



Universidade do Minho
Instituto de Educação

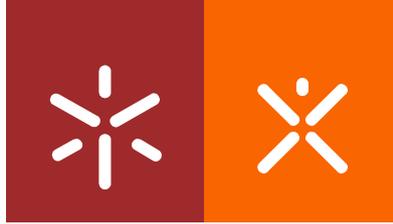
João Filipe Marinho dos Santos

**Lógicas de Poder no Conselho Geral
de um Agrupamento de Escolas**

João Filipe Marinho dos Santos **Lógicas de Poder no Conselho Geral de um Agrupamento de Escolas**

UMinho | 2018

janeiro de 2018



Universidade do Minho
Instituto de Educação

João Filipe Marinho dos Santos

Lógicas de Poder no Conselho Geral de um Agrupamento de Escolas

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Administração Educacional

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto Branco Palhares

DECLARAÇÃO

Nome: João Filipe Marinho dos Santos

Endereço eletrónico: jofimasa@gmail.com Telefone: 917 019 047 / 224 082 822

Cartão do Cidadão: 10118489 1ZY2

Título da dissertação: Lógicas de Poder no Conselho Geral de um Agrupamento de Escolas

Orientador:

Professor Doutor: José Augusto Branco Palhares

Ano de conclusão: 2018

Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Administração Educacional

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura:

AGRADECIMENTOS

No fim desta caminhada impõem-se algumas palavras de apreço e estima por aqueles que contribuíram decisivamente para a conclusão do presente trabalho. Desde logo uma menção especial para o Professor Doutor, José Augusto Palhares, por todo o apoio e disponibilidade prestada na orientação e melhoria constante do trilha da presente investigação.

Em seguida, uma palavra de agradecimento a todos os participantes no estudo com uma referência particular para o Diretor e para o Presidente do Conselho Geral do AEW. De igual modo, o meu sincero agradecimento à Ana Paula pela ajuda prestada no culminar deste trabalho.

Por fim, mas de importância incontornável dedico este trabalho à Joana por me ter inspirado com o seu irradiante sorriso e à Carla por me ter permitido caminhar este desafiante trajeto sem ter de pensar noutra tipo de incumbências. Foram e são o meu porto de abrigo.

RESUMO

Com o intuito de propiciar e potenciar a participação de um leque abrangente e multifacetado de atores na gestão estratégica dos estabelecimentos de ensino o Ministério da Educação publicou o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril com esse propósito emergindo o Conselho Geral como o órgão predestinado para operacionalizar tal intuito. Tendo em conta esta premissa a presente investigação pretendeu aferir se o Conselho Geral se assumia verdadeiramente como um órgão decisório ou se limitava a sua ação à validação de decisões e propostas concebidas noutros órgãos da instituição escolar e que lógicas de poder determinavam essas mesmas decisões. Assim, recorremos a um quadro teórico de análise que privilegiava os modelos de análise burocrático-racional e os modelos políticos atendendo à heterogeneidade de sensibilidades e perspetivas representadas no Conselho Geral e às competências que lhe estão acometidas normativamente. Seguimos uma metodologia de investigação de cariz qualitativo e descritivo na medida em que elegemos as entrevistas semidirigidas, a análise documental e a observação não participante nas reuniões do Conselho Geral em que pudemos estar presentes, como instrumentos fulcrais da nossa investigação. Deste modo, a recolha de dados empíricos ocorreu num Agrupamento de Escolas de um concelho da zona do Vale do Sousa no norte de Portugal, onde pudemos aplicar dezanove entrevistas aos membros integrantes do órgão, analisar as atas das seis reuniões do órgão em que estivemos presentes bem como alguns documentos estruturantes do agrupamento nomeadamente o seu projeto educativo, o seu regulamento interno e o regimento do Conselho Geral. Os dados apurados denotam uma dinâmica decisória do Conselho Geral predominantemente formalista e ritualista em detrimento da sua dimensão estratégica em que a a sobredeterminação política e de poder(es) aparece deveras mitigada. De igual modo a preponderância do Diretor enquanto detentor privilegiado de informação emerge, embora de forma não claramente assumida pelos demais representantes na dinâmica de funcionamento e de orientação estratégica do órgão.

Palavras-Chave: Poder, Influência, Decisão, Autonomia

ABSTRACT

The Ministry of Education published Decree-Law no. 75/2008, of April 22nd, with the purpose of fostering and promoting the participation of a wide and multifaceted range of actors in the strategic management of educational institutions. General as the body predestined to operationalize such a claim. Given this premise, the present investigation sought to assess whether the General School Council (Conselho Geral) was truly a decision-making body or limited to its action to the validation of decisions and proposals conceived in other organs of the school institution and what logic of power determined those decisions. Thus, we used a theoretical framework of analysis that emphasized the models of bureaucratic-rational analysis and political models given the heterogeneity of sensitivities and perspectives represented in the General Council and the competencies that are normatively affected. We followed a qualitative and descriptive research methodology as we chose semi-structured interviews, documentary analysis and non-participatory observation at the General Council meetings where we were present as key tools of our research. Thus, empirical data collection took place in a School Grouping in a county in the Vale do Sousa area in the north of the country where we were able to apply nineteen interviews to the members of the body, to analyse the minutes of the six meetings of the organ in which we were present as well as some of the structuring documents of the group, namely its educational project, its internal regulations and the regiment of the General Council. The data show a decisive dynamics of the General Council, predominantly formalistic and ritualistic, to the detriment of its strategic dimension in which over determination of politics and power (s) appears to have been mitigated. Likewise, the preponderance of the Director as the privileged holder of information emerges, albeit not clearly assumed by the other representatives in the dynamics of operation and strategic direction of the organ.

KEYWORDS: POWER, INFLUENCE, DECISION, AUTONOMY

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Índice.....	ix
Índice de Quadros	xiii
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos	xv
Introdução.....	17
Capítulo I - Na demanda da “gestão democrática”	23
1. Normalização – primeira investida (D.L. n.º 735-A/74).....	23
2. Segunda investida da normalização (D.L. n.º 769/76).....	24
3. Lei de Bases do Sistema Educativo e a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 – L.B.S.E. e a C.R.S.E.)	26
4. Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Despacho conjunto 19/MEC/86).....	27
5. O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro e a promulgação da autonomia das escolas.....	29
6. Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio – Regime jurídico da direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.	30
7. Construção de um programa de reforço da autonomia das escolas – O estudo prévio (1997). 34	
8. Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – A consagração da autonomia formal.....	37
9. Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário	42
10. Síntese.....	48
Capítulo II - A organização escolar em perspetiva	55
1. Perspetiva burocrático-racional.....	59
1.1. Condicionismos do modelo burocrático-racional	63
2. A organização escolar sob a matriz do modelo político.....	64
3. Limitações do modelo político	70
4. A importância do poder, da influência, dos interesses, do conflito e da gestão estratégica na dinâmica organizacional.....	71
Capítulo III - Metodologia da investigação e objeto de estudo	85

1. Natureza do estudo	85
2. Problemática da Investigação	86
3. Caracterização do contexto de estudo.....	88
4. Participantes no estudo	89
5. Opções metodológicas	92
Capítulo IV - Apresentação e Análise/Tratamento de Dados.....	99
1. Matérias educativas gerais	99
1.1. Sentido(s) das políticas educativas.....	99
2. Conselho Geral e a autonomia/participação	103
2.1. Participação democrática e a importância da colegialidade	103
3. Representatividade no Conselho Geral.....	107
3.1. Composição e adequação dos representantes no órgão	107
4. Dinâmica do Conselho Geral	112
4.1. Funcionamento do órgão / Organização e alinhamento dos trabalhos	112
5. O Conselho Geral e o Diretor.....	120
5.1. Competências do órgão/Papel do Diretor.....	120
6. Práticas relativamente à participação.....	129
6.1. Posições dos atores e tomadas de decisão	129
7. Lideranças e protagonismos.....	139
7.1. Importância dos órgãos do Agrupamento;	139
7.2. Configuração dos principais protagonistas no órgão	143
8. Análise das atas do Conselho Geral	148
8.1. Registo de assiduidade nas reuniões do Conselho Geral.....	148
9. Funcionamento das reuniões do Conselho Geral.....	150
10. Elementos mais interventivos nas reuniões do Conselho Geral	153
11. Intervenções dos membros do Conselho Geral.....	154
Conclusão	161

Pistas para futuras investigações	167
Bibliografia	169
Legislação consultada:.....	181
Anexos	183
Anexo A – Guião de entrevista ao Presidente do Conselho Geral	185
Anexo B – Guião de entrevista ao Diretor	191
Anexo C – Guião de entrevista aos Representantes da Autarquia	197
Anexo D – Guião de entrevista ao Representante do Pessoal Docente do Pré-escolar	203
Anexo E – Guião de entrevista ao Representante do Pessoal Docente do 1.º ciclo.....	209
Anexo F – Guião de entrevista ao Representante do Pessoal Docente do 2.º ciclo	215
Anexo G – Guião de entrevista ao Representante do Pessoal Docente do 3.º ciclo.....	221
Anexo H – Guião de entrevista aos Representantes dos Pais e Encarregados de Educação	227
Anexo I – Guião de entrevista aos Representantes do Pessoal Não Docente.....	233
Anexo J – Guião de entrevista aos Representantes da Comunidade Local	239
Anexo K – Análise categorial do conteúdo das entrevistas	245
Anexo L – Grelhas de observação não participante das reuniões do Conselho Geral.....	295
Anexo M – Análise de conteúdo das atas das reuniões do Conselho Geral	309
Anexo N – Transcrições das entrevistas aos membros integrantes do Conselho Geral (CD)	317

ÍNDICE DE QUADROS

Capítulo I

Quadro I - Síntese dos principais Modelos de Administração e Gestão das Escolas (1976-2012).....50

Quadro II - Síntese da Composição dos Órgãos de Direção nos Principais Normativos.....51

Quadro III - Síntese das competências dos órgãos de Direção nos principais Normativos.....52

Capítulo III

Quadro IV – Caracterização dos elementos constituintes do Conselho Geral.....88

Quadro V – Grelha de análise categorial das entrevistas.....95

Capítulo IV

Quadro VI - Assiduidade dos elementos constituintes do Conselho Geral.....146

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

- AEW – Agrupamento de Escolas W
- CAA – Comissão de Acompanhamento e Avaliação
- CD - Conselho Diretivo
- CEE – Comunidade Económica Europeia
- CG – Conselho Geral
- CP – Conselho Pedagógico
- CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo
- E1 – Entrevistado 1 (Diretor)
- E2 – Entrevistado 2 (Presidente do Conselho Geral e representante do 1.º ciclo)
- E3 – Entrevistado 3 (Representante da autarquia)
- E4 – Entrevistado 4 (Representante da autarquia)
- E5 – Entrevistado 5 (Representante do pré-escolar)
- E6 – Entrevistado 6 (Representante do 1.º ciclo)
- E7 – Entrevistado 7 (Representante do 2.º ciclo)
- E8 – Entrevistado 8 (Representante do 2.º ciclo)
- E9 – Entrevistado 9 (Representante do 3.º ciclo)
- E10 – Entrevistado 10 (Representante do 3.º ciclo)
- E11 – Entrevistado 11 (Representante dos pais e encarregados de educação)
- E12 – Entrevistado 12 (Representante dos pais e encarregados de educação)
- E13 – Entrevistado 13 (Representante dos pais e encarregados de educação)
- E14 – Entrevistado 14 (Representante dos pais e encarregados de educação)
- E15 – Entrevistado 15 (Representante dos pais e encarregados de educação)
- E16 – Entrevistado 16 (Representante do pessoal não docente)
- E17 – Entrevistado 17 (Representante do pessoal não docente)
- E18 – Entrevistado 18 (Representante da comunidade local)
- E19 – Entrevistado 19 (Representante da comunidade local)
- GT – Grupo de Trabalho
- I - Investigador
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- ME – Ministério da Educação
- MEC – Ministério da Educação e Ciência
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- PAA – Plano Anual de Atividades

Lógicas de Poder no Conselho Geral de um Agrupamento

RI – Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação decorre da necessidade imperiosa de, enquanto profissional de educação com funções exercidas no órgão de gestão do Agrupamento de Escolas (AEW) nos últimos nove anos, reconhecer a pertinência e a relevância incontornável do aprofundamento de conhecimentos ao nível da gestão escolar impelindo-nos a questionar práticas e perspetivas de análise das decorrências que caracterizam este intrincado, mas fértil campo de investigação. Na realidade a interpretação da escola como uma organização e enquanto objeto de estudo tem encontrado, ao longo de décadas diversas imagens que tendem a desvelar diferentes configurações e dinâmicas de funcionamento contribuindo decisivamente para o enriquecimento investigativo das organizações em geral e da escola em particular. Neste sentido, para além da necessidade de encontrar um modelo organizacional que melhore o funcionamento das organizações educativas, reveste-se de importância acrescida a premência de propiciar a reflexão em torno da forma como estão a ser operadas as mudanças em todo o sistema educativo e de que forma os modelos organizacionais das escolas se estão a adaptar a essa nova realidade em constante mutação.

Em nosso entender a administração educativa tem sido historicamente pautada por um significativo centralismo. Esta dimensão centralizadora tem tendido a persistir, apesar dos intentos legislativos e dos discursos políticos, mormente a partir da década de 80, que têm procurado potenciar a autonomia da escola pública e dos seus atores. Esta tendência é aliás realçada por Torres (2006, pp. 143-144) quando refere que “[...] considerado como um dos traços mais identificativos do nosso sistema de educação pública, o centralismo administrativo do aparelho estatal regulador do campo educativo configura um quadro de constrangimentos, historicamente consolidados assentes na adoção de dispositivos de controlo ideológico e simbólico da educação”.

A centralização de poderes tem permanecido de forma indelével no domínio da administração educativa, configurando ela mesma a principal razão para a existência do próprio órgão ministerial e que segundo Lima (2001, p. 39) “existe desta forma para centralizar, uniformizar e controlar, e só centralizando poderá manter a sua organização.”

Nesta perspetiva, a atuação da administração educativa tem-se focalizado numa profusão de regulamentação normativa, no que Lima (2001, p. 41) designaria como “plano das orientações para a ação organizacional” em detrimento dos vários enquadramentos e dos diferentes contextos educativos, que recorrendo à terminologia deste mesmo autor poderia ser designado como “plano da ação

organizacional” numa lógica de orientação formal-legal, tendencialmente uniformizada e de cariz burocrático. Convirá acerca destes dois planos de ação referenciados, destacar a importância que adquirem as lógicas de ação decorrentes da relação entre os mesmos, referindo a este propósito Torres (2006, p. 144) que, “à medida que as discrepâncias entre a ordem normativa e jurídica e as ordens das realidades concretas se vão ampliando, coloca-se o problema de se compreender as lógicas de ação que quotidianamente se desenvolvem nas escolas portuguesas”.

Os efeitos e as consequências desta centralização burocrática são de resto ressaltadas por N. Afonso (1994, p. 20) quando salienta que,

“[a]s principais consequências desta centralização burocrática, onde cada assunto é antecipado e regulado são a rigidez da organização escolar, a sua incapacidade para se adaptar às circunstâncias locais, a resistência à inovação, o desperdício de recursos escassos e a falta de responsabilização perante a comunidade”.

Segundo Lima, (2001, p. 137), a reforma da administração da educação que decorreu ao longo das décadas de 80 e 90 assumiu um papel de destaque nos discursos políticos, tendo a gestão do sistema de ensino sido apelidada a título de exemplo de burocrática, ineficaz e ineficiente pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo no seu Projeto Global de Atividades de 1986.

Com efeito tem-se assistido à existência de um cunho algo retórico e meramente formal relativamente à emergência dos graus de autonomia das instituições escolares, tendendo-se para uma transferência de poderes ao abrigo de lógicas de descentralização, e no limite de desconcentração de forma a fazer emergir a relevância dos contextos locais no funcionamento das instituições escolares. A este propósito Lima (1996, p. 32) realça que, “conferindo uma autonomia relativa à organização escolar contempla-se a importância do Estado e das estruturas macrosociais” bem como “a importância dos contextos locais e organizacionais”. De igual modo este mesmo autor, Lima (2011, p. 14) salienta que “Não é, portanto, de estranhar que a autonomia da escola represente, há duas décadas, um tópico recorrente nos discursos educativos, embora, aparentemente, com reduzido impacto na administração do sistema educativo e sobretudo com poucas consequências democráticas na governação e administração das escolas”.

Tendo em conta este enquadramento poder-se-ia afirmar que a publicação do decreto-lei 75/2008, de 22 de abril, procurou acentuar a orientação que tinha sido seguida anteriormente quer ao nível do reforço das competências do órgão de direção estratégica, agora designado de Conselho Geral,

a quem passa a ser atribuída a eleição/nomeação do Diretor, quer no que concerne ao aumento da representação de um leque mais abrangente da comunidade educativa em detrimento dos representantes docentes. Neste seguimento, a publicação do decreto-lei n.º 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 substancial as atribuições de competências ao conselho geral. No entanto 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. Na nossa perspetiva parece evidente o intento por parte do legislador projetar 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. No entanto, no ordenamento legal em vigor são acometidas à figura do Diretor uma panóplia de atribuições que realçam de forma incontornável o carácter unipessoal que caracteriza o mesmo relegando para um plano algo secundário o Conselho Geral a quem tem de prestar contas, bem como à administração educativa. Conforme nos relembra Supico (2015, p. 1627) “O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho vem reforçar o poder hierárquico do diretor, quer mantendo o seu leque de competências alargado, quer reforçando a exigência dos requisitos de formação e/ou experiência de acesso à função”. Desta forma desenhava-se o propósito por parte do Ministério da Educação em proceder ao reforço da participação alargada de vários representantes da comunidade educativa no processo educativo na direção dos estabelecimentos de ensino. De igual modo, sob o pretexto de que seriam necessárias lideranças fortes para o bom funcionamento das escolas, instituiu o cargo de diretor, um órgão unipessoal, considerado como o primeiro responsável pelo desenvolvimento do projeto educativo da escola e que teria de prestar contas ao conselho geral.

Em nosso entender, mais importante do que a prioridade política de operar transformações no modelo organizacional das escolas de forma decretada com o objetivo manifesto de melhorar o seu funcionamento, seria refletir como é que as organizações escolares 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. Assim, enquanto profissionais da educação ao nível da gestão escolar e tendo em conta os sucessivos propósitos normativo-legais que têm procurado historicamente propiciar formas alegadamente inovadoras de participação de um espectro alargado de atores na gestão estratégica das

organizações escolares, o Conselho Geral e as lógicas de poder que o caracterizam parece-nos um campo apetecível de investigação.

Partimos, pois, para este trabalho de investigação, alicerçados na seguinte pergunta de partida basilar: Que lógicas de poder e influência imperam ao nível do Conselho Geral determinando e condicionando as tomadas de decisão? Norteados por este questionamento procuramos igualmente definir o nosso objeto de estudo tendo em conta alguns objetivos específicos: Percecionar a perspetiva dos conselheiros face às atuais políticas educativas e ao posicionamento do Conselho Geral na atual conjuntura educativa; Identificar a importância do órgão bem como da colegialidade percecionando o índice de participação democrática no mesmo; Identificar a adequação da representatividade no Conselho Geral a partir dos seus elementos constituintes; Identificar o regime de funcionamento do órgão em questão bem como a organização e o alinhamento dos trabalhos do Conselho Geral; Identificar as competências do Conselho Geral e o papel do Diretor no referido órgão; Identificar as práticas relativamente às posições dos atores e às tomadas de decisão; Identificar a configuração dos atores com maior protagonismo no Conselho Geral e a importância atribuída aos órgãos do Agrupamento.

Desta forma, optamos por uma investigação descritiva de cariz qualitativo, elegendo como técnicas nucleares a entrevista semidirigida e a análise documental de documentos estruturantes do Agrupamento AEW, bem como das atas do Conselho Geral, alvo do nosso estudo. Recorreremos igualmente à legislação produzida, bem como à observação não participante. No capítulo I – Na Demanda da Gestão Democrática procedemos ao historial legislativo que se foi sucedendo temporalmente visando o incremento da propagada autonomia das escolas e a assunção de novas formas de participação e de novos atores na governação das escolas. No capítulo II – A organização escolar em perspetiva intentamos abordar o nosso estudo pelo enquadramento teórico dos modelos de análise burocrático-racional e modelos políticos de forma a desvelar dinâmicas decisórias do Conselho Geral à luz dos referenciais de análise elencados. No capítulo III – Metodologia da investigação e objeto de estudo são apresentadas as linhas metodológicas da linha investigativa do presente estudo, bem como a caracterização do Agrupamento AEW e do respetivo Conselho Geral. No capítulo IV – Apresentação e análise de dados/Tratamento de dados - procurámos fazer uma análise interpretativa dos dados oriundos das entrevistas realizadas aos membros integrantes do Conselho Geral em apreço com base categorial ancorados no modelo de análise apresentando uma reflexão dos dados obtidos,

procurando responder à pergunta de partida e confirmar ou infirmar as hipóteses de trabalho previamente delineadas.

A conclusão do presente trabalho investigativo dá nota das ideias nucleares e predominantes que foram caracterizando este trilho de investigação sendo humildemente sugeridas algumas pistas de investigação futura. Em apêndice são apresentados os guiões para as entrevistas semidirigidas e as grelhas de análise de conteúdo que elaboramos para a análise das entrevistas realizadas de base categorial bem como a transcrição das dezanove entrevistas (CD) aos vários elementos constituintes do Conselho Geral alvo do nosso estudo.

CAPÍTULO I - NA DEMANDA DA “GESTÃO DEMOCRÁTICA”

1. Normalização – primeira investida (D.L. n.º 735-A/74)

Os desenvolvimentos decorrentes da agitação que o pós 25 de abril veio potenciar, mormente nas escolas, culminaram em promulgações legislativas que procuravam propiciar a chamada “gestão democrática”. No entanto, com o propósito de recuperar o poder sobre as escolas foi aprovado o Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro¹ que contemplava uma nova estrutura de gestão escolar criando três órgãos colegiais: o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Contudo as funções destes órgãos, bem como as suas competências adstritas não se alteraram significativamente em relação às que vigoravam no regime pré-revolucionário. Assim, procurava-se instituir uma democracia representativa: o conselho diretivo (Artigos 2.º, 3.º e 4.º) nas escolas com ensino secundário, continha número idêntico de representantes eleitos pelos alunos e pelos professores (quatro de cada), o conselho pedagógico (Artigos 22.º e 23.º) era integrado por alunos e professores, estando estes últimos em maior número, o conselho administrativo era constituído por três elementos, a saber, o presidente (presidia aos restantes dois órgãos), um outro membro do conselho diretivo e o funcionário administrativo mais graduado (Artigo 29.º). Ao conselho diretivo competia regular o funcionamento da escola em conformidade com as orientações emanadas do Ministério da Educação, mantendo as mesmas funções que os conselhos de escola. No entanto, verificou-se uma resistência e oposição à regulamentação do decreto em apreço, atendendo ao status quo vigente até então e que N. Afonso (1994, p. 129) realça, referindo que “[e]ste decreto gerou muita oposição em muitas escolas, nomeadamente naquelas em que as assembleias gerais eram mais ativas e onde o processo de radicalização era mais intenso”.

Com a estabilização política e a promulgação da Constituição da República, instituiu-se um modelo político de democracia representativa e a ideia de participação iria de alguma forma acentuar-se, numa lógica de abertura da escola à comunidade, de forma mais ou menos precoce para a época em questão.

¹A respeito dos efeitos da publicação deste normativo, Lima (2011, p. 18) refere que “[n]ão fosse a prática quase generalizada de incumprimento do decreto, mormente no que se refere à realização de plenários deliberativos de professores, que frequentemente substituíram o conselho pedagógico e cujas decisões acabavam por ser executadas pelos conselhos diretivos, e o ensaio da autonomia teria ficado limitado aos meses compreendidos entre Maio e Dezembro de 1974. Contudo ficava clara a inexistência de um projeto de descentralização do Ministério da Educação, de autogestão pedagógica, de autonomia das escolas e de devolução de certos poderes do centro para as periferias”.

Com efeito, no entender de Formosinho e Machado (2000, p. 35), “[e]sta tentativa de normalização democrática da vida das escolas, não goza de condições de sucesso, dada a sua precocidade relativamente ao que se passava na sociedade, mas corresponde aos objectivos daquelas que viriam a ser as mais importantes forças políticas e inscreve-se na linha de retorno da centralização concentrada e burocrática [...]”.

2. Segunda investida da normalização (D.L. n.º 769/76)

A publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, por iniciativa legislativa do I Governo Constitucional potenciava o regresso à chamada centralização burocrática, intentando de igual modo restaurar a normalidade da vida escolar, a iniciativa dos professores e visando a subordinação hierárquica da escola, uma vez mais, ao Ministério da Educação. Neste seguimento, Lima (1992, p. 348) referindo-se ao designado “retorno do poder e pela reconstrução do paradigma da centralização” sustenta que a propósito do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro,

“Os poderes de decisão concedidos, a nível escolar, são desviados das estruturas e funções de direção e isolados, de forma quase estanque, no universo da gestão, isto é, na execução de acordo com as políticas decididas a nível central e dentro de estreitos limites, balizados por regras processuais em grande número e pormenor. A tomada de decisões pelos colectivos escolares é agora ainda mais claramente afastada e em termos definitivos, cedendo lugar à acção do CD e do CP”.

O referido diploma² faria emergir como órgãos de topo: o conselho diretivo, com funções de natureza deliberativa e executiva, o conselho pedagógico, com funções de orientação pedagógica e o conselho administrativo, ao qual competiria proceder à gestão financeira e do orçamento, estabelecendo-se as suas regras de constituição e os processos eleitorais respetivos, bem como as suas competências.

O conselho diretivo era constituído por três ou cinco docentes (atendendo ao número de alunos da escola), dois representantes dos alunos e um representante do pessoal não docente. A administração das escolas tinha por base a responsabilidade colegial dos professores representados

² A propósito do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, Lima (1992, p. 242) sustenta que “... não é tanto à luz de um novo projeto de escola que este diploma deve ser analisado, mas sobretudo à luz de uma normalização da vida escolar e de uma recuperação do aparelho administrativo central, no sentido de retomar os seus poderes e a sua função de controlo, de se reafirmar como protagonista”.

pelo conselho diretivo, que era eleito pelos seus pares e no conselho pedagógico, pela representação de grupos ou de disciplina. Referia-se que o conselho pedagógico era constituído pelo presidente do conselho diretivo (por inerência de funções), pelos delegados de grupo/disciplina, pelos representantes dos pais e encarregados de educação. De salientar que o conselho administrativo era igualmente presidido pelo presidente do conselho diretivo (ou vice-presidente do conselho diretivo, por delegação), contemplando ainda um docente (secretário do conselho diretivo) que exerceria as funções de secretário. Poder-se-á dizer que embora este modelo evidenciasse a tentativa de democraticidade, a estrutura administrativa permanecia centralizada e dependente do Ministério da Educação. A excessiva regulamentação, fez com que este modelo se tenha tornado tendencialmente centralizador limitando significativamente a capacidade de decisão dos professores. Ressaltava igualmente deste normativo, que a gestão das escolas era da incumbência dos professores que eram eleitos para o conselho diretivo. Por sua vez, o conselho administrativo via a sua estrutura e responsabilidade definidas com funções de gestão financeira e orçamental (Artigo 33.º). Relativamente a este formato de modelo de gestão, Formosinho e Machado (2000, pp. 36-37) referem que,

“Para além da omissão de qualquer referência às assembleias, estabelece-se uma divisão de funções entre os três órgãos, cabendo ao Conselho directivo (órgão deliberativo e executivo) a responsabilidade do funcionamento e da gestão corrente das escolas que não seja específica do Conselho Pedagógico (órgão de orientação pedagógica ou do Conselho Administrativo (órgão de gestão financeira e orçamental))”.

Na realidade, se o desejo de uma maior autonomia e democratização no seio das escolas se ia acentuando, o que é facto é que como refere Formosinho (2003, p. 27) acerca da designada gestão democrática das escolas³,

“[...] a gestão democrática foi utilizada pela administração central como um instrumento excelente para que fossem as escolas a aguentar com o primeiro impacto das inevitáveis situações de ruptura inerentes ao crescimento constante do sistema, atenuando o inevitável desgaste do poder central (...) para a grande maioria dos professores a representação de gestão democrática fosse a de ausência de controlo próximo, por contraponto ao controlo ao controlo autoritário anterior (...) Assim

³ De igual modo Lima (2011, p. 19) debruçando-se sobre a questão da gestão democrática das escolas sustenta que “A gestão verdadeiramente democrática que se afirma procurar alcançar irá revelar-se, ao longo dos anos, como muita gestão para reduzida democracia. Cedeu-se aos professores o quase exclusivo das tarefas da gestão corrente mas, por outro lado, subtrai-se-lhes os poderes de decisão sobre políticas escolares, formas de organização diferenciadas, projectos próprios, etc, tendo-se ainda isolado as escolas das respectivas comunidades e da participação substantiva de outros actores sociais(...)”

a gestão democrática era por vezes equacionada com o estilo liberal, *laissezfaire*, permissivo de exercício da autoridade”.

3. Lei de Bases do Sistema Educativo e a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 – L.B.S.E. e a C.R.S.E.)

Após a promulgação da nova Constituição da República portuguesa em 1976, o surgimento de novos princípios orientadores ao nível da política educativa, foi ganhando relevância e foram sendo colocados na agenda política de forma mais premente e reiterada. A necessidade de se proceder à elaboração de uma Lei de Bases do Sistema Educativo, já há muito que vinha ganhando relevo, tendo o novo enquadramento económico-político decorrente da integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia, inscrito no discurso oficial este propósito. Relativamente a esta conjugação de fatores, que de alguma forma propiciavam a premência de uma reforma educativa⁴, tendo por base os novos princípios da modernização da administração educativa e o novo enquadramento político-económico A. J. Afonso (1998, p. 205) realçava o surgimento da reforma do sistema educativo, embora como um projeto político de cariz algo ambíguo, “... como uma decisão de alguma maneira esperada face a alguns fatores políticos e macroeconómicos já há algum tempo em desenvolvimento na sociedade portuguesa.”

Neste sentido, em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, tendo como enquadramento legislativo o enaltecimento dos princípios da democraticidade e da participação, visando abranger de forma mais significativa outros elementos no processo educativo, designadamente os pais e encarregados de educação.

Deste modo, a participação na gestão das escolas adquiria uma particular relevância contemplando princípios organizativos, segundo a L.B.S.E. (alínea b), Artigo 3.º) que visavam,

“contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema

⁴ Relativamente aos factores indutores do desencadear do movimento de reforma do sistema educativo, recordamos as palavras de A. J. Afonso (1998, p. 204) quando refere que “Neste sentido, considera-se a reforma educativa como um projecto político ainda marcado por valores (não esgotados) do período de forte democratização e de alguma expansão das políticas sociais, nomeadamente da fase mais recente de construção do Estado-providência, mas também como uma decisão já igualmente condicionada pelas supostas exigências de um outro período que então se inicia: aquele que corresponde à fase mais determinante da (re)definição do lugar de Portugal na economia mundial tendo em consideração sobretudo a sua inserção regional na então Comunidade económica Europeia. (CEE)”.

escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”.

Com efeito, diversos atores educativos, através deste reforço da participação no processo educativo, viam o seu papel valorizado, particularmente os alunos, nos órgãos de direção, embora limitada ao ensino secundário (Artigo 5.º). Os pais viam reconhecido o direito de participar e de estarem informados relativamente à orientação educativa dos seus educandos. Os docentes viam a sua importância realçada, enquanto elementos estruturantes no domínio da orientação educativa. Refira-se de igual forma a perspetiva das autarquias poderem participar e envolver-se no processo educativo de forma mais aprofundada. Neste seguimento, a comunidade educativa passaria a estar mais recetiva aos contributos de todos os agentes educativos onde a escola se encontrasse implantada.

4. Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Despacho conjunto 19/MEC/86)

Será, pois, neste movimento reformista em torno da discussão e aprovação de uma Lei de Bases do Sistema Educativo, que será designada através de Despacho conjunto em 1986 (Despacho conjunto 19/MEC/86) a Comissão de Reforma do Sistema Educativo⁵, com o intuito de proceder à realização de estudos, orientação, preparação de propostas de reforma, tendo em conta os desafios decorrentes das novas exigências sociais e europeias.

Neste seguimento, o Grupo de Trabalho (G.T.) que integrou docentes da Universidade do Minho, João Formosinho, António Sousa Fernandes e Licínio Lima, teria a incumbência de apresentar propostas conducentes à reforma no âmbito da administração das escolas. É de salientar que as propostas apresentadas pelo G.T. anteriormente mencionado surgiriam após a aprovação da L.B.S.E., pelo que as mesmas tiveram em conta os princípios estruturantes e norteadores do referido diploma e que apontavam para a descentralização, a participação e a integração na comunidade.

Este enquadramento é aliás reiterado por N. Afonso (1994, p. 119) sustentando que a C.R.S.E,

“[...] deveria promover a realização de estudos e preparar medidas legislativas de reorganização do sistema educacional. A descentralização administrativa, a modernização organizacional e a qualidade do ensino foram os princípios orientadores determinados à formalmente designada Comissão de Reforma do Sistema Educativo [...]”.

⁵ A Comissão de Reforma do Sistema Educativo era constituída por 12 personalidades de vários quadrantes académicos e resultou da resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, tendo sido designada através do Despacho conjunto 19/MEC/86.

No âmbito da elaboração da proposta constante dos Documentos Preparatórios II de 1988 e posteriormente da Proposta Global de Reforma de 1988 atentava-se aos princípios da democraticidade e da participação, reconhecendo-se a complexidade das escolas, apontando-se para uma manifesta distinção entre as funções de direção e as funções de gestão. Nesta perspetiva, a definição de novos modelos ao nível da organização administrativa das escolas determinava uma clarificação no domínio concetual entre estas duas componentes. Deste modo, a direção, segundo a C.R.S.E. (1988, p. 155) “ocupa-se principalmente da definição de políticas de valores e de orientações gerais” enquanto que a gestão “é predominantemente a execução daquelas políticas e orientações, a organização dos elementos humanos e materiais, a coordenação e a avaliação, por forma a realizar os objetivos fixados pela direção.” Decorrente desta distinção, realçava-se o cariz eminentemente político da direção devendo contemplar uma dimensão democrática e participativa, enquanto que a gestão predominantemente técnica, deveria privilegiar uma vertente mais técnica e de execução. Desta forma a direção da escola estaria a cargo do designado “ Conselho de Direção” enquanto órgão deliberativo e de representação, constituído por um presidente, um vice-presidente, bem como representantes eleitos da comunidade educativa, devendo abranger representantes do pessoal docente, do pessoal não docente, dos alunos, dos encarregados de educação, bem como o representante da autarquia e representantes de associações e organizações sociais, económicas, culturais e científicas da comunidade local ou regional. A comissão de gestão enquanto órgão técnico e executor ficaria incumbida segundo a C.R.S.E. (1988, p. 161) da “implementação do plano de atividades aprovado pelo Conselho de Direção e pela gestão quotidiana da escola.” Este órgão contemplaria um presidente e um vice-presidente que seriam por inerência o presidente e o vice-presidente do conselho de direção respetivamente e ainda um vogal, corporizado na figura do presidente do conselho pedagógico.

A proposta do G.T., previa igualmente a criação de um “Conselho Local do ensino Básico” que segundo a C.R.S.E., Documentos Preparatórios II, (1988, p. 165) teria “... funções de consulta, de apoio, de dinamização e de coordenação a nível concelhio, incidindo sobre diferentes aspectos...”

Relativamente ao conselho pedagógico, este desempenharia o papel de órgão consultivo, numa lógica de coordenação na componente pedagógica e de apoio e consulta relativamente à Comissão de Gestão, bem como ao Conselho de Direção.

Apesar dos intentos renovadores que estavam subjacentes às propostas de reforma, do sistema educativo, as mesmas não ficaram imunes às críticas referindo Lima e Afonso (2002, p. 42) que um dos aspetos mais controversos centrou-se no facto de, “[...] a reforma educativa ter sido um

processo centralizado e incapaz de romper com a lógica tradicional, fortemente normativa e prescritiva, a que as escolas e os atores educativos periféricos têm sido tradicionalmente sujeitos.”

5. O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro e a promulgação da autonomia das escolas

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro assistia-se ao estabelecimento do regime jurídico de autonomia das escolas dos 2.º e 3.º ciclos e à intenção por parte da administração central de inverter uma lógica de gestão tradicionalmente centralista e que emerge desde logo, no preâmbulo do referido normativo: “A reforma educativa não se pode realizar sem a reorganização da administração educacional, visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local”.

Tendo em conta o normativo em questão a autonomia da escola materializava-se, de acordo com o seu preâmbulo:

“[...] na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola a às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”.

Assim procedia-se ao estabelecimento do princípio da autonomia que consistia na capacidade de elaboração e realização de um Projeto Educativo que concretizava e corporizava essa mesma autonomia. O Projeto Educativo passou desta forma a permitir o surgimento de uma nova conceção de escola/comunidade educativa, passando a escola a estabelecer com a comunidade educativa uma dinâmica de corresponsabilização relativamente às práticas operacionalizadas pelos vários atores educativos. Refira-se, no entanto, que este normativo não abrangia o 1.º ciclo e a educação pré-escolar. A autonomia iria focalizar-se de acordo com o articulado em quatro planos: cultural, pedagógico, administrativo e financeiro. Importa de igual modo salientar o facto de a autonomia da escola veiculada através da construção do projeto educativo aparece sustentada no ponto 1, do artigo 2.º do capítulo I, “[e]ntende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”.

Deste modo, as escolas poderiam ainda que de forma condicionada promover e apoiar atividades promotoras da difusão de valores culturais locais, gerir a implementação de planos curriculares, programas e atividades de complemento curricular, seleção de modelos pedagógicos, métodos de ensino e de avaliação, matérias de ensino-aprendizagem e manuais escolares entre outras. No entanto, apesar de consignar a designada autonomia pedagógica, administrativa e cultural, na realidade as escolas não viram alteradas de forma significativa as suas práticas nestes domínios.⁶

A ideia de mudança centrava-se em torno do Projeto Educativo, assumindo-se este como um instrumento fulcral para o efetivo exercício da autonomia.

Tendo em conta que este documento estruturante se configurava como um documento estratégico que exprimia as prioridades de desenvolvimento pedagógico, a autonomia surgia associada ao Projeto Educativo numa lógica de interdependência. No entanto, relativamente ao facto de o Projeto educativo poder constituir-se como a corporização da autonomia, entendemos ser pertinente realçar as palavras de Lima e Afonso (2002, p. 31) que a este propósito refere que, “[...] a escola, historicamente sempre foi dotada de um projeto educativo e de uma direção (embora externos e supra organizacionalmente determinados), pelo que a associação imediata entre «projeto educativo» e «autonomia» não faz sentido.”

6. Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio – Regime jurídico da direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Tendo como pano de fundo o movimento de reforma do sistema educativo decorrente da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, a publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, veio definir o regime jurídico da direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

No preâmbulo do referido normativo, contemplava-se a concretização dos “princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária” prevendo-se a criação do conselho de área escolar e de escola, através de processo eleitoral e no qual estariam “representados os

⁶ Como refere Lima (1992, p. 311) acerca dos intentos deste normativo “O diploma é uma declaração de intenções, uma vez que confere autonomia a uma entidade reificada – a escola (...) Um diploma com um notável alcance potencial, é reduzido, face à não discriminação dos órgãos que exercerão a autonomia decretada, a um prenúncio que o futuro confirmará ou não”.

intervenientes na comunidade escolar, competindo a este órgão colegial as funções de direção.” A garantia da estabilidade e da eficiência da administração e gestão estariam a cargo de um órgão unipessoal, traduzido na figura do diretor executivo, através de concurso desencadeado pelo referido conselho e perante o qual seria responsável. Os órgãos de direção, administração e gestão seriam ainda apoiados por órgãos consultivos e por serviços especializados de natureza técnico-pedagógica e administrativa.

Saliente-se ainda no preâmbulo do normativo mencionado, o facto de se conferir estabilidade aos órgãos de gestão, tendo em conta “um cuidado equilíbrio de poderes”, faria com que fosse assegurada “a máxima democraticidade do sistema a sua inequívoca representatividade local. “De facto a tónica nos valores supremos da democraticidade e da representatividade assumia uma relevância incontornável.

Ao conselho de escola, competia para além da aprovação dos documentos estruturantes da instituição escolar (regulamento interno; projeto educativo; plano plurianual e anual de atividades; orçamento anual; relatórios de contas), a definição de princípios e estratégias da escola em matéria de ação social escolar, de natureza cultural, desportiva e recreativa, bem como “eleger” o diretor executivo, destitui-lo ou renovar o seu mandato (Art.º 8.º). Na sua composição o pessoal docente tinha assento com metade do total dos seus membros integrantes, repartindo-se os restantes pelos representantes dos alunos, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, autarquia e interesses socioeconómicos e culturais da região, num total de 18 membros, no caso de ser ministrado o ensino secundário na instituição escolar. O número de membros seria de 14 elementos, nos estabelecimentos onde não fosse ministrado o ensino secundário, não integrando o referido órgão representantes dos alunos e sendo o número de representantes do pessoal docente em menor número.

No que concerne ao cargo de diretor executivo, a sua ação seria acompanhada e supervisionada pelo conselho de escola, estando o mesmo vinculado à submissão para aprovação por parte do conselho de escola dos documentos nucleares da escola, bem como proceder à execução das deliberações deste órgão (Art.º 17.º). O diretor executivo deveria ser um docente profissionalizado e detentor de formação especializada, sendo selecionado através de procedimento concurso promovido pelo conselho de escola, ficando a escolha do diretor executivo a cargo de uma comissão designada de entre os membros que constituíam o conselho de escola, com o propósito de se proceder à elaboração da proposta de seriação de candidatos que reunissem os requisitos legalmente exigidos para o efeito (Art.º 18.º). O diretor executivo seria, portanto, o órgão de administração e gestão da instituição escolar

nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira, incumbido de conciliar as orientações de política educativa da administração educativa com as emanadas pelo conselho de escola, visando-se a satisfação das expectativas da comunidade educativa.

No que respeita ao conselho administrativo, este órgão era deliberativo, com a atribuição de proceder à realização do pagamento de despesas, bem como realizar o acompanhamento e verificação da conformidade legal da gestão administrativo-financeira da escola (Art.º 25.º e 26.º).

Enquanto órgão de coordenação e orientação educativa, o conselho pedagógico prestava apoio aos órgãos de direção, administração e gestão da escola. (Art.º 31.º) Verificava-se uma participação mais significativa neste órgão de representantes dos encarregados de educação e dos alunos, com destaque para as associações de pais e de estudantes. É de salientar igualmente a relevância do processo eleitoral pelo pessoal docente, no que diz respeito aos coordenadores de núcleo nas áreas escolares e os chefes de departamento.

Refira-se, no entanto, que com a criação das áreas escolares (ponto b) Art.º 3.º) que abrangiam os estabelecimentos do pré-escolar e do 1.º ciclo, preparava-se a reorganização da rede escolar tendo em conta as previsíveis lógicas de agrupamento vertical e horizontal. Contemplava-se teoricamente a possibilidade de propiciar a participação de novos atores educativos ao nível da governação da escola, instituindo-se desta forma um reequilíbrio de forças, particularmente em relação ao ascendente quase hegemónico dos docentes neste plano.

Simultaneamente procurava-se reformatar a figura do órgão de gestão/direção que assentaria no pressuposto do profissionalismo e *expertise* de gestão, fazendo com que a democraticidade de ação e de práticas pudessem estar condicionadas.

Na realidade, entre as propostas elaboradas pelo G.T. no âmbito da C.R.S.E. e o que viria a aparecer contemplado no articulado do diploma em questão, verificaram-se diferenças substantivas, sendo de salientar o facto de o Projeto educativo passar a ser elaborado pelo conselho pedagógico e não como se encontrava anteriormente previsto pelo chamado conselho de direção, que via agora a sua designação alterada para conselho de escola. De igual modo o cariz colegial que caracterizava a comissão de gestão, daria lugar ao carácter unipessoal do diretor executivo que teria de possuir formação especializada, a quem seriam assacadas responsabilidades e competências atendendo às lógicas de eficiência, eficácia e controlo. Neste seguimento, Formosinho e Machado (2000, p. 47) relativamente ao normativo em apreço referiam que,

“Se os princípios apontavam para a coerência com a Lei de Bases do Sistema Educativo, já a sua excessiva regulamentação, os equívocos e as ambiguidades nas competências, no protagonismo e na inter-relação dos seus principais órgãos (...) bem como a continuidade de um sistema centralizado de ensino não permitiram que este novo modelo de administração, direcção e gestão das escolas trouxesse poderes substantivos às mesmas [...]”

Apesar do modelo proposto no Decreto-Lei n.º 172/91⁷ não se ter generalizado, não indo além da sua experimentação durante os anos de 1992/1993 em algumas escolas, segundo Lima (2011, p. 89) o referido modelo, “[...] nada de substancial virá concretizar no plano da autonomia da escola, não esclarecendo, de resto, quais as vantagens ou os graus de autonomia acrescida que as escolas regidas por este “novo modelo” passariam a beneficiar”.

A Comissão de Acompanhamento e Avaliação (C.A.A), incumbida de acordo com a portaria n.º 812/92, de 18 de agosto, de proceder ao acompanhamento e avaliação do referido modelo, apresentaria à tutela em 1997 o seu relatório final, em que era recomendada a não generalização do modelo à escala nacional, tendo em conta uma incontornável incongruência segundo Lima (2003, p. 14) “ [...] definir primeiro todas as regras, sem exceção, e esperar depois por um exercício da autonomia quando este envolve, desde logo a possibilidade de produção das regras.”

A C.A.A., no seu relatório final de 1997 iria mostrar-se particularmente crítica relativamente a um conjunto de vetores do modelo instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91 e que Lima (2011, p. 30),

“[...] a excessiva regulamentação para a ambiguidade das competências dos principais órgãos de gestão, para a subalternização das dimensões pedagógicas, para a ambiguidade no processo de recrutamento do director executivo, para a incongruência entre as funções de direcção atribuídas ao conselho de escola ou área escolar e as respectivas competências do órgão, para a inexistência de competências próprias do presidente do conselho de escola, entre outros aspectos”.

Deste modo, a referida comissão recomendaria a substituição do modelo em apreço por um diploma-quadro que permitisse estabelecer um conjunto de referenciais essenciais relativamente à direcção e gestão das escolas.

Seria pois já com o governo socialista no poder, que o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio seria suspenso, sob os auspícios do programa do XIII Governo que contemplaria o designado “pacto educativo para o futuro” em que se esboçava uma renovada centralidade para a escola e para

⁷Relativamente ao Decreto-Lei n.º 172/91 A. J. Afonso (2002, p. 78) refere que “... o que veio a ser legislado é bastante diferente do que tinha sido proposto, quer no que diz respeito aos princípios e valores subjacentes, quer em relação à forma organizacional encontrada. No que diz respeito à dimensão mais expressiva da autonomia da escola, a diferença entre a proposta do grupo de trabalho e o Decreto-Lei 172/91 é substantiva”.

os seus atores, a transferência de competências para as esferas locais e escolares e o desenvolvimento de processos de autonomia das escolas.

7. Construção de um programa de reforço da autonomia das escolas – O estudo prévio (1997)

Será, portanto, neste enquadramento de renovação política que seria solicitado pelo Governo ao Professor João Barroso da Universidade de Lisboa em 1996, através do Despacho n.º 130/ME/96, a realização de um estudo prévio que visaria “propor um programa de execução para o reforço da autonomia das escolas que tenha em conta a diversidade de situações existentes e a necessidade da sua generalização.” O relatório final do referido estudo prévio apresentado pelo Professor João Barroso em 1997 apresentava duas partes distintas: a primeira centrava-se na problemática da autonomia das escolas tendo em conta o contexto da territorialização das políticas educativas e a segunda contemplava um conjunto de estratégias e propostas para a efetivação do reforço da autonomia das escolas.

Neste sentido, no relatório anteriormente mencionado a propósito da questão da transferência de poderes e funções do plano nacional para o plano local, salienta-se que no âmbito da transformação do papel do estado, no que concerne aos processos de decisão política e de administração educativa, essa transformação sustenta que a mesma “vai no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local (em particular os pais dos alunos) como um processo essencial na tomada de decisão” (Barroso, 1996, p. 9).

Apesar deste processo de territorialização das políticas educativas decorrer, segundo o mesmo autor, “sob o signo da descentralização” e da “desburocratização” as medidas tomadas fugiam à dicotomia tradicional (centralizado/descentralizado) e configuravam soluções mistas e diversificadas, muitas vezes de sentido político oposto.

Assim, a transferência de competências para as autarquias, no âmbito da descentralização, permitiria, segundo Barroso (1996, p. 10), que o estado não procedesse somente à partilha de poderes, competências e recursos com as autarquias, mas de igual modo com as escolas, enquanto unidade social e estrutura pedagógica específica. Neste seguimento Formosinho, Fernandes, Sarmiento & Ferreira (1999, p. 177) referem que,

“[u]ma parte significativa dos professores e algumas organizações sindicais têm-se mostrado relutantes ou mesmo hostis a qualquer participação exterior na gestão das escolas (...) Por seu turno, os municípios, embora considerem que a sua participação corresponde a um, direito elementar acham, que o seu estatuto com esta participação, não é suficientemente salvaguardado dado que são colocados ao mesmo nível dos restantes parceiros, quando de facto, o município é habitualmente pressionado para assumir encargos muito mais onerosos do que eles”.

Porém como refere Canário (2006, p. 101), “A ‘territorialização educativa’ aparece muito ligada à ideia de descentralização. Porém, esta ideia continua a ser pensada em termos do sistema escolar, a partir do centro e a partir do interior do sistema escolar.”

Na realidade, a importância das políticas de territorialização educativa debate-se com visões, nem sempre convergentes acerca da sua operacionalização efetiva. Neste seguimento, sob a pretensa transferência de poderes, numa dinâmica de promoção da relação entre a escola e o meio local emergem percepções algo distintas relativamente à territorialização educativa. A este propósito Canário (2006, p. 102) sustenta que,

“Do ponto de vista da administração, as políticas de “territorialização” respondem às preocupações (ou aos impasses) com a governabilidade dos sistemas escolares e a tónica é posta nas preocupações com a ‘eficácia’ e com a ‘qualidade’[...]É aquilo que podemos classificar como uma *lógica ‘gestionária’* (...)Do ponto de vista dos atores locais (...) está em questão a geração de dinâmicas locais que permitam, reforçar a dependência da ação educativa relativamente ao contexto, o que só é possível se privilegiar, na acção educativa, o ponto de vista e os saberes dos atores locais[...].”

Ainda que se tenha vindo a acentuar a tónica na importância da descentralização, como forma de potenciar as dinâmicas locais, na verdade como sustenta Formosinho, Fernandes, Sarmento & Ferreira (1999, p. 191),

“[...] deparamos com decisões políticas mais reactivas do que activas e por isso a selectividade das descentralizações indica que a perspectiva centralista não está abandonada mas apenas enfraquecida. Outros elementos permitem-nos confirmar a persistência da perspectiva centralista tais como o poder e controle apertado que a administração central mantém sobre os recursos humanos e sobre os financiamentos [...]”

Sendo a criação de um programa que permitisse o reforço da autonomia das escolas o elemento enquadrador da proposta de João Barroso, no que diz respeito ao universo da escola, a aplicação deste conceito contemplaria duas vertentes, que podiam ser designadas como “autonomia decretada” de natureza jurídico-administrativa e a “autonomia construída” resultante do enquadramento sócio organizacional da escola (Barroso, 1996, pp. 17-19).

No entanto, Estevão (2004, pp. 88-89) alertava para alguns riscos decorrentes da autonomia da escola⁸ e dos seus atores podendo

“claramente levar a escola e os seus responsáveis a fecharem-se, concentrando-se apenas no que se passa no domínio restrito da escola (...) levar a escola a enfraquecer as suas dependências verticais e a reforçar quer as solidariedades horizontais quer os mecanismos intermédios de regulação.”

Neste sentido, a autonomia constitui inevitavelmente um desafio para a escola, tornando-a segundo este mesmo autor (Estevão, p. 89) como “um espaço político de estratégia e de resistência dos atores, reativação de subculturas escolares, de criação de quadros informais de sociabilidade e de poder.”

No que concerne à estrutura orgânica dos órgãos de gestão da escola, constante na proposta deste estudo prévio, era sugerida uma estrutura da gestão de topo que contemplava a criação do conselho de escola, que segundo a mesma poderia constituir-se como “o suporte que confere legitimamente ao processo de transferência de competências para a escola e do qual emanam todos os outros órgãos de gestão” (Barroso, 1996, p. 65). Este órgão colegial deveria funcionar em regime de plenário para decidir questões que seriam da sua competência geral e em comissões especializadas: administrativa (elaboração do orçamento e controlo da sua execução), pedagógica (orientação pedagógica do currículo, do ensino e da avaliação), socioeducativa (orientação das atividades socioeducativas de ordem não curricular), e executiva (gestão corrente da escola, tendo na sua dependência todos os órgãos de gestão intermédia da escola).

No que diz respeito à constituição do conselho de escola era proposto que o referido órgão integrasse um igual número de pessoal, sendo um elemento proveniente do pessoal não docente, representantes dos pais e alunos, no caso de existir ensino secundário no estabelecimento escolar.

⁸ Relativamente à questão da potencial valorização das realidades escolares, Lima (2001, p. 166) realçava a necessidade de se “ultrapassar a atomização da escola enquanto universo fechado e isolado do contexto macroestrutural”.

Deveria de igual modo integrar um representante do município, devendo este conjunto de elementos, proceder à cooptação de dois membros oriundos da comunidade local. Os vários membros deste órgão seriam eleitos pelos corpos respetivos, excetuando o representante da autarquia que era designado e os dois elementos da comunidade escolar que seriam cooptados. O referido órgão seria responsável pela aprovação dos documentos estruturantes do planeamento estratégico da instituição escolar (plano de atividades, orçamento e relatório anual), sendo o seu presidente eleito de entre os seus elementos constituintes anualmente, com a incumbência de coordenar as reuniões.

8. Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – A consagração da autonomia formal

No seguimento do estudo prévio apresentado por João Barroso, de um parecer do Conselho Nacional de Educação e de um processo de discussão pública é tomada a decisão política relativa à publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio viria a estabelecer o “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (Art.º 1.º).

Na realidade, eram sublinhados de forma reiterada os vetores da autonomia e da descentralização, que percorrem abundantemente o referido normativo. Com o intuito de afastar uma lógica unívoca de direcionamento normativo, era prevista a possibilidade de criação da figura dos contratos de autonomia. O diploma preconizava que a autonomia podia ser desenvolvida pelas escolas, alicerçada numa lógica de transferência gradual de poderes e de responsabilidades, como forma de reconfigurar as responsabilidades do Estado e possibilitar às escolas uma melhor gestão dos seus recursos na operacionalização do seu projeto educativo, devendo as mesmas revelar preparação e capacidade para assumirem novas competências e responsabilidades⁹.

Ora parece evidente que a autonomia da escola tem sido utilizada normativamente e ao nível do discurso político com aceções semânticas tendentes ao que Lima (2001, p. 151) refere como a designada “autonomia processual e implementativa” ou até de mera “delegação política” em que se procede à responsabilização dos órgãos da escola através da operacionalização das orientações

⁹ No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, esta perspectiva de reforço da autonomia era realçado nos seguintes termos “ A escola enquanto centro das políticas educativas, tem assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. O reforço da autonomia não deve por isso ser encarada como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo.”

políticas superiormente projetadas e produzidas, vedando-lhes a possibilidade de legitimamente intervirem na delimitação dessas mesmas políticas.

A este propósito Lima (2011, pp. 93-94) sustenta que, “o diploma de 1998 insiste discursivamente no reforço da autonomia das escolas”, porém o principal constrangimento residirá de acordo com o mesmo autor no “caráter essencialmente retórico e instrumental da autonomia aparentemente concedida às escolas (...) principalmente técnica e processual, de execução e não de decisão”.

Na realidade, a procura da institucionalização da apelidada gestão democrática¹⁰ das escolas, que se iria acentuar a partir de 1976 e que se iria consolidar ao longo de duas décadas, mais concretamente até à publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio irá segundo Lima (2011, p. 19), “garantir um importante princípio democrático – a eleição de órgãos colegiais de gestão das escolas, mas simultaneamente, irá consagrar um sistema centralizado de administração e um governo heterónimo das escolas”.

A escola enquanto figura central das políticas educativas deveria assegurar de acordo com o preâmbulo do referido documento “a constituição de parcerias socioeducativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil.” A tendência para o reordenamento da rede escolar aparecia realçada, prevendo-se o “desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais.” No seu Art.º 5.º era definido o conceito de agrupamento de escolas, as finalidades da sua criação, bem como os requisitos e os princípios gerais para a sua criação. Ao nível dos órgãos de administração e gestão das escolas emergiam quatro órgãos: a assembleia de escola, o conselho executivo ou diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

Assim a assembleia de escola, sendo o “órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola” (Art.º 8.º) seria de cariz colegial, no qual estariam representados elementos do pessoal docente, dos pais e encarregados de educação¹¹, dos alunos, do pessoal não docente, elementos da autarquia e eventualmente outros elementos da comunidade, nos domínios cultural, artístico, científico, ambiental e económico que pudessem ser relevantes para o projeto

¹⁰ Relativamente à designada “gestão democrática”, Formosinho e Machado (2000, pp. 37-38) realçam a importância do pendor da gestão burocrática em consonância com o protagonismo dos professores ao nível da gestão das escolas referindo que a designação de “gestão democrática” “... não é, no entanto, acompanhada de práticas alternativas inviabilizadoras deste reforço da gestão burocrática centralizada da educação, agora tornada compatível com a gestão democrática, pela cooptação dos professores. Tanto assim é que, até hoje, de cada vez que surgem iniciativas para a revisão do decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, contrapõe-se-lhes a mobilização dos professores que vêm em defesa do modelo da ‘gestão democrática’.”

¹¹ No que concerne aos pais e encarregados de educação, encontrava-se, uma vez mais previsto o direito de participação de acordo com o Capítulo V, Artigo 40.º “Aos pais e alunos é reconhecido o direito de participação na vida da escola.” Para além de poderem estar representados na assembleia de escola, poderiam estar representados no conselho pedagógico e na assembleia eleitoral para a escolha da direcção executiva.

educativo. Saliente-se que os representantes do pessoal docente, pessoal não docente e dos alunos eram eleitos por diferentes corpos eleitorais, sendo os representantes dos pais e encarregados de educação designados pelas organizações representativas respetivas, bem como os representantes da autarquia. No caso de outros representantes da comunidade educativa, os mesmos seriam cooptados pelos membros integrantes da assembleia de escola.

O presidente do conselho executivo ou o diretor teria assento nas reuniões da assembleia, embora sem direito de voto. É de destacar, no entanto, que apesar do número de representantes do pessoal docente não poder ser superior a 50%, na realidade alguma inépcia e algum grau de alheamento por parte de outros atores educativos têm permitido uma certa prevalência do pessoal docente em detrimento dos restantes. Competiria igualmente à assembleia, proceder à aprovação, acompanhamento e avaliação da execução do projeto educativo da escola, bem como do regulamento interno e a verificação da conformidade do projeto educativo, através da emissão de parecer acerca do mesmo. Apesar do papel da assembleia de escola estar formalmente definido no Art.º 8.º, à qual era atribuída a “definição das linhas orientadoras da atividade da escola” na prática esta incumbência tendia a esgotar-se na apreciação e aprovação de documentos estruturantes que na realidade eram delineados noutros órgãos, nomeadamente pelo conselho executivo, tendo em conta as propostas do conselho pedagógico. De acordo com a alínea a), do ponto um do art.º 18.º, competiria ao presidente do conselho executivo ou ao diretor “representar a escola” incumbência essa outrora adstrita ao presidente do conselho executivo (Decreto-Lei 172/91), o que denotava um claro reforço de protagonismo do presidente do conselho executivo, começando a emergir uma determinada tendência para a unipessoalidade em detrimento do cariz colegial.

Será importante salientar que sendo o reforço da autonomia das escolas um dos propósitos que naturalmente ressaltava do discurso formal veiculado pelo Decreto-Lei 115-A/98, substantivado pela possibilidade de criação de contratos de autonomia¹² que potenciariam de forma incontornável o estatuto autonómico das escolas, a realidade demonstraria, segundo Lima (2011, p. 95) que “tais possibilidades foram sendo insinuadas discursivamente de forma crescente, embora sem grandes consequências, perante a ausência de qualquer contrato de autonomia assinado durante a vigência dos governos do Partido Socialista.”

¹² Reiterando-se neste diploma a qualidade educativa através da possibilidade do estabelecimento de contratos de autonomia, o que é facto é que Lima (2003, p.21) referia que “Se até agora não foi assinado qualquer contrato, figura considerada central pelo novo regime, então não pode deixar de se concluir que, do ponto de vista jurídico-formal, as escolas se encontram no grau zero da autonomia contratualizada.”

Importa realçar que o Decreto-Lei n.º 115-A/98 contemplava a criação dos conselhos locais de educação, por iniciativa dos municípios, devendo integrar vários agentes da comunidade educativa conforme expresso no Capítulo I, Art.º 2.º “Com base na iniciativa do município, serão criadas estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais...” Este formato tinha sido alvo de proposta durante os trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, nos anos 80, mas via agora esse intento recuperado e legislado. Os municípios poderiam desta forma, para além do tradicional papel de parceiro educativo, passar a ter voz ativa na administração pública. A respeito do papel que as autarquias podiam passar a ter na educação, Formosinho, Fernandes, Sarmiento & Ferreira (1999, p. 170) referiam que,

“O que está, de facto, a alterar a representação tradicional do município com reflexos legislativos, é a política municipal de investimento na educação, a sua nova imagem perante os munícipes e as crescentes relações de cooperação horizontal entre escolas e câmaras municipais.”

O processo de avaliação externa do modelo proposto no Decreto-Lei n.º 115-A/98, decorreu de um protocolo estabelecido entre o Ministério da Educação e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação da Universidade de Lisboa em 1999.

No entanto, Estevão (2004, pp. 65-66) sustenta igualmente que “para quem imaginava que o Decreto-Lei 115-A/98 era muito mais do que uma simples remodelação formal da gestão escolar, os resultados alcançados, no final de dois anos são frustrantes.”

Entretanto, a publicação do Decreto-Regulamentar n.º12/2000, de 29 de agosto, referente ao “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” apresenta como objeto primordial estabelecer os requisitos necessários para que os agrupamentos sejam constituídos, abordando igualmente os respetivos procedimentos referentes à sua criação e concomitante funcionamento (Art.º 1.º).

Assistia-se à continuidade da focalização da escola como lugar central e nuclear da vida educativa. No entanto emergiam orientações que iam no sentido da constituição de agrupamentos. Lima (2011, p. 94) sustenta que embora se vislumbre por um lado o reforço da iniciativa das escolas, a participação das associações de pais e encarregados de educação e a intervenção municipal, estabelecendo um enfoque particular na delineação de projetos educativos comuns, por outro lado testemunha-se a existência de parâmetros de cariz técnico, a reorganização da rede escolar sob o

enquadramento da “carta escolar” em que se procede à extinção dos delegados e subdelegados escolares, sendo na prática essas funções transferidas para a sede do agrupamento.

A nova lei orgânica do Ministério da Educação, aprovada em 2002 através do Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de agosto, pelo XV governo constitucional aparecia fundamentada sob a forma de “reforma estrutural”.

No referido normativo, apelava-se à emergência das políticas centradas na qualificação dos recursos humanos do país, bem como à promoção da educação e da formação.

Assistíamos de igual modo à emergência da autonomia das escolas como algo incontornável, destacando-se uma vez mais o papel das autarquias e a sua intervenção nas comunidades educativas. Na opinião de Lima (2011, p. 97) o diploma limita-se “a observar cuidadosamente um princípio de congruência formal”.

Na senda do ordenamento da rede educativa era publicado o Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho, que no seguimento da reforma estrutural do sistema educativo, pela tutela o “ordenamento das ofertas educativas” desempenhava um papel decisivo, tendo em conta a criação de condições de gestão das escolas, a racionalização de meios e o aumento da qualidade das aprendizagens. Este desígnio era ainda sustentado no referido normativo, pela necessidade de se proceder à “concretização do processo de agrupamento de escolas (...) como decorre do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio” e ainda pelo facto deste processo não se ter concluído em tempo útil, ou seja, “até ao final do ano letivo de 1999-2000, o que não chegou a acontecer”.

