interpretações ou a sua experiência, cabendo ao investigador, através das perguntas

abertas e evitando qualquer tipo de interferência nos postulados expressos, evitar que o respondente se afaste dos objetivos da investigação, garantindo que o entrevistado se expresse com o maior grau de autenticidade e de profundidade.

Ainda que possamos elencar vários tipos possíveis de entrevista, optamos, no caso do presente estudo, pela entrevista semi-directiva, a qual tem como princípio estruturante confrontar o entrevistado com questões não estruturadas com o fim deste emitir comentários ou opiniões sobre determinados factos, documentos ou fenómenos. Espera-se que a informação por ele fornecida venha a corroborar a evidência obtida noutras fontes. Ressalta neste processo a importância de selecionar informadores privilegiados nas escolas-alvo de forma a permanentemente validar as informações no que respeita à autenticidade.

Para a organização desta fase do nosso estudo considerámos as notas sobre o processo de investigação, apresentadas por Marmoz (1991. p,194), que refere que:

“se torna importante distinguir entrevistas não diretivas e entrevistas diretivas, mesmo no âmbito de um inquérito ou qualquer outro método de estudo que não seja o social; no entanto, numa situação construída, que se encontra ancorada numa relação dupla assimétrica, a crença na possibilidade de uma entrevista realmente não diretiva pode ser apenas uma ficção, uma mentira ou um absurdo”.

De acordo com o modelo desenvolvido por Estrela (1986, p.354), a realização de entrevistas semi-directivas, dado que se inserem numa estratégia de investigação, deve obedecer a um certo número de princípios necessários à sua concretização. (...) Poder-se-á agrupar os princípios orientadores para o desenvolvimento de uma entrevista em três pontos: evitar, sempre que possível, dirigir a entrevista; não restringir a temática abordada; clarificar os quadros de referência utilizada pelo entrevistado

De acordo com a metodologia proposta por Estrela, o primeiro princípio visa “dar a palavra” ao entrevistado, procurando que ele se exprima com o máximo de liberdade evitando qualquer tipo de interferência, mesmo que indireta sob a forma como se fazem as perguntas ou por reação às respostas.

O segundo princípio visa salvaguardar a possibilidade de alargamento dos temas propostos ao entrevistado em função do contexto em que decorra a entrevista, com o limite estabelecido pela temática central da investigação.

Por fim, o terceiro princípio explicitado por Estrela (1986) obriga o investigador, independentemente da liberdade dada ao entrevistado, a exigir do mesmo a clarificação de conceitos e situações para que se explicitem os seus quadros de referência.

Como facilmente se poderá observar, esta estratégia de recolha de dados colocava diversas interrogações, tornando-se, por isso, imperativo estabelecer relativamente bem a forma como as questões iriam ser elaboradas e colocadas. Pretendíamos que as perguntas permitissem aos entrevistados responder com as suas próprias palavras e selecionar as suas próprias respostas.

Explicitados os princípios estruturantes da nossa conceção da entrevista, procurámos aplicá-los. Assim, no processo de elaboração dos guiões das entrevistas, tivemos a preocupação de aprofundar as análises já realizadas, após o processamento dos vários dados recolhidos, nomeadamente os obtidos através dos questionários, bem como de obter elementos novos em relação à organização e ao funcionamento dos Agrupamentos de Escolas em questão.

Centrámos a nossa atenção no plano das representações dos membros mais representativos da comunidade educativa. Neste domínio, interessava-nos recolher opiniões (representações) de elementos das direções dos Agrupamentos de Escolas, dos presidentes dos conselhos gerais para, em momento posterior, comparar e analisar possíveis relações entre as opiniões manifestadas por estes diferentes atores.

Para a preparação das entrevistas, adotámos alguns procedimentos metodológicos. Num primeiro momento, contactámos os entrevistados para lhes propor a realização da entrevista e para lhes indicar, de modo global, os objetivos visados; num segundo momento, concretizámos o pedido da entrevista, clarificando as finalidades, a temática e a forma, e formalizámos tal pedido através de um contrato oral; finalmente, registámos a entrevista em suporte digital e devolvemos o texto ao entrevistado, de modo a que ele pudesse lê-lo e confirmá-lo.

Após esta fase foram o mesmo objeto de leitura atenta para que a informação obtida fosse agrupada em função de diversos temas e subtemas construídos a partir dos objetivos que subjazem ao nosso trabalho de investigação e que permitam confirmar ou infirmar a hipótese que incluímos na nossa problemática. Tivemos, igualmente, em atenção os aspetos emergentes dos discursos dos entrevistados.

3.5.3.1 – Os Entrevistados

Por opção metodológica foram entrevistados nos dois agrupamentos os respetivos diretores e os presidentes do conselho geral. Todos eles são licenciados e situam-se na faixa etária dos 50 aos 60 anos de idade.

Ambos os diretores de agrupamento possuem uma larga experiência no desempenho de cargos de direção executiva e encontram-se há vários anos à frente do respetivo estabelecimento de ensino. Ao longo da sua carreira docente, exerceram funções executivas com diferentes enquadramentos legislativos, pelo que são detentores de uma visão privilegiada como atores dos processos de mudança introduzida nos últimos anos na gestão e administração escolar.

Por outro lado, os dois presidentes do conselho geral possuem um percurso diferente. O do Agrupamento X (Amadora) é um docente que continua a exercer a atividade profissional. Retrata-se como elemento consensual entre os professores e a quem é reconhecida a capacidade de “fazer pontes” e de estabelecer ligações não só dentro da escola, mas entre estas e outros parceiros educativos. Tem um vasto historial de desempenho de cargos que lhe permitiram desenvolver atividades no âmbito quer da orientação pedagógica, quer da direção estratégica, já que na vigência do anterior modelo de gestão e administração escolar ocupou o cargo de presidente da Assembleia de Escola.

Quanto à presidente do conselho geral do Agrupamento Y (Cascais) é uma professora aposentada, com grande intervenção no campo autárquico. Preside há 11 anos à Junta de Freguesia onde se localiza o Agrupamento e foi como representante da autarquia eleita para o cargo de Direção do Agrupamento.

Como é evidente, a escolha desta amostra não foi aleatória. Poderíamos utilizar vários critérios de seleção tão justificáveis e lógicos como o que acabamos por eleger. Conforme já afirmámos anteriormente, a escolha efetuada pretendeu privilegiar os intervenientes que exercem funções institucionais de topo nos dois Agrupamentos de Escola.

Assim:

- a) o diretor tem uma visão alargada da vida do Agrupamento, quer no plano pedagógico, quer no plano administrativo; é também o presidente do conselho pedagógico, do conselho administrativo e membro do conselho geral;
- b) o presidente do conselho geral possui também um conhecimento alargado da realidade do Agrupamento. Cabe-lhe presidir ao órgão responsável último pela consolidação e alargamento da autonomia, de fiscalização da atuação da Direção o que obriga necessariamente a desenvolver formas de articulação com o conselho pedagógico.

As entrevistas tiveram lugar na sede dos Agrupamentos a que os entrevistados estavam vinculados. Todas as entrevistas foram registadas e apresentam uma duração variável.

3.5.3.2- O processamento dos dados retirados das entrevistas

As entrevistas realizadas durante a terceira fase da investigação foram tratadas de acordo com vários procedimentos metodológicos.

Num primeiro momento, elaborámos os protocolos das entrevistas através da transcrição integral dos respetivos registos magnéticos. Seguidamente, tendo em conta os aspetos de antemão acordados com os entrevistados, pedimos-lhes que os lessem para verificarem se correspondiam aos diálogos mantidos e, no caso de uma expressão incorreta dos seus pensamentos, para a introdução das correções consideradas necessárias. Os entrevistados não colocaram nenhuma questão ao nível da redação dos protocolos.

Num segundo momento, seleccionámos e agrupámos a informação obtida em função de diversas categorias e subcategorias, construídas a partir das dimensões conceptuais de análise que estruturam o nosso processo de investigação.

Na apresentação dos discursos dos entrevistados ao nível das diversas dimensões de análise consideradas, respeitamos o conteúdo no seu modo de expressão.

Na etapa subsequente ocupámo-nos da organização e da análise dos dados obtidos a partir dos diversos procedimentos utilizados, tentando integrá-los numa visão global do universo organizacional dos Agrupamentos objeto de estudo.

Então, tendo por base o problema, a hipótese formulada e os objetivos perseguidos, há que estabelecer o contacto entre os vários documentos analisados e a observação realizada, analisá-los e interpretá-los. Assim verifica-se empiricamente a hipótese, produzindo informações significativas através da interpretação dos factos observados.

Não omitimos que limitações decorrentes da própria natureza do trabalho, das quais se salienta a natureza exploratória do mesmo e as limitações de tempo, não permitiram que o mesmo possa ter atingido a profundidade que caracteriza este tipo de estudos.

No entanto foi sempre possível, como se referencia no capítulo seguinte, analisar perspectivas de diferentes atores, acedendo a uma realidade, através do recurso a técnicas diversificadas de que demos exemplo neste mesmo capítulo.

Capítulo 4- “Pôr os dados a falar entre si”

Procederemos, de seguida, à apresentação e análise dos dados recolhidos ao longo deste processo de investigação que resultam dos dois estudos de caso que realizámos em dois Agrupamentos da área metropolitana de Lisboa centrados, quer em entrevistas realizadas aos diretores e presidentes dos conselho gerais respetivos, quer na realização de um inquérito a docentes que desempenhavam cargos de gestão intermédia em cada uma das unidades orgânicas recorrendo ainda à análise documental existente, nomeadamente o projeto educativo, regulamento interno e atas dos conselhos gerais

O tratamento dos dados será feito por áreas temáticas: as competências e o funcionamento do conselho geral definidos pelo decreto-lei 75/2008, de 22 de abril; a articulação entre o conselho geral e os restantes órgãos de administração e gestão; a constituição e composição do conselho geral, utilizando as entrevistas como fio condutor da análise que iremos efetuar, contrapondo, sempre que julgemos necessário, os resultados trabalhados do inquérito realizado aos docentes, bem como os documentos consultados.

Procuraremos abordar o conjunto de dados, recolhidos através do recurso a métodos diversificados e inter-relacionados, que permitam efetuar a triangulação dos mesmos com o objetivo de se alcançar uma mais ampla e mais profunda compreensão do fenómeno em questão, partindo do pressuposto que cada método utilizado revela diferentes aspetos da realidade.

Assim procuramos, aferir se o conselho geral é percecionado pelos principais atores educativos como estrutura de direção estratégica do agrupamento e garante, por isso, da sua autonomia. Com o objetivo de melhorar a interpretação das entrevistas elaboramos uma grelha de análise construída através de um processo de articulação entre o resultado das entrevistas e os tópicos que presidiram à elaboração das mesmas (anexo 6)

Para facilitar uma melhor identificação ao longo deste capítulo atribuímos ao diretor do Agrupamento X a denominação de Entrevistado nº1 e ao presidente do conselho geral da mesma unidade orgânica de Entrevistado nº2. Já no que respeita ao Agrupamento Y, designamos o diretor como Entrevistado nº3 e o presidente do conselho geral como Entrevistado nº 4.

4.1 Competências e funcionamento do conselho geral

A leitura reflexiva das entrevistas permitiu-nos encontrar a emergência da problemática na visão transcrita do discurso produzido pelos atores sobre a realidade onde se movem . É também evidente para nós que o que recolhemos não se constitui em verdade, mas apenas representa um compromisso do próprio sobre o contexto real e a leitura que ele faz do mesmo.

A nossa primeira dimensão de análise visa a compreensão da leitura que os respondentes faziam sobre as mudanças operadas no processo de decisão e subjacentemente na articulação entre órgãos, decorrente da alteração do modelo de gestão e administração escolar introduzida pela publicação do decreto-lei nº75/2008 de 22 de abril. A pertinência da questão decorria do nosso objetivo de estudo, e assentava no facto de três dos entrevistados terem exercido funções de direção em ambos os quadros legislativos.

Das respostas obtidas podemos concluir que, retirando as alterações forçosamente registadas por força da mudança legislativa sobretudo as que se direccionaram à composição dos órgãos e que foram sublinhadas, nenhum deles hesitou em reconhecer que nos processos essenciais de funcionamento se tinha registado mudanças significativas.

Como afirmava o entrevistado nº1:

“(...) Portanto para além daquilo que é legalmente imposto e aí sim houve alteração. A articulação entre órgãos manteve-se inalterada, continuando a existir uma enorme colaboração entre eles, embora cada um exercendo na plenitude as suas competências.”

No que, de algum modo era corroborado pelo entrevistado nº4 que afirmava:

“(...) Nem provocou, nem introduziu grandes alterações.”

Reconhecem, no entanto, que o cumprimento do disposto no atual Regime de autonomia, administração e gestão obrigou cada um dos agrupamentos a proceder a adaptações, sugerindo o entrevistado nº2, que as mudanças foram sobretudo de nomenclatura, minimizando por isso as suas consequências,

“(...) em termos de funcionamento do conselho geral não houve alteração significativa Os órgãos mudaram de nome, o órgão colegial passou a unipessoal, mas não houve em termos de autonomia, não vejo aqui nenhuma diferença”.

Quando chamados a refletir sobre o órgão mais débil, em termos do exercício do poder, os entrevistados sentem a necessidade de fazer a distinção entre a legislação e a prática, no dia-a-dia dos Agrupamentos

Na verdade, fica patente que, entre a intenção do legislador ao fazer a distribuição das competências pelos órgãos e a realidade do que efetivamente ocorre, há diferenças significativas. Legalmente, é reconhecido ao conselho geral maior poder uma vez que todos lhe reconhecem que cabe ao mesmo escolher o diretor, reconduzi-lo caso mantenha a sua confiança, bem como a capacidade de lhe solicitar a prestação de contas.

Por outro lado, e no contexto do equilíbrio de competências estabelecidas, para o entrevistado nº3 não oferece dúvida que o órgão mais fraco nos termos do normativo,

“(...) é o conselho pedagógico é o mais fraco do ponto de vista da importância das deliberações.”

Já para os entrevistados nº2 e nº4, o órgão que na sua opinião aparenta maior debilidade é o conselho administrativo - *“(...) é o que aparenta ser o que menos poder exerce”*.

No que se refere há determinação de maior poder no plano prático, os respondentes foram também claros em apontar o diretor como o órgão que concentra em si maior capacidade de decisão. No entanto, o diretor do Agrupamento X não deixou de afirmar que, aos olhos dos intervenientes educativos diretos, a determinação do grau de poder exercido aparece associada ao fator proximidade em relação ao destinatário da pergunta:

“O facto de os órgãos de maior proximidade face aos docentes serem por estes valorizados parece ter alguma lógica, O diretor e o Conselho Pedagógico (...)”.

De entre os fatores apontados para que a prática não corresponda ao legalmente estabelecido, são apresentadas diferentes leituras, assentes nas perspetivas com que abordaram o tema, o que não significa oposição entre opiniões. Para o entrevistado nº2,

“(...) o que se verifica na prática? As pessoas olham para o conselho geral muito como (...) sabem da existência do conselho geral, talvez não percebam a grande maioria, sobretudo os mais novos. Estou a falar da realidade que conheço, que é a realidade deste nosso agrupamento”.

Para o entrevistado nº 2, a debilidade do poder do conselho geral advém da possibilidade de ser:

“(...) mais facilmente manobrável por interesses exteriores e qualquer órgão que é facilmente manobrável, não consegue fazer o exercício das suas funções”.

Na opinião do entrevistado nº3, a justificação baseia-se no facto de o conselho geral e do conselho administrativo não serem responsáveis pela operacionalização das suas decisões que cabem quer ao diretor quer ao conselho pedagógico,

“(...) se eu disser que não se pode fazer porque o orçamento não deixa. A partir desse momento (o que afirmei) passa a ter uma maior importância que o conselho administrativo ou o conselho geral que o aprova. Eu acho que isto é normal”.

No entanto, o diretor do Agrupamento Y faz questão de afirmar que a importância, ou melhor, que a capacidade do conselho pedagógico como órgão com exercício real de poder vai depender muito do papel que o diretor reserva para si próprio mais do que da força da lei. Assim e na sua opinião,

“O conselho pedagógico desde que o diretor aceite muito o que são as sugestões do Pedagógico e que siga eventualmente aquelas linhas que eles traçam como opiniões, como orientações. Se assim for, se a direção seguir todas essas orientações passa a ter uma grande importância, (...)”.

A imagem distorcida entre o que se define no enquadramento legal e a realidade percecionada pelos atores fica bem expressa no conjunto de respostas obtidas no questionário feito em cada um dos agrupamentos.

Os dados obtidos no Agrupamento X (Gráfico 5) permitiram verificar que os professores consideram que o diretor é o órgão que tem maior preponderância na organização de toda a vida escolar. Em segundo lugar, verifica-se que, na adoção deste pressuposto/critério, os docentes dão preponderância, quase proporcionalmente repartida, quer ao conselho geral, quer ao conselho pedagógico. Por último, e de forma destacada, surge o conselho administrativo.

Cabe ainda referir que neste Agrupamento, e especificamente nesta questão, o número de não respondentes ou de respostas que não puderam ser validadas por não respeitarem o que era solicitado foi bastante significativo (21,42%).

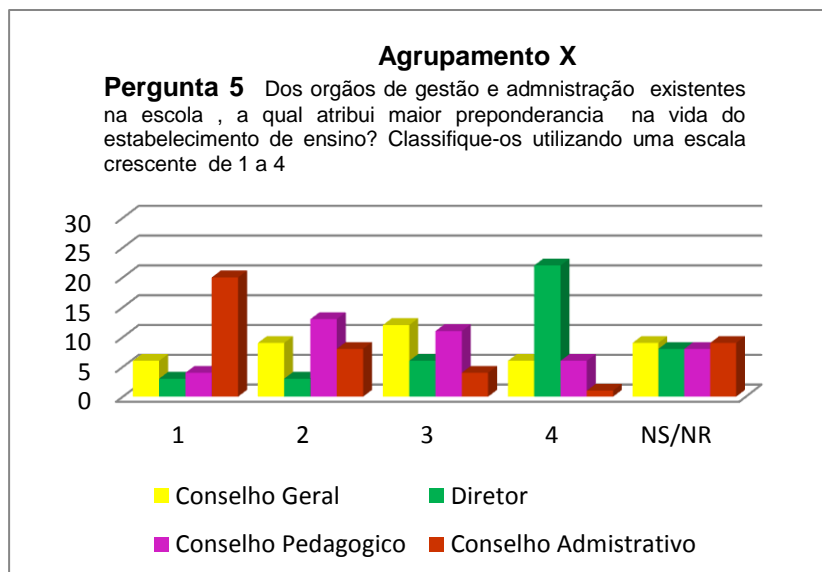


Gráfico 5 – Percepção sobre a preponderância dos diferentes órgãos de gestão e administração

As respostas obtidas no Agrupamento Y (Gráfico 6) reforçam a evidência de que o diretor é o órgão a que se atribui maior relevância na vida do Agrupamento, ao ser-lhe atribuído essa posição por 67,44% dos inquiridos.

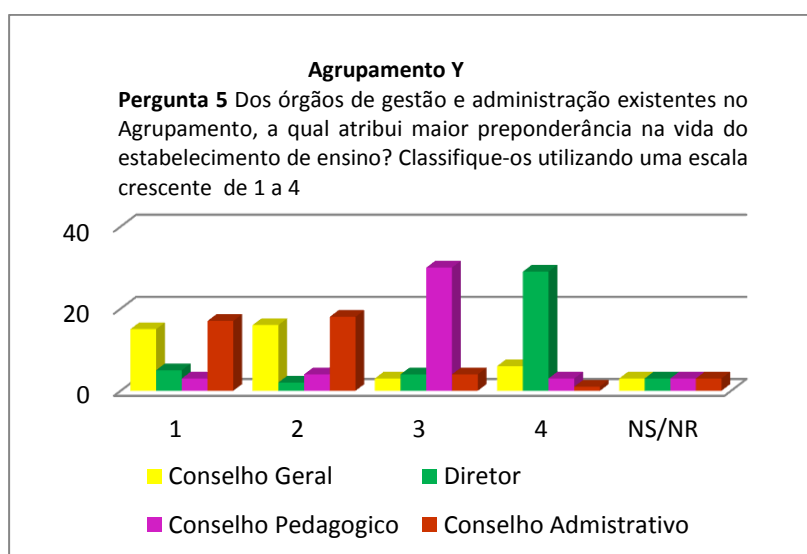


Gráfico 6 – Percepção sobre a preponderância dos diferentes órgãos de gestão e administração

Mas, o dado mais significativo, apurado entre os docentes que desempenham cargos na estrutura organizacional do Agrupamento, foi o de atribuírem, de forma expressiva, ao conselho pedagógico o segundo lugar na importância que conferem aos órgãos de gestão. Assim, 69,76% dos inquiridos confere-lhe uma preponderância expressiva (atribuindo o nível

3 e 4) enquanto o conselho geral é considerado por 72,09% (atribuindo o nível 1 e 2), ou seja, pouca relevância na vida do Agrupamento.

Analisamos ainda as respostas sobre as possíveis lógicas internas de um órgão que se constitui com base em representações de diferentes corpos. Parecia-nos pertinente indagar objetivamente se em algum momento tinham sido verificado tomadas de decisão fundamentadas em representações distintas, mas para sermos sinceros não esperávamos um reconhecimento explícito desta mesma hipótese como viemos a confirmar. Todos os entrevistados manifestaram a convicção de que, no interior do conselho geral, prevalece, em cada um dos seus membros, o sentir da representação coletiva sobre o espírito de pertença ao corpo que lhe conferiu a representação. Assim, asseguram não se lembrarem de, em qualquer momento, assistirem a votações ou tomadas de posições onde sejam visíveis esse tipo de “fraturas”.

Como afirma o Presidente do conselho geral do Agrupamento X:

“Ou seja não somos a voz dos pares, somos a voz do todo. Que me lembre nunca assisti a votações "por corpos.”

No entanto, foi possível detetar que a realidade talvez não seja assim tão objetiva. Assim para o entrevistado nº 1,

“Não nunca senti que o cg funcionasse por corpos. Todos recebem antecipadamente os documentos e trabalham-nos, suponho eu individualmente. É evidente que os professores têm um certo peso.”

Enquanto para a entrevistada nº 4,

“Se houve alturas que me parecia haver algumas indicações por outro lado a maior parte das vezes essa ideia eu retiro-a.”

Num órgão que apela ao sentido de participação cívica dos seus membros e que obrigatoriamente reúne em horário pós laboral, quisemos aferir da importância atribuída à motivação dos conselheiros para cumprir as competências que estão adstritas ao órgão de que são membros. A questão em análise é sobretudo pertinente para os membros, designemos assim, “externos” à comunidade escolar. As respostas encontradas, embora de teor diferenciado, ilustram-nos a dimensão do problema num país onde os níveis de interesse pela *res publica* são muito baixos, sobretudo em comparação com outras realidades europeias.

“(…) é difícil motivar as pessoas para um cg. Quando digo pessoas digo pessoal docente, funcionários, pais e instituições”. Entrevistado nº2

“Ou as pessoas estão motivadas ou então aquilo não funciona.” Entrevistado nº3

As estratégias para obviar este problema são diversificadas, mas no geral passam por restringir, na medida do possível, a sua convocatória ao mínimo determinado por lei, o que do meu ponto de vista acentua o isolamento do órgão, caso não sejam consideradas medidas complementares que minimizem esse efeito, nomeadamente, a existência de uma comissão permanente.

“As reuniões do cg não se podem prolongar muito e não podem ser tão amiúdes quanto isso porque as pessoas desistem e não vem.” Entrevistado nº1

Quanto ao cumprimento das competências, definidas por lei para o conselho geral, definimos três subtemas de análise em função das respostas obtidas. A maioria dos entrevistados não manifestou qualquer dúvida sobre o seu exercício nessa matéria. Este grupo fez, antes, questão de sublinhar que, por vezes, vai para além do que a lei lhes exige, dando para o efeito um conjunto de exemplos, tal como afirma o entrevistado nº 2,

“O CG começou por ter uma leitura estrita das suas competências, mas com o decorrer do tempo começou a fazer uma leitura mais ampla e a alargar as suas funções, abordando assuntos que as pessoas consideram natural que sejam analisados pelo CG.”

No mesmo sentido, pronunciou-se o entrevistado nº 3:

“Exerce todas e se calhar mais algumas, porque dá pareceres sobre algumas matérias que talvez não sejam da sua competência. Mas sim, pronuncia-se sempre. Vai para além do normativo.”

Opinião diferente e oposta tem a entrevistada nº 4 ao afirmar:

“Nós vamos exercendo algumas competências progressivamente, porque não se ganha a escola e de repente faz-se uma revolução. Até porque temos ali estádios diferentes de conhecimento: a comunidade, os representantes da comunidade e os representantes da autarquia.”

Temos assim que a maioria dos entrevistados considera que existe não só uma apropriação progressiva das competências atribuídas no normativo, mas também uma maior dinâmica introduzida no funcionamento do órgão, o que lhe tem permitido alargar a sua capacidade de intervenção a outras áreas, sem que no entanto conseguissem especificar exatamente

quais, manifestando vontade de ir mais além, sem que isso signifique um olhar acríptico sobre a adequabilidade ao órgão de algumas competências.

Nesse sentido de o entrevistado nº 2,

“O que é que o CG pode dizer sobre distribuição de serviço? Respeite-se a lei e encontrem-se as soluções digamos assim, mas pronto!”

Mas também o Presidente do Conselho Geral do Agrupamento Y se interroga,

“é se as competências que estão referidas pela lei serão as próprias de um conselho geral? Portanto é nesse sentido que eu me posicionaria.”

Da análise das respostas obtidas no questionário (Gráficos 7, 8, 9, 10) pode verificar-se que, de forma geral, uma maioria dos respondentes revela algum desconhecimento das competências atribuídas, pelo decreto-lei 75/2008, de 22 de abril, aos diferentes órgãos de gestão e administração escolar, nomeadamente na área da gestão financeira. Desse menor conhecimento resulta uma desvalorização das atribuições conferidas ao conselho geral e ao conselho administrativo, a que, simultaneamente, corresponde uma sobrevalorização do diretor e do conselho pedagógico. Deve-se também referir que esta tendência é mais nítida no Agrupamento Y do que no Agrupamento X.

O que acabamos de afirmar não invalida que a maioria dos respondentes em ambos os Agrupamentos manifeste a opinião que cabe ao Conselho Geral a competência de aprovar o Regulamento Interno. Aliás pode-se afirmar que em muitas escolas cabe ao referido órgão também a sua elaboração, bem como a organização do processo de auscultação da comunidade educativa. Apesar desta prática que sabemos ter sido utilizada nas unidades organizacionais objeto do nosso estudo o facto é que um número, para nós surpreendente, de docentes que responderam ao questionário inclinou-se para atribuir uma competência ao conselho pedagógico que realmente o normativo não lhe atribui

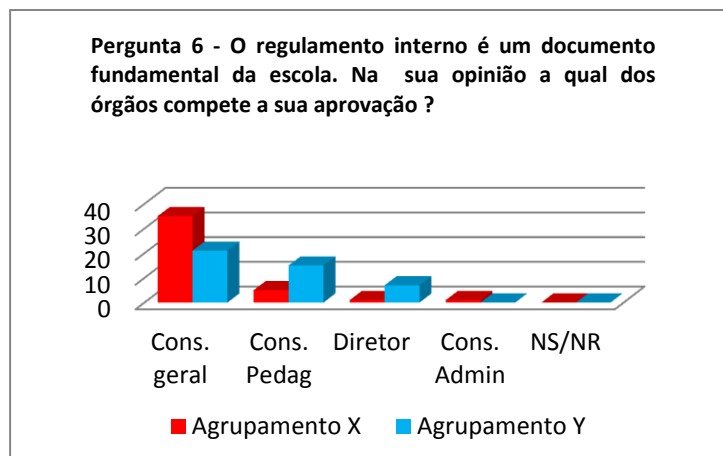


Gráfico 7 – Aprovação do Regulamento Interno

No que respeita à aprovação do projeto educativo os resultados obtidos espelham um resultado contraditório entre os dois Agrupamentos em análise. Se no Agrupamento X a aprovação do projeto educativo é atribuído ao Conselho Geral, no Agrupamento Y essa competência é atribuída ao Conselho Pedagógico. O resultado obtido espelha, de alguma forma, o processo de elaboração do mesmo tal como se encontra definido no decreto-lei nº75/2008 de 22 de abril no qual se atribui ao Conselho Pedagógico a competência de elaborar a proposta que o Diretor submeterá ao conselho geral, cabendo a este último a sua aprovação. No entanto, pode-se também constar a importância atribuída nas duas unidades orgânicas, embora com maior incidência no Agrupamento Y, da prevalência do Conselho Pedagógico como “Fórum” privilegiado de debate e de decisão por parte dos docentes questionado

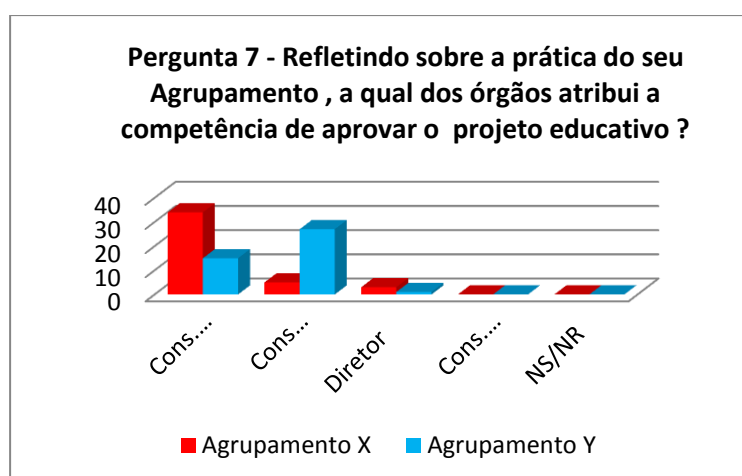


Gráfico 8 – Aprovação do Projeto Educativo

O gráfico nº9 permite-nos concluir que nos dois Agrupamentos alvos do nosso estudo, os docentes que aceitaram responder ao inquérito, atribuem maioritariamente ao Conselho Pedagógico a competência para emitir parecer sobre o plano anual de atividades. Esta é uma matéria sobre a qual, os conselhos gerais manifestam pouca vontade de intervir, reconhecendo que se trata de uma área predominantemente reservada ao saber de especialista que atribuem aos docentes. No entanto da leitura das atas do Conselho Geral do Agrupamento Y consta um pedido do órgão ao Conselho Pedagógico que o próximo plano anual de atividades seja acompanhada por uma coluna onde se insira o custo previsto de cada atividade proposta

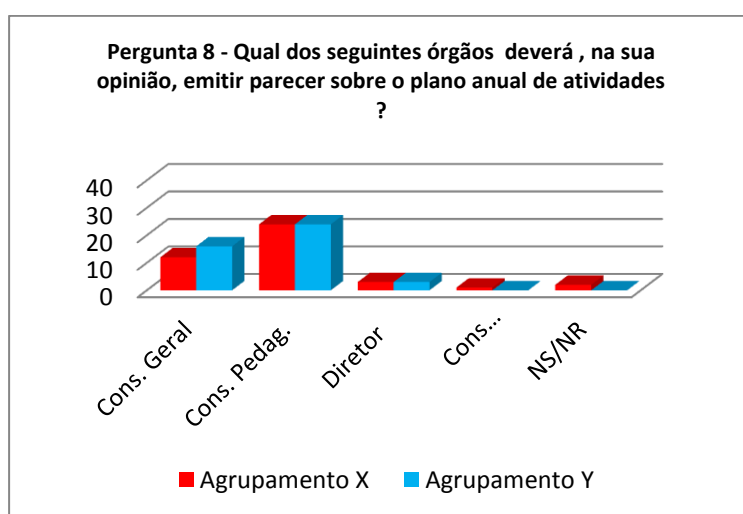


Gráfico 9 – Emissão de parecer sobre o Plano Anual de Atividades

Sabemos por experiência própria como a maioria dos docentes manifesta alguma aversão às questões relacionadas a gestão financeiras dos estabelecimentos de ensino, pelo que os resultados obtidos não constituem por si uma surpresa. Realce apenas que neste particular para a quase divisão de respostas entre a atribuição da competência ao Conselho Geral e ao Conselho Administrativo e a quase nula atribuição dessa função ao Conselho Pedagógico

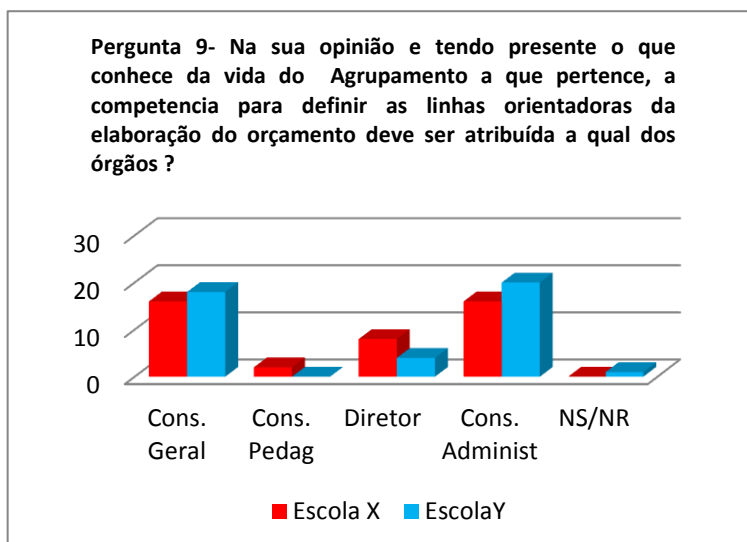


Gráfico 10 – Aprovação das Linhas Orientadoras da elaboração do Orçamento

É de salientar que os docentes inquiridos manifestaram a sua concordância no sentido de ser atribuída ao conselho geral a competência de avaliar o funcionamento do agrupamento, aceitando desta forma a existência de mecanismo de regulação, com a participação de elementos externos à administração educativa. Tal pode ser lido como um passo importante na afirmação da autonomia, mas também da aceitação da regulação local como fator da adequação da resposta educativa às necessidades locais.