O agrupamento de todas as escolas em território nacional, e dentro dos agrupamentos, privilegiar-se a verticalização dos mesmos (I, alíneas a e b) a par da extinção das delegações escolares e a reafecção dos seus recursos humanos nos seus lugares de origem nos agrupamentos, bem como a extinção das escolas de ensino mediatizado, em estreita articulação entre as direções regionais e as autarquias (II, ponto 5) constituíam vetores nevrálgicos do Despacho n.º 1313/2003, de 8 de julho.

Invocando-se princípios de natureza pedagógica relevantes e pertinentes, contemplava-se uma configuração relativa ao reordenamento da rede educativa, de acordo com Lima (2011, p. 100) que revelava “um manifesto desprezo pelos atores, processos e dinâmicas” e que “mantém, ou mesmo acentua, uma decisão política centralizada e um estilo autoritário por parte da administração”.

Na realidade a imposição desta lógica de verticalização forçada dos agrupamentos parecia não ser consentânea com “os objetivos de democratização da educação e com o discurso da autonomia da escola” (Lima 2011, p. 100).

9. Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

O programa para a educação do XVII governo constitucional volta uma vez mais a colocar as escolas no centro nevrálgico do sistema educativo, reiterando a importância da celebração de contratos de autonomia entre a administração educativa e as escolas, procurando-se de igual modo uma avaliação que premeie as boas escolas e potenciando-se uma maior participação democrática na vida das escolas por parte das famílias e demais elementos da comunidade educativa.

Neste contexto era publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril que visava aprovar o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Art.º 1.º). No preâmbulo do referido normativo era notório o propósito por parte da tutela em sublinhar o “reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes”. Era veiculada a importância da participação dos vários atores da comunidade educativa pelo que se tornava “indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais.” Outro dos pilares caracterizadores da filosofia deste modelo patenteada no referido normativo tendia a ser a emergência das lideranças nas escolas que pudessem ser qualificadas de “boas lideranças e lideranças eficazes” e que sejam materializadas num “primeiro responsável” de quem se espera a devida prestação de contas. A este propósito Torres & Palhares (2009, p. 77) sustentam que “a liderança emerge paulatinamente como uma variável de controlo da excelência escolar, ao arrepio de uma cultura de gestão colegial historicamente enraizada nas escolas portuguesas”. Este facto aparecia realçado no presente normativo na medida em que se assistia ao nascimento de um órgão unipessoal personificado na figura do diretor em detrimento da componente colegial.

Neste sentido e segundo os mesmos autores, (Torres e Palhares (2009, p. 78) parece evidente que “a agenda política e governativa portuguesa inscreveu na atualidade, a liderança (unipessoal) enquanto variável determinante para o funcionamento eficaz dos estabelecimentos escolares.”

A prestação de contas e conseqüentemente a apresentação de resultados parecem estar na ordem do dia, pois segundo Torres e Palhares (2009, p. 80), “das escolas espera-se não só o

cumprimento das novas orientações centrais como também a sua responsabilização pela procura das soluções mais eficazes para o seu desempenho.”

Seria, portanto, de esperar que tendo em conta este enquadramento, quase de “gestão por resultados, defendida pelos paradigmas da administração pública empresarial” (Lima, 2003, p. 21) e,

“ao deslocar-se (subtilmente) o cerne das políticas educativas para preocupações mais centradas nos resultados, não custa admitir que os valores emergentes (como eficácia, a competitividade, a performatividade, entre outros) introduzam alguma conflitualidade e erosão nos valores democráticos e participativos consagrados na organização escolar”. Torres e Palhares (2009, p. 80).

Nesta perspetiva, torna-se quase utópico fazer prevalecer os princípios de cariz pedagógico sobre os de eficiência administrativa, como se pretende na alínea e) do Art.º 4.º do referido normativo.

Outro dos vetores estruturantes que percorre o Decreto-Lei n.º 75/2008 é de facto, e uma vez mais, o reforço da autonomia das escolas e que de resto tem perdurado na abundante legislação produzida nomeadamente a partir da década de 80 e que no presente normativo, de acordo com o seu preâmbulo “significa que do reforço da autonomia das escolas tem de corresponder uma melhoria do serviço público de educação”. Previa-se de igual modo ao abrigo da transferência de competências a contratualização da autonomia. Aparecia ainda contemplada a agregação de agrupamentos em unidades administrativas de maior dimensão, sob proposta da administração educativa ou sob proposta dos agrupamentos de escolas, invocando-se para tal, fatores que se prendiam com “a organização da gestão do currículo e dos programas, da avaliação da aprendizagem, da orientação e acompanhamento dos alunos, da avaliação, formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente” (Art.º 7.º).

Note-se igualmente que no que concerne ao regime de autonomia a aplicar aos agrupamentos escolares, o mesmo estaria vinculado à lógica de prestação de contas, nomeadamente através da avaliação externa dos agrupamentos, prevendo-se que a transferência de competências deverá enquadrar-se numa lógica de gradualismo e de sustentabilidade (Art.º 8.º).

No que diz respeito à administração e gestão, passavam a constituir órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas o conselho geral, o diretor, figura unipessoal, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

Relativamente ao conselho geral, à semelhança da assembleia de escola contemplada no D.L. 115-A/98, este seria “o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola.” (Art.º 11.º), sendo o número de representantes não superior a

21, possuindo mais elementos em relação ao anterior modelo. Assistia-se, porém, na constituição do referido órgão a uma clara limitação do número de representantes do pessoal docente, que juntamente com o pessoal não docente não poderia ultrapassar os 50% da totalidade dos membros. Poderemos dizer que este facto poderá inscrever-se numa tentativa por parte da tutela em diminuir o ascendente e eventualmente o protagonismo dos professores, justificando-se desta forma uma real e efetiva participação democrática dos outros atores educativos nos órgãos de administração e direção das instituições escolares.

Sendo o conselho geral designado como um órgão de direção estratégica, na realidade à semelhança do que ocorria com a assembleia de escola, este órgão tenderá a limitar-se a aprovar e a apreciar documentos nucleares da instituição escolar e que são produzidos noutras esferas de planeamento estratégico como sejam a direção e o conselho pedagógico. Neste sentido, assistimos a uma certa “subtração” da dimensão efetivamente estratégica e delineadora deste órgão. Refira-se igualmente que como sucedia anteriormente, o diretor participaria nas reuniões deste órgão, embora sem direito a voto (Ponto 7, Art.º 12.º).

É igualmente de realçar o facto de que no que concerne aos requisitos para o procedimento concursal para diretor, se vislumbrar no presente normativo uma inovação que se traduzia na possibilidade de poderem ser opositores ao referido concurso, professores provenientes do ensino particular e cooperativo (n.º4, alínea c), Art.º 21.º).

Esta possibilidade poderá eventualmente levar-nos a pensar se estaremos em face de uma verdadeira abertura por parte do serviço público de educação ao nível da democraticidade e da igualdade de oportunidades, ou se a escola pública, num contexto de crescente competitividade de mercado terá de incorporar os princípios e as dinâmicas de gestão, características da administração privada e empresarial.

A fim de assegurar a transição para o novo modelo, no presente normativo é definido um conjunto de disposições transitórias que pressupõem desde logo desencadear o processo eleitoral para a constituição de um conselho geral transitório, que deverá ser acionado pelo presidente da assembleia de escola ou caso tal não se verifique, de acordo com a calendarização prevista, o referido procedimento deverá ser despoletado pelo presidente do conselho executivo ou diretor. A este órgão é exigida, para além das competências previstas no art.º 13.º, a elaboração e aprovação do regulamento interno, a preparação das eleições para o conselho geral e proceder à eleição do diretor. É igualmente prevista a eventualidade de nos casos em que não seja possível desencadear os procedimentos

relativos ao procedimento concursal tendentes ao recrutamento do diretor, a função seja assegurada por uma comissão administrativa provisória, nomeada pela direção regional de educação, sendo constituída por três docentes.

Importará pois referir que o alegado reforço da participação da comunidade educativa na administração e gestão da instituição escolar, a clara aposta na promoção e criação das designadas “lideranças eficazes”¹³, bem como o reforço da autonomia das escolas, sujeita aos condicionalismos da avaliação externa e subordinada à lógica de controlo e prestação de contas, decorrentes do normativo em apreço, configuram o propósito por parte da tutela em assegurar o estabelecimento de práticas de governação das escolas assentes nos novos paradigmas da administração pública empresarial.

Reportando-se ao que designa por “colonização gerencialista da escola”, J. A. Lima (2008, pp. 408-410) em relação a estes novos paradigmas que tendem a caracterizar o sistema educativo, refere que,

“Com base numa concepção gerencialista, alimentada frequentemente pela pesquisa sobre a eficácia da escola, vários governos estão a ‘colonizar’ o discurso educativo com novas noções, como as de ‘padrões de exigência’ (*standards*), ‘qualidade’, ‘eficácia’, ‘eficiência’ e ‘desempenho’. Estas são mobilizadas enquanto valores que os directores das escolas e os outros responsáveis pela gestão das mesmas procuram transmitir aos seus professores, especialmente, quando tentam responder às exigências das inspecções externas de que são objecto”.

No presente normativo, tendo em conta a reestruturação e reconfiguração da rede escolar assente no propósito da otimização de recursos e da desconcentração administrativa, acentuava-se igualmente a criação de unidades administrativas de dimensão maior (Art.º 7.º), que tendem a revelar uma nova forma de desconcentração administrativa e em que segundo Lima (2011, p. 113) “o papel deste tipo de agrupamentos (...) será decisivo e poderá representar um obstáculo acrescido a uma governação mais democrática, participada e autónoma”. Este tipo de agrupamentos verá o seu poder reforçado relativamente às suas “subunidades” embora tendencialmente mais dependentes de outras estruturas da administração central. Previsivelmente, este tipo de desconcentração administrativa, fará aumentar de acordo com o mesmo autor, Lima (2011, p. 113,) “o controlo sobre os processos educativos e pedagógicos e, plausivelmente a alienação do trabalho escolar”.

¹³ A propósito da relevância que as lideranças podem assumir ao nível da organização educativa, J. A. Lima (2008, p.410) refere que “... na esmagadora maioria das instituições educativas, especialmente no ensino secundário, a possibilidade de um único indivíduo situado ‘no topo’ poder transformar radicalmente a sua instituição é bastante diminuta. Mesmo que os directores das escolas tivessem o mesmo poder que os chefes das empresas (e não têm), seria irrealista incentivar todos eles a assumirem uma liderança forte e carismática”.

Será importante referir ainda que a apropriação no terreno das orientações normativas de carácter universal e uniformizante, na tradição das práticas gerencialistas e de pendor racional-legal, poderá colidir com um conjunto diversificado de resistências, de interesses e com uma multiplicidade de objetivos e de racionalidades diversas dos vários atores. Relativamente a esta questão importa recuperar as palavras de Lima (2011, p. 110), que refere que,

“[...] a imposição normativa-burocrática e a lógica racionalizadora, singularmente expressa no plano das orientações para a ação, são empiricamente confrontadas, no plano da ação organizacional efetiva, com a considerável diversidade de situações, com dificuldades e conflitos com lógicas de ação local que o legislador central e os textos que produz tendem a ignorar ou a desprezar”.

Assim o reforço da autonomia, propósito quase visceral da grande maioria dos normativos produzidos pela tutela nos últimos anos, tem-se debatido com a contingência de ser regulamentada legalmente mas não ver a sua concretização efetiva, pois de acordo com Barroso (2004, p. 71) “não basta ‘regulamentar’ a autonomia. É preciso criar condições para que ela seja ‘construída’ em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que enformam o sistema público nacional de ensino.”

Na realidade, parece-nos suficientemente claro que para a escola se poder afirmar como um espaço autónomo e capaz de se diferenciar terá de ter a possibilidade de definir objetivos, traçar metas, tomar decisões, delinear e optar por determinadas estratégias para desta forma poder implementar essas mesmas decisões, avaliar percursos realizados e proceder à reformulação das suas opções estratégicas em conformidade com as pretensões e aspirações dos vários públicos que serve. Deve igualmente ser capaz de promover parcerias com os vários agentes da comunidade educativa, visando o encontro de soluções para os seus problemas específicos.

Neste sentido, este conjunto de tarefas dificilmente serão vistas como a missão de um líder unipessoal. Confrontamo-nos, pois, cada vez mais com a tentativa por parte da tutela em acentuar o controlo da ação organizacional, tendo a mesma criado a figura do diretor a quem, de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, “poderão ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição.”

As instituições escolares debatem-se diariamente com uma infinidade de normas, orientações e diretrizes emanadas da administração central, e que a tutela determina que sejam efetivamente atualizadas no plano da ação organizacional sem que ocorram interpretações diversas.

No entanto, na eventualidade das mesmas não serem atualizadas por parte dos atores escolares, a responsabilidade recai sobre o diretor. Nesta perspetiva, diremos que o diretor vê-se confrontado por um lado, com a sua obrigação de exercer o controlo, de apresentar resultados e tornar a sua escola competitiva, sendo um representante da administração central quase configurando a figura de um comissário do Ministério da Educação e por outro lado, a premência de conseguir mobilizar os atores em torno do seu projeto, envolvendo-os na sua missão estratégica para a escola, procurando assegurar os princípios democratizadores, e de igual modo não descurar o seu papel de representante dos professores e de projetar a imagem de um líder profissional.

Assim, tendo em conta a estrutura hierárquica dos órgãos de administração e direção da escola, constatamos que o diretor e o conselho pedagógico surgem como órgãos subordinados ao conselho geral, assumindo-se este último como o principal *locus* de poder. No entanto, de acordo com Silva (2006, p. 49) o “desenho gráfico da estrutura formal possibilita-nos apenas uma leitura simplista das relações de poder uma vez que apenas nos localiza os poderes formais.”

A publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, veio proceder à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008¹⁴, de 22 de abril, sendo desde logo ressalvado no seu preâmbulo o propósito do governo relativamente à educação:

“[...] no Programa do XIX Governo Constitucional, a educação é assumida como um serviço público universal sendo estabelecida como missão do Governo a substituição da facilidade pelo esforço, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia”.

Uma vez mais é contemplada a importância da autonomia através da possibilidade de celebração de contratos de autonomia “entre a respetiva escola, o Ministério da Educação e Ciência e outros parceiros da comunidade”. Reitera-se de igual modo a premência da continuação da reorganização da rede escolar, atualmente em curso, bem como a manutenção dos atuais órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, conferindo-se, no entanto, um reforço de competências ao conselho geral, de acordo com as alíneas q) e s) do Art.º 13.º “Participar, nos termos definidos em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do diretor” e “Aprovar o mapa de férias do diretor”. Em nosso entender, estas competências atribuídas ao conselho geral, não

¹⁴ A primeira alteração ao D.L. n.º75/2008, decorreu da publicação do D.L. n.º 224/2009, de 11 de setembro que viria a regulamentar a reordenação jurídica das funções de encarregado operacional e de coordenador técnico, responsáveis pelo pessoal operacional e técnico respectivamente.

constituem um acréscimo de fundo ao nível das responsabilidades estratégicas do órgão em questão, a não ser, na senda da prestação de contas por parte do diretor, o conselho geral poder pronunciar-se sobre o desempenho do mesmo, para além do que se encontrava legalmente previsto anteriormente. De referir ainda que este normativo reconfigura a constituição do conselho pedagógico que poderá ter até 17 elementos integrantes, conforme o ponto 1, do Art.º 32.º face aos anteriores 15 elementos, constantes no ponto 1 do art.º 32.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Saliente-se que neste seguimento da reconfiguração do conselho pedagógico, é revogada a possibilidade de integrarem o conselho pedagógico, representantes dos alunos e dos pais e encarregados de educação, conforme a alínea c) do ponto 1, do Art.º 32.º e pontos 4 e 5 do mesmo artigo, na medida em que de acordo com o preâmbulo do normativo em apreço “Com a nova constituição do conselho pedagógico, confere-se-lhe um carácter estritamente profissional, confinando a sua constituição a docentes”.

Em nosso entender, este intuito tende a contrariar os princípios de democraticidade e de participação que inspiraram a redação do Decreto-Lei n.º 75/2008, pois como aparecia plasmado no preâmbulo do referido normativo,

“... torna-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola”.

10. Síntese

Poderemos dizer que após o período pós-revolucionário do 25 de abril, os vários modelos propostos para a administração das escolas, atendendo às diferentes conjunturas sociais, económicas e políticas, procuraram enfatizar, nalguns casos de forma relativamente precoce (Formosinho, Ferreira & Machado, 2000), particularmente o D.L. n.º 735-A/74, os princípios da democraticidade e da autonomia das escolas. Com efeito, com o período da normalização democrática após a promulgação da Constituição da República Portuguesa (1976) e com a publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, em que se apregoou de forma mais ou menos questionável a “gestão democrática” (Lima, 1992), com todas as suas contradições e incongruências, nomeadamente ao nível da gestão das escolas, fruto igualmente de alguns interesses corporativos e resistências latentes relativamente aos ímpetus reformistas, foi persistindo ao longo dos anos, na discussão pública e política a importância de uma reforma do sistema educativo. A premência da abertura da escola à comunidade, numa lógica de

permitir a representação dos vários atores da comunidade educativa nos órgãos de administração da escola, de forma a poderem contribuir com visões plurifacetadas acerca dos caminhos a percorrer pela instituição escolar, integrou a agenda política e o discurso político oficial de forma reiterada. Assim, a constituição de um órgão de cariz estratégico que abrangesse o conjunto das várias sensibilidades da comunidade educativa, paralelamente aos intentos de descentralização, veiculados recorrentemente pela tutela, ainda que com contornos de clara desconcentração de serviços e competências, propiciaria a criação de um órgão desta natureza, através da criação do conselho de escola ou de área escolar (D.L. n.º 172/91). Recuperava-se deste modo as propostas inicialmente projetadas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (C.R.S.E. 1988), tendo como enquadramento o movimento de reforma do sistema educativo que se iniciara de forma mais ou menos efetiva a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo na década de 80 (Lei n.º 46/86).

Os vetores da mudança, resultantes de determinismos conjunturais internos, de agendas políticas e fatores externos, resultantes designadamente de exigências europeias, fruto da adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (C.E.E.) nos anos oitenta (A. J. Afonso, 1998) potenciaram consideravelmente o discurso da modernização da escola pública, instituindo novas terminologias como a contratualização da autonomia, da eficácia, eficiência e das lideranças eficazes. Nesta perspetiva, a assembleia de escola (D.L. n.º 115-A/98) e mais recentemente o conselho geral (D.L. n.º 75/2008), procuraram veicular os valores da participação e da colegialidade, face à unipessoalidade dos conselhos executivos e direções que, absorvendo as novas práticas gestionárias, típicas da esfera empresarial têm tendido a representar as políticas centradas na avaliação de objetivos e resultados (J. A. Lima, 2008).

De igual forma, no âmbito das políticas de territorialização educativa (Canário, 2006) a transferência de competências, mormente para as autarquias que têm vindo a assumir novas responsabilidades na escola pública, nomeadamente no pessoal não docente, transportes e alimentação, verificam-se ainda limitações significativas ao nível da disponibilização dos meios necessários. Neste sentido, a descentralização e a autonomia têm-se revelado como dispositivos algo retóricos, mantendo-se ainda o cunho centralista por parte da administração educativa¹⁵.

¹⁵ Como refere Flores (2005, p. 58) "Podemos afirmar que, nos últimos 20 anos, assistimos a uma tentativa de mudança na organização e administração das escolas em Portugal (...). Porém, essa mudança ocorreu mais ao nível das alterações estruturais e morfológicas dos modelos de administração e gestão das escolas do que do ponto de vista político no sentido de marcar uma ruptura com a tradição centralizadora da administração".

Contudo, atendendo à configuração dos órgãos de administração e direção da instituição escolar, nomeadamente o conselho geral, reveste-se de particular relevância a análise das dinâmicas e lógicas de poder emergentes neste órgão que vê na sua composição um conjunto de grupos com interesses e racionalidades plurais e eventualmente com representações da escola distintas e multifacetadas.

Assim, apresentamos deste modo, um conjunto de quadros que procuram sintetizar a evolução legislativa dos principais modelos de direção e administração e gestão das escolas, no período compreendido entre 1976 e 2012, bem como das respetivas competências adstritas, com especial enfoque no órgão alvo do presente estudo de investigação.

Quadro 1 - Síntese dos principais Modelos de Administração e Gestão das Escolas (1976-2012)

Propostas/Normativos	Órgãos principais de Direção, Administração e Gestão
Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro	Conselho Diretivo Conselho Pedagógico Conselho Administrativo
Documentos Preparatórios II “Direção Democrática e Gestão Técnica” Janeiro de 1988	Conselho de Direção Comissão de Gestão Conselho Pedagógico
Proposta Global de Reforma – Relatório Final “Organização e Administração dos Centros de Educação” Julho de 1988	Conselho de Direção Comissão de Gestão ou Diretor Conselho Pedagógico
Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio “Novo modelo de direção, administração e gestão”	Conselho de Escola Diretor Executivo Conselho Pedagógico Conselho Administrativo
Proposta de João Barroso Fevereiro de 1997 “Autonomia e Gestão das Escolas”	Conselho de Escola + (Comissão Administrativa, Comissão Pedagógica, Comissão Socioeducativa, Comissão Executiva)
Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio “Regime de Autonomia, Administração e Gestão”	Assembleia de Escola Conselho Executivo ou Diretor Conselho Pedagógico Conselho Administrativo
Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril	Conselho Geral Diretor Conselho Pedagógico Conselho Administrativo

Quadro 2 - Síntese da Composição dos Órgãos de Direção nos Principais Normativos

D.L n.º 172/91, art.º 9.º Conselho de Escola ou Área Escolar	D.L n.º 115-A/98, art.º 9.º Assembleia de escola	D.L n.º 75/2008, art.º 12.º Conselho Geral
O número total de elementos depende do tipo de escola em causa.	O número total de elementos depende do tipo de escola em causa.	O número de elementos é estabelecido por cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, devendo ser um número ímpar não superior a 21.
O número total de representantes do corpo docente nunca é inferior a 50%.	O número total de representantes do corpo docente não poderá ser superior a 50%.	O número de representantes do pessoal docente e não docente, no seu conjunto, não pode ser superior a 50%.
Um representante do pessoal não docente.	A representação dos pais e encarregados de educação, e do pessoal não docente, não deve ser inferior a 10%.	Representantes dos pais e encarregados de educação.
Dois representantes dos pais e encarregados de educação caso as escolas tenham ou não ensino secundário.		
Três representantes dos alunos do ensino secundário, caso exista.	A participação dos alunos circunscreve-se ao ensino secundário, sem prejuízo da possibilidade de participação dos trabalhadores-estudantes.	Representantes dos alunos do ensino secundário, sem prejuízo da possibilidade de participação dos estudantes que frequentam o ensino básico recorrente.
Um representante da Câmara Municipal.	Representantes da autarquia local.	Representantes dos municípios.
Um representante dos interesses socioeconómicos da região.	[Por opção da escola, a inserir no respetivo Regulamento interno, a Assembleia pode ainda integrar representantes das atividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respetiva área, com relevo para o Projeto Educativo da escola (art.º 8º, n.º 3)]	Representantes da comunidade local, designadamente de instituições, organizações e atividades de carácter económico, social, cultural e científico.
Um representante dos interesses culturais da região.		

Quadro 3 - Síntese das competências dos órgãos de Direção nos principais normativos

D.L n.º 172/91, art.º 8.º Conselho de Escola	D.L n.º 115-A/98, art.º 10.º Assembleia de escola	D.L n.º 75/2008, art.º 13.º Conselho Geral	D.L. n.º 137/2012, art.º 13.º Conselho Geral
- Eleger o respetivo presidente de entre os representantes dos docentes que o integram.	- Competência idêntica à constante no D.L 172/91.	- Eleger o respetivo presidente, de entre os seus membros, à exceção dos representantes dos alunos.	<p>Acrescenta relativamente às competências adstritas no D.L. 75/2008:</p> <p>- Participar no processo de avaliação do desempenho do diretor.</p> <p>- Decidir os recursos que lhe são dirigidos.</p> <p>- Aprovar o mapa de férias do diretor.</p>
- Eleger o Diretor executivo, destitui-lo ou renovar o seu mandato.	- Acompanhar a realização do processo eleitoral para a Direção executiva.	- Eleger o Diretor (destituí-lo no final do ano, renovar-lhe o mandato).	
- Aprovar o RI, os PAA e o PEE.	- Aprovar o PEE e acompanhar e avaliar a sua execução. - Aprovar o RI da escola. - Emitir parecer sobre o PAA verificando a sua conformidade com o PE.	- Aprovar o RI, os PAA e o PEE assim como acompanhar e avaliar a execução deste.	
- Apreciar os relatórios trimestrais e aprovar o relatório anual de atividades.	- Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do PAA.	- Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do PAA.	
- Aprovar o projeto de orçamento anual.	- Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento.	- Idêntico a 1998.	
- Apreciar os relatórios trimestrais de situação.			
- Aprovar o relatório das contas de gerência.	- Apreciar o relatório de contas de gerência.	- Similar a 1991.	
	- Aprovar as propostas de contratos de autonomia, ouvido o Conselho Pedagógico.	- Aprovar as propostas de contratos de autonomia.	
	- Apreciar os resultados do processo de avaliação interna.	- Similar a 1998.	

D.L n.º 172/91, art.º 8.º Conselho de Escola	D.L n.º 115-A/98, art.º 10.º Assembleia de escola	D.L n.º 75/2008, art.º 13.º Conselho Geral	D.L. n.º 137/2012, art.º 13.º Conselho Geral
<ul style="list-style-type: none"> - Definir os princípios que orientam as relações da escola com a comunidade, com as instituições e organismos com responsabilidade em matéria educativa e com as outras escolas nacionais ou estrangeiras. - Definir os critérios de participação da escola em atividades culturais, desportivas e recreativas, bem como em ações de outra natureza, a que possa prestar colaboração. - Estabelecer os critérios de realização de atividades de apoio aos valores culturais locais. - Atuar, no âmbito das suas atribuições, como órgão de resolução de conflitos entre outros órgãos da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o relacionamento com a comunidade educativa. - Definir os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Aprovar as normas e critérios de ação social escolar, dentro dos limites fixados por lei. 		<ul style="list-style-type: none"> - Definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo Diretor, das atividades no domínio da ação social escolar. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Determinar a aplicação de penas de suspensão de 9 dias a um ano a alunos, na sequência de processo disciplinar. 			
		<ul style="list-style-type: none"> - Pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários. 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Exercer as demais competências que lhe foram atribuídas na lei e no RI. 	<ul style="list-style-type: none"> - Similar a 1991. 		

CAPÍTULO II - A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM PERSPETIVA

A organização escolar perfilha-se como um contexto dotado de significativa complexidade, no qual se podem manifestar e eventualmente confrontar racionalidades plurais. Na realidade, a escola sendo um espaço organizacional que integra uma multiplicidade de atores com lógicas de ação e perceções organizacionais diversificadas afigura-se, segundo Canário (1996, p. 127), como “uma realidade compósita de ações desenvolvidas por atores sociais”, constituindo-se desta forma como “um objecto de estudo complexo¹⁶ e polifacetado, construído sob várias influências teóricas e tradições disciplinares” (Lima, 2002, p. 82). A organização escolar assume-se, de igual forma, como um sistema de ação concreta, um espaço interativo, produtor de mini racionalidades, frequentemente dissonantes da racionalidade dominante da tutela, para quem a escola não passa de um simples espaço de reprodução das regras superiormente emanadas (Lima, 1992), limitando-se os seus atores a agir em conformidade com as mesmas. Sujeitas a condicionalismos de natureza política, económica, social, local e de forma inevitável a resistências e interesses de cariz corporativo, as instituições escolares tenderão a refletir uma certa dualidade, sob o ponto de vista da análise da sua ação organizacional, entre o que Lima (1992) designou como o “plano das orientações para a ação” e o “plano da ação”. O eventual desfasamento entre estas duas dimensões decorre do facto de na instituição escolar, existirem atores sociais que possuem representações distintas e nem sempre convergentes relativamente a esta, denotarem interesses e sensibilidades diversas, criticando decisões, partilhando, em graus variados, da mesma cultura organizacional escolar.¹⁷

Neste seguimento, Estêvão (1998, p. 176) sustenta que as organizações educativas são apresentadas,

“como contextos condicionados e mediatizados pela ordem sociopolítica, atravessados pelas mesmas contradições e objecto, por conseguinte, de leituras interpretativas que intentam demonstrar os seus processos de solidificação de racionalidade dominante e destacar a natureza política e institucional das organizações educativas como ‘culturas em construção’ que se distinguem pela diversidade, pela ambiguidade, pela cerimonização simbólica e por uma certa inconstância e irregularidade dos seus sistemas de acção”.

¹⁶ Lima e A. J. Afonso (2002, p. 83) sustentam que “a escola não é simplesmente um ‘dado’ dado, uma realidade empírica de primeira ordem que seja passível de ‘captação’ imediata, sem a mediação de teorias, conceitos, implícitos ou explícitos”.

¹⁷ A este propósito Torres (1997, p. 99) refere que “(...) os actores escolares em contexto organizacional sofrem transformações nos seus sistemas de valores e representações originais e, simultaneamente, também produzem alterações na própria estrutura organizacional. A escola como organização tenderá a operar transformações no modelo normativo e cultural imposto uniformemente em todas as escolas, mediante as leituras, as interpretações e as interações que os actores desenvolvem a partir dos seus próprios sistemas de valores e das representações social e organizacionalmente construídas”.

Torna-se, pois, evidente o cariz peculiar que envolve a organização escolar e que é realçada por Nóvoa (1995, p. 16) quando refere que “as escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina”, constituindo-se como,

“uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu*”.

Com efeito, no entender de Canário (1996, p. 166) as escolas foram durante muito tempo predominantemente “encaradas como prolongamentos da administração central que, através da definição de finalidades e normas, bem como da distribuição (...) de meios, teria capacidade para predeterminar o seu funcionamento”. Esta visão restritiva e redutora da escola como mera “unidade administrativa” foi sendo de acordo com este mesmo autor (idem, ibidem) substituída pela “conceção de uma organização social, inserida num contexto local, com uma identidade e cultura próprias, um espaço de autonomia a construir e descobrir”. É neste enquadramento que emerge, pois, a figura do estabelecimento de ensino designado por Canário (idem, ibidem) “como um ‘construído’ social, cuja configuração e funcionamento têm como elemento decisivo a ação e interação dos diferentes atores sociais em presença na escola”.

No entanto, é de salientar uma certa tentação por parte da administração central em persistir normativamente na senda de um “one best way” ao nível dos modos de funcionamento das instituições escolares. A este propósito Canário (1996, p. 166) refere que “esta ideia continua presente, de modo persistente, embora por vezes implícita, nas políticas da administração”. Deste modo, o risco em se centrar o estudo e análise da organização escolar em torno da sua dimensão formal-legal tornou-se evidente, emergindo com inegável relevância a pertinência de se proceder ao estudo da escola atendendo aos seus contextos de ação e atores concretos. Esta perspetiva é reforçada por Lima (2006, p. 11) quando refere que “tal estudo carece não apenas de ser complementado, mas também de ser desafiado por um olhar alternativo¹⁸, ensaiado de baixo para cima, capaz de adoptar visões contextualizadas, ainda que evitando a sua possível insularidade”.

¹⁸ Como realça Lima (2006, p.11), o estudo da escola necessita de um olhar alternativo que permita desvelar “o mundo organizacional escolar, mapeando e interpretando os choques de racionalidades distintamente ancorados, acedendo a versões não oficiais da realidade”.

De facto, com a revalorização da escola enquanto objeto de estudo, nas suas vertentes sociológica e organizacional¹⁹, a compreensão da escola tende a ser alicerçada no plano teórico, em modelos organizacionais de cariz analítico e interpretativo que segundo Lima (2006) visam estudar a organização escolar em ação e não somente as estruturas formais, assumindo-se a escola também como um espaço de produção de regras e de orientações (Lima, 1992). Assim, a análise das organizações e nomeadamente da organização escolar é inequivocamente pautada pela existência de modelos teóricos²⁰, de imagens e de metáforas de natureza diferenciada.

Também Lima (1992, p. 84) ressalva a inevitabilidade do recurso aos modelos teóricos de análise ao pretender-se uma análise aprofundada e que não se limite a focar o âmbito do seu estudo no domínio da superficialidade, sustentando que,

“não obstante a escola, como organização partilhar com a maioria das outras organizações a presença de um certo número de elementos – objectivos, poder, estruturas, tecnologias, de ser uma unidade socialmente construída para a obtenção de certas finalidades e de acentuar os processos de controlo, a especialização e a divisão social e técnica do trabalho, entre outros aspectos, não parece possível ir muito mais além do seu estudo, nem ultrapassar o enunciado de generalidades, ou até de imagens estereotipadas, sem remeter esta questão para o quadro dos modelos teóricos de análise”.

No entanto, a diversidade de modelos de análise passíveis de permitirem a análise das organizações nas suas diferentes dimensões é de tal forma abrangente que segundo Gomes (2000, p. 15) “a multiplicidade de modelos com valor paradigmático tornam complicado encontrar e defender uma única perspectiva teórica e metodológica de análise organizacional”.

Torna-se, pois, evidente que atendendo à natureza multifacetada das organizações dotadas de especificidades identitárias e de ação particulares, as mesmas tendem a apresentar-se, de acordo com Costa (2003, p. 17), “como realidades sociais complexas (...) cuja compreensão adequada necessita, tendo em conta o estado atual do desenvolvimento teórico nesta área, da intervenção simultânea de diferentes perspectivas organizacionais”. Assim e segundo a nomenclatura referida por

¹⁹ Torres (1997, p. 55) projeta um retrato da escola, enquanto organização: “portadora de uma tradição muito recente, a visibilidade da escola, como organização tende a diferenciar-se por exemplo da empresa, em aspectos estruturantes sob o ponto de vista sociológico e organizacional: a centralização do sistema educativo e concomitante controlo político, administrativo e burocrático da escola, traduzidos pelas normas de aplicação universal; a ausência de autonomia organizacional associada à inexistência de uma direcção organizacionalmente localizada, assim como a especificidade dos objectivos organizacionais centralmente construídos e organizacionalmente implementados constituem, em breves traços, as principais características da estrutura organizacional escolar”.

²⁰ Morgan (1996, p. 16) sustenta que “ as teorias, como as leituras, são interpretações da realidade. (...) Então, uma análise eficaz, assim como uma leitura eficaz, fundamenta-se na capacidade de realizá-la, levando em conta as teorias ou explicações rivais, em lugar de ficar comprometido com um ponto de vista fixo e inabalável”.

Lima (1992), os modelos organizacionais poderão ser categorizados entre: os modelos normativistas/pragmáticos e os modelos analíticos/interpretativos. Refira-se que os primeiros assumem-se como construtos teóricos que apresentam conceções normativas da realidade e orientações que devem reger e orientar a ação, permitindo atribuir fundamento às tomadas de decisão e escolhas organizacionais, potenciando a criação de quadros de racionalidade habitualmente servidos por métodos e técnicas de organização e administração, por mecanismos que procuram operacionalizar as orientações emanadas.

Em contrapartida, os designados modelos organizacionais analíticos/interpretativos assumem-se como uma base de análise e interpretação, extremamente válida e heurísticamente pertinente, na medida em que poderão permitir a inventariação, numa perspetiva crítica, das várias conceções, imagens ou metáforas organizacionais que emergem de forma explícita ou frequentemente de forma velada e implícita. Neste seguimento poder-se-ão elencar um conjunto de imagens e metáforas associadas a este tipo de modelos, nomeadamente a escola como cultura, como sistema político, como burocracia, como empresa, como anarquia organizada, como caixote do lixo, entre outros. Será legítimo salientar que as diversas imagens²¹ e metáforas das organizações, permitem uma compreensão mais sustentada da realidade organizacional, referindo Morgan (1996, p. 16) que,

“as nossas teorias e explicações da vida organizacional são baseadas em metáforas que nos levam a ver e a compreender as organizações de formas específicas, embora incompletas. Metáforas são frequentemente vistas apenas como um artifício para embelezar o discurso, mas seu significado é muito maior que isto. Usar uma metáfora implica um modo de pensar e um modo de ver que permeia a maneira pela qual entendemos nosso mundo em geral”.

Deste modo, o uso de metáforas no estudo da organização é substantivada, referindo Gomes (2000, p. 137) que “as metáforas não são algo a evitar, pois elas são inevitáveis. E, sendo inevitavelmente utilizadas e úteis, o que importa é identificá-las e reconhecê-las, avaliando os efeitos da sua utilização”. Tendo em conta a organização escolar em geral e a análise de um dos seus órgãos estruturantes, o Conselho Geral, em particular, revela-se incontornável a mobilização de diversas

²¹ A este propósito Costa (2003, p.16) refere que “a utilização de diferentes imagens organizacionais no estudo da escola, a partir do momento em que possibilita encarar esta organização segundo diferentes pontos de vista, permitirá, conseqüentemente, uma análise organizacional multifacetada evitando-se portanto, o espartilho conceptual de um determinado enquadramento teórico”.

perspetivas teóricas de análise, que possibilitem uma compreensão sustentada e holística acerca das suas práticas e lógicas de ação.

No âmbito do presente estudo de investigação, consideramos de incontornável relevância a convocação de dois modelos de análise que permitam, por um lado, procurar aferir as determinações formais, constrangimentos e condicionalismos impostos superiormente à organização escolar – o modelo burocrático-racional; e por outro lado, que possibilitem vislumbrar e evidenciar as subjetividades dos atores, os percalços e contingências na definição e delimitação de metas e fins, bem como os interesses divergentes, eventuais clivagens, resistências e representações dissonantes, relações e lógicas de poder num órgão específico de uma instituição escolar – o modelo político.

Neste sentido, sendo a organização escolar uma intrincada galáxia de atores detentores de racionalidades, interesses e objetivos diferenciados, emerge a importância da aferição das lógicas de poder estabelecidas e das interações e interdependências resultantes de putativos interesses, dissensões ou tensões, eventualmente ocorrentes e concorrentes. Esta dimensão não - formal ultrapassa manifestamente o que se encontra preceituado nas orientações normativas emanadas da administração central, podendo adquirir uma relevância significativa ao nível da operacionalização de práticas que escapam à racionalidade burocrática do Ministério da Educação²². A este propósito, Nóvoa (1995, p. 25) refere que “o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos”.

1. Perspetiva burocrático-racional

Segundo Beetham (1988, p. 11) “a burocracia é algo que todos nós gostamos de odiar. Apresenta simultaneamente as imagens contraditórias de ineficiência confusa e de poder ameaçador”. Este mesmo autor alude à teoria weberiana da burocracia, no âmbito da sociologia da organização ao referir que (Beetham, 1988, p. 14) “para Weber, burocracia significava não um tipo de governo, mas um sistema de administração executado numa base de continuidade por profissionais treinados de acordo com regras prescritas” (Beetham, 1988, p. 14)). Nesta perspetiva, o modelo burocrático-

²² Lima (2001, pp. 64-65) acerca desta problemática, refere-se ao conceito de “*infidelidade normativa*, como contraponto ao normativismo” realçando que “Não perspectivou esta *infidelidade* como um mero desvio, com carácter de excepção, mas antes como um fenómeno típico que pode caracterizar os actores educativos e a acção organizacional escolar”.

racional²³, procura enfatizar os aspetos formais e estruturais das organizações, apresentando um determinado conjunto de características racionais²⁴, sendo de realçar:

- i. A legalidade – baseada na existência de normas, regras formais obrigatórias que todos deverão seguir, nem que para isso seja necessário recorrer ao poder de coerção. Estas regras servem para coordenar e controlar as atividades no seio da organização. A este propósito, Weber (1978, p. 16) sustenta que “o processo administrativo é a busca racional dos interesses - especificados nas ordenações da associação – dentro dos limites estabelecidos pelos preceitos legais e segundo princípios susceptíveis de formulação geral”.
- ii. A hierarquia – de acordo com este princípio, é definida uma estrutura de autoridade e de controlo e uma organização de cargos em que cada um sabe as tarefas que tem de desempenhar, sabendo que “cada cargo está sob o controlo e supervisão do superior” (Weber, 1978, p. 17).
- iii. Com efeito, a organização apenas consegue ser eficiente porque existe uma centralidade da estrutura de comando. Relativamente a esta questão, Merton (1978) refere que a autoridade e o poder são inerentes à função ocupada, ou seja, ao cargo, e não à pessoa que o ocupa.
- iv. A impessoalidade – o que realmente importa é o cargo e não a pessoa que ocupa essa função. Relativamente a este propósito, Weber (1978, p. 16) sustenta que “enquanto obedientes àquele que representa a autoridade, não devem obediência a ele como indivíduo, mas à ordem impessoal”. Neste seguimento, Crozier (1963, p. 229) advoga que a impessoalidade tem de existir nas relações porque as normas impessoais, permitem aniquilar arbitrariamente as dificuldades.
- v. A racionalidade – apela para uma conformidade entre os meios e os fins, de tal forma que a organização pode atingir de modo eficiente os objetivos anteriormente definidos. De acordo com esta perspetiva, a atuação numa organização deve reger-se e pautar-se pelas

²³Hall (1978, p. 33) enuncia e seleciona seis dimensões nucleares na caracterização e abordagem da burocracia: “1) Divisão do trabalho baseado na especialização funcional; 2) Uma definida hierarquia de autoridade; 3) Um sistema de normas englobando os direitos e deveres dos ocupantes de cargos; 4) Um sistema de procedimentos que ordenam a atuação no cargo; 5) Impessoalidade das relações interpessoais; 6) Promoção e seleção segundo a competência técnica”.

²⁴ A este propósito Bush (2003, pp. 43-44) refere que a “burocracia descreve uma organização formal que procura a máxima eficiência através de abordagens racionais na gestão”. O mesmo autor, apresenta de igual modo uma série de aspetos caracterizadores dos modelos burocráticos: 1) A importância da estrutura de autoridade hierárquica com cadeias de comando formais, entre as diferentes posições na hierarquia; 2) Tal como outros modelos formais, a abordagem burocrática enfatiza a orientação por objetivos da organização; 3) O modelo burocrático propõe a divisão do trabalho, com base na especialização através de pessoal especializado em tarefas específicas; 4) As decisões e o comportamento são regulados por regras e orientações, em detrimento da iniciativa pessoal; 5) Os modelos burocráticos realçam as relações impessoais entre o pessoal e os clientes; 6) O recrutamento e a progressão na carreira são determinados pelo mérito.

regras legais as quais deverão levar à uniformidade de procedimentos. Merton (1978) defende que se assistiu a uma transformação em relação à forma com a norma era concebida. De acordo com o referido autor, “a submissão à norma, de início concebida como meio, transforma-se em um fim em si mesmo” (Merton, 1978, p. 113).

- vi. A especialização – para o desempenho de determinado cargo, o indivíduo deve possuir certas competências. Para Weber (1978, p. 20) “os candidatos são selecionados na base de qualificações técnicas. Nos casos mais racionais, a qualificação é testada por exames”. Segundo Crozier (1963), como a organização burocrática não admite de ânimo leve a existência do erro é fundamental que ao seu serviço se encontrem as pessoas mais capazes para exercerem as tarefas que lhes são confinadas.

Assim, os cargos são atribuídos em função das competências técnicas²⁵, do mérito e não por relações de amizade ou outras razões mais ou menos perniciosas.

No entendimento de Hall (1978, p. 33) “na burocracia do tipo ideal todas essas dimensões estariam presentes em alto grau, enquanto as organizações não-burocratizadas ou simples apresentariam, idealmente, baixo grau de frequência em todas as dimensões”.

De acordo com a teoria weberiana, não há lugar a improvisos, daí que os problemas sejam pensados à priori para que, desta forma, possam ser equacionadas soluções prontas a serem usadas. No entanto, apesar da burocracia ser considerada por Weber como a forma de organização mais eficiente e racional,²⁶ que apresenta uma superioridade técnica em relação a outros modelos organizacionais (Estêvão, 1998, p. 178), não se viu arredada de várias críticas, nomeadamente por se ter esquecido, segundo Canavarro (2000, p. 41), “das manifestações espontâneas dos indivíduos nas organizações e ignorou os aspetos formais inerentes ao funcionamento de toda e qualquer organização”. De acordo com este mesmo autor, a teoria burocrática apresenta grandes limitações pelo facto de considerar a organização como uma máquina²⁷ em que as coisas acontecem de forma rotineira pelo facto de, sob a égide da legalidade, se ter assistido a um abuso da autoridade e a uma dominação²⁸ dos atores. O modelo burocrático-racional foi, segundo Lima (1992) e Costa (2003) um

²⁵ Esta mesma perspetiva é salientada por Merton (1978).

²⁶ Em relação a este assunto Bush. (2003, p. 42) sustenta que “[a] versão genuína do modelo burocrático está fortemente associado ao trabalho de Weber que alega que nas organizações formais, a burocracia é o meio de gestão mais eficiente”.

²⁷ De acordo com Canavarro (2000, p. 35) “o pensamento mecanicista no quadro organizacional deriva da ideia de que uma organização não representa um fim em si mesmo, mas um instrumento, um meio para alcançar um fim. Este instrumento não é uno, é composto por várias partes que devem estar devidamente ordenadas e com interpelações claramente definidas que lhe permitam um funcionamento estável, previsível, eficiente e garantido, à imagem e semelhança de uma máquina”.

²⁸ A metáfora da organização como dominação (Morgan, 1996) ou como instrumento de controlo social (Canavarro, 2000) são metáforas que se podem ligar ao modelo burocrático-racional. Morgan (1996, p.282) refere-se à forma como Weber entendia a dominação: “para Weber, dominação pode ocorrer

dos mais utilizados na caracterização das escolas. A sua aplicação neste domínio vem enfatizar a relevância “das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomadas de decisão, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das ações organizacionais” (Lima 1992, p. 66). De facto, concordando com Costa (2003) é possível identificar numa escola, alguns indicadores da imagem burocrática: i) as decisões são tomadas, de forma centralizada, nos órgãos de cúpula dos ministérios da educação, em virtude de as escolas não terem autonomia. Este facto faz com que as escolas sejam inundadas por leis, regras, normas, manuais de procedimentos, ofícios, circulares, procedimentos informatizados com prazos previamente delimitados, documentos orientadores, que deverão ser conhecidos, se não por todos, pelo menos pelo órgão de gestão; ii) as atividades são regulamentadas ao pormenor e as tarefas são distribuídas por várias pessoas; iii) previsibilidade de funcionamento baseado numa planificação cuidada da organização; iv) formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional, dos estabelecimentos de ensino. Verifica-se uma certa obsessão pelos documentos escritos. A verdade é que, por muito que os docentes se queixem das “papeladas” todos aceitam, sem contestação, a necessidade de fazer sumários, atas, relatórios de atividades. Todos reconhecem a importância da legislação para a tomada de decisão; v) a ação dos atores acontece de forma rotineira baseada no cumprimento de normas escritas e estáveis; vi) uniformidade e impessoalidade nas relações humanas favorecidas pelo sistema de exames, de concursos, o isolamento dos professores; vii) de um ponto de vista teórico existe uma mesma pedagogia – uniformidade da organização pedagógica, o mesmo currículo; viii) conceção burocrática da função docente.

Refira-se que segundo Hutmacher (1995) as escolas integram o mundo das organizações de tipo burocrático, por causa do seu modo preponderante de regulação e de exercício do poder. Nas organizações deste tipo, a legitimidade do poder sustenta-se na ideia generalizada de que é justo seguir as leis e as regras instituídas de acordo com procedimentos legais e formalizados.

Sendo a ação organizacional, ao nível das organizações educativas, manifestamente condicionada por um receituário normativo-legal emanado da administração central, que tende a

de muitas maneiras diferentes. Primeiro e mais obviamente dominação também ocorre sob formas mais subtis: quando aquele que dita as regras pode impor a sua vontade sobre outros, sendo, ao mesmo tempo, percebido como tendo o direito de fazer isto. Este foi o tipo de dominação que mais interessou Weber e muita da sua atenção foi devotada à compreensão do processo através do qual formas de dominação se tornam legítimas e consideradas normais, ou então como relações de poder socialmente aceitáveis: modelos de autoridade formal, nos quais aqueles em posição de mando se veem como tendo o direito de dirigir, enquanto que aqueles que se acham submetidos a tais regras consideram que têm o dever de obedecer”.

procurar a uniformização de procedimentos²⁹ de atuação, numa lógica hierarquizada de funções formais que integram a racionalidade burocrática, faz-se sentir de forma acentuada na dinâmica de funcionamento organizacional. Neste sentido, Canavarro (2000, p. 40) referindo-se às características do modelo weberiano, afirma que “a burocracia seria uma abordagem organizacional baseada numa autoridade legal e racional, num conjunto formalmente organizado de normas que visam limitar os comportamentos individuais como forma de atingir objectivos pré-definidos”. Assim, atendendo ao forte pendor normativo-legal que rege a ação na organização escolar, bem como de outras organizações de burocráticas, emergem um conjunto de fatores caracterizadores da racionalidade burocrática e que Silva (2006, pp. 83-84) põe igualmente em evidência:

“ a legalidade, fundada na existência de normas formais obrigatórias que estipula um funcionamento previsível da organização, num quadro definido de regras; a hierarquia, na base da qual se define uma estrutura de autoridade e controlo e uma organização de cargos; a impessoalidade caracterizada pela distribuição de tarefas de acordo com os cargos e segundo critérios definidos; a racionalidade que se caracteriza pela conformidade entre os meios e os fins; a especialização que consiste em atribuir a cada membro da organização uma tarefa específica segundo critérios técnicos previamente definidos”.

1.1. Condicionalismos do modelo burocrático-racional

No entanto, o modelo burocrático-racional tende a perceber as organizações como “formas de realização de objectivos e de preferências, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais” (Lima, 2001, p. 21). Deste modo, o modelo burocrático-racional tenderá a apresentar algumas limitações e condicionalismos no plano da análise, na medida em que, segundo Bush (2003), as organizações escolares são configuradas como sendo orientadas por objetivos organizacionais muitas vezes de difícil aceção; o processo de decisão é encarado como um processo racional; tendem a focalizar-se na organização como entidade em detrimento do contributo dos seus indivíduos; a ideia de que o poder se encontra no topo da pirâmide e a imagem de que as organizações são dotadas de relativa estabilidade.

Tendo em conta estes condicionalismos, não será de estranhar que “onde se espera encontrar a racionalidade e o planeamento rigoroso, encontra-se por vezes, uma realidade bem diferente” (Lima, 2001, p. 29). Esta constatação é reveladora do carácter de imprevisibilidade que

²⁹ A este propósito, Lima (1992, p. 23) refere que “a existência de objectivos organizacionais consensuais surge como um dos pressupostos do modelo burocrático ou da burocracia-racional”.

envolve o desenrolar da ação organizacional e que vem de certa forma “romper com o carácter exclusivo do modelo burocrático de racionalidade” (Lima, 2001, p. 33).

Torna-se, pois, evidente que a visão burocrática tende a revelar-se incapaz de mostrar todas as lógicas de ação concreta, não conseguindo explicar as manifestações reveladoras de que as escolas não se limitam a aplicar de modo uniforme e racional os currícula, os programas e as normas. A escola, embora seja um “*locus*” de reprodução normativa é também um “*locus*” de produção de diferentes tipos de regras³⁰ e de “*infidelidades normativas*”³¹ várias (Lima, 1992). Esta perspetiva é aliás partilhada por Estêvão (1998, p. 183) quando afirma que,

“este modelo pouco nos informa, pelo menos em algumas das suas leituras, sobre os processos dinâmicos das organizações educativas, sobre a eventualidade e a normalidade da ocorrência de conflitos, sobre as lógicas diferenciadas de interação dos actores, sobre os seus jogos estratégicos, sobre outras dinâmicas de poder dos actores”.

Na realidade, sem nos munirmos de outros modelos teóricos de análise e níveis de análise, não conseguiremos compreender a escola na sua plenitude, na medida em que a ação dos atores sociais não segue, regra geral, o que se encontra plasmado nos normativos emanados do Ministério da Educação. Neste seguimento, segundo Torres (1997) a organização escolar tem de ser perspetivada tendo em consideração dois níveis de análise: o nível normativo, externamente produzido e o nível das práticas organizacionalmente atualizadas, pois a escola como organização está subjugada “a um duplo enquadramento: por um lado o Ministério da Educação como produtor normativo/cultural e por outro lado, os atores periféricamente localizados como seus (in)fiéis decalque” (Torres, 1997, p. 55).

2. A organização escolar sob a matriz do modelo político

O estudo sociológico das organizações³², deve procurar de igual modo focalizar-se no plano da ação organizacional, estudando os outros tipos de regras menos explícitos e que Lima, (2001, p. 51)

³⁰Giddens (2000, p. 37) realça que “as regras geram – ou são o meio de produção e reprodução das – práticas. Assim, uma regra não corresponde à generalização daquilo que as pessoas fazem, à generalização das práticas habituais”.

³¹ Lima (2001, p. 94) sustenta que “os actores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem, não jogam apenas um jogo com regras dadas à priori, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras”.

³² Segundo Hall (1978, pp. 128-133) “Uma organização é um sistema de mobilização e coordenação de esforços de vários grupos, tipicamente especializados, para a consecução de objectivos comuns”. A mesma poderá ser percecionada de acordo com três focos de análise: a análise de papéis “O indivíduo em seu papel específico de membro da organização e ocupante de certa posição nela”; a análise estrutural: “a estrutura das relações sociais

apelida de “estruturas ocultas³³”. O estudo destas estruturas exige uma “focalização interpretativa”, na medida em que estas estruturas são produzidas na organização e não são determinadas formalmente por instâncias extra-organizacionais. O acesso a estas estruturas torna-se difícil para as pessoas exteriores à organização, para os não-membros. Estas estruturas são caracterizadas pela existência de regras “não formais” e regras “informais”. Estes dois tipos de regras contrapõem-se às regras formais e caracterizam-se pela sua existência circunstancial, pela sua natureza não-oficial, não sendo regras de cariz uniforme e de aplicação obrigatória, assumindo-se antes independentemente de circunstâncias específicas ou casos excecionais. As regras não formais, ao resultarem de apropriações locais podem igualmente ser legítimas, podendo mesmo ser oficiais em determinadas escolas, que as adotam de forma regular. Com efeito, as regras “não formais” e “informais” atribuem significados sociais e simbólicos que surgem a partir das interações dos indivíduos, dos grupos e subgrupos; de objetivos divergentes dos oficiais; de interesses comuns, opostos ou em conflito na organização. As regras informais são aquelas de mais difícil acesso e sobre as quais o investigador encontrará maior resistência por parte dos atores que as produzem e atualizam informalmente.

Efetivamente, sendo a escola uma organização social, na qual os atores estão em permanente interação e dispõem de margens de “autonomia relativa” torna-se crucial ter em consideração que, de acordo com Lima (2001), os atores escolares não se limitarão a cumprir sistematicamente regras superiormente definidas, podendo mesmo inventar e construir novas regras.

Ao longo do tempo, a ideia de organização foi evoluindo e sendo formatada em conformidade com uma longa diversidade de variáveis, determinando que características como racionalidade, estabilidade e previsibilidade, não se constituam como predominantes do seu funcionamento (Falcão, 2000) como consequência da evolução ao nível das várias teorias educacionais. Será, portanto, durante o decorrer deste processo de evolução teórica que irá emergir o modelo político, focalizando-se noutros conceitos e noutras problemáticas (Estêvão, 1998). Vocábulos como poder, lutas internas, oportunismos, fazem parte dos sistemas políticos. (March, 1988). O modelo político concebe as organizações, segundo Morgan (1996, p. 152) como “sistemas de actividade política”. Este mesmo autor refere que,

entre os indivíduos nos vários grupos dentro da organização”; a análise organizacional: “ o sistema de elementos inter-relacionados que caracteriza a organização como um todo”.

³³ De acordo com Lima (2001) são ocultas no sentido em que não são públicas nem oficiais; não se encontram descritas em documentos.

“a política de uma organização é mais claramente manifesta nos conflitos e jogos de poder que algumas vezes ocupam o centro das atenções, bem como nas incontestáveis intrigas interpessoais que promovem desvios no fluxo da actividade organizacional” (Morgan, 1996, p. 152).

Estes jogos de poder encontram-se ocultos, velados no seio da organização por ação dos próprios atores que, numa primeira instância, não querem revelar quais os seus interesses, estratégias³⁴ e mesmo conflitos, agindo assim de forma política. De acordo com Canavaro (2000), a atividade política resulta de facto de os atores não pensarem da mesma forma e de não agirem uniforme e previsivelmente. A verdade é que as pessoas, ao terem ideias, opiniões e percepções diferentes, vão querer fazer ouvir a sua voz, exprimir os seus pontos de vista, gerando desacordo e conflito. O conflito não deverá ser ignorado ou subestimado pois é algo perfeitamente natural e poderá mesmo ser altamente produtivo, uma vez que o debate e o regateio podem levar a decisões adequadas e eficazes.

Neste seguimento, Bush (2003, p. 89) refere que,

“os modelos políticos partem do pressuposto que nas organizações a política e as decisões surgem por um processo de negociação e de regateio. Os grupos de interesses desenvolvem e firmam alianças na busca de objectivos políticos particulares. O conflito é perspectivado como um fenómeno natural e o poder decorre das coligações dominantes em vez de ser um exclusivo de líderes formais”.

Neste sentido, o modelo político enfatiza as subjetividades dos atores, perspetivando a realidade organizacional como um jogo de poder e de influência, considerando os processos de decisão como dinâmicas de negociação. Baldrige (1971), debruçando-se sobre o estudo das organizações escolares universitárias sob uma perspetiva política e aludindo ao modelo burocrático e às suas limitações,³⁵sustenta que,

“a universidade é um sistema social muito particular e complexo porque muitos dos grupos existentes no seu interior e exterior puxam em várias direcções, estando preocupadas apenas com

³⁴Hoyle (1994) sustenta que a estratégia é uma das características basilares da micropolítica.

³⁵Baldrige (1971) advoga que o modelo burocrático diz muito acerca da estrutura formal, mas pouco nos informa acerca do processo que lhe atribui todo o dinamismo. Diz-nos igualmente muito acerca do poder legítimo, porém muito pouco acerca do poder ilegítimo baseado na força dos movimentos de massa, no poder que faz apelo à emoção e ao sentimento.

os seus interesses particulares, constituindo-se assim como uma organização onde impera a micropolítica” (Baldrige, 1971, p. 23).

Este mesmo autor esboça um modelo político simplificado de análise que poderá ser tido em conta, não somente em estabelecimentos do ensino superior mas igualmente noutras organizações educativas. Assim, destaca desde logo a importância da estrutura/contexto social que determina a configuração de diferentes valores e a formação de interesses de grupos diversos. Um segundo vetor assenta na articulação de interesses entre os vários grupos de forma a exercerem pressão e influência efetivas. O terceiro vetor diz respeito à forma como as várias pressões e influência exercidas pelos grupos de interesse são corporizadas na fase legislativa, em que decorre o compromisso face a certos objetivos e valores pelos indivíduos. Finalmente o vetor da execução da política em que teoricamente as divergências ocorrentes anteriormente estão ultrapassadas para que a política possa ser executada de forma burocrática.

Nesta perspetiva, tal como as instituições universitárias, as escolas também poderão ser percecionadas como organizações políticas, se atentarmos a todo um conjunto de características evidenciadas que as podem configurar como “arenas políticas” ou como um *locus* de micropolíticas. Na realidade, em contexto organizacional, os diversos atores intervenientes, procuram veicular convicções individuais ou grupais, através de complexos mecanismos de cooperação, competição, alianças, coligações, partilha e conflito de interesses, que influenciam a dinâmica da própria organização. De facto, as interações estabelecidas entre os vários atores da organização escolar vão muito para além das regras e procedimentos instituídos e regulamentados por parte da administração central. Hoyle (1988) definiu a micropolítica como a forma como os indivíduos e os grupos existentes no seio da organização educativa usam os seus recursos de poder e de influência a fim de promover e impor os seus interesses. Poderemos, portanto, afirmar que a análise de eventuais clivagens entre os vários atores da organização escolar poderá ter igualmente em linha de conta a dimensão micropolítica dos vários interesses em jogo. Este mesmo autor sustenta que “a micropolítica pressupõe estratégias através das quais indivíduos e grupos em contextos organizacionais procuram usar os seus interesses (...)” e que “a política está inevitavelmente relacionada com interesses” (Hoyle, 1988, pp. 256-257). Estes interesses, podem ser, segundo este mesmo autor, de várias ordens, nomeadamente pessoais, profissionais e políticos. Nesta perspetiva emergem com naturalidade os conceitos de autoridade e influência, que o referido autor procura clarificar avançando que a autoridade é concebida como o direito de tomar decisões e é suportada por um conjunto de sanções que podem ser de natureza

coerciva. Em contrapartida, a influência será a capacidade de influenciar as ações dos outros sem sanções de natureza legal. O tratamento destas duas dimensões de poder nem sempre é de fácil aferição, nomeadamente o peso da influência de certos setores de interesse. Este facto poderá materializar-se no conselho geral de uma instituição escolar, na medida em que o poder através da influência poderá eventualmente efetivar-se de forma diferenciada nas tomadas de decisão. A origem da putativa preponderância do poder através da influência pode advir, segundo Hoyle (1998, p. 259) da “personalidade (carisma), perícia ou especialidade, acesso especialmente a informação e a recursos”.

Para Bacharach (1988) a escola pode ser percebida como um sistema político tanto pelas relações internas que se estabelecem entre os atores como pelas relações com o exterior³⁶. Em primeira instância poder-se-á afirmar que na escola transparecem as relações de poder que se estabelecem entre o diretor e outros atores da organização. Em segundo lugar, nas organizações educativas, os participantes podem ser encarados como atores políticos, com as suas necessidades, interesses, objetivos e estratégias para alcançar esses mesmos fins. Este mesmo autor advoga ainda que o processo de decisão se constitui como o primeiro locus, arena de conflito político em que cada grupo ou subgrupo anseia que a decisão lhe seja favorável, ou seja, que vá de encontro aos seus interesses (Bacharach, 1988). Por sua vez, Ball (1989) considera que a micropolítica se baseia nos interesses dos atores, na manutenção do controlo da organização e os conflitos. Este mesmo autor realça a importância do binómio influência/oposição em que “a influência se baseia na exploração de algum género de relação especial, uma relação social e pessoal ou uma relação de poder ou, de intercâmbio” (Ball, 1989, p. 137). O referido autor, sustenta igualmente que a influência é exercida em âmbitos privados, nos bastidores, sendo conhecida, insinuada e usada mas não observada. Por contraste “a oposição baseia-se em certo sentido, na ausência de uma relação, é um choque público de vontades entre indivíduos ou grupos da organização” (Ball, 1989, p. 137). Convirá de igual modo referir que as tomadas de decisão ao nível dos órgãos da organização escolar são muitas vezes, como designa Ball (1989, p. 233), “um processo micropolítico que abarca todo um conjunto de esferas formais e informais de interação, confrontação e negociação”. Este mesmo autor realça o carácter simbólico que as reuniões oficiais, sessões e comités comportam, sendo mais significativos ao nível da execução de atos de poder e domínio, do que propriamente ao nível do conteúdo das suas

³⁶Blase (1991) refere que a escola é uma organização social complexa e imprevisível e que se apresenta extremamente vulnerável face aos poderes do contexto externo e às forças internas.

deliberações. O conselho geral poderá eventualmente veicular este caráter simbólico, na medida em que, muitas vezes apelidado de órgão meramente ornamental, pode ver as suas decisões estruturantes resumirem-se à validação de propostas delineadas noutras esferas decisórias, nomeadamente as direções e os conselhos pedagógicos. Costa (2003) debruçou-se igualmente acerca desta problemática e apresenta algumas características da micropolítica que se podem encontrar na escola, sendo de referir:

“a escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macrossociais; [ii] os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objectivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados; [iii] a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder; [iv] os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no exterior e influenciam toda a actividade organizacional; [v] as decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação; [vi] interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional”(Costa, 2003, p. 73).

De acordo com Blase (1991) a perspetiva micropolítica da organização fornece-nos uma abordagem para a compreensão do “fio e da trama” do dia-a-dia de uma escola, permitindo-nos compreender os fundamentos e os propósitos do comportamento humano. A micropolítica baseia-se no poder e na forma como as pessoas o usam para influenciar outros e para se protegerem a elas próprias. Contempla igualmente a cooperação e a forma como os atores constroem os seus apoios de forma a atingir os seus objetivos. A análise das escolas como locus de criação de micropolíticas passa pela rejeição das perspetivas em que o consenso impera e para quem a ordem escolar é o resultado da imposição. Na perspetiva micropolítica a ordem escolar é percecionada como sendo instável, fruto das relações assimétricas de poder e baseada em diferenças e desigualdades na acessibilidade às fontes e às bases de poder (Sarmiento, 2000, p. 130). Diremos, pois, que os modelos políticos tendem, segundo Bush (2003) a focalizar-se nas subunidades ou grupos de interesse da organização em detrimento das da instituição. Centram-se de igual modo nos interesses e nos grupos de interesse, realçam a prevalência do conflito ao nível da organização, sendo os objetivos da mesma instáveis, ambíguos e contestáveis, as decisões emergem após um intrincado processo de troca e negociação, sendo as tomadas de decisão em grande medida determinadas pelo poder dos indivíduos e das fontes de poder por estes mobilizados.