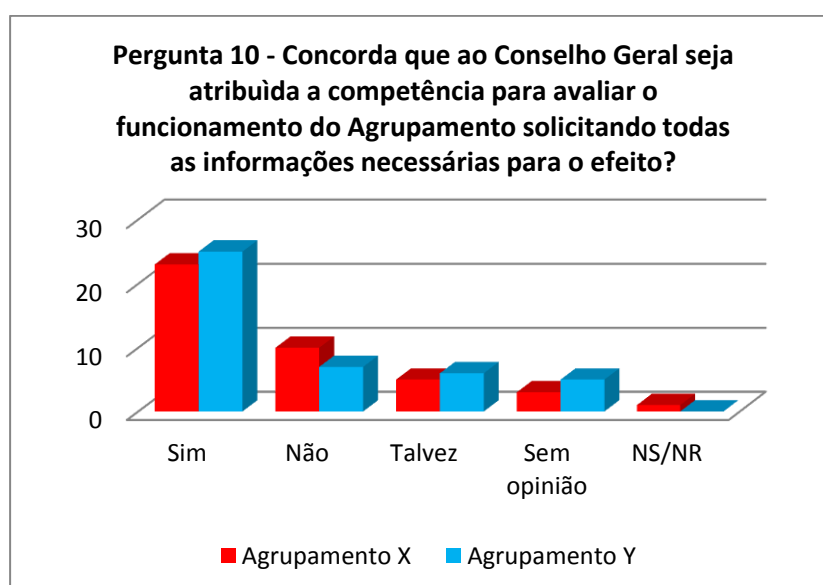


Gráfico 11 – Avaliação do Funcionamento do Agrupamento

No entanto, confrontados com a hipótese de as nomeações dos membros do conselho pedagógico por parte do diretor ficarem sujeitas a ratificação por parte do conselho geral, a maioria dos inquiridos rejeitou-a. Esta afirmação, na minha opinião, pode ser interpretada como simultaneamente uma confiança no poder do diretor, um docente, mas também como uma forte recusa ao aumento de competências do conselho geral. (Gráfico 12)

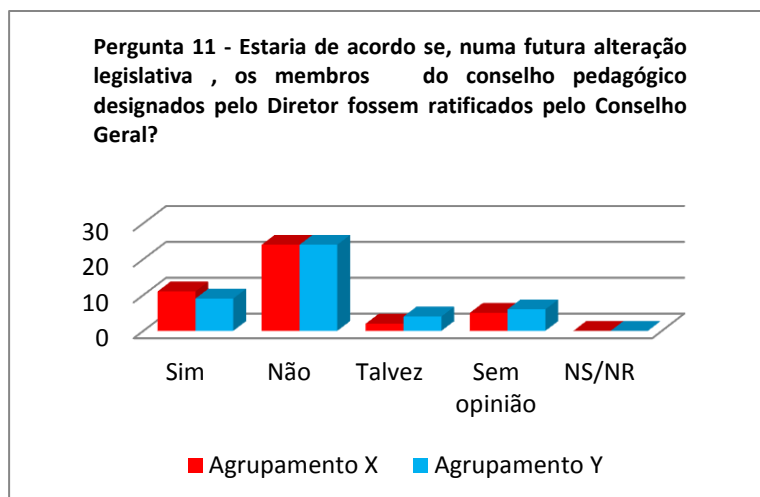


Gráfico 12 – Nomeação dos Membros do conselho pedagógico

Dividem-se as opiniões dos diretores sobre a distinção teórica entre órgãos de direção e órgãos de gestão nos seus agrupamentos, mas concordam ambos em subvalorizar o papel do conselho geral, considerando que a vida dos agrupamentos não reúne condições para exercer esse papel. O entrevistado nº 3 não tem dúvida ao afirmar:

“ Sinto que concentro na direção do agrupamento quer a direção estratégica, quer os poderes executivos.”

E acrescenta:

“A direção estratégica e a gestão estão aqui muito centradas na figura do diretor. O diretor acaba por ser a figura central deste modelo.”

Por outro lado, o entrevistado nº1 considera que:

“No meu Agrupamento, os órgãos funcionam enquadrados na Lei, mas naturalmente de acordo com a realidade concreta daquelas escolas. O conselho pedagógico é muito mais que simplesmente consultivo ou um órgão de representação das forças internas. É efetivamente um órgão muito técnico onde assenta o ‘coração’ da escola. O conselho geral fornece orientações, mas não tem

a tentação de gerir a escola nem de fornecer diretrizes essencialmente pedagógicas. O diretor procura seguir as recomendações do CG e não tomar decisões de natureza pedagógica sem o apoio expresso do conselho pedagógico.”

Se no primeiro caso, parece claro que o diretor em causa chama a si a responsabilidade da direção estratégica do agrupamento defendendo uma perspetiva que acentua o caráter unipessoal do modelo de gestão implementado, considerando que,

“ O cg não tem uma opinião própria no que diz respeito à estratégia e mesmo na política global. Tem sim por decisão por proposta do diretor .“

No segundo caso, evoca-se a fidelidade legislativa para justificar o desvio à mesma, racionalizando essa prática pela necessidade de adaptar a norma à realidade e assim justificar o papel que se quer atribuir ao conselho pedagógico.

Em ambos os casos, e partindo de posições diferenciadas, assentes num caso do reforço das competências do Diretor e noutra no alargamento do entendimento sobre a influência do conselho pedagógico, a prática relatada pressupõe a desvalorização das funções atribuídas ao conselho geral.

Assim, pode afirmar-se, com alguma segurança, que a visão de funcionamento dos órgãos do agrupamento projetada pelos diretores, embora distinta e possivelmente antagónica, não se afasta radicalmente da transmitida pelos docentes que ocupam cargos de gestão intermédia.

Analisado o conjunto de respostas selecionadas sobre as condições de funcionamento do conselho geral para cumprir as competências que lhes são consignadas, podemos distinguir por parte dos respondentes uma abordagem assente em dois planos distintos centrados um nos aspetos organizativos e o segundo nas questões motivacionais dos conselheiros.

No referente ao primeiro aspeto, e partindo do princípio que cada uma das escolas constitui por si uma realidade distinta, era importante averiguar de que forma os dois conselhos gerais se organizavam, tiravam partido das possibilidades que o normativo lhes facultava e encontravam resposta para ultrapassar o diagnóstico assente da necessidade de compatibilizar a capacidade de cumprir de forma criteriosa as atribuições legais, com a necessidade de evitar uma sucessão de reuniões envolvendo pessoas que não se sentiam suficientemente motivadas.

No Agrupamento X, onde o problema foi mais referido, o conselho geral só reúne em plenário, como declara o seu diretor, pelo que se coloca a hipótese de propor a criação de uma comissão permanente.

“Não há comissão permanente, mas é alguma coisa que no nosso (CG) eventualmente fará falta, mas não existe, nem sequer está no próprio regulamento do CG

Por outro lado, o Agrupamento Y estruturou o conselho geral, criando uma comissão permanente e secções temáticas, como afirma a entrevistado nº 4:

“Como se depreende, o nosso conselho geral organiza-se por plenário, Comissão Permanente e secções. Os assuntos vão para a Comissão Permanente e só depois da Comissão Permanente vão para as secções. Depois de analisados os assuntos estas, remetem-nos novamente para a Comissão Permanente com uma proposta de decisão e respetiva fundamentação.”

Esta atuação evita, de alguma forma, o que geralmente se designa como “assinar de cruz”, e representa uma valoração positiva do papel desempenhado pelo conselho geral permitindo que o mesmo acompanhe toda a ação dos restantes órgãos de direção. O diretor do Agrupamento esclareceu ainda que,

“Há aqui uma estratégia, uma metodologia, seja lá o que for. Por exemplo, quem faz a súmula do pedagógico sou eu. Essa súmula é enviada a todos os professores e a todos os membros do conselho geral. Portanto, eles estão sempre a par de todas as questões, mesmo daquelas que não são da competência do conselho geral e que depois nas reuniões acaba sempre por surgir um parecer, uma opinião, mas não tem capacidade decisória mas é mais uma achega para as discussões que geralmente podem surgir”.

No que designamos como plano motivacional, os entrevistados referem a necessidade de encontrar e valorizar as motivações dos conselheiros para que se empenhem nas suas funções. Para o entrevistado nº 3 resolvido o problema de organização, trata-se de motivar os participantes para que se empenhem no cumprimento das suas obrigações:

“Se tiverem muito tempo, eu acho que aquilo é cansativo porque o nosso conselho geral reúne uma vez por período. Mas as secções reúnem uma, duas, três, quatro vezes as que forem necessárias por mês. Aquilo é um pouco cansativo. Ou as pessoas estão motivadas ou então aquilo não funciona.”

Para o entrevistado 2, Presidente do conselho geral do Agrupamento X, a falta de motivação é um problema real que afeta o funcionamento do conselho geral pelo que se justifica, na

medida do possível, adotar uma estratégia mais ativa que favoreça, com os meios ao dispor do Agrupamento, a participação dos docentes.

“É difícil haver um conselho geral. É difícil motivar as pessoas para um conselho geral. Quando digo pessoas digo pessoal docente funcionários pais e instituição (...) é muito difícil motivar do ponto de vista funcional exige algum esforço de parte das pessoas. Os docentes não veem qualquer entre aspas, benesses do ponto de vista da redução da sua componente letiva não sei se posso dizer - nós temos aqui na componente não letiva no regulamento interno estipulamos que os membros do conselho geral terão por decisão do Diretor que é quem faz essa distribuição uma hora ou duas no caso do Presidente na componente não letiva, até para poderem dar tempo e poderem obrigar pedir as pessoas leitura de documentos, leitura de pareceres etc, etc.”

Na pergunta que foi analisada seguidamente, procurava-se esclarecer, se para os titulares dos órgãos de direção e administração dos agrupamentos, a alteração do modelo de eleição do diretor atribuía a este uma legitimidade e representatividade acrescida do que aquela que existia no modelo anterior. Por estranho que possa parecer, esta foi a questão onde as opiniões mais se dividiram. Os dois diretores, que anteriormente tinham desempenhado funções como presidentes do conselho executivo, foram unânimes em considerar-se portadores de uma igual representatividade e de igual legitimidade. Assim para o entrevistado nº 2,

“não me acrescenta nada. Digamos, não me acrescenta em termos daquilo que é o exercício da minha função. Digamos que são processos (...) tanto um como outro são válidos.”

No mesmo sentido se pronunciou o entrevistado nº 3,

“Não me parece que em relação ao processo anterior se possa falar em acréscimo de legitimidade e de representatividade.”

O presidente do conselho geral do Agrupamento X, pelo contrário, considera que o “processo anterior era mais representativo.” Por sua vez, o outro presidente do conselho geral manifesta a opinião que o atual processo aumenta a representatividade e a legitimidade porque,

“Significa que ao ser eleito pelo conselho geral, o diretor não é o representante dos professores, mas passa a ser o representante da escola no seu todo.”

Sobre uma questão semelhante colocada no questionário apurámos que, em ambos os agrupamentos, existe uma maioria relativa de inquiridos que considera negativo o atual processo de escolha do diretor. Menos de um quarto dos docentes que responderam ao questionário, opinou positivamente sobre a competência do conselho geral nesta matéria.

Não deixa de ser significativo que, tanto numa como noutra organização escolar, o número dos que não se comprometem com qualquer das respostas mais afirmativas tenha alcançado mais de 30% de respostas. É conhecida a tendência de, em determinadas questões, os inquiridos procurarem “refúgio” em certas respostas com receio de se exporem com uma posição considerada “politicamente incorreta”, e como tal censurável. (Gráfico 13)

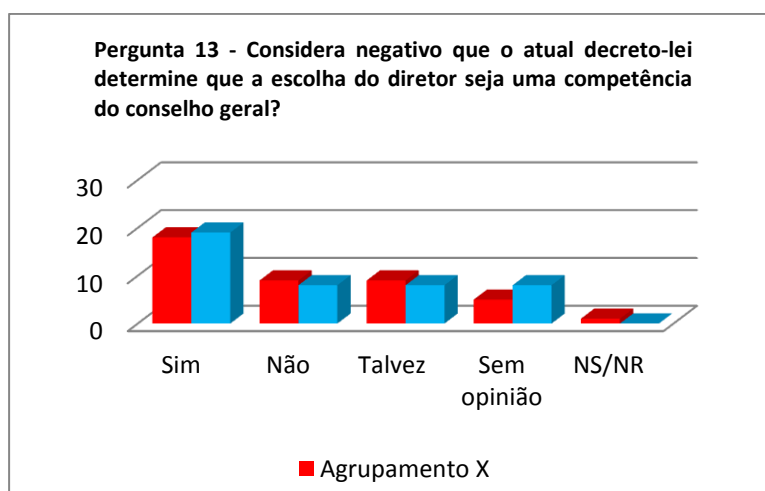


Gráfico 13 – Eleição/Seleção do diretor

4.2 Articulação do conselho geral com o diretor e o conselho pedagógico.

Todos os entrevistados reconhecem que as relações existentes entre os presidentes dos conselhos gerais e diretores são boas, utilizando adjetivos como: “excelente”, “cordial”. No entanto, a entrevistada nº4 reconheceu que:

“(...) ao princípio não foi fácil e calcula que criou muitas vezes muitos contratempos. Às vezes (...) percebi que as coisas não estavam a ser bem aceites, mas nem por culpa do diretor nem por minha culpa.”

A realidade em termos de cooperação entre o presidente do conselho geral e o diretor mostra, de forma clara, que, no momento da fixação da agenda das reuniões dos conselhos gerais se sente sobretudo o peso do ordenamento jurídico. Não significa com isso que não reconheçam que existe um processo de consulta de carácter informal, mas que funciona

mais no sentido de uma auscultação sobre uma proposta concreta, decorrente das obrigações legais, do que um processo de construção da agenda.

Este e outros processos de consulta informal são relativamente fáceis de efetuar no Agrupamento X, em que ambos os protagonistas são docentes e partilham, ao longo dos dias, o mesmo espaço de trabalho. No Agrupamento Y, devido ao facto de a presidente do conselho geral exercer funções fora desta estrutura orgânica, há a obrigação da utilização de outros meios de contacto mais institucionais, como o telefone ou o correio eletrónico. Como descreve o entrevistado nº3,

“O facto da Presidente do Conselho Geral não ser docente da escola torna mais fácil a articulação por ser quem é. Os contatos são feitos via *email*.”

No entanto, quer no primeiro caso, quer no segundo, a perceção que se tem é que o bom funcionamento da reunião depende da cooperação entre o presidente do conselho geral e o diretor.

Pode-se também apurar que a informalidade persiste no relacionamento que se estabelece entre ambos, contribuindo para a eliminação da necessidade de realização de reuniões ou sessões de trabalho previamente combinadas ou sujeitas a uma periodicidade definida. Em vez disso, a prática assenta muito na gestão quotidiana dos problemas e das necessidades.

Nenhum dos entrevistados deixou de admitir que o conselho geral condiciona a ação do diretor, baseado, sobretudo, na necessidade de prestar contas sobre o cumprimento do seu programa ao órgão que o escolheu, mas também por necessidade do imperativo legal.

Assim, para o entrevistado nº 1,

“Tinha um plano de ação, fui eleito por esse plano de ação e tenho responsabilidades em relação a isso. Dessa forma, naturalmente o cg interfere na minha ação. Ajuda-me também, de alguma forma, a não me desviar daquilo que é prioritário, daquilo que estava no meu plano de ação e que é por ele que tenho de responder.”

O entrevistado nº3 também reconhece que o conselho geral condiciona a sua ação:

“Em alguns momentos chave é condicionada, algumas decisões que devem ser tomadas por exemplo na aprovação do orçamento, não temos que estar à espera porque está bem planeado mas de qualquer maneira estamos sempre dependentes de quais são as linhas de orientação. Tu sabes como são os orçamentos aprovados. Aquilo é um bocado chapa 5. Não tem grandes alterações

estamos a falar do orçamento de estado e nesse as linhas orientadoras também sabem como funcionam são muito pouco flexíveis.”

De comum às duas respostas é o facto da imputação da existência de alguma regulação prender-se com os aspetos determinados pelo quadro legislativo em vigor. Nenhum dos diretores em causa considerou porventura pertinente referir-se a outros exemplos, ou porque não os considerasse significativos ou porque simplesmente não lhes ocorreu.

Curiosa é a reflexão avançada pela entrevistada nº 4 que considera que o condicionamento regista-se mais na forma do que no conteúdo,

“Poderia condicionar, ou seja, se nós não aprovássemos os documentos enviados. Claro que condicionava. Não! Até à data não houve nenhuma coisa que condicionasse as decisões do Sr. diretor. Mas é evidente que obriga a um maior cuidado na preparação dos documentos.”

Os entrevistados também sublinharam que os diretores conseguem influenciar de forma decisiva os conselhos gerais ou mesmo “manipulá-los”. O entrevistado nº1 chegou mesmo a afirmar, numa linguagem mais aberta, que,

“se eu como diretor quiser governar a escola eu posso de alguma forma fazê-lo passando a perna ao conselho geral” e acrescentava um pouco mais à frente, “ Ou o diretor entra nesse jogo também e tenta puxar para si dentro do cg as pessoas que lhe garantam uma maioria em todas as suas decisões, ou são as autarquias que o fazem, ou poderão ser os pais que o fazem.”

Já o diretor do outro Agrupamento, questionado sobre o mesmo tema, respondeu:

“Em termos de capacidade de influência e agora é uma leitura pessoal, todas as nossas propostas. Melhor, quase todas, porque houve uma ou duas em que houve ali uma pequena discussão. Todas as opiniões que nós temos e que têm sido levadas a conselho geral tem sido aceites. Se isso é capacidade de influência ou não alguma coisa deve ser.”

No que se refere à articulação entre o conselho geral e o conselho pedagógico, os respondentes procuraram colocá-la no patamar do respeito absoluto pelas competências atribuídas a cada um destes órgãos.

Mas, se no Agrupamento X, os respondentes admitem que o conselho geral pode devolver, com o pedido de reformulação, os documentos oriundos do conselho pedagógico, reconhecem, de seguida, que tal nunca aconteceu face à qualidade que é atribuída ao mesmo,

“Normalmente tem aceite sempre. No nosso caso, apesar do conselho geral nunca ter alterado as recomendações ou pareceres do conselho pedagógico, não significa que esteja na sua dependência.”

No Agrupamento Y, reconhecendo igualmente a excelência do trabalho do conselho pedagógico, ambos os entrevistados admitiram que, em algumas situações, o conselho geral solicitou esclarecimentos ou sugeriu a introdução de alterações. Porventura, radicou nestes casos alguma da tensão a que a presidente do conselho geral aludia ter existido inicialmente nas relações entre ela e o diretor.

Cabe também referir que, no decorrer da investigação, pude comprovar que, em ambos os agrupamentos, existem membros comuns aos dois órgãos. Se a este facto associarmos que os membros docentes do conselho pedagógico são nomeados pelo diretor mais se torna claro a capacidade de influencia deste último nas decisões fundamentais do agrupamento como é reconhecido pelo entrevistado nº1:

“mas até pelo facto de a nomeação dos coordenadores ser da responsabilidade do diretor, o diretor tem efetivamente um peso em termos de decisão pedagógica que não tinha anteriormente”.

Tal, na prática, acaba por dificultar o papel que se queria independente do conselho geral sobre o conselho pedagógico e o diretor no sentido que há membros que participam na elaboração dos documentos e que mais tarde são chamados a aprová-los e que de alguma forma ocupam determinados cargos por confiança de quem os nomeou.

Acresce ainda que os docentes inquiridos consideram que o conselho pedagógico é o órgão que melhor os representa, como também aquele que melhor exprime a sua vontade. (Gráfico 14)

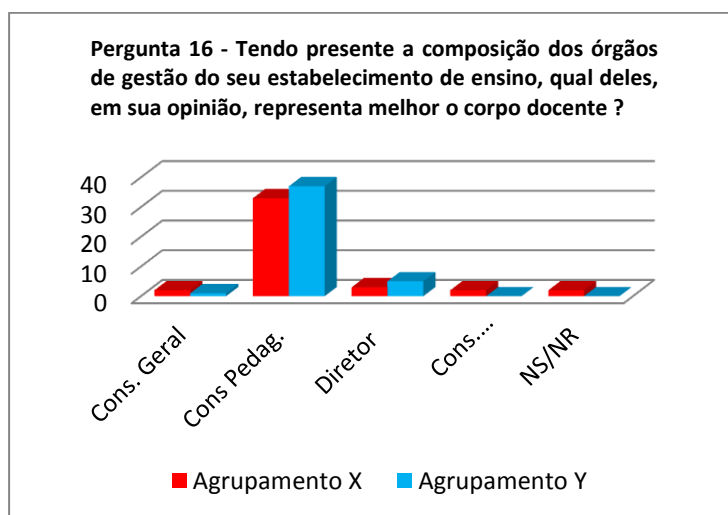


Gráfico 14 – Órgão que melhor representa o Corpo Docente

São razões mais que suficientes para justificar este sentir expresso pelos inquiridos, a estrutura organizacional que este órgão apresenta, assente em departamentos que reúnem periodicamente facilitando a circulação da informação quer na direção do topo da organização, quer no sentido contrário; a periodicidade das reuniões dos seus órgãos de apoio; e o facto de ser constituído maioritariamente por docentes.

Confrontados com estes resultados, os entrevistados tenderam a desvalorizá-los, sobretudo, na base de argumentos semelhantes ao que foi desenvolvido pelo diretor do Agrupamento Y,

“A relevância que é atribuída ao pedagógico decorre da sua capacidade de intervenção no campo estrito da orientação pedagógica e não mais do que isso. Não me parece que se possa atribuir à ideia que é o pedagógico que comanda a vida na escola.”

Quando foi solicitado aos entrevistados que se pronunciassem sobre as competências atribuídas no enquadramento legislativo ao conselho pedagógico e à sua concretização prática, todos eles fizeram questão de afirmar que entendiam o conselho pedagógico como um órgão essencialmente técnico. No entanto, e para além da questão em si, foi possível, ao longo da entrevista, detetar que a sua influência no Agrupamento X excede o que seria expectável, se, como foi repetidamente afirmado, ele se assumisse como órgão exclusivamente técnico. Baseámo-nos em afirmações como a do entrevistado nº1 que considera que o,

“conselho pedagógico é muito mais que simplesmente consultivo ou um órgão de representação das forças internas. É mais efetivamente um órgão muito técnico, onde assenta o “coração da escola”.

No entanto, ambos os diretores confessaram que utilizam estratégias para evitar que o conselho pedagógico resista à tentação de abordar questões que saiam do âmbito das suas competências. Como afirma o entrevistado nº 3,

“Para mim duas horas são duas horas. Isto limita aquilo que se discute no conselho pedagógico ao que é estritamente objetivo. Eu mando sempre dois dias antes ou três ou mais os documentos que vão ser discutidos no pedagógico e aquilo é quase como na Assembleia da República. Porque o tempo de antena esgota-se e não se pode falar mais.”

É sobre a competência técnica reconhecida e valorizada em ambos os Agrupamentos, a par da responsabilidade atribuída pelo enquadramento legislativo de elaborar os principais

documentos orientadores, que na minha opinião, radica a importância dada ao conselho pedagógico, transformado em centro de negociação política entre a legitimidade institucional do diretor e a legitimidade corporativa dos docentes. Se formalmente não decide, na realidade inviabiliza qualquer outra transformação mais profunda dos documentos elaborados, pelo que será, porventura, injusto reconhecer-lhe apenas competências técnicas. A afirmação, ciclicamente repetida sobre o caráter estritamente técnico do referido órgão, procura sobretudo demonstrar, perante o olhar exterior, o cumprimento da norma.

4.3 A composição e constituição do conselho geral

A menor importância atribuída ao conselho geral pelos docentes, já anteriormente referida, não esconde a relevância que assume a eleição dos representantes docentes para o órgão. Como facilmente se comprova nenhum dos diretores descarta um acompanhamento próximo de todo o processo eleitoral, desde a formação de listas à campanha propriamente dita.

O que mais se distanciou-se fê-lo por confiança no "cabeça de lista", mas admite que teria outro comportamento caso não se verificasse a primeira condição,

“eu penso que não teria qualquer problema em assumir que gostaria ou que preferiria que estivesse na lista dos docentes o professor tal, tal e tal. Não me inibiria de o fazer”.

O outro diretor, negando envolvimento na preparação da lista para a sua constituição, assumiu que na fase em que poderia haver disputa eleitoral promoveu uma das listas.

Os diretores, neste caso, putativos candidatos, sabem o quanto é importante neste jogo eleitoral contarem com um apoio sólido no cg e de poderem, com isso, assegurar um apoio claro ao programa de ação que apresentam. No fundo, cada uma das listas que se apresentaram não o fizeram na base de um conjunto de ideias e, por isso, tendem para a personalização do seu posicionamento no apoio implícito, neste caso, a um candidato a diretor.

O corpo docente inquirido reconhece que o conselho geral é o órgão de administração e gestão em que é imprescindível a representação da comunidade educativa. (Gráfico 15)

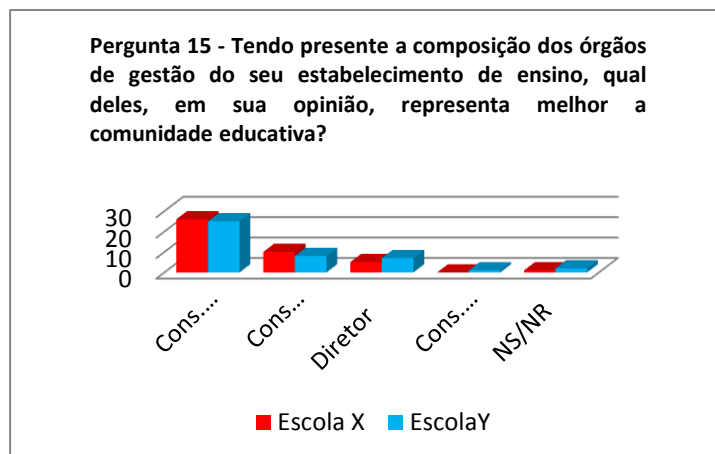


Gráfico 15 – Representação da Comunidade Educativa

Contudo, este reconhecimento não confere importância ao órgão, como se viu anteriormente. Ressalte-se que, no Agrupamento Y, um número significativo de respondentes (20,96%) atribui a imprescindibilidade de representação dos parceiros educativos ao conselho pedagógico.

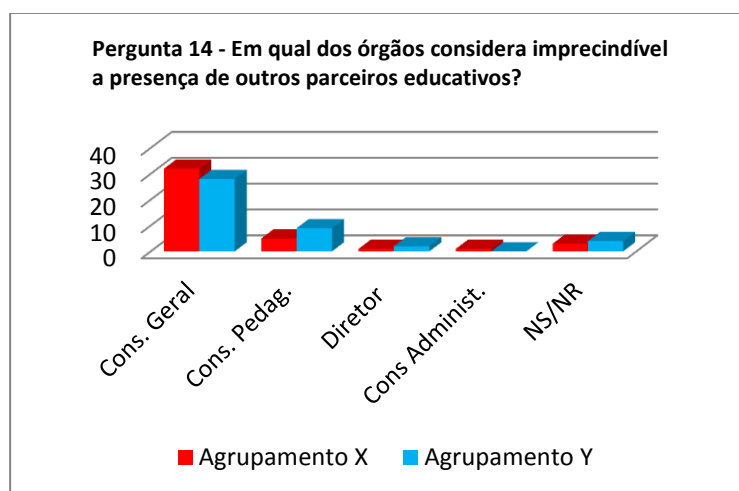


Gráfico 16 – Órgão em que se considera imprescindível a representação da Comunidade

No que respeita à presença dos representantes da comunidade local foi possível encontrar critérios distintos, mas não formalizados nas duas unidades orgânicas alvo deste estudo. Assim, o critério que pareceu preponderante no Agrupamento X é o de assegurar a presença de representantes assíduos e motivados. O entrevistado nº 2 é claro nesse propósito:

“Temos tido muitas dificuldades em encontrar parceiros que (...) na assiduidade e na compreensão entendam o que é uma escola e o que é um órgão.”

Em idêntico sentido, o entrevistado nº 1 refere-se ao mesmo tema:

“Mas, também é verdade que, em relação a isso, os representantes da comunidade local são pessoas que foram eleitas, foram escolhidas, indicados pelo facto de sabermos que seriam pessoas que poderiam efetivamente estar presentes. Que não iriam faltar.”

No Agrupamento Y, a preocupação não passa pela assiduidade, mas por encontrar forma de valorizar uma parceria que se considera estratégica para o Agrupamento,

“(…) como havia com a Legrand face aos estágios(…). Nós tínhamos (uma parceria) com a empresa para os estágios dos CEF e dos Profissionais. Como entretanto as nossas áreas viraram um pouco e saíram daquela área, perdeu as influências que tinham. Agora com a mudança para o Colégio Z vamos ter é que fazer aquela verticalização, que já fazemos com as nossas escolas do 1º ciclo e que vamos tentar fazer com aquela escola privada que mais alunos nos mandam para cá”.

Ao contrário dos entrevistados que valorizam, embora em diferente grau, a participação dos representantes da comunidade local, os docentes inquiridos nos dois agrupamentos consideram os representantes da comunidade local como dispensáveis, no caso de uma alteração legislativa que reforçasse a participação da autarquia. (Gráfico 17)

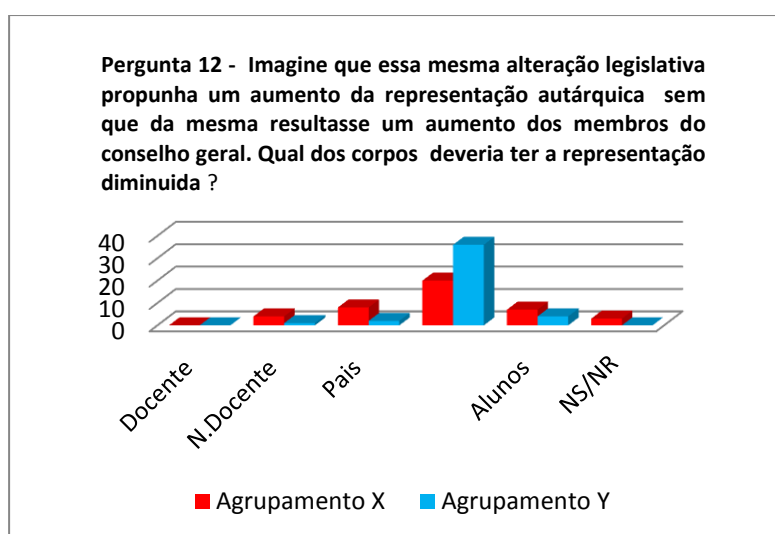


Gráfico 17 – Alteração à composição do conselho geral

Quando confrontados com o resultado obtido, as explicações avançadas pelos entrevistados são de várias índoles: desde as que destacam o desconhecimento dos professores sobre a identidade desses representantes, como refere o entrevistado nº 2,

“Não sei se os professores sabem a composição do conselho geral e, provavelmente, nem se aperceberam quem são os representantes da comunidade local.”

até às que refletem sobre o carácter inorgânico da comunidade local,

“Mas as pessoas não sabem quem é a comunidade à volta delas. Não há noção de comunidade, essa noção não existe. Mas, isso não é só da escola, é geral. Quando se fala em redução, reduz-se aquilo que não se conhece e é uma representação inorgânica.”