Nesta perspetiva as organizações escolares refletem objetivos diferenciados de vários grupos de interesse, que procuram, tendo em conta o seu poder, mobilizar os restantes elementos para os seus propósitos, através de um contínuo processo de negociação e de alianças, emergindo em última instância como objetivos organizacionais os propósitos dos grupos de interesse mais poderosos e representativos.

3. Limitações do modelo político

No entanto, é de referir que dada a complexidade da dinâmica da ação organizacional, os modelos políticos tendem a subtrair à organização o seu caráter de coesão, de cooperação e natureza colaborativa, perspetivando-a como uma constante “arena política”, o que pode enviesar a perceção da realidade organizacional. Assim, sendo predominantemente descritivos e analíticos, estes modelos focalizam-se no conflito de interesses e poder dos vários grupos nas tomadas de decisão, evidenciando condicionamentos³⁷ como qualquer modelo de análise organizacional quando convocado em exclusividade.

Não obstante serem considerados segundo Bush (2003, p. 110) como “importantes para a compreensão do funcionamento das organizações educacionais”, são apontadas fragilidades aos modelos políticos resultantes do facto da análise se centrar de acordo com Silva (2006, p. 106) na diversidade de interesses das “coligações de indivíduos e suas estratégias, levando a perder-se a imagem global da organização” uma vez que se incorre no risco de negligenciar a existência de coesão, assente na possibilidade de partilha de interesses que são comuns a todos sujeitos, ou a “interação e a cooperação como factores de entendimento” (Silva, 2006, p. 107).

Embora os modelos políticos, depositem, segundo Bush (2003, p. 109) “demasiada ênfase no conflito, negligenciando a possibilidade de se alcançarem resultados através de colaboração profissional”, estes terão uma utilidade preciosa como “contrapeso às visões idealisticamente harmoniosas de modelos colegiais” (Bush 2003, p. 111).

Relativamente às limitações que os modelos políticos podem eventualmente comportar no que concerne à análise organizacional, também Morgan (1996, p. 202) se refere ao risco da

³⁷ Bush (2003) refere que estes modelos denotam uma excessiva conotação com as concepções de poder, conflito e manipulação e excluindo outras aceções na organização escolar, a importância dos grupos de interesse nas tomadas de decisão, em detrimento do nível institucional, o enfoque centrado no conflito e a desvalorização da possibilidade de colaboração e cooperação profissional. Apesar de poderem comportar alguma realidade nas suas abordagens torna-se frequentemente muito complexo distinguir entre aquilo que poderá constituir comportamento político e o que poderá ser atividade burocrático ou informal.

“crescente politização da organização (...) Começa-se a ver a política em todos lugares e a olhar para as intenções ocultas, mesmo quando não haja nenhuma (...) A análise dos interesses, dos conflitos e do poder facilmente dá origem a uma interpretação maquiavélica, sugerindo que todo mundo esteja tentando enganar e manipular os demais”.

Com efeito, segundo este mesmo autor, os modelos políticos podem “insistir de modo exagerado sobre o poder e a importância do indivíduo, minimizando a dinâmica do sistema que determina aquilo que se torna político e como a política se manifesta” (Morgan, 1996, p. 203). Deste modo, no âmbito temático do nosso estudo, a concepção do conselho geral, como uma permanente arena de combate político, dotada de constantes lógicas clandestinas de poder, desprovidas de qualquer racionalidade cooperativa em torno de objetivos comuns, seria extremamente imprudente e nada consentânea com uma abordagem que se pretende plurifacetada à luz da multiplicidade de racionalidades organizacionais envolvidas.

4. A importância do poder, da influência, dos interesses, do conflito e da gestão estratégica na dinâmica organizacional

A análise organizacional do conselho geral à luz dos modelos teóricos de análise mobilizados faz emergir um conjunto de conceitos nucleares que norteiam o presente estudo de investigação, destacando-se desde logo a dimensão do poder que se reveste de inegável preponderância no funcionamento organizacional. Neste sentido, o conceito de poder comporta uma multiplicidade de sentidos e tem sido alvo de análise por um conjunto vasto de autores, na ação organizacional. Para Weber (2005a, p. 81) poder significa “toda a probabilidade de dentro de uma relação social, impor a vontade própria mesmo contra a resistência, seja qual for o fundamento dessa possibilidade”. O mesmo autor, Weber (2005b) considera três “tipos ideais” de poder: o poder legal; o poder tradicional e o poder carismático. Relativamente ao poder legal é de salientar, segundo este autor, que o mesmo se baseia na existência de leis ou normas impessoais, sendo que a obediência à pessoa não resulta do seu direito próprio mas da regra estatutária que determina a quem e por quanto tempo se lhe deve obedecer. No que concerne ao poder tradicional, este baseia-se na aceitação da ordem estabelecida decorrente de regras, costumes e tradições, sendo o seu tipo mais puro, a dominação patriarcal. Finalmente o poder carismático, no qual a obediência ao chefe acontece por causa do carisma, das

qualidades e das características pessoais do mesmo e não em função da sua posição estatutária (Weber, 2005b).

De igual modo, no entender de Mintzberg (1992, p. 5) “o poder define-se (...) como a capacidade de afectar (causar efeito em) o comportamento das organizações”. Segundo este mesmo autor, agente com influência para poder exercer a sua magistratura de influência necessitará de alguma fonte de poder, de uma dedicação enérgica e de hábeis comportamentos políticos.

Neste sentido, este mesmo autor delimita cinco fontes nucleares de poder: o controlo de um recurso; de uma habilidade técnica; de um corpo de conhecimento que seja de grande importância para a organização; a que decorre de prerrogativas legais que conferem direitos exclusivos ou privilégios para impor escolhas; e, finalmente, a quinta fonte de poder consistirá em ter acesso aos agentes que desfrutam de alguma das outras fontes de poder já referenciadas (Mintzberg, 1992).

Outro dos autores que se debruçou sobre a questão do poder foi Etzioni (1974, p. 32) que sustenta que “poder é a habilidade de um indivíduo para induzir ou influenciar outro a seguir suas diretrizes ou quaisquer outras normas por ele apoiadas”. Para este autor, existem três tipos de poder: coercivo - que envolve a aplicação (ou ameaça) de sanções físicas; remunerativo – que se manifesta no controlo sobre os incentivos e as recompensas, nomeadamente prémios e comissões; normativo – que advém da estima ou do prestígio da pessoa (Etzioni, 1974, p. 32).

Refira-se, no entanto que sob o ponto de vista destes autores, assistimos a uma perspetiva muito passiva do ator social que se limitará a cumprir ordens sem nunca as contestar ou questionar. Ora a ação de um indivíduo no seio de uma organização resultará de igual modo de um processo de negociação e de jogos de interesses.

Neste sentido, Crozier e Friedberg (1977) realçam que o poder é uma relação que se estabelece entre indivíduos ou grupos de indivíduos e não um atributo dos atores. Embora seja uma relação recíproca, ela é também uma relação desigual, uma vez que uma das partes envolvidas encontra-se em desvantagem em relação à outra, daí que se possa falar de relações de poder³⁸. Estes mesmos autores, questionando-se sobre as causas do reconhecimento do poder como legítimo e sobre as razões da confiança e da obediência, definem quatro fontes de poder que correspondem aos diferentes tipos de incerteza que caracterizam todas as organizações, embora tenham consciência das

³⁸ Acerca do poder e do seu exercício, Friedberg (1995, pp. 116-118) ressalva a perspetiva de troca negociada do poder através da “natureza relacional e não transitiva do poder. O poder não é um atributo e não pode ser possuído”. Este mesmo autor sublinha de igual forma o carácter bilateral e multilateral do poder atendendo ao facto de que “este é uma relação, não pode ser imposto de maneira unilateral por aqueles que o possuem aos que o não têm. É inseparável dos processos de troca negociada que se enxertam na relação e que fazem com que ele comporte sempre um elemento de reciprocidade”.

limitações que qualquer tipologia apresenta: o poder de especialista, que advém da posse de uma competência ou de uma especialização que lhe permite resolver alguns problemas; o poder relacional, que resulta do domínio das relações com contexto da organização; o poder comunicativo e de informação que decorre da constituição e domínio de uma rede de comunicações; o poder decorrente do conhecimento das regras organizacionais (Crozier & Friedberg, 1977).

Neste seguimento, também Bush (2003, pp. 98-100) considera existirem várias fontes de poder, nomeadamente: o poder posicional; a autoridade da especialização que é reconhecida a determinados membros da organização por serem especialistas³⁹ em determinadas áreas; o poder pessoal que resulta do carisma e de um conjunto de qualidades pessoais e características que lhes permitem exercer o seu poder pessoal face aos outros; o controlo das recompensas em que o poder é detido por determinadas pessoas que possuam o controlo das recompensas que podem incluir promoções, boas referências; o poder coercivo que pode ser exercido, tendo por base a aplicação de sanções ou na ameaça da sua aplicação; o controlo dos recursos e da distribuição dos mesmos constitui uma importante fonte de poder. Quando falamos em recursos referimo-nos aos recursos financeiros, a alocação de recursos humanos e equipamentos, os quais geram, com bastante frequência, a competição entre grupos de interesse pela detenção destes mesmos recursos. Torna-se, portanto, evidente que o exercício do poder é condicionado por uma multiplicidade de fatores e que a existência de interesses diversificados nas várias estruturas da organização e designadamente da organização escolar podem determinar o seu exercício em determinado sentido, pois como refere Canavarro (2000, p. 75), “os interesses podem ser vistos como sendo derivados de aspectos cognitivos e afectivos (valores, expectativas, objectivos) e acabam por orientar a nossa atividade para uma determinada direção”. No entanto, o mesmo autor acrescenta que (idem) “a nossa orientação pode colidir com a orientação dos outros ou vice-versa e decorre deste jogo de posições, determinado pelos interesses, parte da política organizacional”.

Convirá referir que no que concerne aos interesses que emergem ou que são trazidos pelos atores sociais para as suas esferas de desempenho profissional, Morgan (1996, p. 153) sustenta que quando se fala em interesses “fala-se sobre um conjunto complexo de predisposições que envolvem objectivos, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações que levam a pessoa a agir em uma direção e não em outra direção”. Estes direcionamentos pessoais de cada ator são

³⁹ Para Morgan, (1996, p. 174) o “ ‘especialista’ frequentemente carrega uma aura de autoridade e poder que pode acrescentar considerável peso à decisão que permanece suspensa”.

concebidos, segundo este mesmo autor de acordo com três domínios de interesses⁴⁰: os interesses de tarefa, relativos ao trabalho que o ator social deve realizar; os interesses de carreira, relacionados com as aspirações futuras de carreira e que podem ser independentes do trabalho que está a ser realizado e os interesses relativos à vida pessoal transportados para a organização (personalidades; atitudes próprias; valores; crenças).

Neste intrincado conjunto de interesses e interdependências poderão emergir formas de atuação colaborativa e práticas de colegialidade. Neste sentido, para que a interdependência possa ser relevante e profícua, segundo Dias (2002, p. 57),

“tem de ser desejada pelos professores, onde ocorre como reflexo de atitude autonómica e por gosto em particular, não por razões impostas administrativamente ou para dar satisfação à legislação emanada do exterior, mas que corresponde a necessidades e interesses em resolver problemas que os preocupam mutuamente”.

Com efeito, as culturas de colaboração não devem ser classificadas como dimensões à priori, construídas através de procedimentos burocráticos ou de reuniões periódicas orientadas por agendas propostas pelo exterior. Na realidade, segundo o mesmo autor (Dias) no âmbito da organização escolar,

“a construção da colegialidade apresenta algumas fragilidades, porque é afectada pela instabilidade e rigidez nos tempos de escola, a mobilidade dos professores interrompe, por vezes, experiências que poderiam ser frutuosas se tivessem maior estabilidade e se a colegialidade fizesse parte da cultura organizacional da escola”.

Efetivamente, o cariz colegial do conselho geral veiculado no normativo legal (D.L. 75/2008) poderá configurar um intento de “decretar” a natureza colegial deste órgão, mas como sustenta Sanches (2000, p. 50), “a colegialidade imposta por determinação administrativa pecará sempre por se centrar em interações criadas artificialmente e cuja interdependência é mal fundada, aparente e precária”.

⁴⁰ A este propósito, Ball (1989, p. 33) refere que “ desde o ponto heurístico, os interesses dos professores individuais e colectivos, podem ser identificados como pertencentes a três tipos básicos: interesses criados, interesses ideológicos e interesses pessoais (...) Os interesses criados dizem respeito às preocupações materiais dos professores relacionadas com as condições de trabalho: as remunerações pelo seu trabalho, a sua carreira e a sua promoção (...) Os interesses ideológicos dizem respeito a questões valorativas e de adesão filosófica: ideias sobre a prática e a organização preferidas ou expostas de um modo particular, para se referir ao sentido do eu ou a identidade declarada ou ao que aspira a ser professor, a classe de professor em que uma pessoa acredita ou quer ser”.

Porém, a eventual existência de diferentes visões e representações da escola, por parte dos membros integrantes do conselho geral da organização escolar, poderá não refletir em pleno as práticas de colaboração e a colegialidade efetiva na medida em que segundo Sanches (2000, p. 57),

“a colegialidade⁴¹ pressupõe e acolhe a existência natural de diversidades mas é inimiga de unilateralidades. Embora o pensamento divergente seja frutífero e bem-vindo, a colegialidade convida à dependência mútua e à interação entre autonomias. Nas equipas colegiais, as motivações diversas individuais não contrariam as dos outros. Completam-se e aprofundam-se”.

Convirá neste seguimento, destacar, de acordo com Hargreaves (1998), a distinção entre cultura de colaboração e a colegialidade artificial. Efetivamente, a cultura de colaboração caracteriza-se por partir da iniciativa dos professores, enquanto grupo social, de forma voluntária sem constrangimento e coação. Reveste-se de um carácter imprevisível, na medida em que são os professores a exercer a discricção e controlo sobre aquilo que desenvolvem. No que concerne à colegialidade artificial, define-se por se verificar uma regulação administrativa, já que não parte da iniciativa dos professores, exigindo-se a estes que trabalhem em conjunto, sem grande margem de discricção à individualidade.

Porém, no seio da organização escolar, os consensos e os conflitos,⁴²convivem de forma premente, fruto da coexistência da interação de interesses e sensibilidades diferenciadas por parte dos vários atores. No que diz respeito à importância do conflito na dinâmica organizacional, Morgan (1996, p. 152) sustenta que “a política de uma organização é mais claramente manifesta nos conflitos e jogos de poder que algumas vezes ocupam o centro das atenções, bem como nas incontáveis intrigas interpessoais que promovem desvios no fluxo da atividade organizacional”. Efetivamente esta perspetiva da organização como um contexto de fortes fluxos antagónicos é realçada por Ball (1989, p. 35) ao considerar “as escolas, tal como praticamente todas as outras organizações sociais, campos de luta, divididas por conflitos em curso, ou potenciais entre os seus membros, pobremente coordenadas e ideologicamente diversas”.

⁴¹ Acerca desta temática Sanches (2000), refere-se a algumas limitações da colegialidade nomeadamente a mobilidade dos professores e a rigidez dos tempos da escola, factores determinantes que condicionam a estabilidade e o enraizamento de práticas de colegialidade frutíferas na cultura organizacional escolar.

⁴²Sander (1984), realça os pressupostos que subjazem à pedagogia do conflito e à pedagogia do consenso, segundo perspectivas de análise dialética e funcionalista. Ambas podem conter virtudes e limitações na ação organizacional.

Nas organizações escolares, as tomadas de decisão⁴³ e os processos decisórios comportam um certo grau de complexidade à semelhança de outras organizações na medida em que colidirão com os interesses de alguns em favor dos interesses de outros. Neste sentido, segundo March (1988, pp. 139-141) existem várias racionalidades que estão na base da tomada de decisão, salientando a racionalidade limitada, segundo a qual os indivíduos e/ou grupos tomam a decisão sem conseguir antecipar e considerar todas as opções e informações; a racionalidade contextual, que traduzirá o modo como o comportamento da escolha está submergido no meio de outros assuntos que merecem igualmente a preocupação dos atores e das várias estruturas de relações sociais e cognitivas; a racionalidade dos jogos, em que as organizações são constituídas por indivíduos que agem de forma inteligente e inter-relacionam-se com a ideia firme de perseguir objetivos individuais resultantes das estratégias de interesse pessoal; a racionalidade do processo, segundo a qual as decisões ganham sentido mais em certos aspetos do processo de decisão do que nos resultados destas decisões; a racionalidade adaptativa que tende a pôr a tónica na aprendizagem experimental dos indivíduos e das coletividades; a racionalidade selecionada, que ilustra o processo de seleção entre os indivíduos e as organizações através da sobrevivência e do crescimento; a racionalidade *à posteriori* que tende a considerar a descoberta de intenções mais como uma interpretação da ação do que como uma posição *a priori*. Os modelos de racionalidade *a posteriori* conservam a ideia de que a ação deve ir de encontro às preferências, mas consideram que a ação antecede os objetivos. Assim, os vários tipos de racionalidades, subjacentes aos processos de tomadas de decisão, poderão ser, eventualmente, fatores condicionadores das mesmas, ao nível das diversas organizações e, particularmente, ao nível da organização escolar. Poder-se-á dizer que no decorrer dos processos de tomada de decisão ao nível da dinâmica da organização escolar, tenderá a emergir um fator relevante que é extensível às restantes tipologias de organização – a liderança⁴⁴. Segundo Bolman e Heller (1995), a liderança é percebida muitas vezes, como um processo de sentido único: os líderes comandam, ditam as regras e os subordinados seguem as suas orientações, recomendações e ordens.

Na realidade, a liderança resulta de uma complexa rede de relações entre o líder e os outros atores que se movimentam na escola. Como parece óbvio, o líder não pode estar isolado e as relações que se estabelecem não são estatísticas. Muitas das ideias que são postas em prática e

⁴³ Morgan (1996, pp. 171-172) referindo-se às fontes de poder, realça o controlo da tomada de decisão como uma fonte de poder determinante tal como as três componentes relacionadas com o mesmo: “ as premissas da decisão, os processos decisórios, bem como os resultados e objectivos da decisão”.

⁴⁴ Torres e Palhares (2009, 14, pp. 77-99) referem que “a liderança emerge paulatinamente como uma variável de controlo da excelência escolar, ao arripio de uma cultura de gestão colegial historicamente enraizada nas escolas portuguesas”.

implementadas pelo líder resultam deste processo relacional que estabelecem com outros atores. A liderança não ocorre no *vacuum* ou *in vitro*. O líder tem de ter a consciência de que o êxito das suas ações tem impacto sobre os outros e sobre as suas missões e que a liderança não constitui um fim em si mesmo, mas é somente um meio.

Neste sentido, ser líder⁴⁵ na escola atual não se afigura tarefa fácil. O líder⁴⁶ da escola (diretor⁴⁷) tem, segundo Sergiovanni (2004), de negociar intensamente com as rivalidades que surgem no seio da escola, tem de servir de mediador entre a escola e a comunidade, tem de responder, lidar com criticismo e reivindicações de mudança. No entendimento de vários autores o diretor é em grande medida responsável por planificar e manter a sua escola como uma organização formal e, de um modo geral, a escola converte-se na expressão da sua autoridade.

Para Ball, (1989, p. 91) o papel do diretor é fundamental e decisivo para a compreensão da micropolítica da escola. Este mesmo autor (Ball, 1989, pp. 97-123) identifica vários estilos de liderança: o estilo interpessoal que tende a ser típico do diretor ativo e visível, demonstrando uma preferência pelas negociações e acordos individuais, realizados “tête-a-tête”, preferindo consultar as pessoas, recolher opiniões de uma forma informal. Não é um adepto das reuniões, sendo visto como fazendo parte do pessoal da escola; o estilo administrativo em que se configura como o chefe executivo da escola, normalmente rodeado e auxiliado por uma equipa de assessoria, relacionando-se com o outro pessoal através dessa equipa e de uma estrutura formal de reuniões e documentação escrita; o estilo político antagónico que se baseia em grande medida no diálogo, em que este tipo de diretor estimula o debate público e participa ativamente nesse debate, reconhecendo a existência de interesses e conflitos na escola, resolvendo-os pelo debate, tomando decisões, destacando-se a capacidade de persuasão e de compromisso, assentando a reivindicação do controlo na perícia do diretor, enquanto político ativo e estratega na condução da liderança, no uso do poder de conversação e na escolha de temáticas, aliados e adversários; o estilo político-autoritário através do qual o diretor se impõe, expondo as suas ideias, não admitindo alternativas e quando estas surgem, evita-as ou ignora-as. Efetivamente, o diretor autoritário não reconhece nem as ideias, nem os interesses de terceiros,

⁴⁵ Torres e Palhares (2009, 14, pp. 77-99) acerca da atuação dos líderes escolares sustentam que “pressionados politicamente para o alcance de resultados, submetidos a múltiplos mecanismos de controlo, inspeção e avaliação, os actuais gestores e líderes escolares encontram-se no centro de uma verdadeira encruzilhada: por um lado cabe-lhes preservar os princípios democratizadores inerentes à sua condição de gestores democraticamente eleitos; por outro lado, são coagidos externamente a incorporar um papel de gestão progressivamente mais tecnocrático ao serviço dos valores da competitividade, da performance, dos resultados. A conciliação entre estas duas lógicas de sentido oposto, que confronta os valores da democracia e da participação com os valores da eficiência e da produtividade, tem vindo a fragilizar os processos de liderança escolar[...]”.

⁴⁶Ball (1989) sustenta que liderar consiste na capacidade de transmitir cooperação, solidariedade, entusiasmo e adesão.

⁴⁷ Estêvão (2000, p. 41) referindo-se ao âmbito de ação dos diretores das escolas privadas e públicas sustenta que “[q]uando se apresenta a liderança como uma das características básicas para promover a eficácia das escolas, sobretudo se ela for descrita como empresarial, os directores das escolas privadas teriam vantagem também neste aspecto, pois eles exerceriam maior controlo sobre as políticas escolares enquanto que os directores públicos dariam mais ênfase às responsabilidades administrativas”.

apenas lhe importando o seu ponto de vista, daí que faça de tudo para evitar os confrontos, revelando uma evidente adesão às políticas e procedimentos estabelecidos da instituição. Este tipo de estilo de liderança parece ser mais frequente nos diretores com vários anos de experiência ou em instituições escolares onde as tradições são extremamente valorizadas e respeitadas. Estes quatro estilos têm, segundo este mesmo autor (Ball, 1989, p. 91) o mesmo objetivo: manter a estabilidade política no seio da organização.

Tendo em conta a importância das tomadas de decisão ao nível organizacional e o seu impacto nas dinâmicas de funcionamento da organização, nomeadamente da organização escolar, torna-se pertinente aflorar a dimensão estratégica da organização, particularmente no que concerne à componente da gestão estratégica⁴⁸, pois convirá lembrar que no âmbito do presente estudo de investigação, o conselho geral, de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, aparece configurado como “o órgão de direção estratégica” (Art.º 11.º). No entanto, como refere Estêvão (1998/1999, p. 14), “a tradição de planeamento e definição de políticas e orientações educativas persistiu, no nosso país, como uma prerrogativa dos serviços centrais do ministério da educação, limitando-se as escolas à fase operacional de elaboração de planos de atividades”.

São vários os conceitos que surgem associados à noção de gestão estratégica⁴⁹, nomeadamente: planeamento estratégico, estratégia, visão estratégica e estratégia de gestão. Segundo Richardson e Richardson (1992), quando falamos em planeamento estratégico referimo-nos a um processo que permite antecipar e prever o futuro, relativamente às medidas estratégicas das organizações e através do qual é possível expressar os ideais, os percursos, as ações e os recursos necessários para a concretização de um plano ou de um projeto. Perspetiva-se o futuro não como uma continuidade em relação a um passado, mas como uma realidade que pode ser construída a partir do reconhecimento de tendências, ameaças, oportunidades e descontinuidades. O futuro pode ser projetado com base num certo grau de rutura com o passado.

Segundo Silva (1999), enquanto função de gestão, o planeamento pré-existe à ação o que permite pensar no curso e nos meios para objetivar esta ação. É parte integrante de uma série de

⁴⁸ Relativamente à gestão estratégica na organização escolar, Silva (1999, p. 108) sustenta que “[a] gestão estratégica assume-se como um processo de orientação, coordenação e controlo de todas as operações relacionadas com a concretização dos objectivos fixados, ao mesmo tempo que garante a intervenção consciente dos actores escolares”.

⁴⁹ Segundo Estêvão (1998, p. 139) “a gestão estratégica é assim, apesar da dificuldade de encontrar uma definição universalmente aceite, um processo global que visa a eficácia, integrando o planeamento estratégico (mais preocupado com a eficiência) e outros sistemas de gestão (...) ela é um processo contínuo de decisão que determina a performance da organização, tendo em conta as oportunidades e ameaças com que esta se confronta no seu próprio ambiente mas também as forças e fraquezas da própria organização”.

operações que constituem o ciclo de planeamento/tomada de decisão. Já para Weill⁵⁰ (1995, p. 14), “a estratégia constitui o conjunto das decisões e das ações que têm por finalidade assegurar a coerência interna e externa da empresa, a curto, médio e longo prazos”. Tem a ver com os valores que se querem para a organização, procurando especificar *o que fazer*. Segundo Silva (1999), por estratégia entende-se a ação premeditada para alcançar determinado objetivo representando uma condição para o êxito das organizações na transição de um estado para outro assegurando a coerência da organização ao seu ambiente interno e externo. No fundo, resume-se ao conjunto dos planos, decisões e ações com os quais se assegura a obtenção de um resultado pretendido integrando as funções de planeamento, coordenação, controlo e avaliação. Funciona como um regulamento das tomadas de decisão para orientar o comportamento de uma organização de modo a manter uma dinâmica funcional capaz de integrar mudanças impostas pelo seu ambiente.

Segundo este mesmo autor, a visão estratégica prende-se com o modo de perceber a organização e o seu desenvolvimento como um todo⁵¹ e projetá-la para novas situações, tendo consciência dos riscos e das oportunidades, na tentativa de conseguir obter uma vantagem que tornará a organização distintiva, diferenciada em relação às suas congéneres. Tem como objetivo último a sobrevivência da organização, a sua projeção para novas situações, de modo a assegurar a sua vitalidade num contexto de incerteza próprio de uma época de inquietude (Silva, 1999). A este respeito Richardson e Richardson (p. 47) afirmam: “nos ambientes atuais faz, pois, sentido que as organizações desenvolvam capacidades para planear com antecipação o que está ‘de outro lado da esquina’, adaptando-se ao que está a ‘acontecer agora’ e respondendo aos acontecimentos de impacto. Também faz sentido treinar todos os membros da organização para melhor contribuírem para o desafio da sobrevivência e sucesso”. Segundo Richardson e Richardson (p. 47), a estratégia de gestão é perspectivada como a ação estratégica associada ao processo de gestão organizacional. É através dela que se garante a inovação e as mudanças imprescindíveis ao êxito da organização, ao longo do tempo, bem como a cooptação de todos os seus recursos, de modo a assegurar a sua coerência interna e externa, bem como a materialização dos seus objetivos/metast.

Numa organização, a gestão estratégica caracteriza-se pela diferença em relação às outras organizações idênticas, tornando-se um processo global que tem como objetivo a eficácia, inclui o planeamento estratégico e outros sistemas de gestão. Para além dos aspetos anteriormente referidos,

⁵⁰Embora Weill (1995) se refira à gestão estratégica aplicada ao mundo empresarial, os princípios podem aplicar-se ao mundo escolar.

⁵¹Esta mesma perspectiva é defendida por Weill (1995, p. 32) quando afirma que “um plano estratégico deve recair sobre a empresa apreendida na sua globalidade”.

ela responsabiliza todos os gestores pelo desenvolvimento e implementação estratégica. Deste modo, a gestão estratégica é um processo contínuo de decisão que determina o desempenho da organização, “tendo em conta as oportunidades e ameaças com que se confronta no seu próprio ambiente mas também as forças e fraquezas da própria organização” (Estêvão, 1998, p. 13).

Num quadro de eventual reforço de autonomia das escolas, o vetor da gestão estratégica poderia assumir uma relevância acrescida pois como refere Estêvão (1998, p. 18), o modelo de gestão estratégica contemplaria as seguintes fases⁵²: “a ambição estratégica, os fins; os objetivos; o diagnóstico; as opções estratégicas; a decisão estratégica; a implantação organizacional e comportamental e o controlo”. A implementação deste tipo de modelo de gestão estratégica em contexto escolar implicaria segundo Estêvão (1998, p. 18),

“que as escolas não fiquem à mercê das mudanças das políticas nacionais, numa atitude de mera relação às contingências da sua implementação (...) vai exigir, insistimos, uma margem ampla de autonomia para atuar proactivamente, desafiando os processos tradicionais de gestão em favor de um modelo normativo mais interveniente e desafiador do status quo”.

Todavia, não é apenas a mudança⁵³ que constitui um entrave à implementação de uma gestão estratégica. Na verdade, muitos outros fatores poderão ser apontados, nomeadamente: o conformismo, o exagerado normativismo, a centralização, ou seja, a escola é comandada à distância através de inúmeros e infundáveis portarias, decretos, leis, circulares, despachos, guias orientadores, manuais de procedimentos, provenientes do Ministério da Educação; a rigidez, o medo de correr riscos, a prestação de contas por parte dos órgãos de gestão à tutela que os inibem de almejar voos mais altos, os inibem de cometer algumas *infidelidades normativas* (Lima, 1992), muitas vezes no sentido de agilizarem procedimentos e formas de atuação; a busca da eficiência, a valorização do passado, a preocupação em gerar consenso.

A nossa expectativa, na esteira do que é defendido por Estêvão (1998) é que num contexto de autonomia, tão defendido, legislado e falado atualmente, as organizações educativas possam potenciar com maior flexibilidade e facilidade a gestão estratégica nas organizações educativas,

⁵² Sobre este assunto cf. Silva (1999, p. 74).

⁵³ Acerca da premência das mudanças, Silva (2010, p. 46) afirma: “muitos directores de escolas admitem que desenvolver processos de inovação e mudança numa perspectiva de construir novos caminhos para o sucesso escolar, motivando e mobilizando alunos, professores e comunidade é uma das mais difíceis tarefas a que têm de fazer face”.

tornando-o num processo aliciante, desafiador, capaz de propiciar dados e sugestões para uma gestão escolar mais eficiente das dependências políticas.

No entanto, este último aspeto torna-se algo difícil de ser conseguido porque: as pessoas não têm todas as mesmas representações acerca da organização escolar e da sua cultura organizacional; existem muitos interesses divergentes; as pessoas não pensam da mesma forma e, diga-se em abono da verdade, que o conflito⁵⁴ faz parte de uma organização democrática e não tem de ser banido, uma vez que é dele que resulta muitas vezes às grandes ideias, que conduzem à busca de soluções e que levam as grandes mudanças. A este propósito, Silva (1999, p. 97) afirma que “a viabilização de uma gestão estratégica na escola exige a sua conceptualização como espaço autónomo onde a pluralidade de interesses ganha contornos próprios de uma arena política”.

Hoje, é unanimemente aceite por todos que a educação, numa sociedade globalizada como é a nossa e numa economia focada no conhecimento, aparece como valor estratégico para o desenvolvimento de toda e qualquer sociedade. Com efeito, a gestão estratégica centra-se em aspetos essenciais como a necessidade e a possibilidade de desenvolver todo um planeamento estratégico, o qual envolve uma visão global da escola, a atuação pensada que tem como finalidade a realização e concretização dos objetivos traçados e ainda a definição de escola como um *locus* de uma política educativa diferenciadora. Efetivamente, esta nova conceção de escola aparece muito centrada a questões ligadas à eficiência e à eficácia o que se tem refletido também nas mudanças que se têm observado, nos últimos anos, ao nível da direção e gestão das escolas. Esta tendência aparece de resto realçada no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, vislumbrando-se por um lado, a pretensão de proporcionar uma maior participação aos diversos atores ao nível da gestão estratégica da organização escolar através do conselho geral, e por outro, assiste-se de igual modo a uma certa ambivalência entre a colegialidade do conselho geral e a unipessoalidade do diretor.

Nesta perspetiva, acompanhando as palavras de Lima (2009, pp. 71-72) instituiu-se um novo enquadramento no qual,

“[...] se celebra a transição da colegialidade para a unipessoalidade, remetendo a representatividade democrática para órgãos de topo, de tipo estratégico, com representação externa ou comunitária de sectores interessados, sem interferência no quotidiano das instituições e sem funções executivas. A estrutura interna das escolas tende a ser governada por gestores intermédios, executivamente

⁵⁴ A este propósito, Santos (2002, p. 116) considera que “é um erro antidemocrático ter como aspiração máxima (às vezes, como única) evitar os conflitos”.

subordinados, quer aos conselhos gerais, quer, especialmente, aos executivos de topo ou líderes institucionais, diretores ou reitores selecionados por aqueles conselhos, com programas de governo por eles aprovados, e a eles devendo prestar contas [...]”.

No sentido da escola, se poder configurar como um espaço autónomo, capaz de se impor como diferente em relação a outras, será importante que se vislumbrem objetivos definidos, metas traçadas, visando-se as melhores tomadas de decisão. Numa conjuntura de permanente aferição de resultados e de prestação de contas, a avaliação dos percursos realizados e a reformulação das opções da organização escolar revestem-se de singular importância, tornando-se a cooperação e o esforço de todos os agentes educativos⁵⁵, particularmente daqueles com assento no conselho geral e que representam as várias esferas da comunidade educativa onde a organização escolar se encontra inserida, decididamente relevantes. Torna-se notória a presença nos normativos legais, de uma mensagem que procura veicular a construção de uma escola melhor e mais eficaz⁵⁶, em que possam emergir “lideranças eficazes” (D.L. n.º75/2008) que demonstrem: competência para reunir e congregar vontades na base de um projeto comum e partilhado, na instauração de empatia perante novos desafios; que demonstrem engenho e arte para adaptar o funcionamento da escola aos objetivos a que se apresentam e, por fim, que sejam capazes de promover as mudanças adequadas e necessárias.

No entanto, não poderemos dar como dado adquirido que a ação destas “boas lideranças e lideranças eficazes” corporizados na figura deste “primeiro responsável” decorra em estreita e efetiva concertação com os demais elementos que compõem o conselho geral, e que da parte destes decorram práticas colaborativas, quer ao nível do planeamento estratégico, quer ao nível decisório, que se materializa na prática o cariz colegial que aparece contemplado normativamente pela administração central. Na realidade, o conselho geral da organização escolar aparece enquadrado como um órgão colegial de direção estratégica, e de acordo com o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com “a capacidade de eleger e destituir o diretor, que por conseguinte lhe tem de prestar contas”. A lógica de prestação de contas pretensamente hierarquizada, em conformidade com a

⁵⁵ A este propósito, Santos (2002, p. 67) refere que “para que haja uma melhoria efectiva da qualidade do trabalho nas escolas, é preciso modificar, simultaneamente, o discurso (a linguagem com que se nomeiam as coisas), a prática (os comportamentos que se realizam) e as atitudes (a disposição das pessoas em relação à tarefa e aos demais)”.

⁵⁶ Segundo Canário (1992, p. 82), “uma escola mais eficaz dos pontos de vista educativo e social supõe uma mudança de natureza das práticas pedagógicas, diversificação de práticas, adequadas a públicos social e culturalmente diferenciados”.

estrutura orgânica superiormente definida, tenderá a acentuar a dinâmica de controlo por parte da tutela que atribui ao conselho geral, a competência de proceder ao acompanhamento da ação governativa do diretor, deixando transparecer, em nosso entender um cariz eminentemente consultivo, face à centralidade colocada na figura do diretor.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO E OBJETO DE ESTUDO

1. Natureza do estudo

O Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, procurou veicular, entre outros aspetos, conforme se verifica no preâmbulo do referido normativo "...a necessidade de 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".

Neste sentido, e de acordo com o referido normativo procura-se "... reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino". Esta intenção insere-se numa lógica de "... prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve". Neste contexto, emergiu a figura do Conselho Geral, como instrumento potenciador do reforço da famigerada participação dos vários atores sociais ao nível da direção da organização escolar. O Conselho Geral aparece, de resto, referenciado no presente normativo, nomeadamente no seu artigo 11º como "...o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa...".

O estudo do tema em questão prende-se com o facto de, atendendo a esta configuração multifacetada do espectro constituinte do Conselho Geral, ser revelante aferir as lógicas de poder, os protagonismos e os aspetos que subjazem à ação e às tomadas de decisão deste órgão. Sendo o Conselho Geral um órgão colegial no qual, em conformidade com o preâmbulo do normativo anteriormente mencionado deverão ter "representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (...), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas", o cocktail de sensibilidades, interesses e objetivos diversificados torna o tratamento desta temática, um apelativo campo de estudo. Convirá de igual modo referir que, tendo por base o atual enquadramento legal assistimos a um protagonismo quase que inevitável em torno da figura do Diretor que segundo Lima (2009 p. 247) "pela primeira vez desde o 25 de Abril de 1974, a generalização da figura do diretor, órgão unipessoal (...) passa a ter o poder de nomear todos os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica", importa discernir acerca dos processos de exercício e validação de poderes no seio do Conselho Geral que como afirma Lima (2009 p. 249) vai "...concentrando as principais decisões políticas, dessa forma acentuando a

despolitização das restantes estruturas representadas como predominantemente técnicas ou apenas produtoras de trabalho”. Consideramos pois que encontrando-nos integrados numa organização escolar cujas decisões estratégicas resultam em boa medida de supostos processos de concertação e entendimento neste órgão colegial estratégico e tendo acompanhado de forma próxima o processo de formação das listas de candidatos à eleição de representantes para o referido órgão, julgamos ser pertinente a abordagem desta temática face à multiplicidade de conexões e equilíbrio de forças estabelecidas pelos vários atores no âmbito da sua ação neste órgão.

O nosso estudo alicerçou a recolha de informação através da realização de entrevistas semidirigidas aos membros integrantes do Conselho Geral com exceção de dois elementos que derivado a motivos de ordem profissional não demonstraram disponibilidade horária para colaborar no nosso estudo. Fizemos igualmente uso do levantamento documental proveniente dos documentos estruturantes do Agrupamento, nomeadamente o Projeto Educativo, o Projeto Curricular do Agrupamento e o Regulamento Interno, bem como de documentos do Conselho Geral particularmente as atas do referido órgão bem como regimentos de constituição e funcionamento do mesmo. De igual modo, foi possível estar presente em seis reuniões do Conselho Geral, ocorridas durante o período compreendido entre 2011 e 2012, nas datas constantes nos anexos L (Grelhas de observação não participante das reuniões do Conselho Geral) e M (Análise de conteúdo das atas das reuniões do Conselho Geral).

A escolha do Agrupamento em questão para a operacionalização do nosso estudo decorreu do facto de estarmos conscientes da importância que a “interpretação em contexto” (Cohen, Manion & Morrinson, 2001) pode acrescer e uma vez que exercemos funções no referido agrupamento poderemos ter a particular sensibilidade para a singularidade das dinâmicas de funcionamento da instituição. As entrevistas semidirigidas assumiram-se como a nuclear fonte de informação do nosso estudo apesar da observação não participante nas reuniões do Conselho Geral em que tivemos a oportunidade de estar presentes.

2. Problemática da Investigação

Sendo a organização escolar uma intrincada galáxia de atores detentores de racionalidades, interesses e objetivos diferenciados, importa refletir em torno das lógicas de poder estabelecidas e das interações e interdependências resultantes de conflito ou de coligação de interesses diversos,

especificamente ao nível de um órgão de direção estratégica como o Conselho Geral. Esta dimensão não formal ultrapassa manifestamente o que se encontra preceituado nas orientações normativas produzidas pela administração central e pode adquirir uma relevância significativa ao nível da operacionalização de práticas que escapam à racionalidade burocrática da tutela.

A este propósito, Nóvoa (1995 p. 25) sustenta que “O funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos”.

Nesta perspetiva emergem algumas questões de base que nortearão o desenvolvimento teórico-empírico da temática em apreço.

PERGUNTAS DE PARTIDA:

- 1- Que lógicas de poder e influência imperam ao nível do Conselho Geral determinando e condicionando as tomadas de decisão?
- 2- O Conselho Geral funciona como um órgão de produção de decisões estratégicas ou resume-se à mera validação de orientações previamente definidas noutras esferas de poder?
- 3- Quais os reais papéis desempenhados no Conselho Geral pelos diversos membros integrantes deste órgão definido como estratégico?

Face às questões de partida enunciadas, avançamos algumas hipóteses de trabalho:

HIPÓTESE 1:

O perfil e as dinâmicas de atuação do Diretor ao nível da “governança”, corporizando de certa forma uma “direção atópica” permitem configura-lo como um eficiente agente de influência que sobre determina as tomadas de decisão do Conselho Geral.

HIPÓTESE 2:

O Conselho Geral centra-se predominantemente na validação de propostas estratégicas previamente delineadas noutros órgãos de decisão, enfatizando-se o seu caráter de acompanhamento e legitimação democrática em detrimento da sua decretada competência decisória.

HIPÓTESE 3:

Os membros integrantes do Conselho Geral tendem a representar eventualmente as suas posições individuais em detrimento dos interesses sectoriais que representam em que os hipotéticos protagonismos de alguns se sobrepõem ao mero cumprimento de procedimentos formais por parte dos restantes.

Assim é de referir que o objetivo de cariz geral do nosso estudo visa aferir a real dimensão estratégica do Conselho Geral no Agrupamento alvo do nosso estudo em detrimento da sua vertente técnica e de validação de decisões gizadas noutros órgãos do Agrupamento. Neste sentido equacionamos os seguintes objetivos específicos:

- Percecionar a perspetiva dos conselheiros face às atuais políticas educativas e ao posicionamento do Conselho Geral na atual conjuntura educativa.
- Identificar a importância do órgão bem como da colegialidade percecionando o índice de participação democrática no mesmo;
- Identificar a adequação da representatividade no Conselho Geral a partir dos seus elementos constituintes;
- Identificar o regime de funcionamento do órgão em questão bem como a organização e o alinhamento dos trabalhos do Conselho Geral;
- Identificar as competências do Conselho Geral e o papel do Diretor no referido órgão;
- Identificar as práticas relativamente às posições dos atores e às tomadas de decisão;
- Identificar a configuração dos atores com maior protagonismo no Conselho Geral e a importância atribuída aos órgãos do Agrupamento.

3. Caracterização do contexto de estudo

A seleção do nosso contexto de estudo decorreu do facto de estarmos a par das dinâmicas de funcionamento da instituição por força de ser simultaneamente o nosso local de investigação e de exercício profissional. Deste modo ponderados todos os fatores pareceu-nos ser um território fértil para o desenvolvimento do nosso trabalho de investigação atendendo à proximidade e à facilidade de estabelecermos contacto direto com os interlocutores neste estudo.

O Agrupamento alvo do nosso estudo, designado AEW encontra-se situado no Norte de Portugal e é dotado dos níveis de ensino pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Embora o Agrupamento tenha sido criado em 2003-2004 a escola sede do Agrupamento foi inaugurada em 2001. O AEW é constituído por 8 jardins-de-infância, 3 dos quais integrados em centros escolares, 6 escolas básicas do 1.º ciclo, das quais três centros escolares e uma escola básica do 2.º e do 3.º ciclos onde se encontra sediada a escola sede do AEW. No ano letivo em que decorreu o nosso estudo o AEW era constituído por um total de 1673 alunos distribuídos da seguinte forma: 328 alunos do pré-escolar; 570 alunos do 1.º ciclo e 775 do 2.º e 3.º ciclos de escolaridade. O AEW tem ao seu serviço 43 funcionários não docentes, sendo que 30 são assistentes operacionais e 13 são assistentes técnicos. No que concerne ao pessoal docente dispõe de um total de 123 docentes distribuídos pelos vários níveis de ensino da seguinte forma: 17 docentes do pré-escolar; 36 docentes do 1.º ciclo e 88 docentes do 2.º e 3.º ciclos. Relativamente à organização pedagógica o AEW dispõe de 6 Departamentos Curriculares a saber: Pré-escolar; 1.º ciclo; Línguas; Ciências Sociais e Humanas; Matemática e Ciências Experimentais e o Departamento de Expressões. No atinente ao órgão alvo do presente estudo de investigação ele aparece configurado no regulamento interno do Agrupamento de escolas AEW entre os artigos 7.º e 13.º da subsecção I do referido documento estruturante do Agrupamento AEW. Deste modo é apresentada a sua definição, composição, competências, designação de representantes, eleições, mandato e periodicidade de reuniões do órgão em conformidade com o preceituado no D.L. n.º 75/2008. Importa realçar que relativamente à composição do Conselho Geral está previsto no artigo 8.º do regulamento interno que o número total de membros é de 21 incluindo o representante dos alunos. No entanto como se poderá constatar no capítulo IV referente à apresentação e tratamento dos dados recolhidos, uma vez que não se encontra uma associação de estudantes constituída e atendendo a que o Agrupamento não dispõe de ensino secundário o grupo de representantes dos pais e encarregados de educação viu reforçado o seu número de representantes devido à circunstância aludida anteriormente.

4. Participantes no estudo

Tendo em conta o enfoque de análise no Conselho Geral do AEW faremos uma breve caracterização dos 19 membros integrantes do Conselho Geral que participaram neste trabalho de

investigação na qualidade de entrevistados, sendo de salientar porém, conforme já referido anteriormente que dois elementos não demonstraram disponibilidade por motivos de horário profissional para participarem neste trabalho de investigação. Assim, apresentamos de seguida uma tabela onde se encontra elencada essa caracterização.

Quadro IV – Caracterização dos elementos constituintes do Conselho Geral no que diz respeito ao género, função/cargo desempenhado, habilitações académicas, situação profissional, número de anos em exercício no estabelecimento de ensino e número de anos em exercício na função desempenhada no órgão.

Elementos do Conselho Geral	Género	Função/cargo	Habilitações académicas	Situação profissional	Número de anos na escola	Número de anos na função/cargo no órgão
E1	M	Diretor	Licenciatura+ Especialização em Administração e Gestão Educativa	Professor do Quadro de Nomeação Definitiva	4	4
E2	M	Presidente do Conselho Geral e Representante do 1.º ciclo	Curso do Magistério Primário + Curso de Estudos Superiores Especializados em Currículo e Supervisão	Professor do Quadro de Nomeação Definitiva	16	9
E3	M	Representante da autarquia	Licenciatura	Vereador do pelouro da Educação da autarquia	4	4
E4	M	Representante da autarquia	Licenciatura	Técnico Superior da autarquia	2	2
E5	F	Representante do pré-escolar e secretária permanente do Conselho Geral	Licenciatura	Professora do Quadro de Nomeação Definitiva	3	3
E6	M	Representante do 1.º ciclo	Licenciatura	Professor do Quadro de Nomeação Definitiva	10	3
E7	M	Representante do 2.º ciclo	Licenciatura + Especialização em educação especial	Professor Contratado	3	3
E8	M	Representante do 2.º ciclo	Licenciatura	Professor do Quadro de Nomeação Definitiva	6	3
E9	F	Representante do 3.º ciclo	Licenciatura	Professora Contratada	3	1
E10	M	Representante do 3.º ciclo	Licenciatura + Mestrado Em Gestão de Projetos	Professor do Quadro de Nomeação Definitiva	3	3

E11	M	Representante dos pais e encarregados de educação	12.º ano de escolaridade	Empresário	6	3
E12	M	Representante dos pais e encarregados de educação	12.º ano de escolaridade	Empresário	2	2
E13	F	Representante dos pais e encarregados de educação	6.º ano de escolaridade	Desempregada	1	1
E14	M	Representante dos pais e encarregados de educação	9.º ano de escolaridade	Empresário	1	1
E15	F	Representante dos pais e encarregados de educação	Licenciatura	Técnica Oficial de Contas por conta própria	4	4
E16	F	Representante do pessoal não docente	12.º ano de escolaridade	Assistente Operacional contratada	12	3
E17	F	Representante do pessoal não docente	12.º ano de escolaridade	Assistente Operacional	10	2
E18	M	Representante da comunidade local	Mestrado em ensino da Música	Professor Contratado	1	1
E19	M	Representante da comunidade local	6.º ano de escolaridade	Empresário (Gerente)	3	3

De acordo com os dados disponibilizados no quadro acima verifica-se uma predominância do género masculino no Conselho Geral tendo em conta que dos dezanove elementos constituintes somente cinco são mulheres. No que concerne às habilitações académicas é de salientar que oscilam entre o 6.º ano de escolaridade e o nível superior (Mestrado). Relativamente à situação profissional dos conselheiros importa referir que ao nível dos representantes do pessoal docente verificamos que apenas dois docentes, designadamente um no 2.º ciclo e um no 3.º ciclo são docentes contratados e os restantes cinco docentes são do quadro de nomeação definitiva. No que diz respeito aos representantes da autarquia um pertence aos quadros da autarquia e o outro representante desempenha o mandato de vereador do pelouro da educação da edilidade. No universo dos representantes da associação de pais é de realçar que dos cinco representantes quatro são empresários e uma representante encontra-se desempregada.

Os representantes do pessoal não docente são assistentes operacionais sendo que apenas uma tem contrato por tempo indeterminado. É ainda de referir que dos 2 representantes da

comunidade local, um é empresário e o outro é docente de música acumulando as funções de Presidente da Banda de Música local.

No tocante ao número de anos no Agrupamento de escolas salienta-se o facto de apenas quatro conselheiros colaborarem em permanência com o Agrupamento de escolas desde a sua criação sendo o caso dos representantes do pessoal docente do 1.º ciclo e dos representantes do pessoal não docente. Já no que concerne ao número de anos em funções no órgão é de referir que apenas um elemento (Presidente do Conselho Geral) transita do anterior mandato, ainda no formato de assembleia de escola para o atual Conselho Geral. A maioria dos restantes conselheiros desempenha as funções de forma coincidente com o início do mandato do atual Diretor do agrupamento de escolas.

5. Opções metodológicas

5.1. Técnicas de recolha de dados

A investigação em ciências sociais tem como objetivos conhecer e intervir na realidade social (Lima & Pacheco, 2006), procurando também atribuir respostas às questões formuladas (Tuckman, 2002). No sentido de se desocultar a realidade social, pois “a realidade é silenciosa; torna-se indispensável questioná-la para produzir respostas” (Almeida & Pinto, 1983, p. 10) o investigador deverá ser capaz de criar e pôr em prática um mecanismo para o esclarecimento da realidade (Pardal & Correia, 1995) ou um método de trabalho (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Assim, segundo Quivy e Campenhoudt (2003, p. 19), o trabalho de “investigação em ciências sociais” tem como finalidades: compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, fazer inteligentemente o ponto da situação, captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, refletir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política, ou ainda compreender com mais nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e tornam visíveis alguns fundamentos das suas representações.

O trabalho de investigação afigura-se pois moroso e dilemático. Logo à partida, o investigador terá de pensar, em função do seu objeto de estudo, no tipo de investigação que deverá efetuar – qualitativa ou quantitativa. Face à especificidade do nosso quadro teórico, optaremos por uma metodologia qualitativa, baseado no estudo de caso.

É de salientar que a metodologia qualitativa determina segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49) que “... o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para

constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. A investigação no âmbito deste estudo será do tipo qualitativo, pois centrar-se-á num órgão de direção estratégica (Conselho Geral) de um Agrupamento de Escolas (estudo de caso). O estudo desta unidade de análise compreendeu o período temporal de 2011 a 2012.

No sentido de complementarmos a nossa recolha de dados do presente estudo de investigação foi solicitada ao Presidente do Conselho Geral autorização para estarmos presentes nas reuniões do órgão a fim de procedermos ao registo de dados provenientes da observação não participante que pudessem de alguma forma consolidar aqueles decorrentes da implementação das entrevistas aos membros integrantes do Conselho Geral, bem como autorização para consultar documentação inerente ao órgão alvo do nosso estudo nomeadamente atas, convocatórias e regimento do mesmo.

Nesta perspetiva, como instrumentos de recolha de informação, fizemos uso de entrevistas semidirigidas aos elementos integrantes do Conselho Geral, procedemos à análise documental, designadamente de atas de reuniões do Conselho Geral, convocatórias, regulamentos/regimentos e documentos estruturantes do Agrupamento nomeadamente o Projeto educativo e o Regulamento Interno. Procedemos igualmente ao uso da observação não participante nas reuniões do órgão referenciado, no sentido de aferir dinâmicas e interações entre os vários membros com assento no Conselho Geral e suas implicações nas tomadas de decisão. Deste modo, tendo em conta o facto de o estudo se encontrar centrado num órgão delimitado na organização escolar a escolha da entrevista emerge como um instrumento privilegiado no sentido de perscrutar as diferentes reações e as variadas respostas por parte do entrevistado, em tempo real, podendo ser tido em conta a dimensão implícita das respostas que extravasa o tipo de respostas normalmente convencionadas.

5.2. A entrevista

Na delineação das entrevistas procurou-se atentar aos princípios sugeridos por (Ludke & André, 1986), dando especial ênfase às indicações sobre as atitudes do entrevistador.

- Conduzir a conversa com o entrevistado para os temas de interesse do primeiro sem, contudo, perder o conteúdo do discurso do segundo.
- Estar atento não só às respostas do entrevistado, ao guião preestabelecido, como aos gestos, expressões, entoações, hesitações, ou seja, a toda uma comunicação não-verbal, mas que é também muito importante. Aquilo a que alguns autores designam de “atenção flutuante” (Ludke & André, p. 36).

A entrevista dificilmente terá um percurso uniforme. Depende em parte das características e formas de reação dos entrevistados, da sua forma de ser e de estar, da sua formação, ideias e convicções. Quando se inicia o diálogo, principalmente quando a entrevista é formalmente estruturada, afirmando Ludke e André, (1986, pp. 34-35) que “esta é mesmo o tipo de entrevista mais adequada para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação”, é que a interação que se deve estabelecer entre o entrevistado e o entrevistador, faz com que este vá além do comportamento externo para descobrir o estado interno das pessoas, valorizando a comunicação e interação humanas. Os comentários à margem do tema, as expressões faciais e corporais, os tons de voz dão ao investigador uma informação impossível de obter com respostas escritas. São estes indícios visuais e auditivos que ajudam e valorizam no sentido de obter uma entrevista, o mais completa e pessoal possível, proporcionando ao entrevistador informações mais enriquecedoras, pois percebem-se as motivações, os sentimentos, as atitudes do sujeito.

As entrevistas dependem do nível de estruturação dos dados que se pretendem obter. A conjugação destes pressupostos com a contingência da limitação do período de tempo em que decorreu o estudo, como o número de entrevistas a efetuar exigiu a aplicação de um tipo de entrevista que nos fornecesse o máximo de informação sobre os diversos aspetos que para nós se tornaram relevantes.

Assim, tendo em conta que o tipo de entrevistas varia em função da forma como são dirigidas, optou-se por entrevistas estruturadas semidirigidas com perguntas pré-programadas.

Nesta perspetiva recorreu-se a um guião, ou “roteiro” que “guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos” (Ludke & André, 1986, p. 34), explicitados sob a forma de “perguntas-guias” (Quivy & Champenhoudt, 1998, p. 192). O guião era constituído por vinte e uma questões comuns a todos os representantes dos vários grupos no Conselho Geral e por um preâmbulo de apresentação de objetivos e fins a que o trabalho se destina bem como um esclarecimento sobre o sigilo e anonimato dos dados bem como o seu destino. Neste sentido a primeira parte do guião foi direcionada para uma breve caracterização dos elementos constituintes do Conselho Geral de cariz biográfico e profissional regendo-se a segunda parte do referido guião por um conjunto de dimensões que abaixo se referenciam:

A – Matérias Educativas Gerais

B – O Conselho Geral e a autonomia/participação

- C – Representatividade no Conselho Geral
- D – Dinâmica do Conselho Geral
- E – O Conselho Geral e o Diretor
- F – Práticas relativamente à participação
- G - Lideranças e protagonismos

A cada dimensão fizemos corresponder um conjunto de questões concomitantes que à medida que as entrevistas iam fluindo nós íamos colocando aos interlocutores em conformidade com a dinâmica evidenciada. A implementação das entrevistas decorreu durante os meses de junho e julho de 2012 na escola sede do Agrupamento de escolas em sala adequada para o efeito com a prévia marcação junto dos interlocutores e com a anuência dos mesmos relativamente ao horário da realização das mesmas de forma a acautelar as condições adequadas para a sua efetivação. Realça-se o facto, já anteriormente aludido de as entrevistas aos representantes da autarquia terem decorrido nos gabinetes de trabalho da edilidade devido à impossibilidade dos mesmos se deslocarem à escola sede do Agrupamento de escolas para o efeito. Foi nosso propósito informar devidamente os nossos interlocutores dos objetivos constantes do guião da entrevista por forma a permitir um cabal esclarecimento dos mesmos relativamente ao objeto de estudo do nosso trabalho de investigação uma vez que tende ainda a existir um certo desconhecimento relativamente aos formatos dos estudos de investigação nomeadamente à dinâmica própria de uma entrevista com objetivos científicos. Aliado a este facto a informação prestada relativa ao acautelamento da confidencialidade para fins de investigação propiciou um maior à vontade por parte dos entrevistados. A técnica usada para a obtenção dos testemunhos dos vários entrevistados foi o uso de um gravador para proceder à gravação e posterior transcrição das entrevistas realizadas oscilando as mesmas em termos de duração entre os 20 e os 60 minutos refletindo-se na produção em alguns casos de 25 páginas transcritas. Esta técnica foi devidamente comunicada e explicada previamente aos interlocutores sendo que todos sem exceção deram a sua anuência para a adoção deste formato. É de salientar ainda que esta técnica não constituiu fator inibidor ou causador de desconforto nos entrevistados que pudesse eventualmente condicionar ou limitar o seu desempenho.

A entrevista estruturada permitiu prosseguir o objetivo de colher informações comuns a todos os entrevistados e, ao mesmo tempo aprofundar as vivências de cada indivíduo. Ou melhor ficou-se com a garantia de obtenção de “dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994 p. 135).

As entrevistas foram individuais, de tempo variável dentro da escola sede com exceção dos representantes da autarquia que por impedimento horário para se deslocarem em horário de expediente à escola sede foram entrevistados nos gabinetes de trabalho da autarquia.

Os objetivos das entrevistas visaram:

- Discernir, no âmbito da ação e contexto organizacional do Conselho Geral do Agrupamento de escolas em questão, as representações em torno dos modos de funcionamento e os sentidos de autonomia na perspetiva dos seus membros integrantes de acordo com o D.L. n.º 75/2008;

- Aferir a dinâmica de interação entre a Direção e o Conselho Geral atendendo às suas competências e à sua centralidade nos processos decisórios;

- Evidenciar as práticas dos atores, no que concerne à participação no Conselho Geral, revelando estratégias de atuação, motivações e interesses;

- Analisar e confrontar posições assumidas pelos atores ao nível da ação das tomadas de decisão.

Com efeito após a realização das entrevistas procedemos à transcrição das mesmas o que como era de prever constituiu um processo moroso mas profícuo tanto do ponto de vista da análise de conteúdo tanto do ponto de vista da surpreendente duração das mesmas. Foi atribuída uma codificação diferenciadora aos vários interlocutores conforme o quadro IV já apresentado anteriormente.

5.3. A análise de dados/ Tratamento de dados

Os dados obtidos através da aplicação das entrevistas e após transcrição das mesmas e provenientes da análise documental foram alvo de análise de conteúdo segundo categorias de análise pré-definidas procurando-se cruzar o seu conteúdo com outro tipo de fontes (conversas informais; registos de observação; notas de campo decorrentes da presença nas reuniões do Conselho Geral em apreço).

A propósito da análise de conteúdo, Quivy e Campenhoudt (2005, p. 226) referem que “a escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do “discurso” e o seu desenvolvimento são fontes de informações a partir das quais o investigador tenta construir um conhecimento”. A análise de conteúdo possibilita ao investigador uma visão para além dos traços aparentes permitindo perceber como refere Bardin (1977, pp. 29-30) “todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte [...] e possui duas funções, [...], - uma

função heurística [e] – uma função de «administração da prova». Nesta perspetiva com o propósito de categorizar os grupos de elementos ou unidades de registo que nos possibilitassem, “por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos [...] e a passagem a dados organizados” (Bardin, 1977, p. 119), recorrendo a “temas eixo, em redor dos quais o discurso se organiza, [...], agrupando-se à sua volta tudo o que o locutor exprime a seu respeito” (Bardin, 1977, p. 106), procedemos à elaboração de categorias de análise que se apresentam no quadro V abaixo referenciado.

Assim o nosso manancial documental contemplou um total de dezanove entrevistas aos dezanove membros integrantes do Conselho Geral do AEW, bem como as atas do referido órgão procurando desvelar a pertinência da informação veiculada através de entrevistas estruturadas semidirigidas.

Conforme já referido previamente foi feita uma análise categorial das entrevistas contemplando-se um conjunto de categorias, de subcategorias e indicadores de análise que se apresenta abaixo.

Quadro V – Grelha de análise categorial das entrevistas

Categoria	Subcategoria(s)	Indicador(es)
A – Matérias Educativas Gerais	Sentido das atuais políticas educativas.	O rumo da política educativa
B - Conselho Geral e a autonomia/participação	Importância do órgão; Participação democrática; Importância da colegialidade.	Importância do órgão Participação democrática Colegialidade
C – Representatividade no Conselho Geral	Adequação da representatividade dos membros no órgão.	Adequação da representatividade Composição do órgão
D – Dinâmica do Conselho Geral	Regime de funcionamento do órgão; Organização e alinhamento dos trabalhos.	Periodicidade de reuniões Ordem de trabalhos
E – O Conselho Geral e o Diretor	Competências do órgão; Papel do Diretor	Competências Influência do Diretor
F – Práticas relativamente à participação	Posições dos atores e as lógicas envolventes das tomadas de decisão	Posições defendidas Tomadas de decisão
G – Lideranças e protagonismos	Configuração dos atores e órgãos com maior protagonismo	Principais protagonistas Órgão(s) preponderante(s)

Foi ainda elaborada uma grelha com a emergência de unidades de registo significativas e de um conjunto de inferências constantes no quadro VI que se encontra em anexo.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE/TRATAMENTO DE DADOS

Este capítulo destina-se a apresentar, interpretar e comentar as informações mais significativas, recolhidas através de entrevistas semidirigidas realizadas aos dezanove elementos integrantes do Conselho Geral. Pretendeu-se desta forma encontrar respostas para as questões que têm vindo a orientar o desenvolvimento do estudo de investigação.

Para uma melhor interpretação e visualização elaboramos duas grelhas de análise. Na primeira referem-se as categorias, as subcategorias e respetivas definições; na segunda grelha codificam-se as entrevistas realizadas em função das unidades de registo. Finalmente e já de forma descritiva apresenta-se a interpretação dos dados recolhidos nas entrevistas, tentando fazer sobressair pontos em comum ou divergentes, nos membros do Conselho Geral entrevistados.

Apresentam-se de igual forma as informações obtidas a partir da consulta das atas do órgão em questão bem como os dados recolhidos durante as reuniões do Conselho Geral em que tivemos a oportunidade de acompanhar em permanência no âmbito da observação não participante.

1. Matérias educativas gerais

1.1. Sentido(s) das políticas educativas

Nesta categoria pretendeu-se auscultar os entrevistados relativamente ao seu “diagnóstico” em matéria de educação e da tendência verificada ao nível das políticas educativas. Neste sentido emergiu a perceção num conjunto significativo de elementos do Conselho Geral de se assistir a um pendor economicista nas políticas educativas adotadas que tendem a condicionar indelevelmente o investimento necessário na realidade educativa realçada nomeadamente pelos representantes do pessoal docente e pelos representantes dos pais e encarregados de educação conforme se pode percecionar através dos seus testemunhos:

“... vivemos um momento muito complicado, porque a crise económica obriga a tomar certas decisões, e como a educação não, não é algo de produtivo, assim que seja à vista, pode sempre haver a tendência ou a tentação de poupar, de tirar, de cortar” (E6, p. 2).

“... nem de perto nem de longe eu acho que estejamos a caminhar para uma melhoria com este tipo de políticas. São do meu ponto de vista, são apenas políticas que, que, que visam a poupança,

apenas economicistas, quer dizer não é possível com menos recursos nas escolas ter, ter melhor qualidade de ensino...” (E7, p. 2).

“...Acho que é mesmo pelas políticas económicas que o governo está a efetuar todos estes cortes que todos nós sabemos, que vai pôr em causa o bom funcionamento da, da escola, uma vez que com menos recursos humanos, neste caso, a escola claro, irá ficar prejudicada...” (E9, pp. 2-3).

“ Única e exclusivamente economicistas, claro com o reforço em, em, nas áreas mais importantes que concordo, Português e Matemática, mas todos os outros cortes não têm um sentido pedagógico mas sim economicista...” (E10, p. 2).

“... estamos a fazer reformas baseadas no conceito económico. Reformas que até poderiam ser interessantes, mas que estão a ser direcionadas exclusivamente no sentido económico.” (E11, p. 2).

Estes testemunhos são recorrentes e denotam práticas governativas condicionadas por diretrizes provenientes de um conjunto diverso de instâncias internacionais que tendem a influenciar e condicionar as políticas educativas nacionais pois como refere Lacerda (2015, p. 38):

“Organizações como a OCDE, o Banco Mundial, a Unesco, a União Europeia legitimam cada vez, de forma mais frequente, as propensões governativas”

De igual modo o pendor economicista tão presente nos rumos da política educativa é de certa forma realçado por Ferreira (2017, p. 43):

“Nos últimos tempos temos assistido a diferentes e exímias análises que realçam o papel do controlo excessivo da administração e da subordinação da ação política a uma ideologia economicista e mercantil”.

A falta de auscultação por parte da tutela face aos atores que operam no terreno, a emanação de legislação de forma avulsa e centralista e a ausência de consistência em relação à linha de rumo a seguir em matéria de planeamento caracterizam os testemunhos de alguns entrevistados mormente o Diretor, o Presidente do Conselho Geral/Representante do 1.º ciclo e representantes do pessoal docente, dos pais e encarregados de educação e da comunidade local:

“... há aqui uma, uma, uma circunstância de publicação permanente e contínua que, que cria às escolas uma instabilidade fora do comum (...) no fundo as, as, as políticas não tendo, não sendo

elas ao longo do percurso explicadas, ou seja, trabalha-se um pouco por orientações, sugestões legais, legislativas (...) Portanto os Diretores nas políticas educativas sentem-se fora do processo, porque à partida são muitas das vezes convocados para ouvir e não para ser ouvidos” (E1, p.2).

Este entendimento parece ser realçado por Carvalho (2017, p. 201) quando sustenta:

“ A lógica dominante é a produção normativa como corolário do controlo que se quer manter a todo o custo. O contínuo avolumar do *corpus legislativo* é um claro sintoma de uma política educativa duplamente controladora: controladora do meio pela tentativa de o abranger o mais pormenorizadamente possível; controladora de pessoas, pela tentativa de controlar comportamentos.”

“...Acho que é o grande erro que eles estão a preconizar. Decidem determinados assuntos e há aqui portanto, às bases, aos operacionais a informação chega tarde, como se costuma dizer... tarde e a más horas” (E2, p. 3).

“...e dá-me ideia que, aquilo que se nota muitas vezes é um bocado essa tentação, muda-se, depois muda-se ali, muda-se acolá conforme, quase parece o a gosto de quem aparece, e acho que, que era importante isso, definir bem um caminho a seguir dentro da realidade que é o nosso país, também não podemos em pensar criar uma escola para um país que não temos”. (E6, p. 3).

“... As outras reformas também têm vindo, a maior parte delas de dentro de gabinetes, sem serem auscultadas pelas pessoas, sem serem pelo menos ouvidas as pessoas, os, os intervenientes das, das, das escolas, da comunidade...” (E11, p. 3).

“... atualmente o que nós verificamos na educação e não só, também noutras áreas é que, tanto o poder político como as, como as classes que esse mesmo poder político, político gere, não caminham de mãos dadas, caminham um bocado contra, contra a corrente uns dos outros.” (E12, p. 2).

“... não creio de todo que haja uma linha orientadora, ou seja, um, um fio de conduta por assim dizer, ou seja, isto vai-se virando à esquerda, à direita, ou seja, é um bocado ao sabor da, da maré, infelizmente.” (E18, p. 2).

Estes testemunhos parecem corroborar o que Carvalho (2017, p. 202) destaca de forma particular:

“A grande azáfama que se vive do ponto de vista administrativo, em que facilmente se monta para se voltar a montar de outra maneira, clarifica, por si só, a grande rotatividade de políticas educativas

que passam a ser vistas como efémeras e fluidas. De facto, a cada governo e a cada ministro sucedem-se novas medidas, reestruturam-se e cancelam-se as anteriores fazendo da administração um exercício por vagas e impulsos”.

A falta de exigência na educação ao nível do desempenho curricular e da disciplina dos alunos e a impreparação devida dos pais relativamente ao papel preponderante que podem desempenhar no sucesso educativo dos filhos são igualmente enfatizados pelos representantes do pessoal docente, do pessoal não docente, dos pais e encarregados de educação e da comunidade local tal como se pode verificar nos excertos das entrevistas abaixo referenciadas:

“Se nós observarmos o que está a acontecer, em termos de políticas educativas, acho que entramos num facilitismo, os miúdos estão sem valores, sem regras, os professores perderam muita autoridade...” (E5, p. 2).

“... Primeiro estamos numa política de ensino, no meu ver que é deixa passar tudo e exigir muita qualidade de ensino, não temos (...) e mais rigor...” (E8, p. 2).

“...Em casa, acho que os pais deveriam voltar à escola, acho que têm pouca educação os pais.” (E14, p. 2).

“...eu acho que os pais é que têm muito a ver com a, com as notas que os filhos recebem no final do ano, no final de cada período.” (E16, p. 3).

“Hoje, embora com tudo mais facilitado e muito mais moderno acho que o aluno sai lá para fora profissionalmente ainda muito, muito verde daí eu dizer que defendia mais o antigamente. “ (E19, p. 2).

Contrariamente a esta tendência os representantes da autarquia assumem que se tem feito uma aposta na exigência tendo a tutela disponibilizado os mecanismos adequados para o efeito como se pode constatar a partir dos seus testemunhos:

“...há claramente uma direção mais no sentido do mérito, da exigência, da existência de provas, de exames, de classificações, de responsabilização da própria família e dos encarregados de educação e isto enfim é uma, uma perceção que resulta dos documentos que têm sido publicados...” (E3, p. 3).

“... eu acho que tem, que se tem dado um grande avanço e se tem caminhado de uma forma muito consistente em termos de melhoria da qualidade da educação no nosso país...” (E4, p. 2).

Assim no que concerne a esta categoria poderemos assumir que a generalidade dos interlocutores identifica fragilidades condicionadoras dos recursos disponibilizados para a educação que se refletem inevitavelmente no contexto educativo. Não demonstram grande otimismo no sentido trilhado pelas políticas educativas adotadas e em curso excetuando-se os representantes da autarquia quiçá por força da confluência ideológica partidária com o governo em funções.

2. Conselho Geral e a autonomia/participação

2.1. Participação democrática e a importância da colegialidade

Na presente categoria foi nosso propósito procurar aferir em que medida é efetivada a participação no órgão em apreço e de que forma se operacionaliza a dimensão colegial nos processos decisórios do Conselho Geral. Neste sentido sobressai desde logo a perceção evidenciada pelo Diretor que embora esteja legalmente prevista nos normativos legais a efetivação da participação democrática no órgão pelos vários representantes verifica-se um acompanhamento deficitário e algo anémico por parte dos mesmos sendo a sua dimensão colegial mitigada pois conforme nos refere:

“...há sempre aqui um acompanhamento um pouco à distância (...) É uma representação democrática, com certeza, mas é uma, uma representação pouco ativa...” (E1, p. 5).

“... essa marca colegial efetivamente ela é traduzida nas ações, com certeza que muitas das orientações, algumas delas vêm de lá (...) há aqui, portanto um conjunto de, de dificuldades de, gerais de, do acompanhamento que não permite que no fundo esse, esse colégio (...) esse colégio de interesse, de intenções e de melhorias às vezes às vezes seja um pouco, esteja um pouco amputado por uma série de circunstâncias e contrariedades...” (E1, p. 5).

A participação incipiente é igualmente reiterada pelo Presidente do órgão e pelos representantes do pessoal docente pois conforme nos relatam os próprios:

“...Quer dizer, não mostram assim grande interesse, ou porque não têm já filhos na escola, ou porque os afazeres profissionais estão à frente” (E2, p. 4)

“... Também queria é que eles fossem mais ativos, mais intervenientes, não é só convidar por exemplo, as forças vivas porque são membros aqui do nosso meio local, e depois quase não aparecerem, não terem uma opinião, não, não aproveitarem a sua, a sua posição no meio para empolgar ou para divulgar a nossa escola, estás a perceber? Nesse sentido, porque é importante que eles estejam, mas no fundo também não estão a fazer as suas funções...” (E5, p. 6).

“... A participação mesmo nas próprias reuniões é, é, é muitas vezes duvidosa (...) Uma falta de interesse, uma falta de cultura de apoio, de envolvimento no, no, falta de cidadania, resumindo seria isso. “ (E10, p. 4).

Relativamente aos representantes dos pais e encarregados de educação assistimos a testemunhos que nos dão conta de perceções diferenciadas face à componente da participação no Conselho Geral na medida em que enquanto alguns destes representantes tendem a realçar o mérito deste formato:

“... é o mais adequado e, e obriga a consensos. Obriga a consensos, obriga as pessoas a falarem, obriga as pessoas a entenderem-se com um objetivo comum, que se, que se as pessoas não estivessem reunidas, se não tivessem elevadas no tal Conselho Geral, cada um falava pela sua parte...” (E11, p. 5).

“Acho que sim, acho que temos uma boa equipa, acho, não é, eu penso (...) Sim, acho que sim, porque é assim uma pessoa pensa de uma maneira, mas outro já pensa de outra e acho que tudo falando, acho que às vezes é melhor ouvir a opinião de dois ou três, que só de um a decidir...” (E13, p. 3).

“... Acho que toda a gente é ouvida e tem direito à sua opinião espontaneamente, não é, toda a gente diz o que, o que sente, tudo democraticamente...” (E14, p. 3).

Outros destes representantes referem que o órgão apenas se limita a cumprir o preceito legal para o qual foi concebido questionando-se a sua independência face aos grupos representados no órgão salientando de igual forma uma certa apatia ao nível da participação efetiva no órgão:

“... O Conselho Geral faz parte de um processo burocrático que tem que ser feito, mas em termos práticos aquilo que se passa lá, acaba por depois, na minha opinião, o efeito que produz é um efeito se calhar insignificante...” (E12, p. 2).

“... Eu até posso dizer que, na minha opinião, isto é uma manifesta opinião, acho que se, até achava interessante haver um órgão independente que não fosse, digamos assim, partidário entre aspas dos pais, nem que fosse partidário da, da outra classe que são os professores, porque são as duas classes que estão ali, digamos assim, com mais, com mais representatividade...” (E12, p. 3).

“..., mas não há aderência, não sei se é pelo meio em si que é um meio mais rural e as pessoas estão mais nas suas vidas e não se sentem à vontade até para participar em algumas actividades...” (E15, p. 6).

No atinente aos representantes do pessoal não docente e da comunidade local é de referir que sobressai a ideia dominante de que se encontram reunidas as condições necessárias para que se possa efetivar a existência de uma participação democrática e a emergir a dimensão colegial por parte dos atores integrantes do órgão:

“Sim, as pessoas têm à vontade para falar e dizerem aquilo que pensam e darem a sua opinião.” (E17, p. 3).

“Ora bem, a esse nível eu acho que há vários, há os vários intervenientes e, e nessa questão é assim, eu, a voz realmente, ou seja, a opinião está lá, a tal dita colegialidade, ...” (E18, p. 3).

“Acho que sim, acho que sim, que é muito importante, até porque estamos lá os representantes dos pais, então no meu caso portanto o representante da comunidade, e há lá outras, outras representações, da câmara etc... acho que é muito importante todos trabalharmos no sentido de realmente sair dali um bom trabalho...” (E19, p. 3).

Os representantes da autarquia tendem a enaltecer o modelo preconizado legalmente em que se encontram representadas as várias sensibilidades da comunidade educativa embora os vários representantes no órgão denotem graus diferenciados de “expertise” relativamente às matérias tratadas:

“Eu acho que sim, todos os... todos os conselheiros são eleitos e portanto há uma plena democracia representativa. “ (E3, p. 4).

“... A lei muitas vezes não é feliz, mas acho que neste caso a lei foi feliz, ao prever que de facto várias entidades tivessem aí assento e pudessem de facto ter aí um lugar próprio para poderem

discutir e para poderem fazer as suas sugestões, apresentarem propostas, naturalmente dentro daquilo que, que é possível e que é, e que está balizado” (E4, pp. 6 -7).

“... na verdade o Conselho Geral, sendo um órgão colegial e recebendo elementos de diversas áreas da comunidade educativa, nós percebemos muito bem que, não há, digamos que, o grau em que cada um dos parceiros domina estas questões não é o mesmo...” (E4, p. 8).

Em suma os entrevistados relativamente a esta categoria tendem a perceber a existência de uma participação democrática no órgão realçando as virtudes da dimensão colegial do referido órgão legalmente prevista e que acaba por ser uma mais valia para a reflexão, partilha e tomadas de decisão. No entanto o grau diferenciado de participação efetiva no órgão tende por parte dos conselheiros tende a condicionar inevitavelmente a abrangência estratégica das suas decisões e deliberações. Apesar de preceituada normativamente a possibilidade de um significativo papel decisório ao Conselho Geral como mais um mecanismo potenciador de maior autonomia da organização escolar a verdade é que tal como nos referem Esteves, Formosinho e Machado (2015, p. 422):

“A autonomia da escola tem sido reconhecida pelos sucessivos Governos pelo menos nos domínios normativo e discursivo, mas a sua concretização pressupõe a sua apropriação por parte dos atores escolares e a capacidade para a realizar”.

Refira-se de igual modo que a dimensão colegial tende a ser realçada pelos entrevistados embora se vislumbre que devido ao grau bastante diferenciado de conhecimento e de acompanhamento das matérias evidenciado pelos membros integrantes do Conselho Geral, bem como pelo decorrência legal que enquadra o órgão é possível perceber uma colegialidade algo artificial e imposta pela força da lei sobrepondo-se aos valores da partilha e de verdadeira interação do grupo. Este tipo de colegialidade alicerçada “em interações criadas artificialmente e cuja interdependência é mal fundada, aparente e precária (Sanchez, 2000, p. 50). Esta “colegialidade artificial” (Hargreaves, 1998) ou “forçada” (Sanchez, 2000), tende a não depender da genuína vontade dos membros que integram o órgão, uma vez que decorre de razões externas, funcionando muitas vezes como um imperativo burocrático.

3. Representatividade no Conselho Geral

3.1. Composição e adequação dos representantes no órgão

No que concerne a esta categoria pretendeu-se aferir se a composição do órgão é a mais apropriada e se a representatividade se encontra adequada. Nesta perspetiva, da análise de conteúdo das entrevistas nomeadamente o Diretor, o Presidente do Conselho Geral reforçam a ideia de que os elementos constituintes do órgão representam a comunidade educativa apesar de alguns membros não disporem do conhecimento adequado da área educativa e de uma eventual redução do número de membros poder propiciar um maior dinamismo ao nível da intervenção ativa no Conselho Geral. De igual modo a inexistência de representantes dos alunos no órgão não é fator condicionante da ação do mesmo:

“... penso eu, assim em sentido lato que, que, estão lá presentes (...) todos aqueles que são os agentes diretos daquilo que é a ação da escola...” (E1, pp. 5-6).

“... o que eu penso é que podiam estar outros representantes da comunidade, pelo menos que tivessem mais conhecimento da área educativa (...) porque há quem perceba muito pouco de escola e que afirme exactamente aquilo que, para o qual não está muito habilitado e portanto por aí às vezes as coisas não correm muito bem, porque há uma dificuldade em entender aquilo que são as imposições dos normativos legais...” (E1, p. 6).

“... em termos de representação em Conselho Geral, não vejo aí grande, grande interesse nem, nem importância na, no facto dos alunos do básico, do ensino básico, por assim dizer, do terceiro ciclo estarem representados (...) Não, não condiciona não qualquer tomada de decisão do órgão” (E1, p. 7).

“Está correta, apesar que eu era, na minha opinião deveria ter menos elementos, não era necessário ter vinte e um, se ficasse pelos catorze, talvez fosse mais fácil...” (E2, p. 4).

“... Não, não condiciona relativamente ao ensino básico, no ensino secundário é capaz de já ter alguma influência...” (E2, p. 5).

De igual modo os representantes da autarquia têm o entendimento de que a composição do órgão parece estar consentânea não se registando qualquer constrangimento decisório ou estratégico

devido à não existência de representantes dos alunos no Conselho Geral como nos demonstram os seus testemunhos:

“Pois, assim de repente, não me parece que esteja a faltar ninguém, até porque há essa possibilidade de serem cooptadas entidades e portanto sempre que se entenda que faz sentido ter a presença de alguma instituição ou de alguma entidade, pode usar-se esse mecanismo de cooptação” (E3, p. 6).

“Não, eu acho que não condiciona nada, mas, mas a presença de um representante dos alunos ou através da associação de estudantes por exemplo poderia enriquecer a reflexão em algum, alguns temas, ainda que eu ache que essa presença devesse ser feita sem direito de voto...” (E3, p. 6).

“Eu parece-me que sim. É um órgão que já tem uma dimensão razoável (...) no máximo pode ter até 21 representantes” (E4, p. 9)

“Não me parece (...) não vejo que as decisões que são tomadas em sede do Conselho Geral sejam, estejam prejudicadas pelo facto de eles não terem assento nesse Conselho Geral” (E4, pp. 10 e 11).

Refira-se que os representantes do pessoal docente tendem a considerar que a composição do órgão parece ajustada tendo em conta que reflete as várias componentes da comunidade educativa. A ausência de representantes dos alunos não se afigura como fator limitador das tomadas de decisão do Conselho Geral na medida em que atendendo à faixa etária dos alunos 3.º ciclo de escolaridade e o seu grau de maturidade os mesmos ainda carecem de orientação e não possuem a autonomia necessária para contribuírem decisivamente para as tomadas de decisão e deliberações do Conselho Geral:

“Acho que no fundo estão lá todos (...) todos que vivem, que fazem parte da comunidade educativa...” (E5, p. 7).

“Não, não. Porque eles também estão muito bem representados pelos professores e pelos, pelos, e pela Associação de Pais” (E5, p. 9).

“Sim, eu acredito que sim, embora se perguntar a outras pessoas poderão dizer que não mas, nunca haverá assim uma solução ideal (...) apesar de haver, pontos de vista diferentes, eu acho que a composição acaba por não afetar o teor ou a qualidade das decisões” (E6, pp. 5-6).

“Eu penso que não. É assim, desde que os alunos fossem mentalizados (...) poderia ser positivo, mas dependeria muito da maneira como quem lá estivesse fizesse o papel...” (E6, p. 6).

“Eu acho, eu acho que a comunidade educativa está bem representada, fazemos a exceção no caso do nosso Conselho Geral, que não contempla os alunos, o que não me parece mal, neste agrupamento, porque uma vez que só temos até ao nono ano (...) Não me aparece que condicione ou que impeça. É assim, não, não não vejo, não vejo tanta necessidade quanto isso de haver alunos no caso do ensino básico. Estamos a falar de alunos até aos quinze anos de idade, que do meu ponto de vista ainda são um pouco imaturos e, e a maior parte das situações que são tratadas no Conselho Geral, me parece que eles não teriam a maturidade suficiente para lidar com elas, acho sim, que já é importante haver a representação dos, de alunos no, no Conselho Geral, a partir do secundário, aí sim já são alunos com outra perspetiva, com outra maturidade, que são capazes de ter opiniões já fundamentadas.” (E7, pp. 5-6).

“Neste momento acho que sim (...) Neste momento acho que é mais que suficiente. Não estou a ver mais ninguém (...) Há certas coisas que eu acho que os alunos não deveriam saber (...) E lidando com alunos de quinze anos acho que não estão preparados para isso.” (E8, pp. 7-9).

“Sim, penso que sim (...) Eu ainda pensei, portanto um aluno, mas penso que os nossos alunos ainda são muito novos não é... para intervirem neste processo.” (E9, p. 5).

“Quanto à composição do Conselho Geral, no que está no normativo, no que está na lei, eu acho que está, é correto, tenta envolver toda a gente...” (E10, p. 6).

“Não, acho que não. Está tudo representado (,,,) Mas não me parece que fosse muito necessário (...) Eu acho que na, no, no nosso caso o, o, eles também não têm essa cultura como já falamos das entidades locais e eles são o reflexo dos pais, os pais também não têm essa cultura de reivindicar, ou de saber reivindicar alguma coisa, então poderíamos tentar ouvi-los e, e quem sabe, se calhar errado, mas orientar as suas dúvidas, ou seja não era só ouvir, nós orientávamos para transmitirem as suas dúvidas. Acho que sozinhos não conseguem. Eles não têm essa cultura aqui.” (E10, pp. 6-7).

Relativamente aos representantes dos pais e encarregados de educação é de salientar o facto de se verificar um entendimento em torno da importância da existência de representantes dos alunos de forma a contribuírem com a sua visão particular no Conselho Geral não se justificando a inclusão de mais membros constatando-se que alguns elementos constituintes do órgão não tenham a devida consciência do seu papel:

“Só tenho pena de ainda, de ainda não existir o representante dos alunos, que é extremamente importante porque o fundo eles são os clientes principais...” (E11, p. 6).

“... nunca senti a necessidade de haver mais alguém representada no Conselho Geral.” (E11, p. 7).

“Não, porque as, o que contribui para as tomadas de decisão dos órgãos são os professores. Não, não vale a pena. Primeiro lugar estão em, estão em maioria, tem, são em maior número, não estão em maioria em termos de quórum, mas, mas é a classe mais representada...” (E12, p. 6).

“Acho que às vezes não, que os miúdos, também às vezes não pensam muito bem não é, às vezes é bom, outras vezes não...” (E13, p. 5).

“Penso que sim (...) Porque é um pouco de cada não é, é o Diretor, é os pais, toda a gente tenta fazer o melhor que pode para a escola. A autarquia também vai tentando fazer o que pode.” (E14, p. 4).

“Acho importante, e até já falei nisso no Conselho Geral, acho importante porque eu próprio já falei com alguns alunos, disse: oh vocês haviam de arranjar aí meia dúzia deles para expor os problemas deles...” (E14, p. 5).

“... acho que deveria ter, que havendo uma associação que deveria haver um representante.” (E15, p. 4).

“Eu penso que sim. Porque têm, porque tem vários representantes de várias áreas, a esse nível penso que sim” (E15, p. 4).

Os representantes do pessoal não docente consideram que a constituição do órgão tende a ser a adequada visto estarem ali representados os atores da comunidade educativa. De igual modo entendem que a presença de representantes dos alunos não é determinante para a dinâmica do mesmo entendendo-se até que por força do seu nível de maturidade o Conselho Geral tende a não ser o fórum mais adequado para as suas reivindicações na medida em que já são auscultados noutras esferas nomeadamente na Direção e junto dos diretores de turma:

“.... Porque os alunos são sempre ouvidos, eles têm sempre participação aqui (...) Falando com a directora de turma...” (E16, p. 7).

“Eu penso que sim. Então como já tinha dito, como tem vários representantes das várias áreas, estamos analisar tudo...” (E16, p. 9).

“Sim, eu acho que tem, tem tudo, tem todas as qualidades, tem professores, tem auxiliares, tem encarregados de educação e eu acho que sim, eu acho que está já abrangida por aquilo que é preciso (...) Eu acho que não, eu acho que os alunos ali, que não dizem muita coisa, acho que não, porque os assuntos que se tratam lá não é propriamente só diz respeito só aos alunos, diz respeito aos professores e a outras, a outras entidades que estão ali presentes. Os alunos nem estão muito metidos na, no Conselho Geral. ” (E17, p. 3).

No que diz respeito aos representantes da comunidade local tende a verificar-se alguma ambivalência nos testemunhos na medida em que se por um lado a comunidade educativa tende a estar representada por outro o desconhecimento e a impreparação de alguns elementos constituintes do órgão tende a desvirtuar o seu poder decisório. Relativamente à necessidade de presença de representantes dos alunos no Conselho Geral verifica-se um entendimento diferenciado por parte destes representantes:

“ Na minha opinião, eu, eu acho que não, não, não, não, nunca fui muito favorável a, a, a pronto, à, à composição e à, à actual, ou seja, não estou com isto a querer dizer que não, que pelo fato de, de haver intervenientes locais e uma, e uma participação mais ativa de, mas, na, na, na orgânica geral até na eleição do, da, da direcção e isso tudo, ou seja, há, há pequenas, há questões que acho que, que quem está de fora, que não, que não, ou seja, que acaba por ter tanto ou mais poder na eleição de, que muitas vezes que não está a par, que não está, que não tem conhecimento de, e pronto, e às vezes pode ser induzido ou não, ou, ou pronto, ou ter uma, uma opinião que, que pode correr o risco de não ser a mais correta.” (E18, pp. 3-4).

“A minha opinião é que sendo, sendo até ao terceiro ciclo, acho que os alunos, ou seja não, não querendo menosprezar de, ou seja correndo o risco de menosprezar o valor e, e o pensamento próprio que muitos deles têm, acho que, acho que eles ainda, será se calhar ainda um pouco prematuro para, para terem um pensamento, uma, ou até uma visão correta...” (E18, p. 4).

“Acho que está mais ou menos, acho que está (...) Não, numa primeira análise, acho que está bem. Não estou a ver o que é que poderia faltar aqui, mas acho que está bem.” (E19, p. 4).

“Sim, eu achava que sim, acho que sim, acho que é muito importante porque eles no fim de contas, senão fossem eles não havia, não havia escola, nem havia Conselho Geral, portanto eu acho que é uma parte importante e que devia estar sim.” (E19, p. 4).

Em síntese os interlocutores tendem a referir que a composição do Conselho Geral parece ser representativa dos vários atores da comunidade educativa denotando, porém, alguma reserva relativamente ao perfil de expertise patenteada por alguns elementos constituintes do órgão que se traduz numa falta de dinamismo e proatividade emergindo uma certa apatia ao nível do acompanhamento das várias matérias apreciadas e tratadas no órgão em apreço. Não se verifica a necessidade de contemplar outros potenciais atores entendendo-se que a ausência de representantes dos alunos no Conselho Geral, atendendo ao seu grau de maturidade e nível etário, não é limitador das tomadas de decisão do órgão sendo as suas preocupações e anseios acautelados através de outros interlocutores nomeadamente os representantes do pessoal docente e dos representantes dos pais e encarregados de educação.

4. Dinâmica do Conselho Geral

4.1. Funcionamento do órgão / Organização e alinhamento dos trabalhos

Referente a esta categoria convirá referir que se pretendeu determinar de que forma se operacionaliza a dinâmica de funcionamento do Conselho Geral procurando perscrutar os mecanismos inerentes à organização dos trabalhos. Desta forma foi notória a articulação prévia relativamente à ordem de trabalhos entre o Diretor e o Presidente do Conselho Geral que contempla a aprovação dos documentos estruturantes do Agrupamento bem como a aprovação de relatório de gerência de natureza financeira em relação aos quais os representantes no órgão não detêm a expertise necessária para proceder ao devido acompanhamento desse tipo de matérias. O número e a periodização das reuniões do órgão tende a ser o que está preceituado legalmente salvo se existir a necessidade de reunir extraordinariamente:

“... As matérias a serem tratadas no Conselho Geral são à partida trabalhadas entre o Presidente do Conselho Geral e o Diretor, no sentido de definirem a linha, a linha de trabalho que habitualmente é levada a Conselho Geral” (E1, p. 9).

“ Para já, as matérias que estão consignadas no, no Decreto-Lei 75 essas, e depois outras matérias que têm a ver com adendas pontuais, ou adendas à, ao Projeto Curricular de Agrupamento, adendas à, ao Regulamento Interno, adendas à, ao Regulamento Interno, adendas à, por ventura também às vezes algumas actividades previstas no Plano Anual de Atividades (...) no fundo, a parte, a parte da contabilidade e a parte da, administrativa, digamos do trabalho do, do agrupamento e não vejo aí grande interesse (...)no fundo, estamos a falar, digamos de contextos, às vezes contextos semânticos um bocadinho diferentes e portanto aí há uma, uma, há uma apresentação mas também alguma frustração, porque no fundo há um défice de acompanhamento, isso é, isso é claro” (E1, pp. 9-11).

“... Porque, isto na lei é tudo muito bonito, mas na prática não é assim. Nós vamos aprovar ou aprovamos algumas das decisões e propostas do senhor diretor ou do pedagógico, mas na prática limitamos a isso ou à eleição do senhor (...) porque é o ato, acho eu, que é o ato mais importante que há no Conselho Geral. Todos os outros são, por assim dizer, validar a atuação do senhor diretor ou aconselhá-lo em alguns casos, a sua linha de atuação.” (E2, p. 5).

“... É... aquilo obriga-nos, obriga, é obrigatório a uma vez por período, neste caso, é de três em três meses, é uma vez por período (...) Quando são ordinárias, é aquele ram-ram e as pessoas já facilitam mais um bocadinho (...) eu reúno com o senhor Diretor e combinamos entre nós os dois a agenda de trabalhos” (E2, pp-6-7).

“... Há. Acho que há uma matéria que não tem, não tem viabilidade no Conselho Geral, que o caso da aprovação do relatório de contas, porque a maior parte dos elementos não é formado em economia, nem nada que se pareça...” (E2, p.7).

“Oito dias, oito dias antes, pelo menos foi assim tudo combinado no Conselho Geral, enviar a ata da sessão anterior para análise e quando há documentos para discussão, também são enviados (...) para todos os membros terem tempo para analisar os documentos, porque assim é mais fácil a discussão, porque as pessoas já sabem que assuntos é que devem focar que estão mal, para aí darem opinião” (E2, p.15).

Os representantes da autarquia tendem a considerar que as matérias a serem alvo de tratamento e análise no Conselho Geral devem abranger todas as componentes conforme decorrência da própria Lei de forma a acautelar a transparência perante toda a comunidade educativa. A articulação entre a autarquia e o órgão tende a circunscrever-se às reuniões ordinárias do órgão, sendo o número de reuniões do órgão ajustado e as matérias tratadas aquelas que decorrem dos normativos

legais sendo levadas ao Conselho Geral pelo Diretor para tratamento por parte dos elementos constituintes do Conselho Geral:

“Fazem, fazem aqueles que estão previstos na Lei, a aprovação de documentos, há as informações que a Direção entenda transmitir ao Conselho, essencialmente são esses. Os planos, as contas, enfim as competências que lhe são atribuídas (...) Não, eu acho que todos esses temas são pertinentes (...) até por uma questão de transparência, é, é importante que essas matérias deixem de ser um domínio reservado de quem está apenas na Direção do agrupamento...” (E3, p.8).

“... a articulação entre a autarquia e o Conselho Geral funciona muito em termos e, de reuniões, para além disso não, não me ocorre que de facto, tenha havido uma articulação extra para além daquilo que são as reuniões normais (...) mas eu acho que a colaboração da autarquia com o Conselho Geral centra-se muito, quase que em exclusivo diria, em termos de reuniões do Conselho Geral” (E4, p.12).

“A mim parece-me que é uma periodicidade razoável (...) sendo o órgão, o órgão mestre, o órgão principal do, do agrupamento de escolas (...) e portanto não me parece que haja necessidade de aumentar o número de reuniões, nem de reduzir...” (E4, pp.12-13).

“Bom, desde logo aqueles que decorrem da Lei (...) Aprovações de documentos que o Conselho Geral tem que, tem que aprovar...” (E4, p.13).

“ Eu, eu acho que estes, estes assuntos, eu acho que eles podem pelo menos, ou devem, pelo menos todos os assuntos devem ser discutidos em sede de Conselho Geral, pelo menos discutidos...” (E4, p.14).

No atinente aos representantes do pessoal docente é de referir que os mesmos tendem a sustentar que a periodização das reuniões é a adequada não sendo necessária alteração ao atual formato. Manifestaram o entendimento de que os assuntos tratados no órgão decorrem das matérias legalmente previstas nomeadamente a aprovação dos documentos estruturantes do Agrupamento bem como a aprovação do relatório de contas sendo as informações disponibilizadas previamente aos elementos constituintes do Conselho Geral por parte do Diretor através do recurso a guiões onde aparecem plasmadas as ordens de trabalhos de forma a poderem ser conhecedores dos temas alvo de tratamento e análise no órgão. Desta forma os testemunhos dos referidos representantes dão nota deste facto:

“Eu acho que chega. Mesmo... eu acho que é o suficiente...” (E5, p.11).

“Normalmente, todas as legislações que saem que são apresentadas, todos os Projetos, todos os Relatórios de Atividades, além do, do, do, da, dos documentos necessários para funcionar o, o Agrupamento, às vezes algum caso, alguma queixa que seja inerente à alguma atitude de aluno, de professor, de um pai também, projetos que a gente se candidate, prémios que tenha obtido...” (E5, p.12).

“... além disso, o Diretor também costuma levar uma, tipo uma agenda dos pontos e das coisas que vai falar, um guião (...) um guião que depois me ajuda (...) Porque depois vou-me situando nos guiões e vou vendo o que é que eu acho também mais importante para acrescentar...” (E5, p.15).

“... não estou a dizer que só se reunisse mais também, só que reunindo mais tem que saber, tem que haver conteúdo para reunir, também reunir só para reunir também não...” (E6, p.9).

“As questões dos planos, o Plano de Atividades do Agrupamento, as questões de, de, que tem a ver com os orçamentos, problemas que os Encarregados de Educação colocam relacionados com o dia a dia dos alunos” (E6, p.9).

“Sim, eu acho que sim. É o ideal na medida em que, eu disse que quem tem a maior perceção do que se passa nas escolas é a Direção e o Conselho Geral, quando elegeu o Diretor deu-lhe um voto de confiança, portanto todas as informações que, que chegam ao Conselho Geral vêm e chegam-nos da Direção...” (E7, p.8).

“Normalmente é o relatório de contas, de, as, as, o tipo de formações que poderão ser incluídas (...) Sim, sim, normalmente a Direção envia para os membros do Conselho Geral a informação prévia, aquilo que se irá tratar, alguma informação mais extensiva envia para o mail, para as pessoas poderem...” (E7, pp. 8 e 9).

“É assim: penso que as três estão bem estabelecidas. Agora claro que, se o Conselho Geral achar que deve reunir extraordinariamente não é, que o deve fazer, também o pode fazer neste momento...” (E9, p.8).

“Ora bem... o Conselho Geral aprova no fundo as regras fundamentais de todo o funcionamento, ou seja (...) Sim. Aprova portanto, o Regulamento Interno (...) o Projeto Educativo, o Plano de Atividades, verifica se o Plano de Atividades está a ser cumprido, e depois entretanto, fala-se logo da avaliação, o Relatório de Contas...” (E9, p.9).

“Não, acho que não era necessário, deve reunir as vezes que necessário, mas, mas uma das competências é, é, é aprovar os, os planos, regulamento interno, de atividades, e acompanha-los, e acompanha-los, então periodicamente deve ser feito um relatório desse acompanhamento e, e, e por isso é que reunimos para ver se está tudo a correr bem. Para outras situações extraordinárias reunimos sempre que necessário. Reunir mais vezes, eu acho que não.” (E10, p.10).

“... O Diretor da escola começa por transmitir as informações e sempre que relevantes são, são debatidas, são muitas informações, não serão todas relevantes, mas sempre que o Conselho Geral considera relevante é debatido no Conselho Geral.” (E10, p.11).

No que concerne aos representantes dos pais e encarregados de educação é de salientar que tendem a considerar que o número de reuniões parece ser o adequado denotando de igual modo uma falta de mobilização e de participação dos pais nas reuniões mensais da Associação de pais que visam recolher as propostas, solicitações ou sugestões a fim de poderem ser alvo de análise e tratamento no Conselho Geral. No entanto é realçada pelo Presidente desta associação que poderia ser uma mais valia a criação da comissão de acompanhamento permanente, legalmente prevista na medida em que permitiria a análise prévia de determinadas matérias contribuindo-se desta forma para a rentabilização das reuniões ordinárias do órgão. Parecem igualmente confluir no entendimento de que as matérias tratadas centram-se na aprovação dos documentos estruturantes do Agrupamento e que a matéria de natureza financeira é debilmente acompanhada e devidamente percecionada pelos elementos constituintes do órgão atendendo ao grau de conhecimento técnico para o efeito:

“... a associação de pais que, que no fundo é quem, é quem transmite e quem nomeia os elementos, os representantes dos pais para o Conselho Geral reúne mensalmente, reúne mensalmente, isto é está perfeitamente divulgada em todo o agrupamento essa, essas reuniões ordinárias...” (E11, p.10).

“Penso que sim. Sendo que, também, acho que devia haver uma comissão permanente. Penso que isso é permitido pelo regime, pelo regimento, poderia haver uma comissão permanente para que quando as pessoas chegassem aos Conselhos, para quando os elementos do Conselho Geral se reunissem tivessem uma noção mais concreta das situações que vão ser discutidas no local. Essa comissão permanente permitia fazer essa, essa ligação e dar mais eficácia às, às decisões que seriam tomadas no Conselho Geral...” (E11, p.12).

“... normalmente são situações, situações esporádicas que vão, vão acontecendo durante o intervalo, durante o intervalo dos Conselho Gerais, não é, são documentos, ou alterações a documentos que, que vão surgindo, são as informações por parte do Diretor, também do que se vai passando e, e daquilo que a escola vai conseguindo para trazer para os seus alunos. Relativamente à parte financeira, penso que é importante ser aprovado no, no, no, no, a ser aprovado o orçamento do, em Conselho Geral, a discussão já não estou assim tão certo que seja necessário...” (E11, p.14).

“É, é os, é os aprovamentos da, da, da, dos planos de atividades, é os aprovamentos dos relatórios e contas e prontos, é uma série de, de planos que vão aparecendo e que, e que por vezes o Diretor vai, vai para a reunião e começa a expor tudo aquilo que no fundo, sejamos realistas, chegamos ao fim fica pouco não é, principalmente para aquelas pessoas que ainda não tiveram contato, não tiveram contato com, com a coisa... (E12, p.10).

“Eu acho que sim. Acho que está bom, assim porque não é, há pessoas que têm disponibilidades de vir mais vezes mas há outras que não, eu acho que está bem porque a reunião é bastante não é, comprida, uma pessoa fala bem lá, eu acho que põe-se lá tudo o que se deve pôr, acho que está bom assim. Se, se os pais já não aparecem começa a ser muitas vezes, então é que não aparecem mesmo.” (E13, p.7).

“Pelo que eu tenho conhecimento, todos os problemas que têm aparecido é a Direção não é, que tem resolvido, tem, tem tentado fazer o melhor, agora se também não tiverem conhecimento de certas coisas também não podem eles resolver (...) É assim. Nós somos convocados, ainda agora, hoje recebi uma convocatória para dia dezoito, salvo erro e mandam a ata anterior não é, e os pontos que vão ser falados, e a gente já tira uma análise do que se vai falar.” (E14, p. 7)

“É assim, essa matéria financeira só mesmo quem está dentro do assunto é que sabe entender e sabe, eu pelo menos na última reunião, na última, votei a favor porque confio nas pessoas, não é, e temos de ter confiança...” (E14, p. 11).

“Nós todos os meses temos uma reunião e nessa reunião somos sempre poucos, quatro ou cinco. Nas, nas vésperas de, de reuniões do Conselho Geral se existe algum ponto que é necessário debater debatemos, nós... mas somos poucos. Fora isso, não existe um, uma, uma dinâmica criada entre os pais nesse sentido para vir aqui ao conselho...” (E15, p. 5).

“...acho que uma vez por trimestre está bem, debatemos sempre o que foi tratado nesse trimestre, projetos...” (E15, p. 6).

“... no início do ano temos sempre a aprovação do projeto educativo que é para, par o ano não é, fora isso, o regulamento também já foi... andamos várias vezes aprovar o regulamento, algumas alterações, aprovação de contas, que isso é anual, todos os anos existe e pronto, algumas matérias, às vezes alterações que haja a nível da legislação e seja preciso alterar o regulamento então reunimos.” (E15, p. 6).

“Olhe, a nível portanto, dessa reunião de prestação de, da prestação de contas, até que é a minha área, e numa das primeiras reuniões que tive, o presidente da Associação de Pais disse... ó doutora vai, vá a esta reunião, você analise isso que nos deram, e veja se está tudo bem. Mas analisando aquilo é impossível fazer uma análise correta. Por isso, nós até nos últimos anos olhamos e aprovamos, mas os elementos que dispomos não ajudam...” (E15, p.7).

Relativamente aos representantes do pessoal não docente importa realçar que as posições face ao número de reuniões do órgão parecem divergir pois se por um lado o número de reuniões atual parece ser o adequado, por outro a possibilidade de maior número de reuniões permitiria aliviar um pouco mais a morosidade e a densidade das reuniões ordinariamente previstas do Conselho Geral. Os temas e as matérias alvo de análise no órgão são transversais a toda a comunidade educativa pois como podemos verificar a partir dos testemunhos das referidas representantes:

“Eu acho que está bem, para mim acho que está bem na minha opinião, visto que depois também tem a tal associação de pais que todos os meses toma conta das ocorrências e encaminha-as, se houver alguma necessidade em que o Conselho Geral tenha que dar a sua opinião, lá está, convoca-se a tal reunião extraordinária...” (E16, p.10).

“O plano de contas anual, que é sempre tudo muito bem explicado, a constituição das turmas, os espaços exteriores das escolas, neste caso até debatemos os infantários, falamos com o representante da Câmara (...) Para já, todos os que temos debatido, acho que têm todos, está tudo um bocadinho relacionado, uma vez que estão representados os pais, professores e tudo” (E16, p.10).

“Sim, se calhar seria melhor reunir mais vezes e as reuniões levarem menos tempo, às vezes duram muito tempo e é um bocado maçudo, uma pessoa fica aqui, ali um bocadinho maçada, no final de um dia de trabalho (...) Todos os trabalhos, tudo o que diz respeito à escola é falado ali no Conselho Geral.” (E17, pp.4-5).

Os representantes da comunidade local tendem a considerar que seria adequado o órgão reunir mais vezes podendo, no entanto, correr-se o risco de esvaziar de conteúdo as sessões. Sustentam que são apreciadas as atividades do Agrupamento de escolas bem como a apreciação dos documentos estruturantes facultados previamente para análise e consulta para propiciar posteriormente a respetiva discussão. Veiculam de igual modo a ideia de que apesar de todas as matérias deverem ser alvo de análise no Conselho Geral atendendo à natureza específica de algumas matérias os conselheiros têm dificuldade em acompanhar com a devida propriedade, porém a análise deste tipo de matérias decorre de um imperativo legal. O reforço do número de reuniões do órgão poderia beneficiar a rentabilização das sessões em termos de duração.

As matérias relacionadas com os alunos veiculadas pelos representantes dos pais e encarregados de educação tendem a emergir com particular relevância ao nível da discussão e tratamento no Conselho Geral. Os testemunhos destes representantes tendem a evidenciar as inferências aludidas:

“Eu acho, eu para mim, na minha opinião eu acho que idealmente, ou seja ideologicamente, assim é que é, deveria ser mais, deveria ser mais, mais regular. Se bem que muitas, muitas vezes corre-se o risco de, ou seja, se colocarmos essa periodicidade mais, mais regular corre-se o risco de muitas vezes irmos lá e, e pronto, ser só ler, abordar algumas questões que se tenham passado ou seja sem, sem realmente ser necessário...” (E18, p.6).

“Discussões desde a, desde os, desde as atividades, de, penso que a comunidade local, até o representante do, da associação de pais e a própria associação e o resto, e os restantes membros costumam ter uma, uma voz bastante ativa, mesmo o poder autárquico também costuma, costuma dar, dar a sua opinião, normalmente mais ativa aquando dos inícios dos anos letivos porque geralmente é quando é preciso limar alguns, alguns aspetos e, e de resto também aqueles órgãos, aqueles documentos (,,,) Estruturantes do, do agrupamento geralmente também é debatido com a antecedência, também temos acesso, analisamos e no momento oportuno opinamos.” (E18, p.7).

“... sendo o Conselho Geral o órgão máximo, eu acho que faz todo o sentido que sejam analisados, agora eu acho, da mesma maneira que, ou seja, isto é um bocado um contrassenso, que acho que são assuntos que às vezes que até nem interessa para a própria comunidade local, ou seja aquilo até ter acesso a isso porque muitas vezes porque, porque as pessoas até nem têm noção realmente, do, do que verdadeiramente se está ali realmente a falar.” (E18, p.7).

“... são reuniões muito grandes, com muita matéria para tratar, ocupam muito tempo. Acho que era preferível reunir mais uma vez pelo menos e de certa forma ser reuniões mais pequenas. É

realmente muito tempo. São sempre reuniões com quatro horas. Uma pessoa chega a uma certa altura, já nem sabe de que forma deve estar na cadeira...” (E19, p. 6).

“Ora bem, não devia de ser, mas se é entendido que o Conselho Geral é o órgão máximo entre aspas, isto obrigatoriamente tem de passar por ali, mas não há dúvida que não devia de ser porque já tem tantos assuntos para tratar, acho que mais esse é mais um, mas se for assim que seja decidido de passar esses, esses balancetes e contas etc... pelo Conselho Geral que remédio tem, temos que realmente satisfazer.” (E19, p. 6).

Em suma o alinhamento dos trabalhos tende a cumprir-se de forma algo ritualizada na medida em que contempla de forma convencionada a abertura simbólica dos trabalhos e a aprovação da ata da reunião anterior endossando o Presidente do órgão a palavra de imediato ao Diretor que prossegue com a explanação do ponto relativo às informações de forma bastante alargada seguindo-se a aprovação de algum documento estruturante quando previsto.

5. O Conselho Geral e o Diretor

5.1. Competências do órgão/Papel do Diretor

No que concerne a esta categoria pretendeu-se discernir se as competências adstritas ao Conselho Geral eram percecionadas pelos membros integrantes do órgão como adequadas e devidamente ajustadas ou se em contrapartida consideravam se não seriam as mais apropriadas. De igual modo procurou-se escrutinar a perspetiva dos vários representantes no órgão acerca do papel do Diretor relativamente à dinâmica do Conselho Geral bem como sobre a possibilidade de exercício de algum tipo de magistratura de influência relativamente aos demais conselheiros. Neste sentido o testemunho recolhido junto do Diretor ressalta a ideia de em relação às competências legalmente afetas ao Conselho Geral:

“... as duas competências, a eleição e a exoneração, ela está configurada não só no Conselho Geral, mas também noutros órgãos tal como o Diretor, em relação à sua ação (...) é um modelo legítimo (...) Para mim na minha ótica são, são as duas importantes” (E1, p.12).

Já relativamente ao papel desempenhado no Conselho Geral é de salientar que o Diretor entende que:

“... sinto-me, no órgão sinto-me um pouco como convidado e o, e esse convidado que é o Diretor, sabe que no fundo, tem que levar o trabalho de casa feito (...) a matéria vamos lá, dura, por assim dizer, os conteúdos pesados, duros obviamente tem que ser o Diretor a fazer-se acompanhar deles, senão obviamente o Conselho Geral com o número de sessões que tem ao ano, não consegue acompanhar, toda essa, toda essa construção documental e de alterações que são necessárias” (E1, pp.12-13).

A propósito do papel do Diretor no Conselho Geral, Lima, Sá e Silva (2017, p. 251) realçam que tende a ser:

“... notável a concentração de poderes que recai sobre a figura do Diretor, tanto mais significativa quanto o órgão supostamente de direcção estratégica só tem existência quando reúne (...) que de resto tende a não lhe reconhecer preparação suficiente, pelo menos no que concerne a alguns dos seus membros, e que, finalmente vê quase sempre o seu funcionamento marcado pelo ritmo e pelo conteúdo da agenda do Diretor e dos documentos que sazonalmente, este submete para aprovação por parte do Conselho.”

“... a função do Diretor é alertar para, para as tomadas de posição contrária àquilo que é a sua visão e àquilo que é a sua estratégia e portanto o Conselho Geral às vezes, de uma forma mais madura ou menos madura numa deliberação pode colocar, uma série de questões que depois decorrerão ou bem ou mal durante o ano, e portanto essa responsabilidade depois no final do ano tem de ser diluída e partilhada...” (E1, p.13).

“... é uma ação natural que decorre, digamos da, daquilo que é o facto de, do Diretor estar ao serviço da Administração Central e das suas orientações e ao mesmo tempo a filtra-las, entende-as e implementa-las e depois claro, nessa execução ter de prestar contas e ter de apresentar a avaliação dos dados ao Conselho Geral (...) eu estou em crer que no fundo essa, digamos a parte de prestar contas, eu acho que é a parte até interessante da ação do Diretor” (E1, pp.19-20).

“... eu preferia que fosse o Presidente do Conselho Geral a pessoa que representasse o, o, o agrupamento, porque no fundo se formos a ver e a sermos exatos no número de horas de representação que tem o Diretor, das duas uma, ou ele tem uma grande equipa da Direcção ou não pode representar grande coisa” (E1, p.16).

O Diretor assume o papel de convidado cabendo-lhe a construção e a preparação documental a ser levada à apreciação do Conselho Geral As matérias são apresentadas aos conselheiros para serem submetidas a discussão e aprovação por parte do Diretor cabendo-lhe alertar

os mesmos para os riscos de tomadas de posição contrárias à sua visão pessoal relativamente às matérias apresentadas com os custos que daí possam advir. A prestação de contas por parte do Diretor aos vários organismos da tutela são uma decorrência da lei e encaradas com naturalidade sendo até uma das componentes mais estimulantes e desafiantes. A representação do Agrupamento apesar de atribuída legalmente ao Diretor deveria ser assacada ao Presidente do Conselho Geral pois atendendo ao manancial de atribuições afetos ao Diretor dificilmente se pode cumprir em plenitude essa mesma representação.

Já o Presidente do Conselho Geral e simultaneamente representante do 1.º ciclo considera que:

“... e estarmos a aprovar um relatório que foi elaborado por pessoas competentes e formadas nessa matéria, nós não temos fundamentos para contestar determinada decisão. Acho que isso não deveria fazer parte das competências do Conselho Geral (...) Há um Conselho Administrativo no agrupamento e são eles que definem isso tudo, que é que nós vamos validar se aquilo foi feito por especialistas” (E2, pp. 7 e 8).

“Não. Acho, por aquilo que eu tenho percebido ao longo destes anos, as pessoas quando têm alguma coisa a dizer ao senhor Diretor, elas não se colbem, e dizem mesmo aquilo que pensam ou aquilo que deveria ter sido feito, ou como deveria ter sido feito, ou até dão sugestões para futuras actividades (...) Todos gostam de o ouvir, porque ele também tem o dom da palavra...” (E2, pp.8-9).

“Não, não, acho que é o Diretor (...) Mas, acho que está bem, porque eu como professor também tenho o meu horário a cumprir com a turma, e os compromissos com a turma (...) acho que é ele, acho que está bem entregue, ser a ele também, o principal representante aqui do nosso agrupamento” (E2, p.16).

Neste seguimento o Presidente do Conselho Geral entende que existem competências que se encontram indevidamente adstritas ao Conselho Geral, nomeadamente as que se prendem com a apreciação e aprovação de matérias do foro financeiro emanadas por outros órgãos. Não se verifica também nenhum constrangimento relativamente à interpelação do Diretor no Conselho Geral. A representação do Agrupamento deve estar afeta ao Diretor na medida em fruto das outras incumbências profissionais do presidente do Conselho Geral deve estar atribuída ao Diretor.

No que respeita aos representantes da autarquia importa referir que os mesmos tendem a considerar que em relação às competências afetas ao Conselho Geral:

“... eu acho que a eleição pelo Conselho Geral do Diretor, que é perfeitamente adequada, atendendo ao aspeto da representatividade que esse órgão implica, ou seja é um colégio eleitoral onde está representada toda a comunidade escolar(...) A questão da exoneração está sujeita a determinadas circunstâncias, mas também julgo que aqui há um equilíbrio” (E3, p.9).

“Sim, mas isso não tem necessariamente que significar que tem de ser o presidente do Conselho Geral a representar a escola (...) por exemplo na Câmara Municipal, o Presidente da Assembleia Municipal também é o presidente do órgão máximo da autarquia e no entanto é o Presidente da Câmara que tem a competência de representar institucionalmente o município...” (E3, p.12).

“Agora parece-me normal que o Diretor tenha um determinado ponto de vista em determinada matéria e queira, na sua explanação orientar o sentido da decisão do Conselho Geral, para aquilo que é o ponto de vista dele (...) eu creio que ele poderá, não de uma forma direta, mas indirectamente, induzir o sentido da, da decisão, da deliberação, melhor dito, do, do, do Conselho Geral” (E4, p.15).

“Não, acho que deve ser o Diretor (...) Não há, não há a menor dúvida que o Diretor sendo ele o líder e de facto a personificação do, do agrupamento de escolas, aí não me parece que fizesse qualquer sentido que ele passasse para um lugar de menor importância e esse lugar fosse assumido pelo Presidente do Conselho Geral” (E4, p.20).

Assim as competências da eleição e exoneração do Diretor afetas ao Conselho Geral tendem a estar apropriadas ao órgão. É admissível que o Conselho Geral tenda a ser induzido pela perspectiva do Diretor aquando da sua explanação ainda que de forma indireta. As competências de eleição e de destituição do Diretor inerentes ao Conselho Geral estão bem atribuídas atendendo à preponderância do órgão na hierarquia orgânica do Agrupamento de escolas. A representação do Agrupamento de escolas deve ser assegurada pelo Diretor tendo em conta a sua relevância e destaque no próprio Agrupamento de escolas em detrimento do Presidente do Conselho Geral.

Os representantes do pré-escolar e do 1.º ciclo consideram que:

“Agora a partir do momento que essa competência existe pode acontecer, mas isso se acontecer... Mas isso se acontecer, quem está no Conselho Geral não vai tomar de ânimo leve um tipo de decisão não é? (...) É evidente, quando for para, para eleger, nós temos que ouvir os interessados, temos que decidir. Agora, devemos decidir em função de determinados preceitos que não tem nada

a ver com, com arranjinhos, com questões marginais que às vezes passam por fora da escola” (E6, p.14).

“Influenciar não sei, mas que, que tem protagonismo tem, porque normalmente é a pessoa que mais fala. Agora se isso condiciona os membros de, de tomarem uma atitude, aí não me posso manifestar, eu posso falar por mim (...) que ele tem mais protagonismo tem, agora se isso vai condicionar as pessoas, não posso falar pelos outros, a mim não me condiciona...” (E5, p.15).

“O Presidente do Conselho Geral representar a escola com esta estrutura com que estamos de, sem direitos, ter uma, uma, um horário a cumprir, eu acho que era muito difícil, eu acho que era impossível...” (E5, p.22).

“... A partir do momento em que confiamos no Senhor Diretor, se confiamos nele, é evidente, que depois na maior parte das situações, aquilo que ele diz acaba por ter valor para nós mas isso, a decisão é nossa” (E6, p.11).

“É assim, tanto numa situação como outra podia ter cabimento (...) Eu penso que em muitas situações, possivelmente em todas, a presença do Diretor acaba por ser positiva ou até fundamental” (E6, p.21).

Face aos testemunhos recolhidos é possível aferir que o Diretor atendendo ao tempo de antena de que goza no Conselho Geral usufrui de protagonismo acrescido não sendo necessariamente sinónimo tácito de condicionamento dos outros conselheiros. Tendo em conta o grau de importância do órgão é plenamente justificável a atribuição das competências de eleição e de exoneração do Diretor. É praticamente inviável a representação do Agrupamento de Escolas ficar a cargo do Presidente do Conselho Geral tendo em conta o horário letivo do mesmo que impossibilita a operacionalização deste propósito. Tendo em conta o mandato de confiança atribuído ao Diretor a sua perspectiva é tida em conta de forma particular sendo decisão final sempre a dos próprios conselheiros. As competências de eleição e de exoneração do Diretor estando formalmente atribuídas só serão efetivadas se determinados preceitos se conjugarem independentemente de fatores exógenos que transcendem a própria escola.

Já os representantes do 2.º ciclo tendem a referir:

“Não, condicionar não condiciona, mas é óbvio que influencia. O Diretor detém muita mais informação do que detêm os elementos do Conselho Geral, é óbvio que toda a gente tem, nem é

tem, tem de ouvir e gosta de ouvir aquilo que o Diretor tem a dizer sobre os assuntos, uma vez que ele é detentor de muita mais informação.” (E7, p.11)

“... Quer dizer, não vejo, não vejo nenhum problema em que, em que essa competência seja atribuída a um Conselho Geral independentemente das pessoas que lá estão, que estão representadas nesse Conselho Geral. É óbvio que uma exoneração de um Diretor, será necessário algo correr muito mal para que isso aconteça. É uma competência que o Conselho Geral tem e se calhar, se calhar até neste caso, está bem consignado, é o Conselho Geral, não é, pelo menos não, não há risco de acontecer aí um terremoto e a escola ruir.” (E7, p. 13).

“... o Diretor é, é, é que está na posse da, da maior parte da informação dos restantes elementos da, da, da comunidade escolar, portanto deve ser ele o representante e em qualquer situação, uma vez que é ele que, que tem a argumentação praticamente toda em todos os aspectos.” (E7, p. 20).

“Acho, acho que implica mais o Diretor, estar a explicar as medidas todas que tomou. Acho que aí essa parte é mais complicada para o Diretor, ter que explicar o, o porquê daquelas atitudes todas.” (E8, p.21).

“Agora se vamos pelo que está escrito em decretos e por aí fora, não temos dúvida de quem devia de ser, agora pela minha opinião pessoal é o Diretor da escola porque está dentro do assunto.” (E8, p. 21).

A partir dos testemunhos dos representantes do 2.º ciclo é possível aferir que sendo o Diretor o detentor privilegiado de informação tende a influenciar os restantes conselheiros relativamente à apreciação das matérias explanadas. De igual modo as competências relativas à eleição e exoneração do Diretor encontram-se adequadas ao órgão não decorrendo daí nenhum constrangimento acrescido.

Tendo em conta o manancial de informação de que o Diretor dispõe é plenamente justificável que lhe caiba a ele a representação do Agrupamento de escolas.

Relativamente à perceção dos representantes do 3.º ciclo, os mesmos tendem a realçar que:

“ Penso que sim mas, todos nós ao levar a nossa opinião estamos a influenciar, ou positivamente ou negativamente, penso que neutro é muito pouco não é, poucas pessoas, acerca das decisões a tomar não é. Portanto, acho que o Diretor claro que, ao manifestar a sua opinião e a fazer ver o seu ponto de vista, vai-nos influenciar...” (E9, p. 11).

“É assim: se quer que lhe diga a minha opinião verdadeira, acho que não é. Claro que, o Conselho Geral é representado por muitas pessoas, portanto, estão envolventes, mas por exemplo, eu falo por exemplo no meu caso como docente, sou representante dos colegas do terceiro ciclo, eu e outro colega, mas penso que não é o suficiente, acho que deveriam ser mais pessoas, um leque mais abrangente de pessoas a poder ou não exonerar ou mesmo eleger o, o Diretor.” (E9, p. 13).

“O Diretor. Eu penso que o Diretor está em contato não é, mais direto com todos os intervenientes do Conselho Geral portanto, acho que sem dúvida será o Diretor. O Diretor sabe o que se passa, quer em relação aos docentes, aos funcionários, aos seus alunos, e portanto, tem uma visão mais geral que não o Presidente do Conselho Geral, que provavelmente, e falando no caso do nosso Agrupamento, terá mais contato com um leque mais restrito...” E9, p. 19).

“Vamos lá ver, o Diretor é o, é o nosso chefe supremo e então nós podemos dar a nossa opinião, sabemos que é um convidado do Conselho Geral, mas no fundo, também sabemos que quem decide a nível pedagógico, que é o que nos toca a nós professores é ele. Por isso eu acho que pode condicionar o, a nossa opinião, e muito.” (E10, p.15).

“Exato, se, se é o Conselho Geral que elege, é o Conselho Geral que, que, que pode exonerar (...) Não, porque para chegar a essa situação de exoneração tinha que ser uma gestão danosa e nós sabemos que é o órgão que o decide” (E10, p. 16).

“Não, o Diretor, O Presidente do Conselho Geral poder ser eleito por qualquer membro do Conselho Geral e, causa própria mais uma vez, eu acho que a pessoa mais preparada para estar à frente de uma escola é, é um professor, um professor...” (E10, p. 26).

Dos testemunhos destes representantes ressalta a ideia de que as competências referentes à eleição e exoneração do Diretor encontram-se ajustadas ao órgão pelo que o mesmo tem legitimidade para se pronunciar acerca do trabalho levado a cabo pelo Diretor no final de cada mandato. Atendendo ao conhecimento da dinâmica do Agrupamento de escolas a representação da instituição deve ser assegurada pelo Diretor. Atendendo à natureza das competências de eleição e de exoneração do Diretor afetas ao Conselho Geral faria sentido alargar o leque de interlocutores a serem auscultados em processos com esta importância. Fruto do seu conhecimento geral acerca das dinâmicas e recursos do Agrupamento de escolas deve ser o Diretor a representar o mesmo em detrimento do Presidente do Conselho Geral que detém um conhecimento mais restrito das realidades do Agrupamento de escolas.

No que se refere aos representantes dos pais e encarregados de educação é de salientar que os seus testemunhos revelam:

“Eu penso que não, toda a gente pode falar do que quiser, agora a pessoa que está a apreciar o resultado é que tem que ter a noção de, de quem vem essa opinião. E, e acho que não há matérias que não pudessem ser discutidas no Conselho Geral...” (E11, p.15).

“... como é que eu hei de dizer, é o cerne do Conselho Geral, penso que é o cerne, o ponto principal do Conselho Geral, a seguir à aprovação dos documentos estruturantes, mas penso que esse é o, o, o ponto principal do Conselho Geral, é esse, é esse.” (E11, p.16).

“Eu não digo que condicione, eu aquilo que eu digo é que, se calhar, perdemos tanto tempo com determinadas coisas que, que à partida não, não se deveria perder, por outro lado, vamos, vamos depois ficar com o tempo limitado, se imaginamos que o Presidente da Associação de Pais traz determinados pontos na agenda que quer ver discutidos ali...” (E12, p. 11).

“Não sei, acho que não. Acho que cada pessoa tem a sua opinião não é, é assim, só se for os outros que faz mais parte da associação, da, da Direção, mesmo do Diretor, não sei, da nossa parte não, cada um tem a sua opinião.” (E13, p. 8).

“Acho que sim. É assim, porque se há esse Conselho para reunir tudo, também acho que devemos decidir sobre isso.” (E13, p.8).

“Penso que não (...) Entendo, pronto que que ele está a fazer um bom trabalho, não é, a gente acompanha os filhos, fala com, com empregados da escola, com professores e acho nesse sentido, que a linha vai, vai direitinha.” (E14, p.12).

“Penso que não. Muitas das vezes ele tem a palavra no sentido de explicar muitas das acções que estão a ser tomadas não é, até porque, por exemplo no meu caso, no próximo ano tenho a minha filha que vem para cá para o quinto ano, mas não... estou um bocadinho desligada até das acções que são feitas cá e muitas das vezes ele tem a palavra no sentido de fazer algumas explicações que eu até acho válidas. Agora no sentido de ir ali influenciar não.” (E15, p. 7).

Na decorrência dos testemunhos dos representantes dos pais e encarregados de educação é de realçar que todas as matérias devem ser alvo de apreciação no órgão independentemente do grau de apetência para tal por parte dos conselheiros. A eleição do Diretor revela-se manifestamente como a principal competência adstrita do órgão para além daquela que prevê a aprovação dos documentos

estruturantes do Agrupamento de escolas. Estes representantes tendem a considerar que não se verifica nenhum tipo de condicionamento ao nível da expressão de opiniões no órgão fruto da presença do Diretor.

No que diz respeito aos representantes do pessoal não docente é de referir que as mesmas referem:

“... nunca dei conta que ele influenciasse nada, ele apenas fala como diretor, não como expressar a sua opinião quer isto não, tanto eu como os outros membros, até à data nunca dei conta que houvesse ali influência de qualquer um dos membros. Cada um expõe a sua opinião e depois todos juntos, chegamos sempre a um acordo, que até acho que tem corrido muito bem...” (E16, p.12).

“É assim, o Conselho Geral é mesmo o órgão que tem muito poder, atendendo a isso justifica-se, pensando de outra forma, penso que havia pessoas que participava mais aqui na vida da escola que poderiam ser elas a... sem ser realmente, por exemplo os representantes dos pais e assim, essas pessoas terem poder acho muito bem, só que eu acho que há pessoas com bem mais, como por exemplo os elementos todos da direção, também se calhar deviam ter direito a voto quando fosse para eleger o senhor diretor, eu penso eu, mas como ali estão representadas várias áreas, tem a Câmara e tem tudo...” (E16, p.13).