Encontramos alguma unanimidade na importância atribuída, por parte de todos os entrevistados, à participação da autarquia no conselho geral. Para o entrevistado nº 1,

“Em relação à autarquia não temos qualquer problema, bem pelo contrário. Participação interessantíssima, assídua, contínua das três pessoas da autarquia.”

No mesmo sentido também se pronunciou o entrevistado nº 3,

“A autarquia tem uma intervenção enorme. Primeiro, porque a presidente do conselho geral é a presidente da Junta e é representante da autarquia. Só esse facto daria para ter uma intervenção enorme.”

No entanto, e apesar de uma valoração positiva, o entrevistado nº1 alude, várias vezes, a que há possibilidade de intervenção externa, sujeita a uma agenda própria, que na sua opinião pode manipular o conselho geral,

“Portanto em termos do exercício do poder efetivamente o conselho geral pelo facto de muitos elementos serem exteriores à escola, terem coisas que os preocupam muito e quando chegam às reuniões do CG são motivados a votar favoravelmente ou não por aquilo que as pessoas que estão na escola consideram que sim ou que não, porque as consideram mais avalizadas para o fazer e depois voltamos à história e muitas vezes as votações poderão acontecer por outras motivações políticas etc. fora da escola e que depois o tabuleiro infelizmente poderá ser a escola. Esse também tem sido (...) e isso poderá ser aproveitado pelo próprio diretor.”

Não deixa de ser relevante, na nossa opinião, que este receio advenha de um agrupamento localizado num município que aceitou as novas competências transferidas pelo Ministério de

Educação, ao abrigo do decreto-lei 144/2008, de 28 de julho, que colocou o Pessoal Não Docente sob sua tutela, e que, a par da influência que a mesma dispõe amiudadamente sobre os representantes da comunidade local, a coloca numa posição central no interior do conselho geral, proporcionando-lhe uma capacidade de protagonismo que, de outra forma, não seria possível.

A presença dos professores foi considerada muito importante na qualidade de detentores de um conhecimento de especialista que os capacita especificamente para a análise dos documentos sobre os quais o conselho geral tem que se pronunciar. Como afirma a entrevistada nº 4,

“(...) nomeadamente aqui a presidente não tem o mesmo conhecimento que os professores, portanto não podemos estar aqui a fazer, a tentar que as coisas sejam já no seu pleno”,

ou como salienta o entrevistado nº2 que os considera fundamentais já que o funcionamento deste órgão:

“assenta muito no núcleo de professores, porque estão na escola a tempo inteiro e a todo o momento”.

Se, em relação à representação do Pessoal Não Docente, nenhum dos entrevistados se referiu, o que pode ser entendido como uma menor valorização da participação destes elementos, já o entrevistado nº 3 fez questão de sublinhar a qualidade da representação dos alunos no seu conselho geral,

“Temos um aluno brilhante. Ou melhor os dois alunos são brilhantes na análise e ajudam muito nesse tipo de questões. Nas questõezinhas que nós não vemos.”

O balanço feito pelo conjunto de entrevistados sobre a atuação no seu todo do conselho geral é extremamente positiva, mesmo que as razões evocadas por cada um dos intervenientes possa parecer assente em razões diversificadas. Para o diretor do Agrupamento X, a avaliação positiva justifica-se pela ação reguladora, ao não permitir que ele,

“(...) se afastasse daquilo que ele sabe que mais tarde ou mais cedo vai ter que em relação ao conselho geral dizer: eu fiz por isto por aquilo, por outro, etc”.

Para o diretor do Agrupamento Y e entrevistado nº 3 a sua opinião positiva teve como fundamento o facto do,

“(...) conselho geral dar indicações, chamar a atenção para algumas questões que lhes pareçam menos corretas, menos adequadas e isso a aprimorar os instrumentos que temos utilizado e a melhorar outros que tem vindo a utilizar”.

Para a presidente do conselho geral do Agrupamento Y e entrevistada nº4, o balanço é positivo, se atendermos ao percurso realizado pautado por altos e baixos, mas que no seu entender foram necessários para a consolidação do próprio órgão.

A grande maioria dos entrevistados também não tem dúvidas que a existência de um órgão com estas características pode facilitar o envolvimento da comunidade na vida da escola reforçando a cooperação que se deseja, como afirma o Presidente do conselho geral do Agrupamento X,

“Considero que o cg tem ajudado sobretudo para fora da escola a dar a entender que a escola e aqui a escola é o agrupamento que a dinâmica educativa é de todos.”

Por outro lado, quase todos os nossos respondentes consideraram que o reduzido envolvimento da comunidade educativa no órgão de direção estratégica da escola constitui um dos principais constrangimento na aplicação do modelo:

“(...) o trazer mais pessoas a interessar-se pelas coisas da escola, não penso que esteja a ser conseguida por este meu Conselho Geral”.

Para o entrevistado nº3, o problema existe e fundamenta-se muito na forma como os pais olham para a escola. Na sua opinião:

“A maioria dos pais nem sequer sabe o que é o conselho geral, nem sequer sabe para que é que serve o conselho geral. Vê a escola ainda muito como uma prestadora de serviços por parte do Estado e não tanto como uma entidade local para se intervir.”

Já para a entrevistada nº4 alguma da responsabilidade por essa falta de envolvimento também pode ser assacada à Escola:

“As escolas estão tão habituadas tratar dos problemas numa linguagem tão cifrada, que é necessário que alguém de fora lhes diga que é necessário traduzirem para se conseguir ler. Quantas vezes disse ao diretor você não pode apresentar isto, você tem que apresentar isto com mais tempo. (...) Não é assim que se criam relações na minha opinião.”

O diretor do Agrupamento Y considera que o problema é mais complexo do que poderia parecer. Na sua opinião o conselho geral ainda não é reconhecido como um órgão representativo da comunidade local pelo que é ela própria, nas suas expressões quotidianas, que o ignora:

“Por outro lado a influência que tem na própria comunidade é pequena Ou seja não há (...) tirando os que lá estão não há um conhecimento muito profundo quase que dizia, há um desconhecimento profundo da maioria da comunidade que vive a escola A maioria dos pais nem sequer sabe o que é cg, nem sequer sabe para que é que serve o cg. Vê a escola ainda muito como uma prestadora de serviços por parte do Estado e não tanto como uma entidade local para se intervir.”

Este último interlocutor, não deixando de referir a necessidade de reforçar a ligação ao meio, reconhece que a própria noção de comunidade está longe de estar adquirida pelo atores, o que na sua opinião não deixa de ser mais uma dificuldade na implementação do modelo:

“Mas pessoas não sabem quem é a comunidade á volta delas não há noção de comunidade, essa noção não existe. Mas isso não é só da escola é geral.”

Analisamos por fim as respostas dadas pelos entrevistados sobre a hipótese por nós colocada de extinção do conselho geral. Nenhum dos respondentes equacionou sequer uma concordância “envergonhada” com essa possibilidade. Se cada um deles, embora de forma diferenciada, recusa ao conselho geral o papel de fiscalizador da ação do diretor, enaltece de seguida o papel de regulador que este assume na vida do agrupamento, chegando mesmo a afirmar que sem a sua existência,

“(...) poderíamos estar de alguma forma, (...), a criar um ditador”.

No mesmo sentido pronuncia-se o diretor do Agrupamento Y ao afirmar,

“Aliás eu acho que esse é um dos aspetos mais importantes da existência dos conselhos gerais. Essa área que não é de fiscalização mas de delimitação de poderes é muito importante”.

Mas a unanimidade que encontramos entre os líderes dos dois órgãos de direção dos agrupamentos, esvai-se quando se analisa as respostas dos inquiridos. Assim os docentes do Agrupamento X consideram maioritariamente (51,14%) que o conselho geral é imprescindível e apenas uma minoria, embora com algum significado (26,19%), defende a posição contrária. Há ainda uma percentagem mais reduzida (14,28%) a optar pela dúvida que representava a opção “ talvez”.

No que respeita ao Agrupamento Y, convém ter presente que os inquiridos desta unidade orgânica, quando questionados sobre a preponderância na vida escolar que atribuem aos diferentes órgãos de gestão e de administração, colocaram praticamente em último lugar o conselho geral.

Não constitui, portanto, surpresa que uma maioria, embora não muito significativa (34,88 %), manifestasse dúvidas sobre a necessidade de existência de um conselho geral, enquanto os que consideram que o órgão em questão não deveria existir atingem os 32,55%. Assim apenas 25,58% consideram que o conselho geral é imprescindível para o funcionamento do agrupamento. (Gráfico 18)

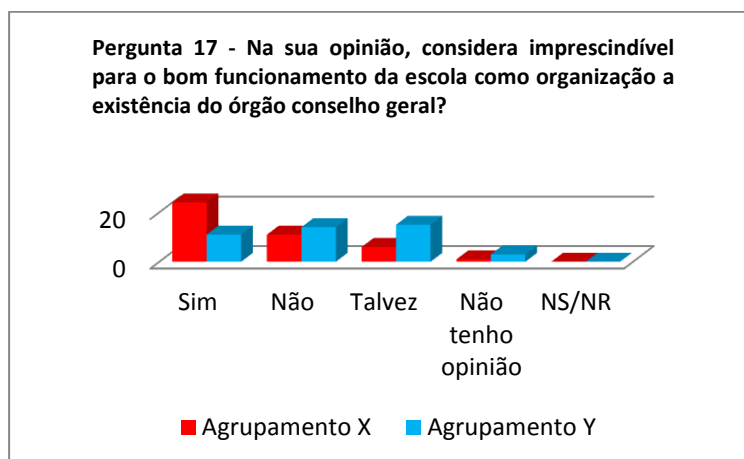


Gráfico 18 – Imprescindibilidade do conselho geral

Também significativo foi a quase ausência de docentes sem opinião nos dois agrupamentos, ao contrário de outras questões onde se solicitava a opinião do entrevistado.

Terminado a análise de dados parece-nos clara a existência de diferenças substantivas entre ambos os agrupamentos. A partir do mesmo enquadramento formal cada um constrói a sua “realidade” face ao exterior, distinguindo-se na forma como internamente produz uma visão sobre a sua própria orgânica, em que nos seus fundamentos a história e a cultura por si construídas não constituem variáveis despiciendas na sua individualização.

Se, por um lado, cada uma das unidades orgânicas foi obrigada a adaptar-se a um contexto legislativo que impôs um modelo de gestão de “roupagem única”, por outro lado, também é verdade que, independentemente da valoração que caso a caso podemos fazer das soluções encontradas, cada um dos Agrupamentos estudados faz uma leitura própria do modelo jurídico-formal, adaptando-se a ele e transformando-o em modelo único e irrepetível.

Daí a nossa convicção de que a metodologia de Estudo de Caso adotada é a que melhor pode corresponder ao esforço científico de apropriação desta realidade.

Capítulo 5 – Conclusão

Como é, hoje, consensual, dificilmente se muda a escola por decreto. A expansão e o reforço das margens da autonomia, deixando de depender exclusivamente do modelo, ficam subordinados à capacidade de inovação, intervenção, resistência e reivindicação das escolas face à administração. No entanto, na nossa opinião, fácil é verificar que as mudanças, no interior da organização escolar, se operaram a um ritmo mais lento do que seria expectável. É evidente que encontramos alterações, inovações e boas práticas que contribuem para melhorar e encontrar respostas adequadas a problemas que o próprio legislador talvez estivesse longe de imaginar. Essa autonomia, afirmada no quotidiano da vida da escola, só terá sentido se cada escola encontrar a sua própria identidade, traçando caminhos e resolvendo as vicissitudes naturais de quem desbrava um percurso.

Entende-se, pois, que o decreto-lei 75/2008, de 22 de abril, consagra o conselho geral como órgão colegial, definidor das políticas e orientações educativas das escolas, conferindo-lhe, também, um poder de regulação extremamente importante no equilíbrio da arquitetura de poderes consignados. Esta função reguladora, na leitura que fazemos, exige que o conselho geral, ao qual foi conferida essa competência, exerça funções de controlo, nomeadamente através: da monitorização da ação do diretor; do exercício da capacidade de apreciar a oferta formativa; da necessidade e da oportunidade de recursos; de projetos ou de parcerias; do acesso a toda a informação que considere necessária para uma avaliação do funcionamento e dos resultados conseguidos pela própria organização.

No estudo que realizamos, constatamos que existe a preocupação de cumprir o normativo, sobretudo naquilo que poderemos designar como os momentos formais explícitos. Constatamos que nenhum dos agrupamentos incorre, desse ponto de vista, em desrespeito à norma. Mas será que este cumprimento da norma configura razão suficiente para considerarmos que cumpre todas as funções que dele se espera? A resposta a esta pergunta conduz-nos diretamente ao paradoxo, que pensamos ter identificado no nosso estudo. Assim, ele é, no quadro legal, identificado como o órgão com mais poder no interior da organização e, simultaneamente, nas perceções dos professores, classificado como o mais frágil.

Se elencarmos as razões que levam os atores educativos a considerá-lo no topo da hierarquia do interior da organização, verificamos que elas se baseiam em duas

prerrogativas: seleção/eleição do diretor e competência para aprovar os principais documentos que estruturam a vida dos agrupamentos.

Uma análise mais detalhada e centrada nos processos e menos nos resultados pode-nos permitir questionar se as razões evocadas para lhe conferir, em termos de normativo, esse posicionamento, não explicam, também, a real fragilidade que os agentes educativos consultados apontam?

A competência de escolher o diretor torna, do nosso ponto de vista, o conselho geral num alvo estratégico de quem aspira ao cargo. Nenhum dos diretores entrevistados negou a sua participação, direta ou indireta, na formação e condicionamento da lista de docentes para o conselho geral. Este facto ocasionou, na ausência de programa, de projeto ou de ideias para a escola, que o fator agregador da lista fosse o apoio a um candidato. Deste modo, todos os membros da lista sentem, em relação a esse candidato, um dever de lealdade, de atitude e de participação.

Terminada a fase de seleção do diretor, cabe a este nomear os coordenadores dos departamentos curriculares, o que lhe confere o controlo do conselho pedagógico, a que irá presidir. Sem minimamente colocarmos em causa o predomínio da competência como principal critério de escolha, não podemos ignorar que a questão da confiança pessoal também se coloca no momento da nomeação. E não havendo regime de incompatibilidades entre o conselho geral e o conselho pedagógico, foi possível, no decorrer do nosso trabalho, detetar, em ambos os agrupamentos estudados, membros docentes comuns aos dois órgãos.

Temos, assim, que os principais documentos que balizam a vida de cada um dos agrupamentos são elaborados sob responsabilidade do conselho pedagógico. Este órgão, por sua vez, é presidido pelo diretor e constituído por docentes que gozam da sua confiança e que são apresentados pelo próprio ao conselho geral. É evidente para nós que só um órgão com muita autoconfiança e autonomia, que quebrasse o isolamento institucional em que se encontra, estaria em condições de desenvolver uma verdadeira análise crítica e reflexiva sobre os documentos. Tal não é, manifestamente, o caso. No atual contexto, o acompanhamento real e atempado da vida do Agrupamento é praticamente inexistente. O que existe assenta em relatórios periódicos bem detalhados, por vezes em linguagem hermética que, por regra, suscitam a aprovação, sem que isso signifique uma apreciação conclusiva do mesmo. Podemos concluir, sem pôr em causa a autonomia de decisão que o discurso “oficial” reclama para o conselho geral, que a mesma é suficientemente limitada em função das dependências criadas, por um lado, pelo diretor e, pelo outro, pelo conselho pedagógico.

Como é evidente, e esta é a nossa perspetiva, a autoconfiança associada à conquista de um espaço de afirmação no interior das escolas não deve ser entendida como um processo dependente da intervenção legislativa ou da simples manifestação de vontade dos intervenientes internos. Pode passar por algo mais simples com a conjugação entre uma progressiva utilização real das competências atribuídas e o abrir portas ao protagonismo de outros parceiros educativos, criadores de dinâmicas disruptivas em relação à situação existente.

O permitir de facto, e não como mera hipótese legislativa, que membros não docentes assegurem a presidência do conselho geral obrigaria, porventura, a um funcionamento diferente e talvez permitisse transformar em argumento positivo, o que ainda hoje visto como o *handicap*, ou seja, o fraco ou inexistente conhecimento do funcionamento da escola, por parte dos membros não docentes. Essa possibilidade foi aproveitada, num dos casos, para eleger uma representante da autarquia, a presidente da Junta de Freguesia, para o cargo, embora por iniciativa do Diretor, e está na base de um funcionamento completamente diferenciado entre os dois conselhos gerais em análise.

A emergência de novos protagonistas, com outros vínculos e subordinados a outras prioridades, que quebrem o círculo fechado, em que se joga a preponderância dos docentes nos órgãos de direção e gestão, pode acarretar um aumento de conflitualidade entre os diversos órgãos: quer pela necessidade de articulação, que obriga a outro tipo de compromissos com alguém que escapa à lógica interna da organização, quer também pela emergência da necessidade de descodificação da linguagem utilizada, de forma a permitir que os “não iniciados “ passem a poder dominar os conteúdos em discussão. A forma hermética como são frequentemente redigidos os textos apela, embora de forma inconsciente, a um domínio técnico profissional só ao alcance dos docentes, o que pode explicar uma menor capacidade de intervenção e de desmotivação dos membros do conselho geral exteriores ao agrupamento.

Mas a assunção por parte do autarca das funções de presidente do conselho geral num dos agrupamentos facilitou que o próprio órgão aceitasse a necessidade de estruturar-se internamente de outra forma. Para propiciar, por um lado, a capacidade analítica e de decisão sobre os documentos que tem de apreciar e, por outro lado, seguir de perto a vida do Agrupamento e atenuar o isolamento institucional em que se encontra, o conselho geral organizou-se em secções temáticas, cada uma com um coordenador próprio, que analisam e elaboram uma proposta de resolução. Acresce, ainda, que o próprio diretor assume a necessidade de informar todos os conselheiros gerais das principais decisões do conselho pedagógico através de uma súmula feita por ele próprio.

É, pois, na nossa opinião, evidente que foram essas situações que permitiram a este conselho geral um ganho de protagonismo, embora ainda não consolidado, parecendo que o mesmo carece de reconhecimento perante o conjunto de docentes inquiridos. Talvez radique, também, neste conjunto de atitudes, a explicação para uma clara desvalorização do papel do conselho geral.

Esta forma de organizar o funcionamento do conselho geral implica, na nossa aceção, uma grande motivação dos conselheiros, para além de disponibilidade de tempo já que o cumprimento por inteiro das competências previstas na lei obrigará a um aumento do número mínimo de reuniões previsto e a um trabalho com um maior grau de exigência e de regularidade. Apesar da vantagem que, na perspetiva que perfilhamos, comporta a adoção deste modelo de funcionamento, ele só é possível na base do cumprimento de obrigações profissionais, já que a incumbência para o “suportar” recairá necessariamente nos docentes e nos representantes da autarquia, uma vez que dificilmente os restantes membros poderão disponibilizar-se para esse efeito devido à sua vida profissional e/ou familiar. Com este pressuposto, é fácil detetar novamente os dois pólos que, deste ponto de vista, irão a breve trecho polarizar posições no interior do órgão: os docentes e a autarquia.

Podemos também constatar que o diretor permanece como o órgão com maior visibilidade e poder na organização escolar. Num organigrama que represente os órgãos de direção e gestão de um agrupamento verifica-se que, nos quatro órgãos que dele obrigatoriamente deverão constar, ele é o elemento crucial num, preside a dois e participa sem direito a voto noutro. Desta forma simples, constatamos que ele constitui a principal estrutura de poder no atual modelo, já que estabelece elos de ligação entre si e os vários órgãos de direção e de gestão administrativa. A confirmar a nossa aceção poderíamos referir os seguintes factos: ao escolher o subdiretor, determina a composição do conselho administrativo; ao nomear os representantes dos departamentos curriculares, passa a controlar o conselho pedagógico; ao servir de referência na composição das listas de docentes e não docentes, condiciona fortemente o conselho geral. Ele é, pelo desempenho do cargo, o único no interior da organização que pode ter o domínio completo de toda a informação, facultando-lhe um poder cognitivo, e permitindo-lhe ser ele a tomar/influenciar as principais decisões. Já Barroso (2001, p. 11) sublinhava, no relatório de avaliação ao decreto-lei nº 115-A/1998, de 4 de maio que,

“Quanto ao presidente do conselho executivo, a sua influência na assembleia revela-se decisiva, desde o momento de confeção das listas (das diferentes categorias de representantes), até á preparação da reunião e construção da agenda de trabalhos, às informações que presta na reunião, até à sua própria presença física, inibidora, muitas vezes, que se discutam determinados assuntos.”

Deste modo, podemos concluir que o poder de regulação conferido ao conselho geral esbate-se perante o isolamento institucional deste órgão no interior da organização. Assim, o diretor parece concentrar em si não só a gestão, mas também a direção estratégica do agrupamento, com maior ou menor participação de outros intervenientes, em função do estilo de liderança que adota. Os limites reais à sua capacidade de determinação advêm-lhe da relação hierárquica com as estruturas da Administração Central e do jogo interno de forças que, em muitas das situações, poderá não passar pelo interior do conselho geral.

De facto, e como refere a presidente do conselho geral do Agrupamento Y, é na discussão dos documentos no conselho pedagógico que muitas vezes o diretor é confrontado com uma “oposição “ às orientações que pretende prosseguir. O poder profissional detido pelos docentes coloca-os em pé de igualdade, neste caso, com o diretor, a que se soma a tradição da escola portuguesa em privilegiar este órgão como fórum de discussão e de representação corporativa. Mesmo nomeados pelo diretor, na nossa perspetiva, cada um dos coordenadores de departamento sente-se simultaneamente vinculado à representação dos seus pares, sem os quais o seu mandato esboroa-se de significado. Na mesma linha de análise que adotamos não é ilógico pensarmos que cabendo-lhes contribuir, no interior do órgão, para a elaboração dos documentos a submeter ao conselho geral, e apesar de nomeados pelo diretor, façam sobrepor em determinados momentos o que se designa impropriamente como a perspetiva profissional, a qualquer outro critério. Assim parece-nos possível concluir que os documentos emanados são, deste modo, fruto de uma “negociação interpares” e de uma negociação com o diretor, pelo que não é expectável que sejam substantivamente alterados no. Também aqui registamos uma similitude com a que Barroso referia ao escrever (2001, p. 11),

“Uma observação final para dizer que é esta mesma visão da assembleia como órgão de manifestação, defesa e concertação de interesses de grupos que leva os professores a terem uma preponderância efetiva nas reuniões (devido ao seu número) e a subordinarem a agenda da assembleia à agenda do conselho pedagógico.”

Para todos os efeitos, as propostas são formalmente classificadas na categoria de pareceres técnicos, mas sobre os quais não se atenta qualquer alteração significativa por parte do conselho geral. Do meu ponto de vista, radica nesta leitura da realidade o prestígio de um órgão sobre o qual todos os protagonistas continuam a reconhecer predomínio e a valorizar, acabando por deter um poder superior àquele que uma leitura mais externa poderia supor. Daí a oposição que os docentes inquiridos revelaram à sugestão de que as nomeações dos diretores fossem ratificadas pelo conselho geral, porque, de alguma forma, os vinculava ao mesmo. E, pela mesma ordem de razão, que os mesmos diretores

confessam que manifestam um cuidado especial de controlo, ao procurar limitar o seu período de reunião ao legalmente estipulado. Assim passada mais de uma década da implantação do decreto-lei nº 115^a/1998, de 4 de maio chegamos à mesma conclusão de Barroso (2001, p.11) ao afirmar,

“- As questões mais delicadas ou controversas que poderiam chegar á assembleia já foram objeto de regulação em outros espaços, em particular o conselho pedagógico.”

Analisemos agora o comportamento dos representantes dos diferentes parceiros no conselho geral, começando pelos docentes. Como afirmámos anteriormente, eles são os detentores do poder profissional e foram eleitos em função do seu posicionamento em relação ao diretor. Em função da primeira premissa, têm influência sobre os restantes parceiros, embora, no atual normativo, tenha diminuído a sua representação, não deixam de constituir o principal grupo no conselho geral. É também sobre eles que recai a maior parte das tarefas executadas por este órgão no cumprimento das suas obrigações. Se a articulação entre o conselho pedagógico e o conselho geral é formalmente garantida pelo diretor, a realidade mostra de facto que em ambos os agrupamentos existem docentes que são simultaneamente membros dos dois órgãos o que, não estando impedido por lei, dificulta, na nossa opinião, a relação de autonomia que se pretende para ambos assente na distinção clara entre quem propõe e quem aprova.

A crescente importância, que pudemos constatar, conferida pelas autarquias à educação, no âmbito das competências que foram adquiridas, por via de transferência por parte do poder central ou as que foram chamando a si por recuo da mesma administração, teve como um dos resultados a valorização da sua representação no conselho geral, atribuindo a mesma a técnicos com formação superior que desempenham essa função por períodos temporais mais dilatados.

Esta forma de estar, que diferencia bastante do tipo de acompanhamento que caracterizou a participação de um número elevado de autarquias durante a vigência do modelo anterior, tem proporcionado uma acrescida capacidade de intervenção no conselho geral, como foi referido por todos os entrevistados. Esta posição, aliada, num dos casos em estudo, ao facto de já deter o poder hierárquico sobre pessoal não docente e também uma real influencia sobre as instituições locais, pode vir, na nossa perspectiva, a pôr em causa o até agora inquestionável predomínio dos docentes, como explicitamente referiu um dos entrevistados.

Concluimos também que a participação dos pais e encarregados de educação fica, em ambos os agrupamentos, aquém do desejável, mesmo naquele em que as condições socioeconómicas suscitarão uma maior expectativa que tal viesse a acontecer. A falta de tradição participativa, a falta de experiência, de motivação social e de informação, para além da utilização de uma linguagem muito técnica, podem considerar-se obstáculos a uma participação efetiva. Em ambas as situações, e partindo do conteúdo das entrevistas que realizamos, é possível caracterizar a sua intervenção como assente em sugestões pontuais, na chamada de atenção para problemas de funcionamento quotidiano, sem que de alguma forma consubstanciem um posicionamento global sob a orientação da escola. É, pois, possível afirmarmos que a sua intervenção pode contribuir para melhorar os documentos produzidos, mas é incapaz de acrescentar outra dimensão à visão de escola, assunto que na maioria das situações é entregue aos docentes que são por definição “os que sabem do ofício”. De forma genérica, a sua presença é valorizada quer pelos órgãos da escola, quer pelos docentes inquiridos.

A presença do pessoal não docente não foi referida diretamente por nenhum dos entrevistados, pelo que deduzimos que é considerada de pouca relevância, pelo menos no atual contexto. No entanto, a transferência da sua tutela para as autarquias, já concretizada em alguns municípios, permite-nos antever a possibilidade de alteração da relação de forças no interior do conselho geral, garantindo às autarquias um poder de influência que, neste momento, só está ao alcance do diretor através dos docentes. Foi neste sentido que interpretamos a alusão ao risco de o conselho geral ser manipulado por forças externas ao Agrupamento, como foi explicitamente referido pelo diretor do Agrupamento X.

Por fim, os representantes da comunidade local são igualmente poucos valorizados pelos docentes dos dois agrupamentos. Considerados como um referencial estratégico pelo Agrupamento Y, constituem no Agrupamento X uma fonte de preocupação no que respeita à assiduidade, ao ponto da garantia da mesma ser já utilizada como critério de cooptação.

Parece-nos, pois, que o conselho geral é reconhecido formalmente pelos atores educativos como estrutura de direção estratégica da escola. Contudo, neste momento, em função exclusivamente do que analisamos, não consegue, ainda, desempenhar cabalmente essa função, espartilhado que está entre o poder omnipresente do diretor e a capacidade de influência real do conselho pedagógico. Criado por decisão legislativa e obedecendo ao objetivo preciso de retirar a escola ao domínio dos professores, chamando para essa tarefa outros parceiros, o conselho geral, enquanto órgão, ressentido da falta de tradição, numa organização essencialmente conservadora. O mais fácil, aquilo que garante o funcionamento da organização, é adaptação das práticas consolidadas ao novo esquema

conceptual. Assim, o que constatamos entre os intervenientes diretos é que as alterações introduzidas tiveram impacto reduzido no processo de decisão, chegando mesmo um deles a referir que, para além das mudanças de nome, tudo tinha ficado igual.

Mas, também sabemos que a chamada de novos parceiros aos órgãos de direção das escolas introduz um fator dinâmico, impercetível numa análise centrada no curto espaço, mas com assinalável importância em períodos mais longos. Por isso, se é importante resistir à tentação de ciclicamente tudo mudar, procurando o legislador corrigir por medidas normativas o que considera como objetivos menos conseguidos, impedindo que os diferentes atores se apropriem da realidade criada, interiorizem os aspetos mais profícuos que ela encerra em si, não é menos relevante utilizar a alteração legislativa para “forçar” a mudança como defende Friedberg (1995, p. 156):

“se é bem verdade que não se muda a sociedade por decreto, também não se pode mudá-la sem decreto (...) para fazer emergir outros jogos à volta de novas apostas, é muitas vezes absolutamente indispensável que decretos venham desferrolhar as situações que tinham sido estruturadas pelos interesses de uma aliança dominante que se trata precisamente de fazer evoluir”

Tal não significa que nos é possível apontar algumas preocupações que, resultam deste trabalho, as quais procurarei, seguidamente, enunciar:

Parece-nos relevante a necessidade de quebrar o isolamento institucional do conselho geral, o que o impede, na prática, de exercer as competências que lhe estão consignadas. Pesem as muito boas intenções que possam ter existido, a realidade é que não reunindo as condições mínimas para as exercer, o órgão pode transmitir uma imagem de irrelevância que prejudica a sua ação. E, como nenhuma organização suporta o vazio, rapidamente se encontra um substituto que responda com maior eficácia ao que é necessário. O que pudemos constatar nos dois agrupamentos é que o verdadeiro órgão de direção estratégica é o diretor, apoiando-se para o efeito no conselho pedagógico, onde aceita discutir as opções que tem para o Agrupamento. A aprovação no conselho geral de documentos tão importantes como o projeto educativo ou o plano anual de atividades resume-se ao meramente formal, mesmo que daí resultem pequenas sugestões de alterações. Como dizia a presidente do conselho geral do Agrupamento Y muitas vezes alude-se ao que já foi visto por um outro órgão da escola.

No que respeita ao processo de seleção dos diretores consideramos que se deve corrigir a disfunção existente na lei. Não faz sentido que todo o processo, assente numa análise de

candidaturas através de apresentação de currículo e programa, culmine depois num método eleitoral, onde nem sequer o parecer da comissão constituída para o efeito pode ter efeitos vinculativos, já que se trata de uma eleição por voto secreto. Esta disfunção, como foi dito anteriormente, favorece o aparecimento de estratégias eleitorais que, como se explanou, acabam por condicionar posteriormente a autonomia funcional do conselho geral com efeitos perversos indesejáveis.

Por fim parece-nos importante redefinir os papéis que cabem à administração central, enquanto reguladora do sistema, a partir de um duplo axioma que advém, por um lado, da crescente capacidade de afirmação das escolas como organizações dotadas de autonomia e, por outro lado, da cada vez mais forte afirmação das autarquias no domínio da educação, reivindicando para si um papel de regulação local do serviço público de educação. A indefinição da legislação portuguesa nos últimos anos na delimitação das competências entre a regulação central e local tem sido, na minha opinião, um fator perturbador do desenvolvimento educativo.