“Eu acho que pronto, o senhor Diretor ouve todas as pessoas que querem falar e dá tempo suficiente para quem quer expor os seus problemas, os seus casos, as suas ideias e as suas opiniões e ouve.” (E17, p. 6).

Assim sendo os testemunhos provenientes dos representantes do pessoal não docente corporizam a ideia de que os esclarecimentos e informações prestados no órgão pelo Diretor não condiciona ou influencia as posições dos conselheiros. Decorrente do manancial de informação acrescida que detém, o Diretor tende a facultar a mesma ao órgão não se verificando limitação ou condicionamento nos outros conselheiros. A eleição do Diretor é uma competência adequada ao Conselho Geral tendo em conta a sua importância hierárquica no organograma do Agrupamento de escolas considerando-se, porém que eventualmente outros elementos poderiam igualmente ser auscultados durante esse processo.

Relativamente aos representantes da comunidade local as suas declarações vão no sentido:

“Eu acho que honestamente que, isso, isso é uma questão que como é que eu hei de dizer isto, é, é normal que isso aí aconteça, não, não, eu não acredito que seja o, que seja a questão, mas é normal que, que a Direção que geralmente quando opta por, quando toma alguma decisão, acha em consciência que é a melhor, que é a melhor opinião.” (E18, p. 8).

“Poderá, poderá influenciar mas não, poderá influenciar mas não vejo, não vejo de que forma, mas poderá, poderá haver aqui qualquer situação que ele exemplifique, e sendo por ele, nós ficamos a par, até que ponto a situação está. Acho que poderá, mas não quer dizer que influencie, mas poderá influenciar com certeza.” (E19, p.7).

“Sim, não havendo outro órgão que trate disso, acho que sim, não havendo outro órgão acho que sim.” (E19, p. 7).

Tendo em conta os testemunhos dos representantes da comunidade local todos os conselheiros opinam livremente auscultando o Diretor devidamente as opiniões dos mesmos. A manifestação de determinado ponto de vista por parte do diretor no órgão tende a decorrer com a expectável naturalidade entendendo ele ser a mais apropriada. Existe a possibilidade de o Diretor poder influenciar os demais conselheiros embora não se tenha verificado declaradamente. A eleição do Diretor está adequadamente afeta ao Conselho Geral como uma das suas competências.

6. Práticas relativamente à participação

6.1. Posições dos atores e tomadas de decisão

No que se relaciona com esta categoria é de salientar que o Diretor tende a perceber de forma positiva o acolhimento das suas propostas no seio do órgão o que acaba por ser um fator facilitador da sua ação não considerando existir qualquer direcionamento de tomadas de decisão. Este facto é consubstanciado no seu testemunho:

“... por acaso tenho tido, digamos uma, por várias razões, não sei se, se quando levo os assuntos, os coloco de forma clara e sou percebido e eu acho que no fundo tenho tido essa, esse lado positivo de ser compreendido nas minhas propostas e tenho tido também a satisfação de, de ver parte delas senão uma grande parte delas aprovadas o que me tem facilitado a minha ação (...) Não eu acho que não há ali um, um direcionar de, para grupos, eu acho que há ali uma procura de soluções comuns ainda que no fundo, pela voz daqueles que representam, uns têm uma voz mais ativa e outros menos ativa...” (E1, pp.14-15).

Considera de igual modo verificar-se um respeito mútuo pelas várias perspetivas dos conselheiros do órgão embora por vezes opinem acerca de matérias sobre as quais não detêm o conhecimento mais adequado:

“Não, há um respeito mútuo nas propostas que se vão sendo apresentadas (...) e às vezes as situações são um pouco extremadas por na minha ótica, por falta de conhecimento daquilo que é o planeamento e um ano letivo.” (E1, pp.17-18).

Por sua vez o Presidente do Conselho Geral e também ele representante do 1.º ciclo refere que na fase inicial de tomada de funções no cargo percecionou um certo intuito por parte de elementos externos ao órgão em conotarem a sua figura com a anterior Direção de forma a fragilizarem a sua posição. Segundo o mesmo, verifica-se uma certa propensão para a defesa a todo o custo dos alunos por parte do presidente da associação de pais que tende a ser rebatida pela força da lei. De igual forma constata-se uma certa confrontação entre os representantes da autarquia e da associação de pais que tendem a ser apaziguadas pelo Diretor. Os seus testemunhos tendem a dar conta destas perceções:

“Não. No início alguém não sei quem, mas também não me afligiu, porque eu também tenho as costas largas, e me queria conotar com a antiga direção, neste caso, com o antigo presidente (...) do Conselho Executivo (...) eu penso que partiu, partiu mais de colegas que nem faziam parte nem da direção, nem do Conselho Geral, era extra órgãos. Portanto, talvez tentando influenciar alguém, para me sacrificarem a mim ...” (E2, pp. 11-12).

“Claro que, claro que aqui há sempre, a tendência, neste caso do presidente da associação de pais que tenta defender assim a todo custo os alunos, só que muitas das vezes é confrontado com aquilo que diz a lei e resigna-se e aceita e costuma aceitar que seja assim” (E2, p.12).

“... Tem havido assim algumas discussões e tentativas de tomada de posições assim mais extremas, mas o senhor Diretor costuma acalmar tudo...” (E2, p.13).

Relativamente aos representantes da autarquia é de referir que segundo os próprios o contributo da autarquia no órgão reflete uma visão global e não segmentada como as dos demais conselheiros. Constata-se a representação do superior interesse da autarquia em detrimento do cunho

pessoal que eventualmente possa advir não existindo qualquer direcionamento ou pressão para a tomada de determinado sentido de decisão. A prevalência do interesse geral da escola sobrepõe-se à natural defesa de posições específicas de determinados conselheiros. O bem coletivo tende a ganhar preponderância relativamente às questões parcelares dos vários grupos representados.

Verifica-se por vezes um certo antagonismo de posições que tendem a refletir a ausência de unanimismo ou de qualquer tipo de seguidismo verificando-se a possibilidade de livre expressão de opiniões. Estas inferências são sustentadas pelos seus testemunhos:

“... No nosso caso teremos de ter uma perspetiva mais abrangente e mais global e já não tão segmentada como outros conselheiros” (E3, p.9).

“... eu acho que o que move naturalmente os senhores conselheiros é sempre a via da educação e da escola em concreto...” (E3, p.10).

“Não, pressionado não (...) tendo em conta sempre uma, uma visão mais alargada daquilo que são os interesses e a opinião do município, mas nunca me senti pressionado a dizer algo diferente daquilo que eu pensava” (E4, p.17).

“Não, não creio. Creio que da experiência que tenho, creio que o bem comum e o bem geral e o interesse coletivo é sempre tido em conta e não as questões mais focadas para um ou para outro grupo...” (E4, p.18).

“Sim, isso às vezes ocorre (...) Há de facto situações em que há divergências e elas, e ainda bem que elas existem, ainda bem que elas são discutidas. Não me parece que haja ali nenhum, nenhum seguidismo (...) e refiro-me ao em concreto, ao, ao Conselho Geral em apreço, não me parece que haja ali alguém que se prive de emitir a sua opinião...” (E4, p.18).

No que concerne aos representantes do pré-escolar e do 1.º ciclo é de salientar o facto de no caso particular do pré-escolar se verificar uma representação no órgão deste nível de ensino quantitativamente aquém dos demais grupos representados. Não se regista nenhuma pressão ao nível do condicionamento de posições assumidas visando-se sempre o bem comum. Apesar de pontualmente haver uma outra interpelação na busca de esclarecimentos constata-se a existência de consenso nas posições assumidas pelo órgão nunca tendo sido necessário recorrer à repetição de processos de votação. Os testemunhos desta representante tendem a refletir os factos aludidos:

“No Pré-Escolar (...) em termos de quantidade estamos sempre em minoria, somos sempre menos no, no Agrupamento (...) Mas eu não sinto que nós sejamos tratados da maneira (...) que o nosso valor seja diferente de qualquer um (...)

a opinião dos meus colegas (...) Sim, para isso tenho reuniões de departamento do Pré-Escolar para (...) para auscultar e quando ouço que faltamos muito ralho com elas (...) e procuro sempre saber a, a, a opinião delas quando há, há algum tema que seja importante...” (E5, pp. 18 e 19).

“... há muito consenso, não, não, não tem havido problemas em, em eleger ou em votações (...) sim, mesmo que as coisas sejam eleitas por unanimidade há, há um, há sempre um ou outro elemento que gosta de manifestar a sua opinião para ser colocado em ata (...) não tivemos que nos voltar a reunir, não tivemos que fazer segundas votações...” (E5, p.20).

No que respeita ao representante do 1.º ciclo fruto do conhecimento do nível de ensino do 1.º ciclo o seu representante no órgão procura inteirar os demais conselheiros das especificidades deste nível de ensino não se verificando direcionamento no sentido de voto com intuítos menos adequados. Apesar da expressão de posições em determinado sentido a tomada de decisão é sempre unipessoal. Embora se registem trocas de argumentos mais expressivas tal não coloca em causa aquilo que se considera ser o mais adequado. Estas inferências tendem a ser sustentadas pelos testemunhos deste representante:

“... nunca reparei que as pessoas fizessem votação no sentido de prejudicar ou não aceitar de propósito, depois depende daquilo que se pensa que é o mais adequado, mas que eu me lembre, não vejo assim nenhuma situação gravosa” (E6, p.10).

“Não, é assim, que me recorde não, embora quando nós tomamos decisões que envolvem outros elementos, depois há, há muitos fatores que entram, as pessoas que falam e tentam colocar a sua opinião, também têm que ser capazes de nos convencer. Mas no fundo, o poder de decisão, o meu voto é sempre meu” (E6, p.17).

“... às vezes há discussões mais acaloradas, mas depois no momento da decisão, nunca houve uma situação, pelo menos que eu me recorde em que isso tivesse acontecido, acho que, no momento da decisão as pessoas decidem sempre, uma questão do que é melhor” (E6, p.18).

No tocante aos representantes do 2.º ciclo intervêm com maior desenvoltura no que concerne às matérias de índole pedagógica tendo um papel decisivo nas tomadas de decisão nesse âmbito. O

contraditório por vezes surge efetivado pelos vários conselheiros tendo como pano de fundo o bem geral da escola. Devido ao exercício de funções no mesmo espaço físico verifica-se uma articulação de posições mais significativa entre o 2.º e o 3.º ciclos, embora por vezes informal, em detrimento dos restantes níveis de ensino. A expressão de posições por parte dos conselheiros tende a traduzir os grupos que representam no interesse da comunidade escolar. Existe uma prevalência por parte dos representantes do 2.º ciclo em defender o superior interesse dos alunos fator essencial no seu entender para o bom funcionamento de uma escola. A auscultação dos pares faz-se em sede de reuniões de departamento e outras gerais.

“... é óbvio que os docentes têm, têm um peso maior nessa tomada de decisão. Normalmente quando se depara, quando são situações de índole pedagógica, não é, nem as outras pessoas se sentem muito à vontade para se pronunciar sobre esse tipo de situações...” (E7, p.10).

“... há mais articulação entre os elementos do segundo e do terceiro ciclo se estão no mesmo edifício. Com o primeiro ciclo não tanto, não tanto, pela distância, não é, uns trabalham, alguns a dez quilómetros aqui da sede do agrupamento.” (E7, p. 15).

“Eu acho que todas as opiniões que são dadas no Conselho Geral, apesar de serem de âmbito pessoal são no sentido representativo do grupo, do grupo até mais, da comunidade escolar.” (E7, p.16).

“Isso não, nunca aconteceu, nunca aconteceu, agora é assim eu acho que as pessoas que lá estão têm o bom senso de, de, de analisar as coisas nesse sentido, do bem comum antes de tomar uma, uma decisão...” (E7, p. 17).

“... quando falamos no, no corpo docente do segundo ciclo, o que eles tentam fazer sempre e acho, até hoje foi sempre isso, era primeiro, o aluno à frente de tudo, o sucesso do, do aluno, juntamente o funcionamento de uma escola...” (E8, p. 16).

“Numa reunião há sempre conflitos de ideias, claro que depois são alinhadas, são faladas e discutidas e chega-se a um consenso e é escolhida aquela que for mais adequada.” (E8, p. 18).

Relativamente aos representantes do 3.º ciclo tendem a considerar que se encara a participação no órgão de forma abrangente numa lógica de equipa e não de grupos estanques. O Diretor e o representante dos pais e encarregados de educação tendem a assumir algum destaque na dinâmica do órgão sendo o primeiro aquele que pode ter algum ascendente ao nível da influência nas tomadas de decisão. A prestação no órgão procura equilibrar as duas vertentes, a dos interesses do

grupo representado e a perspetiva pessoal. Não se verifica uma preponderância ao nível das tomadas de decisão por parte de nenhum grupo de representantes no órgão. Atenta-se a uma lógica partilhada de colaboração entre os vários grupos de representantes. Regista-se uma participação bastante ativa por parte dos representantes do pré-escolar do 2.º e 3.º ciclos em detrimento dos representantes do 1.º ciclo devido ao seu perfil. A presença do Diretor denota desde logo uma pressão implícita relativamente aos conselheiros. Verifica-se uma tendência para os representantes dos pais e encarregados de educação se focarem maioritariamente no interesse dos alunos alheando-se dos interesses globais da escola que contemplam outros atores sociais que não somente os alunos. Os testemunhos destes representantes realçam as inferências aludidas:

“...não há ninguém que, que, que se sobreponha ou que intervenha mais do que, do que, do que a generalidade das pessoas. Claro, que se calhar há pessoas que falam mais e que se calhar são mais ativas e que, que participam, e gostam mais de dar a sua opinião, mas em termos de decisões finais, penso que não... que, que, que está portanto equilibrado o patamar de todos os ciclos e não só.” (E9, p.11).

“... claro que se calhar o Diretor não é... é a pessoa que, que, que mais expõe as suas opiniões, que mais tempo de antena tem não é... e se calhar aí, claro que eu considero que o Diretor sim, é a pessoa que, que mais nos pode influenciar. Em relação a outras pessoas... é assim, eu considero por exemplo o representante da Associação de Pais uma pessoa muito dinâmica e que coloca as suas questões e claro que quer, quer no fundo o melhor para os alunos, e puxa um bocadinho a brasa à sua sardinha, digamos assim.” (E9, p.12).

“... acho que não há um grupo que prevalece e que, que faz valer as suas opiniões, portanto, acho que no geral, não me estou a lembrar sequer de uma situação, nós todos tentamos entrar em consenso e ver o que é melhor para, para o bem comum e, e como eu lhe disse, não há ali ninguém que lidere e que faça impor a sua, a sua opinião e as suas decisões, penso, penso que não.” (E9, p. 17).

“No nosso caso em concreto, dos professores do Conselho, no nosso Conselho Geral acho que há uma participação muito grande do J.I. e segundo e terceiro ciclo. No primeiro ciclo, não por falta de vontade, mas por, por maneira de ser...” (E10, p. 18).

“Sim, mas quando me estou a referir a essa pressão, nem é premeditada, nem intencional, existe, a presença provoca isso, só a presença, não, não estou a falar de pressões intencionais, a presença já...” (E10, p. 20).

“Pronto, sim, da parte dos pais. Costuma haver uma (...) algumas, algumas intervenções são, são, são bastante válidas apesar de fugirem à nossa realidade, e, e, e nós temos muitas vezes que intervir para explicar, é bonito mas não dá, não pode ser, mas eles tentam defender não, não a comunidade toda mas sim os alunos, por isso eu acho que estou a falar em causa própria, posso, posso não estar a ser imparcial, mas enquanto eu acho que os professores estão a defender a escola como um todo, os, os pais procuram o interesse dos alunos, dos seus alunos e não da escola um todo, e a escola, os professores também fazem parte da escola.” (E10, p.21).

No que aos representantes dos pais e encarregados de educação diz respeito é de ressaltar que de acordo com os seus testemunhos não se verifica qualquer tipo de pressões no sentido de determinada tomada de posição embora a expressão de opiniões tenha como propósito o seu acolhimento por parte dos demais conselheiros. Ao nível das tomadas de decisão elas decorrem de uma salutar e proveitosa troca de argumentações vingando o bem coletivo da instituição e daqueles que serve. Tende a ser dado um contributo para as tomadas de decisão bastante limitado fruto da falta de conhecimento técnico para o efeito. Existe um consenso nas tomadas de posição ao nível representante dos pais e encarregados de educação em detrimento de posições individuais. Não se verifica uma confrontação conflitual visando as tomadas de decisão embora se registre um natural debate de ideias e pontos de vista. A expressão de pontos de vista e tomadas de decisão nunca decorreu de qualquer tipo de imposição ou pressão por parte de outrem. As inferências aludidas são sustentadas nos seus testemunhos:

“Não me senti, nem acho que qualquer um de nós tenha sentido isso, quer dizer, eu não senti, porque eu sou relativamente, relativamente, impermeável a esse tipo de pressões, mas também não vi que tenha havido essa intenção. Claro que as pessoas quando, quando as pessoas transmitem as opiniões, transmitem com a ideia de, de as fazer vingar...” (E11, p.17).

“... têm sido sempre, tem havido sempre com a mesma intenção (...) tem havido uma confrontação saudável, tem sido uma confrontação saudável.” (E11, p.18).

“Quer-se dizer, contribuo, eu contribuo com a minha modesta opinião quando, quando, quando são abordados estes ou aqueles, aqueles pontos, pronto da minha contribuição, acho que é uma

contribuição muito, muito reduzida, eu também sou uma pessoa tecnicamente muito limitada... “ (E12, p. 13).

“ Não, nunca, nunca senti, nunca senti essa, nunca senti essa pressão, já senti outras coisas, mas não foi, mas essa pressão não, já senti outras coisas, porque já houve uma vez, claro que eu não vou pôr nomes em ninguém, mas, mas já houve uma vez, não sei se sabe eu sou comerciante, tenho uma loja (...) Já uma vez me chegou aos ouvidos que alguém que tinha dito, porque às vezes, eu sou, é assim: é sou uma pessoa que entendo que nós onde quer que estejamos não, não devemos estar lá porque, não devemos, não devemos estar no Conselho Geral porque um dia o Estado entendeu que devia haver Conselho Geral e estamos ali só para fazer figura de corpo presente.” (E12, p.14).

“ Não, não, eu dou a minha opinião, quando vejo que tenho que, eu acho que tem que ser decidido, eu própria tomo a minha decisão, não vou atrás, só mesmo se for, se veja que tem que ser um caso mesmo para melhorar, então sim, também concordo com os outros, mas cada tem que ter a sua opinião e decidir, depois entre todos decide-se o que se há-se fazer.” (E13, p.9).

“Não, não, foi sempre espontaneamente (...) Se eu me sentisse pressionado por alguém, eu desistia. Dizia logo: olhe desculpe, mas não faço mais parte (...) Sim, ouço as ideias de uns e de outros e tomo depois a minha decisão (E14, pp.14-15).

“Já, já houve várias, já aconteceu das duas situações. Uma da... alguma das vezes é por uma decisão pessoal, mas tem-me acontecido muitas das vezes que é por uma decisão que vem do, já do conjunto de opinião. Às vezes uma pessoa... posso não ser a favor de uma situação, mas no global se é uma... a nível geral, se é mais favorável ao global da... dos alunos ou encarregados de educação.” (E15, p. 8).

“... É assim... existe várias reuniões não é... umas é, existe um consenso global logo à partida e há outras que há sempre um debate de ideias. Cada grupo vai... pais que dão a sua opinião, professores que também dão a opinião e isso é, há liberdade para isso não é... e, mas normalmente as decisões são, são, são pacíficas, são tomadas são.” (E15, p. 9).

No atinente aos representantes do pessoal não docente, importa referir que apesar de representarem o pessoal não docente, estando atentos às questões tratadas, os representados não aparentam demonstrar grande interesse nos trabalhos do órgão uma vez que geralmente não são afloradas matérias diretamente alocadas ao pessoal não docente. A eleição do Diretor tende a ser a

questão de maior relevância para os representados. Atenta-se ao interesse coletivo e não tanto aos interesses sectários.

Não se assistiu a qualquer tipo de conflitualidade nas tomadas de decisão havendo lugar aos devidos esclarecimentos em favor do consenso comum. Existe um défice de auscultação prévia das questões relativas ao pessoal não docente decorrente da falta de tempo para tal e uma ausência de discussão no órgão de matérias que digam diretamente respeito a este grupo de representados. Os testemunhos dos representantes do pessoal não docente tendem a corporizar as inferências aludidas anteriormente:

“... As pessoas não estão propriamente informadas, as pessoas não têm muita informação acerca disso e é uma coisa que lhes passa completamente ao lado. Se houvesse um Conselho Geral que se dissesse: olha falou-se isto de uma funcionária ou de outra, alguma coisa mais em concreto, se calhar as pessoas estavam mais motivadas, como os funcionários lá, até à data, ainda bem que assim o é, nunca houve assim grandes problemas, as pessoas também não mostram muito interesse.” (E16, p. 14).

“Quando é a eleição, isso é que anda toda a gente (...) Porque querem sempre ver quem é que vai ganhar, quem é que não vai.” (E16, p.15).

“...eu no meu caso, não tenho razão nenhuma de queixa, pelo contrário, acho que tenho tido tratamento excelente... também faço sempre por isso, mas tenho... e acho que em relação aos outros colegas também (...) Eu acho que é mais do interesse do coletivo...” (E16, p.16).

“Não, isso não. Lembro-me quando, sempre de livre vontade, foi de livre vontade que fui para lá e é de livre vontade que estou lá e nunca tive assim (...) Nunca ninguém me influenciou nas minhas opiniões...” (E16, p.17).

“ É assim, eu, eu não contribuo muito porque nó representantes acho que devíamos ter um bocadinho de tempo para poder comunicar às colegas aquilo que se passa nas, nas reuniões não é, porque elas gostariam de saber, porque se eu estou a representar as colegas, elas deveriam saber parte do que se passa lá porque às vezes pronto também não interessa não é, só que eu não tenho tempo para o fazer, tenho que trabalhar o tempo inteiro e não tenho tempo para o fazer, mas eu acho que deveria haver, os representantes deveriam ter um tempinho para poder esclarecer algumas, pronto e informar as colegas daquilo que se está a tratar.” (E17, p. 7).

“Não, eu acho que se está ali a defender o bem comum, não, não, acho que sim.” (E17, p.8).

Os representantes da comunidade local relativamente a esta categoria salientaram que se assiste à defesa do bem coletivo em detrimento dos interesses individuais. As tomadas de posição assumidas tendem a refletir o interesse local não existindo nenhum constrangimento em manifestar opinião contrária se tal se proporcionasse. Atenta-se ao interesse comum tendo em vista os alunos que a instituição serve. Não se verificou nenhum tipo de pressão visando certo tipo de tomada de decisão realçando-se o bem comum da instituição. Não se verifica a ocorrência de confrontação conflituosa aquando das tomadas de decisão sendo alvo de discussão alargada. Os excertos das entrevistas aos referidos representantes exponenciam as inferências mencionadas:

“... geralmente é mais no sentido do grupo não é, porque é nessa qualidade que lá estou, se , se bem que, ou seja é o refletir da, da opinião da, da região vá, ou seja do grupo que represento que acaba por ser representar o, o local.” (E18, p.9).

“Eu acho, eu acho que, que se tem tentado ir sempre ao bem comum e principalmente das, das crianças e até mesmo se existisse alguma, alguma ou outra tentativa que felizmente que não é o caso, acho que estão lá membros suficientes para, para, ou seja que, que impedissem que tal acontecesse.” (E18, p. 9).

“Sim, portanto, normalmente é mais daqueles que represento, embora também tenha a minha opinião pessoal e possivelmente posso transmiti-la na mesma altura. Penso desta forma, mas no entanto a opinião da nossa comunidade é esta. Portanto, posso realmente dar a minha e dar, dar a da comunidade... “ (E19, p. 7).

“ Não, não cada um diz o que tem a dizer, fala e expõe o problema que tem e expõe a voz da classe que representa (...) Não, e é nessa base que eu trabalho, e é nessa, também senão fosse assim, também não havia interesse, até perdia o interesse de se, de estar representado no, no Conselho Geral, nesse caso da minha parte, porque tem que ser pelo bem comum, porque senão estávamos ali só a zelar pelos interesses de a, b ou c, e não, é o bem comum e nessa base que eu estou aqui...” (E19, p. 8).

“Não, não vamos ao extremo, não vamos ao extremo, mas de certa forma há um assunto, ele é discutido e depois no fim mediante a discussão, há votação mas não, de forma alguma.” (E19, p. 9).

Sintetizando os membros integrantes do Conselho Geral tendem a evidenciar a liberdade de pensamento e de participação no órgão não se verificando antagonismos significativos ao nível das posições e das tomadas de decisão resultando as mesmas de uma unanimidade praticamente generalizada traduzindo-se nas votações das propostas apresentadas no órgão pelo Diretor.

7. Lideranças e protagonismos

7.1. Importância dos órgãos do Agrupamento;

Nesta categoria pretendeu-se caracterizar o grau de importância atribuído aos vários órgãos do Agrupamento pelos elementos constituintes do Conselho Geral, para além do preceituado nos normativos legais, nomeadamente no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho sustentando essa caracterização naquilo que no entender dos membros do Conselho Geral e fruto da sua visão específica das dinâmicas do AEW consideram ser os órgãos mais determinantes e decisivos nas suas várias dimensões de funcionamento. Deste modo o Diretor realça o facto de o órgão dotado de maior excelência seria o Conselho Pedagógico se se verificasse renovação nos seus membros integrantes periodicamente. Os principais protagonistas tendem a ser o Presidente do Conselho Geral, os representantes da autarquia, dos pais, dos docentes, do pessoal não docente e da comunidade local por ordem decrescente tendo em conta o nível de interesse patenteado no órgão. Estas inferências são alicerçadas nos testemunhos do Diretor que refere:

“... na ponta do vértice, não colocando as coisas ao mesmo nível, entendo que o órgão de excelência com um trabalho sério é o Conselho Pedagógico (...) convinha que fosse um órgão estável, com certeza mas que tivesse alguma dinâmica uma vez que no fundo a designação no ano, no ano x ao fim de dois, três, quatro anos, ou ao fim de dois, três anos, se não houver uma renovação destes órgãos cai-se numa, numa circunstância repetitiva de impacção que não ajuda nem o agrupamento e bloqueia uma série de procedimentos internos...” (E1, p.17).

Por sua vez o Presidente do Conselho Geral sustenta que a Direção, o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico são classificados por esta ordem de importância tal como o seu testemunho parece refletir:

“A Direção (...) Do Conselho Geral e Pedagógico (...) Mas sabe que a legislação muitas vezes é o que está escrito no papel e na prática não funciona...” (E2, p.18).

Os representantes da autarquia tendem a considerar que todos os órgãos que integram o agrupamento de escolas de acordo com as competências que lhe estão adstritas têm a sua importância pois todas funcionam para o bem comum da instituição escolar.

“... são todos importantes, cada um tem as suas competências, cada um tem o seu próprio desempenho e todos contribuem para o bom funcionamento da escola (...) Se um falhar, vai necessariamente refletir-se na qualidade depois da escola” (E3, p.12).

“... naturalmente que há uma hierarquia em termos de importância, o Diretor, o Presidente do Conselho Geral...” (E4, p.19).

Já para a representante do pré-escolar e o representante do 1.º ciclo a Direção perfilha-se como o órgão estruturante da escola assumindo uma incontornável importância ao nível da sua gestão quotidiana. Apesar do Conselho Geral estar preceituado legalmente como o órgão máximo do Agrupamento de escolas tal como parecem sustentar os seus testemunhos:

“Eu para mim acho que a pessoa mais, o órgão mais importante é a Direção da, da escola, porque aí é que se decide tudo, aí é que se estrutura (...) quem tem o poder e quem é a representação maior em termos de cargo é a Direção da escola” (E5, p.22).

“É assim, o Conselho Geral em termos, no papel, no fundo é o órgão máximo (...) eu sinceramente, em termos daquilo que é o dia a dia da escola, o resolver, penso que o papel da Direção é fundamental” (E6, p.21).

Da mesma opinião parecem partilhar os representantes do 2.º ciclo pois segundo os próprios a Direção tende a ser o órgão com maior relevância na gestão do funcionamento da escola como é de resto realçado a partir dos seus testemunhos:

“É óbvio que é a Direção, que tem que pôr em prática todas as medidas para que isto funcione, portanto para que o agrupamento de escolas funcione (...) Não é o Conselho Geral que põe a escola a funcionar, é a Direção, portanto do meu ponto de vista é o órgão mais importante. (E7, p.21).

“A Direção (,,) Porque são eles que estão sempre a acompanhar a vida da escola.” (E8, p. 22).

Relativamente aos representantes do 3.º ciclo é de salientar o facto de apesar da importância do Conselho Geral em resultado do enquadramento legal a Direção assume idêntica preponderância:

“É assim: o Conselho Geral e a Direção. Para mim, na minha opinião sinceramente, eu sei que o Conselho Geral não é, tem mais poderes no fundo, digamos assim, mas acho que o Diretor e mesmo os seus adjuntos fazem toda a diferença” (E9, p. 20).

“O Conselho Pedagógico, a par da Direção, mas sei lá, não consigo separa-los. A Direção, mas o Conselho Pedagógico decide muita coisa.” (E10, p.25).

Um dos representantes dos pais e encarregados de educação, por sinal o Presidente da Associação de Pais do Agrupamento parece considerar que o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico tendem a partilhar a escala de importância ao nível da orgânica do Agrupamento enquanto que a maioria dos restantes tende a considerar que a direção se revela como o órgão com maior preponderância tendo em conta o seu papel de constante acompanhamento e máximo responsável pela preparação de todo um ano letivo:

“Bom, penso que o Conselho Geral será o órgão mais, mais importante. O Conselho Pedagógico, se calhar não é tão visível, não é tão visível ou, ou não será bem visível, é bastante visível, não será tão sonoro, mas, mas também tem uma, uma grande importância no funcionamento da escola (...) digo isto na parte que me toca, na parte que toca aos pais e aos alunos, porque certamente que a Direção tem uma importância enorme, não é, mas ou consegue ser mais discreta ou, então é mesmo assim. Mas penso que são os dois órgãos mais importantes, são o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico. (E11, p. 21).

“A Direção deve estar sempre coiso, porque é assim, deve andar mais sobre vigilância, sobre tudo deve estar mais atenta.” (E13, p. 11).

“Neste caso é a Direção (...) Porque, pronto fazem, organizam o ano lectivo, os professores, fazem a, como é que se diz, as, as turmas, organizam as turmas, pronto, contratam o pessoal docente e não docente.” (E14, p. 18).

“É assim, a Direção é, é importante. Eu penso que a Direção, a Direção (...) A Direção não pode fazer nada que o Conselho Geral tenha proibido, entre outras, ou que não dê, não dê autorização, no

fundo a Direção também tem que seguir os regulamentos que foram aprovados pelo, pelo Conselho Geral, pronto têm que trabalhar as duas em consonância.” (E15, pp. 10-11).

No tocante aos representantes do pessoal não docente parece existir um entendimento divergente relativamente ao grau de importância atribuída aos órgãos sendo que enquanto para uma representante a Direção assume claro destaque ao nível da gestão do Agrupamento para a outra representante o grau de importância atribuído é equitativo como revelam os seus testemunhos:

“... mas penso que é a Direção, eu penso que sim. Cada vez mais temos visto que o Diretor tem muitas competências, tem cada vez mais competências que lhe são atribuídas, daquilo que eu tenho informação...” (E16, p.22).

“Não, eu acho que é tudo igual, ali dentro, toda a gente fala o tempo que, que quiser e que precisar, não há limites para ninguém, eu acho que não.” (E17, p.9).

Os representantes da comunidade local tendem a considerar que a Direção tende a assumir maior preponderância na dinâmica do Agrupamento embora o Conselho Pedagógico tenha em menor escala um papel relevante na estrutura do Agrupamento assumindo-se desta forma a Direção como o órgão com maior protagonismo ao nível da dinâmica do Agrupamento sendo reveladores os seus testemunhos neste sentido:

“Ora bem, isto, isto é uma questão delicada. O Conselho Pedagógico acho que, eu, eu colocaria um empate entre o Conselho Pedagógico e a, e a, e a Direção, se bem que a Direção também no Conselho Pedagógico está lá, portanto acaba por, pronto, a Direção. Eu acho que sim.” (E18, p. 11).

“Eu acho que é a Direção (...) Para isso ele é Diretor da escola, se ele é Diretor da escola, toda a Direção que o compõe, devem ser realmente, esses, esses elementos que realmente deve ser entregue toda a Direção da escola.” (E19, p. 10).

Dos testemunhos analisados a Direção e o Conselho Geral destacam-se claramente como os órgãos com maior protagonismo decisório e de grau de importância, seguindo-se-lhe o Conselho Pedagógico que é referido por alguns conselheiros nomeadamente o Diretor (E1), o Presidente do Conselho Geral (E2), o representante do pessoal docente do 3.º ciclo (E10) e o representante dos pais e encarregados de educação (E11). No entanto é de salientar que nenhum dos elementos constituintes

do órgão refere sequer o Conselho Administrativo como um órgão com algum tipo de relevância na estrutura do Agrupamento contrastando com a sua função prevista legalmente e tendo adstritas competências tão determinantes para o regular funcionamento de um Agrupamento como sejam as de índole financeira que tendem a condicionar de forma incontornável toda a dinâmica do AEW. Este facto faz-nos recuperar o testemunho do Presidente do Conselho Geral (E2) que refere, “Mas sabe que a legislação muitas vezes é o que está escrito no papel e na prática não funciona...” (E2, p.16).

A este propósito convirá referir aquilo que Lima (2011, p.173) ressalva ao afirmar que:

“... a focalização estritamente normativa da organização escolar, unicamente a partir da legislação formalmente em vigor como fonte exclusiva, ou privilegiada, resulta frequentemente em interpretações erróneas”.

7.2. Configuração dos principais protagonistas no órgão

No que concerne a esta categoria foi nosso propósito proceder à aferição dos protagonismos emergentes durante as reuniões do Conselho Geral e na voz dos membros integrantes do órgão vislumbrar qual a perceção que os mesmos evidenciam face á preponderância de algum ou alguns atores do órgão em apreço. Em relação a esta categoria é de referir que o Diretor entende que os principais protagonistas tendem a ser o Presidente do Conselho Geral, os representantes da autarquia, dos pais, dos docentes, do pessoal não docente e da comunidade local por ordem decrescente tendo em conta o nível de interesse patenteado no órgão como o seu testemunho parece indiciar:

“... por esta ordem, o Presidente do Conselho Geral, autarquia, pais, professores, assistentes operacionais, empresários (...) porque é aquilo que eu perceciono em termos de, de escala de interesse...” (E1, p.18).

Já para o Presidente do Conselho Geral verifica-se que para além do Diretor por inerência o representante da autarquia na figura do senhor vereador da educação e o presidente da associação de pais assumem-se como os principais protagonistas do órgão como aliás nos refere:

“Não. O principal protagonista lá é o, além de tudo, o senhor Diretor, por inerência do cargo...acho que é o vereador da educação e o presidente da associação de pais. Acho que são os dois grandes protagonistas do Conselho Geral (...) Eles... são os membros que têm maior participação, é o presidente da associação de pais sem dúvida e o senhor vereador (...) normalmente são os mais

atacados e fazem as suas defesas assim de uma forma também mais acérrima, dizer que estão a atuar conforme a lei e que às vezes a lei não tem em conta pequenos pormenores aqui da nossa comunidade e eles tentam defender-se...” (E2, p.14).

No entender dos representantes da autarquia o Presidente do Conselho Geral e o Diretor destacam-se em termos de protagonismo no órgão como evidenciam os seus testemunhos:

“Necessariamente há dois grandes protagonistas. Um é o Presidente do conselho Geral, o outro é o Diretor que não fazendo parte do Conselho Geral, tem assento no Conselho Geral (...) Nessa medida acaba sempre por ser sempre um grande protagonista em qualquer Conselho Geral” (E3, p.11).

“... naturalmente que há uma hierarquia em termos de importância, o Diretor, o Presidente do Conselho Geral, os representantes do município, o pessoal docente, os representantes do pessoal docente, da associação de pais, depois em menor grau eventualmente do pessoal não docente e, e, das associações da comunidade, digamos assim (...) há conselheiros que têm um papel preponderante em detrimento de outros, não é, o Diretor, desde logo o Diretor” (E4, p.19).

De acordo com a representante do pré-escolar o Diretor, o Presidente da Associação de Pais e o Presidente do Conselho Geral são evidenciados como os mais proeminentes protagonistas do órgão sendo realçados pela própria:

“Ah tem, tem, é o, é o Senhor Diretor... é o Presidente da Associação de Pais e é o Presidente propriamente dito do Conselho Geral...” (E5, p.21).

O representante do 1.º ciclo tende a salientar o Diretor e o Representante dos Encarregados de Educação como os mais destacados atores no Conselho Geral como afirmam os seus testemunhos:

“Os principais protagonistas... eu penso portanto, o Senhor Diretor (...) o, o representante dos Encarregados de Educação (...) penso que é uma pessoa muito ativa, independentemente de por vezes, uma ou outra vez ser polémico, mas isso faz parte da própria situação, penso que é uma pessoa interessada, ativa, que se importa com as situações...” (E6, p.20).

Relativamente aos representantes do 2.º ciclo convirá realçar o facto de o representante dos encarregados de educação juntamente com o Diretor e os representantes da autarquia se perfilharem como os protagonistas nucleares do órgão como são demonstrativos os seus testemunhos:

“... no nosso Conselho Geral concretamente, eventualmente poderemos dizer que o representante dos encarregados de educação, é o maior, é sempre o maior protagonista, porque é sempre o que tem mais intervenções...” (E7, pp.19-20).

“Para mim, temos de falar diretamente do Diretor da escola, não é, de seguida estamos a falar do representante do, dos encarregados de educação e de seguida do, do representante dos municípios.” (E8, p.20).

Os representantes do 3.º ciclo em relação à presente categoria tendem a considerar que o Presidente do Conselho Geral e o Diretor destacam-se como os mais destacados protagonistas do Conselho Geral existindo conselheiros mais interventivos do que outros nomeadamente o representante dos pais podendo configurar-se igualmente como um dos protagonistas do órgão como demonstram os seus relatos:

“... claro que há pessoas mais interventivas do que outras não é, e, e claro que há pessoas que, que participam mais (...) há pessoas mais intervenientes do que outras mas, mas entendo o seu papel e, e, penso por exemplo o representante dos pais, sim senhor, faz o seu papel, tenta defender os alunos e questiona quando não percebe, mas acho que qualquer pai no papel do, do senhor o faria.” (E9, pp.18-19).

“Bom, obviamente o Presidente do Conselho Geral, é o mediador (...) o Diretor da escola, como, como faz parte da, da ordem de trabalhos as informações, o primeiro ponto é as informações e tem de ser o Diretor a trazer essas informações, ele tem um papel muito ativo.” (E10, p.25).

No que concerne aos representantes dos pais e encarregados de educação é de notar que o representante dos pais e encarregados de educação, o Diretor, o Presidente do Conselho Geral o representante da autarquia e os representantes dos docentes tendem a assumir-se como os principais protagonistas do órgão como revelam os testemunhos dos referidos representantes:

“Bom, creio que existirá essencialmente um protagonista, pelo peso do próprio protagonismo que tem que é o elemento da autarquia, aquele que eu considero realmente porque tem um peso realmente grande naquilo que se passa no agrupamento. Penso que se houver um protagonista, que será o elemento da câmara. “ (E11, p.20).

“Os principais protagonistas são prontos, são esses três vértices, são os pais na minha opinião que, que prontos, como eu digo, acho que devíamos ter mais pais, mas isso pronto, para trazer mais qualidade. Felizmente temos um, temos um, temos um Presidente da Associação que é uma pessoa que se dedica bastante e, e pronto, é pena ele, acho que ele merecia ser mais bem acompanhado em termos de, de pessoas com, com mais capacidade técnica mas pronto, temos essa grande mais valia, penso que se não fosse ele, não seria fácil termos Associação de Pais. Depois os professores naturalmente, depois ou antes, portanto, isto não estou a falar na ordem de importância, mas os professores naturalmente ...” (E12, p.17).

“... Sim, eu acho, é assim o Presidente devia estar, e ser o primeiro também sempre a dar a opinião mas também o Diretor também, porque é assim, o diretor é que dá a cara, por isso se alguma coisa está mal é sobre ele que as pessoas vão, não é, sobre a mais ninguém, acho que, acho que está bem assim.” (E13, p.11).

“Os protagonistas é o Diretor, não é, o senhor Presidente da Assembleia Geral, o representante da câmara (...) Acho que esses são os mais importantes, porque esses é que gerem com o dinheiro (...) Eles é que estão dentro das leis e recebem primeiro as leis, como devem fazer...” (E14, p. 17).

“... o Presidente do Conselho Geral por ser mais, o Diretor também está lá a dar as suas explicações, costuma, está sempre presente aliás nas, nas reuniões, mas fora isso, não existe ninguém...” (E15, p. 9).

No que respeita aos representantes do pessoal não docente é de referir que tendem a considerar que não emergem figuras destacadas ao nível do protagonismo registado no Conselho Geral pois como revelam os seus testemunhos:

“Não, acho que não. Acho cada um ocupa o seu lugar, que não está ali ninguém a pensar que é mais do que ninguém, ou que um quer resolver melhor a situação do que eu, não... por enquanto tem estado tudo muito bem, espero que seja assim sempre (...) Tem-se sempre oportunidade a tudo. Toda a gente tem oportunidade de falar. Só não fala mesmo quem quer falar, mas toda a gente tem oportunidade, quer seja pai, quer seja funcionário, quer seja professor do infantário, educador do infantário ou professor primário, todos têm tido o seu problema, toda a gente tem o tempo de antena, como se diz.” (E16, pp.20-21).

“Não, eu acho que é tudo igual, ali dentro, toda a gente fala o tempo que, que quiser e que precisar, não há limites para ninguém, eu acho que não.” (E17, p.9).

No que aos representantes da comunidade local diz respeito importa salientar que os mesmos destacam as figuras do Diretor e do representante dos pais e encarregados de educação como os principais protagonistas do órgão como de resto parece transparecer dos seus testemunhos:

“Exatamente, o Diretor, na figura do, do Diretor e, e em segundo lugar se calhar, destacaria a associação de pais que geralmente também costuma mesmo é que, sendo na maior parte das vezes uma opinião concordante gosta e faz questão de ter uma, uma voz ativa.” (E18, p.10).

“O senhor Diretor é um deles, e depois todos nós, agora principais apontar a, b ou c, sinceramente não, mas acho que o, portanto, o representante da comissão de pais, acho que é realmente, de facto um elemento importante, o resto...” (E19, p. 9).

A figura do Diretor tende a emergir com particular destaque sendo percecionado como um dos atores com incontornável relevância na dinâmica do Conselho Geral. No entender de Lima e Sá (2017, p.249):

“... é ao Diretor que cabe o protagonismo, ainda que insular e, também, subordinado perante as instâncias centrais do Ministério (...) Ao assumir-se como órgão unipessoal, dessa feita enfraquecendo parcialmente uma segunda dimensão da *gestão democrática* – a colegialidade – ele parece, por um lado, sair individualmente reforçado face ao Conselho Geral e aos seus subordinados...”

É igualmente de referir que a figura do Presidente do Conselho Geral tende a assumir uma posição de destaque, até por força do estatuto inerente ao cargo no órgão, sendo de realçar de igual forma o representante dos pais e encarregados de educação (E11) que acumula a função de Presidente da Associação de pais do AEW que é referido pelos membros constituintes do órgão como um elemento particularmente ativo e interventivo como o levantamento de dados provenientes da análise das atas do órgão nos demonstrará. Os elementos representantes da autarquia tende a ser realçado de forma mais residual pelos membros do Conselho Geral, embora tal se verifique a partir dos testemunhos do Diretor (E1), do Presidente do Conselho Geral (E2), dos representantes dos pais e encarregados de educação (E11; E12; E14) e de um representante do pessoal docente (E8).

8. Análise das atas do Conselho Geral

Procederemos seguidamente à análise das atas das reuniões do Conselho Geral a que tivemos acesso complementando essa análise com as notas de campo recolhidas nas seis reuniões do órgão em que tivemos a oportunidade de estar presentes, de acordo com os anexos L e M, respetivamente, grelhas de observação não participante das reuniões do Conselho Geral e análise de conteúdo das atas das reuniões do Conselho Geral.

8.1. Registo de assiduidade nas reuniões do Conselho Geral

As seis reuniões do Conselho Geral em que tivemos a oportunidade de estar presentes realizaram-se no anfiteatro da escola sede do AEW iniciando-se todas por volta das 18h30m. A partir da consulta das folhas de presença é possível constatar que os membros integrantes do órgão apresentam índices de assiduidade diferenciados sendo de salientar que entre os mais assíduos aparecem o Diretor, o Presidente do órgão, os representantes do pessoal docente (pré-escolar; 1.º ciclo; 2.º e 3.º ciclos), os representantes do pessoal não docente, alguns representantes dos pais e encarregados de educação, nomeadamente o Presidente da Associação de Pais e um representante da autarquia. Naturalmente que o Diretor, atendendo ao facto de ser o portador do manancial de informação relativa a toda a dinâmica inerente ao Agrupamento e o Presidente do Conselho Geral por ser o condutor dos trabalhos nas reuniões do órgão apresentam assiduidade plena bem como a representante do pré-escolar que é a secretária responsável pela elaboração das atas do órgão. De entre os mais faltosos há a destacar os representantes da comunidade local, dois representantes da autarquia um dos quais o vereador da autarquia com o pelouro da educação. Refira-se que de acordo com o regimento do órgão em vigor no seu ponto 9, do Artigo 3.º “A ocorrência de três faltas consecutivas de algum membro do Conselho Geral, quando não justificadas, será objeto de análise do respetivo Conselho”. No entanto verificou-se a ausência de um dos elementos da autarquia e dois dos representantes da comunidade local em três ou mais reuniões do órgão desconhecendo-se se eventualmente cumpriam os requisitos previstos nos pontos 2 e 3 do Artigo 7.º respetivamente: “Serão consideradas justificadas, todas as faltas dadas por motivo de saúde, ou de outro impedimento não imputável ao sujeito da falta” e “Os pedidos de justificação de falta são remetidos, por escrito, ao Presidente do Conselho Geral até quarenta e oito horas, após a reunião do Conselho, acompanhados pelos documentos achados convenientes”. Verificou-se de igual modo a ocorrência de atrasos

significativos às reuniões do Conselho Geral por parte de alguns membros integrantes não tendo sido aplicado o previsto no ponto 1, do mesmo Artigo: “Será marcada falta de presença sempre que qualquer membro não compareça quinze minutos após a hora marcada para o início da reunião”.

Assim de forma a podermos ter uma perceção mais objetiva do nível de assiduidade dos membros constituintes do Conselho Geral apresentamos de seguida uma tabela elucidativa dos índices de assiduidade nas reuniões do órgão mencionadas em epígrafe:

Quadro n.º VI (Assiduidade dos elementos constituintes do Conselho Geral)

Elementos do Conselho Geral	Data						Presenças (%)
	27-10-2011	08-03-2012	10-04-2012	23-04-2012	18-07-2012	03-10-2012	
E1 – Diretor							100%
E2 – Presidente do Conselho Geral e representante do 1.º ciclo							100%
E3 – Representante da autarquia	Faltou			Faltou	Faltou	Faltou	44%
E4 – Representante da autarquia		Faltou	Faltou		Faltou		50%
E5 – Representante do pré-escolar							100%
E6 – Representante do 1.º ciclo							100%
E7 – Representante do 2.º ciclo		Faltou					84%
E8 – Representante do 2.º ciclo							100%
E9 – Representante do 3.º ciclo						Faltou	84%
E10 – Representante do 3.º ciclo							100%
E11 – Representante dos pais e encarregados de educação							100%
E12 – Representante dos pais e encarregados de educação							100%
E13 - Representante dos pais e encarregados de educação							100%
E14 - Representante dos pais e encarregados de educação	Faltou	Faltou					67%

E15 - Representante dos pais e encarregados de educação		Faltou		Faltou			67%
E16 - Representante do pessoal não docente	Faltou	Faltou					67%
E17 - Representante do pessoal não docente							100%
E18 - Representante da comunidade local	Faltou	Faltou	Faltou		Faltou	Faltou	17%
E19 - Representante da comunidade local	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	0%

Como se poderá constatar os elementos mais faltosos tendem a ser os representantes da autarquia e da comunidade local seguidos por um elemento representante dos pais e encarregados de educação. No entanto os restantes membros do órgão apresentam uma assiduidade plena, o que no caso particular do Diretor, do Presidente do Conselho Geral e do representante do pré-escolar que desempenha simultaneamente a função de secretária do órgão será plenamente compreensível na medida em que tendem no primeiro caso a ser o portador privilegiado de toda a informação relativa ao funcionamento do Agrupamento AEW, no segundo caso por ser o condutor dos trabalhos do órgão e no terceiro caso por ser a responsável pelo registo das deliberações verificadas não se descortinando a partir da consulta efetuada ao regimento do Conselho Geral do órgão em causa qual o procedimento previsto em causa de ausência do mesmo nas reuniões do órgão. É de referir que nas atas referentes às reuniões em apreço aparecem discriminadas as ausências às mesmas não sendo, no entanto, referidos os motivos para essas ausências.

9. Funcionamento das reuniões do Conselho Geral

Em conformidade com o teor das várias atas é possível percecionar com particular destaque a preponderância que o Diretor assume nas reuniões do órgão sendo ele o principal e nuclear veículo de transmissão de informação tendo um desempenho decisivo na dinâmica do referido órgão. É a partir das informações e esclarecimentos prestados pelo Diretor que toda a discussão gravita, sendo que o Presidente do Conselho Geral tende a abrir as sessões passando de forma telegráfica a palavra ao Diretor verificando-se após a exposição das matérias pelo próprio alguma interpelação por parte do Presidente da Associação de pais (E11) e simultaneamente representante dos pais e encarregados de

educação no sentido de requerer algum tipo de esclarecimento ou de sugerir algum tipo de recomendação proveniente das preocupações patenteadas pelos pais e encarregados de educação.

Da consulta das atas do órgão começando pela do dia 27 de outubro de 2011 ressalta o facto de as mesmas contemplarem primordialmente a análise e apreciação/aprovação dos documentos estruturantes do Agrupamento designadamente do Plano Anual de Atividades e do Plano/Orçamento a par com a ocorrência da inauguração de centros escolares e das cerimónias comemorativas dos 10 anos do Agrupamento AEW e que mereceram por parte do Presidente da Associação de Pais e igualmente representante dos pais e encarregados de educação alguns reparos na medida em que estranhamente a referida Associação não teria sido convidada para a inauguração aludida e os convites para a cerimónia comemorativa teriam chegado tardiamente ao que o Diretor contrapõe com alguma perplexidade porventura devido à morosidade dos serviços postais. Os representantes da autarquia saudaram a inauguração do centro escolar aproveitando o ensejo para enaltecer de igual modo o empenho e o investimento da edilidade na edificação e inauguração do referido estabelecimento escolar realçando o facto de se ter verificado muita compreensão relativamente ao arranque do ano letivo no referido estabelecimento. De notar que o Diretor realçou o facto de em virtude da ocorrência de mudanças na Direção Regional ainda não se verificou qualquer reunião com os Diretores como era até então habitual para a disponibilização de orientações e estratégias de ação que podem influir de forma determinante na viabilização dos Planos Anual de Atividades. No que respeita à ata da reunião do dia 8 de março de 2012 é de salientar que o Diretor iniciou a mesma com a disponibilização de um conjunto de normativos legais emanados pela tutela que de outra forma seria extremamente improvável que os restantes membros do Conselho Geral pudessem ter acesso e conhecimento dos mesmos. De igual forma e como é de resto usual nas reuniões do órgão foi feita a apreciação de outro documento estruturante do Agrupamento, no caso concreto, o Projeto Educativo e o Plano de Melhoria do AEW tendo o Presidente da Associação de pais e encarregados de educação interpelado o Diretor para algumas questões relativas ao consumo de tabaco no recinto escolar e para a falta de equipamentos e material num centro escolar recentemente em funcionamento defendendo-se o Diretor com o apetrechamento do referido estabelecimento de ensino. Foi ainda proposto um voto de louvor a todas as mulheres pelo Presidente da Associação de pais e representante dos pais e encarregados de educação, atendendo à data em apreço o qual mereceu a unanimidade de todos os presentes.

No que concerne à reunião de 10 de abril de 2012 é de referir que a mesma assumiu o carácter de reunião extraordinária do órgão na medida em que a ordem de trabalhos contemplava um ponto único: Reorganização da rede escolar – agregações e decorreu de uma prerrogativa da Direção

Regional de Educação que fruto da apresentação da possibilidade de se operacionalizar o processo de agregações de estabelecimentos de ensino no concelho junto da autarquia local e dos vários diretores de Agrupamentos determinou que os vários Conselhos Gerais se pronunciassem acerca do referido processo de reorganização da rede escolar. Neste sentido e tendo em conta a relevância do tema e as suas implicações diretas e indiretas no funcionamento do Agrupamento o Diretor deu conta aos representantes do Conselho Geral das linhas orientadoras emanadas da Direção Regional de Educação e fez um histórico das várias fases do processo. Foi então dada a palavra ao representante da autarquia, E3, no caso particular o vereador com o pelouro da educação da edilidade que invocou a área geográfica extensa dos vários agrupamentos do concelho como fator determinante para não se prejudicar os objetivos dos vários Projetos Educativos. O representante dos pais e encarregados de educação (E11) interveio no sentido de revelar que não conhece nenhum critério de natureza pedagógica que sustente a intervenção na organização da rede escolar dos agrupamentos. Deste modo atendendo ao elevado número de alunos que integram os agrupamentos do concelho, à grande dispersão geográfica e às dificuldades ao nível da rede de transportes escolares os conselheiros do órgão foram unanimemente favoráveis à proposta de não agregação no quadro da nova reorganização da rede escolar. A reunião do Conselho Geral do dia 23 de abril de 2012 propiciou a apreciação e a aprovação de documentos basilares do AEW designadamente o Relatório de Contas e de Gerência, bem como a avaliação intercalar do cumprimento do Plano Anual de Atividades. Importa referir igualmente que de acordo com o procedimento convencional nas reuniões do órgão, o Presidente do Conselho Geral abriu os trabalhos da sessão endossando de imediato a palavra ao Diretor que deu nota da publicação de vários normativos legais relativos às matrículas e à constituição de turmas, das provas e exames nacionais e da avaliação do desempenho docente. Após esta explanação o representante dos pais e encarregados de educação (Presidente da Associação de pais – E11), na sequência da informação prestada pelo Diretor acerca do projeto dos sumários eletrónicos no AEW, interpelou o mesmo relativamente à possibilidade de utilização de plataformas digitais pelos alunos. A aprovação do relatório de contas e de gerência recolheu a unanimidade dos conselheiros sem que tenhamos encontrado qualquer registo de que as linhas de orientação orçamental tenham sido previamente aprovadas pelo Conselho Geral, como está preceituado legalmente.

É de realçar o facto de se verificarem interpelações do Presidente da Associação de pais quer ao representante da autarquia no âmbito do serviço de transportes quer ao Diretor no âmbito de questões do foro de gestão pedagógica nomeadamente mudanças de turma.

Na reunião do órgão datada do dia 18 de julho de 2012 assistiu-se à aprovação do relatório final do Plano Anual de Atividades, dos critérios de organização dos horários, da ratificação do mapa de férias do Diretor e de organização do ano letivo nomeadamente no que diz respeito ao calendário do início do ano letivo. Neste sentido convirá referir que o órgão tendeu a aprovar atividades já realizadas e não parece haver registo de que o conselho geral se tenha pronunciado sobre os critérios de organização dos horários apresentados pelo diretor uma vez que foram previamente aprovados pelo Conselho Pedagógico. Os mesmos mereceram reparo por parte do representante do 3.º ciclo que sendo docente da disciplina de educação física criticou a insuficiência letiva atribuída à disciplina independentemente da carga horária afeta ao desporto escolar. A validação pelo Conselho Geral dos documentos aludidos e a título de exemplo do mapa de férias do Diretor traduz a vertente de validação administrativa prevista normativamente subtraindo-se desta forma a verdadeira dimensão estratégica atribuída ao órgão em apreço. Relativamente à reunião realizada no dia 3 de outubro de 2012 e perspetivando o início do novo ano letivo a ordem de trabalhos contemplava a aprovação do Plano Anual de Atividades bem como as devidas alterações ao Regulamento Interno do AEW, sendo de salientar que os referidos documentos estruturantes do AEW foram aprovados após explicitação por parte do Diretor no que concerne a algumas atividades constantes no P.A.A. bem como às alterações que se impunham no R.I. decorrentes da Lei n.º 51/2012, de 5 de Setembro (estatuto do aluno). Sem grande surpresa o representante dos pais e encarregados de educação (Presidente da Associação de pais) fez uso da palavra para solicitar esclarecimentos em relação aos critérios que enquadram as visitas de estudo ao estrangeiro, enaltecendo a participação e o envolvimento dos pais manifestado ao nível do contributo financeiro nas referidas atividades.

10. Elementos mais interventivos nas reuniões do Conselho Geral

O Diretor (E1) assume-se naturalmente como o membro mais interventivo no órgão tendo em conta o protagonismo e o papel desempenhado no mesmo pois das 76 intervenções individuais apuradas a partir do levantamento das atas do Conselho Geral analisadas conforme o quadro n.º 7 que se encontra em anexo 40 foram da sua autoria. Seguiu-se o representante dos pais e encarregados de educação E11 (Presidente da Associação de Pais) que se mostrou particularmente inquisitivo opinando com frequência relativamente às várias matérias analisadas tendo registado um total de 18 intervenções. O Presidente do órgão (E2) que interveio 8 vezes surge de seguida tendo o representante da autarquia (E3) registado um total de 5 intervenções. Seguiu-se-lhe o representante do pessoal

docente do 3.º ciclo (E10) que interveio por 2 vezes. Refira-se ainda que o outro representante da autarquia (E4), a representante do pré-escolar (E5) e um dos outros representantes dos pais e encarregados de educação (E14) registaram uma intervenção cada. Salienta-se o facto dos restantes membros integrantes do órgão não terem averbado qualquer intervenção nas 6 reuniões do Conselho Geral em apreço. É de realçar que vários membros integrantes do órgão nomeadamente os representantes do pessoal não docente e da comunidade local não manifestaram qualquer intervenção nas reuniões realizadas acrescentando-se no caso específico destes últimos um elevado índice de absentismo às referidas reuniões. Assim o Diretor emergiu como o mais destacado elemento interventivo a qua não será alheio por um lado, o facto de lhe estarem adstritas um vasto leque de competências, com a atribuição da responsabilidade do bom funcionamento do agrupamento, o que lhe proporcionou um lugar de destaque na estrutura formal do agrupamento. Por outro lado, o desempenho do cargo confere ao diretor conhecimentos especializados que lhe dão a possibilidade de influenciar os restantes membros do conselho geral. Mas, esta alegada capacidade de influência, decorrente do lugar ocupado, não deveria impedir o aparecimento de outro tipo de protagonistas. Porém, não foi o que descortinamos através da análise de seis das atas das reuniões do conselho geral, gravitando muito daquilo que constituíram as deliberações do órgão à volta das orientações e do planeamento apresentados pelo diretor.

11. Intervenções dos membros do Conselho Geral

As reuniões do conselho geral tendem a denotar um certo ritual em torno do tratamento de matérias formais apresentadas com significativa preponderância pelo Diretor como sejam os documentos estruturantes do Agrupamento sendo explicitados aos restantes membros deste órgão seguindo-se-lhe aprovações sempre de forma unânime transparecendo esta perceção quer nas 6 reuniões do órgão em que que estivemos presentes quer a partir da análise efetuadas às atas das referidas reuniões. O representante dos pais e encarregados de educação (E11) revelou ser um dos elementos mais ativos nas reuniões do Conselho Geral a seguir ao Diretor tendo geralmente solicitado esclarecimentos e opinado em relação às várias matérias tratadas. Usou de assinalável assertividade e de muito pragmatismo não se coibindo de proceder a reparos e recomendações como se constata na reunião do dia 27 de outubro de 2011 quando demonstra o seu desagrado pela ausência de convite à Associação de pais do Agrupamento para a cerimónia de inauguração de um Centro Escolar sendo

notório o desconforto evidenciado pelo Diretor que tentou justificar essa ocorrência invocando atraso dos serviços postais. Os registos das intervenções do Presidente do Conselho Geral evidenciam uma atuação estritamente protocolar algo limitada à abertura e encerramento dos trabalhos e ao endosso da palavra ao Diretor quase de imediato. A alteração às ordens de trabalhos verificadas por força da necessidade de substituição de representantes no órgão, bem como a operacionalização das votações aquando da aprovação dos documentos estruturantes revelaram ser os aspetos nucleares na sua ação demonstrando muito pouco dinamismo relativamente à emissão de opiniões em relação à generalidade das matérias apreciadas nas várias reuniões na medida em que paralelamente à função de Presidente do órgão assumiu igualmente o papel de representante do 1.º ciclo. Excetua-se porém a sua intervenção relativamente ao processo de agregações propostas para o concelho na reunião dia 10 de abril de 2012 em que revelou sustentar a sua posição desfavorável à agregação do AEW “ por razões geográficas, por possibilidade de abandono escolar, por probabilidade de uma menor participações dos pais e encarregados de educação na vida do agrupamento, por motivos inerentes à deslocação dos alunos para maiores distâncias, o que iria sobrecarregar economicamente as famílias, já de si carenciadas e ainda pela fraca oferta de transportes”. Saliente-se de igual modo o registo das intervenções do representante da autarquia (E3) que na qualidade simultânea de vereador da educação da câmara municipal local pautou as suas intervenções por uma postura muito institucional invocando recorrentemente as atribuições e competências da autarquia em matéria de educação realçando as iniciativas e projetos da edilidade neste âmbito. Denotou uma atuação muito confluyente com as propostas e documentos estruturantes apresentados pelo Diretor invocando sempre sobriedade nas suas análises como o demonstram as suas intervenções na reunião do dia 10 de abril de 2012 a propósito da reorganização da rede escolar do concelho (agregações) em que sobressaiu a defesa dos objetivos dos projetos educativos dos vários agrupamentos do concelho reiterando que “ todos os agrupamentos devem ter a possibilidade de criar condições para manter os seus alunos na escolaridade obrigatória” e que “ a administração central terá que criar condições para que os agrupamentos possam dar resposta às suas necessidades”. Esta posição proveniente de um vereador autárquico da mesma família partidária que governou o país é digna de registo. O representante do pessoal docente do 3.º ciclo (E10) interveio em duas reuniões sendo de ressaltar a sua intervenção da reunião do dia 18 de julho de 2012 em que face à apresentação dos critérios de organização dos horários manifestou “o seu desagrado com esta proposta que considera pouco favorável pedagogicamente. Também considera que o facto de o agrupamento só facultar à disciplina de Educação Física um bloco semanal, prejudica o aluno a nível de saúde física e mental”. Com apenas

uma intervenção sucede-se conforme anteriormente aludido o outro representante da autarquia (E4) que na reunião de 23 de abril de 2012 interveio esclarecendo o representante dos pais e encarregados de educação (E11) acerca do formato de pagamento dos passes de transporte. A representante do pré-escolar (E5) registou igualmente uma intervenção na reunião do dia 3 de outubro de 2012 para alertar para a necessidade de incorporar uma atividade do pré-escolar no Plano Anual de Atividades e de se proceder à retificação de outra atividade erradamente designada no mesmo documento. O representante dos pais e encarregados de educação (E14) registou também uma única intervenção na reunião Conselho Geral de 3 de outubro de 2012 solicitando esclarecimento ao Diretor sobre mudança de docente de um estabelecimento de ensino do 1.º ciclo para outro do mesmo Agrupamento. Os restantes membros integrantes do órgão não registaram quaisquer intervenções nas reuniões alvo de análise.

Tal facto denuncia uma participação que se poderá configurar mais como uma não participação por parte dos 11 membros remanescentes sendo se salientar a ausência de intervenções por parte dos representantes de alguns grupos nomeadamente do pessoal docente do 2.º ciclo, do pessoal não docente e dos representantes da comunidade local.

Assim, tendo em conta as linhas orientadoras do nosso estudo, passaremos de seguida à abordagem das nossas principais hipóteses de trabalho.

No que concerne à nossa H1 - O perfil e as dinâmicas de atuação do Diretor ao nível da “governança”, corporizando de certa forma uma “direção atópica” permitem configura-lo como um eficiente agente de influência que sobre determina as tomadas de decisão do Conselho Geral -, será adequado afirmar que da recolha dos testemunhos provenientes das entrevistas efetuadas aos membros integrantes do órgão e da análise efetuada às atas do Conselho Geral transparece a ideia de que o Diretor, fruto do seu tempo de antena alargado no órgão e tendo em conta a unanimidade das votações em relação à aprovação das várias matérias apreciadas, emerge de forma incontornável como um protagonista decisivo. No entanto da auscultação aos membros integrantes do órgão sobressai a ideia de que apesar deste protagonismo e da expectável defesa das propostas aquando da apresentação das mesmas aos restantes conselheiros, os mesmos não consideram que estes fatores sejam determinantes nas tomadas de decisão no órgão na medida em que invocam sempre total liberdade e autonomia nos momentos de votação e de aprovação das várias matérias analisadas não considerando que seja pela sua “magistratura de influência” que as decisões no Conselho Geral sejam condicionadas pela dinâmica do Diretor no órgão, pelo que não podemos confirmar esta hipótese de

trabalho. No entanto não devemos descurar o facto de tal como preceituado no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de janeiro o Diretor se configurar como “ um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar as medidas de política educativa” e que tal como sustentam Lima & Sá (2017, p.218) “ nele se concentrando micro poderes vários, transformando-o no *pivot* de toda a organização escolar”.

No que concerne à H2 - O Conselho Geral centrar-se-á predominantemente na validação de propostas estratégicas previamente delineadas noutros órgãos de decisão, enfatizando-se o seu caráter de acompanhamento e legitimação democrática em detrimento da sua decretada competência decisória -, afigura-se como pertinente a perceção a partir das entrevistas realizadas aos elementos constituintes do órgão, bem como a partir da análise das atas do Conselho Geral de que existem matérias que, derivado da sua tecnicidade específica são validadas pelo órgão sem merecerem por parte dos conselheiros especial contraditório seja pela sua falta de conhecimento técnico para tal seja pela densidade das próprias matérias alvo de análise. Este facto ganha particular relevância quando o Conselho Geral é chamado a votar a aprovação de matérias de natureza financeira, como sejam o relatório de contas e de gerência, gizados previamente no Conselho Administrativo e em relação aos quais os conselheiros não apresentam qualquer interpelação ou pedido de esclarecimento específico aquando da apresentação dos mesmos. De igual modo, relativamente à apresentação dos documentos estruturantes do Agrupamento, como sejam o Projeto Educativo ou o Plano Anual de Atividades que são delineados antecipadamente pelo Conselho Pedagógico é de salientar que suscitam muito poucos pedidos de esclarecimento por parte dos conselheiros não tendo sido propiciadas solicitações de alteração ou de enriquecimento substancial dos referidos documentos em sede das reuniões do Conselho Geral. Assim, consideramos que foi possível confirmar esta hipótese de trabalho na medida em que a vertente estratégica e decisória do Conselho Geral, apesar de prevista legalmente, não se vislumbra em termos efetivos uma vez que a aprovação dos documentos referidos anteriormente decorre de forma unânime sem alteração às propostas apresentadas de raiz sendo previamente delineadas noutras esferas de decisão, tal como referido anteriormente cujo presidente e líder por inerência desses órgãos (Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo e Direção) é o Diretor. Este ascendente do Diretor face ao Conselho Geral é realçado por A. J. Afonso (2010) que refere que embora o Conselho Geral se constitua enquanto local propício à prestação de contas e em particular na argumentação e justificação perante a comunidade escolar e local, o órgão de diretor acabará por ocupar uma grande centralidade na vida da escola, comprometendo a concretização destes princípios. Também Lima e Sá (2017, p. 218) a este respeito evidenciam a ausência da dimensão

verdadeiramente estratégica do Conselho Geral face à centralidade atribuída ao Diretor na medida em que:

“... as competências, os recursos, a centralidade atribuída ao Diretor e, finalmente, a manutenção de uma administração centralizada e, a vários títulos mesmo, recentralizada, dificilmente poderiam resultar num Conselho Geral como órgão de direção estratégica das escolas/agrupamentos. A verdadeira direção estratégica das escolas/agrupamentos em Portugal continua a localizar-se nos serviços centrais do Ministério da Educação e o primeiro intérprete e responsável pela sua execução periférica passou a ser o Diretor...”

Os mesmos autores, Lima e Sá (2017, p.229) salientam ainda que:

“... o Diretor tende a ser visto precisamente como aquele a quem cabe o poder de direção e o Conselho Geral como um órgão de representação da comunidade educativa, podendo exercer, na prática, um papel social de validação e fiscalização da atividade do Diretor, mas ficando longe do exercício de funções de direção estratégica, especialmente por iniciativa própria.”

No que respeita à H3 - os membros integrantes do Conselho Geral tendem a representar eventualmente as suas posições individuais em detrimento dos interesses sectoriais que representam em que os hipotéticos protagonismos de alguns se sobrepõem ao mero cumprimento de procedimentos formais por parte dos restantes -, é de referir que esta hipótese de trabalho não se confirmou na medida em que todos os conselheiros consideraram que a sua participação no órgão traduz uma visão global dos interesses dos vários grupos representados sobrepondo-se esta tendência às posições mais individuais procurando-se desta forma o bem comum e o interesse coletivo. No entanto, é de ressaltar que os membros integrantes do órgão auscultados referem que não prescindem de manifestarem a sua opinião própria aquando da apreciação das várias matérias não sobrepondo, porém, a sua visão específica ao entendimento coletivo. Os elementos constituintes do Conselho Geral reconhecem que existem conselheiros que sobressaem ao nível do grau da participação ativa no órgão não considerando, porém que tal facto contribua para uma certa anulação por parte dos demais realçando a dimensão democrática que envolve todo o contexto das tomadas de decisão. Este entendimento não coincide com aquilo que são processos de preparação de tomada de decisão e de execução de decisão, processos que deveriam estar associados ao exercício da partilha do poder (Sá, 2002, pp. 134-135).

Acerca da dimensão democrática que alegadamente envolve as rotinas decisórias do Conselho Geral como fórum representativo das várias sensibilidades e interesses diversificados da comunidade educativa realçamos o pensamento de Estêvão (2013) que sugere que é necessário acrescentar à democracia deliberativa a democracia comunicativa, - que tem em conta a ética na comunicação, dando voz às opiniões minoritárias, envolvendo-as na construção de decisões.

CONCLUSÃO

Nesta fase do nosso trabalho iremos proceder a uma retrospectiva das grandes linhas orientadoras que nortearam a organização e concretização da nossa investigação, finalizando com aquilo que em nosso entender podem ser configuradas como algumas pistas para futuras investigações. Inicialmente optamos por construir o nosso objeto de estudo em torno das lógicas de poder, os protagonismos e os aspetos que subjazem à ação e às tomadas de decisão do Conselho Geral enquanto órgão de direção estratégica. Tal como nos referem Torres e Palhares (2014, p.23):

“Enquanto fio condutor da atividade de pesquisa, a pergunta de partida traça o rumo da problemática teórica, abrindo e delimitando um espaço de visibilidade de perspetivas e conceitos considerados fundamentais ao aprofundamento do objeto de estudo. Nesta ótica, a pergunta de partida ou o problema de investigação contêm já, na sua formulação inicial, os indícios que poderão vir a sustentar o conteúdo da matriz teórica e o desenho da metodologia de investigação”.

Neste sentido, o paradigma interpretativo assumiu-se como o que melhor se adequaria aos nossos objetivos, atendendo a que daríamos particular atenção ao contexto e à interpretação da ação dos nossos atores, assumindo a nossa investigação algumas características inerentes ao estudo de caso.

Tendo em conta o quadro teórico preconizado, observámos os nossos atores em ação visando sempre a descoberta de novos elementos, através quer da presença em várias reuniões do Conselho Geral quer através da análise documental decorrente das atas do órgão em apreço, bem como dos documentos estruturantes do AEW, designadamente o projeto educativo e o regulamento interno recorrendo ainda à consulta do regimento do Conselho Geral do Agrupamento.

Não obstante o recurso a várias estratégias investigativas, procuramos privilegiar a entrevista semidirigida, que realizámos a todos os membros constituintes do Conselho Geral bem como a análise documental proveniente da análise das atas do Conselho Geral bem como de alguns documentos estruturantes do Agrupamento salientando-se o projeto educativo, o regulamento interno e o regimento do Conselho Geral. Após o consentimento de todos os entrevistados, procedemos à gravação e posterior transcrição das dezanove entrevistas pois, tal como previamente referido no capítulo III relativo às opções metodológicas, um dos elementos integrantes do Conselho Geral assume a dupla qualidade de Presidente do órgão e simultaneamente de representante do 1.º ciclo não tendo sido possível entrevistar apenas um dos elementos do mesmo por manifesta indisponibilidade profissional

da própria. Assim, alicerçados no nosso quadro teórico, na produção de elementos suscitada pela observação não participante e pelos dados recolhidos, procedemos à análise de conteúdo, que tendo em conta as nossas perguntas de partida e pelas hipóteses que formulamos, nos permitiu emitir algumas considerações.

A criação do CG, ao concretizar a pretensão política de reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, enquadra-se numa conceção de governança em que uma maior intervenção de uma pluralidade de atores sociais interdependentes (Osborne, 2007), as “tropas de choque da democracia” (Fung, 2006, p. 74), poderá contribuir para resolver problemas de legitimidade, de justiça e de aumentar a eficiência e a eficácia da ação pública.

A criação deste órgão de gestão resulta entre outros aspetos de recomendações aos governos europeus no sentido de se criarem novas instituições de governação, no seio das quais os cidadãos possam participar de forma mais ativa na tomada das decisões, particularmente a nível local (Bingham, Nabatchi & O'Leary, 2005). Este modelo de gestão escolar plasmado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril tende a surgir como resposta às críticas apontadas ao modelo de gestão anterior, consubstanciado no Decreto-Lei n.º 115-A/98 promovendo-se a criação de um órgão de direção estratégica no qual as diversas sensibilidades da comunidade educativa pudessem ter expressão. Neste seguimento, o presente trabalho de investigação permitiu constatar que a questão inicial em torno do facto de o Conselho Geral funcionar como um órgão produtor de decisões estratégicas ou se se limitaria a validar orientações emanadas de outros fóruns decisórios, se efetiva atendendo às deliberações e decisões estruturantes que tiveram por base propostas previamente delineadas noutro órgão de decisão e tendo em conta a aprovação unânime dessas mesmas propostas sem alterações de fundo ou sequer de pormenor no seu conteúdo. 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 verdadeiros limites à sua capacidade de determinação decorrem da relação hierárquica com as estruturas da Administração Central e do jogo interno de forças que, em muitas das situações, poderá não passar necessariamente pelo interior do conselho geral.

O nosso quadro teórico contemplava a relevância de alguns modelos de análise que em nosso entender seriam uma mais valia na investigação em apreço dado o enquadramento legal do órgão em

causa, bem como as dinâmicas de funcionamento do mesmo decorrentes das competências que lhe estão adstritas e da diversidade de atores representativos dos vários grupos de interesse do Agrupamento.

Os modelos políticos apreendem a escola como “um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas” (Costa, 1996, p. 73). Consoante os autores, várias são as dimensões que caracterizam estes modelos, poder, conflito, interesse e negociação aparecem como as mais referidas. Interesses diferentes movem os indivíduos, ou grupos de indivíduos, em direções nem sempre coincidentes o que origina situações de conflito eleva os atores organizacionais a desenvolver processos de negociação e de regateio, na tentativa de influenciar os processos de tomada de decisão, ou simplesmente a disputar o poder.

Em contrapartida a perspetiva burocrática-racional traduz-se numa racionalidade alicerçada “na previsibilidade e na certeza face ao futuro, na consensualidade sobre os objetivos, na correta adequação dos meios aos fins, nas tecnologias claras, nos processos de decisão e de planeamento estáveis” (Costa, 1996, p. 44).

No entanto, de acordo com Meyer e Rowan (1977, p. 352), organizações, como as escolas, incorporam regras socialmente institucionalizadas nas suas estruturas formais para aumentar a sua legitimidade e a sua capacidade de sobrevivência. Nesta perspetiva, o Conselho Geral do AEW ao reunir representantes de diferentes grupos de interessados no processo educativo, de diferentes sectores do ambiente institucional onde se insere, acaba por assegurar a legitimidade, a estabilidade e os recursos necessários para que o diretor garanta o bom funcionamento do agrupamento. O diretor aparece como o membro mais interventivo do conselho geral por causa das competências que lhe foram atribuídas, devido ao lugar que ocupa na estrutura formal do agrupamento, mas também porque adquiriu conhecimentos especializados que são necessários ao bom funcionamento do mesmo. É nosso entendimento que a falta de capacidade demonstrada pelo conselho geral para se assumir como o órgão responsável pelas linhas orientadoras da atividade do agrupamento prende-se em grande medida com o poder, a autoridade e a liderança do diretor, mas também com as condições do seu funcionamento, reunindo muito periodicamente e com a sua redução ao papel de se “pronunciar” ou “aprovar” documentos elaborados noutros órgãos e ainda, e sobretudo, porque em boa medida as escolas continuam sob uma “direção atópica” e a autonomia reduzida à execução periféricas das decisões centrais (Lima, 2011). A forma como decorreram as reuniões do conselho geral também realça este aspeto, assistindo-se a um quase ritual, visando dar cumprimento a determinações legais, onde a presença da maior parte dos seus membros se traduziu, aparentemente, numa participação

extremamente discreta e algo passiva que primou pela ausência de sugestões, de propostas, de orientações ou de recomendações substanciais e estruturantes, acrescentando uma falta de assiduidade às reuniões do próprio órgão. Algumas das conclusões aqui apresentadas têm na sua base a análise que fizemos das atas de seis reuniões do conselho geral. É certo que o conteúdo deste tipo de documento é significativamente influenciado pela interpretação da realidade de quem o redigiu, além de estar sujeito a catalisadores de vária ordem, que acabam por influenciar a sua redação final. Porém, no seu conjunto, os dados que reunimos parecem fundamentar essas mesmas conclusões, assim como também parecem comprovar as hipóteses anteriormente formuladas.

Foi por vontade política que se criaram condições para o aparecimento de “lideranças fortes” conforme preceituado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril dentro das escolas. Resta-nos saber se esta vontade será em si mesma uma intenção velada do aumento do controlo externo por parte do estado relativamente às escolas. Até porque, como afirma Mintzberg (1995, p. 320), para melhor controlar uma organização a partir do exterior deve “(1) fazer[-se] com que a pessoa que dispõe de mais poder para tomar decisões – nomeadamente o seu chefe executivo – seja responsável por tudo o que se passa na organização; e (2) impor[-se] à organização padrões claramente definidos”.

Se nos reportarmos ao quadro teórico que elaboramos, à luz dos modelos políticos será importante realçar o facto da dimensão política do agrupamento sair menos visível na nossa análise, dado que não se tornaram salientes grandes choques de interesses divergentes e disputas pelo poder, pelo menos no momento em que procedemos à recolha dos dados. Admitimos que o momento em que procedemos à recolha dos dados possa ter correspondido a um período de uma certa acalmia nas relações internas. Com efeito em maio de 2013 o Conselho Geral pronunciou-se pela recondução do diretor em funções o que denota essa mesma acalmia cumprindo uma vez mais o ritual estabelecido legalmente à luz dos referenciais burocrático-rationais da previsibilidade e da estabilidade de planeamento. Contudo, não podemos deixar de reconhecer que a simples existência da figura do diretor, é em si mesma uma manifestação inequívoca da presença daquela dimensão.

Não poderíamos terminar este trabalho sem constatar que nos deparamos com muitas dificuldades e algumas limitações, como habitualmente acontece em estudos desta natureza. Fruto de circunstâncias do foro familiar decorrentes de acompanhamento clínico sistemático da natureza oncológica e do nascimento de descendente em simultâneo obstaram de forma incontornável à conclusão do presente estudo em tempo devido, mantendo-se no entanto a relevância e a centralidade da temática do mesmo plenamente adequada e atual na medida em que nenhuma alteração

substanciais na configuração das competências do órgão em questão ocorreram até ao presente momento não se tendo instituído entretanto qualquer novo modelo de gestão escolar para além da revisão e atualização que o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho consolidou. Porém, esses momentos mais difíceis foram sendo superados pela necessidade de fazer opções e de selecionar um caminho, que nem sempre terá sido o ideal, mas o possível. Uma das dificuldades com que nos deparamos consistiu na seleção de textos a inserir na fundamentação teórica, dada a extrema diversidade de fontes, de autores e a panóplia de abordagens utilizadas no estudo das organizações e da escola em particular. A não exploração de algumas das afirmações e algumas das opiniões expressas pelos nossos entrevistados constitui-se como outra das dificuldades experienciadas pois como realça Ferreira (2014, p.171):

“Daí que a «boa pergunta» não seja, necessariamente, aquela que havia sido previamente preparada pelo entrevistador, mas a que faz sentido ao entrevistado e o convoca a tomar uma posição, a narrar um ponto de vista com densidade narrativa”.

Por outro lado, lamentamos o cancelamento de uma das entrevistas que tínhamos inicialmente previsto fazer a um dos três representantes da autarquia, devido a impedimento decorrente de afazeres profissionais da própria, bem como a uma das representantes dos representantes dos pais e encarregados de educação, por impossibilidade profissional.

No âmbito da investigação empírica, é de salientar que as entrevistas se revelaram excessivamente longas, pelo que se despendeu demasiado tempo na sua transcrição tendo-se simultaneamente tornado algo complexo proceder à seleção, síntese e tratamento dos dados recolhidos.

PISTAS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Tendo em conta o facto de o presente estudo ser de cariz qualitativo os dados apurados e aferidos não podem ser generalizados. No entanto, ao longo deste percurso fomos imbuídos paulatinamente do espírito investigativo e reflexivo, que em nosso entender se torna fundamental ao longo da carreira de qualquer pretense investigador. Desta forma, sentimos a necessidade de serem conduzidos estudos que conduzam a uma autorreflexão conjunta sobre o perfil esperado dos membros integrantes do Conselho Geral visando uma efetiva participação consequente e substantiva às tomadas de decisão do órgão. Na sequência deste estudo, deixamos também em aberto a possibilidade de se vir a investigar a influência que a ação do Conselho Geral tem exercido nos resultados escolares dos alunos bem como na cultura de escola.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional - Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- AFONSO, A. J. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: Breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26 (1), 13-30.
- AFONSO, N. (1994). *A reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ALMEIDA, J. F. & PINTO, J. M. (1983). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Presença.
- BACHARACH, S. B. (1988). Notes on a political theory of educational organizations. Adam Westoby (Ed.), *Culture and power in educational organizations*. (pp.277-288), Milton Keynes: Open University Press.
- BACHARACH, S. B. & MUNDELL, B. L. (1993). *Organizational politics in schools: Micro, macro and logics of action*, in *Educational Administration Quarterly*, 29 (4), 423-452.
- BACHARACH, S. B. & MUNDELL, B. L. (Eds.). (1995). *Images of schools. Structures and roles in organizational behaviour*. California: Corwin Press.
- BALDRIDGE, J. V. (1971). *Power and conflict in the university. Research in the sociology of complex organizations*. New York: John Wiley & Sons.
- BALDRIDGE, J. V. (1994). Building a political model. In Tony Bush (Ed.), *Managing education: theory and practice* (pp. 57-65). Milton Keynes: Open University Press.
- BALL, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/M.E.C.

BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, J. (1995). Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: A distinção entre “direcção” e “gestão”. *Revista da Educação*, 8 (1), (pp.33-56).

BARROSO, J. (1996). O Estudo da autonomia da escola: Da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Org.), *O Estudo da Escola*. (pp. 167-189), Porto: Porto Editora.

BARROSO, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

BARROSO, J. (2004). A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83. Braga: Universidade do Minho.

BEETHAM, D. (1988). *A burocracia*. Lisboa: Editorial Estampa.

BINGHAM, L. B., NABATCHI, T., & O'LEARY, R. (2005). The new governance: Practices and processes for stakeholder and citizen participation in the work of government. *Public Administration Review*, 65 (5), 547-558.

BLASE, J. (1991). The micropolitical perspective. In Joseph Blase (Ed.), *The politics of life in schools. Power, conflict and cooperation* (pp. 1-18). London: Sage.

BLASE, J. & ANDERSON, G. (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. London: Cassel.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

BOLMAN, L. G. & HELLER, R. (1995). Research on school leadership. In Samuel Bacharach & Bryan Mundell (Ed), *Images of schools. Structures and roles in organizational behavior* (pp. 315-358). California: Corwin Press.

- BUSH, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. London: Harper & Row.
- BUSH, T. (2004). Educational management administration & leadership. *The Global Significance of Educational Leadership and Management* 32, (4), 363-368.
- CANÁRIO, R. (Org). (1992). *Inovação e projecto educativo de escola*, Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (1996). Os estudos sobre a escola: Problemas e perspectivas. In João Barroso (Org.), *O estudo da escola* (pp. 121-149). Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- CANAVARRO, J. (2000). *Teorias e paradigmas organizacionais*. Coimbra: Quarteto Editora.
- CARVALHO, M. J. (2017). Democracia em crise na escola pública portuguesa. In L. C. Lima & V. Sá (Orgs.), *O governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade* (pp. 195-212). V. N. Famalicão: Húmus.
- COHEN, L., MANION, L. & MORRINSON, K. (2001). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988). *Documentos preparatórios – II*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- COSTA, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- COSTA, J. A. (2003). *Imagens organizacionais da escola*. Lisboa: Edições Asa.
- CROZIER, M. (1971). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Éditions du Seuil.

- CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- DIAS, M. (2002). Padrões de colegialidade nas escolas básicas portuguesas. In GUEDES, L. (Org.) *A Escola e os actores educativos, políticas e práticas* (pp. 55-74). Porto: Centro de Formação do Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- ELLSTRÖM, P. (2007). *Quatro faces das organizações educacionais*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 23, 449-461.
- ESTÊVÃO, C. V. (1998a). *Redescobrir a escola privada como organização*. Braga: Universidade do Minho.
- ESTÊVÃO, C. V. (1998b). *Gestão estratégica nas escolas*. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.
- ESTÊVÃO, C. V. (2000). Liderança e democracia: O público e o privado. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 35-44). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- ESTÊVÃO, C. V. (2004). *Educação, justiça e autonomia – Os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Asa.
- ESTÊVÃO, C. V. (2013). Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos do homem. *Educação*, 36 (1), 28-34. Porto Alegre.
- ESTEVES, Z., FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2015). Da avaliação à intervenção – Uma experiência de implementação das equipas educativas. In J. Machado (coord.), C. Palmeirão, I. Cabral, I. Baptista, J. Azevedo, J. M. Alves & M. C. Roldão (Orgs.), *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, (Vol. II) – Comunicações Livres* (pp. 405-414). Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia.

- ETZIONI, A. (1974). *Análise comparativa das organizações complexas: Sobre o poder, o engajamento e seus correlatos*. São Paulo: Zahar Editores.
- FALCÃO, M. (2000). *Parcerias e poderes na organização escolar. Dinâmicas e lógicas do conselho de escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FERREIRA, E. (2017). Em volta do governo das escolas as autónomas são credíveis? In Licínio Lima & Virgínio Sá (Orgs). *O Governo das escolas – Democracia, controlo e performatividade* (pp. 41-60). V. N. Famalicão: Húmus.
- FLORES, M. (2005). *Agrupamento de escolas – Indução política e participação*. Coimbra: Edições Almedina S. A.
- FORMOSINHO, J., FERREIRA, F. I., & MACHADO, J. (2000). *Políticas Educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- FORMOSINHO, J., FERNANDES, A. S., SARMENTO, M. J., & FERREIRA, F. I. (1999). *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho.
- FRIEDBERG, E. (1995). *O poder e a regra. Dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FUNG, A. (2006). Varieties of participation in complex governance. *Public Administration Review*, 66, (s1), 66-75.
- GIDDENS, A. (2000). *Dualidade da estrutura – Agência e estrutura*. Oeiras: Celta Editora.
- GOMES, D. (2000). *Cultura organizacional – Comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- HALL, R. (1978). O Conceito da burocracia: Uma construção empírica. In E. Campos (Org.), *Sociologia da burocracia* (pp. 29-47). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mcgraw Hill.
- HOYLE, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder and Soughton.
- HOYLE, E. (1988). Micropolitics of educational organizations. In A. Westoby (Ed.), *Culture and power in educational organizations* (pp.255-268). Milton Keynes, Open University Press.
- HOYLE, E. (1994). The micropolitics of schools. In T. Bush (Ed.), *Managing Education: Theory and Practice* (pp.66-80). Milton and Keynes, Open University Press.
- HUTMACHER, W. (1995). A escola em todos os seus estados: Das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In António Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise* (pp. 45-74). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- LACERDA, C. (2015). Da política educativa nacional e supranacional às práticas curriculares. In V. Sá, L. Torres, G. Silva & D. Silva (Orgs.), *O governo das escolas: Atores, políticas e práticas, Atas do II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação* (pp. 38-47). Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação / Departamento de Ciências Sociais da Educação. Disponível em: http://webs.ie.uminho.pt/iicicse/files/ATAS-IICICSE_CS2015.pdf
- LIMA, J. A. (2008). *Em busca da boa escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- LIMA, J. A. & PACHECO, J. A. (Orgs) (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora;
- 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 de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- LIMA, L. C. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LIMA, L. C. (2001). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez Editora.
- LIMA, L. C. & AFONSO, A. J. (2002). *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- LIMA, L. C. (2003). O grau zero da autonomia contratualizada. *Jornal A Página da Educação*, 123, p.21.
- LIMA, L. C. (2006). Conceções de escola: Para uma hermenêutica organizacional. In L. C. Lima (Org), *Compreender a escola. Perspetivas de análise organizacional* (pp.15-70). Porto: Edições ASA.
- LIMA, L. C. (2007). A deliberação democrática nas escolas: Os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In M. F. C. Sanches, F. Veiga, F. Sousa, & J. Pintassilgo (Orgs.), *Cidadania e educação* (pp. 39-57). Porto: Porto Editora.
- LIMA, L. C. (2008). *A "Escola" como categoria na pesquisa em educação*. Vários, Educação Unisinos, vol.12, (2), 82-88.
- LIMA, L. C. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras*, 19, 227-253.
- LIMA, L. C. (2011). *Administração escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, L. C., SÁ, V. & SILVA, G. (2017). O que é a democracia na "gestão democrática das escolas"? In L. C. Lima & V. Sá (Orgs.), *O governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade* (pp. 213-258). V. N. Famalicão: Húmus.
- LIMA, L. C. & SÁ, V. (2017). *O Governo das escolas – Democracia, controlo e performatividade*. V.N. Famalicão: Coleção Ciências Sociais da Educação, Edições Húmus;

- LINDINHO, C. (2003). *Os poderes na escola. Análise das relações de poder da assembleia de escola e do conselho executivo*. Braga: Universidade do Minho, Instituto da Educação e Psicologia;
- LÜDKE, M & ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MARCH, J. G. (1988). *Décisions et organisations*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- MERTON, R. (1978). Estrutura burocrática e personalidade. In E. Campos (Org.), *Sociologia da Burocracia* (pp. 107-124). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MEYER, J., & ROWAN, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *The American Journal of Sociology*, 88, (2), 340-363.
- MINTZBERG, H. (1992). *El poder en la organizacion*. Barcelona: Ariel Economia.
- MINTZBERG, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MORGAN, G. (1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Editora Atlas.
- NÓVOA, A. (Org.) (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- NÓVOA, A. (Org.) (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- OSBORNE, S. P. (2007). The new public governance? *Public Management Review*, 8(3), 377- 387.
- PARDAL, A. L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. (2ª ed.) Lisboa: Ed. Gradiva.

- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva.
- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva.
- RICHARDSON, B. & RICHARDSON, R. (1992). *A gestão estratégica*. Lisboa: Presença.
- SÁ, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In L. A. Guedes, *A escola e os actores. Políticas e práticas* (pp. 133-152). Porto: Centro de Formação Profissional do Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- SANDER, B. (1984). *Consenso e conflito. Perspetivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo: Livraria Pioneiro Editora.
- SARMENTO, M. J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SERGIOVANNI, T. (2004). *O mundo da liderança: Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Asa.
- SANTOS, M. G. (2002). *Os desafios da participação: Desenvolver a democracia em escola*. Porto: Porto Editora.
- SANCHES, M. F. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança escolar das escolas. In J. A. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. (pp. 45-63). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SILVA, E. (1999). *Gestão estratégica e projecto educativo*. Actas do seminário Escola e Projecto. Braga: CFAEB/S.

- SILVA, E. (2004). *O burocrático e o político na administração universitária: Continuidades e ruturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- SILVA, E. (2006). As perspetivas de análise burocrática e política. In L. C. Lima (Org), *Compreender a escola. Perspetivas de análise organizacional* (pp. 71-133). Porto: Edições ASA.
- SILVA, J. (2010). *Líderes, lideranças em escolas portuguesas: Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SUPICO, M. L. (2015). O diretor do agrupamento de escolas - Entre a realidade e o sonho. In V. Sá, L. Torres, G. Silva & D. Silva (Orgs.), *O governo das escolas: Atores, políticas e práticas, Atas do II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação* (pp. 1625- 1630). Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação / Departamento de Ciências Sociais da Educação. Disponível em: http://webs.ie.uminho.pt/iicicse/files/ATAS-IICICSE_CS2015.pdf
- TORRES, L. L. (1997). *Cultura organizacional escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- TORRES, L. L. (2006). *Liceu da Póvoa de Varzim: os actores, as estruturas e a instituição: (1904-2004): Um estudo monográfico por altura do centenário da instituição*. Póvoa de Varzim: Câmara Municipal da Póvoa de Varzim
- TORRES, L. L. & PALHARES, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.
- TORRES, L. L. & PALHARES, J. A. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- TUCKMAN, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

WEBER, M. (1978). Os fundamentos da organização burocrática: Uma construção do tipo ideal. In E. Campos (Org.). *Sociologia da Burocracia* (pp. 15-28). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

WEBER, M. (2005a). *Conceitos sociológicos fundamentais*. Lisboa: Edições 70.

WEBER, M. (2005b). *Três tipos de poder e outros escritos*. Lisboa: Tribuna da História.

WEILL, M. (1995). *A gestão estratégica*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro;

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro;

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo;

Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/88, de 22 de janeiro de 1996;

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro;

Despacho 8/SERE/89, de 8 de fevereiro;

Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio;

Despacho 130/ME/96, de 8 de julho de 1996;

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, de 1998;

Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto de 2000;

Despacho n.º 13313/2003, de 8 de julho;

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril;

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

ANEXOS

**ANEXO A – GUIÃO DE ENTREVISTA AO PRESIDENTE DO CONSELHO
GERAL**

Tipo: Semidirigidas

Elementos de identificação:

Função/Cargo –

Habilitações académicas –

Situação profissional –

Número de anos na escola/agrupamento –

Número de anos na função/cargo –

Objetivos da entrevista:

- Discernir, no âmbito da ação e contexto organizacional do Conselho Geral do agrupamento de escolas em questão, as representações em torno dos modos de funcionamento e os sentidos de autonomia na perspectiva dos seus membros integrantes de acordo com o D.L. n.º 75/2008;
- Aferir a dinâmica de interação entre a Direção e o Conselho Geral atendendo às suas competências e à sua centralidade nos processos decisórios;
- Evidenciar as práticas dos atores, no que concerne à participação no conselho geral, revelando estratégias de atuação, motivações e interesses;
- Analisar e confrontar posições assumidas pelos atores ao nível da ação e das tomadas de decisão.

A investigação que estamos a realizar tem como objetivo as lógicas de poder no âmbito do Conselho Geral. Deste modo, tendo em conta o decreto-lei n.º 75/2008 que regulamenta este órgão e a sua experiência ao nível da participação no mesmo, agradecemos que respondesse às questões que lhe iremos formular, fundamentando as suas respostas da forma que julgar mais pertinente. Comprometemo-nos desde já a manter o sigilo acerca da sua identidade.

Obrigado pela sua colaboração.

1 - Como caracteriza o sentido das atuais políticas educativas?

2 - Na sua opinião, qual o papel do Conselho Geral num sistema educativo centralizado?

3 - Considera existir participação democrática? Em que medida?

4 - Qual a importância da colegialidade na governação da escola pública?

5 - Considera que a composição do Conselho Geral é adequada? Porquê?

5.1 - Que outros atores poderiam estar representados e o que acha relativamente ao equilíbrio de forças existente?

6 - Acha importante ter alunos no Conselho Geral?

6.1 - Em que medida a inexistência de representantes dos alunos no Conselho Geral poderá condicionar ou não as tomadas de decisão do órgão?

7 - Em que medida é que o Conselho Geral será o órgão mais indicado para atender à complexidade da vida de um agrupamento?

8 - Será o Conselho Geral um órgão verdadeiramente democrático e representativo da comunidade? Porquê?

9 - A periodização das reuniões é adequada?

9.1 - Como se processa a preparação das reuniões?

9.2 - De que forma são definidas as matérias a serem tratadas nas reuniões do Conselho Geral?

9.3 - Que assuntos fazem parte da agenda de trabalhos?

9.4 - Quais as matérias que não deveriam ser tratadas no âmbito do Conselho Geral, caso existam?

10 - O Diretor condiciona/influencia as tomadas de decisão no Conselho Geral?

11 - No seu entender, a criação de uma comissão de acompanhamento permanente de acordo com o ponto 4 do artigo 13.º do D.L. n.º 75 justifica-se ou a prática corrente tem-se revelado suficientemente eficaz?

12 - Qual a sua posição relativamente ao facto de caber ao Conselho Geral a eleição e a exoneração do diretor?

13 - De que forma, na qualidade de Presidente do Conselho Geral contribui para as decisões no âmbito das reuniões do Conselho Geral?

14 - Em seu entender, as posições que assume no Conselho Geral são defendidas a título individual ou em representação de um interesse coletivo?

15 - Em algum momento se sentiu pressionado(a) a defender uma determinada posição? Em que tipo de situação?

16 - Ao nível das tomadas de decisão no Conselho Geral, entende que prevalece a defesa do bem comum, ou os interesses de grupos?

16.1 - As decisões são tomadas consensualmente ou decorrem de um processo conflitivo?

16.2 - Que tipo de conflitos poderão ocorrer com outros órgãos da escola?

- 17 - Qual a avaliação que faz da sua participação no Conselho Geral?
- 18 - Quais são os principais protagonistas do Conselho Geral?
- 19 - Tendo em conta a estrutura orgânica dos órgãos do agrupamento concorda que seja o Diretor a representar a escola ou entende que deveria ser o Presidente do Conselho Geral?
- 20 - Qual a margem de manobra do Presidente do Conselho Geral no processo de governação da escola/agrupamento?
- 21 - Sendo um órgão representativo, por que razão não existe na sede um espaço para atender a comunidade?
- 22 - Na sua opinião, e independentemente da estrutura orgânica do agrupamento, qual considera ser o órgão com maior importância? Porquê?
- 23 - Haverá diferenças entre a acção do Conselho Geral e a acção da Assembleia de Escola?
- 24 - Que outros aspetos considera relevantes para acrescentar à entrevista?

Observações: atendendo ao decorrer da entrevista, poderá justificar-se a colocação de outras perguntas intermédias para além das apresentadas, com o intuito de aprofundar algum aspeto, bem como de reposicionar a entrevista de acordo com os seus objectivos.

ANEXO B – GUIÃO DE ENTREVISTA AO DIRETOR

Tipo: Semidirigidas

Elementos de identificação:

Função/Cargo –

Habilitações académicas –

Situação profissional –

Número de anos na escola/agrupamento –

Número de anos na função/cargo –

Objetivos da entrevista:

- Discernir, no âmbito da ação e contexto organizacional do Conselho Geral do agrupamento de escolas em questão, as representações em torno dos modos de funcionamento e os sentidos de autonomia na perspectiva dos seus membros integrantes de acordo com o D.L.75/2008;
- Aferir a dinâmica de interação entre a Direção e o Conselho Geral atendendo às suas competências e à sua centralidade nos processos decisórios;
- Evidenciar as práticas dos atores, no que concerne à participação no conselho geral, revelando estratégias de atuação, motivações e interesses;
- Analisar e confrontar posições assumidas pelos atores ao nível da ação e das tomadas de decisão.

A investigação que estamos a realizar tem como objetivo as lógicas de poder no âmbito do Conselho Geral. Deste modo, tendo em conta o decreto-lei n.º 75/2008 que regulamenta este órgão e a sua experiência ao nível da participação no mesmo, agradecemos que respondesse às questões que lhe iremos formular, fundamentando as suas respostas da forma que julgar mais pertinente. Comprometemo-nos desde já a manter o sigilo acerca da sua identidade.

Obrigado pela sua colaboração.

- 1 – Como caracteriza o sentido das atuais políticas educativas?
- 2 – Na sua opinião, qual o papel do Conselho Geral num sistema educativo centralizado?
- 3 – Considera existir participação democrática? Em que medida?
- 4 – Qual a importância da colegialidade na governação da escola pública?
- 5 – Considera que a composição do Conselho Geral é adequada? Porquê?
- 6 - Que outros atores poderiam estar representados e o que acha relativamente ao equilíbrio de forças existente?
- 7 – Acha importante ter alunos no Conselho Geral?
- 8 – Em que medida a inexistência de representantes dos alunos no Conselho Geral poderá condicionar ou não as tomadas de decisão do órgão?
- 9 – Será o Conselho Geral o órgão mais indicado para atender à complexidade da vida de um agrupamento?
- 10 – Será o Conselho Geral um órgão verdadeiramente democrático e representativo da comunidade?
- 11 – A periodização das reuniões é adequada?
- 12 - Em que situações recorre ao Conselho Geral para além das reuniões ordinárias legalmente previstas?
- 13 - De que forma são definidas as matérias a serem tratadas nas reuniões do Conselho Geral?
 - 13.1 – Que assuntos fazem parte da agenda de trabalhos?
 - 13.2 – Quais as matérias que não deveriam ser tratadas no âmbito do Conselho Geral, caso existam?
- 14 – Não haverá no órgão uma sobreposição das matérias técnicas, do ponto de vista escolar, em relação a outras dimensões da Educação?
- 15 – Qual a sua posição relativamente ao facto de caber ao Conselho Geral a eleição e a exoneração do diretor?
- 16 - O Diretor assume-se como protagonista no Conselho Geral ou como mais um membro?
- 17 – De que forma, na qualidade de diretor, pode influenciar as decisões no âmbito das reuniões do Conselho Geral?
- 18 – Em seu entender, as posições que assume no Conselho Geral são defendidas a título individual ou em representação de um interesse coletivo?
- 19 - Em algum momento se sentiu pressionado(a) a defender uma determinada posição?

20 – Ao nível das tomadas de decisão no Conselho Geral, entende que prevalece a defesa do bem comum, ou os interesses de grupos?

21 – Qual a avaliação que faz da sua participação no Conselho Geral?

22 - Tendo em conta a estrutura orgânica dos órgãos do agrupamento concorda que seja o Diretor a representar a escola ou entende que deveria ser o Presidente do Conselho Geral?

23 – Na sua opinião, e independentemente da estrutura orgânica do agrupamento, qual considera ser o órgão dotado de particular preponderância ao nível da definição da política educativa do agrupamento e qual o órgão com menor relevância neste domínio? Porquê?

24 - Como gere a tensão de prestar contas ao Conselho Geral e simultaneamente de operacionalizar as políticas centrais do M.E.C.?

25 - Que outros aspetos considera relevantes para acrescentar à entrevista?

Observações: atendendo ao decorrer da entrevista, poderá justificar-se a colocação de outras perguntas intermédias para além das apresentadas, com o intuito de aprofundar algum aspeto, bem como de reposicionar a entrevista de acordo com os seus objectivos.

**ANEXO C – GUIÃO DE ENTREVISTA AOS REPRESENTANTES DA
AUTARQUIA**

Tipo: Semidirigidas

Elementos de identificação:

Função/Cargo –

Habilitações académicas –

Situação profissional –

Número de anos na função/cargo –

Objetivos da entrevista:

- Discernir, no âmbito da ação e contexto organizacional do Conselho Geral do agrupamento de escolas em questão, as representações em torno dos modos de funcionamento e os sentidos de autonomia na perspetiva dos seus membros integrantes de acordo com o D.L. n.º75/2008;
- Evidenciar as práticas dos atores, no que concerne à participação no Conselho Geral, revelando estratégias de atuação, motivações e interesses;
- Analisar e confrontar posições assumidas pelos atores ao nível da ação e das tomadas de decisão.

A investigação que estamos a realizar tem como objetivo as lógicas de poder no âmbito do Conselho Geral. Deste modo, tendo em conta o decreto-lei n.º 75/2008 que regulamenta este órgão e a sua experiência ao nível da participação no mesmo, agradecemos que respondesse às questões que lhe iremos formular, fundamentando as suas respostas da forma que julgar mais pertinente. Comprometemo-nos desde já a manter o sigilo acerca da sua identidade.

Obrigado pela sua colaboração.

- 1 - Como caracteriza o sentido das atuais políticas educativas?
- 2 - Qual a política da autarquia em matéria educativa?
- 3 - Que tipo de articulação se verifica entre os vários conselhos gerais dos respectivos agrupamentos e a autarquia?
- 4 - Na sua opinião, qual o papel do Conselho Geral num sistema educativo centralizado?
- 5 - Considera existir participação democrática? Em que medida?
- 6 - Que possibilidades tem a autarquia de interferir nas questões mais substantivas da vida escolar do agrupamento?
- 7 - Existe um projeto educativo municipal? Se sim, como se articula com as várias propostas do agrupamento?
- 8 - Qual a importância da colegialidade na governação da escola pública?
- 9 - Considera que a composição do Conselho Geral é adequada? Porquê?
 - 9.1 - Que outros atores poderiam estar representados e o que acha relativamente ao equilíbrio de forças existente?
- 10 - Acha importante ter alunos no Conselho Geral?
 - 10.1 - Em que medida a inexistência de representantes dos alunos no Conselho Geral poderá condicionar ou não as tomadas de decisão do órgão?
- 11 - Em que medida é que o Conselho Geral será o órgão mais indicado para atender à complexidade da vida de um agrupamento?
- 12 - Será o Conselho Geral um órgão verdadeiramente democrático e representativo da comunidade? Porquê?
- 13 - Que tipo de ligação se tem estabelecido entre o Conselho Geral e o organismo que representa?
- 14 - A periodização das reuniões é adequada?
 - 14.1 - Que assuntos fazem parte da agenda de trabalhos?
 - 14.2 - Quais as matérias que não deveriam ser tratadas no âmbito do Conselho Geral, caso existam?
- 15 - Que tipo de articulação existe entre a autarquia e a Direção do Agrupamento?
- 16 - O Diretor condiciona/influencia as tomadas de decisão no Conselho Geral?
- 17 - No seu entender, a criação de uma comissão de acompanhamento permanente de acordo com o ponto 4 do artigo 13.º do D.L. n.º 75 justifica-se ou a prática corrente tem-se revelado suficientemente eficaz?

- 18 - Qual a sua posição relativamente ao facto de caber ao Conselho Geral a eleição e a exoneração do diretor?
- 19 - De que forma, na qualidade de representante da autarquia, contribui para as decisões no âmbito das reuniões do Conselho Geral?
- 20 - Em seu entender, as posições que assume no Conselho Geral são defendidas a título individual ou em representação de um interesse coletivo?
- 21 - Em algum momento se sentiu pressionado(a) a defender uma determinada posição? Em que tipo de situação?
- 22 - Ao nível das tomadas de decisão no Conselho Geral, entende que prevalece a defesa do bem comum, ou os interesses de grupos?
- 22.1 - As decisões são tomadas consensualmente ou decorrem de um processo conflitivo?
- 22.2 - Que tipo de conflitos poderão ocorrer com outros órgãos da escola?
- 23 - Qual a avaliação que faz da sua participação no Conselho Geral?
- 24 - Quais são os principais protagonistas do Conselho Geral?
- 25 - Tendo em conta a estrutura orgânica dos órgãos do agrupamento concorda que seja o Diretor a representar a escola ou entende que deveria ser o Presidente do Conselho Geral?
- 26 - Na sua opinião, e independentemente da estrutura orgânica do agrupamento, qual considera ser o órgão com maior importância? Porquê?
- 27 - Que outros aspetos considera relevantes para acrescentar à entrevista?

Observações: atendendo ao decorrer da entrevista, poderá justificar-se a colocação de outras perguntas intermédias para além das apresentadas, com o intuito de aprofundar algum aspeto, bem como de reposicionar a entrevista de acordo com os seus objectivos.

**ANEXO D – GUIÃO DE ENTREVISTA AO REPRESENTANTE DO PESSOAL
DOCENTE DO PRÉ-ESCOLAR**

Tipo: Semidirigidas
(secretária do Conselho Geral)

Elementos de identificação:

Função/Cargo –

Habilitações académicas –

Situação profissional –

Número de anos na função/cargo –

Objetivos da entrevista:

- Discernir, no âmbito da ação e contexto organizacional do Conselho Geral do agrupamento de escolas em questão, as representações em torno dos modos de funcionamento e os sentidos de autonomia na perspetiva dos seus membros integrantes de acordo com o D.L. n.º 75/2008;
- Evidenciar as práticas dos atores, no que concerne à participação no Conselho Geral, revelando estratégias de atuação, motivações e interesses;
- Analisar e confrontar posições assumidas pelos atores ao nível da ação e das tomadas de decisão.

A investigação que estamos a realizar tem como objetivo as lógicas de poder no âmbito do Conselho Geral. Deste modo, tendo em conta o decreto-lei n.º 75/2008 que regulamenta este órgão e a sua experiência ao nível da participação no mesmo, agradecemos que respondesse às questões que lhe iremos formular, fundamentando as suas respostas da forma que julgar mais pertinente. Comprometemo-nos desde já a manter o sigilo acerca da sua identidade.

Obrigado pela sua colaboração.

- 1 - Como caracteriza o sentido das atuais políticas educativas?
- 2 - Na sua opinião, qual o papel do Conselho Geral num sistema educativo centralizado?
- 3 - Considera existir participação democrática? Em que medida?
- 4 - Qual a importância da colegialidade na governação da escola pública?
- 5 - Considera que a composição do Conselho Geral é adequada? Porquê?
 - 5.1 - Que outros atores poderiam estar representados e o que acha relativamente ao equilíbrio de forças existente?
- 6 - Acha importante ter alunos no Conselho Geral?
 - 6.1 - Em que medida a inexistência de representantes dos alunos no Conselho Geral poderá condicionar ou não as tomadas de decisão do órgão?
- 7 - Em que medida é que o Conselho Geral será o órgão mais indicado para atender à complexidade da vida de um agrupamento?
- 8 - Será o Conselho Geral um órgão verdadeiramente democrático e representativo da comunidade? Porquê?
- 9 - A periodização das reuniões é adequada?
 - 9.1 - Que assuntos fazem parte da agenda de trabalhos?
 - 9.2 - Quais as matérias que não deveriam ser tratadas no âmbito do Conselho Geral, caso existam?
 - 9.3 - De que forma se processa a concertação acerca do conteúdo a ser vertido nas atas das reuniões do Conselho Geral?
- 10 - O Diretor condiciona/influencia as tomadas de decisão no Conselho Geral?
- 11 - No seu entender, a criação de uma comissão de acompanhamento permanente de acordo com o ponto 4 do artigo 13.º do D.L. n.º 75 justifica-se ou a prática corrente tem-se revelado suficientemente eficaz?
- 12 - Qual a sua posição relativamente ao facto de caber ao Conselho Geral a eleição e a exoneração do diretor?
- 13 - De que forma, na qualidade de representante do pessoal docente do ensino pré-escolar contribui para as decisões no âmbito das reuniões do Conselho Geral?
- 14 - O pré-escolar é considerado um parceiro de igual estatuto no Conselho Geral?
- 15 - Em seu entender, as posições que assume no Conselho Geral são defendidas a título individual ou em representação de um interesse coletivo?

16 - Em algum momento se sentiu pressionado(a) a defender uma determinada posição? Em que tipo de situação?

17 - Ao nível das tomadas de decisão no Conselho Geral, entende que prevalece a defesa do bem comum, ou os interesses de grupos?

17.1 - As decisões são tomadas consensualmente ou decorrem de um processo conflitivo?

17.2 - Que tipo de conflitos poderão ocorrer com outros órgãos da escola?

18 - Qual a avaliação que faz da sua participação no Conselho Geral?

19 - Quais são os principais protagonistas do Conselho Geral?

20 - Tendo em conta a estrutura orgânica dos órgãos do agrupamento concorda que seja o Diretor a representar a escola ou entende que deveria ser o Presidente do Conselho Geral?

21 - Na sua opinião, e independentemente da estrutura orgânica do agrupamento, qual considera ser o órgão com maior importância? Porquê?

22 - Que outros aspetos considera relevantes para acrescentar à entrevista?

Observações: atendendo ao decorrer da entrevista, poderá justificar-se a colocação de outras perguntas intermédias para além das apresentadas, com o intuito de aprofundar algum aspeto, bem como de reposicionar a entrevista de acordo com os seus objectivos.

**ANEXO E – GUIÃO DE ENTREVISTA AO REPRESENTANTE DO PESSOAL
DOCENTE DO 1.º CICLO**

Tipo: Semidirigidas

Elementos de identificação:

Função/Cargo –

Habilitações académicas –

Situação profissional –

Número de anos na escola –

Número de anos na função/cargo –

Objetivos da entrevista:

- Discernir, no âmbito da ação e contexto organizacional do Conselho Geral do agrupamento de escolas em questão, as representações em torno dos modos de funcionamento e os sentidos de autonomia na perspectiva dos seus membros integrantes de acordo com o D.L.75/2008;
- Evidenciar as práticas dos atores, no que concerne à participação no conselho geral, revelando estratégias de atuação, motivações e interesses;
- Analisar e confrontar posições assumidas pelos atores ao nível da ação e das tomadas de decisão.

A investigação que estamos a realizar tem como objetivo as lógicas de poder no âmbito do Conselho Geral. Deste modo, tendo em conta o decreto-lei n.º 75/2008 que regulamenta este órgão e a sua experiência ao nível da participação no mesmo, agradecemos que respondesse às questões que lhe iremos formular, fundamentando as suas respostas da forma que julgar mais pertinente. Comprometemo-nos desde já a manter o sigilo acerca da sua identidade.

Obrigado pela sua colaboração.

- 1 - Como caracteriza o sentido das atuais políticas educativas?
- 2 - Na sua opinião, qual o papel do Conselho Geral num sistema educativo centralizado?
- 3 - Considera existir participação democrática? Em que medida?
- 4 - Qual a importância da colegialidade na governação da escola pública?
- 5 - Considera que a composição do Conselho Geral é adequada? Porquê?
 - 5.1 - Que outros atores poderiam estar representados e o que acha relativamente ao equilíbrio de forças existente?
- 6 - Acha importante ter alunos no Conselho Geral?
 - 6.1 - Em que medida a inexistência de representantes dos alunos no Conselho Geral poderá condicionar ou não as tomadas de decisão do órgão?
- 7 - Em que medida é que o Conselho Geral será o órgão mais indicado para atender à complexidade da vida de um agrupamento?
- 8 - Será o Conselho Geral um órgão verdadeiramente democrático e representativo da comunidade? Porquê?
- 9 - A periodização das reuniões é adequada?
 - 9.1 - Que assuntos fazem parte da agenda de trabalhos?
 - 9.2 - No tratamento das matérias no Conselho Geral, qual o peso dos docentes do 1.º ciclo no processo de tomada de decisão?
 - 9.3 - Quais as matérias que não deveriam ser tratadas no âmbito do Conselho Geral, caso existam?
- 10 - O Diretor condiciona/influencia as tomadas de decisão no Conselho Geral?
- 11 - No seu entender, a criação de uma comissão de acompanhamento permanente de acordo com o ponto 4 do artigo 13.º do D.L. n.º 75 justifica-se ou a prática corrente tem-se revelado suficientemente eficaz?
- 12 - Qual a sua posição relativamente ao facto de caber ao Conselho Geral a eleição e a exoneração do diretor?
- 13 - De que forma, na qualidade de representante do pessoal docente do 1.º ciclo contribui para as decisões no âmbito das reuniões do Conselho Geral?
- 14 - Considera que existe articulação entre ciclos?
- 15 - Entende que os vários ciclos têm um peso idêntico na participação no órgão?
- 16 - Em seu entender, as posições que assume no Conselho Geral são defendidas a título individual ou em representação de um interesse coletivo?

17 - Em algum momento se sentiu pressionado(a) a defender uma determinada posição? Em que tipo de situação?

18 - Ao nível das tomadas de decisão no Conselho Geral, entende que prevalece a defesa do bem comum, ou os interesses de grupos?

18.1 - As decisões são tomadas consensualmente ou decorrem de um processo conflitivo?

18.2 - Que tipo de conflitos poderão ocorrer com outros órgãos da escola?

19 - Qual a avaliação que faz da sua participação no Conselho Geral?

20 - Quais são os principais protagonistas do Conselho Geral?

21 - Tendo em conta a estrutura orgânica dos órgãos do agrupamento concorda que seja o Diretor a representar a escola ou entende que deveria ser o Presidente do Conselho Geral?

22 - Na sua opinião, e independentemente da estrutura orgânica do agrupamento, qual considera ser o órgão com maior importância? Porquê?

23 - Que outros aspetos considera relevantes para acrescentar à entrevista?

Observações: atendendo ao decorrer da entrevista, poderá justificar-se a colocação de outras perguntas intermédias para além das apresentadas, com o intuito de aprofundar algum aspeto, bem como de reposicionar a entrevista de acordo com os seus objectivos.

**ANEXO F – GUIÃO DE ENTREVISTA AO REPRESENTANTE DO PESSOAL
DOCENTE DO 2.º CICLO**

Tipo: Semidirigidas

Elementos de identificação:

Função/Cargo –

Habilitações académicas –

Situação profissional –

Número de anos na escola –

Número de anos na função/cargo –

Objetivos da entrevista:

- Discernir, no âmbito da ação e contexto organizacional do Conselho Geral do agrupamento de escolas em questão, as representações em torno dos modos de funcionamento e os sentidos de autonomia na perspectiva dos seus membros integrantes de acordo com o D.L.75/2008;
- Evidenciar as práticas dos atores, no que concerne à participação no conselho geral, revelando estratégias de atuação, motivações e interesses;
- Analisar e confrontar posições assumidas pelos atores ao nível da ação e das tomadas de decisão.

A investigação que estamos a realizar tem como objetivo as lógicas de poder no âmbito do Conselho Geral. Deste modo, tendo em conta o decreto-lei n.º 75/2008 que regulamenta este órgão e a sua experiência ao nível da participação no mesmo, agradecemos que respondesse às questões que lhe iremos formular, fundamentando as suas respostas da forma que julgar mais pertinente. Comprometemo-nos desde já a manter o sigilo acerca da sua identidade.

Obrigado pela sua colaboração.

- 1 - Como caracteriza o sentido das atuais políticas educativas?
- 2 - Na sua opinião, qual o papel do Conselho Geral num sistema educativo centralizado?
- 3 - Considera existir participação democrática? Em que medida?
- 4 - Qual a importância da colegialidade na governação da escola pública?
- 5 - Considera que a composição do Conselho Geral é adequada? Porquê?
 - 5.1 - Que outros atores poderiam estar representados e o que acha relativamente ao equilíbrio de forças existente?
- 6 - Acha importante ter alunos no Conselho Geral?
 - 6.1 - Em que medida a inexistência de representantes dos alunos no Conselho Geral poderá condicionar ou não as tomadas de decisão do órgão?
- 7 - Em que medida é que o Conselho Geral será o órgão mais indicado para atender à complexidade da vida de um agrupamento?
- 8 - Será o Conselho Geral um órgão verdadeiramente democrático e representativo da comunidade? Porquê?
- 9 - A periodização das reuniões é adequada?
 - 9.1 - Que assuntos fazem parte da agenda de trabalhos?
 - 9.2 - No tratamento das matérias no Conselho Geral, qual o peso dos docentes no processo de tomada de decisão?
 - 9.3 - Quais as matérias que não deveriam ser tratadas no âmbito do Conselho Geral, caso existam?
- 10 - O Diretor condiciona/influencia as tomadas de decisão no Conselho Geral?
- 11 - No seu entender, a criação de uma comissão de acompanhamento permanente de acordo com o ponto 4 do artigo 13.º do D.L. n.º 75 justifica-se ou a prática corrente tem-se revelado suficientemente eficaz?
- 12 - Qual a sua posição relativamente ao facto de caber ao Conselho Geral a eleição e a exoneração do diretor?
- 13 - De que forma, na qualidade de representante do pessoal docente do 2.º ciclo contribui para as decisões no âmbito das reuniões do Conselho Geral?
- 14 - Considera que existe articulação entre ciclos?
- 15 - Entende que os vários ciclos têm um peso idêntico na participação no órgão?
- 16 - Em seu entender, as posições que assume no Conselho Geral são defendidas a título individual ou em representação de um interesse coletivo?

17 - Em algum momento se sentiu pressionado(a) a defender uma determinada posição? Em que tipo de situação?

18 - Ao nível das tomadas de decisão no Conselho Geral, entende que prevalece a defesa do bem comum, ou os interesses de grupos?

18.1 - As decisões são tomadas consensualmente ou decorrem de um processo conflitivo?

18.2 - Que tipo de conflitos poderão ocorrer com outros órgãos da escola?

19 - Qual a avaliação que faz da sua participação no Conselho Geral?

20 - Quais são os principais protagonistas do Conselho Geral?

21 - Tendo em conta a estrutura orgânica dos órgãos do agrupamento concorda que seja o Diretor a representar a escola ou entende que deveria ser o Presidente do Conselho Geral?

22 - Na sua opinião, e independentemente da estrutura orgânica do agrupamento, qual considera ser o órgão com maior importância? Porquê?

23 - Que outros aspetos considera relevantes para acrescentar à entrevista?

Observações: atendendo ao decorrer da entrevista, poderá justificar-se a colocação de outras perguntas intermédias para além das apresentadas, com o intuito de aprofundar algum aspeto, bem como de

**ANEXO G – GUIÃO DE ENTREVISTA AO REPRESENTANTE DO PESSOAL
DOCENTE DO 3.º CICLO**

Tipo: Semidirigidas

Elementos de identificação:

Função/Cargo –

Habilitações académicas –

Situação profissional –

Número de anos na escola –

Número de anos na função/cargo –

Objetivos da entrevista:

- Discernir, no âmbito da ação e contexto organizacional do Conselho Geral do agrupamento de escolas em questão, as representações em torno dos modos de funcionamento e os sentidos de autonomia na perspectiva dos seus membros integrantes de acordo com o D.L.75/2008;
- Evidenciar as práticas dos atores, no que concerne à participação no conselho geral, revelando estratégias de atuação, motivações e interesses;
- Analisar e confrontar posições assumidas pelos atores ao nível da ação e das tomadas de decisão.

A investigação que estamos a realizar tem como objetivo as lógicas de poder no âmbito do Conselho Geral. Deste modo, tendo em conta o decreto-lei n.º 75/2008 que regulamenta este órgão e a sua experiência ao nível da participação no mesmo, agradecemos que respondesse às questões que lhe iremos formular, fundamentando as suas respostas da forma que julgar mais pertinente. Comprometemo-nos desde já a manter o sigilo acerca da sua identidade.

Obrigado pela sua colaboração.

- 1 - Como caracteriza o sentido das atuais políticas educativas?
- 2 - Na sua opinião, qual o papel do Conselho Geral num sistema educativo centralizado?
- 3 - Considera existir participação democrática? Em que medida?
- 4 - Qual a importância da colegialidade na governação da escola pública?
- 5 - Considera que a composição do Conselho Geral é adequada? Porquê?
 - 5.1 - Que outros atores poderiam estar representados e o que acha relativamente ao equilíbrio de forças existente?
- 6 - Acha importante ter alunos no Conselho Geral?
 - 6.1 - Em que medida a inexistência de representantes dos alunos no Conselho Geral poderá condicionar ou não as tomadas de decisão do órgão?
- 7 - Em que medida é que o Conselho Geral será o órgão mais indicado para atender à complexidade da vida de um agrupamento?
- 8 - Será o Conselho Geral um órgão verdadeiramente democrático e representativo da comunidade? Porquê?
- 9 - A periodização das reuniões é adequada?
 - 9.1 - Que assuntos fazem parte da agenda de trabalhos?
 - 9.2 - No tratamento das matérias no Conselho Geral, qual o peso dos docentes do 3.º ciclo no processo de tomada de decisão?
 - 9.3 - Quais as matérias que não deveriam ser tratadas no âmbito do Conselho Geral, caso existam?
- 10 - Entende que os vários ciclos têm um peso idêntico na participação no órgão?
- 11 - O Diretor condiciona/influencia as tomadas de decisão no Conselho Geral?
- 12 - No seu entender, a criação de uma comissão de acompanhamento permanente de acordo com o ponto 4 do artigo 13.º do D.L. n.º 75 justifica-se ou a prática corrente tem-se revelado suficientemente eficaz?
- 13 - Qual a sua posição relativamente ao facto de caber ao Conselho Geral a eleição e a exoneração do diretor?
- 14 - De que forma, na qualidade de representante do pessoal docente do 3.º ciclo contribui para as decisões no âmbito das reuniões do Conselho Geral?
- 15 - Considera que existe articulação entre ciclos?
- 16 - Em seu entender, as posições que assume no Conselho Geral são defendidas a título individual ou em representação de um interesse coletivo?

17 - Em algum momento se sentiu pressionado(a) a defender uma determinada posição? Em que tipo de situação?

18 - Ao nível das tomadas de decisão no Conselho Geral, entende que prevalece a defesa do bem comum, ou os interesses de grupos?

18.1 - As decisões são tomadas consensualmente ou decorrem de um processo conflitivo?

18.2 - Que tipo de conflitos poderão ocorrer com outros órgãos da escola?

19 - Qual a avaliação que faz da sua participação no Conselho Geral?

20 - Quais são os principais protagonistas do Conselho Geral?

21 - Tendo em conta a estrutura orgânica dos órgãos do agrupamento concorda que seja o Diretor a representar a escola ou entende que deveria ser o Presidente do Conselho Geral?

22 - Na sua opinião, e independentemente da estrutura orgânica do agrupamento, qual considera ser o órgão com maior importância? Porquê?

23 - Que outros aspetos considera relevantes para acrescentar à entrevista?

Observações: atendendo ao decorrer da entrevista, poderá justificar-se a colocação de outras perguntas intermédias para além das apresentadas, com o intuito de aprofundar algum aspeto, bem como de reposicionar a entrevista de acordo com os seus objectivos.

**ANEXO H – GUIÃO DE ENTREVISTA AOS REPRESENTANTES DOS PAIS E
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

Tipo: Semidirigidas

Elementos de identificação:

Função/Cargo –

Habilitações académicas –

Situação profissional –

Número de anos na escola –

Número de anos na função/cargo –

Objetivos da entrevista:

- Discernir, no âmbito da ação e contexto organizacional do Conselho Geral do agrupamento de escolas em questão, as representações em torno dos modos de funcionamento e os sentidos de autonomia na perspectiva dos seus membros integrantes de acordo com o D.L.75/2008;
- Evidenciar as práticas dos atores, no que concerne à participação no conselho geral, revelando estratégias de atuação, motivações e interesses;
- Analisar e confrontar posições assumidas pelos atores ao nível da ação e das tomadas de decisão.

A investigação que estamos a realizar tem como objetivo as lógicas de poder no âmbito do Conselho Geral. Deste modo, tendo em conta o decreto-lei n.º 75/2008 que regulamenta este órgão e a sua experiência ao nível da participação no mesmo, agradecemos que respondesse às questões que lhe iremos formular, fundamentando as suas respostas da forma que julgar mais pertinente. Comprometemo-nos desde já a manter o sigilo acerca da sua identidade.

Obrigado pela sua colaboração.