Concluído o trabalho, cabe referir que o mesmo tem limites evidentes.

Um primeiro limite prende-se com o atomismo da análise. Este trabalho, como já se referiu, tem como objeto de análise duas escolas pelo que não possibilita, nem legítima, qualquer extrapolação ou generalização.

Um segundo limite diz respeito à centralidade definida para o estudo. A realidade deve ser considerada como um todo complexo e não como o somatório simples das partes que a compõem. Assim, o estudo circunscrito ao conselho geral constitui uma limitação, embora justificável pela natureza do trabalho, mas difícil de ultrapassar por excluir do estudo um conjunto amplo de relações organizacionais formais e informais que constituem cada uma das escolas em causa.

Um terceiro limite tem que ver com o reduzido número de instrumentos de recolha de informação: o questionário aos professores e as entrevistas semiestruturadas com alguns elementos dos órgãos de administração e gestão escolar.

Consciente desta real limitação, procurei minimizá-la através de uma postura crítico-reflexiva que permitisse, não só alguma desfocalização pessoal na busca do equilíbrio, mas também ultrapassar essa dificuldade, transformando-a numa vantagem no sentido de nos permitir uma perceção mais próxima da realidade, que poderia permanecer oculta a um observador externo.

Outros limites, porventura, existirão. Contudo, não se elegeu como objetivo do trabalho a verdade holística, mas apenas uma visão parcial e fragmentada da mesma. Pretendeu-se, ao tirar uma fotografia consciente, que ao fazê-lo o produto conseguido retratasse um determinado momento e que consagrasse a visão do fotógrafo. Serão, pois, necessários outros fotógrafos e outras perspectivas para que a realidade total se vá revelando...

Como Karl Popper (1963, p.31), sublinhamos que um “estudo nunca está terminado. Durante o tempo, em que nele trabalhámos, aprendemos o suficiente para considerar que o mesmo se encontra imaturo, no momento em que dele nos vamos afastando”.

Com esta postura, temos plena consciência de que o trabalho realizado constitui, apenas, o início de um longo caminho de investigação a percorrer...!

Bibliografia

- AFONSO, A. (1999). A autonomia como tópico discursivo na história recente dos modelos de administração das escolas. *Território Educativo*,5:19-25.
- AFONSO, A. (1999). A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo Espaço Público. *Inovação*. vol. 12, 3:121-137.
- AFONSO, A. (2001) Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, ano XXII, 75,. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>. Acesso em 10 jan. 2013.
- AFONSO, N. (1994). *A reforma da administração escolar – A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Investigação Educacional.
- AFONSO, N. (1995). A administração escolar. Reflexões em confronto. (Mesa Redonda moderada por Berta de Macedo) *Inovação*, vol. 8, 1 e 2: 7-40.
- AFONSO, N. (1995). Que fazer com esta reforma? Notas à margem de um relatório. *Inovação*, vol. 8, 1 e 2: 105-122.
- AFONSO, N. (1995). *A reforma da administração escolar: A abordagem política em análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Investigação Educacional, pp. 45-89.
- AFONSO, N. (1997). Associação de escolas e contratos de autonomia. *Noesis*, 44:17-18.
- AFONSO, N. (1999a). A autonomia e a avaliação do desempenho das escolas públicas. *Aprender*, 23: 41-52.

- AFONSO, N. (1999b). A autonomia das escolas públicas: Exercício prospectivo de análise da política educativa. *Inovação*. Vol. 12, 3: 45-64.
- AFONSO, N. & VISEU, S. (2001). *Relatório Sectorial 4- A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário: estudo extensivo*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- AFONSO, N. & VISEU, S. (2001). *Relatório Sectorial 5- Participação e funcionamento das escolas: o ponto de vista dos presidentes das assembleias*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- ALTHUSSER, L. (1974). *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Ed. Presença.
- ALVES, M. (1996). *Modos de organização direção e estão das escolas profissionais*, Coleção Escolas e Saberes, Porto: Porto Editora.
- ALVES, M. (2003). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas* (6^o Edição), *Cadernos Pedagógicos*, Porto: Edições Asa.
- ANTUNES, E. (2007) *Gestão pública e accountability*, Lisboa: Instituto de Nacional de Administração (policopiado).
- AZEVEDO, J. (Org.) (2002). *A Avaliação das escolas, consensos e divergências*. Porto: Edições Asa.
- AZEVEDO, J. (2007). *A autonomia das escolas e a regulação sociocomunitária da educação, Encontros dos Jerónimos - Estado garantia: o Estado do séc. XXI? Lisboa: Repositório da Universidade Católica*.

- AZEVEDO, J. (2008). *A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação*, Comunicação, 2º Encontros de Pedagogia Social. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- BARATA, M. M. S. C. (2007). *Gestão e administração escolar: do modelo liceal à actualidade*. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- BARROSO, J. (1990). A morte anunciada...(A propósito da reforma - várias vezes anunciada - da gestão dos estabelecimentos de ensino). *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 29: 184-188.
- BARROSO, J. (1991), Modos de Organização pedagógica e processos de gestão: Sentido de uma Evolução. *Inovação*, Vol. 4, 2 e 3: 55-86.
- BARROSO, J. (Org.), (1996), *O estudo da escola*, Porto: Porto Editora Coleção Ciências da Educação.
- BARROSO, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- BARROSO, J. (1998), *Autonomia e Gestão das escolas: que formação de professores?* In actas do seminário "A territorialização da política educativa" Guimarães: Centro de Formação Francisco Holanda.
- BARROSO, J. (2001). *Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa*, Lisboa: Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

BARROSO, J. (2002.), Reitores, presidentes e diretores: Evolução e paradoxo de uma evolução, in *Administração Educacional – Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 2: 91-107.

BARROSO, J. (2004). A autonomia das escolas uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, 2: 49-83.

BARROSO, J. (2005a). *Política educativa e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

BARROSO, J. (2005b). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.26, 92: 725-751.

BARROSO, J. (1997). Parecer do projecto de decreto-lei 771/2007-ME www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id...

BARROSO, J. (2009). A Autonomia das escolas: Retórica, instrumento e modo de regulação da Acção Política. In Vários autores, *A Autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BARROSO, J. & Pinhal, J. (Org.), (1996), *A administração da educação. Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.

BARROSO, J & SJORSLEV, S. (1990). *Estruturas de administração e avaliação das escolas primárias e secundária nos doze estados membros da comunidade europeia*. Lisboa: ME/ GEP.

BETTENCOURT, A. M. (1999). Percursos da educação após o 25 de Abril. *Noesis*. IIE. 49: 27-29.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOLÍVAR, A. (1999). O lugar da escola na política curricular actual, para além da reestruturação e da descentralização. In, Sarmento (org.), *Autonomia da escola. Política e práticas*. Porto: Edições Asa, pp. 157- 190.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (s/d). *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Edições Vega.

BOWLES, S. & GINTIS, H. C. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul.

CARNEGIE FORUM ON EDUCATION AND ECONOMY, (1986). *A Nation Prepared*. New York : Carnegie Forum.

CARMO,H.& FERREIRA,M.M (2008). *Metodologia da investigação, Guia para a auto-aprendizagem, (2ª edição)* Lisboa: Universidade Aberta.

CARVALHO, A. D. (Org.) (1993). *A construção do projecto de escola*. Porto: Porto Editora.

CARVALHO, L. M. (1992) *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Lisboa: Educa, Organizações.

CHIZZOTTI, A. (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.

CLIMACO, C. (1997), A Avaliação do funcionamento das escolas: Questionário internacional da OCDE sobre o funcionamento das escolas dos seis primeiros anos de escolaridade (ISCED 1). *Inovação*, vol.10, Nº 2 e 3: 207-240.

COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO. (1988). *A gestão do sistema escolar, Seminários*. Lisboa: Ministério da Educação.

CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO. (1997). *Avaliação do novo regime de administração escolar, decreto-lei nº 172/91*. Lisboa: Ministério da Educação.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1995)., *Educação comunidade e poder local. Actas do Seminário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CORREIA, J.A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 Anos*, Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições Asa.

CORTESÃO L. (1999). Numa encruzilhada de múltiplas urgências: Contribuição para a análise de alguns significados e condições de realização da formação. *Território Educativo*, 6: 16-26.

COSTA, J. A. (1991). *Gestão escolar – Participação, autonomia, projecto educativo de escola*. Lisboa: Texto Editora.

COSTA, J, A. (2003). *Imagens organizacionais da escola (3ª edição)*. Porto: Porto Editora.

- COSTA, J. A.(2004). Construção de projetos educativos nas escolas .Traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.17, nº102: 85-114.
- CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil.
- CRSE (1988). *Documentos Preparatórios II*. Lisboa. GEP.
- CUNHA, P. (1997) O desenvolvimento do novo modelo de administração e gestão das escolas: desvios e aprofundamentos, in Cunha, P. *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica.
- DELGADO, J. M., MARTINS. É. (2001) *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas - 1974 – 1999 Continuidade e rutura*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.
- DELORS, J. (Org.) (2003), *Educação, um tesouro a descobrir, Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI* (8ª edição) Porto: Edições Asa.
- DIAS, A. G.; SILVA A. M. C.; PINTO, C. A.& HAPETIAN, I., (1998) *Autonomia das escolas - Um desafio*. Lisboa: Texto Editora.
- ESTRELA, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: INIC.
- ÉTIER, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*. Quebec : Presses de l'Université du Québec. Sillery.
- FALCÃO, M.N. (2003). Serão as reformas que mudam as escolas ou serão as escolas que mudam as reformas? Vilela, A. P. (Coord), *Administração e gestão das escolas*

– *Diferentes olhares sobre a mesma problemática*, Braga: CFAE Braga/Sul: cadernos Escola Formação, pp. 46-51

FEAGIN, J. ; ORUM, A. & SJOBERG, G. (1991). *A case for the case study*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

FERNANDES, A.S (1992). *A centralização burocrática do ensino secundário. Evolução do sistema educativo português durante os períodos Liberal e Republicano (1836-1916)* Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

FERNANDES, A. S. (1995). Educação e poder local. Conselho Nacional de Educação, *Educação comunidade e poder local. Actas do Seminário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 45-63.

FERNANDES, A. S (2003). Tendências e paradigmas da administração educacional, in, Vilela, A. P. (Coord), *Administração e gestão das escolas – Diferentes olhares sobre a mesma problemática*, Braga: CFAE Braga/Sul: cadernos Escola Formação, pp.36-51.

FORMOSINHO, J. (1988). Concepções de escola na reforma educativa. *Actas do I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 1-32.

FORMOSINHO, J. (1989). Princípios para a organização da escola portuguesa in CRSE Seminário .- *A gestão do sistema escolar*. Lisboa: GEP, pp.11-57.

FORMOSINHO, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In Fernandes, Formosinho & Fernandes (org), *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa, pp. 13-52.

FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (1999). A Administração das escolas no Portugal democrático. In LAFOND, A. et al. *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J. & Fernandes, A.S.; Machado, J. (2007). *Contratos de Autonomia para o desenvolvimento das escolas portuguesas*. Revista do Fórum Português de Administração Educacional, 7/8: 66-71.

FORMOSINHO, J. & FERREIRA, F.I.; MACHADO, J., (2000) *Políticas educativas e autonomias das escolas*. Porto: Edições Asa.

FORMOSINHO, J. & FERREIRA, F.; MONTEIRO, M.; SILVA, V. (2001). *Formação contínua. Actores, políticas e práticas*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

FORMOSINHO, J. MACHADO, J. (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal – políticas recentes. In Fernandes, Formosinho & Fernandes (org), *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa, pp. 115- 162.

FRIEDBERG, E. (1995). *O poder e a regra: Dinâmicas de acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

FRITZELL, C. (1987). On the concept of relative autonomy in Educational Theory. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 8, 1: 23-35.

GHIGLIONE, R., MATALON, B. (1993). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras, Celta.

- GHILHARDI, F., SPALLAROSSA, C. (1991), *Guia para a organização da escola*. Porto: Edições Asa. Coleção Práticas Pedagógicas.
- GORDON, L. (1989). "Beyond Relative Autonomy. Theories of the State in Education. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 10, 4: 435-447.
- HESS, R. & VANCRAEYENEST-GHIENNE, A. (1987). L'intervention sociologique à la découverte de l'établissement d'éducation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4/1987. Caen : CERSE - Université de Caen: 87-109.
- INE, (2012). *Censos 2011*. Lisboa : Instituto Nacional de Estatística.
- LADERRIERE, P. (1990). *L'établissement en Europe. Un point de vue comparatif et critique*. In AECSE, *L'établissement - politique nationale ou stratégie locale?* Paris: AECSE.
- LE MOIGNE (1983). Science de l'autonomie et autonomie de la science. In *L'auto-organisation, de la Physique au Politique, Colloque de Cerisy*. Paris : Editions du Seuil. Paris.
- LEMOS, J. (1999). O novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas como instrumento de promoção da inovação das organizações escolares». In: *Percursos - Revista do Centro de Formação de Professores Pêro de Alenquer*. Número relativo ao ano 2000, pp. 7-10.
- LEMOS, J. & SILVEIRA, T. (1998). *Autonomia e gestão das escolas*. Porto: Porto Editora.
- LEMOS, V. (1997). A gestão escolar. *A Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica. pp 259-273.
- LESSARD-H., GYETTE, G. & BOUTIN, G. (1994), *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LIMA, L. C (1991), Produção e reprodução de regras: Normativismo e infidelidade normativa, *Inovação*, vol. 4, 2 e 3: 141-153.

LIMA, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.

LIMA, L. C. (1995). Reformar a administração escolar. A recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 8, 1: 51-71.

LIMA, L. C. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

LIMA, L. C. (1999a). Autonomia da pedagogia da autonomia. *Inovação*. vol. 12, 3: 65-84.

LIMA, L. C. (1999b). "E depois de 25 de Abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas". *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 12, 1, pp. 57-80.

LIMA, L.C. (2002). 25 anos de gestão escolar in *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*. Lisboa, 2: 13-42.

LIMA, L. C. (2009, outono). Autonomia, administração e gestão das escolas. *A Página da Educação*, 186, pp. 32-35.

LIMA, L. C. (2011). *Administração escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

- LINDINHO, C. (2003). *Os Poderes na escola - Análise das relações de poder da assembleia de escola e do conselho executivo*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- LOPES, M. C. (1999). *Autonomia das escolas (decreto-lei nº 43/89): Estudo retrospectivo (1987-1991)*. Dissertação de Mestrado na Área da Administração Educacional. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa (policopiado).
- MACEDO, A. (1997, dezembro). Autonomia para a escola democrática. *Jornal da FENPROF*, pp. 18-19.
- MACEDO, A. (1998, maio). Autonomia e gestão das escolas. A propósito de um decreto Imposto. *Jornal da FENPROF*, pp. 14-15.
- MACEDO, B. (1991). *O projecto educativo de escola – do porquê construí-lo à génese da construção*. *Inovação*, Vol. 4, 2 e 3, pp. 127- 139.
- .
- MACEDO, B. (1995). *A construção do projecto educativo de escola: Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MACEDO, B. (1999). A escola decide? *Noesis*. 50: 26-28.
- MACHADO, J. B. (1982). *Participação e Descentralização. Democratização e Neutralidade na Constituição de 76*. Coimbra: Livraria Almedina.
- MARMOZ, L. (1992). *Le temps scolaire et temps contraint en économie libérale*. In *Le temps en éducation et en formation*. Lyon: AFIRSE.

- MARTINS, G. O. (1998). Introdução – Autonomia e cultura de responsabilidade. In A. Dias et al., *Autonomia das Escolas – Um Desafio*. Lisboa: Texto Editora, pp. 5-8.
- MATIAS, A., J. (1998), *Organização, gestão e projecto educativo nas escolas profissionais*. Porto: Porto Editora.
- MATOSO, J (1988) *A identidade nacional*. Lisboa: Gradiva.
- MATOSO, J.; DAVEAU, S. & BELO, D. (2010), *O sabor da terra*. Lisboa: Temas e Debates / Circulo de Leitores.
- MORIN, E. (1982). *Ciência com consciência*. Lisboa : Publicações Europa América.
- MUCCHIELLI, R. (1979). *O Questionário na Pesquisa Psicossocial, Formação Permanente em Ciências Humanas*. Lisboa: Dinalivro.
- NÓVOA, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares in NOVOA. A, *As organizações escolares em análise* (org.) Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 13-43.
- OCDE, (1989). *O ensino na sociedade moderna* Porto: Edições Asa. Colecção Biblioteca Básica de Educação e Ensino.
- OCDE, (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições Asa.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

- ROBALO, F. (2004), *Do projeto curricular de escola ao projeto curricular de turma*. Lisboa: Texto Editora
- ROCHA, A. P. (1996), *Projecto educativo de escola – Administração participada e inovadora*. Porto: Porto Editora.
- SARMENTO, M. (1993), *A escola e as autonomias*. Porto: Edições Asa.
- SARMENTO, M. (1998). Autonomia, práticas de regulação das escolas e regulamento interno. DIOGO, F.& SARMENTO.M (org.) *Regulamento interno e construção da autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa, pp. 13-23.
- SARMENTO, M. (1998). Escola primária: sedimentação normativa e mudança organizacional. *Inovação*, vol. 11, 1: 33-52.
- SARMENTO, M. (1999a, dezembro). Agrupamentos educativos, territorialização e autonomia: Raízes estruturais e efeitos de superfície. *Aprender*, 23: 18-24.
- SARMENTO, M. (1999b). Contratos de autonomia e aprendizagem organizacional nas escolas. CARVALHO,A.; ALVES,J.& SARMENTO,M. *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Porto: Edições Asa, pp 33-45.
- STAKE, R.E. (2009) *A arte da investigação com estudos de caso* (2^o edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SILVA, A. S.& PINTO, M. P. (Org.). (1986). *Metodologia das ciências sociais*, (13^a Edição). Porto: Edições Afrontamento. Biblioteca das Ciências do Homem.
- SUCENA, P. (1998, janeiro) Pela autonomia. Pela direção e gestão democráticas. *Jornal da FENPROF*, p. 5.

YIN, R. (1994). *Case study research: design and methods* (2ª edition). New York: Sage.

TEODORO, A. (1997). *Poder e participação em educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

TORRES, L. , (2004). Cultura organizacional no contexto escolar: O regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico in Vº Congresso português de sociologia – Sociedades contemporâneas: Reflexividade e acção. Braga.

TRIPA, M. R. (1994) *O novo modelo de gestão das escolas básicas e secundárias*, Porto: Edições Asa.

TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TYLER, W. (1991). *Organizacion escolar. Una perspectiva sociológica*, Madrid : Morata.

VASCONCELOS, N. F. (1999), *Projecto educativo – Teoria e práticas nas escolas* Lisboa: Texto Editora.

Síntese da Legislação relativa à Administração

e

Gestão Escolar (1973-2012)

- ♦ Lei n.º 5/1973, de 25 de julho

Lei de bases do sistema educativo, vulgarmente apelidada “Lei Veiga Simão”

- ♦ Decreto-lei n.º 176/1974, de 29 de abril

Exoneração dos reitores e diretores de Escola e sua substituição por comissões de gestão

- ♦ Decreto-lei n.º 221/1974, de 27 de maio

Comissões de Gestão

- ♦ Decreto-lei n.º 735-A/1974, de 21 de dezembro

Criação dos órgãos de gestão democrática

- ♦ Despacho nº 40/1975, de 8 de novembro

Estabelece a regulamentação da gestão das escolas do 1º Ciclo

- ♦ Decreto-lei n.º 769-A/1976, de 23 de outubro

Nova organização dos Órgãos de gestão, vulgarmente chamada de “gestão democrática”.

- ♦ Lei n.º 7/1977, de 1 de fevereiro

Participação das Associações de Pais e Encarregados de Educação (APEE) no sistema nacional de ensino

- ♦ Portaria n.º 677/1977, de 4 de novembro

Regulamento do Conselho Diretivo (CD)

- ♦ Portaria n.º 679/1977, de 8 de novembro

Regulamento do conselho pedagógico

- ♦ Despacho normativo n.º 122/1979, de 22 de maio

Funcionamento das Associações de Pais e Encarregados de Educação nos estabelecimentos de ensino

- ♦ Decreto-lei n.º 376/1980, de 12 de setembro

Alterações às disposições relativas ao conselho pedagógico.

- ♦ Despacho n.º 333/1980, de 22 de setembro

Atribuições e competências do delegado e subdelegado de grupo

- ♦ Portaria n.º 970/1980, de 12 de novembro

Regulamento do conselho pedagógico e dos órgãos de apoio (oap)

- ♦ Decreto-lei n.º 299/1984, de 5 de setembro

Transferência para os municípios de competências (transportes escolares)

- ♦ Decreto-lei n.º 211-B/1986, de 31 de julho

Regulamento do Funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio (oap)

- ♦ Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro

Lei de bases do sistema educativo

- ♦ Decreto-lei n.º 43/1989, de 3 de fevereiro

Regime jurídico de Autonomia dos estabelecimentos de ensino

- ♦ Despacho n.º 8/SERE/1989, de 8 de fevereiro

Regulamento de funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio.

- ♦ Decreto-lei n.º 139-A/1990, de 28 de abril

Estatuto da Carreira Docente

- ♦ Decreto-lei n.º 172/1991, de 10 de maio

Regime jurídico de direção, administração e gestão de educação pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

- ♦ Portaria n.º 747-A/1992, de 31 de julho

Recrutamento e seleção do diretor executivo (DE)

- ♦ Portaria n.º 772/1992, de 7 de agosto

Designação dos representantes dos interesses socioeconómicos e culturais no conselho de escola

- ♦ Portaria n.º 921/91992, de 23 de setembro

Competências específicas das estruturas de orientação educativa

- ♦ Portaria n.º 1209/1992, de 23 de dezembro

Formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar para o exercício de funções de diretor executivo

- ♦ Despacho n.º 27/ME/1993, de 23 de dezembro

Organização dos departamentos curriculares

- ♦ Portaria n.º 1279/1995, de 28 de outubro

Aditamento à Portaria n.º 1209/1992, de 23 de Dezembro

- ♦ Despacho n.º 147-B/ME/1996, de 1 de agosto

Associação de estabelecimentos de educação e de ensino para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP's)

- ♦ Despacho conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/1996, de 10 de julho

Define os agrupamentos de escolas que são considerados territórios educativos de intervenção prioritária.

- ♦ Despacho n.º 37-A/SEEI/1996, de 29 de julho

Possibilidade de alteração pelas escolas da composição do C.P.

- ♦ Despacho normativo n.º 271/1997, de 2 de junho

Permite a associação ou agrupamentos de escolas

- ♦ Decreto-lei n.º 115-A/1998, de 4 de maio.

Autonomia e gestão das escolas

- ♦ Decreto-lei n.º 355-A/1998, de 13 de novembro

Aprova o regime de exercício de funções para os cargos de presidente do conselho executivo ou de diretor e de vice-presidente do mesmo conselho ou de adjunto do diretor do órgão de administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.

- ♦ Decreto-regulamentar n.º 10/1999, de 17 de julho

Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

- ♦ Decreto-regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto

Estabelece os requisitos para a criação de Agrupamentos

- ♦ Decreto-lei n.º 7/2003, de 31 de janeiro

Cria os Conselhos Municipais de Educação e obriga à elaboração das Cartas educativas Municipais

- ♦ Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho

Determina a formação de Agrupamentos verticais

- ♦ Lei n.º 41/2003, de 22 de agosto

Alteração ao decreto-lei nº 7/03, de 31 de janeiro

- ♦ decreto-lei n.º 32/2007, de 29 de março

Define a composição e o modo de funcionamento do Conselho das Escolas do Ministério da Educação.

- ♦ Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Autonomia e gestão das escolas

- ♦ Decreto-lei n.º 144/2008, de 28 de julho.

Desenvolve o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de Educação, de acordo com o previsto no artigo 19.º da lei n.º 159/99, de 14 de setembro.

- ♦ Despacho normativo nº 55/2008, de 23 de outubro

Define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração.

- ♦ Decreto-regulamentar n.º 1-B/2009, de 5 de janeiro

Fixa o montante dos suplementos remuneratórios devidos pelo exercício de cargos de direção em agrupamentos de escolas ou em escolas não agrupadas

- ♦ Despacho nº 9744/2009, de 8 de abril

Reduções da componente letiva pelo exercício dos cargos previstos no decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

- ♦ Despacho nº 16551/2009, de 21 de julho

Fixação dos critérios a observar na constituição e dotação das assessorias técnico-pedagógicas para apoio à atividade do cargo de diretor dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

- ♦ Decreto-lei n.º 224/2009, de 11 de setembro

Procede à primeira alteração ao decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril

- ♦ Resolução do Conselho Ministros 44/2010, de 14 de junho

Reordenamento da Rede Escolar com vista à sua adaptação à escolaridade obrigatória de 12 anos

- ♦ Despacho nº 12955/2010, de 11 de agosto

Institui um procedimento administrativo específico para designação e eleição dos órgãos dos agrupamentos resultantes de operação de agregação.

- ♦ Decreto-regulamentar n.º 5/2010, de 24 de dezembro

Fixa o montante dos suplementos remuneratórios devidos pelo exercício de cargos de direção em agrupamentos de escolas ou em escolas não agrupadas e revoga o Decreto Regulamentar n.º 1-B/2009, de 5 de janeiro.

- ♦ Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro

Define os procedimentos de criação, alteração e extinção de agrupamentos de escolas e de estabelecimentos da educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário da rede pública do Ministério da Educação.

- ♦ Despacho nº 4463/2011, de 11 de março

Definição de procedimentos e clarificação do papel dos agentes envolvidos nas agregações de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

- ♦ Despacho nº5634-F/2012, de 26 de abril

Estabelece os princípios e critérios de orientação para a constituição de agrupamentos de escolas e agregações

- ♦ Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

- ♦ Despacho nº5509/2012, de 13 de julho

Reforço do crédito horário destinado à constituição de assessorias de apoio à direção dos agrupamentos, nos termos do artigo 30.º do Decreto-Lei n.º 75/2008.

Anexos



Exmo. Sr. diretor do Agrupamento de Escolas,

Encontro-me a realizar uma investigação, no âmbito de um Mestrado em Administração e Gestão Escolar, ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa, cujo tema é «O Conselho Geral: um desafio estratégico à autonomia»

Um dos objetivos principais deste estudo é averiguar de que modo o decreto-lei 75/2008, de 22 de abril, como modelo orientado para a ação, é interpretado e assumido pelos membros da comunidade educativa, em cada uma das escolas selecionadas para a realização deste estudo.

No âmbito do estudo, proponho-me identificar em que medida as dinâmicas locais se estabelecem como fatores determinantes no processo de implementação e consolidação das funções do conselho geral, enquanto órgão de direção estratégica.

Para levar a cabo a consecução do objetivo acima enunciado, solicito a sua autorização para que o estudo possa ser realizado no Agrupamento de Escolas que dirige. Por outro lado, solicito a sua colaboração no sentido de me ser concedida autorização para:

- Realizar entrevistas a membros do conselho geral;
- Divulgar e promover o preenchimento de um questionário junto dos professores, que desempenham funções nas estruturas intermédias.

Solicito, ainda, a sua autorização para que me seja facultada a consulta de documentos internos do Agrupamento, nomeadamente os textos das atas das reuniões do conselho geral, ocorridas no último ano letivo.

Finalmente, quero assegurar que, no âmbito do estudo em referência, será assegurado anonimato dos dados recolhidos, sendo as referências ao Agrupamento, bem como aos seus elementos, assumidas de forma a que seja preservada a privacidade de todos os envolvidos.

Agradeço, desde já, a sua compreensão e disponibilidade

Com os melhores cumprimentos,

Lisboa, 12 de novembro de 2011

O Mestrando

Pedro Duarte Alves de Lara Everard

Objetivos da entrevista ao diretor

Tópicos a abordar	Objetivos específicos	Elementos orientadores da estratégia do entrevistador
<p>1º Competências e Funcionamento do conselho geral</p>	<p>Aferir do cumprimento por parte do conselho geral das competências conferidas por lei</p> <p>Avaliar da importância para o funcionamento dos Agrupamentos</p> <p>Inferir a qual dos órgãos de gestão é atribuída maior preponderância no exercício do poder no Agrupamento</p> <p>Aferir o cumprimento por parte do conselho geral das competências conferidas por lei</p>	<p>1. A implementação do decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril que alterações provocou nesta escola, nomeadamente no que se refere à existência do conselho geral e do diretor?</p> <p>2. Como se desenvolve o processo para programar as reuniões do conselho geral da escola? Em que momentos reúne? Quem toma a iniciativa da reunião? Quem define a agenda?</p> <p>3. Na sua opinião, dos quatros órgãos de gestão e administração qual considera o mais débil em termos do exercício do poder (fundamente a sua opinião)</p> <p>4. Na sua opinião o conselho geral exerce em pleno as competências que lhe estão atribuídas pelo atual enquadramento legal. (fundamente a sua opinião)? e que evolução se tem verificado nesse exercício.</p> <p>5. Consideremos um órgão de direção como sendo o que define políticas, valores e orientações para a escola e um órgão de</p>

		<p>gestão como sendo o que executa as políticas e orientações da direção. Do seu ponto de vista, essa distinção existe no seu agrupamento?</p> <p>6. Considera, face às competências atribuídas ao conselho geral, que as suas atuais condições de funcionamento são suficientes para uma ação eficaz? Ou pensa que estas deviam de ser alteradas e em que medida?</p> <p>7. De que forma os membros do conselho geral interagem com os parceiros que representam? Tomam as decisões por somatório de posições individuais ou as decisões resultam de programas ou de consultas aos eleitores ou às instituições que representam?</p> <p>8. Que balanço faz sobre o papel desempenhado pelo conselho geral neste Agrupamento? Contribui para o reforço de uma maior responsabilidade social por parte da comunidade? Como caracteriza o relacionamento estabelecido com ele?</p>
<p>2º- Articulação com o diretor e o conselho pedagógico</p>	<p>Identificar como se processa a articulação entre os diferentes órgãos de gestão e administração escolar</p>	<p>9- Como diretor sente que a sua ação é de alguma forma condicionada pelo conselho geral do Agrupamento?</p>

	<p>Determinar até que ponto a eleição/seleção do diretor por parte do é um processo biunívoco de legitimidade e representatividade</p> <p>Averiguar se o diretor e o conselho pedagógico assumem uma posição condicionadora do conselho geral</p>	<p>10- Do seu ponto de vista, a eleição / seleção por parte do conselho geral do diretor atribui a este uma legitimidade e representatividade acrescida</p> <p>11. Alguma vez o conselho geral não aprovou ou alterou de forma significativa propostas oriundas do conselho pedagógico? Descreva</p> <p>12. Qual a sua perspectiva sobre as funções do conselho pedagógico?</p>
<p>3º Constituição e composição do conselho geral</p>	<p>Determinar o papel do diretor na formação de listas</p> <p>Aferir sobre o processo de representação</p> <p>Avaliar a intervenção dos parceiros educativos</p> <p>Avaliar a existência do conselho geral</p>	<p>13. Na condição de professor desempenhou algum papel na dinamização de uma lista candidata ao conselho geral, ou manteve-se neutro ou indiferente?</p> <p>14. Como analisa a intervenção dos representantes da comunidade local no conselho geral.</p> <p>15. No mesmo âmbito (Balanço) como interpreta analisa a intervenção da autarquia neste órgão?</p> <p>16. Na sua opinião deve o mesmo ser extinto?</p>

Objetivos entrevista ao presidente do conselho geral

Tópicos a abordar	Objetivos específicos	Elementos orientadores da estratégia do entrevistador
<p>1º Competências e funcionamento do conselho geral</p>	<p>Aferir do cumprimento por parte do Conselho Geral das competências conferidas por lei</p> <p>Avaliar da importância para o funcionamento dos Agrupamentos</p> <p>Inferir a qual dos órgãos de gestão é atribuída maior preponderância no exercício do poder no Agrupamento</p> <p>Aferir o cumprimento por parte do conselho geral das competências conferidas por lei</p>	<p>1. A implementação do decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril que alterações provocou nesta escola, nomeadamente no que se refere à existência do conselho geral e do diretor?</p> <p>2. Como se desenvolve o processo de agendamento das reuniões do conselho geral? Funciona uma comissão permanente? Em que momentos reúne? Quem toma a iniciativa da reunião? Quem define a agenda? Qual a periodicidade de reunião do mesmo?</p> <p>3. Na sua opinião, dos quatro órgãos de gestão e administração qual considera o mais débil em termos do exercício do poder (fundamente a sua opinião)</p> <p>4. Na sua opinião o conselho geral exerce em pleno as competências que lhe estão atribuídas pelo atual enquadramento legal. (fundamente a sua opinião)? e que evolução se tem verificado nesse exercício</p> <p>5. Considera, face às competências atribuídas ao conselho geral, que as suas atuais condições de</p>

		<p>funcionamento são suficientes para uma ação eficaz? Ou pensa que estas deviam de ser alteradas e em que medida?</p> <p>6. De que forma os membros do conselho geral interagem com os parceiros que representam? Tomam as decisões por somatório de posições individuais ou as decisões resultam de programas ou de consultas aos eleitores ou às instituições que representam?</p> <p>7. Refletindo na prática dos últimos anos, que balanço faz da atuação do conselho geral. E da relação com o diretor? Considera que, como órgão, contribuiu para uma maior responsabilidade social da comunidade envolvente?</p>
<p>2º- Articulação com os outros órgãos de direção</p>	<p>Identificar como se processa a articulação entre os diferentes órgãos de gestão e administração escolar</p> <p>Determinar até que ponto a eleição/seleção do diretor por parte do conselho geral é um processo biunívoco de legitimidade e representatividade</p> <p>Averiguar se o diretor e o conselho pedagógico assumem uma posição condicionadora do conselho geral</p>	<p>8. Para além das reuniões do conselho geral existe algum tipo de trabalho entre a diretor e o presidente do conselho geral? De que tipo? Com que periodicidade? Quem toma a iniciativa?</p> <p>9. Enquanto presidente do conselho geral sente que as decisões do órgão a que preside condicionam a ação do diretor? Exemplifique.</p> <p>10. Do seu ponto de vista, a eleição / seleção por parte do conselho geral do Diretor atribui a este uma legitimidade e representatividade acrescida</p> <p>11. Alguma vez o conselho geral não aprovou ou alterou de forma</p>

		<p>significativa propostas oriundas do conselho pedagógico? Descreva</p> <p>12. Qual a sua perspectiva sobre as funções do conselho pedagógico?</p>
<p>3ºConstituição do conselho geral</p>	<p>Determinar o papel do diretor na formação de listas</p> <p>Aferir sobre o processo de representação</p> <p>Determinar o papel do diretor na formação de listas</p> <p>Avaliar a intervenção dos parceiros educativos</p> <p>Avaliar a existência do conselho geral</p>	<p>13. Como analisa a intervenção dos representantes da comunidade local no conselho geral.</p> <p>14. No mesmo âmbito (Balanço) como interpreta analisa a intervenção da autarquia neste órgão?</p> <p>15. Quais as razões que poderão explicar a sua eleição como presidente?</p> <p>16. Na sua opinião o conselho geral deve ser extinto?</p>

Guião da Entrevista ao diretor

A investigação que estamos a realizar tem como objetivo geral a análise do funcionamento do conselho geral como órgão estratégico dos Agrupamentos de Escolas/ Escolas não Agrupadas. Tendo em conta o decreto-lei n.º 75 /2008 que regulamenta estes órgãos e a sua experiência nesta escola, agradece que respondesse às questões que lhe vamos formular e as fundamentasse com os aspetos que considere mais pertinentes. Comprometemo-nos desde já a manter o sigilo acerca da sua identidade.

Obrigada pela sua colaboração.

1. A implementação do decreto-lei n.º 75/2008 que alteração provocou nesta escola, nomeadamente no que se refere à existência do conselho geral e do diretor? Sentiram-se mudanças no processo de tomada de decisão?
2. Como se desenvolve o processo para programar as reuniões do conselho geral da escola? Em que momentos reúne? Quem toma a iniciativa da reunião? Quem define a agenda?
3. Na sua opinião, dos quatro órgãos de gestão e administração qual considera o mais débil em termos do exercício do poder (fundamente a sua opinião)
4. Na sua opinião o conselho geral exerce em pleno as competências que lhe estão atribuídas pelo atual enquadramento legal. Ou se pelo contrário haverá algumas que são pouco exercidas (fundamente a sua opinião)?

5. Consideremos um órgão de direção como sendo o que define políticas, valores e orientações para a escola e um órgão de gestão como sendo o que executa as políticas e orientações da direção. Do seu ponto de vista, essa distinção existe no seu agrupamento?

6. Considera, face às competências atribuídas ao conselho geral, que as suas atuais condições de funcionamento são suficientes para uma ação eficaz?

7. De que forma os membros do conselho geral interagem com os parceiros representam? Tomam as decisões por somatório de posições individuais ou as decisões resultam de programas ou de consultas aos eleitores ou às instituições que representam

8. Que balanço faz sobre o papel desempenhado pelo conselho geral neste Agrupamento? Contribui para o reforço de uma maior responsabilidade social por parte da comunidade? Como caracteriza o relacionamento estabelecido com ele?

9. Como diretor sente que a sua ação é de alguma forma condicionada pelo conselho geral do Agrupamento.

10. Do seu ponto de vista, a eleição / seleção por parte do conselho geral do Diretor atribui a este uma legitimidade e representatividade acrescida?

11. Alguma vez o conselho geral não aprovou ou alterou de forma significativa propostas oriundas do conselho pedagógico? Descreva

12. Qual a sua perspetiva sobre as funções do conselho pedagógico?

13. Na condição de professor desempenhou algum papel na dinamização de uma lista candidata ao conselho geral, ou manteve-se neutro ou indiferente?

14. Como analisa a intervenção dos representantes da comunidade local no conselho geral.

15. No mesmo âmbito (Balanço) como interpreta / analisa a intervenção da autarquia neste órgão

16. Na tua opinião o conselho geral é um órgão que deve ser extinto?

17.. Outras aspetos que queira acrescentar à entrevista.

Nota: Além das perguntas apresentadas outras intermédias podem ser feitas para reconduzir a entrevista para os seus objetivos, para recuperar a sua dinâmica ou para incitar o entrevistado a aprofundar aspetos que se revelem particularmente importantes.

Guião de entrevista ao presidente do conselho geral

A investigação que estamos a realizar tem como objetivo geral análise ao funcionamento do conselho geral como órgão estratégico dos Agrupamentos/Escolas não Agrupadas. Tendo em conta o decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril que regulamenta estes órgãos e a sua experiência nesta escola, agradecia que respondesse às questões que lhe vamos formular e as fundamentasse com os aspetos que considere mais pertinentes. Comprometemo-nos desde já a manter o sigilo acerca da sua identidade

Obrigada pela sua colaboração.

1. A implementação do nº 75/2008, de 22 de abril que alterações no funcionamento e na organização provocou neste Agrupamento, nomeadamente no que se refere à existência do conselho geral e do diretor?

2. Na sua opinião, dos quatros órgãos de gestão e administração qual considera mais débil em termos de exercício do poder (fundamente a sua opinião)

3. Na sua opinião o conselho geral exerce em pleno as competências que lhe estão atribuídas pelo atual enquadramento legal? (fundamente a sua opinião)
Que evolução se tem verificado nesse exercício?

4. Como se desenvolve o processo de agendamento das reuniões do conselho geral? Funciona uma comissão permanente? Em que momentos reúne? Quem

toma a iniciativa da reunião? Quem define a agenda? Qual a periodicidade de reunião do mesmo?

5. Considera, face às competências atribuídas ao conselho geral que as suas atuais condições de funcionamento são suficientes para uma ação eficaz? Ou pensa que estas deviam de ser alteradas e em que medida?

6. De que forma os membros do conselho geral interagem com os parceiros representam? Tomam as decisões por somatório de posições individuais ou as decisões resultam de programas ou de consultas aos eleitores ou às instituições que representam?

7. Refletindo na prática dos últimos anos, que balanço faz da atuação do conselho geral. E da relação com o diretor? Considera que, como órgão, contribuiu para uma maior responsabilidade social da comunidade envolvente?

8. Para além das reuniões do conselho geral existe algum tipo de trabalho entre a diretor e o presidente do conselho geral? De que tipo? Com que periodicidade? Quem toma a iniciativa?

9. Enquanto presidente do conselho geral sente que as decisões do órgão a que preside condicionam a ação do diretor? Exemplifique.

10. Do seu ponto de vista, a eleição / seleção por parte do conselho geral do diretor atribui a este uma legitimidade e representatividade acrescida.

11. Alguma vez o conselho geral não aprovou ou alterou de forma significativa propostas oriundas do conselho pedagógico? Descreva

12. Qual a sua perspetiva sobre as funções do conselho pedagógico? (constitui um efetivo órgão de decisão ou desempenha funções predominantemente técnicas)

13. Como analisa a intervenção dos representantes da comunidade local como membros do conselho geral? Considera relevante a presença destes representantes?

14. No mesmo âmbito (Balanço) como interpreta analisa a intervenção da autarquia neste órgão?

15. Quais as razões que poderão explicar a sua eleição como presidente do conselho geral?

16 Na sua opinião o conselho geral é um órgão que deve ser extinto?

17. Outros aspetos que queira acrescentar à entrevista.

Nota: Além das perguntas apresentadas outras intermédias podem ser feitas para reconduzir a entrevista para os seus objetivos, para recuperar a sua dinâmica ou para incitar o entrevistado a aprofundar aspetos que se revelem particularmente importantes

Anexo 6

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA	UNIDADES DE CONTEXTO	DEFINIÇÃO
Competências e funcionamento	As alterações registadas no processo de decisão com a mudança operada no modelo de gestão	<p>Entrevistado 1 – “ portanto para além daquilo que é legalmente imposto e aí sim houve alteração</p> <p>Entrevistado 2 – “ em termos de funcionamento do conselho geral não houve alteração significativa Os órgãos mudaram de nome , o órgão colegial passou a unipessoal(...) não vejo aqui nenhuma diferença</p> <p>Entrevistado 3 – “ Em relação ao 115 não houve alteração significativa</p> <p>Entrevistado 4 –“ nem provocou nem introduziu grandes alterações</p>	Refere-se à perspetiva dos entrevistados sobre o exercício das competências e a sua valoração do funcionamento do CG
	O órgão mais débil em teoria	<p>Entrevistado 3- o órgão mais fraco em termos de exercício do poder é o Conselho Pedagógico é o mais fraco do ponto de vista da importância das deliberações que pode eventualmente tomar embora concorde que não seja isso o que possa transparecer</p> <p>Entrevistado 4 - o Conselho administrativo é o que aparenta ser o que menos</p>	

		poder exerce.	
	O órgão mais débil na prática	Entrevistado 1 Acredito, que o CG do ponto de vista do exercício do poder é o mais frágil, é o mais frágil Entrevistado 2- as pessoas olham para o conselho geral muito como (...) sabem da existência do Conselho Geral, talvez não percebam a grande maioria, sobretudo os mais novos, (...) Agora para quê que o conselho geral serve? O conselho geral existe?	
	O órgão mais forte em teoria	.Entrevistado 3 - Completamente o 75 assenta na figura do Diretor não tenho duvidas Entrevistado 4 - Quem tem mais poder é o diretor	
	O órgão mais forte a prática	Entrevistado 1 -O facto de os órgãos de maior proximidade face aos docentes serem por estes valorizados parece ter alguma lógica, O diretor e o Conselho Pedagógico (...) Entrevistado 2 - O diretor é que manda” O Conselho Pedagógico tem aqui na nossa escola, no nosso Agrupamento nomeadamente uma representatividade Entrevistado 3- (O cp)desde que o diretor aceite muito o que são as sugestões do Pedagógico e que siga eventualmente aquelas linhas que eles traçam como	

		<p>opiniões, como orientações</p> <p>Entrevistado 4- conselho pedagógico faz um pouco de contraponto, não permitindo implementar novas medidas tão rápidas como o Diretor quer</p>	
	<p>Descrição da organização interna do Cg</p>	<p>Entrevistado 1 -Não há comissão permanente mas é alguma coisa que no nosso CG eventualmente fará falta , mas não existe , nem sequer está no próprio regulamento do CG</p> <p>Entrevistado 3 O conselho geral divide-se em três secções para além da comissão permanente</p> <p>Entrevistado 4 -Como se depreende o nosso Conselho Geral organiza-se por plenário, Comissão Permanente e secções..</p>	
	<p>Descrição sobre a lógica de funcionamento interna dos representantes dos diferentes corpos com assento no Cg</p>	<p>Entrevistado1 -Não nunca senti que o cg funcionasse por corpos. Todos recebem antecipadamente os documentos e trabalham-nos, suponho eu individualmente É evidente que os professores têm um certo peso</p> <p>Entrevistado 2 -Que me lembre nunca assisti a votações por corpos As decisões foram sempre do foro individual</p> <p>.Entrevistado 3 - Não, não há funcionamento por corpos</p> <p>Entrevistado 4 -Não me parece mesmo que por exemplo eu que sou professora voto desta maneira , eu por ser pai voto doutra ou tenho que ter outra posição</p>	

	O cg exerce as suas competências	Entrevistado 2 - Ou seja à medida que o Cg vai ganhando uma maior auto confiança vai exercendo as competências e vai alargando o entendimento sobre as mesmas	
	O cg não exerce as competências as suas competências	Entrevistado 4 - Na minha opinião aquilo que eu penso, aquilo que eu acho que foi a opinião do legislador, nós ainda não exercemos todas as competências	
	O cg ultrapassa as suas competências	Entrevistado 1 O CG começou por ter uma leitura estrita das suas competências , mas com o decorrer do tempo começou a fazer uma leitura mais ampla e alargar as suas funções Entrevistado 3 Exerce todas e se calhar mais algumas porque dá pareceres sobre algumas matérias que talvez não sejam da sua competência.	
	O cg tem condições para exercer as suas competências	Entrevistado 2- São , São nomeadamente a questão por exemplo do diretor passar a ser avaliado pelo CG que parece ser uma proposta deste governo nesse sentido. Entrevistado 4 - Compete ao órgão, compete ao presidente tentar arranjar as condições Mas que temos condições para trabalhar temos	
	O cg não tem condições para exercer as suas competências	Entrevistado 1 - Não são. Até pela poucas vezes em que estão reunidos Referiste um a coisa que nós já tínhamos referido em termos de escola. Entrevistado 3 - Não me parece mas depende muito da organização e da capacidade organizativa do próprio conselho geral e da motivação	

	<p>Valoração da legitimidade conferida pelo atual modelo de escolha do diretor</p>	<p>Entrevistado 1 -preferia ser eleito por sufrágio universal e direto de todos trabalhadores do Agrupamento porque eles é que sabem , por uma representação dos pais etc., pronto tudo bem essa é a comunidade educativa que me interessa</p> <p>Entrevistado 2- Eu considero que o processo anterior era mais representativo</p> <p>Entrevistado 3 - Não me parece que em relação ao processo anterior se possa falar em acréscimo de legitimidade e de representatividade</p> <p>Entrevistado 4 - Sim Significa que ao ser eleito pelo Conselho o Diretor não é o representante dos professores mas passa a ser o representante da escola</p>	
<p>Articulação do CG com os outros órgãos de Direção</p>	<p>Classificação do tipo de articulação prevalecente entre o Diretor e o Presidente do Cg</p>	<p>Entrevistado 1 - São sempre feitas entre o Diretor e o Presidente do CG sempre, a não ser que haja pontos da agenda que venham de membros do Cg, o que não tem acontecido</p> <p>Entrevistado 2 - A agenda é sempre dialogada entre o Presidente do Conselho Geral e o Diretor através de contatos informais. Não temos contatos formais</p> <p>Entrevistado 3 -O facto da Presidente do Conselho Geral não ser docente da escola torna mais fácil a articulação por ser quem é. Os contatos são feitos via email</p> <p>Entrevistado 4 -Se entender que as vezes fazemos reuniões por telefone sim De uma maneira informal mantemos um contacto estreito. Não reunimos formalmente mas sempre que cada um acha necessário falaram informalmente por telefone ou até presencialmente</p>	<p>Refere-se á perspetiva dos entrevistados sobre as relações entre os diferentes órgãos de direção e simultaneamente sobre a ação reguladora do CG</p>

	Existe regulação da ação do Diretor	<p>Entrevistado 1 - Sim aquela que é decorrente da minha eleição pelo conselho geral Tinha um plano de ação fui eleito por esse plano de ação e tenho responsabilidades em relação a isso</p> <p>Entrevistado 2 - Claro que no resto há um condicionamento mas esse advém do cumprimento das competências legais e esse é normal das coisas</p> <p>Entrevistado 3 - Em alguns momentos chave é condicionado, algumas decisões que devem ser tomadas por exemplo na aprovação do orçamento</p> <p>Entrevistada 4 - Não até á data não houve nenhuma que condicionasse as decisões do sr diretor Os relatórios passaram a ser feitos de outra forma Já obrigou a vários documentos serem explicitados de outra forma.</p>	
	Não existe regulação da ação do Diretor	<p>Entrevistado 2 - Condicionar? não condicionam porque também é assim</p> <p>Entrevista 4 - Poderiam condiciona (risos) ou seja se nós não aprovássemos os documentos enviados claro que condicionava .</p>	
	O diretor influencia as decisões Cg	<p>Entrevistado 1 Ou o diretor entre nesse jogo também e tenta puxar para si dentro do CG as pessoas que lhe garantam uma maioria em todas as suas decisões ou são as autarquias que o fazem ou poderão ser os pais que o fazem</p> <p>Entrevistado 3 - todas as nossas propostas, melhor quase todas porque houve uma ou duas em que houve ali uma pequena discussão, todas as opiniões que nós temos e que têm sido levadas a conselho geral tem sido aceites.</p>	

	<p>O diretor concentra funções</p>	<p>Entrevistado 1 - se eu como diretor quiser governar a escola eu posso de alguma forma fazer passando a perna ao CG</p> <p>Entrevistado 3 - Sinto que concentro na direção do agrupamento quer a direção estratégica quer os poderes executivos. No que respeita à direção estratégica ela é caucionada pelo conselho geral.</p>	
	<p>Descrição do relacionamento entre o cg e o conselho pedagógico</p>	<p>Entrevistado 1 - Não, não aconteceu ainda Fazer alterações significativas não. Normalmente tem aceite sempre</p> <p>Entrevistado 2 - Assim de repente não me lembro de ter alguma vez entrado em confronto com algo que viesse do conselho pedagógico embora pudesse ter acontecido</p> <p>Entrevistado 3 - Sim Alterou. Ou melhor em termos estritamente legais aquilo que o conselho pedagógico fez foi remeter, voltar a pedir um parecer pedindo a alteração da proposta</p> <p>Entrevistada 4 - A forma como o Conselho geral está organizado permite –nos realizar uma análise crítica dos documentos e evitar qualquer processo de assinar de cruz</p>	
	<p>O papel do conselho pedagógico</p>	<p>Entrevistado 1 - O Conselho Pedagógico é muito mais que simplesmente consultivo ou um órgão de representação das forças internas, mas efetivamente um órgão muito técnico onde assenta o “coração” da escola.</p> <p>Entrevistado 2 - Deve ser um órgão predominantemente de técnico e técnicos docentes.</p> <p>Entrevistado 3 - As competências do Conselho Pedagógico são</p>	

		<p>predominantemente técnicas na minha perspectiva Concordo com o atual enquadramento(...) De facto é do pedagógico que saem as principais linhas orientadoras pedagógicas</p> <p>Entrevistada 4 - Eu acho que é um órgão de consultadoria com competências técnicas</p>	
	A influência do Diretor no Conselho pedagógico	Entrevistado 1 - mas até pelo facto de a nomeação dos coordenadores ser da responsabilidade do diretor , o diretor tem efetivamente um peso em termos de decisão pedagógicas que não tinha anteriormente	
Composição e constituição do Conselho Geral	Grau de Influência do Diretor na formação de listas para o cg	<p>Entrevistado 1- Não , não o fiz . Mas na condição de professor fui acompanhando aquilo que eram as movimentações em termos da constituição da , porque só houve uma</p> <p>Entrevistado 2 - Mas foi iniciativa minha muito normal e .natural e avançou como eu costumo dizer a pedido do povo ... das massas e também não me envergonho de dizer em dialogo com o que ainda não era diretor mas que á partida se perfilhava para ser diretor</p> <p>Entrevistado 3 - Na promoção das listas aí apoiei uma das listas . A outra lista depois desistiu Houve duas listas mas uma desistiu antes da eleição</p> <p>Entrevistado 4 Fui proposta pelo Diretor e fui eleita pelos restantes conselheiros. Eu acho que sim tem haver com o facto de eu poder garantir uma certa independência do órgão e portanto nada melhor que alguém fosse exterior à escola</p>	Reporta-se à perspectiva dos entrevistados sobre o processo de constituição do CG, a participação dos diferentes corpos , bem como da sua continuidade ou extinção

	Fatores de influência do Diretor	Entrevistado 2 - Para as pessoas entre aspas “o diretor é que manda”	
	Fatores de influência dos grupos	Entrevistado 1 - Ou o diretor entre nesse jogo também e tenta puxar para si dentro do CG as pessoas que lhe garantam uma maioria em todas as suas decisões ou são as autarquias que o fazem ou poderão ser os pais que o fazem	
	Existência de Critérios para a cooptação dos representantes da comunidade local	<p>Entrevistado 1 - representantes da comunidade local são pessoas que foram eleitas, foram escolhidas , indicados pelo facto de sabermos que seriam pessoas poderiam efetivamente estar presentes que não iriam faltar .</p> <p>Entrevistado 3 - Em relação aos outros, com a Legrand havia face aos Estágios nos tínhamos com uma empresa para os estágios dos CEF e dos Profissionais e como entretanto as nossas áreas viraram um pouco saíram daquela área perdeu a influência que tinham e agora com a mudança para a Nova Apostólica vamos ter, é fazer aquela verticalização que já fazemos com as nossas escolas do 1º ciclo e que vamos tentar fazer com aquela escola privada que mais alunos nos manda para cá</p>	
	Valoração da participação dos representantes dos pais	Entrevistado 2 - E o cg de facto tem ajudado sobretudo os pais e a autarquia.(...) Os pais sentem-se muito confortáveis no cg. Os pais depois fazem eco junto da Associação de Pais.	

	<p>Valoração dos representantes da comunidade local</p>	<p>Entrevistado 1 -Não sei se os professores sabem a composição do conselho geral e provavelmente nem se aperceberão quem são os representantes da Comunidade local.</p> <p>Entrevistado 2 -Mas portanto temos dificuldades em relação à comunidade, às chamadas instituições as associações de interesse socio cultural da zona . Temos tido uma grande dificuldade em motivar. Primeiro em encontrar segundo em motivar e persistir nessas organizações Temos tido muitas dificuldades em encontrar parceiros que na assiduidade e na compreensão do que é uma escola e do que é um órgão .</p> <p>Entrevistado 3 - No nosso conselho geral tem uma grande importância, uma importância decisiva (...)Mas pessoas não sabem quem é a comunidade á volta delas não há noção de comunidade, essa noção não existe. Mas isso não é só da escola é geral</p> <p>Entrevistado 4 - Digamos se existem essas parcerias se queremos realmente estar inseridos numa comunidade, que a comunidade também nos respeite que se tenha realmente prestígio nessa comunidade tem que estrar tem que se levar o trabalho cá para fora .</p>	
	<p>Valoração da participação dos representantes da autarquia</p>	<p>Entrevistado 1 - Ajuda. Não é uma reunião de boa rapaziada a reunião do conselho geral. Esta representação oficial da autarquia ajuda a que isso aconteça,</p>	

		<p>Entrevistado 2 - Considero muito positivo desde sempre . Nós tivemos a autarquia no conselho geral muito interativos (...)Tenho a percepção que a Autarquia também consegue influenciar.</p> <p>Entrevistado 3 - A autarquia tem uma intervenção enorme Primeiro porque a Presidente do Conselho Geral é a Presidente da Junta que é representante da autarquia</p> <p>Entrevistada 4 - Eu acho que faz todo o sentido que a camara esteja no órgão .Até porque a câmara tem competências na educação E acho importante que possa dar o seu contributo no projeto educativo de escola</p>	
	<p>Valoração da participação dos professores</p>	<p>Entrevistado 1 - assenta muito no núcleo de professores porque estão na escola a tempo inteiro a todo o momento .</p> <p>Entrevistado 4- nomeadamente aqui a presidente não tem o mesmo conhecimento que os professores portanto não podemos estar aqui a fazer, atentar que as coisas sejam já no seu pleno</p>	
	<p>Valoração da representação do pessoal não docente e dos alunos</p>	<p>Entrevistado 3 - Temos um aluno brilhante Ou melhor os dois alunos são brilhantes na análise e ajudam muito nesse tipo de questões nas questõezinhas que nós não vemos</p>	
	<p>Continuidade do CG</p>	<p>Entrevistado 1 - O Conselho geral tem a força de um regulador e que na sua ausência poderíamos estar de alguma forma, poderia acontecer, a criar um</p>	

		<p>ditador</p> <p><i>Entrevistado 2 - Não. Definitivamente não. Penso sobretudo que a grande mais-valia do cg é ter dito um bocadinho à comunidade de que isto é de todos.</i></p> <p>Entrevistado 3 - Aliás eu acho que esse é um dos aspetos mais importantes da existência dos conselho gerais. Essa área que não é de fiscalização mas de delimitação de poderes é muito importante</p>	
	<p>Extinção do CG</p>		

Entrevista ao Diretor do Agrupamento X

Entrevistado nº1

A investigação que estamos a realizar tem como objetivo geral a relação de poderes entre O conselho geral e o diretor. Tendo em conta o decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril que regulamenta estes órgãos e a sua experiência nesta escola, agradece que respondesse às questões que lhe vamos formular e as fundamentasse com os aspetos que considere mais pertinentes. Comprometemo-nos desde já a manter o sigilo acerca da sua identidade.

Obrigada pela sua colaboração.

1. A implementação do decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril que alteração provocou nesta escola, nomeadamente no que se refere à existência do conselho geral e do diretor?

Não provocou alterações significativas visto que a minha conduta relativamente ao conselho geral pauta-se, pautou-se por aquilo que já era a minha conduta e o meu entendimento por aquilo que já era relativamente á antiga assembleia portanto para além daquilo que é legalmente imposto e aí sim houve alteração porque eu passei a ser eleito pelo conselho geral mediante um plano de ação que apresentei ao cg e que me comprometi a cumprir num determinado prazo , portanto isso obriga-me a ter um outro tipo de obrigações para apenas com o cg que não tinha com a antiga assembleia , mas isso é decorrente daquilo que é o processo eleitoral . No resto as coisas mantiveram-se essa tem sido a minha forma de agir procurando relativamente quer á assembleia , quer ao cg, o apoio naturalmente e também a discussão naquilo que são as grandes linhas de atuação e as grandes linhas para o Agrupamento A articulação entre órgãos manteve-se inalterada, continuando a existir uma enorme colaboração entre eles, embora cada um exercendo na plenitude as suas competências. Evidentemente que os órgãos por si não existem, existem pessoas que formam os órgãos e neste caso em particular as pessoas entendem e exercem as suas competências duma forma articulada e em espírito colaborativo.

Que alteração sentiu no processo de tomada de decisão?

O presidente do conselho executivo foi eleito diretor e o presidente da ae veio a ocupar o lugar de presidente do cg. O processo de tomada de decisão não se alterou significativamente, continuando o diretor a delegar competências como já o fazia anteriormente e a ouvir os órgãos e os seus adjuntos antes da tomada de decisões.

2. Na sua opinião, dos quatro órgãos de gestão e administração qual considera o mais débil em termos do exercício do poder. (fundamente a sua opinião)

De exercício de poder (pausa prolongada) De exercício de poder embora seja aquele o mais forte seja o cg. O cg nesta escola ele funciona e funciona bem, penso eu, poderia até funcionar um pouco melhor ainda funciona bem fundamentalmente porque as pessoas que constituem o presidente e o diretor acabam por ter uma boa relação profissional e assenta muito no núcleo de professores porque estão na escola a tempo inteiro a todo o momento. Digamos se eu como diretor quisesse governar a escola eu posso de alguma forma fazê-lo passando a perna ao cg Portanto em termos de poder do exercício do poder efetivamente o cg pelo facto de muitos elementos do cg serem exteriores à escola, terem coisas que os preocupam muito e quando chegam às reuniões do cg são motivados a votar favoravelmente ou não por aquilo que as pessoas que estão na escola consideram que sim ou que não porque as consideram mais avalizadas para o fazer e depois voltamos à história e muitas vezes as votações poderão acontecer por outras motivações que se jogam dos políticos etc. fora da escola e que depois o tabuleiro infelizmente poderá ser a escola. Esse também tem sido (...) e isso poderá ser aproveitado pelo próprio diretor. Há uma politização (...) há um jogo político. E aí há (...) seria um campo interessante para se fazer um estudo, porque eu acho que não há muitas variantes no exercício do poder no palco do cg. Entre o diretor e os conselhos gerais. Ou o diretor entre nesse jogo também e tenta puxar para si dentro do cg as pessoas que lhe garantam uma maioria em todas as suas decisões ou são as autarquias que o fazem ou poderão ser os pais que o fazem. Ou às vezes algum interesse escabroso que aconteça de algum professor que está no cg mas que quer ser diretor ou coisa assim. Portanto joga-se ali um bocado isto Há uma ponta, mas apenas uma em que as coisas podem funcionar bem é onde o presidente do cg, o diretor e a autarquia jogam no mesmo tabuleiro da responsabilidade, ou seja não há aqui outros interesses a não ser a comunidade escolar e o bom funcionamento do Agrupamento e aí poderão as coisas funcionar bem. Acredito, quando eu te digo, que o cg do ponto de vista do exercício do poder é o mais frágil, é o mais frágil tendo em vista tudo isto é o mais frágil mesmo quando os interesses são exteriores à escola continua a mesma fragilidade podendo ser manobrável é mais facilmente manobrável e qualquer órgão que é facilmente manobrável não consegue fazer o exercício das suas funções.

O facto de os órgãos de maior proximidade face aos docentes serem por estes valorizados parecer ter alguma lógica, já que daqueles de que se recebem mais informações e emanam são esses: O diretor e o conselho pedagógico

Foi discutido e analisado isto no conselho pedagógico e isso é daqueles hábitos que demora muito tempo a alterar. As reuniões de departamento, os senhores coordenadores e eu já varias vezes perguntei porque é que esperam uma reunião de conselho pedagógico para fazerem uma reunião de departamento. Há passagem de informações que é importante que passem logo a seguir à reunião do cp. Mas não é para isso que existem reuniões de departamento, senão fazíamos uma ofício circular, não é? Para o que foi analisado e discutido em conselho pedagógico fosse divulgado. Quando as pessoas recebem informações recebem-nas provenientes do diretor ou cp e isso pode de facto confundir e levar a considerar os dois órgãos como os mais importantes. Por outro lado as orientações do cg operacionalizam-se através das decisões do cp e daí a relevância que lhe é dada

3. Como se desenvolve o processo para programar as reuniões do conselho geral da escola? Em que momentos reúne? Quem toma a iniciativa da reunião? Quem define a agenda?

São sempre feitas entre o diretor e o presidente do cg sempre, a não ser que haja pontos da agenda que venham de membros do cg, o que não tem acontecido, embora tenha acontecido uma vez ou duas em que a autarquia quis discutir um ponto na ordem de trabalhos do cg. Quando assim não é são sempre programadas são sempre discutidas as ordens de trabalho e as reuniões todas elas quer as extraordinárias e as que a lei prevê entre mim o presidente do cg Posso dizer-te por exemplo que na reunião que vai haver na próxima semana tem na ordem de trabalhos vários assuntos para além do orçamento tem também já uma análise e uma discussão acerca da revisão curricular e foi por mim e pelo presidente do conselho geral tido como importante que isso acontecesse. Portanto é enviada um pré ordem de trabalhos para todos os elementos com os documentos que vão estar em discussão e essa ordem de trabalhos ainda fica aberta, porque é uma pré-ordem de trabalhos, para receber sugestões dos membros do CG. Que queiram incluir ainda algum ponto

4. Na sua opinião o conselho geral exerce em pleno as competências que lhe estão atribuídas pelo atual enquadramento legal, ou se pelo contrário haverá algumas que são pouco exercidas (fundamente a sua opinião)?