- 1 - Como caracteriza o sentido das atuais políticas educativas?
- 2 - Na sua opinião, qual o papel do Conselho Geral num sistema educativo centralizado?
- 3 - Considera existir participação democrática? Em que medida?
- 4 - Qual a importância da colegialidade na governação da escola pública?
- 5 - Considera que a composição do Conselho Geral é adequada? Porquê?
 - 5.1 - Que outros atores poderiam estar representados e o que acha relativamente ao equilíbrio de forças existente?
- 6 - Acha importante ter alunos no Conselho Geral?
 - 6.1 - Em que medida a inexistência de representantes dos alunos no Conselho Geral poderá condicionar ou não as tomadas de decisão do órgão?
- 7 - Em que medida é que o Conselho Geral será o órgão mais indicado para atender à complexidade da vida de um agrupamento?
- 8 - Será o Conselho Geral um órgão verdadeiramente democrático e representativo da comunidade? Porquê?
- 9 - Sendo “ a promoção de uma maior participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos” uma das prioridades educativas constantes do Projeto Educativo do Agrupamento, em que medida e de que forma é que ela se efetiva nas diversas estruturas do agrupamento?
- 10 - A participação dos pais neste órgão está alicerçada na auscultação prévia aos pais/encarregados de educação? De que forma?
- 11 - No seu entender, que outras possibilidades de participação poderão colocar-se para além do Conselho Geral?
- 12 - A periodização das reuniões é adequada?
 - 12.1 - Que assuntos fazem parte da agenda de trabalhos?
 - 12.2 - Quais as matérias que não deveriam ser tratadas no âmbito do Conselho Geral, caso existam?
- 13 - O Diretor condiciona/influencia as tomadas de decisão no Conselho Geral?
- 14 - No seu entender, a criação de uma comissão de acompanhamento permanente de acordo com o ponto 4 do artigo 13.º do D.L. n.º 75 justifica-se ou a prática corrente tem-se revelado suficientemente eficaz?
- 15 - Qual a sua posição relativamente ao facto de caber ao Conselho Geral a eleição e a exoneração do diretor?

16 - De que forma, na qualidade de representante dos pais e encarregados de educação contribui para as decisões no âmbito das reuniões do Conselho Geral?

17 - Em seu entender, as posições que assume no Conselho Geral são defendidas a título individual ou em representação de um interesse coletivo?

18 - Em algum momento se sentiu pressionado(a) a defender uma determinada posição? Em que tipo de situação?

19 - Ao nível das tomadas de decisão no Conselho Geral, entende que prevalece a defesa do bem comum, ou os interesses de grupos?

19.1 - As decisões são tomadas consensualmente ou decorrem de um processo conflitivo?

19.2 - Que tipo de conflitos poderão ocorrer com outros órgãos da escola?

20 - Qual a avaliação que faz da sua participação no Conselho Geral?

21 - Quais são os principais protagonistas do Conselho Geral?

22 - Tendo em conta a estrutura orgânica dos órgãos do agrupamento concorda que seja o Diretor a representar a escola ou entende que deveria ser o Presidente do Conselho Geral?

23 - Na sua opinião, e independentemente da estrutura orgânica do agrupamento, qual considera ser o órgão com maior importância? Porquê?

24 - Que outros aspetos considera relevantes para acrescentar à entrevista?

Observações: atendendo ao decorrer da entrevista, poderá justificar-se a colocação de outras perguntas intermédias para além das apresentadas, com o intuito de aprofundar algum aspeto, bem como de reposicionar a entrevista de acordo com os seus objectivos.

**ANEXO I – GUIÃO DE ENTREVISTA AOS REPRESENTANTES DO PESSOAL
NÃO DOCENTE**

Tipo: Semidirigidas

Elementos de identificação:

Função/Cargo –

Habilitações académicas –

Situação profissional –

Número de anos na escola –

Número de anos na função/cargo –

Objetivos da entrevista:

- Discernir, no âmbito da ação e contexto organizacional do Conselho Geral do agrupamento de escolas em questão, as representações em torno dos modos de funcionamento e os sentidos de autonomia na perspectiva dos seus membros integrantes de acordo com o D.L.75/2008;
- Evidenciar as práticas dos atores, no que concerne à participação no conselho geral, revelando estratégias de atuação, motivações e interesses;
- Analisar e confrontar posições assumidas pelos atores ao nível da ação e das tomadas de decisão.

A investigação que estamos a realizar tem como objetivo as lógicas de poder no âmbito do Conselho Geral. Deste modo, tendo em conta o decreto-lei n.º 75/2008 que regulamenta este órgão e a sua experiência ao nível da participação no mesmo, agradecemos que respondesse às questões que lhe iremos formular, fundamentando as suas respostas da forma que julgar mais pertinente. Comprometemo-nos desde já a manter o sigilo acerca da sua identidade.

Obrigado pela sua colaboração.

- 1 - Como caracteriza o estado atual da educação?
- 2 - Na sua opinião, qual o papel do Conselho Geral no atual sistema educativo?
- 3 - Considera existir participação democrática? Em que medida?
- 4 - Qual a importância da colegialidade na governação da escola pública?
- 5 - Considera que a composição do Conselho Geral é adequada? Porquê?
 - 5.1 - Que outros atores poderiam estar representados e o que acha relativamente ao equilíbrio de forças existente?
- 6 - Acha importante ter alunos no Conselho Geral?
 - 6.1 - Em que medida a inexistência de representantes dos alunos no Conselho Geral poderá condicionar ou não as tomadas de decisão do órgão?
- 7 - Em que medida é que o Conselho Geral será o órgão mais indicado para atender à complexidade da vida de um agrupamento?
- 8 - Será o Conselho Geral um órgão verdadeiramente democrático e representativo da comunidade? Porquê?
- 9 - A periodização das reuniões é adequada?
 - 9.1 - Que assuntos fazem parte da agenda de trabalhos?
 - 9.2 - Quais as matérias que não deveriam ser tratadas no âmbito do Conselho Geral, caso existam?
- 10 - O Diretor condiciona/influencia as tomadas de decisão no Conselho Geral?
- 11 - No seu entender, a criação de uma comissão de acompanhamento permanente de acordo com o ponto 4 do artigo 13.º do D.L. n.º 75 justifica-se ou a prática corrente tem-se revelado suficientemente eficaz?
- 12 - Qual a sua posição relativamente ao facto de caber ao Conselho Geral a eleição e a exoneração do diretor?
- 13 - De que forma, na qualidade de representante do pessoal não docente contribui para as decisões no âmbito das reuniões do Conselho Geral?
- 14 - Na sua opinião, o Conselho Geral tem estabelecido de forma adequada a ligação com o grupo que representa?
- 15 - O pessoal não docente é considerado nas matérias educativas?
- 16 - Em seu entender, as posições que assume no Conselho Geral são defendidas a título individual ou em representação de um interesse coletivo?

17 - Em algum momento se sentiu pressionado(a) a defender uma determinada posição? Em que tipo de situação?

18 - Ao nível das tomadas de decisão no Conselho Geral, entende que prevalece a defesa do bem comum, ou os interesses de grupos?

18.1 - As decisões são tomadas consensualmente ou decorrem de um processo conflitivo?

18.2 - Que tipo de conflitos poderão ocorrer com outros órgãos da escola?

19 - Qual a avaliação que faz da sua participação no Conselho Geral?

20 - Quais são os principais protagonistas do Conselho Geral?

21 - Tendo em conta a estrutura orgânica dos órgãos do agrupamento concorda que seja o Diretor a representar a escola ou entende que deveria ser o Presidente do Conselho Geral?

22 - Na sua opinião, e independentemente da estrutura orgânica do agrupamento, qual considera ser o órgão com maior importância? Porquê?

23 - Que outros aspetos considera relevantes para acrescentar à entrevista?

Observações: atendendo ao decorrer da entrevista, poderá justificar-se a colocação de outras perguntas intermédias para além das apresentadas, com o intuito de aprofundar algum aspeto, bem como de reposicionar a entrevista de acordo com os seus objectivos.

**ANEXO J – GUIÃO DE ENTREVISTA AOS REPRESENTANTES DA
COMUNIDADE LOCAL**

Tipo: Semidirigidas

Elementos de identificação:

Função/Cargo –

Habilitações académicas –

Situação profissional –

Número de anos na função/cargo –

Objetivos da entrevista:

- Discernir, no âmbito da ação e contexto organizacional do Conselho Geral do agrupamento de escolas em questão, as representações em torno dos modos de funcionamento e os sentidos de autonomia na perspectiva dos seus membros integrantes de acordo com o D.L.75/2008;
- Evidenciar as práticas dos atores, no que concerne à participação no conselho geral, revelando estratégias de atuação, motivações e interesses;
- Analisar e confrontar posições assumidas pelos atores ao nível da ação e das tomadas de decisão.

A investigação que estamos a realizar tem como objetivo as lógicas de poder no âmbito do Conselho Geral. Deste modo, tendo em conta o decreto-lei n.º 75/2008 que regulamenta este órgão e a sua experiência ao nível da participação no mesmo, agradeceríamos que respondesse às questões que lhe iremos formular, fundamentando as suas respostas da forma que julgar mais pertinente. Comprometemo-nos desde já a manter o sigilo acerca da sua identidade.

Obrigado pela sua colaboração.

- 1 - Como caracteriza o sentido das atuais políticas educativas?
- 2 - Na sua opinião, qual o papel do Conselho Geral num sistema educativo centralizado?
- 3 - Considera existir participação democrática? Em que medida?
- 4 - Qual a importância da colegialidade na governação da escola pública?
- 5 - Considera que a composição do Conselho Geral é adequada? Porquê?
 - 5.1 - Que outros atores poderiam estar representados e o que acha relativamente ao equilíbrio de forças existente?
- 6 - Acha importante ter alunos no Conselho Geral?
 - 6.1 - Em que medida a inexistência de representantes dos alunos no Conselho Geral poderá condicionar ou não as tomadas de decisão do órgão?
- 7 - Em que medida é que o Conselho Geral será o órgão mais indicado para atender à complexidade da vida de um agrupamento?
- 8 - Sendo “ a promoção da relação com a comunidade” uma das prioridades educativas constantes do Projeto Educativo do Agrupamento, no seu entender em que medida e de que forma é que ela se tem concretizado?
- 9 - A comunidade participa verdadeiramente na regulação da implementação do projeto educativo?
- 10 - A participação do grupo que representa tem surtido efeito? De que forma?
- 11 - A periodização das reuniões é adequada?
 - 11.1 - Que assuntos fazem parte da agenda de trabalhos?
 - 11.2 - Quais as matérias que não deveriam ser tratadas no âmbito do Conselho Geral, caso existam?
- 12 - O Diretor condiciona/influencia as tomadas de decisão no Conselho Geral?
- 13 - No seu entender, a criação de uma comissão de acompanhamento permanente de acordo com o ponto 4 do artigo 13.º do D.L. n.º 75 justifica-se ou a prática corrente tem-se revelado suficientemente eficaz?
- 14 - Qual a sua posição relativamente ao facto de caber ao Conselho Geral a eleição e a exoneração do diretor?
- 15 - De que forma, na qualidade de representante da comunidade local contribui para as decisões no âmbito das reuniões do Conselho Geral?
- 16 - Em seu entender, as posições que assume no Conselho Geral são defendidas a título individual ou em representação de um interesse coletivo?

17 - Em algum momento se sentiu pressionado(a) a defender uma determinada posição? Em que tipo de situação?

18 - Ao nível das tomadas de decisão no Conselho Geral, entende que prevalece a defesa do bem comum, ou os interesses de grupos?

18.1 - As decisões são tomadas consensualmente ou decorrem de um processo conflitivo?

19 - Qual a avaliação que faz da sua participação no Conselho Geral?

20 - Quais são os principais protagonistas do Conselho Geral?

21 - Tendo em conta a estrutura orgânica dos órgãos do agrupamento concorda que seja o Diretor a representar a escola ou entende que deveria ser o Presidente do Conselho Geral?

22 - Na sua opinião, e independentemente da estrutura orgânica do agrupamento, qual considera ser o órgão com maior importância? Porquê?

23 - Que outros aspetos considera relevantes para acrescentar à entrevista?

Observações: atendendo ao decorrer da entrevista, poderá justificar-se a colocação de outras perguntas intermédias para além das apresentadas, com o intuito de aprofundar algum aspeto, bem como de reposicionar a entrevista de acordo com os seus obj

ANEXO K – ANÁLISE CATEGORIAL DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Categoria: Matérias educativas gerais**Subcategoria:** Sentido das atuais políticas educativas

Unidade de Registo	Inferências
<p>Diretor (E1)</p> <p>“... em relação às políticas educativas atuais do, (...) M.E.C. (...) há aqui uma, uma, uma circunstância de publicação permanente e contínua que, que cria às escolas uma instabilidade fora do comum (...) criando uma situação de uma série de tropelias, tropelias àquilo que é o planeamento (...) no fundo as, as, as políticas não tendo, não sendo elas ao longo do percurso explicadas, ou seja trabalha-se um pouco por orientações, sugestões legais, legislativas (...) Portanto os Diretores nas políticas educativas sentem-se fora do processo, porque à partida são muitas das vezes convocados para ouvir e não para ser ouvidos”(E1, p.2).</p> <p>“... a racionalização actual da, dos recursos humanos ao nível daquilo que são os professores. Isto é um obstáculo muito complexo (...) Alguma coisa se passa neste belo reino plantado à beira mar, que no fundo temos jovens bem preparados noutros capitulos, tecnologias e isso por aí fora, mas naquilo que é essencial, não dominarem a língua, não dominarem as ciências, a física, ou a fisico-química e das áreas próximas, quer dizer isto é na minha ótica um flagelo que tem que pôr Ministério à mesa com as representações sindicais e com os Diretores das escolas, porque os, os Diretores, como eu disse, estão cheios de ouvir e, e estão fartos de pedir para ser ouvidos e não são ouvidos” (E1, pp.20-21).</p>	<p>Profusão legislativa sem a devida auscultação dos atores envolvidos na governação das escolas.</p>
<p>Presidente do Conselho Geral (E2)</p> <p>“O que eu acho que, os altos dirigentes da política educativa, neste caso o Ministério da Educação, nunca dão informação às bases. Eles muitas vezes decidem, fazem experiências em escolas piloto e depois não transmitem ideias. Acho que é o grande erro que eles estão a preconizar. Decidem determinados assuntos e há aqui portanto, às bases, aos operacionais a informação chega tarde, como se costuma dizer... tarde e a más horas” (E2, pp.2-3).</p>	<p>Ausência de informação e falta de partilha atempada aos atores no terreno acerca das tomadas de decisão</p>
Representantes da autarquia (E3; E4)	
<p>Representante da autarquia (E3)</p> <p>“...eu acho que a atual política educativa está de facto a trilhar um sentido diferente do que acontecia até à cerca de um ano ou seja até à entrada em funções deste novo governo (...) há claramente uma direção mais no sentido do mérito, da exigência, da existência de provas, de exames, de classificações, de responsabilização da própria família e dos encarregados de educação e isto enfim é uma, uma perceção que resulta dos documentos que têm sido publicados (...) mas todos nós sabemos que este é um processo demorado e que há ainda um longo percurso a fazer” (E3, p.3).</p> <p>“ A política da autarquia em matéria educativa é muito limitada pelas competências que tem em termos legais. Nós temos apenas neste momento competências na área do pré-escolar e do primeiro ciclo nas infraestruturas que servem, que servem a educação (...) procuramos desenvolver essas nossas competências de acordo com as condições financeiras que neste momento existem e que são extremamente complexas nesta altura (...) quer dizer, não podemos definir políticas educativas para o município em concreto” (E3, p.3).</p>	<p>As políticas educativas atuais propiciam a exigência e o mérito embora as competências adstritas à autarquia sejam ainda limitadas ao ensino pré-escolar e ao 1.º ciclo não possuindo grandes instrumentos para a definição de políticas ao nível local.</p>

Unidade de Registo	Inferências
<p>Representante da autarquia (E4)</p> <p>“... eu acho que tem, que se tem dado um grande avanço e se tem caminhado de uma forma muito consistente em termos de melhoria da qualidade da educação no nosso país (...) E nós na área da educação notamos, ao nível da autarquia, notamos de facto que foi dado um grande avanço (...) ao nível do pré-escolar e do primeiro ciclo (...) eu diria que nos últimos anos (...) desde 96 para cá, acho que demos passos tremendos em termos de educação, quer ao nível de, das infraestruturas, dos edifícios quer ao nível da ação social escolar, ao nível dos órgãos de apoio à, à política de educação (...) já se deram grandes passos em termos de política educativa no nosso município e no nosso país” (E4, p.3).</p> <p>“Portanto, nós temos tido particular cuidado, de em termos de infraestruturas aproveitarmos os quadros comunitários de apoio que têm existido e tentamos melhorar o nosso parque escolar (...) Depois tentamos sempre aproveitar alguns programas que possam ser lançados pelo Ministério da Educação...” (E4, pp.3-4).</p>	<p>Denota-se uma aposta no âmbito das infraestruturas escolares e no aproveitamento de medidas e programas gizados pela tutela.</p>
<p>Representantes do pessoal docente (E5 – Pré-escolar/E6 – 1.º ciclo; E7/E8 – 2.º ciclo; E9/E10 – 3.º ciclo)</p>	
<p>Representante do pré-escolar (E5)</p> <p>“Se nós observarmos o que está a acontecer, em termos de políticas educativas, acho que entramos num facilitismo, os miúdos estão sem valores, sem regras, os professores perderam muita autoridade (...) hoje me dia, o professor é o, é o elo mais fraco neste momento (...) Estamos sempre à procura dos mais fracos para o apoio e não sei quê, mas nem sempre essas medidas funcionam (...) o valorizar o ensino e a maneira de ensinar, de ensinar as novas regras tudo bem, mas não facilitar, a educação tem que ser um desafio, porque se é um facilitismo, não tem valor nenhum” (E5, pp.2-3).</p>	<p>Ausência de exigência no processo de aprendizagem e a falta de autoridade dos docentes.</p>
<p>Representante do 1.º ciclo (E6)</p> <p>“... vivemos um momento muito complicado, porque a crise económica obriga a tomar certas decisões, e como a educação não, não é algo de produtivo, assim que seja à vista, pode sempre haver a tendência ou a tentação de poupar, de tirar, de cortar” (E6, p.2).</p> <p>“... a ideia que dá, é cada vez que muda, muda alguém que manda, mudam-se determinadas diretrizes, e acho que era importante definir bem um conjunto de prioridades para que todos os que trabalham na escola saibam muito bem aquilo que têm que fazer (...) e dá-me ideia que, aquilo que se nota muitas vezes é um bocado essa tentação, muda-se, depois muda-se ali, muda-se acolá conforme, quase parece o a gosto de quem aparece, e acho que, que era importante isso, definir bem um caminho a seguir dentro da realidade que é o nosso país, também não podemos em pensar criar uma escola para um país que não temos”. (E6, pp.2-3).</p>	<p>Conjuntura económica potencia a falta de investimento na educação. A alternância governativa não propicia a existência de políticas educativas que perdurem de forma adequada e consistente à realidade do país.</p>
<p>Representante do 2.º ciclo (E7)</p> <p>“... nem de perto nem de longe eu acho que estejamos a caminhar para uma melhoria com este tipo de políticas. São do meu ponto de vista, são apenas políticas que, que, que visam a poupança, apenas economicistas, quer dizer não é possível com menos recursos nas escolas ter, ter melhor qualidade de ensino, não é possível com menos professores, com mais alunos por turma, portanto basicamente não vejo que se possam conseguir grandes melhorias com isto.” (E7, p.2).</p>	<p>Políticas de cariz economicista que reduzem os recursos disponibilizados não promovem a qualidade de ensino.</p>

<p>Representante do 2.º ciclo (E8)</p> <p>“É assim, não vejo grandes benefícios para os miúdos. (...) Primeiro estamos numa política de ensino, no meu ver que é deixa passar tudo e exigir muita qualidade de ensino, não temos (...) e mais rigor. Da parte dos professores a mesma coisa e da parte dos pais, que zelem cada vez mais os seus próprios filhos não é, mais tarde são eles que vão comandar isto tudo.” (E8, pp.2-3).</p>	<p>Política educativa seguida tem permitido um certo facilitismo e ausência de rigor e exigência por parte dos vários atores educativos.</p>
<p>Representante do 3.º ciclo – (E9)</p> <p>“Bem... penso que o rumo não será muito favorável, uma vez, como toda a gente sabe, o Ministério da Educação está a cortar no que diz respeito a muitos docentes e claro que, os que irão ficar, os docentes que irão continuar a exercer as suas funções irão ter que o fazer com menos custos, uma vez que, serão menos os professores na escola, principalmente claro contratados (...) Acho que é mesmo pelas políticas económicas que o governo está a efetuar todos estes cortes que todos nós sabemos, que vai pôr em causa o bom funcionamento da, da escola, uma vez que com menos recursos humanos, neste caso, a escola claro, irá ficar prejudicada, os nossos alunos fundamentalmente não é, uma vez que não terão os mesmos apoios de que realmente, de que tinham não é, se houvesse mais professores para os tentar ajudar.” (E9, pp.2-3).</p>	<p>A limitação economicista pode pôr em causa o normal funcionamento das escolas dada a redução de recursos verificada prejudicando-se o serviço prestado aos alunos.</p>
<p>E10 – Representante do 3.º ciclo</p> <p>“Única e exclusivamente economicistas, claro com o reforço em, em, nas áreas mais importantes que concordo, Português e Matemática, mas todos os outros cortes não têm um sentido pedagógico mas sim economicista (...) Não acredito que no curricular vá condicionar porque os acessos às universidades, que é o que nós queremos e nos resultados finais, eles vão continuar a ter. Vão ter esse reforço a Português e Matemática, são os exames nacionais que temos para já, mas parece que vão aumentar, por isso aí não, não vai condicionar nada. Em, em termos pedagógicos, de vida, de saber estar vai condicionar muito, muito mesmo. Só quem, se vai refletir em médio prazo, em longo prazo. Os outros refletem-se em curto prazo.” (E10, pp.2-3).</p>	<p>Medidas de restrição economicista não salvaguardam a dimensão pedagógica indo refletir-se de forma indesejável a médio e longo prazo.</p>
<p>Representantes dos pais e encarregados de educação (E11; E12; E13; E14; E15)</p>	
<p>11 – Representante dos pais e encarregados de educação (Presidente da Associação de Pais)</p> <p>“ ... estamos a fazer reformas baseadas no conceito económico. Reformas que até poderiam ser interessantes, mas que estão a ser direcionadas exclusivamente no sentido económico.” (E11, p.2).</p> <p>“ Claramente, é o caso também das novas, agora não são agrupamentos, agora são agregações, as novas agregações têm um caráter essencialmente economicista, essencialmente economicista e outras medidas que até poderiam ter uma boa aceitação, e até ter um bom efeito, acabam por ficar também camufladas por essa ideia economicista generalizada (...) As outras reformas também têm vindo, a maior parte delas de dentro de gabinetes, sem serem auscultadas pelas pessoas, sem serem pelo menos ouvidas as pessoas, os, os intervenientes das, das, das escolas, da comunidade...” (E11, p.3).</p>	<p>As reformas operacionalizadas na educação tendem a ser moldadas por lógicas economicistas descurando-se a auscultação daqueles que se encontram no terreno face ao que é emanado pelos “gabinetes”.</p>

Unidade de Registo	Inferências
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E12)</p> <p>“ Eu não tenho uma opinião muito formada, mas acredito que não estejamos a caminhar num sentido muito positivo, porque atualmente o que nós verificamos na educação e não só, também noutras áreas é que, tanto o poder político como as, como as classes que esse mesmo poder político, político gere, não caminham de mãos dadas, caminham um bocado contra, contra a corrente uns dos outros. Portanto, acredito que o panorama atualmente não é o mais saudável.” (E12, p.2).</p>	<p>O poder político, tal como noutras áreas, aparentemente também na área da educação tende a uma gestão algo desarticulada e contra corrente.</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E13)</p> <p>“ É assim, eu acho que podíamos estar melhor. Uma coisa que eu acho que está muito mal é as turmas estar a aumentar, isso é péssimo para os miúdos, e é assim, acho que deviam puxar mais no português e matemática que é um desastre e acho que é isso” (E13, p.2).</p>	<p>O aumento de alunos por turma, a falta de exigência nas áreas curriculares nucleares e um aparente centralismo em torno da capital demonstram um panorama manifestamente a melhorar.</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E14)</p> <p>“ É assim, na minha opinião, a educação por um lado está bem, não é, mas a nível de educação mesmo, acho que as nossas crianças têm pouca educação mas isso acho já vem de casa. Em casa, acho que os pais deveriam voltar à escola, acho que têm pouca educação os pais.” (E14, p.2).</p>	<p>A falta de preparação dos pais reflecte-se no nível educativo evidenciado pelos alunos.</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E15)</p> <p>“... eu acho que eles ainda não sabem muito bem qual é, qual é o método mais adequado para... para o ensino e ao longo de vários anos, porque ao nível de, dessas avaliações que houve, eu falo mais em concreto até pelas provas de aferição que a minha filha já fez no quarto ano e todos os anos há, há sempre, há sempre polémicas, porque lá há muitas negativas e eu penso que o método no sistema atual ainda não conseguiu encontrar o método adequado.” (E15, p.2).</p>	<p>Verifica-se alguma tendência para o experimentalismo nomeadamente ao nível das provas de aferição externas.</p>
<p>Representantes do pessoal não docente (E16; E17)</p>	
<p>Representante do pessoal não docente (E16)</p> <p>“ As políticas... eu acho que os pais é que têm muito a ver com a, com as notas que os filhos recebem no final do ano, no final de cada período. As políticas é como em tudo, há vantagens, há desvantagens, acho que está muita gente no desemprego, por causa do, penso eu, por causa de algumas dessas políticas que estão a ser tomadas e que já foram tomadas anteriormente, mas isso, acho que é como em todo o lado...” (E16, p. 3).</p>	<p>Os pais tendem a ser responsabilizados pelo nível de aproveitamento obtido pelos seus educandos, uma vez que as políticas operacionalizadas evidenciam aspectos positivos e menos positivos.</p>
<p>Representante do pessoal não docente (E17)</p> <p>“ Sim, eu acho que sim. Acho que se está a fazer tudo para melhorar. Eu acho que sim (...) Sim, eu acho que o Conselho Geral que comunica aquilo que se está a passar no exterior e a escola está por dentro dos, dos assuntos não é, eu acho que sim.” (E17, p.2)</p>	<p>Denota-se que se verifica um intuito de melhoria sendo que o Conselho Geral contribui igualmente para essa dinâmica de melhoria.</p>
<p>Representantes da comunidade local (E18; E19)</p>	
<p>Representante da comunidade local (E18)</p> <p>“... não creio de todo que haja uma linha orientadora, ou seja, um, um fio de conduta por assim dizer, ou seja, isto vai-se virando à esquerda, à direita, ou seja, é um bocado ao sabor da, da maré, infelizmente.” (E18, p.2).</p>	<p>Denota-se a ausência de uma linha orientadora consistente primando-se pela inconstância.</p>

Unidade de Registo	Inferências
<p>Representante da comunidade local (E19)</p> <p>“ Hoje, embora com tudo mais facilitado e muito mais moderno acho que o aluno sai lá para fora profissionalmente ainda muito, muito verde daí eu dizer que defendia mais o antigamente. “ (E19, p.2).</p>	<p>Verifica-se que o aluno, apesar de usufruir das vantagens do sistema educativo atual, confronta-se com o meio profissional de forma muito impreparada.</p>

2.

Categoria: Conselho Geral e a autonomia/participação

Subcategoria: Participação democrática; Importância da colegialidade

Unidade de Registo	Inferências
<p>“ Olhe, é assim: engloba a comunidade educativa toda. Agora, se em termos de, de, de docente, se existir um bocadinho de prestígio ou de, de liderança, uma vez que dantes era tudo professores e agora é metade metade, às vezes também me questiono. Mas, também acho que toda a gente tem direito a, a ter...” (E5, p.6).</p> <p>“Também queria é que eles fossem mais ativos, mais intervenientes, não é só convidar por exemplo, as forças vivas porque são membros aqui do nosso meio local, e depois quase não aparecerem, não terem uma opinião, não, não aproveitarem a sua, a sua posição no meio para empolgar ou para divulgar a nossa escola, estás a perceber? Nesse sentido, porque é importante que eles estejam, mas no fundo também não estão a fazer as suas funções, o que é que eles estão lá a fazer.” (E5, p.6).</p>	
<p>Representante do 1.º ciclo (E6)</p> <p>“... é um órgão importante, no sentido que se podem estar ali representadas as facções, as mais diversas facções que existem numa escola. Depois depende, é que cada facção tem que se fazer representar, tem que mostrar interesse, tem que aparecer às reuniões...” (E6, p. 4)</p> <p>“...podem estar ali representadas as facções, as mais diversas facções que existem numa escola. (...) Eu penso que estão representadas as facções todas(...) penso que é democrático.” (E6, p. 4).</p> <p>“ É assim: do que, do que eu tenho visto penso que sim, as pessoas quando têm que decidir, primeiro exprimem a sua opinião, quem não exprime a opinião, depois é porque aceita a opinião de outra não é? Mas todas as pessoas acabam por ter a possibilidade de exprimir as suas opiniões, as suas preocupações. Penso, penso que a esse nível não tenho nada a dizer contra, acho que tem sido uma realidade.” (E6, p. 5).</p>	<p>Assiste-se à representação das várias facções que integram o órgão em causa tendo as mesmas todas as possibilidades de livre intervenção.</p>
<p>Representante do 2.º ciclo (E7)</p> <p>“ Sim, eu acho que sim, quer dizer pelo, pelo meu entendimento e sendo a primeira vez que participo num órgão deste género do Conselho Geral, eu acho que sim, acho que toda a gente é capaz de exprimir a sua opinião relativamente às situações, mas de qualquer forma toda a gente tem um entendimento das, das, das circunstâncias em que estamos e, e das limitações que tanto, tanto a Direção como os outros órgãos da escola têm neste momento, portanto o Conselho Geral exige aquilo que pode exigir, não, não se, não há a leviandade de tentar exigir mais do que aquilo que se vê que é possível.” (E7, p.3).</p> <p>“ Verifica-se, exatamente, verifica e as pessoas por aquilo que me tem parecido rumam todas no mesmo sentido, de forma a que, isto funcione com as limitações que existem legais, da forma que funcionem o melhor possível. Eu acho, acho que sim, não sei, não tenho exemplos de outros órgãos, de outros Conselhos Gerais, sei o que se passa neste e, e não tenho, acho que funciona bem, na minha perspetiva.” (E7, p.4).</p>	<p>Os membros integrantes do órgão têm a possibilidade de exprimirem os seus pontos de vista cientes das limitações com que os vários atores da comunidade educativa se debatem.</p> <p>Parece existir um entendimento conjunto relativamente ao funcionamento do órgão apesar dos condicionamentos legais que o enquadram.</p>

Unidade de Registo	Inferências
<p>Representante do 2.º ciclo (E8)</p> <p>“É assim, se falamos do lado dos professores, os professores tentam defender a parte profissional, se vamos pela parte dos encarregados de educação, vemos que eles estão centralizados para um tipo de grupo de alunos, esquecendo por completo os outros, isso é, se é um aluno mal comportado por aí fora, não querem dar sugestões do que é que se pode fazer por esse aluno e chegam a um certo ponto começam a defender interesses da própria família, isso é, dos próprios filhos, quando isso não devia entrar no Conselho Geral.” (E8, pp.3-4).</p>	<p>Tende a assistir-se a um certo tipo de corporativismo ao nível da participação no órgão por parte de determinados grupos da comunidade educativa representados.</p>
<p>Unidade de Registo</p> <p>“Acho que não. Isso para mim... quando falamos, temos ali os vários órgãos e volto a frisar novamente os Encarregados de Educação, quando há uma reunião de Pedagógico, previamente o que é que deve haver? Uma reunião com os Encarregados de Educação, elaborada pelo Presidente de Encarregados de Educação, e o que se verifica ali, é um grupo de quatro ou cinco pessoas de Encarregados de Educação que resolvem (...) Porque se eles estão a representar, devem ouvir os outros Encarregados de Educação e quando falamos no universo de mil e quinhentos alunos...” (E8, p.6).</p>	<p>Inferências</p> <p>Certos grupos representados parecem não atentar devidamente à dimensão colegial daqueles que representam.</p>
<p>Representante do 3.º ciclo (E9)</p> <p>“Se todos os intervenientes participam de forma ativa, sim penso que sim que, que o Conselho Geral da nossa escola funciona bem, porque penso que todos os membros tentam fazer com que a escola seja um local propício para a aprendizagem, se preocupam com os nossos alunos e todos tentam dar a sua opinião sempre no melhor sentido. Por vezes quando surgem opiniões divergentes, todos nós tentamos chegar a um consenso de forma a que tudo seja feito pelo bem dos nossos alunos.” (E9, p.4).</p> <p>“Sim, sim eu penso que sim, como, como o provérbio chinês que para, para educarmos uma criança é necessário uma aldeia inteira não é, penso que sim, porque realmente nós todos tentamos fazer o nosso melhor, tentamos, tentamos entrar em consenso, de forma a que tudo seja feito pelo, pelo melhor.” (E9, p.4).</p>	<p>Verifica-se uma participação ativa por parte dos membros do órgão procurando-se chegar a consenso de posições.</p> <p>Falta de envolvimento por parte de alguns grupos representados no órgão devido à falta de uma certa cultura de cidadania ativa.</p>
<p>Representante do 3.º ciclo (E10)</p> <p>“Aqui tenho visto um apoio, como membro do Conselho Geral, tenho visto um apoio muito grande da, da câmara, uma tentativa de solucionar todos os problemas, mas de todas as outras, todos os outros ramos pouco apoio. A participação mesmo nas próprias reuniões é, é, é muitas vezes duvidosa (...) Uma falta de interesse, uma falta de cultura de apoio, de envolvimento no, no, falta de cidadania, resumindo seria isso.” (E10, p.4).</p>	<p>Embora se reconheça a mais valia da sua existência os elementos que integram o órgão ainda se encontram pouco sensibilizados para a sua real importância.</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (Presidente da Associação de Pais) - (E11)</p> <p>“ Eu começo já por dizer que foi um avanço excecional. Foi um avanço excecional na, na, na, no funcionamento da escola, a existência dos Conselhos Gerais com a participação dos pais em grupo, em grupo, em boa quantidade da, da, da comunidade, das, das, empresas exteriores à escola. Penso que essa é a única parte que ainda não está bem, bem estudada, não diria bem estruturada, quer dizer as pessoas que participam, ainda não se aperceberam bem daquilo que estariam a fazer naquele sítio, é o único setor que ainda precisa de alguma, de alguma dinâmica, de alguma dinamização, mas quanto ao resto penso que é, penso que é democrático, isso vai também muito da participação das pessoas que lá estão.” (E11, p.5).</p> <p>“... é o mais adequado e, e obriga a consensos. Obriga a consensos, obriga as pessoas a falarem, obriga as pessoas a entenderem-se com um</p>	<p>O formato existente propicia a geração de consensos e desse ponto de vista a colegialidade tende a destacar-se por força da partilha e discussão conjuntas.</p>

<p>objetivo comum, que se, que se as pessoas não estivessem reunidas, se não tivessem elevadas no tal Conselho Geral, cada um falava pela sua parte e, não ia, e acabava por não ter o mesmo peso, nem ia ter nas pessoas que participavam, o feedback , que elas lhe, lhes interessa que tenham, não é, de maneira que, assim é bastante importante porque obriga as pessoas a falarem umas com as outras e a discutirem e a obterem um, um consenso..." (E11, p.5).</p>	
<p>Unidade de Registo</p>	<p>Inferências</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E12)</p> <p>“ Eu acho, eu acho sinceramente, eu acho que o Conselho Geral, é a opinião que eu tenho, foi, foi um órgão que foi instituído não sei por quem, mas talvez pelo poder central, faz parte de mais uma burocracia, porque eu penso que em termos práticos o Conselho Geral não tem muito, não tem muito peso. O Conselho Geral faz parte de um processo burocrático que tem que ser feito, mas em termos práticos aquilo que se passa lá, acaba por depois, na minha opinião, o efeito que produz é um efeito se calhar insignificante...” (E12, p.2).</p> <p>“ Não, não considero. Eu até posso dizer que, na minha opinião, isto é uma manifesta opinião, acho que se, até achava interessante haver um órgão independente que não fosse, digamos assim, partidário entre aspas dos pais, nem que fosse partidário da, da outra classe que são os professores, porque são as duas classes que estão ali, digamos assim, com mais, com mais representatividade, achava interessante que houvesse uma, uma entidade que pudesse apreciar algumas coisas, a forma como decorrem, decorrem as reuniões e depois a forma até como são apresentados esses mesmos resultados, por exemplo através das atas, na minha opinião, as atas são, tendem a ser às vezes, sendo verdadeiras, que não, as atas não, não deixam de ser verdadeiras, tendem a ser às vezes um pouco tendenciosas tendo em conta aquilo que são os interesses desta, daquela situação...” (E12, p. 3)</p> <p>“Acho que não tem muita importância, porque as tomadas de decisão normalmente já estão feitas antes do Conselho geral existir portanto, isto, na minha opinião aquilo que, aquilo que se passa no Conselho Geral é, vai de encontro aquilo que eu disse no início, é um processo burocrático que tem que ser feito, é um processo em que e a forma perspectiva dos pais que chegam lá e quando querem ver esclarecidas esta ou aquela situação, quando querem falar sobre este ou aquele ponto, ele até falar, até devem falar, mas depois em termos práticos o que, o que importa mesmo é, é o aprovar aqueles pontos que já vêm na ordem de trabalhos que, que no fundo, que nós acabamos por, por, por nem se refletir muito sobre eles, uns porque não temos grande conhecimento, outro porque, outros porque não temos tempo de, de refletir, ...” (E12, p.4).</p>	<p>O papel do Conselho Geral tende a refletir o cumprimento de uma formalidade instituída legalmente questionando-se a sua independência atendendo ao seu formato no que concerne aos grupos representados. As tomadas de decisão tendem a evidenciar propostas e matérias já preparadas e propostas previamente em outros fóruns esvaziando-se de certa forma o seu carácter realmente estratégico e visionário.</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E13)</p> <p>“Acho que sim, acho que temos uma boa equipa, acho, não é, eu penso (...) Sim, acho que sim, porque é assim uma pessoa pensa de uma maneira, mas outro já pensa de outra e acho que tudo falando, acho que às vezes é melhor ouvir a opinião de dois ou três, que só de um a decidir...” (E13, p.3).</p> <p>“ Sim, acho que devia entrar mais alguém porque é bom entrar tanto para isso, como para a associação de pais, só é bom mas não só sempre só do mesmo sítio devia ser onde esta escola abrange as freguesias todas porque não estão não é, é só praticamente do mesmo sítio.” (E13, p. 4).</p> <p>“Acho que sim. Acho que é assim, há pais, não vou dizer que são todos, que há pais que preocupam-se e vêm às reuniões e tudo, mas há outros que não querem saber (...) o nosso presidente da associação convoca para os pais vir, só que é assim, vêm meia dúzia deles, é pena (...) talvez tentar mais vezes contactar os pais através dos diretores para eles virem às</p>	<p>Apesar de estarem representados os vários grupos da comunidade educativa verifica-se alguma falta de assiduidade por falta de alguns elementos nomeadamente os representantes da comunidade local, questionando-se se tal acontecerá pelo meio em que se insere o Agrupamento de escolas seja por algum fator cultural e/ou social.</p> <p>No entanto assiste-se a uma democraticidade ao nível das tomadas de decisão no órgão.</p>

<p>reuniões para, pôr questões...” (E13, pp. 5-6).</p>	
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E14) “ Sim, sim, sim (...) Acho que toda a gente é ouvida e tem direito à sua opinião espontaneamente, não é, toda a gente diz o que, o que sente, tudo democraticamente (...) Acho que toda a gente conta e são discutidas e depois há votação não é e a maioria... (E14, p. 3).</p>	<p>Assiste-se a uma participação alargada regendo-se pela discussão e votação democráticas.</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E15) “ É assim: se todos os membros comparecessem eu acho que existia, porque ao haver assento na, de várias áreas, ao nível da área da sociedade não é... temos aqui representantes de empresas da sociedades, de associações locais, mas eles raramente estão presentes, por isso, não sei se o objetivo de, de, da parte deles será, é atingido ao nível do Conselho Geral mas, a nível da Associação de Pais nós temos seis representantes, acho que estamos bem representados.” (E15, p.3). “ Eu penso que sim. Creio que sim (...) E depois na, na, na ação não é e no resultado que sai dali portanto, é que, é que depois são tomadas as decisões que saem dali.” (E15, p.3). “... mas não há aderência, não sei se é pelo meio em si que é um meio mais rural e as pessoas estão mais nas suas vidas e não se sentem à vontade até para participar em algumas atividades...” (E15, p.6).</p>	<p>O Conselho Geral parece estar adequado às questões prementes do Agrupamento de escolas estando representados os elementos necessários assistindo-se a uma participação democrática no órgão apesar do baixo nível de instrução dos pais.</p>
<p>Representantes do pessoal não docente (E16; E17)</p>	
<p>Representante do pessoal não docente (E16) “ É difícil, eu acho que o Conselho Geral está a fazer... faz um bom trabalho, porque está... tem mais proximidade com os alunos que vêm para, para o agrupamento, neste caso para o nosso agrupamento, e vai-se sempre tentando ver essas dificuldades...” (E16, p.4). “ Eu acho que existe. Um dos problemas que temos cá na nossa zona é que há muito baixo nível de escolaridade dos pais. São pais muito jovens e têm muito pouca formação e nessa área, como eu costume dizer, cada filho não traz um rótulo...” (E16, p.4). “ Eu penso que sim. Na minha opinião estão, estão, porque são vinte e um ou vinte e dois elementos, e de tudo, tem de tudo. Tem os pais, tem tudo.” (E16, p.9).</p>	<p>Verifica-se que os representantes no órgão têm a possibilidade de participarem democraticamente não se vislumbrando necessidade de reformatar a composição do órgão em termos de representantes.</p>
<p>Representante do pessoal não docente (E17) “ Sim, as pessoas têm à vontade para falar e dizerem aquilo que pensam e darem a sua opinião.” (E17, p. 3). “ Sim, além disso não sei como poderia estar melhor, acho que sim.” (E17, p.4).</p>	<p>Verifica-se a possibilidade de participação alargada por parte dos representantes no órgão embora se questione a o seu rela poder vinculativo entendendo-se que a colegialidade no que concerne à discussão e tomadas de decisão tende a emergir.</p>
<p>Representantes da comunidade local (E18; E19)</p>	
<p>Representante da comunidade local (E18) “... aqui no caso concreto, creio que pronto, acho que, acho que todos têm. Agora, a nível de, o, ou seja, o poder ou o alcance que tem ou a opinião de algum pronto, isso, isso agora honestamente também não estou muito, não posso assegurar se têm um poder vinculativo ou não, mas, mas tem voz, voz ativa e que pode ser bem, bem utilizada pelos órgãos de gestão, acho, acho que sim, acho que tem, acho nesse sentido.” (E18, p.3). “Ora bem, a esse nível eu acho que há vários, há os vários intervenientes e, e nessa questão é assim, eu, a voz realmente, ou seja, a opinião está lá, a tal dita colegialidade, depois, eu, eu, eu creio que tem um poder também que acabe, que o Conselho Geral em muitas das, das medidas e ou estratégias que acaba por ter um poder vinculativo, creio que, creio que,</p>	<p>Entende-se que o Conselho Geral deverá influenciar a Direção nas tomadas de decisão atendendo à visão diferenciada que possui do Agrupamento de escolas.</p>

que acaba por, por realmente fazer valer a opinião que e as decisões que lá, que lá são tomadas.” (E18, p. 3).	
Representante da comunidade local (E19) “Eu acho que o Conselho Geral tem realmente esse papel, de certa forma de influenciar o conselho diretivo no sentido de lhes dar a mostrar por vezes situações que cá dentro não conseguem, porque o mundo lá fora é muito diferente do mundo cá dentro.” (E19, p.3).	Alguma falta de assiduidade às reuniões do órgão decorre da morosidade das mesmas entendendo-se que se verifica uma democraticidade ao nível da participação atendendo aos representantes que integram o órgão.
Unidade de Registo	Inferências
“ Sim, sim sinceramente eu sou um bocadinho faltoso nas, nas reuniões também por motivos de trabalho, e já agora uma criticazinha ao Conselho Geral: são reuniões muito prolongadas. A minha crítica vai nesse sentido, embora comece a reunião com entusiasmo, mas a certa altura é muito tempo, muito tempo sem intervalo, se houvesse intervalo por um lado ainda iríamos aumentar mais o tempo que estamos aqui nas reuniões, mas são muito cansativas, porque são, é muito tempo e nós profissionais do tal mundo cão lá fora, acho que não conseguimos estar tanto tempo para resolver esses assuntos. Podia ser mais vezes, mas reuniões mais pequenas.” (E19, p.3). “Acho que sim, acho que sim, que é muito importante, até porque estamos lá os representantes dos pais, então no meu caso portanto o representante da comunidade, e há lá outras, outras representações, da câmara etc... acho que é muito importante todos trabalharmos no sentido de realmente sair dali um bom trabalho...” (E19, p.3).	

3.**Categoria:** Representatividade no Conselho Geral**Subcategoria:** Composição e adequação dos representantes no órgão

Unidade de Registo	Inferências
Diretor (E1) “... penso eu, assim em sentido lato que, que, estão lá presentes (...) todos aqueles que são os agentes diretos daquilo que é a ação da escola (...) não me parece que, que haja aqui dificuldade em que este, este este modelo de Conselho Geral se consiga, se consiga impor e apoiar a escola” (E1, pp.5-6). “... o que eu penso é que podiam estar outros representantes da comunidade, pelo menos que tivessem mais conhecimento da área educativa (...) porque há quem perceba muito pouco de escola e que afirme exatamente aquilo que, para o qual não está muito habilitado e portanto por aí às vezes as coisas não correm muito bem, porque há uma dificuldade em entender aquilo que são as imposições dos normativos legais...” (E1, p.6). “... em termos de representação em Conselho Geral, não vejo aí grande, grande interesse nem, nem importância na, no facto dos alunos do básico, do ensino básico, por assim dizer, do terceiro ciclo estarem representados (...) Não, não condiciona não qualquer tomada de decisão do órgão” (E1, p. 7). “... nesta organização, é um órgão vital, porque à partida estão lá as visões, as várias óticas, as várias, sensibilidades não é, sociais representadas não é, e como sabemos no fundo temos os vários lados (...) Eu penso que reúne as condições para, para dar vamos lá um suporte a este modelo de representação democrática, penso que sim” (E1, pp.7-8).	Integram o Conselho Geral os agentes da comunidade educativa que se encontram diretamente envolvidos na ação educativa apesar de alguns elementos não possuírem o conhecimento adequado e necessária da área educativa. Deveriam integrar o órgão conselheiro com um conhecimento mais profundo da realidade educativa.
Presidente do Conselho Geral (E2)	

<p>“ Está correta, apesar que eu era, na minha opinião deveria ter menos elementos, não era necessário ter vinte e um, se ficasse pelos catorze, talvez fosse mais fácil...” (E2, p.4).</p> <p>“Não. Todos tinham na mesma a representatividade lá, porque normalmente, isso é como tudo na vida, são sempre os mesmos que falam e que participam. Há outras pessoas que estão lá, mas só para, para votar que é mesmo assim” (E2, p.4).</p>	<p>A redução do número de conselheiros poderia ser benéfica para a dinâmica de funcionamento do órgão atendendo ao baixo índice de participação ativa dos seus membros. No ensino básico a ausência de representantes dos alunos no Conselho Geral não é limitativo da ação do mesmo.</p>
<p>Unidade de Registo</p>	<p>Inferências</p>
<p>“Exato. Para saber também a opinião dos alunos, porque são alunos intervenientes no processo educativo (...) Não, não condiciona relativamente ao ensino básico, no ensino secundário é capaz de já ter alguma influência, mesmo não havendo associação de estudantes” (E2, p.5).</p>	
<p>Representantes da autarquia (E3: E4)</p>	
<p>Representante da autarquia (E3)</p> <p>“Eu acho que é perfeitamente razoável, nessa preocupação de ter toda a comunidade representada, de resto há a possibilidade de serem cooptadas instituições locais, que reforça essa, essa, que reforça essa presença de toda a comunidade” (E3, p.6).</p> <p>“Pois, assim de repente, não me parece que esteja a faltar ninguém, até porque há essa possibilidade de serem cooptadas entidades e portanto sempre que se entenda que faz sentido ter a presença de alguma instituição ou de alguma entidade, pode usar-se esse mecanismo de cooptação” (E3, p.6).</p> <p>“Não, eu acho que não condiciona nada, mas, mas a presença de um representante dos alunos ou através da associação de estudantes por exemplo poderia enriquecer a reflexão em algum, alguns temas, ainda que eu ache que essa presença devesse ser feita sem direito de voto...” (E3, p.6).</p>	<p>A composição atual do órgão parece ser a adequada estando representadas as várias sensibilidades da comunidade educativa. A presença de um representante dos alunos poderia ser uma mais valia para a reflexão no órgão mas a sua inexistência em nada condiciona o normal funcionamento do mesmo.</p>
<p>Representante da autarquia (E4)</p> <p>“Eu parece-me que sim. É um órgão que já tem uma dimensão razoável (...) no máximo pode ter até 21 representantes” (E4, p.9)</p> <p>“ ... os representantes que compõem o, o Conselho Geral, parece-me adequado, por exemplo estou-me a lembrar que eventualmente, por exemplo o Conselho Municipal de Educação poderia ter um representante o, no Conselho Geral, poderia não ser descabido de todo (...) um representante por exemplo das juntas de freguesia (...) Poderia eventualmente ser alargado, agora encurtado também não me parece que, eu acho que as pessoas, eu acho que as pessoas, eu acho que as entidades que lá estão representadas, eu acho que sim, que faz todo o sentido que elas lá tenham assento” (E4, pp. 9-10).</p> <p>“Eu acho que sim (...) acho que faz todo o sentido e acho que é uma mais valia a participação dos alunos no Conselho Geral, sem dúvida...” (E4, p.10).</p> <p>“Não me parece (...) não vejo que as decisões que são tomadas em sede do Conselho Geral sejam, estejam prejudicadas pelo facto de eles não terem assento nesse Conselho Geral” (E4, pp.10-11).</p>	
<p>Representantes do pessoal docente (E5 – Pré-escolar/E6 – 1.º ciclo; E7/E8 – 2.º ciclo; E9/E10 – 3.º ciclo)</p>	
<p>Representante do pré-escolar (E5)</p> <p>“Olhe é assim: engloba a comunidade educativa toda. Agora, se em termos de, de, de docente, se existir um bocadinho de prestígio ou de, de liderança, uma vez que dantes era tudo professores e agora é metade,</p>	<p>Apesar de se encontrar representada a comunidade educativa e de se conotar a pertença ao órgão com</p>

<p>metade, às vezes também me questiono” (E5, p.6).</p> <p>“Também queria é que eles fossem mais ativos, mais intervenientes, não é só convidar por exemplo, as forças vivas porque são membros aqui do nosso meio local, e depois quase não aparecerem, não terem uma opinião, não, não aproveitarem a sua, a sua posição no meio para empolgar ou divulgar, a nossa escola (...) eu sei que é um trabalho voluntário (...) é voluntário a todos os níveis, porque nós não temos dispensa de nada, temos mais um cargo, é sempre pós-laboral, mas pronto, se assumirmos vestir a camisola, há que fazer a corrida...” (E5, p.6).</p> <p>“Acho que no fundo estão lá todos (...) todos que vivem, que fazem parte da comunidade educativa...” (E5, p.7).</p> <p>“Eu só estava a nível de Secundário (...) Só é relevante se (...) não for mais uma pessoa passível, se for mais, se for um elemento que veja as, as necessidades do, do (...) grupo que que representa, dos alunos, que não vá lá na perspetiva de, de só que pensar em, em melhorar sei lá, as instalações que não está por exemplo nas nossas mãos, por exemplo...” (E5, p.8).</p> <p>“Não, não. Porque eles também estão muito bem representados pelos professores e pelos, pelos, e pela Associação de Pais” (E5, p.9).</p> <p>“Estão a ser levadas pelo (...) Pelo Diretor. Pelas reuniões que ele tem executado com os delegados de turma pronto (...) Não há Associação de Estudantes, mas o Diretor tem essa estratégia para, para levar essa informações e essas informações têm chegado ao, ao Conselho Geral, não por um representante próprio mas pelas reuniões que, que o Diretor tem realizado com os delegados, os representantes de turma” (E5, p. 9).</p>	<p>algum cunho de prestígio verifica-se falta de dinamismo interventivo e défice de participação. Ao nível da representatividade dos interesses dos alunos eles são devidamente acautelados pelos representantes da associação de pais e encarregados de educação e pelo próprio Diretor que reúne com os delegados dos alunos periodicamente para auscultar as suas pretensões.</p>
<p>Representante do 1.º ciclo (E6)</p> <p>“Sim, eu acredito que sim, embora se perguntar a outras pessoas poderão dizer que não mas, nunca haverá assim uma solução ideal (...) apesar de haver, pontos de vista diferentes, eu acho que a composição acaba por não afetar o teor ou a qualidade das decisões” (E6, pp.5-6).</p> <p>“ Sinceramente, à partida só vejo que faltem ali os alunos” (E6, p.6).</p> <p>“Eu penso que não. É assim, desde que os alunos fossem mentalizados (...) poderia ser positivo, mas dependeria muito da maneira como quem lá estivesse fizesse o papel...” (E6, p.6).</p> <p>“Claro que, teriam, a escolha teria que ser feita pelos alunos, teriam que ser alunos alunos escolhidos com muita, com muito rigor porque, depois os alunos há uma grande variedade (...) porque ainda estão numa fase de evolução, por vezes é difícil” (E6, p. 7).</p> <p>“Eu penso que sim. É evidente que depois os representantes dessa própria comunidade é que têm que fazer valer o seu papel quando estão presentes, dar opiniões, serem interventivos, mostrarem a sua capacidade de participação (...) Agora esses que são nomeados por exemplo, para representar a comunidade, penso que é importante depois estarem presentes. Não se pode ser nomeados... aí eu vou, é mais um jeito que faço, se não a partir daí também, estar ou não estar a ideia é quase a mesma. Se eu vou só porque vou, porque me puseram lá mas eu não tenho interesse, entre vir ou não vir portanto, depois o resultado acaba por ser nulo, acho que não tem muito interesse” (E6, p.8).</p>	<p>A composição do Conselho Geral parece estar consentânea podendo eventualmente faltar a contribuição dos alunos que, a terem assento no órgão, deviam ser escolhidos com o perfil adequado pois o nível etário nem sempre propicia isso. Os elementos cooptados deviam ter presente a importância do seu papel no órgão em questão e primar pela regularidade nas presenças nas sessões do mesmo.</p>
<p>Representante do 2.º ciclo (E7)</p> <p>“ Eu acho, eu acho que a comunidade educativa está bem representada, fazemos a exceção no caso do nosso Conselho Geral, que não contempla os alunos, o que não me parece mal, neste agrupamento, porque uma vez que só temos até ao nono ano (...) Não me aparece que condicione ou que impeça. É assim, não, não não vejo, não vejo tanta necessidade quanto isso de haver alunos no caso do ensino básico. Estamos a falar de alunos até aos quinze anos de idade, que do meu ponto de vista ainda</p>	<p>A constituição do Conselho Geral é ajustada uma vez que o agrupamento de escolas não possui ensino secundário na sua oferta educativa, somente até ao 3.º ciclo.</p>

<p>são um pouco imaturos e, e a maior parte das situações que são tratadas no Conselho Geral, me parece que eles não teriam a maturidade suficiente para lidar com elas, acho sim, que já é importante haver a representação dos, de alunos no, no Conselho Geral, a partir do secundário, aí sim já são alunos com outra perspectiva, com outra maturidade, que são capazes de ter opiniões já fundamentadas.” (E7, pp. 5-6).</p>	
Unidade de Registo	Inferências
<p>Representante do 2.º ciclo (E8) “Neste momento acho que sim (...) Neste momento acho que é mais que suficiente. Não estou a ver mais ninguém (...) Há certas coisas que eu acho que os alunos não deveriam saber (...) E lidando com alunos de quinze anos acho que não estão preparados para isso.” (E8, pp. 7 -9).</p>	<p>Os elementos constituintes do Conselho Geral são os suficientes considerando-se que não seria imperioso o assento no órgão dos alunos tendo em conta o nível etário dos mesmos.</p>
<p>Representante do 3.º ciclo (E9) “ Sim, penso que sim (...) Eu ainda pensei, portanto um aluno, mas penso que os nossos alunos ainda são muito novos não é... para intervirem neste processo. Alunos do secundário se calhar faria sentido, mas alunos com idades tão, tão baixas, penso, penso que não (...) Sim, porque no fundo penso que toda a comunidade envolvente está presente não é, representante dos pais, da associação dos pais, professores, funcionários, autarquia, instituições locais, não é assim, portanto acho que não colocaria ali... mais, mais nenhum elemento.” (E9, p.5) “Como eu já lhe disse, provavelmente sim, mas provavelmente também acho que o aluno em questão deveria ser, como é que eu hei de dizer, responsável, ter espírito crítico, de observação, e provavelmente os nossos alunos ainda não têm uma idade etária suficiente para ter adquirido todas essas competências” (E9, p.5).</p>	<p>A comunidade educativa parece estar plenamente representada não carecendo de alargar o espectro de conselheiros. Atendendo à faixa etária dos alunos não se justifica o seu assento no Conselho Geral uma vez que não se encontram dotados da maturidade e perfil adequados para o efeito.</p>
<p>Representante do 3.º ciclo (E10) “Quanto à composição do Conselho Geral, no que está no normativo, no que está na lei, eu acho que está, é correto, tenta envolver toda a gente. Quanto aos, aos membros do nosso Conselho Geral, esta escola, como já referi anteriormente, à partida há uma participação muito grande da associação de pais, a câmara tenta apoiar, o resto da comunidade não, os professores também, obviamente e os funcionários, mas as entidades locais, as juntas e isso, não se envolvem como deveriam, esses não, esses já referi antes.” (E10. p.6). “ Não, acho que não. Está tudo representado, não temos uma representação por exemplo da área da saúde, mas será que deveria estar? Se calhar não. Alguém da Administração Regional de Saúde? Mas não me parece que fosse muito necessário (...) Eu acho que na, no, no nosso caso o, o, eles também não têm essa cultura como já falamos das entidades locais e eles são o reflexo dos pais, os pais também não têm essa cultura de reivindicar, ou de saber reivindicar alguma coisa, então poderíamos tentar ouvi-los e, e quem sabe, se calhar errado, mas orientar as suas dúvidas, ou seja não era só ouvir, nós orientávamos para transmitirem as suas dúvidas. Acho que sozinhos não conseguem. Eles não têm essa cultura aqui.” (E10, pp. 6-7).</p>	<p>A comunidade educativa parece estar plenamente representada não carecendo de alargar o espectro de conselheiros. Atendendo à faixa etária dos alunos não se justifica o seu assento no Conselho Geral uma vez que não se encontram dotados da maturidade e perfil adequados para o efeito.</p>
Representantes dos pais e encarregados de educação (E11; E12; E13; E14; E15)	
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E11) “ Só tenho pena de ainda, de ainda não existir o representante dos alunos, que é extremamente importante porque o fundo eles são os clientes principais (...) Aos restantes representantes torno outra vez ao facto da, da, das pessoas que são cooptadas à volta, não é, na, na comunidade, nas empresas e tudo, que, que creio que ainda não estão bem cientes daquilo</p>	<p>A composição do Conselho Geral prevista legalmente é adequada encontrando-se as várias dimensões da comunidade educativa representadas embora deficitária em termos de participação por parte dos representantes das entidades cooptadas. No que concerne à</p>

<p>que, daquilo que lá estão a fazer, da importância até do, do cargo que têm.” (E11, p. 6).</p> <p>“... nunca senti a necessidade de haver mais alguém representada no Conselho Geral.” (E11, p.7).</p>	<p>representação dos alunos considera-se que os mesmos não possuem a autonomia necessária para poderem intervir no órgão carecendo de orientação por parte de outros interlocutores.</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E12)</p> <p>“ Agora, por aquilo que eu analiso sinceramente, assim à, à, a minha primeira impressão é que não. Há elementos, principalmente aqueles elementos que, que tem a ver com a comunidade local, penso que, não digo que estejam a mais, mas eles como não sentem interesse, estão ali porque tem que ser, porque pronto, em termos, em termos legais tem que existir um representante de, de, dos empresários, um representante de uma, de uma associação qualquer pronto, agora não posso, não sei, não sei concretamente quais são os termos técnicos que eles, que eles determinam para, para, mas de qualquer das forma sei que este tipo de pessoas que nós sabemos de antemão que, que não vão, não vão ser assíduos, e eu digo isto mais ou menos à vontade, porque eu quando assumo qualquer coisa, acho que é preferível não assumir do que estarmos a pensar, oh depois vou e não me apetece, porque depois é sempre assim, qualquer coisa, para quem não quer ir, qualquer coisa serve de desculpa, para quem quer, resolve o problema e acaba, acaba por ir.” (E12, p. 5).</p> <p>“ Não, porque as, o que contribui para as tomadas de decisão dos órgãos são os professores. Não, não vale a pena. Primeiro lugar estão em, estão em maioria, tem, são em maior número, não estão em maioria em termos de quórum, mas, mas é a classe mais representada no, no, no, no, no... depois é a classe mais bem preparada para fazer, digamos assim, a sua representação e a sua, a sua exposição nos seus pontos de vista. Nós pais, em termo, em termos gerais, estamos muito mais mal habilitados para, para estar lá a representar e prontos, isso é outra questão e os professores não têm culpa não é? Isto também tem a ver com a questão de se calhar o, a associação de pais é uma associação que, que não é uma verdadeira associação, é só de nome, porque os elementos que a compõe são, são meia dúzia, contrariamente aquilo que devia de ser...” (E12, pp. 6 e 7).</p>	<p>Salienta-se a importância de poder integrar o órgão um representante dos alunos de forma a propiciar uma visão particular dos mesmos não se vislumbrando a necessidade de integrarem o referido órgão mais elementos. No entanto existem representantes que ainda desconhecem a verdadeira amplitude e relevância da sua função no Conselho Geral.</p> <p>Constata-se uma deficitária participação no órgão por parte de alguns representantes que não primam pela assiduidade e nem têm a real consciência do seu papel no órgão considerando-se que alguns representantes (docentes) tendem a contribuir de forma mais substancial para as tomadas de decisão por força da sua preparação específica em detrimento de outros representantes (pais).</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E13)</p> <p>“Acho que às vezes não, que os miúdos, também às vezes não pensam muito bem não é, às vezes é bom, outras vezes não, mas acho que de, depois, sei lá, não nesse dia, mas noutra também se devia ouvir melhor os, os alunos, isso sim. (...) Sim, tenho que ouvir mais um bocadinho também quem está lá a representar, mas acho que sim, tudo, tudo junto faz força...” (E13, p.5).</p>	<p>Todos os elementos integrantes do órgão desempenham um papel adequado ao nível da participação não se considerando obrigatória a representatividade dos alunos no órgão tendo em conta a sua inconstância de pensamento.</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E14)</p> <p>“ Penso que sim (...) Porque é um pouco de cada não é, é o Diretor, é os pais, toda a gente tenta fazer o melhor que pode para a escola. A autarquia também vai tentando fazer o que pode.” (E14, p. 4).</p> <p>“ Acho importante, e até já falei nisso no Conselho Geral, acho importante porque eu próprio já falei com alguns alunos, disse: oh vocês haviam de arranjar aí meia dúzia deles para expor os problemas deles...” (E14, p. 5).</p> <p>“ Porque eles sabem melhor que ninguém as dificuldades não é, por exemplo a nível de, de cantina, os pais não sabem como é que foi servido o almoço do dia, ou do anterior, do dia anterior ou do dia de amanhã, não sabem como vai ser, como é que, e eles próprios podiam dizer: ei, realmente o almoço não era bom, ou isto ou aquilo, porque há muita gente que dá queixa não é, mas não são os pais que acho que vêm cá almoçar, são os filhos (...) era bom que eles participassem.” (E14, p. 6).</p>	<p>Tende a existir uma sinergia conjunta ao nível da participação no órgão por parte dos vários grupos de representantes embora se considere que seria determinante a representação dos alunos no órgão na medida em que permitem ter uma visão muito particular das temáticas que lhe dizem respeito.</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E15)</p> <p>“ ... penso que sim, mas também não tenho opinião aprofundada a esse respeito (...) É como eu digo, a nível de empresas tem assento e acho que, até é um papel importante, até a nível de, de, de alunos que saem no nono</p>	