Tem havido uma maior aproximação do conselho geral aquilo que é as necessidades efetivas da escola. O conselho geral tem estado também e nota-se que há uma evolução nesse sentido, o conselho geral tem estado mais atento aos problemas da escola, tem – se discutido mais e não tem servido apenas para ratificar aquilo que é decisões do diretor. Mas também isso tem a haver com a forma com a forma como as reuniões do conselho geral são conduzidas, mas também como a

ordem de trabalhos e feita e com a própria constituição do conselho geral, porque para o conselho geral não vai apenas aquilo que a lei nos obriga que vá para o conselho geral para ser ratificado ou para aprovação como as grandes linhas do plano mas vão muito outros assuntos que são preocupações do diretor que são preocupação da comunidade educativa que são levados para que o conselho geral se pronuncie independentemente daquilo estar ou não estar nas competências do cg Entende o cg como o grande órgão da escola e por isso mesmo eu pretendo, como diretor que o cg tenha uma palavra a dizer. O cg começou por ter uma leitura estrita das suas competências, mas com o decorrer do tempo começou a fazer uma leitura mais ampla e alargar as suas funções abordando assuntos porque as pessoas consideram natural que sejam analisados pelo cg Mas há uma nuance que eu considero importante porque há também uma relação institucional muito profícua entre o diretor e o presidente do órgão que também é docente e daí isso poder acontecer e dou-te um exemplo não é obrigatório que o conselho geral se pronuncie sobre as agregações não é? Este cg já há bastante tempo teve uma reunião onde se discutiu as agregações onde se verificou os prós e os contras os porquês e os não porquês e o cg já decidiu emitir um parecer relativamente a isso Estou a dar um exemplo mas há outros onde são levados assuntos ao conselho geral que são para nós importantes em que o conselho geral podia nem ser ouvido mas na verdade o CG tem neste agrupamento estado informado, fazendo recomendações em muitos assuntos que o Cg considera importante informar o diretor para além daquilo que são as suas competências.

5. Consideremos um órgão de direção como sendo o que define políticas, valores e orientações para a escola e um órgão de gestão como sendo o que executa as políticas e orientações da direção. Do seu ponto de vista, essa distinção existe

O cg é o órgão de direção estratégica e responsável pelas linhas orientadoras da atividade do Agrupamento pelo que naturalmente procura exercer as competências que a constam na lei. Nem sempre é fácil (...) mas um caminho que se faz percorrendo-o O conselho pedagógico é um órgão fundamentalmente consultivo e técnico pelo que me parece correta a distribuição de competências.

Nessa perspetiva o cg seria um órgão de direção, sendo o cp e o diretor órgãos de gestão. No meu Agrupamento os Órgãos funcionam enquadrados na Lei mas naturalmente de acordo com a realidade concreta daquelas escolas. O cp é muito mais que simplesmente consultivo ou um órgão de representação das forças internas, mas efetivamente um órgão muito técnico onde assenta o “coração” da escola. O conselho geral fornece orientações mas e não tem a tentação de gerir a escola nem de fornecer diretrizes essencialmente pedagógicas e o diretor procura seguir as recomendações do cg e não tomar decisões de natureza pedagógica sem o apoio expresso do cp

6. Considera, face às competências atribuídas ao conselho geral, que as suas atuais condições de funcionamento são suficientes para uma ação eficaz

Não são. Até pela poucas vezes em que estão reunidos Referiste uma coisa que nós já tínhamos referido em termos de escola. De facto o cg deverá ter uma comissão permanente e penso que essa poderá ser a solução para resolver isto. Nós nunca o fizemos e isso provavelmente tem a ver com a muita boa relação que existe e porque as coisas são efetivamente debatidas mas penso que uma comissão permanente do cg, embora não esteja prevista em lei é possível faze-la, penso que pode resolver isso. Não consigo dizer neste momento poderá ser contraproducente ou não porque parece, pode dar ideia um conjunto de pessoas constantemente a ver o que esta acontecer ou deixar de estar acontecer. Quase como fiscais de uma ação. Mas penso que valerá a pena o conselho geral deste agrupamento criar uma comissão permanente mais pequeninha que possa (...)

7. De que forma os membros do conselho geral interagem com os parceiros representam? Tomam as decisões por somatório de posições individuais ou as decisões resultam de programas ou de consultas aos eleitores ou às instituições que representam?

Não nunca senti que o cg funcionasse por corpos. Todos recebem antecipadamente os documentos e trabalham-nos, suponho eu individualmente É evidente que os professores tem um certo peso mas até digo que se alguém tem assento no cg e que também faz parte das estruturas pedagógicas é tácito que essa pessoa não intervém na discussão que a si próprio diz respeito a não ser que o próprio cg solicite porque sabe que essa pessoa tem uma opinião mais abalizada mais aprofundada porque senão. Isso tem sido prática. Não está escrito no regulamento nem em parte nenhuma e as pessoas são livres de o fazer mas tem sido prática não acontecer. Tem sido um pouco o contrário é o cg tem pedido efetivamente para que essas pessoas possam pronunciar-se um pouco mais profundamente sobre determinado assunto.

8. Que balanço faz sobre o papel desempenhado pelo conselho geral neste Agrupamento? Contribui para o reforço de uma maior responsabilidade social por parte da comunidade? Como caracteriza o relacionamento estabelecido com ele?

No caso do meu conselho geral eu penso ter sido muito importante a sua ação. Nem que mais não seja para todos nós, a começar pelo diretor saber, não se extraviar daquilo que ele sabe que mais tarde ou mais cedo vai ter que em relação ao cg dizer eu fiz por isto por aquilo por outro etc. Portanto de facto é bom e tem de haver um porque a questão é diferente porque é que eu poderia fazer diretor eleito pela minha comunidade escolar não é , passado quatro anos , se assim fosse, passados 4 ou 5 anos as pessoas tinham a ideia porque o viviam no dia a dia etc. que sim o gajo foi bom diretor ou não foi , fez isto deixou-se de fazer aquilo , aquilo funcionou bem , aquilo

funcionou menos bem e etc . Mas mais nada do que isso. Também não havia nada de objetivo Há aqui muito jogo político, não é? No cg agora embora esse jogo política possa acontecer há no entanto parâmetros que foram negociados entre mim e o cg. O cg confiou para cumprir aquilo. Pelo menos há aqui estas balizas que eu sei (...) um controlo, e eu vou ter que ao fim dos quatro anos justificar fiz isto porque isto, ou isto não estava no meu plano mas achei, considerei e são nestas que não estavam no plano e que eu considerei que ao longo do processo tenho que pedir a intervenção do cg, aquelas não foram feitas como sabem ok. Mas ou menos eu tenho a quem prestar contas O cg tem a força de um regulador e que na sua ausência poderíamos estar de alguma forma, poderia acontecer, a criar um ditador

Mas por outro lado o trazer mais pessoas a interessar-se pelas coisas da escola, não penso que esteja a ser conseguida por este meu cg. Não sei qual o modelo mas até o inquérito mostra que não está a ser conseguido. Portanto nós não temos aqui nada de novo a não ser os velhos parceiros sociais os professores, os funcionários, pais e a autarquia Nós temos aqui a comunidade que não está nem está em lado nenhum como por exemplo não está na rede social.

Os professores é justo dizer-lhe tem tido uma participação responsável e nada corporativa. Os professores têm tido um papel muito importante no C. Geral exatamente porque possuem uma visão mais global e mais informada sobre os problemas do Agrupamento.

9. Como diretor sente que a sua ação é de alguma forma condicionada pelo conselho geral da escola?

Sim aquela que é decorrente da minha eleição pelo cg. Tinha um plano de ação, fui eleito por esse plano de ação e tenho responsabilidades em relação a isso. Dessa forma, naturalmente o cg interfere na minha ação, ajuda-me também de alguma forma a não me desviar daquilo que é prioritário daquilo que estava no meu plano de ação que é por ele que tenho de responder. Estou, digamos com balizas mais precisas relativamente aquilo que é a minha ação. No dia-a-dia não. No dia-a-dia não sinto alterações mas isso tem a ver com a minha prática que era semelhante e continuou a ser semelhante com a alteração da lei Aquilo que procuro no cg foi aquilo que procurei na Assembleia e o tipo de relação entre órgãos manteve-se Mas também aqui eventualmente porque houve um trabalho começado na Assembleia, também porque muitos membros do cg já eram elementos da antiga assembleia e este tipo de relação começou por se ir institucionalizando no Agrupamento. De qualquer forma Não trabalha e não executo em função do mas sim em função dos superiores interesses dos alunos.

Existem assuntos que considera pouco adequados para serem tratados no conselho geral da escola? Que tipo de assuntos?

Não há assuntos “tabu” para serem discutidos no cg a não ser aqueles que decorrem do dever de sigilo profissional de docentes ou outros técnicos. Entendo o Conselho Geral também como o fórum último de discussão dos mais variados problemas que afetam o Agrupamento. Nesta perspectiva o cg reforça a legitimidade das decisões do diretor e amplia a corresponsabilização.

10. Do seu ponto de vista, a eleição / seleção por parte do conselho geral do diretor atribui a este uma legitimidade e representatividade acrescida?

Não. Mas não me repugna, e por isso concorri, eu não posso estar a dizer que não concordo com esta coisa, preferia ser eleito por sufrágio universal e direto de todos trabalhadores do Agrupamento porque eles é que sabem, por uma representação dos pais etc., pronto tudo bem essa é a comunidade educativa que me interessa Mas depois fui eleito sabendo que concorri Não. Mas não me acrescenta nada digamos, não me acrescenta em termos de daquilo que é o exercício da minha função Digamos que são processos (...) tanto um como outro são válidos

11. Alguma vez o conselho geral não aprovou ou alterou de forma significativa propostas oriundas do conselho pedagógico? Considera que os pareceres emitidos pelo conselho pedagógico condicionam de forma significativa as deliberações do conselho geral?

Não, não aconteceu ainda. Fazer alterações significativas não. Normalmente tem aceitado sempre. No nosso caso apesar do cg nunca ter alterado as recomendações ou pareceres do cp não significa que esteja na sua dependência Mas também é verdade que o cg tem um tempo limitado e as reuniões do cg não se podem prolongar muito, e não podem ser tao amiúdes quanto isso porque as pessoas desistem não vem. No nosso cg as reuniões que têm existido do cg e foram convocadas algumas extraordinárias apenas porque o presidente do cg ou eu próprio temos pedido opiniões ao cg. Há um problema de motivação relativamente aos pais e aos Encarregados de Educação são aqueles que mais faltam ao cg e as associações convidadas. De qualquer maneira o número de vezes que o cg reúne ao longo do ano não é suficiente para manter o conselho geral verdadeiramente a par daquilo que acontece. Muitas vezes as coisas acontecem na escola e eu tenho essa necessidade de ouvir o cg e tenho que o fazer através desta forma informal através do seu presidente Vê lá com os membros do cg mesmo sem convocar uma reunião porque vê lá se esta seria uma boa opção ou se esta seria uma boa decisão. A reunião 3 vezes por ano de um cg, com duas horas e reunião com algumas muito técnicas para aprovação das contas de gerência e coisas desse tipo

Como diretor considera que consegue influenciar as decisões do conselho geral

Também considero que algumas vezes tenho influenciado decisões do cg, mas também tem acontecido o inverso, em que acolho de bom grado recomendações do cg. O presidente do cg exerce uma influência decisiva nas decisões tomadas pelo cg. Tenho a percepção que a Autarquia também o consegue fazer. Nessas reuniões tenho tido um papel ativo na passagem de toda a informação e todos os esclarecimentos que o cg necessita. Para além disso tenho procurado ter um papel mais neutro sem nunca pretender “manipular” as decisões tomadas pelo órgão. Se há alguma recomendação ao diretor manifesto sempre a minha opinião e tento esclarecer o cg de todos os contornos da problemática em questão. Neste órgão existem elementos muito bem informados sobre aspetos parcelares da vida do Agrupamento, outros em que a informação é menos boa e outros (poucos) que possuem a visão de conjunto, pelo que se torna muitas vezes necessário esse enquadramento geral que tento fazer.

Tem o conselho geral alguma comissão permanente?

Não há comissão permanente mas é alguma coisa que no nosso cg eventualmente fará falta, mas não existe, nem sequer está no próprio regulamento do cg

12. Qual a sua perspetiva sobre as funções do conselho pedagógico?

As competências do cp são predominantemente técnicas na minha perspetiva. Concordo com o atual enquadramento. A lei retirou ao cp, e até pelo facto isto agora ter sido alterado mas até pelo facto de a nomeação dos coordenadores ser da responsabilidade do diretor, o diretor tem efetivamente um peso em termos de decisão pedagógicas que não tinha anteriormente. Não tinha o presente do conselho executivo. Enfim embora o presidente do conselho executivo pudesse ser também presidente do cp. Mas as eleições dos coordenadores dentro dos Departamentos curriculares poderiam retirar ao presidente do Conselho Executivo ter no cp., pessoas que de alguma forma com ele comungavam as grandes linhas de orientação pedagógica do estabelecimento. Eu já trabalhei no Ensino Particular e sei como é importante no ensino particular o diretor ser também o presidente do cp. Porque é aí que se joga nitidamente aquilo que é verdadeiramente importante numa escola que são os assuntos de carácter pedagógico e é isso que distingue a minha escola das outras escolas. A forma de gerir a escola mais coisa menos coisa não tão importante como o sinal que nós dão dentro da escola á orientação pedagógica. Onde nós queremos incidir, onde queremos marcar os nossos alunos do ponto de vista pedagógico e de educação e isso joga-se no cp naturalmente. A influencia do diretor perante os coordenadores e aquilo que o diretor quer deixar passar que seja aprovado no cp assumido por todos os professores o diretor pode fazê-lo quando sabe que existem um conjunto de pessoas no cp que tem a mesma ideia de educação do diretor porque foi ele que os escolheu, porque sabe quem são, embora isso possa trazer o reverso da medalha que é o cp pode deixar de ser crítico e passa a ser acéfalo. Ou seja o diretor dixit ok, porque acreditamos no diretor porque somos amigos dele, porque ele nos

nomeou, porque há uma questão de lealdade que pode ser inibidora da crítica. Portanto nesta alteração, não me parece que seja muito significativa. Quero dizer o seguinte em termos deste agrupamento eu não nomeei melhor eu nomeei todos os coordenadores vindo o nome diretamente dos departamentos. E todos os departamentos me indicaram um nome que foi eleito dentro do departamento e como não tive nenhum caso onde eu achasse que aquela pessoa não servia por qualquer motivo que fosse, como não tive nenhum caso eu apenas fiz nomeei os professores que me vieram indicados. Porque entre eu ter um cp dócil onde eu posso vincar aquilo que eu quero ou ter um cp crítico onde a pessoa liberta para dar a sua opinião prefiro que tenham um cp destes que ponham em causa aquilo que são

Não sente uma certa tentação do conselho pedagógico passar das questões pedagógicas para a condução política da escola?

Claro que sim. Mas aí houve balizas neste momento as pessoas no cp sabem quais são as balizas do cp. Nós tínhamos discussões em cp que roçavam o administrativo, metiam a foice em tudo. O conselho pedagogia decidia em tudo que lhe competia e não competia e isso ficou invalidado. Hoje as pessoas têm a percepção que o órgão em muitas matérias não é deliberativo. Há aqui algumas coisas que foram importantes. Quando é que nas escolas, e nesta em particular houve no passado a necessidade de levar ao cp para aprovar o plano anual de atividades, por exemplo, plano anual de atividades que tinha haver já com aquilo que vinha das grandes recomendações do cg, em que eu tenho de verificar o que é verdadeiramente importante quais são daquele plano anual de atividades aquilo com que está de acordo com o meu próprio plano com aquilo que foram as indicações dadas pelo CG e o que é exequível em termos de Agrupamento inclusive com todas as verbas que são gastas, com todo o tempo em que aquilo é feito. O cp quando vê um plano anual de atividades e quando está a discutir e analisar um plano anual de atividades neste momento está ali a decidir entre as atividades, nem todas podem ser feitas, elas vem propostas quinhentas mil dos departamentos e ali vai-se cortar - esta é importante, esta vai acontecer ali, esta vamos articular porque vai ser feita no oitavo ano uma coisa parecida portanto não vamos fazer no sétimo ano há aqui recursos só temos este dinheiro só estas atividades é que pode ser feita. Repara isto também acaba por acontecer na escola e aqui sim porque existe um cg que seja interventivo ou não interventivo, percebes, há alguma responsabilidade que eu tenho independentemente daquilo que o cg possa ou não dizer sobre isso. É bom que se perceba que há um órgão que pode. E o cp durante muito tempo não tinha limites ao que julgava ser o seu poder

13. Na condição de professor desempenhou algum papel na dinamização de uma lista candidata ao conselho geral, ou manteve-se neutro ou indiferente?

Não, não o fiz. Mas na condição de professor fui acompanhando aquilo que eram as movimentações em termos da constituição da lista porque só houve uma

Tem aqui uma situação particular que é o presidente do conselho geral ser um docente em que o corpo docente quase que entrega esse papel. Por isso o teu papel foi só de acompanhar a constituição da lista porque já sabias que ele ia constituir a lista

Sim. Se me dissesse numa condição em que eu era diretor e que não acontecesse essa situação particular eu penso que não teria qualquer problema em assumir que gostaria ou que preferiria que estivesse na lista dos docentes o professor tal, tal e tal. Não me inibiria de o fazer

14. Como analisa a intervenção dos representantes da Comunidade local no conselho geral?

Não faço ideia, nem percebo muito bem mas é essa a imagem que passa. Eu também não sei muito bem como passa para os nossos professores, e estamos a referir-nos aos inquéritos feitos aos nossos professores aquilo que é o ambiente e as decisões tomadas em cg. É uma pergunta que faço a mim próprio neste momento também e há uma coisa que teremos pensar mesmo em termos de Agrupamento porque o cg é um órgão um pouco escondido. Sabe-se que existe não é, sabe-se eventualmente das suas competências, sabe-se que elege e destitui o diretor, portando estão lá no topo, aprovam as linhas orientadoras ok. Mas não sei, tenho dúvida de que as pessoas, os nossos professores percebam muito bem o seu funcionamento.

Eu posso inferir colocando-me na pele dos meus professores e conhecendo muitos deles o que é que eu te posso dizer que muitos dos nossos professores estão neste momento muito sensíveis aquilo que é a intervenção muitas vezes despropositada dos encarregados de educação no processo dos alunos Há algum desconforto inclusive quando os senhores professor são questionados pela sua prática pedagógica, professor e treinador todos somos um pouco, não é e os pais e encarregados de educação

Mas a questão não é os pais a questão é muito explícita sobre os representantes da comunidade educativa.

Então a minha lógica de reposta não é adequada não serve. Não sei se os professores sabem a composição do conselho geral e provavelmente nem se aperceberão quem são os representantes da Comunidade educativa. Mas também verdade em relação a isso os representantes da comunidade educativa são pessoas que foram eleitas, foram escolhidas, indicados pelo facto de sabermos que seriam pessoas poderiam efetivamente estar presentes que não iriam faltar. Mas não sei, não sei

15. No mesmo âmbito como interpreta analisa a intervenção da autarquia neste órgão?

Eu só consigo falar aqui da Amadora. Desta colaboração que existe em termos de educação nomeadamente relativamente aquilo onde, e tu sabes, na Amadora as escolas do 2º e 3º ciclo a autarquia já é a proprietária dos edifícios, é responsável pelo pessoal não docente. Da minha experiência tem sido totalmente benéfico esta relação entre o Agrupamento e autarquia, sendo muito centrada no próprio cg. Pode ser pernicioso por aquilo que já te disse atrás nalguns casos, (Possibilidade da autarquia querer utilizar o conselho geral para um jogo mais político em termos de ganho de influencia ou determinação de poder) neste caso não tem sido tem havido uma colaboração absolutamente leal entre a autarquia e o Agrupamento E não é só a autarquia a autarquia per si com os seus elementos, mas eventualmente as associações que estão dependentes da autarquia e que também tem acabam por ser influenciadas e pré-determinadas e isso pode ser pernicioso. No caso da câmara da Amadora não tem sido e aquilo que tem sido a colaboração da câmara no cg tem sido muito positivo

O facto de a autarquia estar presente no conselho geral obriga a escola a adotar procedimentos mais formais no seu funcionamento?

Ajuda. Não é uma reunião de boa rapaziada a reunião do cg. Esta representação oficial da autarquia ajuda a que isso aconteça, mas também e posso se calhar isto não sei como te dizer é uma apreciação que eu faço, estou no cg e olho para as pessoas e vejo que tipo de intervenção elas tem e como é que fazem e nomeadamente pais e encarregados de educação aquilo que eu noto é que há ali muita gente que eu vejo noutros âmbitos e essa é outra discussão que é o presidente de uma associação de pais depois também tem lugar no cg Ele tem aqui, pode ter, no meu caso existe um presidente de uma Associação de pais que tem assento no cg e ainda por cima de uma associação de pais muito reivindicativa e que eu acho inclusive às vezes de uma forma muito injusta, onde como da associação de pais eu tenho alguns conflitos com essa pessoa, e depois assume uma postura e sua forma de estar no cg muda, não é a mesma, não é levado para ali, o que é muito bom, aquilo que são as nossas disputas relativamente a coisas daquela escolinha em particular, do refeitório em particular, do professor em particular. Mas isso também está relacionado com o formalismo que é acrescentado às reuniões do cg e nós fazemo-los também de propósito para que isso aconteça para dar dignidade aquele órgão. De facto não é ali uma coisa que ali se reúne para assinar cruz uma coisa qualquer As pessoas no Conselho Geral e muitas desta que tem uma atividade diferente, uma postura diferente e até sou capaz de dizer quase a mesma coisa em relação a alguns coordenadores de departamento que podem estar no Conselho Geral. A própria forma com os professores estão no Conselho Geral também é diferente por estarem no Conselho Geral porque estão ali representantes externos á escola

16. Na sua opinião o conselho geral é um órgão que deve ser extinto?

Não, claramente não. O cg tem a força de um regulador e que na sua ausência poderíamos estar de alguma forma, poderia acontecer, a criar um ditador

17. Outros aspetos que queira acrescentar à entrevista.

Guião de entrevista ao presidente do conselho geral do Agrupamento X

Entrevistado nº 2

A investigação que estamos a realizar tem como objetivo geral análise ao funcionamento do conselho geral como órgão estratégico dos Agrupamentos/ Escolas não Agrupadas. Tendo em conta o decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril que regulamenta estes órgãos e a sua experiência nesta escola, agradecia que respondesse às questões que lhe vamos formular e as fundamentasse com os aspetos que considere mais pertinentes. Comprometemo-nos desde já a manter o sigilo acerca da sua identidade

Obrigada pela sua colaboração.

1. A implementação do decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril que alterações no funcionamento e na organização provocou neste Agrupamento, nomeadamente no que se refere à existência do conselho geral e do diretor?

Da presença ...da entrada em vigor do ponto de vista ... o funcionamento do cg não trouxe alterações significativas em relação á Assembleia do 115. Portanto a constituição, como sabemos, alterou ali ligeiramente, a questão das percentagens dos professores e dos funcionários que não podem ter mais de 50%, houve ali uma alteração, houve ali necessidade de proceder a alguns ajustes em termos de (...) de (...) do número de representantes das várias... várias pertenças ao cg, o presidente no 75 pode não ser um docente, enquanto no 115 era um docente, mas em termos de funcionamento do cg não houve alteração significativa e o processo de decisão é o mesmo de constituição de listas, de motivação foi o mesmo, o nível de participação nos atos eleitorais foi análogo. Portanto não houve alteração rigorosamente nenhuma

Em relação ao diretor não entendi bem a pergunta? Ah a relação com o diretor. Com o presidente do conselho executivo mantiveram-se na mesma ou seja depois o cg transitório depois de ser constituído teve aquela titânica missão de fazer o regulamento e de iniciar o chamado procedimento concursal não é? Isso sim foi uma trabalhadeira. Nós aqui não foi assim uma trabalhadeira porque só tivemos um candidato E aí a coisa ... o processo transformou-se numa coisa mais...mais ...mais leve. Houve foi um trabalho árduo na altura para fazer passar a mensagem à comunidade educativa, também aos docentes que a partir agora não haveria eleições para o órgão de gestão e houve algum trabalho a fazer. A democracia passa agora por estes meandros. Quem governa o agrupamento não será já um órgão colegial, será uma pessoa, não se votará numa lista mas será uma pessoa eleita por um ... um senado de 21 pessoas. Houve ali algum trabalho a ser feito Posso

dizer em termos da nossa escola e já na altura agrupamento, sempre foi uma escola, um espaço muito democrático sempre valorizamos muito a democracia e a participação, nos temos taxas de participação em atos eleitorais elevadíssimas e temos ...pronto estranhamente ... dava um estudo interessante sempre só apareceu uma lista seja na altura para o conselho diretivo, seja para o conselho executivo, para as assembleias de escolas e depois para os conselho gerais sempre só houve uma lista. Há aqui alguma (...) alguma falta de interessados mas o que é consolador é que a lista que se apresenta é sempre eleita com margens altíssimas de votação.

2. Na sua opinião, dos quatros órgãos de gestão e administração qual considera mais débil em termos de exercício do poder. (fundamente a sua opinião)

Dos quatro órgãos eu penso que estes órgãos ainda precisam de algum conhecimento (...) de alguma maturação (...) não vem a propósito mas estou a ver estes modelos de gestão que temos vindo a assistir (...) as coisas foram passando esta existência da assembleia, depois agora de cg, o cp, o ca. Este órgão, o ca que 90% do pessoal de uma escola nem sabe da sua existência, nem para que serve, nem para que não serve. Provavelmente é o que aparece como o mais débil por que as pessoas até desconhecem a sua existência Quase, digamos assim, está lá no limbo, no limbo. Há aqui um vazio existencial Porque as pessoas quase que pensam que as contas é o diretor que organiza aquelas contas de mercearia pronto Há aqui uma fragilidade que é que este modelo de gestão o cg (...) as pessoas olham para o cg muito como (...) sabem da existência do cg, talvez não percebam a grande maioria, sobretudo os mais novos, estou a falar da realidade que conheço que é a realidade deste nosso agrupamento Os mais novos porque não se envolveram no processo e no mecanismo de eleição, muitos deles provavelmente, pronto, sabem que à vezes há uma convocatórias, que às vezes há uma minutos de uns conselhos gerais veem o presidente do cg em determinados momentos a abrir ou a fechar uma determinada sessão da escola ou do Agrupamento a ir aqui ou acolá Agora para quê que o cg serve? O cg existe? Tem uma vaga ideia de que o projeto educativo, o regulamento interno. Eles é que se calhar lá fazem aquilo Há debilidade nesses aspeto há debilidade porque as pessoas de facto não nos conhecem. Mas repara mas eu penso que isto (...) as escolas padecem do mesmo mal que padecem a sociedade que é esta participação ativa na vida pública e na coisa pública e por incrível que pareça isto vem a despropósito, os mais novos vem pouco sensibilizados para a participação ativa na vida da escola Os professor mais novos a nível formação de base pouca coisa haverá a nível da gestão. Eles desconhecem inclusivamente os órgãos etc., etc, São jovens que já passaram (...) que nasceram em período de democracia, não têm muito bem esta consciência da luta que é o dia-a-dia o quotidiano Tudo isto é nosso. O próprio cp também possui as suas fragilidades. As pessoas as vezes não sabem muito bem As pessoas nas escolas ainda entendem o cp como um órgão de todos os professores, mais professores e sabem que lá se discutem coisas importantes. Provavelmente algumas pessoas têm aquele modelo um bocadinho em que o cp é que é o verdadeiro órgão que decide. Antigamente tudo ia a Pedagógico até a torneira da água que não funcionava no Pavilhão A tinha que ir a Pedagógico Ainda existe um bocadinho esta ideia E como sabemos o cp nunca foi um órgão

deliberativo, sempre foi um órgão consultivo, mas havia a ideia, a percepção. O cp tem aqui na nossa escola, no nosso Agrupamento nomeadamente uma representatividade (...) as pessoas estão a fazer um trabalho muito interessante nomeadamente no alargamento que foi feito ao 1º ciclo E assim o ca pelo não conhecimento O cg por alguma dificuldade em entender para quê objetivamente serve Parece que as pessoas se aperceberam que quem elege ou melhor escolhe o diretor é aquela gente que muitas vezes até não sabem muito bem depois as vezes não sabem (...) sabem os professores que conhecem os seus pares mas quem são os pais as mães, as autarquias pronto. De facto há aqui um certo desconhecimento do cg embora no nosso agrupamento (...) não sei se já te mencionei que no ano passado aquando da aprovação da conta de gerência abrimos o conselho numa primeira parte à comunidade para quê? Para que toda a gente entendesse o que é isto da conta de gerência Não apreciaram a conta de gerência nem se pronunciaram sobre ela Mas como são as finanças de uma escola E tivemos o diretor e a Chefe dos serviços administrativos a explicar como é que é Donde vem o dinheiro, donde vem o financiamento. O Orçamento Geral do Estado, o privado. Ou seja tudo isto as pessoas até gostaram muito, as pessoas ficaram a perceber todo este processo dos dinheiros que é uma lacuna nas escolas. As pessoas pensam que é de facto chegar de um momento para o outro ao diretor e dizer preciso disto para As pessoas desconhecem as questões de dotações orçamentais. Desconhecem isso. As pessoas associam o maior exercício de poder ao diretor sem dúvida. Para as pessoas entre aspas “o diretor é que manda” Até se criou um bocadinho a ideia nesta escola que existe um outro órgão entre aspas que é a direção que não existe. Mas concebeu-se esta ideia que elas ali – nós aqui temos um diretor e temos as aquelas ali, e às vezes aquelas ali funcionam o diretor e elas e outras vezes parece quase dois órgãos o diretor e a direção. Ah não na direção também está o diretor não há um poder paralelo mas parece que há aqui um poder, também talvez pela nossa característica pessoal do diretor e da equipa que é muito participativa muito por delegação De facto o nosso diretor a postura do poder “ O Estado sou eu”, não assumiu esta postura o poder sou eu a decisão sou eu. Não, não. Mesmo o cp com o eco que eu tenho há muita participação e há muito democracia no sentido global da palavra

3. Na sua opinião o conselho geral exerce em pleno as competências que lhe estão atribuídas pelo atual enquadramento legal? (fundamente a sua opinião) Que evolução se tem verificado nesse exercício?

Olhando para o 75 as competências são um elenco enorme de competências Depois na prática o cg o que é que faz? Emite vá alguma mais que uma opinião levanta algumas questões Já não me lembro bem da formulação (...) Estou a lembrar-me agora de uma competência que é pronunciar-se sobre a distribuição de serviço ou sobre elaboração de horários mas há lá qualquer coisa a esse nível Objetivamente pergunto o que é que o cg (...) Claro que o cg às vezes e pronto o senhor diretor passa-se a bem da nação, passa-se a bem dos alunos O que é que o cg pode dizer sobre distribuição de serviço. Respeite-se a lei e encontrem-se as soluções digamos assim mais pronto. Mas tem havido muito, por exemplo a aprovação do funcionamento da escola, nos tomamos a

decisão há 3 anos atrás, por proposta do diretor, de funcionar em turno único Deixamos de ter o turno da manhã e o da tarde porque chegamos há conclusão que os alunos das turmas da tarde muito mais insucesso que os alunos do turno da manhã e isso claro não podíamos pactuar com esta circunstancia analisou-se as circunstancias das salas das condições físicas da escola, sobretudo daqui da escola sede e adotou-se com risco para os horários dos professores que ficaram mais elásticos em que as pessoas deixaram de ter turno da manhã e turno da tarde. Os pais às vezes não entenderam muito bem mas de facto mas passados estes três anos chegamos à conclusão que foi uma decisão ótima

Mas noto que desde a sua criação o cg ganhou já alguma margem de conforto ate porque começa a ganhar alguma confiança nos documentos que vão surgindo sobretudo estou a lembrar-me da conta de gerência, Já não é aquele documento que ninguém objetivamente 99,9%dos conselheiros olhavam e diziam que “alguém que leia e interprete isto “ e mesmo assim é preciso quase um doutoramento para olhar para aquilo Agora não, as pessoas estão muito mais participativas. As pessoas pronunciam-se nomeadamente esta questão do reorganização curricular nós debatemos isto no cg já por duas vezes, mesmo na última sessão colocou-se o cenário tínhamos estes anexos que saíram agora sem decreto-lei coisa única na vida de haver uns anexos de um decreto-lei que ainda não saiu e portanto vamos ter de trabalhar com os anexos sem ter ainda o decreto-lei Mas as pessoas e claro já se fizeram ali algumas apostas intencionalidades valorização da língua portuguesa tendo em conta que muitos dos nossos alunos tem como língua materna o crioulo e nesses aspeto o cg sente-se um bocadinho mais à vontade da análise das circunstâncias

Ou seja à medida que o cg vai ganhando uma maior auto confiança vai exercendo as competências e vai alargando o entendimento sobre as mesmas. Há um dado que é também objetivo que é também o facto de o cg ter herdado muitas das competências da assembleia de escola e há quase uma continuidade das pessoas. As pessoas vão se mesmo (...) os parceiros vão se mesmo que deveriam ser ano a ano vão se mantendo Portanto as pessoas já se conhecem bastante bem. A camara é que as vezes muda um bocadinho, mas nada de significativo e isto também trouxe algum à vontade para colocarem as questões no cg.

4. Como se desenvolve o processo de agendamento das reuniões do conselho geral? Funciona uma comissão permanente? Em que momentos reúne? Quem toma a iniciativa da reunião? Quem define a agenda? Qual a periodicidade de reunião do mesmo?

Maioritariamente a agenda decorre da aplicação da lei. Não...não exageramos no número de reuniões porque essa é outra nuance muito interessante deste conceito de cg. É difícil haver um cg. É difícil motivar as pessoas para um cg. Quando digo pessoas digo pessoal docente funcionários pais e instituição (...) é muito difícil motivar do ponto de vista funcional exige algum esforço de parte das pessoas. Os docentes não veem qualquer entre aspas, benesses do ponto de vista da redução da sua componente letiva não sei se posso dizer - nós temos aqui na componente não letiva no

regulamento interno estipulamos que os membros do cg terão por decisão do diretor que é quem faz essa distribuição uma hora ou duas no caso do presidente na componente não letiva, até para poderem dar tempo e poderem obrigar pedir as pessoas leitura de documentos, leitura de pareceres etc. etc. Já tivemos de prescindir das pessoas porque faltam três vezes sem justificação

. A periodicidade é a que a lei determina mas a maior parte das vezes realizam-se mais do que uma. Em média há 4 por ano e cumprimos aquilo que as linhas orientadoras do orçamento a apreciação da conta de gerência a apreciação do relatório final , a aprovação do plano anual de atividade etc. etc.

5.Considera, face às competências atribuídas ao conselho geral que as suas atuais condições de funcionamento são suficientes para uma ação eficaz? Ou pensa que estas deviam de ser alteradas e em que medida?

São, São nomeadamente a questão por exemplo do diretor passar a ser avaliado pelo cg que parece ser uma proposta deste governo nesse sentido. É assim eu pessoalmente ainda não tenho uma opinião muito formada sobre isso pessoalmente. Do ponto de vista do direito parece haver aqui alguma lógica que é quem elegeu também avalia parece-me isto uma continuidade do direito. Por outro lado teremos que ver também e aqui acompanho algumas reservas, reticências de alguns diretores, que é (...) podem gerar-se aqui algum conflito de interesses porque os professores e os auxiliares da ação educativa, os técnicos operacionais presentes no cg também são avaliados pelo diretor. Portanto é assim todos nós somos pessoas de bem e somos profissionais e saberemos distinguir as coisas, ágora pode dar azo em algumas comunidades educativas a alguns processos pouco transparentes, pouco claros etc. Também não sei em que moldes o diretor será avaliado em que itens e em que (...) e em que (...) etc. Claro que o cg já tem a competência de destituir o diretor quando ele não cumpre o projeto quando ofende por algum motivo a legalidade ou algumas das suas componentes.

Não penso que para afirmação do cg é necessário que ele tenha mais uma liderança ou um exercício sobre isto e sobre aquilo. Porque então aí voltamos (...) voltamos não, corremos o risco de bicefalias com as quais eu pessoalmente não comungo Uma organização tem uma cabeça pronto, não pode ter duas cabeças

Não...não exageramos no número de reuniões porque essa é outra nuance muito interessante deste conceito de conselho geral. É difícil haver um conselho geral. É difícil motivar as pessoas para um conselho geral. Quando digo pessoas digo pessoal docente funcionários pais e instituição ... é muito difícil motivar do ponto de vista funcional exige algum esforço de parte das pessoas. Os docentes não veem qualquer entre aspas, benesses do ponto de vista da redução da sua componente letiva não sei se posso dizer - nós temos aqui na componente não letiva no regulamento interno estipulamos que os membros do conselho geral terão por decisão do diretor que é quem faz essa distribuição uma hora ou duas no caso do presidente na componente não

letiva, até para poderem dar tempo e poderem obrigar pedir as pessoas leitura de documentos, leitura de pareceres etc. etc. Mas portanto temos dificuldades em relação à comunidade, às chamadas instituições as associações de interesse socio cultural da zona. Temos tido uma grande dificuldade em motivar. Primeiro em encontrar segundo em motivar e persistir nessas organizações Já tivemos o centro de saúde falhou. Já tivemos os escuteiros tivemos que deixar cair. Tivemos a PSP muito bem que está aqui instalada mas depois houve qualquer coisa na PSP que (...), que (...) A esquadra não podia estar representada. Temos tido infel..... a única instituição que já tivemos uma vez representada uma vez no mandato da Assembleia e agora está no Conselho Geral é a Paróquia. Na altura levantou algumas questões de ordem ideológica, mas enfim chegou-se à conclusão que a paróquia à sua maneira serve uma quantidade de alunos nossos e portanto quem representa a paróquia é um também uma professora noutra escola não é nesta escola e é a instituição que enfim está mais fidelizada e que comparece. Já tivemos de prescindir das pessoas porque faltam três vezes sem justificação. Em relação à autarquia não temos qualquer problema, bem pelo contrário. Participação interessantíssima assídua contínua. Das três pessoas da autarquia.

6. De que forma os membros do conselho geral interagem com os parceiros que representam? Tomam as decisões por somatório de posições individuais ou as decisões resultam de programas ou de consultas aos eleitores ou às instituições que representam?

Nunca tivemos que tomar uma decisão, estou a tentar-me lembrar, percebo a pergunta neste sentido. Eu pelo menos no conselho geral como já na antiga assembleia eu defendi esta tese que é a tese que nós somos eleitos pelos pares, no caso dos docentes, dos não docentes e os pais entre aspas, mas não representamos os pares. Ou seja não somos a voz dos pares, somos a voz do todo, da comunidade o bem do todo e em último análise existem dois valores, lembro-me que na altura de vez em quando vem isto ao de cima existem dois grandes valores que presidem a toda a organização em qualquer concelho O bem maior que prosseguimos e neste caso é aprendizagem dos alunos, o bem dos alunos e depois a consciência de cada um A ter que haver alguma situação que impede a consciência de cada um. O facto de eu ter sido eleito pelos professores não quer dizer que perante uma determinada questão, que nunca se colocou tenha que dizer.” Não, eu penso assim acredito nisto mas sei que a maioria dos meus colegas na sala de professores me deram a entender (...) se algum dia isso se colocar eu pessoalmente, claro analisarei, mas em ultima instância preside sempre a minha consciência.

Que me lembre nunca assisti a votações por corpos As decisões foram sempre do foro individual. Normalmente faço a pergunta Está aprovado, não está aprovado, Considera-se ou não considera-se. Com votação secreta, que me lembre só tivemos a questão do diretor Mas nunca senti que os membros do conselho geral se pronunciassem

7. Refletindo na prática dos últimos anos, que balanço faz da atuação do conselho geral. E da relação com o diretor? Considera que, como órgão, contribuiu para uma maior responsabilidade social da comunidade envolvente?

O grande balanço que faço para além das questões que foram por lei minimamente decidindo considero que o cg tem ajudado sobretudo para fora da escola a dar entender que a escola e aqui a escola é o agrupamento que a dinâmica educativa é de todos E o cg de facto tem ajudado sobretudo os pais e a autarquia embora nos tivéssemos sempre uma autarquia muito interativa a passar esta ideia a via da aprendizagem é de todos. Os pais sentem-se muito confortáveis no cg. Os pais depois fazem eco junto da Associação de Pais. Nos agora temos aqui na sede uma associação de pais moribunda, mas existem mais duas associações de pais nas escolas do 1º ciclo o que também há aqui umas coisas que não sei do ponto de vista é um bocado complexo, Nós neste momento tecnicamente temos 3 associações de pais no Agrupamento. Quem representa quem, quem representa o quê? Estas coisas também não (...) pronto. Mas penso sobretudo a grande mais-valia do Conselho geral é ter dito um bocadinho à comunidade de que isto é de todos. E eles percebem que as coisas na escola se fazem com rigor e que não há uma cabeça que decide Há um conjunto de pessoas a pensar

8. Para além das reuniões do conselho geral existe algum tipo de trabalho entre a diretor e o presidente do conselho geral? De que tipo? Com que periodicidade? Quem toma a iniciativa?

Temos reuniões muito informais mas também todas as reuniões do cg são preparadas em conjunto a ordem de trabalhos é sempre definida em conjunto e muitas vezes quando algumas decisões são necessárias. Há dias o diretor consulta-me não de uma maneira formal mas informalmente quando é necessário. Tenho reuniões regulares com o Diretor para tratar de assuntos da escola. Mas deixa-me dizer uma coisa, ou seja às vezes há assuntos que nós tratamos, por exemplo ainda agora no último conselho geral abordamos e debatemos a nova proposta de reorganização curricular. Portanto levamos a proposta debatemos e inclusivamente o cg vai emitir um parecer E digo-te já em relação á eliminação da formação cívica a questão da artes no 3º ciclo tendo em conta que a nossa escola tem uma participação e uma presença muito significativa da participação da música vimos que podíamos perder a possibilidade de ter música ao longo dos 3 anos no 3º ciclo. Parece-nos mais uma vez ou do agrupamento que a questão da autonomia nesta questão da reorganização curricular se vai perder deixa de haver aqueles meios tempos e tempos a decidir pela escola. Há ali áreas que poderiam ficar..... muito bem na área de decisão da escola nomeadamente a parte técnica não nos parece por exemplo vincar que a educação visual é obrigatória do 7 ao 9ºano. Porquê a Ed Visual? E não outra área dentro do mundo artístico? Nós aqui na nossa escola temos uma opção, como sabes o 9º ano opta e os nossos garotos optam pela música porque temos desde do 7º ano até ao 9º um grupo de professores de Educação Musical com muita garra e temos os nossos garotos com participações duas vezes por ano em grandes concertos no Natal e no Final do

Ano. Notamos que esta revisão curricular vem ferir um bocadinho a autonomia. O cg apreciou, analisou e portanto vai emitir, vai mandar parecer para este processo de consulta pública

9. Enquanto presidente do conselho geral sente que as decisões do órgão a que preside condicionam a ação do diretor? Exemplifique.

Condicionar? não condicionam porque também é assim. Não tomamos profissões nem decisões. Lembro-me há dois anos ou talvez 3 ano que se verificou uma fase de alguma turbulência nos pátios. era um eco que andava , era um eco que andava mesmo dos pais e isto foi analisado em cg e recomendou-se ao diretor que interagisse nesse sentido seja junto dos auxiliares de ação educativa , seja junto da pessoa que na direção entre aspas lida mais com a disciplina dos miúdos a esse nível

Claro que no resto há um condicionamento mas esse advém do cumprimento das competências legais e esse é normal das coisas. É lógico que não vamos exigir coisas que abemos á partida que são impossíveis de concretizar.

10. Do seu ponto de vista, a eleição / seleção por parte do conselho geral do diretor atribui a este uma legitimidade e representatividade acrescida.

Eu considero que o processo anterior era mais representativo Penso pessoalmente que o diretor ganharia alguma representatividade alguma aceitação e não estou a falar do nosso diretor, no sentido de ser a comunidade educativa. Penso que aquele modelo do 115 que previa que docente, não docentes e uma percentagem de encarregados de educação de 10%, penso que era um modelo bastante representativo da comunidade para escolher um órgão unipessoal que era no sentido de representar a comunidade O ser eleito no conselho geral, não estou a falar deste caso concreto, parece uma designação e não uma eleição, mas (...) Eu pessoalmente preferiria, não é que tenha pretensões a isso, mas se um dia ousasse ser diretor, eu preferiria ser eleito por um colégio eleitoral muito mais alargado que aquele que é o conselho geral Não quero dizer com isto que o diretor perca a sua legitimidade e a sua representatividade De facto ali estão representadas todas as dinâmicas da comunidade docentes, não docentes ,pais , autarquia . E poem o diretor com uma escolha da comunidade sem duvida Portanto não lhe retira legitimidade, nem representatividade nem credibilidade, isso não.

11. Alguma vez o conselho geral não aprovou ou alterou de forma significativa propostas oriundas do conselho pedagógico? Descreva

Não nunca aconteceu Estou nomeadamente a pensar nas decisões sobre os tempos letivos Não nunca aconteceu Nós temos um cp com muita qualidade. Os pais não tem sido assíduos no cp - o que até acho bem porque penso que o cp devia ser exclusivamente de docentes -

Assim de repente não me lembro de ter alguma vez entrado em confronto com algo que viesse do cp embora pudesse ter acontecido. Há liberdade para isso. Mas de repente assim não estou a ver nenhuma nuance nesses aspeto. Mesmo quando o diretor teve que submeter a criação de assessorias para o conselho executivo, nunca nos pronunciávamos sobre pessoas que isso não é competência do conselho geral, mas o diretor até tinha a gentileza de nos fornecer enfim. O nome das pessoas para as suas assessorias e o conselho geral sempre aprovou o que neste caso vinha do diretor.

12. Qual a sua perspetiva sobre as funções da conselho pedagógico ?

Deve ser um órgão predominantemente de técnico e técnicos docentes Portanto para mim deveria ter docentes, não estou a excluir os spo , técnicos da educação ou seja docentes e técnicos da educação Não faz sentido no cp estarem os encarregados de educação e no secundário os alunos é um órgão técnico onde as questões do currículo as questões da aprendizagem as questões de avaliação são analisadas e debatidas e só. Tudo o resto não deve ir a pedagógico se a torneira funciona ou não funciona Eu acho que a proposta que aí vem de revisão do atual modelo acho que aponta para isto No meu entender será sem desprestígio para os Encarregados de Educação. Os Encarregados de Educação já estão representados e bem nos conselhos de turma e no cg. Porque não podemos confundir as funções usando uma terminologia um pouco empresarial os pais e os alunos são os clientes deste processo e como tal não tem que estarem nos órgãos que decidem o específico desta empresa que é a aprendizagem Depois no cg tem que estarem pois de uma certa maneira há aqui um escrutínio, de avaliação. Nós na última reunião abordámos já os resultados que já havia dos chamados testes intermédios e é lógico que chamamos á atenção para uma situação ali concreta, a única em que os nossos resultados se desviavam um bocadinho mais que nós considerávamos a média nacional e a média regional, já que nuns casos estávamos na média e noutros até acima da média O cg... ui o que se passa aqui com esta aprendizagem e claro que o pedagógico irá também abordar isso. Mas acho que deve sr o cg a dizer O que se passa aqui. E os Pais e Mães poderão dizer que os alunos dizem isto, dizem aquilo. Não é no cp que estas questões têm que se dizer. O cp deve abordar quais conteúdos e as metodologias utilizadas e analisar como foram lecionadas as matérias e analisar os resultados e este é o lugar do cp

O cp deveria cada vez mais libertar-se da lana caprina. A lana caprina As coisas comezinhas do quotidiano devem estar, neste caso nas mãos do diretor e da sua equipa. O cp deveria ter tempo e espaço para refletir as questões de metodologia as discussões sobre o sucesso e insucesso as

questões dos novos manuais ... desculpa (...) Dos novos programas ... a questão de (...), a questão de (....) Como órgão técnico é para técnicos e os técnicos da educação / instrução são os professores. Portanto não significa que em determinados momentos não pode Em determinados momentos todo o conselho pode ter convidados em determinados momentos podem convidar outras pessoas. Mas não faz sentido a presença de alunos no cp não faz sentido para quê? Se permites faz mais sentido estarem num conselho geral os alunos do secundário por que aí Não faz sentido estarem num cp. A pedagogia pertence.... é uma especificidade dos professores estes é que são os peritos

13. Como analisa a intervenção dos representantes da comunidade local no conselho geral?

Esse é o calcanhars de Aquiles do nosso cg é a comunidade são as instituições da comunidade Temos tido muitas dificuldades em encontrar parceiros que na assiduidade e na compreensão do que é uma escola e do que é um órgão. Tivemos já múltiplas experiencias e a única instituição que nos deu algum, que nos deu uma maior consistência na assiduidade e na participação foi a paróquia Já tivemos a esquadra, tivemos o centro de saúde, já tivemos os escuteiros não católicos Eu noto que as pessoas não têm tempo para isto e depois é assim metade, estou a ser bondoso, das coisas que se analisam em cg, quem não está minimamente dentro da dinâmica educativa (...) aquilo também não é entusiasmante, não motiva Se calhar também porque nós não somos muito ricos aqui na área em grandes instituições

14. No mesmo âmbito (balanço) como interpreta analisa a intervenção da autarquia neste órgão?

Considero muito positivo desde sempre. Nós tivemos a autarquia no conselho geral muito interativos. Neste momento temos a orquestra geração na escola porque os membros da autarquia no cg perguntaram pediram deu-se azo no ano passado e neste momento temos portanto há o Amadora educa que já existia mas passou a passar pelo cg, com convites ao cg. A presença da autarquia é uma mais-valia no cg inclusive com assiduidade, muita, muita assiduidade

15. Quais as razões que poderão explicar a sua eleição como presidente do conselho geral?

Única e simplesmente entre aspas duas questões. Porque a quando da existência do 115, da implementação do 115, fui eu que liderei entre aspas a lista dos docentes. Na altura havia também que enfim (...) colocava-se também a possibilidade de haver uma segunda lista, pusemos a hipótese, analisamos as coisas apareceu só uma lista haveria um candidato, haveria uma pessoa

que gostaria de ser presidente sem duvida, isto em 1998 nas calendas. Mas não Foi de facto uma votação maioritariamente em mimo colega recebeu alguns votos sem dúvida, residuais mas recebeu e a partir dali tenho sido sempre eu. No último fui eleito por unanimidade. Porquê? Penso que tem a ver com o facto de eu liderar a lista dos professores e no nosso cg nunca houve de não docentes pessoas interessadas no exercício da presidência Tera a ver também com a minha personalidade de interagir muito facilmente com os não docentes. Estabeleço muito facilmente ponte com a Camara com as Associações, com os Pais. Portanto há aqui uma ponte muitas vezes dizem isso (...) o Fernando (...) o Fernando. Há aqui quase (...) isto não é um elogio necessariamente. Por um lado parece que não há mais ninguém e mudar para quê se isto tem dado certo

A nossa escola sempre foi muito infértil na existência de várias listas A democracia na nossa escola sempre foi (...) nunca se confrontou coma existência de várias forças Quando ainda era para o diretivo que havia listas, a lista era sempre única. Quando depois apareceu o executivo quando apareceu a assembleia e o conselho geral sempre houve só uma lista em todos os processos eleitorais Que do meu ponto de vista é frágil Ou seja democracia precisa da diferença Conforta-nos no entanto que depois no ato eleitoral estas listas são sufragadas por (...) na ordem dos 80% a 90% sempre Quer dizer são (...) porque senão poderia (...) e a mim preocupa-me poderia haver aqui alguma doença democrática ou seja se as pessoas (...) tudo bem só há uma lista mas depois as pessoas participam pouco na ato eleitoral e os que votam elegem aquela lista por poucos votos seria grave

16. Na tua opinião o conselho geral é um órgão que deve ser extinto?

Não. Definitivamente não. Penso sobretudo que a grande mais-valia do cg é ter dito um bocadinho à comunidade de que isto é de todos. E eles percebem que as coisas na escola se fazem com rigor e que não há uma cabeça que decide Há um conjunto de pessoas a pensar

17. Outros aspetos que queira acrescentar à entrevista.

Guião de entrevista ao diretor do Agrupamento Y

Entrevistado nº3

A investigação que estamos a realizar tem como objetivo geral a análise do funcionamento do conselho geral como órgão estratégico dos Agrupamentos de Escolas/ Escolas não Agrupadas. Tendo em conta o decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril que regulamenta estes órgãos e a sua experiência nesta escola, agradecia que respondesse às questões que lhe vamos formular e as fundamentasse com os aspetos que considere mais pertinentes. Comprometemo-nos desde já a manter o sigilo acerca da sua identidade.

Obrigada pela sua colaboração.

1. A implementação do decreto-lei n.º nº 75/2008, de 22 de abril que alteração provocou nesta escola, nomeadamente no que se refere à existência do conselho geral e do diretor? Que alterações sentiu no processo de tomada de decisão?

Em relação ao 115 não houve alteração significativa ... Claro que houve alterações no que respeita às competências mas no que está relacionado com o funcionamento não houve alterações significativas

2. Na sua opinião, dos quatro órgãos de gestão e administração qual considera o mais débil em termos do exercício do poder real? (fundamente a sua opinião)

Na minha opinião o órgão mais fraco em termos de exercício do poder é o cp é o mais fraco do ponto de vista da importância das deliberações que pode eventualmente tomar embora concorde que não seja isso o que possa transparecer da implementação das decisões desde que o diretor aceite muito o que são as sugestões do pedagógico e que siga eventualmente aquelas linhas que eles traçam como opiniões, como orientações Se assim for se a direção seguir todas essas orientações passa a ter uma grande importância, mas como não é deliberativa excepto em um ou dois aspetos é um fenómeno de espelho invertido, projeta uma grande imagem em função de um poder muito mais reduzido, o que não deixa de ser interessante

3. Como se desenvolve o processo para programar as reuniões do conselho geral da escola? Em que momentos reúne? Quem toma a iniciativa da reunião? Quem define a agenda?

O facto da presidente do cg não ser docente da escola torna mais fácil a articulação por ser quem é. É a presidente da junta com quem nós temos uma parceria muito boa com quem nós funcionamos muito bem, com quem temos muitas reuniões já agendadas fora do conselho geral fora do cargo porque as parcerias das AEC'S dos Caf's etc tudo isso permita que haja ou melhor obriga a que haja reuniões e permite também que paralelamente ao mesmo se faça juntando as duas coisas as preparações daquilo que são as reuniões do conselho geral e está sempre a par do que acontece. Para além de ser presidente da junta de freguesia e do cg foi docente da escola há uns anos e é professora. Daí que tenha sido a proposta da direção e facilita muito

4. Na sua opinião o conselho geral exerce em pleno as competências que lhe estão atribuídas pelo atual enquadramento legal, ou se pelo contrário haverá algumas que são pouco exercidas (fundamente a sua opinião)?

Exerce todas e se calhar mais algumas porque dá pareceres sobre algumas matérias que talvez não sejam da sua competência. Mas sim pronuncia-se sempre. Vai para além do normativo. Há aqui uma estratégia uma metodologia seja lá o que for por exemplo quem faz a sumula do pedagógico sou eu essa sumula é enviada a todos os professores e a todos os membros do conselho geral portanto eles estão sempre a par de todas as questões mesmo daquelas que não são da competência do cg e que depois nas reuniões acabam sempre por surgir um parecer uma opinião mas não tem capacidade decisória mas é mais uma achega para as discussões que geralmente podem surgir

Como diretor considera que consegue influenciar as decisões do conselho geral

Em termos de capacidade de influência e agora é uma leitura pessoal, todas as nossas propostas, melhor quase todas porque houve uma ou duas em que houve ali uma pequena discussão, todas as opiniões que nós temos e que têm sido levadas a conselho geral tem sido aceites. Se isso é capacidade de influência ou não alguma coisa deve ser

A presidente do conselho geral é como disseste a presidente da junta e já foi docente da escola. Ela foi bem aceite?

Sim é bem aceite. Numa primeira fase quem não sabia quem era estranhou um bocado porque é que o representante da autarquia era presidente do cg mas depois de saberem quem era todos acabaram por aceitar bem e perceberam a parceria e as vantagens que tem esta parceria.

5. Consideremos um órgão de direção como sendo o que define políticas, valores e orientações para a escola e um órgão de gestão como sendo o que executa as políticas e orientações da direção. Do seu ponto de vista, essa distinção existe no seu agrupamento?

Sinto que concentro na direção do agrupamento quer a direção estratégica quer os poderes executivos. No que respeita à direção estratégica ela é caucionada pelo conselho geral. O cg não tem uma opinião própria no que diz respeito à estratégia e mesmo na política global. Tem sim por decisão por proposta do diretor A direção estratégica e a gestão estão aqui muito centradas na figura do diretor O diretor acaba por ser a figura central deste modelo

Ao ter que apresentar um plano de ação na sua candidatura o diretor não condicionará o conselho geral e os restantes órgãos da escola na elaboração e aprovação do projeto educativo esvaziando com isso as competências do conselho geral?

Completamente o 75 assenta na figura do diretor não tenho duvidas. Eu penso, do meu ponto de vista da análise do 75 eu acho que o objetivo era esse. É a minha maneira de ver, não vejo de outra forma. Com a constituição global do cg tinha que ser assim e não podia ser de outra forma

Nas respostas dos docentes ao questionário é posta em causa por uma maioria expressiva a forma de eleição do diretor. Achas determinante que a referida eleição ocorra tal como se encontra previsto no quadro legal?

Não acho que é indiferente. Podia ter um corpo eleitoral mais alargado. Eu acho que seria indiferente e o resultado seria o mesmo Até acho que seria uma experiencia interessante de fazer. Mas eu acho que os resultados seriam os mesmos . Porque a ideia é assim: se não houver ninguém na escola que concorra a diretor aí o cg tem peso se for um professor da escola ou se forem professores da escola é indiferente

6. Considera, face às competências atribuídas ao conselho geral, que as suas atuais condições de funcionamento são suficientes para uma ação eficaz?

Não me parece mas depende muito da organização e da capacidade organizativa do próprio cg e da motivação. Se tiverem muito tempo eu acho que aquilo é cansativo porque o nosso conselho geral reúne uma vez por período. Mas as secções reúnem uma, duas, três, quatro vezes as que forem necessárias por mês. Aquilo é um pouco cansativo. Ou as pessoas estão motivadas Ou então aquilo não funciona. As pessoas têm pelo menos uma reunião por mês.

Quais são as secções?

A primeira dedica-se ao plano de atividades e a tudo que são atividades da escola, a segunda dedica-se ao regulamento e a tudo que é no fundo regras e a terceira aborda a questão dos orçamentos Todas elas são dirigidas pela presidente o que lhe dá uma grande proximidade. Por isso é que eu acho importante que não seja um professor

Tens uma presidente que acompanha de perto os assuntos da escola?

Sem dúvida e como recebe todas as sumulas do cp, ela está sempre muito por dentro do que é a realidade escolar

Como explicar que apesar da importância conferida no normativo às competências atribuídas ao conselho geral ele seja desvalorizado nas respostas ao questionário por parte dos docentes?

Primeiro por uma questão muito simples o inquérito foi feito a professores que ocupam cargos pedagógicos. Para eles é muito mais importante o que se passa a nível pedagógico e não estão nada preocupados com o setor administrativo, as orientações gerais e a leitura que fazem numa primeira fases é que é mais importante o diretor e o cp os outros não interessam. Se por acaso num cp as coisas começarem a ser analisadas de um outro ponto de vista fazendo aquilo que outros dizem que deve ser feito que as medidas pedagógicas devem ter o seu orçamento á frente. Se eu disser que não se podem fazer porque o orçamento não deixa a partir desse momento passa a ter uma importância maior quer o ca quer o cg que aprova. Eu acho que isto é normal. As pessoas sabem que as decisões mais determinantes para o funcionamento da escola são nomeadamente as do cg.

Queres dizer que a valoração que os docentes fazem é medida a partir de uma proximidade que sentem?

Sim, acho que é porque ao participarem nas reuniões de departamento e aliado a um desconhecimento natural de quem não está em órgãos que dependam diretamente dos orçamentos da escola. As pessoas não percebem porque não há material por exemplo. Porquê não há material para a minha disciplina? Porquê não tenho mais livros mais não sei quantas etc.? Porquê que vocês atribuem mais livros para os outros? Aqui nunca se poem se há dinheiro ou não há dinheiro. A questão poem-se porque é que os outros têm e eu não tenho. E aquilo pode ter sido uma orientação, Mas não tem nada a ver com uma orientação pedagógica mas com uma orientação financeira. Se eu lhes dissesse que tudo isto estava dependente da parte financeira e das linhas gerais de orientação do cg a importância passava a ser para ali. E eu acho que as pessoas esquecem muito essa parte administrativa. Por um lado eu acho que também é bom (risos)

7. De que forma os membros do conselho geral interagem com os parceiros representam? Tomam as decisões por somatório de posições individuais ou as decisões resultam de programas ou de consultas aos eleitores ou às instituições que representam?

No caso da associação de pais eles tem um mandato para tomar as decisões acabam um pouco por se representar a si próprios no momento da decisão como os professores

Na tomada de decisão eles representam-se a eles próprios porque foram eleitos e tem essa legitimidade e portanto não existe um processo de de consulta ?

Globalmente sim porque tem as reuniões anuais , fazem uma duas reuniões anuais e tem a direção da Associação de Pais

Não sentes que haja um funcionamento por corpos?

Não, não há e depois temos alunos que funcionam muito bem . Temos um aluno brilhante Ou melhor os dois alunos são brilhantes na análise e ajudam muito nesse tipo de questões nas questãozinhas que nós não vemos Vou-te dar só um exemplo de uma questão . O plano anual de atividades costuma ser aprovado assim simplesmente, normalmente é de cruz . Nós temos um grupo no cg que só trabalha o plano anual de atividades e que o monitoriza e depois faz um relatório. Esse relatório é depois analisado pelo cg e no fundo também o faz de cruz . Estou a falar de setecentas e tal atividades. O que aconteceu é que logo na primeira vez que foi a conselho geral fez-se uma análise muito exaustiva daquilo e fizeram-se logo algumas sugestões de alteração. Essas sugestões foram plenamente aceites pelo pedagógico porque eram questões que

normalmente não seriam, não eram muito perceptíveis do ponto de vista de quem elabora, mas eram mais perceptíveis por quem analisa depois no final e isso foi interessante e modificou um bocado as propostas de cada uma das atividades

8. Que balanço faz sobre o papel desempenhado pelo conselho geral neste Agrupamento? Contribui para o reforço de uma maior responsabilidade social por parte da comunidade? Como caracteriza o relacionamento estabelecido com ele?

Em termos da importância decisiva naquilo que é o trabalho da escola é inquestionável Teve que aprovar os documentos fundamentais Mas para além disso aquilo que se tem revelado ao longo destes anos o cg tem sido um aprimorar do que tem sido os documentos quer no sentido da organização , quer no sentido da avaliação tem havido sempre um cuidado do cg em dar indicações chamar a atenção para algumas questões que lhes pareçam menos correta, menos adequadas e isso a aprimorar os instrumentos que temos utilizado e a melhorar outros que tem vindo a utilizar por um lado Por outro lado a influencia que tem na própria comunidade é pequena Ou seja não há (...) tirando os que lá estão não há um conhecimento muito profundo quase que dizia , há um desconhecimento profundo da maioria da comunidade que vive a escola . A maioria dos pais nem sequer sabe o que é cg , nem sequer sabe para que é que serve o cg . Vê a escola ainda muito como uma prestadora de serviços por parte do Estado e não tanto como uma entidade local para se intervir Nestes anos todos, há 6 anos , não há uma única referencia de qualquer encarregado de educação ao cg Sempre que há questões para reclamar ou opiniões para dar são sempre feitas à direção Nunca houve um contato feito através da comunidade O cg ainda não conseguiu sair do âmbito das paredes da escola

A relação com o diretor é excelente. Aliás eu não vejo de outra forma se não for uma boa relação é o inferno na escola

9. Como diretor sente que a sua ação é de alguma forma condicionada pelo conselho geral da escola? (Existem assuntos que considera pouco adequados para serem tratados no conselho geral da escola? Que tipo de assuntos?)

Em alguns momentos chave é condicionada, algumas decisões que devem ser tomadas por exemplo na aprovação do orçamento, não temos que estar á espera porque está bem planeado mas de qualquer maneira estamos sempre dependentes de quais são as linhas de orientação. Tu sabes como são os orçamentos aprovados. Aquilo é um bocado chapa 5. Não tem grandes alterações estamos a falar do orçamento de estado e nesse as linhas orientadoras também sabem como funcionam são muito pouco flexíveis. Por exemplo este ano alinha orientadora proposta pela direção no sentido de duplicarmos o valor consignado para água luz e gaz. Acabou não há mais linha orientadora até porque eles não mexem mais. Aquilo que está acontecer é que eles

telefonaram-me logo a seguir a questionar porque é que nós pusemos o valor, que iam fazer uma atençãozinha mas sabe que não é bem assim. Há pouca flexibilidade. Bom as linhas orientadoras tem muito a ver com. o Orçamento de compensação e receita Pode-se apostar mais numa área ou noutra em determinados tipos de medidas que podemos tomar principalmente em termos de recursos . Aí todas as orientações partem, e nós funcionamos bem com o cg. Fazemos sempre uma reunião preparatória antes do cg no fundo para primeiro nós explicarmos o que nós achamos o que deve ser para ser discutido e até agora foi sempre tudo aprovado.

O nosso cg tem secções portanto e tem uma comissão permanente. Sempre que há qualquer decisão que saia daquilo que são os parâmetros normais por exemplo isto aqui das normas existentes no que respeita aos atrasos dos alunos foi o cg. O cg deu o seu parecer, vai a uma secção a secção leva aquilo ao plenário

Aqui o conselho geral faz um acompanhamento de proximidade da vida da escola . Isso não obriga a reunir mais vezes?

A comissão permanente reúne pelo menos uma vez por mês e as secções sempre que é necessário e o plenário do cg é normalmente uma por período

10. Do seu ponto de vista, a eleição / seleção por parte do conselho geral do diretor atribui a este uma legitimidade e representatividade acrescida?

Não me parece que em relação ao processo anterior se possa falar em acréscimo de legitimidade e de representatividade. É uma questão de fazer contas em termos de votos no conselho geral o que são as três pessoas das empresas

11. Alguma vez o conselho geral não aprovou ou alterou de forma significativa propostas oriundas do conselho pedagógico? Considera que os pareceres emitidos pelo conselho pedagógico condicionam de forma significativa as deliberações do conselho geral?

Sim alterou. Ou melhor em termos estritamente legais aquilo que o cp fez foi remeter, voltar a pedir um parecer pedindo a alteração da proposta

Participando os docentes nas estruturas de apoio ao conselho pedagógico não serão influenciados pelas decisões desse órgão?

Dependendo do grupo disciplinar também as coisas são diferentes também eles acabam por discutir, e eu acho que nós temos um bom cg, quer pais quer empresas, empresas que não são empresas os representantes da comunidade são muito diferentes e acabam por surgir algumas opiniões que acabam por dar ali uma pequena ajuda , uma pequena alteração e aquilo é bem aceite .

12. Qual a sua perspetiva sobre as funções do conselho pedagógico (constitui um efetivo órgão de decisão ou desempenha funções predominantemente técnicas?)

Considero Eu penso que isso está ligado com o resto das normas. O cp tem uma duração de 2 horas. Rigorosamente duas horas. Para mim duas horas são duas horas. Isto limita aquilo que se discute no cp ao que é estritamente objetivo. Eu mando sempre dois dias antes ou três ou mais os documentos que vão ser discutidos no pedagógico e aquilo é quase como na Assembleia da República. Porque o tempo de antena esgota-se e não se pode falar mais . Não há espaço para pudermos ter outro tipo (...) entrar noutras áreas que pelo menos não fazem parte das competências do cp

O que poderá estar na base de um número significativo de docentes atribuir ao conselho pedagógico uma importância na vida da organização que a leitura da legislação não suporta?

O prestígio e a relevância que os professores podem atribuir ao cp advém do seu papel na área pedagógica. De facto é do pedagógico que saem as principais linhas orientadoras pedagógicas

Não será porque exerça um poder para além daquele que está consignado na lei?

Não, não. As pessoas consideram... houve agora um estudo dos estagiários interessante sobre as medidas coercivas , não são coercivas . Eles é que as chamam assim O método é a coerção mas não é por serem coercivas. Mas as últimas medidas que foram adotadas do ponto de vista dos critérios de avaliação dos instrumentos de avaliação e das ponderações elas quando saem não saem como uma medida do diretor mas como uma medida do pedagógico. As pessoas sabem que foi a direção que fez a proposta mas quem decidiu foi o cp. Portanto há uma decisão. A relevância que é atribuída ao pedagógico decorre da sua capacidade de intervenção no campo estrito da orientação pedagógica e não mais do que isso . Não me parece que se possa atribuir há ideia que é pedagógico que comanda a vida na escola

13. Na condição de professor desempenhou algum papel na dinamização de uma lista candidata ao conselho geral, ou manteve-se neutro ou indiferente?

Na formação das listas - é que houve duas listas – não mexi absolutamente nada. Na promoção das listas aí apoiei uma das listas. A outra lista depois desistiu Houve duas listas mas uma desistiu antes da eleição. Se tivesse chegado até ao fim era complicado. A outra lista era encabeçada por um colega muito complicado Não era da oposição nem deixa de ser da oposição. É um colega muito chato que trabalha pouco em equipa Foi por isso que ela se desmembrou

14. Como analisa a intervenção dos representantes da comunidade local no conselho geral? Considera relevante a presença destes representantes?

No nosso cg tem uma grande importância, uma importância decisiva A intervenção da escola segura do ponto de vista da prevenção disciplinar de prevenção de situações de situações de toxicodependência, do trabalho que temos feito com eles, de aprendizagens, de informação para os alunos tem sido decisiva. Isto no que diz respeito à escola segura. No que diz respeito ao centro comunitário temos uma parceria enorme, eles tem um cento de atividades de tempos livres têm muitos dos nossos alunos Trabalhamos muito em parceria, porque eles pedem e nós também achamos que é importante que haja uma ligação entre aquilo que é o trabalho feito na escola e o trabalho que eles desenvolvem lá Eles são do cg muito por causa disso porque é uma informação muito forte já algum tempo. Em relação aos outros, com a Legrand havia face aos Estágios nos tínhamos com uma empresa para os estágios dos CEF e dos Profissionais e como entretanto as nossas áreas viraram um pouco saíram daquela área perdeu a influência que tinham e agora com a mudança para a Nova Apostólica vamos ter, é fazer aquela verticalização que já fazemos com as nossas escolas do 1º ciclo e que vamos tentar fazer com aquela escola privada que mais alunos nos manda para cá A intervenção do membros de comunidade no cg é neste momento uma mais-valia da escola

Eu pessoalmente acho que quem faz... para quem tem essa opinião é difícil á partida quem é que devia ser a comunidade local não há nenhuma estrutura de proximidade da escola nós sabemos quem é a camara, quem é a autarquia toda a gente sabe. Mas pessoas não sabem quem é a comunidade á volta delas não há noção de comunidade, essa noção não existe. Mas isso não é só da escola é geral Quando se fala em redução reduz-se aquilo que não se conhece e é uma representação inorgânica. Aqui na escola tenho a impressão daquilo que são os nossos representantes da comunidade se nós dissermos que temos de reduzir de três para um há um que ficaria de certeza, há um que é inquestionável pelo nome que é a Escola Segura. Esses não saem. Todos os outros podem sair. Nós tivemos uma que saiu que foi a Legrand agora e tivemos e tivemos que apontar outra representante e... é tanto faz (risos)é um qualquer A escola segura não saiu , é a pergunta essa tem que ficar. Isso tem a ver com a PSP ou com a pessoa que a representa? Tem a ver com a orgânica com uma instituição que eles reconhecem Com os outros

representantes com o a Nova Apostólica, do clube Desportivo de Sasseiros, da Legrand e outras ninguém sabe o que é, mas a Escola Segura é uma instituição que as pessoas conhecem e reconhecem seja qual for a representatividade mas eu penso que não é só aqui

15. No mesmo âmbito como interpreta analisa a intervenção da autarquia neste órgão?

A autarquia tem uma intervenção enorme. Primeiro porque a presidente do cg é a presidente da junta que é representante da autarquia Só esse facto daria para ter uma intervenção enorme. Faz parte de todas as secções e tem uma ligação muito estreita. Depois porque temos, nos termos daquilo que tem vindo a ser o Conselho Geral até agora os representantes da autarquia tem sido na sua generalidade pessoas que tem trazido uma complementaridade no que diz respeito às opiniões à leitura dos documentos principais da escola, com muita experiencia e com alguma qualidade tem vindo a trazer uma ajuda muito forte naquilo que são a definição de políticas gerais da escola

16. Na tua opinião o conselho geral é um órgão que deve ser extinto?

Com as competências que tem teria que largar competências mas isso a qualquer órgão poderia acontecer. Mas na nossa escola o cg é relevante É porque o nosso cg tem sido o que eu acho que deve ser que é um pouco sem assumir aquele papel de fiscalização tem sido um órgão que faz, que baliza um pouco e dá algumas opiniões com outras visões sobre as situações que são avançadas na escola. Por exemplo: uma das questões mais complicadas que nós temos é a opção pela não retenção dos alunos. Essa visão é uma visão ainda muito interna ou melhor, era uma visão muito interna. Mas nós já temos a opinião daquilo que é o cg e a forma como deveríamos seguir, ou seja eles estão entre o cá e o lá mas acham que essa situação deve ser explicada aos pais. Já fizemos reuniões de pais e vamos fazer novamente. Ou seja deve ser constantemente explicada aos pais. Mas era uma questão que orienta um pouco a ação da própria escola em termos pedagógico se assim se pode dizer. Não tem nada a ver com a parte pedagógica, nem sequer é competência deles mas dá uma orientação à escola. E eu acho e não nos deixa sair. Aquilo que fizeram acerca do plano anual de atividades só tinham que aprovar, retificar. Mas o que é que eles fizeram? Eles fizeram uma análise e fizeram uma proposta de alteração que era que todas as atividades realizadas na escola tivessem que ter algumas coisas que não tinham. Tínhamos o enumerar das atividades que eram feitas de acordo com cada um dos grupos. Eles diziam que não podia ser assim. Deveria ser okay se querem fazer assim façam-no mas para além disso tem que acrescentar mais duas colunas para dizer quanto é que custa (risos) e a outra para indicar qual o contributo da atividade para alcançar um dos quatro objetivos do plano global . Isto foi uma orientaçãozinha pequenina mas que veio organizar e que foi muito significativa do ponto de vista da organização de todo o plano da escola, coisa que não tinha que fazer

Numa conversa que tive com um outro diretor ele afirmava que sem a existência do conselho geral o diretor corria o sério risco de se transformar num ditador. Partilhas esta ideia?

.Eu acho que sim. Aliás eu acho que esse é um dos aspetos mais importantes da existência dos conselhos gerais. Essa área que não é de fiscalização mas de delimitação de poderes é muito importante

17. Outros aspetos que queira acrescentar à entrevista

Guião de entrevista ao presidente do conselho geral do Agrupamento Y

Entrevistado nº4

A investigação que estamos a realizar tem como objetivo geral análise ao funcionamento do conselho geral como órgão estratégico dos Agrupamentos/ Escolas não Agrupadas. Tendo em conta o decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril que regulamenta estes órgãos e a sua experiência nesta escola, agradece que respondesse às questões que lhe vamos formular e as fundamentasse com os aspetos que considere mais pertinentes. Comprometemo-nos desde já a manter o sigilo acerca da sua identidade

Obrigada pela sua colaboração.

1. A implementação do decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril que alterações no funcionamento e na organização provocou neste Agrupamento, nomeadamente no que se refere à existência do conselho geral e do diretor?

Em relação ao funcionamento não provocou nem introduziu grandes alterações em termos de funcionamento prático, para além das alterações próprias constantes na lei. Agora, não nos trouxe nenhum constrangimento esta lei em relação a anterior. Não houve qualquer constrangimento pode-se questionar é se as competências que estão referidas pela lei se serão as próprias de um conselho geral, portanto nesse sentido que eu me posicionaria

2. Na sua opinião, dos quatros órgãos de gestão e administração qual considera mais débil em termos de exercício do poder (fundamente a sua opinião)

Quem tem mais poder é o diretor e o ca é o que aparenta ser o que menos poder exerce. Mas sublinho aparenta. O cp nesta escola é um órgão muito respeitado. O cg ainda não ganhou esse prestígio. Eu já vi algum recuo das posições nalgumas ideias do diretor porque o cp faz um pouco de contraponto, não permitindo implementar novas medidas tão rápidas como o diretor quer fazer andar um pouco para trás serem mais lentas as alterações. Isso eu noto. Por aquilo que eu vejo as matérias que tem saído do cp são muito boas, muito fundamentadas

3. Na sua opinião o conselho geral exerce em pleno as competências que lhe estão atribuídas pelo atual enquadramento legal? (fundamente a sua opinião) Que evolução se tem verificado nesse exercício?

Isto de se dizer que exerce em pleno as suas competências tem muito que se diga. Se olharmos para o que diz a lei quer dizer o que ali está pode ser tem vários sentidos tem várias interpretações. Na minha opinião aquilo que eu penso, aquilo que eu acho que foi a opinião do legislador, nós ainda não exercemos todas as competências. Nós vamos exercendo algumas competências progressivamente porque não se ganha a escola e de repente faz-se uma revolução até porque temos ali estádios diferentes de conhecimento a comunidade, os representantes da comunidade e os representantes da autarquia

Nomeadamente aqui a presidente não tem o mesmo conhecimento que os professores portanto não podemos estar aqui a fazer, atentar que as coisas sejam já no seu pleno. Eu acho que os conselhos gerais são muito recentes para que efetivamente possam exercer as suas competências é um processo gradual também de tomada de consciência e de confiança ganhando e dando confiança aos outros é um processo digamos por osmose Vamos dando mutuamente confiança por que senão não se ganha uma escola, não se ganha a comunidade educativa, não se ganha absolutamente nada Seria um órgão desestabilizador E não é isso que se pretende

4. Como se desenvolve o processo de agendamento das reuniões do conselho geral? Funciona uma comissão permanente? Em que momentos reúne? Quem toma a iniciativa da reunião? Quem define a agenda? Qual a periodicidade de reunião do mesmo?

Vamos lá ver A própria lei define os prazos. Existe um cronograma. Nós olhamos e vamos definindo esses períodos para as reuniões. Para além disso o diretor e neste momento adotou-se um critério que é há medida que as coisas vão a cp ou sai legislação o diretor vai enviando para os membros do cg e portanto nós através muito vezes de email e da comissão permanente que tem um carácter mais periódico de reuniões, vai reunindo e vai vendo aquilo que é necessário mandar para o conselho geral. Eu enquanto presidente do cg, presido também á comissão permanente mas não às secções do cg. Como se depreende o nosso cg organiza-se por plenário, comissão permanente e secções. Os assuntos vão para a comissão permanente e só depois da Comissão permanente vão para as secções que depois de analisado os assuntos remete-os novamente para a comissão permanente com uma proposta de decisão e respetiva fundamentação. A comissão permanente analisa e avalia a proposta de resolução e depois envia ao plenário do cg ou devolve à secção A periodicidade das reuniões da secções depende muito dos assuntos que tem entre mãos e podem chegar a uma periodicidade quinzenal As secções tem um coordenador que integra a comissão permanente (...) mas não tenho a certeza mas penso que sim.

5. Considera, face às competências atribuídas ao Conselho Geral que as suas atuais condições de funcionamento são suficientes para uma ação eficaz? Ou pensa que estas deviam de ser alteradas e em que medida?

Compete ao órgão, compete ao presidente tentar arranjar as condições O facto de estar legislado de uma determinada forma e pela lei estamos obrigados não quer dizer que o conselho geral e que as comissões e que podem ser aquelas que o próprio cg entender não criem outras condições não tenha mais reuniões preparatórias. Não me parece que as condições, compete ao órgão criar essas condições e não tanto pela imposição da legislação Neste momento eu acho que o cg tem as condições um pouco mais que o mínimo para trabalhar mas não há culpa de ninguém se houver culpa é da presidente Mas que temos condições para trabalhar, temos São nos fornecidos os dados que necessitamos para trabalhar.

6. De que forma os membros do conselho geral interagem com os parceiros representam? Tomam as decisões por somatório de posições individuais ou as decisões resultam de programas ou de consultas aos eleitores ou às instituições que representam?

Não é muito fácil responder a esta pergunta. Se houve alturas que me parecia haver algumas indicações por outro lado a maior parte das vezes essa ideia eu retiro-a até porque se calhar há mais aquela ideia de que efetivamente já houve aqui um órgão que é um órgão de escola. O pedagógico já teve a analisar, já estudou os elementos é esse trabalho mais que nos chega e eu não sei (...) Eu acho que cada vez mais aquele órgão e eu isto tenho notado tem maior independência que cada vez mais interpreta-se os assuntos os documentos individualmente e cada um dá as suas achegas. Ultimamente a metodologia de trabalho é Cada um leva os seus documentos, faz a sua análise e depois chegamos lá e vamos todos ver afinal o que é que qual é a tua análise o que é que achaste que é bem o que é que está mal. Começa a haver (...) está-se a começar a criar aqui uma independência Houve alguma alturas que me pareceu que as decisões estavam a ser tomadas por corpos, hoje sinceramente acha que não. Não me parece mesmo que por exemplo eu que sou professora voto desta maneira , eu por ser pai voto doutra ou tenho que ter outra posição Tem-se discutido tem-se dialogado isto está bem . isto está mal aquilo tem que se mudar e normalmente é por posição individual de cada um

7. Refletindo na prática dos últimos anos, que balanço faz da atuação do conselho geral. E da relação com o diretor? Considera que, como órgão, contribuiu para uma maior responsabilidade social da comunidade envolvente?

Eu acho que deve contribuir. Não quer dizer que no presente contribua da forma que eu penso Eu acho que em termos de balanço o que eu posso dizer é que a ideia que eu tenho quando vim para aqui este órgão teria que ganhar e criar o seu espaço caminhando tinha que ser com calma, temos

que o ganhar e portanto houve aqui por exemplo vários altos e baixos mas que eu acho que foram necessários para o processo não diria pelo facto e se calhar houve outros conselhos que decorreram mais direitinhos que as coisas fossem melhor. Eu acho que há alturas em que todos nós temos que ficar no silêncio, temos que ter algum silêncio, fechar um pouco os braços para depois as coisas renascerem e portanto acho que em relação à relação com o diretor é uma ótima relação não acho que em nada tenha sido beliscada a relação conselho geral versus diretor tendo sido construída uma interação muito fácil. Ao princípio não foi fácil e calcula e criou muitas vezes muitos contratemplos e às vezes eu percebi que as coisas não estavam a ser bem aceites mas nem por culpa do diretor nem por minha culpa. Ou seja o meu modus operandi dizia-me que era melhor fazer daquela maneira. Nem sempre a forma melhor (...) até porque a escola não estava habituada a ter um conselho geral, não estava habituada a pegar nos documentos e a mandar para o conselho geral, lembravam-se lá do conselho geral, ou seja as pessoas não faziam por mal. As escolas estão tão habituadas tratar dos problemas numa linguagem tão cifrada que é necessário que alguém de fora lhes diga que é necessário traduzirem para se conseguir ler. Quantas vezes disse ao diretor você não pode apresentar isto, você tem que apresentar isto com mais tempo. Agora não podia está aqui na legislação faça favor. Não é assim que se criam relações na minha opinião. Houve alguns problemas mesmo dentro do cg. Não foi muito bem aceite o facto de eu não marcar reuniões de chegarmos lá e não termos os documentos para análise e as pessoas olhavam para mim com ar de então qual é o teu papel? Criou-se aqui (.) no meu cgl eu percebi que o teu papel aqui era coordenar e não estás a coordenar, não estas a fazer. Eu achei que aquele era o meu papel naquele momento. Mas muitas vezes não dispunha dos documentos com antecipação ou não estavam explicados da forma como tínhamos pedido e que me permitissem assumir por inteiro esse papel. Não foi por não responder a absolutamente nada e eu percebi perfeitamente. Acabamos por criar então esta rotina manda os documentos todos tudo para cá vamos vendo e vamos analisando. De início os problemas surgiram pela falta de rotina do órgão e obrigaram à construção dessas rotinas porque não havia o hábito da direção se explicar.

8. Para além das reuniões do conselho geral existe algum tipo de trabalho entre a diretor e o presidente do conselho geral? De que tipo? Com que periodicidade? Quem toma a iniciativa?

Se entender que as vezes fazemos reuniões por telefone sim. De uma maneira informal mantemos um contacto estreito. Não reunimos formalmente mas sempre que cada um acha necessário falamos informalmente por telefone ou até presencialmente. Quem toma a iniciativa é indiferente completamente indiferente.

9. Enquanto presidente do conselho geral sente que as decisões do órgão a que preside condicionam a ação do diretor? Exemplifique.

Poderiam condicionar (risos) ou seja se nós não aprovássemos os documentos enviados claro que condicionávamos. Não até á data não houve nenhuma que condicionasse as decisões do sr diretor Mas é evidente que obriga a um maior cuidado na preparação dos documentos. Os relatórios passaram a ser feitos de outra forma Já obrigou a vários documentos serem explicitados de outra forma. Ou porque nós não compreendíamos, ou porque eram demasiado extensos perdíamos ali imenso tempo e não tínhamos a perceção do que efetivamente eram, foram criadas outras rotinas nomeadamente relatórios trimestrais que efetivamente antes a escola não fazia e que foi criado precisamente para nós Se condiciona? Ok desse modo claro que condiciona mas não condiciona a decisão não é por isso (...) Criou-se formas de efetivamente o conselho geral poder operar de modo mais de modo melhor forma Não quer dizer que no futuro não possa vir a condicionar ganhando o seu espaço. Mas até me assusta como pode pelas próprias competências que lhe estão conferidas no decreto

10. Do seu ponto de vista, a eleição / seleção por parte do conselho geral do diretor atribui a este uma legitimidade e representatividade acrescida.

Sim Significa que ao ser eleito pelo conselho o diretor não é o representante dos professores mas passa a ser o representante da escola no seu todo garantindo-lhe este processo uma maior legitimidade e uma maior representatividade

11. Alguma vez o conselho geral não aprovou ou alterou de forma significativa propostas oriundas do conselho pedagógico? Descreva

Não. Não quer dizer que não dê sugestões ou faça perguntas ou coloque muitas questões que são colocadas ao diretor que é o presidente do cp para que este efetivamente possa dizer as razões. A forma como o cg está organizado permite – nos realizar uma análise crítica dos documentos e evitar qualquer processo de assinar de cruz. E todas as alterações que nos consideramos que o documento deve conter enviamos para todos os membros do cg A comissão permanente faz esses reparos propõe as alterações e envia para todos os membros e se não discute mais é porque as coisas já estão discutidas quer na secção quer na comissão permanente e as alterações estão marcadas e toda a gente recebeu Se queriam enviar contributos que dissessem naquela altura porque as coisas já tinham sido discutidas Esse trabalho faz-se mas normalmente não é devolvido ao cp Pedimos esclarecimentos sobre as questões que colocamos elas acabaram por ser dirimidas senão naquele dia, mas na próxima reunião porque eram coisas que o próprio conselho tinha dado conta e inclusivamente não tinham sido feitas alterações e que no próprio conselho já tinham

proposta de alterações Os pais são interventivos Muitas vezes é dos pais e dos professores também Os professores despem a capa lá fora antes de entrar. Nesse aspeto funciona bem .

12. Qual a sua perspetiva sobre as funções do conselho pedagógico? *Ainda há muita gente que o vê ou espera que ele se comporte como um órgão de efetivo poder .Na minha opinião eu acho que não deve ser . . Agora para o ser, devemos pensar quem devem ser os elementos que devem estar lá , os elementos que incorporam o órgão e quem deve ser o presidente Eu acho que é um órgão de consultadoria com competências técnicas*

13. Como analisa a intervenção dos representantes da comunidade local como membros do conselho geral? Considera relevante a presença destes representantes?

Penso que tem a ver com a própria educação e com a própria noção de escola. Antigamente as escolas eram muito viradas para o seu Interior e não para o seu exterior A comunidade local não era tão apelativa para escola Neste momento a escola tem, cada vez mais que se virar para o exterior e fazer parcerias e a escola de Carcavelos tem imensas parcerias Foi um problema quando estivemos analisar no conselho geral o plano anual de atividades foi o número elevado de parcerias que aquela escola tem e perceber se efetivamente valia a pena ter tantas. Digamos se existem essas parcerias se queremos realmente estar inseridos numa comunidade, que a comunidade também nos respeite que se tenha realmente prestígio nessa comunidade tem que estrar tem que se levar o trabalho cá para fora. Não tenho dúvidas que há um reconhecimento a nível dos órgãos da importância da ligação à comunidade, mas talvez esse percepção não seja tão profundo junto dos professores. Mas acho que o caminho é olhar para a comunidade exterior. As atividades económicas da freguesia, do concelho tem que ser muito olhadas para (...) e eu acho que a escola (...) nomeadamente alguns cursos profissionais que a escola ministra que já fazem um caminho muito bom nesse sentido, tenho visto tem feito alguns trabalhos com a junta de freguesia por exemplo, com a Legrand eu acho que é este o caminho.

14. No mesmo âmbito (Balanço) como interpreta analisa a intervenção da autarquia neste órgão?

Eu acho que faz todo o sentido que a camara esteja no órgão. Até porque a câmara tem competências na educação pelo que não faz qualquer sentido que ela lá não esteja E acho importante que possa dar o seu contributo no projeto educativo de escola Não conheço a camara tão bem para dizer se está ou não preparada para intervir (.) mas se não está tem que se preparar ou seja tem que vir mais ao terreno sair mais da camara e vir mais para as escolas e eu acho que se calhar é por aí mais terreno

15. Quais as razões que poderão explicar a sua eleição como presidente do conselho geral?

Fui proposta pelo diretor e fui eleita pelos restantes conselheiros. Eu acho que sim tem a ver com o facto de eu poder garantir uma certa independência do órgão e portanto nada melhor que alguém fosse exterior à escola. Por outro lado digamos que não é ninguém que estivesse tão longe da escola porque também lá passei, e devo ter lá algum bichinho e penso que aí também se calhar foi o ponto forte a meu favor. O facto de nós termos um caminho percorrido assente na intervenção nas escolas do 1º ciclo e esta junta não só tinha as manutenções de escolas porque geria 3 espaços daquele agrupamento foi mais fácil porque havia aqui uma forte comunicação. Para a comunidade escolar também se calhar não era uma pessoa desconhecida. Se calhar consigo juntar em mim vários lados do mundo. Fui professora mas agora estou aposentada, fui há muitos anos professora daquela escola e agora sou autarca. Não é fácil ser presidente deste órgão.

16. Na sua opinião o conselho geral é um órgão que deve ser extinto?

Não. É um espaço importante de interação entre os diferentes parceiros. Faço um balanço bastante positivo de que as coisas a seu tempo, deu-se tempo e deu-se espaço para as pessoas aprenderem e tem que ser este processo tem que ser feito caminhando.

17. Outros aspetos que queira acrescentar à entrevista.

Questionário

A realização deste questionário tem como objetivo a recolha de dados para a elaboração de um trabalho sobre o enquadramento legal dos órgãos de administração e gestão das escolas, designadamente sobre o funcionamento do Conselho Geral, que é parte integrante do Mestrado em Administração e Gestão Escolar.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeitos de interpretação das outras respostas.

Por favor responda com sinceridade. Obrigado pela sua colaboração.

1- Idade

Menos de 30 anos

De 30 a 40 anos

De 41 a 50 anos

Mais de 50 anos

2 - Tempo de serviço em 1/09/2011

Até 10 anos

De 11 a 20 anos

De 20 a 25 anos

Mais de 25 anos

3 - Situação Profissional

Quadro N. Definitiva

Contratado C/ Prof.

Contratado S/ Prof.

Outra Situação

4- Há quantos anos consecutivos leciona neste Agrupamento? (inclua o atual)

Menos de 5 anos

De 5 a 10 anos

De 11 a 15 anos

Mais de 15 anos

5- Dos órgãos de gestão e administração existentes no Agrupamento, a qual atribui maior preponderância na vida do estabelecimento de ensino? (Classifique-os utilizando uma escala de 1 a 4, sendo o número 1 o menos importante e o número 4 o mais importante.)

conselho geral	<input type="text"/>	diretor	<input type="text"/>
conselho pedagógico	<input type="text"/>	conselho administrativo	<input type="text"/>

6- O regulamento interno é um documento fundamental do Agrupamento. Na sua opinião, a qual dos órgãos compete a sua aprovação?

conselho geral	<input type="text"/>	diretor	<input type="text"/>
conselho pedagógico	<input type="text"/>	conselho administrativo	<input type="text"/>

7- Refletindo sobre a prática do seu agrupamento, a qual dos órgãos atribui a competência de aprovar o projeto educativo ?

conselho geral	<input type="text"/>	diretor	<input type="text"/>
conselho pedagógico	<input type="text"/>	conselho administrativo	<input type="text"/>

8- Qual dos seguintes órgão deverá, na sua opinião, emitir parecer sobre o plano anual de atividades?

conselho geral	<input type="text"/>	diretor	<input type="text"/>
conselho pedagógico	<input type="text"/>	conselho administrativo	<input type="text"/>

9- Tendo presente o que conhece da vida do agrupamento a que pertence, atribui a competência para definir as linhas orientadoras da elaboração do orçamento do Agrupamento a qual dos órgãos?

conselho geral	<input type="text"/>	diretor	<input type="text"/>
conselho pedagógico	<input type="text"/>	conselho administrativo	<input type="text"/>

10- Concorda que ao conselho geral seja atribuída a competência para avaliar o funcionamento do Agrupamento, solicitando, para o efeito, todas as informações necessárias?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
Talvez	<input type="checkbox"/>	Não tenho opinião	<input type="checkbox"/>

11- Estaria de acordo se, numa futura alteração legislativa, os membros conselho pedagógico, designados pelo Diretor, ficassem sujeitos a ratificação pelo conselho geral?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
Talvez	<input type="checkbox"/>	Não tenho opinião	<input type="checkbox"/>

12 – Imagine que essa mesma alteração legislativa propunha um aumento da representação autárquica sem que da mesma resultasse um aumento dos membros do conselho geral. Qual dos corpos representados deveria ver a representação diminuída? (assinale com uma + a sua opção)

Pessoal Docente	<input type="checkbox"/>	Pais /Encarregados de Educação	<input type="checkbox"/>
Pessoal não docente	<input type="checkbox"/>	Representantes da comunidade local	<input type="checkbox"/>
Alunos	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

13- Considera negativo que o atual decreto-lei que estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, determine que a escolha do Diretor seja uma competência do conselho geral?

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
Talvez	<input type="checkbox"/>	Não tenho opinião	<input type="checkbox"/>

14- Em qual dos órgãos considera imprescindível a presença, para além dos docentes, de outros parceiros educativos? (assinale com uma + a sua opinião).

conselho geral	<input type="checkbox"/>	diretor	<input type="checkbox"/>
conselho pedagógico	<input type="checkbox"/>	conselho administrativo	<input type="checkbox"/>

15- Tendo presente a composição dos órgãos de gestão do seu estabelecimento de ensino, qual deles, em sua opinião, representa melhor a comunidade educativa? (assinale com uma + a sua opção)

conselho geral	<input type="checkbox"/>	diretor	<input type="checkbox"/>
conselho pedagógico	<input type="checkbox"/>	conselho administrativo	<input type="checkbox"/>

16- Tendo presente a composição dos órgãos de gestão do seu estabelecimento de ensino, qual deles, na sua opinião, representa melhor o corpo docente? (assinale com uma + a sua opção)

conselho geral	<input type="checkbox"/>	diretor	<input type="checkbox"/>
conselho pedagógico	<input type="checkbox"/>	conselho administrativo	<input type="checkbox"/>

17- Na sua opinião, considera imprescindível para o bom funcionamento do Agrupamento como organização a existência do órgão conselho geral.

Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
Talvez	<input type="checkbox"/>	Não tenho opinião	<input type="checkbox"/>