<p>ano, agora talvez no décimo segundo, se tivermos aqui o décimo segundo, e devíamos era ter outras pessoas que mais assíduas, mas agora chamar mais, também não estou a ver, a câmara tem assento e não costuma faltar, portanto eles também acho que... também era importante a presença deles...” (E15, p. 3).</p>	
<p style="text-align: center;">Unidade de Registo</p>	<p style="text-align: center;">Inferências</p>
<p>“... acho que deveria ter, que havendo uma associação que deveria haver um representante.” (E15, p.4). “ Eu penso que sim. Porque têm, porque tem vários representantes de várias áreas, a esse nível penso que sim” (E15, p.4). “ É assim: eu... nós fazemos parte da Associação de Pais e nós não temos uma grande aderência por parte dos pais.” (E15, p.5).</p>	
<p style="text-align: center;">Representantes do pessoal não docente (E16; E17)</p>	
<p>Representante do pessoal não docente (E16) “ Para mim é, porque tem os encarregados de educação, tem os funcionários, tem o senhor director, tem os representantes do infantário, tem os representantes da primária e todos em conjunto temos tentado que as coisas se encaminhem no bom caminho (...) Eu penso que não, porque como estão representantes das várias áreas, eu penso que assim que está bem, porque senão, muita gente da mesma área acho que acabava por ser... já são vinte e um ou vinte e dois representantes... eu acho que estamos bem encaminhados (E16, p.5). “ Aqui no nosso agrupamento tanto era como não é, tanto tinha vantagens como não tinha. Porque os alunos são sempre ouvidos, eles têm sempre participação aqui (...) Falando com a directora de turma, fazendo os memorandos, explicando o seu ponto de vista, acho que toda a gente tem que se sentir bem... é isso (...) Eu nunca senti nada disso, porque se fala de todos os temas. Tem-se falado em relação aos alunos e para mais o Conselho Geral funciona mesmo com esse objectivo de proporcionar o bem dos alunos, é mesmo tudo dentro disso...” (E16, pp. 7-8). “Eu penso que sim. Então como já tinha dito, como tem vários representantes das várias áreas, estamos analisar tudo...” (E16, p.9).</p>	<p>Verifica-se que o atual formato do órgão em termos de representantes aparenta ser a adequada embora se constate alguma falta de mobilização ao nível da Associação de Pais sendo pertinente a inclusão de um representante dos alunos caso de constituísse uma associação de estudantes.</p>
<p>Representante do pessoal não docente (E17) “ Sim, eu acho que tem, tem tudo, tem todas as qualidades, tem professores, tem auxiliares, tem encarregados de educação e eu acho que sim, eu acho que está já abrangida por aquilo que é preciso (...) Sim, eu aqui não sei quem é que poderia estar mais, se já temos a câmara, já a participar, não sei quem é que, só se fosse os alunos, mas os alunos não sei até que ponto não é, interessaria a opinião deles nestas reuniões (...) Eu acho que não, eu acho que os alunos ali, que não dizem muita coisa, acho que não, porque os assuntos que se tratam lá não é propriamente só diz respeito só aos alunos, diz respeito aos professores e a outras, a outras entidades que estão ali presentes. Os alunos nem estão muito metidos na, no Conselho Geral. ” (E17, p.3).</p>	<p>O Conselho Geral tende a ser um espaço de participação democrática visto nele terem assento os elementos representativos da comunidade não sendo imperiosa a inclusão de representantes dos alunos no mesmo na medida em que todos os representantes têm como maior preocupação a defesa dos interesses dos alunos.</p>
<p style="text-align: center;">Representantes da comunidade local (E18; E19).</p>	
<p>Representante da comunidade local (E18) “ Na minha opinião, eu, eu acho que não, não, não, não, nunca fui muito favorável a, a, a pronto, à, à composição e à, à atual, ou seja, não estou com isto a querer dizer que não, que pelo fato de, de haver intervenientes locais e uma, e uma participação mais ativa de, mas, na, na, na orgânica geral até na eleição do, da, da direcção e isso tudo, ou seja, há, há pequenas, há questões que acho que, que quem está de fora, que não, que não, ou seja, que acaba por ter tanto ou mais poder na eleição de, que</p>	<p>A abrangência do Conselho Geral no que respeita aos representantes que nele têm assento é a adequada não carecendo de integrar representantes dos alunos uma vez que se considera não ser o fórum apropriado para auscultar as opiniões dos mesmos.</p>

<p>muitas vezes que não está a par, que não está, que não tem conhecimento de, e pronto, e às vezes pode ser induzido ou não, ou, ou pronto, ou ter uma, uma opinião que, que pode correr o risco de não ser a mais correta.” (E18, pp.3-4).</p>	
Unidade de Registo	Inferências
<p>“A meu ver, eu, eu acho que acabam por, por estar todos representados não é, até, até os próprios assistentes operacionais, se bem que, às vezes acho, acho que foi retirada bastante ou toda, todo, porque antigamente era, eram só os docentes não é, que tinham voz ativa, e acho que passou-se de um oito para, de um oitenta para um oito. Pronto, tornou-se mais, mais democrático, mas acho que se retirou demasiado poder ou demasiado, demasiada voz às, às pessoas que passam os, os praticamente trezentos e sessenta e cinco dias no, no, no local de ensino, não é, se bem que os assistentes operacionais também, portanto acho que, acho que houve uma mudança, se calhar grande demais.” (E18, p. 4).</p> <p>“A minha opinião é que sendo, sendo até ao terceiro ciclo, acho que os alunos, ou seja, não, não querendo menosprezar de, ou seja correndo o risco de menosprezar o valor e, e o pensamento próprio que muitos deles têm, acho que, acho que eles ainda, será se calhar ainda um pouco prematuro para, para terem um pensamento, uma, ou até uma visão correta...” (E18, p.4).</p> <p>“Eu acho, eu acho que tem-se, eu acho que tem, que realmente, que tem sido alcançada porque têm existido bastantes atividades que englobam toda a comunidade escolar e, e está portanto, aberta ao público, aos encarregados de educação e mesmo à comunidade local, portanto eu, e estamos a falar não de uma nem de duas não é, bastantes atividades, eu acho que isso aí tem sido bastante bem alcançado.” (E18, p. 5).</p>	<p>O atual formato do órgão tende a propiciar uma atuação por parte dos seus elementos integrantes relativamente a matérias para as quais não estarão devidamente habilitados e com o grau de conhecimento necessário.</p> <p>Tendo em conta o nível etário dos alunos do 3.º ciclo entende-se ser prematuro propor a integração de representantes dos alunos no órgão pois os interesses dos mesmos encontram-se já acautelados por via de outros representantes no Conselho Geral.</p> <p>A colegialidade tem-se traduzido na concertação de um número significativo atividades direcionadas a toda a comunidade escolar envolvendo os vários grupos de representantes com assento no órgão.</p>
<p>Representante da comunidade local (E19)</p> <p>“ Acho que está mais ou menos, acho que está (...) Não, numa primeira análise, acho que está bem. Não estou a ver o que é que poderia faltar aqui, mas acho que está bem.”(E19, p.4).</p> <p>“ Sim, eu achava que sim, acho que sim, acho que é muito importante porque eles no fim de contas, senão fossem eles não havia, não havia escola, nem havia Conselho Geral, portanto eu acho que é uma parte importante e que devia estar sim.” (E19, p. 4).</p> <p>“ Sim, possivelmente não. Aí está. A comunidade ainda não está habituada. É preciso habitua-la, e neste momento não estando habituada a estas situações, estou convencido que não dá o apoio que devia de dar.” (E19, p.5).</p>	<p>A composição do órgão parece ser a adequada entendendo-se que a presença de representantes dos alunos no Conselho Geral seria uma mais valia.</p>

4.**Categoria:** Dinâmica do Conselho Geral**Subcategoria:** Funcionamento do órgão; Organização e alinhamento dos trabalhos

Unidade de Registo	Inferências
<p>Diretor (E1)</p> <p>“Sim, penso que devem reunir mais, mais vezes (...) Estamos a falar às vezes de, de num ano lectivo de sei lá, oito ou nove horas de trabalho e portanto eu penso que no fundo com, com os novos pontos não diria que vai para o dobro mas há um alargamento com certeza do trabalho para os Conselhos Gerais” (E1, pp. 8-9).</p> <p>“Recorro por exemplo, em, quando há matéria, matéria mais grave, que tem a ver com situações que envolvem professores ou, ou alunos ou coisas</p>	<p>Tendo em conta o novo alinhamento normativo-legal seria expectável um aumento do número de reuniões do órgão de forma a dar cumprimento ao alargamento de competências do órgão.</p> <p>As matérias a serem alvo de análise e discussão no Conselho Geral são previamente concertadas entre o Diretor e o Presidente do Conselho Geral decorrentes do despacho normativo enquadrador.</p>

<p>mais complexas, tem a ver com matéria disciplinar, que tenham a ver exatamente com uma circunstância de exoneração de alguém, de alguma função” (E1, p.9).</p> <p>“As matérias a serem tratadas no Conselho Geral são à partida trabalhadas entre o Presidente do Conselho Geral e o Diretor, no sentido de definirem a linha, a linha de trabalho que habitualmente é levada a Conselho Geral” (E1, p.9).</p>	
<p>Unidade de Registo</p>	<p>Inferências</p>
<p>“Para já, as matérias que estão consignadas no, no Decreto-Lei 75 essas, e depois outras matérias que têm a ver com adendas pontuais, ou adendas à, ao Projeto Curricular de Agrupamento, adendas à, ao Regulamento Interno, adendas à, ao Regulamento Interno, adendas à, por ventura também às vezes algumas atividades previstas no Plano Anual de Atividades (...) Há uma matéria, ou outra que realmente não, não se vê muito bem qual é o, digamos a, a importância, importância em termos de informação, a importância em matéria de especialidade, não, não vejo muito em que medida muitas das vezes esse, esse Conselho Geral ouve, interpreta e compreende aquilo que lá é colocado (...) no fundo, a parte, a parte da contabilidade e a parte da, administrativa, digamos do trabalho do, do agrupamento e não vejo aí grande interesse (...) no fundo o Conselho Geral devia ser como algumas, algumas, como algumas, alguns organismos, tem que ter alguém, das áreas da especialidade para poder discutir as coisas (...) no fundo, estamos a falar, digamos de contextos, às vezes contextos semânticos um bocadinho diferentes e portanto aí há uma, uma, há uma apresentação mas também alguma frustração, porque no fundo há um défice de acompanhamento, isso é, isso é claro” (E1, pp.10-11).</p>	<p>Verifica-se um acompanhamento deficitário por parte dos conselheiros em relação a matérias de cariz mais técnico e específico para as quais é necessário uma <i>expertise</i> que os membros do órgão não possuem.</p>
<p>Presidente do Conselho Geral (E2)</p> <p>“ Não. Eu acho que não. Porque, isto na lei é tudo muito bonito, mas na prática não é assim. Nós vamos aprovar ou aprovamos algumas das decisões e propostas do senhor diretor ou do pedagógico, mas na prática limitamos a isso ou à eleição do senhor (...) porque é o ato, acho eu, que é o ato mais importante que há no Conselho Geral. Todos os outros são, por assim dizer, validar a atuação do senhor diretor ou aconselhá-lo em alguns casos, a sua linha de atuação.” (E2, p.5).</p> <p>“... eles estão lá todos por, como se costuma dizer, por amor à camisola, porque de resto eles não têm nada (...) só que muitas das vezes não há paciência, por assim dizer, e disponibilidade para estar lá mais duas horas, duas horas e meia ou mesmo três como já aconteceu e, quando não traz vantagens nenhuma (...) É... aquilo obriga-nos, obriga, é obrigatório a uma vez por período, neste caso, é de três em três meses, é uma vez por período (...) Quando são ordinárias, é aquele ram-ram e as pessoas já facilitam mais um bocadinho (...) eu reúno com o senhor Diretor e combinamos entre nós os dois a agenda de trabalhos” (E2, pp.6-7).</p> <p>“Não, é o que está previsto legalmente. Normalmente são informações que o senhor Diretor tem para dar de tudo que se passou nesse período de tempo sobre aqui a nossa escola, o nosso agrupamento, e depois é aquilo que vem determinado na lei, que é a aprovação do relatório de contas, o regulamento interno (...) Há. Acho que há uma matéria que não tem, não tem viabilidade no Conselho Geral, que o caso da aprovação do relatório de contas, porque a maior parte dos elementos não é formado em economia, nem nada que se pareça...” (E2, p.7).</p> <p>“São matérias específicas. Há um Conselho Administrativo no agrupamento e são eles que definem isso tudo, que é que nós vamos validar se aquilo foi feito por especialistas.” (E2, p.8).</p> <p>“ Oito dias, oito dias antes, pelo menos foi assim tudo combinado no Conselho Geral, enviar a ata da sessão anterior para análise e quando há</p>	<p>Apesar do espírito da lei assiste-se a um papel algo redutor do Conselho Geral contemplando aprovação e validação de propostas gizadas pelo Diretor ou pelo Conselho Pedagógico e no processo eleitoral do Diretor. A duração das sessões do órgão tende a desmotivar os seus elementos não existindo incentivos de qualquer natureza apenas o voluntarismo dos mesmos.</p> <p>Os pontos da agenda de trabalhos são concertados previamente entre o Diretor e o Presidente do Conselho Geral sendo as informações disponibilizadas aos restantes conselheiros com a antecedência devida para análise e consulta e recolha de sugestões ou recomendações. A análise e aprovação dos documentos estruturantes do agrupamento é uma decorrência da lei apesar de se considerar que a aprovação do relatório de contas é uma matéria de complexa especificidade técnica relativa à qual os conselheiros não se encontram tecnicamente habilitados.</p>

<p>documentos para discussão, também são enviados (...) para todos os membros terem tempo para analisar os documentos, porque assim é mais fácil a discussão, porque as pessoas já sabem que assuntos é que devem focar que estão mal, para aí darem opinião” (E2, p.15).</p>	
<p>Representantes da autarquia (E3; E4)</p>	
<p>E3 – Representante da autarquia (E3)</p> <p>“Eu acho que o Conselho Geral tem condições para poder cumprir com as competências que lhe estão atribuídas neste momento. Não vejo porque não (...) a autarquia está presente no Conselho Geral como os demais conselheiros e trata com a Direção do agrupamento as questões, enfim de gestão, mais diária” (E3, p.7).</p> <p>“Fazem, fazem aqueles que estão previstos na Lei, a aprovação de documentos, há as informações que a Direção entenda transmitir ao Conselho, essencialmente são esses. Os planos, as contas, enfim as competências que lhe são atribuídas (...) Não, eu acho que todos esses temas são pertinentes (...) até por uma questão de transparência, é, é importante que essas matérias deixem de ser um domínio reservado de quem está apenas na Direção do agrupamento. Eu acho que toda a comunidade deve conhecer e não há nenhuma razão para que assim não seja, e as dúvidas são esclarecidas com a presença do Diretor nas reuniões do Conselho (...) à semelhança do que acontece com a grande maioria das instituições em que os seus órgãos deliberativos têm sempre que ter a oportunidade de analisar e de fiscalizar as várias questões, também as financeiras” (E3, p. 8).</p>	<p>É feita uma articulação entre autarquia e direção do agrupamento no sentido de ser feito o acompanhamento das questões decorrentes do órgão.</p> <p>Todas as matérias sem exceção decorrentes da lei devem ser apreciadas no Conselho Geral em nome da transparência e do direito à informação por parte da comunidade educativa.</p> <p>Apesar da natureza diversa dos seus elementos integrantes a maioria tende a decidir de forma acertada.</p>
<p>Representante da autarquia (E4)</p> <p>“... temos aqui uma dualidade que é o órgão mais importante mas ao mesmo tempo, tem, tem alguns elementos que não estão a viver a escola no seu dia-a-dia, mas parece-me que enquanto órgão colegial (...) a maioria vem sempre, quer dizer a maioria decide e em princípio as decisões serão bem tomadas” (E4, p.11).</p> <p>“... a articulação entre a autarquia e o Conselho Geral funciona muito em termos e, de reuniões, para além disso não, não me ocorre que de facto, tenha havido uma articulação extra para além daquilo que são as reuniões normais (...) mas eu acho que a colaboração da autarquia com o Conselho Geral centra-se muito, quase que em exclusivo diria, em termos de reuniões do Conselho Geral” (E4, p.12).</p> <p>“ A mim parece-me que é uma periodicidade razoável (...) sendo o órgão, o órgão mestre, o órgão principal do, do agrupamento de escolas (...) e portanto não me parece que haja necessidade de aumentar o número de reuniões, nem de reduzir...” (E4, pp.12-13).</p> <p>“Bom, desde logo aqueles que decorrem da Lei (...) Aprovações de documentos que o Conselho Geral tem que, tem que aprovar (...) Portanto para além das, daquelas competências próprias, e daqueles assuntos que têm necessariamente de ser trabalhados em cada uma das reuniões, há depois aqueles assuntos de carácter geral que são, que são trazidos pelo senhor Diretor e depois é, naturalmente que é dado aquele período da ordem de trabalhos em que as pessoas, os diferentes parceiros, os diferentes conselheiros têm, para, para, para se pronunciarem sobre aquilo que entenderem conveniente” (E4, p.13).</p> <p>“Eu, eu acho que estes, estes assuntos, eu acho que eles podem pelo menos, ou devem, pelo menos todos os assuntos devem ser discutidos em sede de Conselho Geral, pelo menos discutidos (...) o Diretor do agrupamento poderá dar as explicações necessárias para todos nós ficarmos a perceber melhor qual é a dinâmica do agrupamento, como é que as coisas funcionam” (E4, p.14).</p>	<p>A articulação entre a autarquia e o Conselho Geral centra-se ao nível das reuniões ordinárias do Conselho Geral.</p> <p>O número de reuniões periódicas do Conselho Geral parece ser a adequada.</p> <p>Os assuntos tratados decorrem do enquadramento legal sendo levados ao órgão pelo Diretor e devidamente explanadas sendo alvo de análise e pronúncia por parte dos conselheiros.</p>

Unidade de Registo	Inferências
Representantes do pessoal docente (E5 – Pré-escolar/E6 – 1.º ciclo; E7/E8 – 2.º ciclo; E9/E10 – 3.º ciclo)	
<p>Representante do pré-escolar (E5)</p> <p>“Eu digo sinceramente, eu... o Conselho Geral está numa posição elevada no, no setenta e cinco, mas ele não reflete a posição que tem, no meu entender não, não, não, não reflete (...) há um desfasamento, no terreno não conseguimos, não sei se a incompetência é nossa, mas nós não conseguimos trabalhar ou dar resposta àquilo que nos é incutido em termos de responsabilidade (...) eu acho que, que nós não somos assim tão importantes” (E5, p.9).</p> <p>“Eu acho que chega. Mesmo... eu acho que é o suficiente...” (E5, p.11).</p> <p>“Nós nunca nos podemos reunir por exemplo, antes das seis e meia da, da tarde (...) é assim: se nós queremos cumprir o que fizemos, temos que vir (...) Por isso, se queremos representar e fazer parte da vida da nossa escola, eu não é por me darem uma hora ou duas horas por, por ano ou não seu quê, que eu vou gostar mais do cargo que estou a exercer neste momento do que não tendo nada como, como tenho agora” (E5, p.11).</p> <p>“Normalmente, todas as legislações que saem que são apresentadas, todos os Projetos, todos os Relatórios de Atividades, além do, do, do, da, dos documentos necessários para funcionar o, o Agrupamento, às vezes algum caso, alguma queixa que seja inerente à alguma atitude de aluno, de professor, de um pai também, projetos que a gente se candidate, prémios que tenha obtido, a nossa representação também fora da escola (...) para mim o Conselho Geral é, é, é a minha forma de estar (...) atualizada (...) dentro da vida do meu Agrupamento” (E5, p.12).</p> <p>“Não, não será no Conselho Geral, será mesmo o Pré-Escolar. O Pré acho que tira logo ali um bocado de respeito (...) Não é o Conselho Geral em si, é, é, é o professor, é, é, é o docente em si, que já lhe incute, é um pré, ó não tem conteúdos, não tem matérias pronto, não tem nada” (E5, p.12).</p> <p>“É claro que eu não percebo nada daquilo. Aparecem aquelas grelhas em excel enormes, nós não sabemos de, analisar aquilo, depois tem tudo umas abreviaturas, é, depois é o que entra, é o que sai (...) sinceramente aí, estar lá eu ou não estar lá ou eu dizer que sim ou dizer que não, é a mesma coisa (...) Mas aí, na matéria financeira eu acho que ninguém reúne condições para perceber o que é que se passa ali” (E5, p.13).</p> <p>“Tudo que vai para as atas é tudo que se fala lá (...) Às vezes já tivemos a chefe da secretaria, outras vezes o, o próprio Diretor, nos, nos informa e é essa a informação que nós passamos para, para lá (...) se questionarmos sim. Se, se aceitarmos aquilo que nos é apresentado inicialmente, claro que não, mas tudo é questionado é, é, é explicado com mais pormenor (...) E isso tudo, mesmo esses pormenores depois são passados para a ata (...) Além disso, o Diretor também costuma levar uma, tipo uma agenda dos pontos e das coisas que vai falar, um guião (...) um guião que depois me ajuda (...) Porque depois vou-me situando nos guiões e vou vendo o que é que eu acho também mais importante para acrescentar (...) E depois vem a descrição de acordo com o que as pessoas sentiram quando as coisas são faladas” (E5, p.14).</p>	<p>Apesar do cunho de relevância atribuído legalmente ao órgão não se sente essa preponderância no exercício da função de conselheiro no Conselho Geral.</p> <p>A periodização de reuniões parece ser a adequada e apesar do horário disponível para a realização das mesmas tal não devia ser motivo para a falta de participação e de comprometimento.</p> <p>É feita a apreciação de legislação publicada bem como a análise de documentação diversificada relativa às várias atividades do Agrupamento sendo uma forma de os conselheiros estarem informados recorrendo-se aos guiões fornecidos previamente pelo Diretor para se fazer o devido acompanhamento.</p> <p>Aparentemente assiste-se a uma menorização do papel do Pré-Escolar no Conselho Geral uma vez que não são apreciadas matérias e ou propostas emanadas do ensino do pré-escolar.</p> <p>Não se verifica a existência de conhecimento aprofundado pelos conselheiros relativamente a matérias de natureza financeira o que dificulta o seu devido acompanhamento.</p> <p>Verifica-se um acompanhamento das matérias através da consulta de guiões com os pontos da agenda de trabalhos sendo registados nas atas do órgão tudo aquilo que é alvo de discussão e análise no Conselho Geral.</p>
<p>Representante do 1.º ciclo (E6)</p> <p>“... o horário, eu também não estou a ver outra possibilidade. Se as pessoas trabalham, a única possibilidade que têm é pois ao fim do dia. Claro que depois, no fim de um dia de trabalho, por vezes custa, mas isso acaba por ser normal” (E6, p.9).</p> <p>“... não estou a dizer que só se reunisse mais também, só que reunindo mais tem que saber, tem que haver conteúdo para reunir, também reunir</p>	<p>Impossibilidade de ajustamento horário das reuniões do órgão devido ao regime horário laboral dos seus elementos integrantes.</p> <p>Um maior número de reuniões não é necessariamente sinónimo de maior eficácia</p>

<p>só para reunir também não...” (E6, p.9).</p> <p>“ As questões dos planos, o Plano de Atividades do Agrupamento, as questões de, de, que tem a ver com os orçamentos, problemas que os Encarregados de Educação colocam relacionados com o dia a dia dos alunos” (E6, p.9).</p>	<p>carecendo de matéria para análise e tratamento.</p> <p>A apreciação de documentos estruturantes do Agrupamento bem como a análise questões colocadas pelos representantes dos encarregados de educação configuram as questões basilares tratadas.</p>
<p>Representante do 2.º ciclo (E7)</p> <p>“ Sim, eu acho que sim. É o ideal na medida em que, eu disse que quem tem a maior percepção do que se passa nas escolas é a Direção e o Conselho Geral, quando elegeu o Diretor deu-lhe um voto de confiança, portanto todas as informações que, que chegam ao Conselho Geral vêm e chegam-nos da Direção e o Conselho Geral até provas em contrário, que não existiram tem confiança na Direção...” (E7, p.8).</p> <p>“ Normalmente é o relatório de contas, de, as, as, o tipo de formações que poderão ser incluídas (...) informações, exatamente, do funcionamento, da própria, a própria informação que me perguntou há pouco, se, se o Conselho Geral tinha informação, se tinha muita informação sobre o que se passa nas escolas, temos a partir, normalmente é o Diretor que nos passa essa, essa informação dentro do Conselho Geral. Portanto, o órgão de gestão é, é que está, é que sabe aquilo que se passa, nos transmite a informação e nós a partir daí é que poderemos sugerir (...) Sim, sim, normalmente a Direção envia para os membros do Conselho Geral a informação prévia, aquilo que se irá tratar, alguma informação mais extensiva envia para o mail, para as pessoas poderem (...) Sim, sim, há umas situações pontuais, mas isso, que surgem, que acho que este Ministério é forte nisto, é fazer legislação em cima do, do joelho e bombardear as escolas e eventualmente há situações que a gente tem que discutir muito rapidamente, mas são pontuais, porque naquilo, daquilo que se passa dentro do, do próprio agrupamento essas informações chegam atempadamente. Por vezes acontecem alterações legislativas que é preciso o Conselho Geral se pronunciar e por vezes o, o tempo não é, não é o mais adequado, mas, mas isso sujeita-se...” (E7, pp. 8-9).</p>	<p>A periodicidade e o número de reuniões parece ser a adequada sendo as informações provenientes da Direção do Agrupamento através do Diretor em relação ao qual foi dado um mandato de confiança no exercício dessa atribuição.</p> <p>Habitualmente são alvo de análise informações acerca do funcionamento do Agrupamento, documentos estruturantes e legislação publicada sendo veiculadas previamente pelo Diretor através de correio electrónico.</p>
<p>Representante do 2.º ciclo (E8)</p> <p>“ Mas, mas esse aspeto seria muito difícil haver conciliação para isto tudo não é, eu acho que é o mais adequado (...) Informações do próprio agrupamento, das atividades desenvolvidas e após cada qual terá o seu tempo e a sua opinião para ouvir (...) Em todos os aspetos, curriculares, as próprias estruturas de funcionamento da escola, as necessidades da escola e as atividades desenvolvidas.” (E8, p.11).</p>	
<p>Representante do 3.º ciclo (E9)</p> <p>“É assim: penso que as três estão bem estabelecidas. Agora claro que, se o Conselho Geral achar que deve reunir extraordinariamente não é, que o deve fazer, também o pode fazer neste momento não é, pode convocar essas reuniões sem estarem portanto estabelecidas as tais três não é (...) Uma pessoa já está cansada do, do trabalho não é?... que teve durante todo o dia, mas também se formos assim a pensar, quando reunir? Também não estou a ver outra hora. Durante a hora do almoço se calhar é complicado fazer com que toda a gente consiga estar presente nesse momento...” (E9, p.8).</p>	<p>A periodicidade e o alinhamento horário das reuniões do órgão são adequados analisando-se as informações prestadas relativamente à dimensão curricular, das necessidades do agrupamento, as atividades desenvolvidas e acerca do seu funcionamento.</p>
Unidade de Registo	Inferências
<p>“ Ora bem... o Conselho Geral aprova no fundo as regras fundamentais de todo o funcionamento, ou seja (...) Sim. Aprova portanto, o Regulamento Interno (...) o Projeto Educativo, o Plano de Atividades, verifica se o Plano de Atividades está a ser cumprido, e depois entretanto, fala-se logo da</p>	<p>O número e o horário das reuniões do Conselho Geral parece ser a apropriada atendendo à disponibilidade dos seus membros integrantes.</p>

<p>avaliação, o Relatório de Contas...” (E9, p.9).</p> <p>“...eu falo no meu caso como docente, claro que, quando nos foi apresentado o Relatório de Contas, eu não estava a par da, da situação e por vezes alguns aspectos são difíceis de, de, de entender não é? E provavelmente acho que esse parâmetro deveria ser, se calhar, analisado com determinadas pessoas, fazendo ou não parte do Conselho Geral, que estivessem mais entendidas, que fossem mais entendidas, portanto no assunto. Porque particularmente, sei que houve determinadas designações que realmente não consegui entender e penso deveria ser um conjunto de pessoas que estivesse entendida no assunto e que no fundo soubesse do que é que estavam propriamente a debater...” (E9, p.10).</p>	<p>São tratados e aprovados os documentos estruturantes do Agrupamento sendo de realçar que determinadas matérias como o relatório de contas deveriam merecer uma análise mais meticulosa por alguém com competências técnicas específicas que os conselheiros não detêm.</p>
<p>Representante do 3.º ciclo (E10)</p> <p>“ Não, acho que não era necessário, deve reunir as vezes que necessário, mas, mas uma das competências é, é, é aprovar os, os planos, regulamento interno, de atividades, e acompanha-los, e acompanha-los, então periodicamente deve ser feito um relatório desse acompanhamento e, e, e por isso é que reunimos para ver se está tudo a correr bem. Para outras situações extraordinárias reunimos sempre que necessário. Reunir mais vezes, eu acho que não.” (E10, p.10).</p> <p>“... centra-se muito nos, nos alunos não é, não se tem falado muito na, nas atividades locais e centra-se quase tudo nos alunos, porque é, uma escola funciona em prol dos alunos. Depois vai-se tratando de algumas situações pontuais, funciona bem, funciona mal, os transportes, essas situações pontuais. De escola para escola deve variar presumo eu, mas, mas os assuntos além do acompanhamento dos planos como já referi, dos planos de atividades, do regulamento interno e essas coisas todas (...) O Diretor da escola começa por transmitir as informações e sempre que relevantes são, são debatidas, são muitas informações, não serão todas relevantes, mas sempre que o Conselho Geral considera relevante é debatido no Conselho Geral.” (E10, pp.10-11).</p>	<p>O modelo periódico e o formato horário atual do Conselho Geral não carece de alterações poi em caso de necessidade reúnem a título extraordinário. São aprovados os documentos estruturantes do Agrupamento sendo explanadas pelo Diretor todas as informações relativas à dinâmica do Agrupamento sendo alvo de maior discussão as que se revestem de maior importância.</p>
<p>0 Representantes da Associação de pais e Encarregados de Educação (E11; E12; E13; E14; E15)</p>	
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E11)</p> <p>“ Hoje em dia os pais que não pertencem ao, ao Conselho Geral já vêm ter connosco para transmitir as suas, as suas preocupações, já não se recorre logo aos grandes efeitos da comunicação social para, para, para se decidir as coisas, porque eles sabem que temos representação e que temos a oportunidade de (...) os meios legais de colocar as questões e de exigir respostas e, e, e, isso fez com que os encarregados de educação em todo, em todo o agrupamento se sintam mais representados, pronto e isso deixa-os também mais à vontade. “ (E11, p.9).</p> <p>“... a associação de pais que, que no fundo é quem, é quem transmite e quem nomeia os elementos, os representantes dos pais para o Conselho Geral reúne mensalmente, reúne mensalmente, isto é está perfeitamente divulgada em todo o agrupamento essa, essas reuniões ordinárias...” (E11, p.10).</p>	<p>Verifica-se o recurso dos pais aos representantes da Associação de Pais no sentido de expressar as suas preocupações em sede própria reforçando-se desta forma a representatividade dos mesmos.</p> <p>A Associação de Pais reúne mensalmente no sentido de recolher as propostas e ideias dos pais a serem colocadas à apreciação do Conselho Geral nos momentos periodicamente previstos.</p>
<p>Unidade de Registo</p>	<p>Inferências</p>
<p>“ Penso que sim. Sendo que, também, acho que devia haver uma comissão permanente. Penso que isso é permitido pelo regime, pelo regimento, poderia haver uma comissão permanente para que quando as pessoas chegassem aos Conselhos, para quando os elementos do Conselho Geral</p>	<p>A criação de uma comissão de acompanhamento permanente seria uma mais valia para a optimização e rentabilização das reuniões ordinárias do Conselho Geral.</p>

<p>se reunissem tivessem uma noção mais concreta das situações que vão ser discutidas no local. Essa comissão permanente permitia fazer essa, essa ligação e dar mais eficácia às, às decisões que seriam tomadas no Conselho Geral (...) Todos esses documentos, são documentos muito longos, que a meu ver precisam de, de ser, precisam de análise, e precisam de uma análise ponto a ponto, ponto a ponto para, para, e isso não é possível numa reunião de Conselho Geral, não é possível. E se realmente essas coisas já viessem, já fossem analisadas, aí o Conselho Geral já poderia fazer basicamente apenas uma votação, porque as pessoas já estavam em conhecimento do que é que se iria fazer ou não, e já, penso que era tornava as reuniões mais, mais (...) céleres...” (E11, pp.13-14).</p> <p>“... normalmente são situações, situações esporádicas que vão, vão acontecendo durante o intervalo, durante o intervalo dos Conselho Gerais, não é, são documentos, ou alterações a documentos que, que vão surgindo, são as informações por parte do Diretor, também do que se vai passando e, e daquilo que a escola vai conseguindo para trazer para os seus alunos. Relativamente à parte financeira, penso que é importante ser aprovado no, no, no, no, a ser aprovado o orçamento do, em Conselho Geral, a discussão já não estou assim tão certo que seja necessário...” (E11, p.14).</p>	<p>As matérias abordadas prendem-se com a análise dos documentos estruturantes do Agrupamento de escolas incluindo matéria financeira que embora deve ser apreciada no órgão o grau de conhecimento para a sua aprovação pode ser algo discutível.</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E12)</p> <p>“... em termos genéricos, em termos gerais não quer dizer que não haja casos particulares, mas em termos gerais, não é, não é muito ativa. Embora, eu acho que em relação a isso, todos têm um bocadinho de responsabilidade. Primeiro lugar a começar pelos pais prontos, naturalmente se eles não aparecem mas e, mas também não só, eu acho que também parte, da parte também das, das próprias escolas, algumas ações que já foram feitas por parte da Associação de Pais, que já se fizeram algumas convocatórias para algumas reuniões e chegamos à conclusão que houve muita informação que ficou perdida pelo meio portanto, não sei porquê, se por alguma inalterância voluntária ou involuntária de algum, deste ou daquela, deste ou daquele agente, o que é certo, é que acho que, se calhar todos temos um bocadinho de, de responsabilidade...” (E12, p. 8).</p> <p>“ É, é os, é os aprovamentos da, da, da, dos planos de atividades, é os aprovamentos dos relatórios e contas e prontos, é uma série de, de planos que vão aparecendo e que, e que por vezes o Diretor vai, vai para a reunião e começa a expor tudo aquilo que no fundo, sejamos realistas, chegamos ao fim fica pouco não é, principalmente para aquelas pessoas que ainda não tiveram contato, não tiveram contato com, com a coisa... “ (E12, p.10).</p> <p>“... não ser tratados... ou devem ser tratados de uma outra forma. Por exemplo, esses de natureza financeira, porque chega-se ao fim, toda a gente sabe que vão chegar ao fim e vão ser aprovados, era preferível, era preferível dentro dos prazos legais, através do correio electrónico, enviarem para, para, para todos os membros, e quem quisesse fazer a apreciação em casa fazia e chegava lá pronto, como vocês verificaram ou não, mas prontos, prontos, como aquilo são apenas meras formalidades...” (E12, pp.10-11).</p>	<p>O nível de participação no órgão tende a não ser particularmente ativo devido a alguma inércia por parte dos pais.</p> <p>As matérias alvo de análise e tratamento no Conselho Geral prendem-se com a aprovação de variados documentos estruturantes não se verificando um acompanhamento profundo destas matérias pelos representantes no órgão.</p> <p>As matérias de cariz financeiro deviam ser alvo de análise diferenciada da atual uma vez que se cai no cumprimento de uma mera formalidade.</p>
Unidade de Registo	Inferências
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E13)</p> <p>“ Eu acho que sim. Acho que está bom, assim porque não é, há pessoas que têm disponibilidades de vir mais vezes mas há outras que não, eu acho que está bem porque a reunião é bastante não é, comprida, uma pessoa fala bem lá, eu acho que põe-se lá tudo o que se deve pôr, acho que está bom assim. Se, se os pais já não aparecem começa a ser muitas vezes, então é que não aparecem mesmo.” (E13, p.7).</p>	<p>O número de reuniões do órgão parece ser o adequado sob pena com o aumento do número de sessões de se potenciar a falta de assiduidade às mesmas.</p>

<p>“ É assim, eles apresentam o que vão fazer em estudo do trabalho, há, há outra parte que é apresentar as contas e tudo e é mais ou menos nessa base (...) Sim, é assim, claro que todas as pessoas não estão a par, não é, eu falo por mim eu não estou a par de metade do que se passa dentro da escola, mas ouço e, e tento compreender, mas acho que, é assim se isto é uma, uma reunião para ser aberta acho que não se deve é esconder nada, deve ser é mesmo aberta e o que se lá diz, fazer mesmo. Na minha opinião acho que é assim. (E13, p. 7).</p>	<p>Verifica-se a apresentação da ordem de trabalhos sendo que em matéria financeira os representantes no órgão tendem a ter dificuldade em acompanhar devido ao desconhecimento técnico embora se devam conhecer todas as matérias independentemente da sua natureza.</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E14)</p> <p>“ Pelo que eu tenho conhecimento, todos os problemas que têm aparecido é a Direção não é, que tem resolvido, tem, tem tentado fazer o melhor, agora se também não tiverem conhecimento de certas coisas também não podem eles resolver (...) É assim. Nós somos convocados, ainda agora, hoje recebi uma convocatória para dia dezoito, salvo erro e mandam a ata anterior não é, e os pontos que vão ser falados, e a gente já tira uma análise do que se vai falar.” (E14, p. 7)</p> <p>“ É assim, essa matéria financeira só mesmo quem está dentro do assunto é que sabe entender e sabe, eu pelo menos na última reunião, na última, votei a favor porque confio nas pessoas, não é, e temos de ter confiança...” (E14, p. 11).</p> <p>“Acho que não há necessidade (...) É assim, quanto envolver mais pessoal, acho que satura mais o Diretor e a sua administração. Acho que não devia, sim.” (E14, p.13).</p>	<p>Verifica-se o envio prévio da ata anterior e da convocatória com a respetiva ordem de trabalhos para análise e apreciação.</p> <p>Face ao desconhecimento relativamente à matéria de natureza financeira existe uma delegação de confiança em quem apresenta essas matérias.</p> <p>A criação de uma comissão permanente de acompanhamento não se justifica atendendo ao embaraço que poderá eventualmente causar.</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E15)</p> <p>“ Nós todos os meses temos uma reunião e nessa reunião somos sempre poucos, quatro ou cinco. Nas, nas vésperas de, de reuniões do Conselho Geral se existe algum ponto que é necessário debater debatemos, nós... mas somos poucos. Fora isso, não existe um, uma, uma dinâmica criada entre os pais nesse sentido para vir aqui ao conselho. Se há ou houve alguns problemas que, que nem tem transportes, isso aí é que... falando em transportes, já se mobilizam bastantes e fazem reuniões e pronto, mas de resto é muito difícil ou falarem em turmas com vários anos sei lá, só havendo assim alguns pontos fortes é que os alerta, de resto é muito difícil, por isso nós, nós... os que têm assento no conselho somos nós...” (E15, p. 5).</p> <p>“ Eu acho que é assim: pessoalmente nós temos o nosso, o nosso trabalho, quanto mais reuniões também mais dificulta, mas pessoalmente acho que uma vez por trimestre está bem, debatemos sempre o que foi tratado nesse trimestre, projetos. No início do ano existe sempre um, uma reunião que é para, que é para abordar o projeto.” (E15, p. 6).</p> <p>“... no início do ano temos sempre a aprovação do projeto educativo que é para, par o ano não é, fora isso, o regulamento também já foi... andamos várias vezes aprovar o regulamento, algumas alterações, aprovação de contas, que isso é anual, todos os anos existe e pronto, algumas matérias, às vezes alterações que haja a nível da legislação e seja preciso alterar o regulamento então reunimos.” (E15, p. 6)</p>	<p>A Associação de Pais reúne mensalmente e leva ao Conselho Geral as questões merecedoras de análise denotando-se porém falta de mobilização e uma dinâmica algo apática por parte dos pais.</p> <p>O número de reuniões do órgão parece ajustado.</p> <p>A aprovação dos documentos estruturantes e relatórios de contas bem como legislação que implique alterações ou reformulações de documentos parecem ser as matérias dominantes do órgão.</p>
<p>Unidade de Registo</p> <p>“ Olhe, a nível portanto, dessa reunião de prestação de, da prestação de contas, até que é a minha área, e numa das primeiras reuniões que tive, o presidente da Associação de Pais disse... ó doutora vai, vá a esta reunião,</p>	<p>Inferências</p> <p>A tecnicidade de certas matérias nomeadamente financeira impede uma análise cuidada e meticulosa por parte dos conselheiros</p>

<p>você analise isso que nos deram, e veja se está tudo bem. Mas analisando aquilo é impossível fazer uma análise correta. Por isso, nós até nos últimos anos olhamos e aprovamos, mas os elementos que dispomos não ajudam...” (E15, p.7).</p>	
<p>Representantes do pessoal não docente (E16; E17)</p>	
<p>Representante do pessoal não docente (E16)</p> <p>“ Eu acho que está bem, para mim acho que está bem na minha opinião, visto que depois também tem a tal associação de pais que todos os meses toma conta das ocorrências e encaminha-as, se houver alguma necessidade em que o Conselho Geral tenha que dar a sua opinião, lá está, convoca-se a tal reunião extraordinária...” (E16, p.10).</p> <p>“O plano de contas anual, que é sempre tudo muito bem explicado, a constituição das turmas, os espaços exteriores das escolas, neste caso até debatemos os infantários, falamos com o representante da Câmara (...) Para já, todos os que temos debatido, acho que têm todos, está tudo um bocadinho relacionado, uma vez que estão representados os pais, professores e tudo” (E16, p.10).</p>	<p>O número de reuniões do Conselho Geral parece ser adequado e existe sempre a possibilidade de reuniões extraordinárias em caso de manifesta necessidade.</p>
<p>Representante do pessoal não docente (E17)</p> <p>“ Sim, as pessoas têm à vontade para falar e dizerem aquilo que pensam e darem a sua opinião.” (E17, p.3).</p> <p>“ Sim, se calhar seria melhor reunir mais vezes e as reuniões levarem menos tempo, às vezes duram muito tempo e é um bocado maçudo, uma pessoa fica aqui, ali um bocadinho maçada, no final de um dia de trabalho (...) Todos os trabalhos, tudo o que diz respeito à escola é falado ali no Conselho Geral.” (E17, pp.4-5).</p>	<p>Os temas e as matérias alvo de análise no órgão são transversais a toda a comunidade educativa.</p>
<p>Representantes da comunidade local (E18; E19)</p>	
<p>Representante da comunidade local (E18)</p> <p>“ Eu acho, eu para mim, na minha opinião eu acho que idealmente, ou seja ideologicamente, assim é que é, deveria ser mais, deveria ser mais, mais regular. Se bem que muitas, muitas vezes corre-se o risco de, ou seja, se colocarmos essa periodicidade mais, mais regular corre-se o risco de muitas vezes irmos lá e, e pronto, ser só ler, abordar algumas questões que se tenham passado ou seja sem, sem realmente ser necessário, portanto eu, eu acho que também o próprio Conselho Geral também deve ter autonomia a esse nível e ver quando é que será mais oportuno, a, a regularidade das, das reuniões ser, ser mais, pronto ser mais próxima uma da outra ou não.” (E18, p.6).</p> <p>“Discussões desde a, desde os, desde as atividades, de, penso que a comunidade local, até o representante do, da associação de pais e a própria associação e o resto, e os restantes membros costumam ter uma, uma voz bastante ativa, mesmo o poder autárquico também costuma, costuma dar, dar a sua opinião, normalmente mais ativa aquando dos inícios dos anos lectivos porque geralmente é quando é preciso limar alguns, alguns aspectos e, e de resto também aqueles órgãos, aqueles documentos (,,) Estruturantes do, do agrupamento geralmente também é debatido com a antecedência, também temos acesso, analisamos e no momento oportuno opinamos.” (E18, p.7).</p>	<p>Todas as matérias decorrentes da escola são abordadas no Conselho Geral entendendo-se ser interessante ponderar em reunir mais vezes por forma obviar a duração das reuniões do órgão.</p> <p>Entende-se que seria adequado reunir mais vezes embora correndo-se o risco de esvaziar de conteúdo as sessões.</p>
<p>“... eu a esse nível, eu tenho, eu tenho uma, uma opinião que é assim: eu acho que essa matéria, que realmente, e sendo o Conselho Geral o órgão máximo, eu acho que faz todo o sentido que sejam analisados, agora eu acho, da mesma maneira que, ou seja, isto é um bocado um contra senso,</p>	<p>São apreciadas as atividades do Agrupamento de escolas bem como a apreciação dos documentos estruturantes facultados previamente para análise e consulta para propiciar à posteriormente a respectiva discussão.</p>

<p>que acho que são assuntos que às vezes que até nem interessa para a própria comunidade local, ou seja aquilo até ter acesso a isso porque muitas vezes porque, porque as pessoas até nem têm noção realmente, do, do que verdadeiramente se está ali realmente a falar.” (E18, p.7).</p>	
<p>Representante da comunidade local (E19) “... são reuniões muito grandes, com muita matéria para tratar, ocupam muito tempo. Acho que era preferível reunir mais uma vez pelo menos e de certa forma ser reuniões mais pequenas. É realmente muito tempo. São sempre reuniões com quatro horas. Uma pessoa chega a uma certa altura, já nem sabe de que forma deve estar na cadeira...” (E19, p. 6).</p> <p>“ São várias, várias, cada um, cada um na sua área mas neste momento, portanto a representação dos alunos, dos pais, penso que é uma, uma das áreas onde os pais sentem os maiores problemas porque esses é que vivem o problema todos os dias dos filhos e esses aí sim, esses realmente têm apresentado vários problemas do funcionamento da escola, pronto mas são sempre, são sempre tratados, acho que deve ser uma das áreas que, estes realmente, essa, essa comissão de pais é que sente os problemas dos alunos e esses de certa forma são os que trazem a maior quantidade de observações e de problemas para ser resolvidos e têm sido resolvidos.” (E19, p. 6).</p> <p>“ Ora bem, não devia de ser, mas se é entendido que o Conselho Geral é o órgão máximo entre aspas, isto obrigatoriamente tem de passar por ali, mas não há dúvida que não devia de ser porque já tem tantos assuntos para tratar, acho que mais esse é mais um, mas se for assim que seja decidido de passar esses, esses balancetes e contas etc... pelo Conselho Geral que remédio tem, temos que realmente satisfazer.” (E19, p. 6).</p>	<p>Embora todas as matérias devam ser alvo de análise no Conselho Geral existe o entendimento de que atendendo à natureza específica de algumas matérias os conselheiros têm dificuldade em acompanhar com a devida propriedade.</p> <p>O reforço do número de reuniões do órgão poderia beneficiar a rentabilização das sessões em termos duração.</p> <p>As matérias relacionadas com os alunos veiculadas pelos representantes da Associação de Pais tendem a emergir com particular relevância ao nível da discussão e tratamento no Conselho Geral.</p> <p>Embora a tecnicidade de determinadas matérias não permita uma acompanhamento cabal por parte dos conselheiros a decorréncia legal impõe que se analisem no órgão.</p>

5.

Categoria: O Conselho Geral e o Diretor

Subcategorias: Competências do Conselho Geral; Papel do Diretor

Unidade de Registo	Inferências
<p>Diretor (E1) “... as duas competências, a eleição e a exoneração, ela está configurada não só no Conselho Geral, mas também noutros órgãos tal como o Diretor, em relação à sua ação (...) é um modelo legítimo (...) Para mim na minha ótica são, são as duas importantes” (E1, p.8).</p> <p>“... sinto-me, no órgão sinto-me um pouco como convidado e o, e esse convidado que é o Diretor, sabe que no fundo, tem que levar o trabalho de casa feito (...) a matéria vamos lá, dura, por assim dizer, os conteúdos pesados, duros obviamente tem que ser o Diretor a fazer-se acompanhar deles, senão obviamente o Conselho Geral com o número de sessões que tem ao ano, não consegue acompanhar, toda essa, toda essa construção documental e de alterações que são necessárias (E1, p.9).</p> <p>“... no fundo não sinto essa responsabilidade, nem esse tipo de, de situação. Uma vez que no fundo, eu, eu vou ao órgão exatamente para propor, exatamente o conjunto de ações que estão ali vinculadas nos vários pontos da ordem de trabalhos, portanto agora o órgão ´e que os discute e o Presidente do Conselho Geral é que os coloca à, à aprovação e à votação</p>	<p>As competências relativas à eleição e exoneração do Diretor são comuns a outras inerentes a outros órgãos sendo igualmente preponderantes.</p> <p>O Diretor assume o papel de convidado cabendo-lhe a construção e a preparação documental a ser levada à apreciação do Conselho Geral.</p> <p>As matérias são apresentadas aos conselheiros para serem submetidas a discussão e aprovação por parte do Diretor cabendo-lhe alertar os mesmos para os riscos de tomadas de posição contrárias à sua visão pessoal relativamente às matérias apresentadas com os custos que daí possam advir.</p>
Unidade de Registo	Inferências
<p>(...) a função do Diretor é alertar para, para as tomadas de posição</p>	

<p>contrária àquilo que é a sua visão e àquilo que é a sua estratégia e portanto o Conselho Geral às vezes, de uma forma mais madura ou menos madura numa deliberação pode colocar, uma série de questões que depois decorrerão ou bem ou mal durante o ano, e portanto essa responsabilidade depois no final do ano tem de ser diluída e partilhada...” (E1, p.9).</p> <p>“Não, eu acho que a comissão é determinante para a ação do Conselho Geral (...) não foi possível numa primeira fase constituir exatamente a comissão por o tipo de acusações que foram feitas inicialmente, absurdas e fora de tempo porque de um grupo de vinte e um, é natural que no fundo o Diretor tenha neste grupo, amizades, uma relação normal de trabalho etc, e portanto como foi colocada na altura por um membro uma questão que tem a ver com amizades, a coisa aqueceu e portanto não se chegou a constituir comissão alguma (...) à partida se não houver comissão, eu estou em crer que o Conselho Geral não consegue acompanhar ...” (E1, p.13).</p> <p>“... é uma ação natural que decorre, digamos da, daquilo que é o facto de, do Diretor estar ao serviço da Administração Central e das suas orientações e ao mesmo tempo a filtra-las, entende-as e implementa-las e depois claro, nessa execução ter de prestar contas e ter de apresentar a avaliação dos dados ao Conselho Geral (...) eu estou em crer que no fundo essa, digamos a parte de prestar contas, eu acho que é a parte até interessante da ação do Diretor” (E1, p.14)</p> <p>“... eu preferia que fosse o Presidente do Conselho Geral a pessoa que representasse o, o, o agrupamento, porque no fundo se formos a ver e a sermos exatos no número de horas de representação que tem o Diretor, das duas uma, ou ele tem uma grande equipa da Direção ou não pode representar grande coisa”(E1, p.11).</p>	<p>O Diretor considera determinante a possibilidade de se constituir um grupo de acompanhamento da ação de gestão do Agrupamento, prevista legalmente como forma de se potenciar o devido acompanhamento por parte do Conselho Geral não tendo ainda sido possível chegar à sua constituição.</p> <p>A prestação de contas por parte do Diretor aos vários organismos da tutela são uma decorrência da lei e encaradas com naturalidade sendo até uma das componentes mais estimulantes e desafiantes.</p> <p>A representação do Agrupamento apesar de atribuída legalmente ao Diretor deveria ser assacada ao Presidente do Conselho Geral pois atendendo ao manancial de atribuições de afetos ao Diretor dificilmente se pode cumprir em plenitude essa mesma representação.</p>
<p>Presidente do Conselho Geral (E2)</p> <p>“... e estarmos a aprovar um relatório que foi elaborado por pessoas competentes e formadas nessa matéria, nós não temos fundamentos para contestar determinada decisão. Acho que isso não deveria fazer parte das competências do Conselho Geral (...) Há um Conselho Administrativo no agrupamento e são eles que definem isso tudo, que é que nós vamos validar se aquilo foi feito por especialistas” (E2, pp. 6 e 7).</p> <p>“Não. Acho, por aquilo que eu tenho percebido ao longo destes anos, as pessoas quando têm alguma coisa a dizer ao senhor Diretor, elas não se coíbem, e dizem mesmo aquilo que pensam ou aquilo que deveria ter sido feito, ou como deveria ter sido feito, ou até dão sugestões para futuras atividades (...) Todos gostam de o ouvir, porque ele também tem o dom da palavra...” (E2, p7).</p> <p>“ Não se justifica e eu vou explicar porquê. Foi feita uma tentativa no início deste ano letivo a criação dessa comissão, só que aquilo esbarrou logo na escolha (...) E tem outro aspeto, ao criarmos essa comissão para ver o andamento, dá assim um ar de fiscal e acho que o Conselho Geral (...) é muito aborrecido estar a andar assim aí a saltar por dentro do agrupamento (...) acho que pode ser mal-entendido. Assim, olha vem aí o fiscal que é o que é, que é que nós vamos fazer. Isto tem sido resolvido, porque eu tenho periodicamente reunido com o senhor Diretor e vou tomando nota de tudo (...) De tudo que se está a passar e se houver motivo para reunir o Conselho Geral, convoca-se uma reunião e esclarece-se então determinados assuntos” (E2, p.8).</p>	<p>Existem competências que se encontram indevidamente adstritas ao Conselho Geral, nomeadamente as que se prendem com a apreciação e aprovação de matérias do foro financeiro emanadas por outros órgãos.</p> <p>Não se verifica nenhum constrangimento relativamente à interpelação do Diretor no Conselho Geral.</p> <p>A constituição de uma comissão extraordinária de acompanhamento da atividade do diretor e do Agrupamento não foi possível pois não se chegou a consenso relativamente à sua constituição e poderia ser interpretada como uma ação fiscalizadora de algum mau tom na medida em que existe articulação entre o presidente do Conselho Geral e o Diretor.</p> <p>As competências relativas à exoneração do Diretor devem estar adstritas ao Conselho Geral mas somente em casos extremos de situações de grau elevado de gravidade devem ser acionadas.</p>
Unidade de Registo	Inferências

<p>“ Sim pode estar, mas acho que, só se houver assim muita má fé, por senão, raríssimas vezes... não vamos criar uma crise, como dizem agora, uma crise política, só porque, só se for em situações assim muito graves que tenham acontecido” (E2, p.9).</p> <p>“Não, não, acho que é o Diretor (...) Mas, acho que está bem, porque eu como professor também tenho o meu horário a cumprir com a turma, e os compromissos com a turma (...) acho que é ele, acho que está bem entregue, ser a ele também, o principal representante aqui do nosso agrupamento” (E2, p.14).</p>	<p>A representação do Agrupamento deve estar afeta ao Diretor na medida em fruto das outras incumbências profissionais do presidente do Conselho Geral deve estar atribuída ao Diretor.</p>
<p>Representantes da autarquia (E3; E4)</p>	
<p>Representante da autarquia (E3)</p> <p>“ Eu penso que o atual modelo tem servido na perfeição, agora admito que se a evolução relativamente à agregação de agrupamentos se vier a concretizar que pode vir a mostrar-se necessário criar uma comissão com essas características” (E3, p.6).</p> <p>“... eu acho que a eleição pelo Conselho Geral do Diretor, que é perfeitamente adequada, atendendo ao aspeto da representatividade que esse órgão implica, ou seja é um colégio eleitoral onde está representada toda a comunidade escolar (...) A questão da exoneração está sujeita a determinadas circunstâncias, mas também julgo que aqui há um equilíbrio” (E3, p.6).</p> <p>“Sim, mas isso não tem necessariamente que significar que tem de ser o presidente do Conselho Geral a representar a escola (...) por exemplo na Câmara Municipal, o Presidente da Assembleia Municipal também é o presidente do órgão máximo da autarquia e no entanto é o Presidente da Câmara que tem a competência de representar institucionalmente o município...” (E3, p.8).</p>	<p>O modelo em vigor tem demonstrado ser o adequado embora se possa equacionar a possibilidade de constituir uma comissão para analisar o hipotético processo de agregações.</p> <p>As competências da eleição e exoneração do Diretor afetas ao Conselho Geral estão apropriadas ao órgão.</p> <p>Apesar de estar preceituado como o órgão hierarquicamente de maior importância estratégica do Agrupamento por analogia com a assembleia municipal ao nível da Câmara Municipal deverá caber ao Diretor a representação do Agrupamento tal como ao Presidente da Câmara a representação da edilidade.</p>
<p>Representante da autarquia (E4)</p> <p>“Agora parece-me normal que o Diretor tenha um determinado ponto de vista em determinada matéria e queira, na sua explanação orientar o sentido da decisão do Conselho Geral, para aquilo que é o ponto de vista dele (...) eu creio que ele poderá, não de uma forma direta, mas indiretamente, induzir o sentido da, da decisão, da deliberação, melhor dito, do, do, do Conselho Geral” (E4, p.10).</p> <p>“... faz sentido nesse modelo, ou seja de facto haver a possibilidade (...) para aqueles Conselhos Gerais que acharem que de facto esse seria, essa comissão seria, seria útil e seria aconselhável para de uma forma mais, digamos, de carácter mais permanente, acompanhar a evolução e a atividade do agrupamento, mas com carácter obrigatório, não me parece que seja correto (...) sendo um órgão máximo do agrupamento de escolas, parece-me bem que ele tenha, que o Conselho Geral tenha essa possibilidade de eleger e, de destituir, não é, creio que também tem essa possibilidade, de eleger, e de destituir, o, o, o Diretor, parece-me bem” (E4, p.11).</p>	<p>É admissível que o Conselho Geral tenda a ser induzido pela perspectiva do Diretor aquando da sua explanação ainda que de forma indireta.</p> <p>A possibilidade de criação de uma comissão de acompanhamento permanente conforme preceituado legalmente faz sentido que exista para situações em que se justifique e não de carácter obrigatório.</p>
<p>Unidade de Registo</p>	<p>Inferências</p>
<p>“Não, acho que deve ser o Diretor (...) Não há, não há a menor dúvida que</p>	<p>As competências de eleição e de destituição do Diretor inerentes ao Conselho Geral estão bem</p>

<p>o Diretor sendo ele o líder e de facto a personificação do, do agrupamento de escolas, aí não me parece que fizesse qualquer sentido que ele passasse para um lugar de menor importância e esse lugar fosse assumido pelo Presidente do Conselho Geral” (E4, p.14).</p>	<p>atribuídas atendendo à preponderância do órgão na hierarquia orgânica do Agrupamento de escolas.</p> <p>A representação do Agrupamento de escolas deve ser assegurada pelo Diretor tendo em conta a sua relevância e destaque no próprio Agrupamento de escolas em detrimento do Presidente do Conselho Geral.</p>
<p>Representantes do pessoal docente (E5 – Pré-escolar/E6 – 1.º ciclo; E7/E8 – 2.º ciclo; E9/E10 – 3.º ciclo)</p>	
<p>Representante do pré-escolar (E5)</p> <p>“ Influenciar não sei, mas que, que tem protagonismo tem, porque normalmente é a pessoa que mais fala. Agora se isso condiciona os membros de, de tomarem uma atitude, aí não me posso manifestar, eu posso falar por mim (...) que ele tem mais protagonismo tem, agora se isso vai condicionar as pessoas, não posso falar pelos outros, a mim não me condiciona...” (E5, p.13).</p> <p>“ Eu para mim essa comissão às vezes é importante se houver muitos documentos para analisar, porque se não, também as reuniões começam a ser muito demoradas e podem-se ter que fazer muitas reuniões (...) se não houver grandes documentos para, para preparar durante o mandato, poderá não, não ser necessário (...) Se nós, se nós, se nos é incutida um, um grau tão elevado de, de poder (...) se somos o órgão de maior poder, eu acho isso aceitável” (E5, p.14).</p> <p>“O Presidente do Conselho Geral representar a escola com esta estrutura com que estamos de, sem direitos, ter uma, uma, um horário a cumprir, eu acho que era muito difícil, eu acho que era impossível...” (E5, p.19).</p>	<p>O Diretor atendendo ao tempo de antena de que goza no Conselho Geral usufrui de protagonismo acrescido não sendo necessariamente sinónimo tácito de condicionamento dos outros conselheiros.</p> <p>A criação da comissão permanente de acompanhamento só se justificará se existir um número muito significativo de documentos para análise pressupondo carga horária de reuniões acrescida.</p> <p>É praticamente inviável a representação do Agrupamento de Escolas ficar a cargo do Presidente do Conselho Geral tendo em conta o horário letivo do mesmo que impossibilita a operacionalização deste propósito.</p>
<p>Representante do 1.º ciclo (E6)</p> <p>“... A partir do momento em que confiamos no Senhor Diretor, se confiamos nele, é evidente, que depois na maior parte das situações, aquilo que ele diz acaba por ter valor para nós mas isso, a decisão é nossa” (E6, p.10).</p> <p>“É assim, pode haver determinado tipo de matérias que exijam esse tipo de comissão. Até para, se houver determinado tipo de documentação para tratar, é evidente que é melhor chegar à reunião já com isso tratado (...) A partir do momento que há confiança, a questão da fiscalização aí, penso que não se ponha, é mais a questão de as pessoas querem estar informadas sobre o que se passa” (E6, pp. 10 e 11).</p> <p>“ Agora a partir do momento que essa competência existe pode acontecer, mas isso se acontecer... Mas isso se acontecer, quem está no Conselho Geral não vai tomar de ânimo leve um tipo de decisão não é? (...) É evidente, quando for para, para eleger, nós temos que ouvir os interessados, temos que decidir. Agora, devemos decidir em função de determinados preceitos que não tem nada a ver com, com arranjinhos, com questões marginais que às vezes passam por fora da escola” (E6, p.12).</p>	<p>Tendo em conta o mandato de confiança atribuído ao Diretor a sua perspectiva tida em conta de forma particular sendo decisão final sempre a dos próprios conselheiros.</p> <p>A eventual criação de uma comissão de acompanhamento permanente seria natural se a natureza de determinadas matérias o justificasse não numa ótica de fiscalização mas antes numa perspetiva dos conselheiros estarem devidamente informados.</p> <p>As competências de eleição e de exoneração do Diretor estando formalmente atribuídas só serão efectivadas se determinados preceitos se conjugarem independentemente de fatores exógenos que transcendem a própria escola.</p>
<p>Unidade de Registo</p>	<p>Inferências</p>
<p>“É assim, tanto numa situação como outra podia ter cabimento (...) Eu penso que em muitas situações, possivelmente em todas, a presença do Diretor acaba por ser positiva ou até fundamental” (E6, pp. 18 e 19).</p>	<p>Pontualmente poderia ser exequível embora na grande maioria das situações a presença do Diretor seja praticamente uma inevitabilidade.</p>

<p>Representante do 2.º ciclo (E7)</p> <p>“ Não, condicionar não condiciona, mas é óbvio que influencia. O Diretor detém muita mais informação do que detêm os elementos do Conselho Geral, é óbvio que toda a gente tem, nem é tem, tem de ouvir e gosta de ouvir aquilo que o Diretor tem a dizer sobre os assuntos, uma vez que ele é detentor de muita mais informação.” (E7, p.8)</p> <p>“ Pode-se justificar ou não, eu acho que neste momento aqui não se justifica. Eventualmente se o Conselho Geral pudesse ter alguma dúvida, digamos assim, da atuação da Direção, claro que sim, que se deveria criar essa comissão permanente. É, é um instrumento que está (...) Que está previsto não é, mas, e poderá ser utilizado no caso de haver essa necessidade. Neste, neste caso em concreto não é necessário, nunca ninguém no Conselho Geral levantou sequer essa suposição e acho que não há nenhum indicativo para que isso, alguém possa levantar essa situação neste momento...” (E7, p.9).</p> <p>“ Bem, isto, isto é o modelo de gestão que temos e é com ele que estamos a trabalhar, como referi anteriormente, os modelos de gestão funcionam mediante as, as pessoas que os implementam. Quer dizer, não vejo, não vejo nenhum problema em que, em que essa competência seja atribuída a um Conselho Geral independentemente das pessoas que lá estão, que estão representadas nesse Conselho Geral. É óbvio que uma exoneração de um Diretor, será necessário algo correr muito mal para que isso aconteça. É uma competência que o Conselho Geral tem e se calhar, se calhar até neste caso, está bem consignado, é o Conselho Geral, não é, pelo menos não, não há risco de acontecer aí um terramoto e a escola ruir.” (E7, p. 9).</p> <p>“ ..., o Diretor é, é, é que está na posse da, da maior parte da informação dos restantes elementos da, da, da comunidade escolar, portanto deve ser ele o representante e em qualquer situação, uma vez que é ele que, que tem a argumentação praticamente toda em todos os aspectos.” (E7, p. 15).</p>	<p>Sendo o Diretor o detentor privilegiado de informação tende a influenciar os restantes conselheiros relativamente à apreciação das matérias explanadas.</p> <p>Embora esteja prevista legalmente a possibilidade da constituição de uma comissão de acompanhamento permanente só faria sentido a sua operacionalização se fossem verificados fundamentos para tal que não se vislumbra neste momento.</p> <p>As competências relativas à eleição e exoneração do Diretor encontram-se adequadas ao órgão não decorrendo daí nenhum constrangimento acrescido.</p> <p>Tendo em conta o manancial de informação de que o Diretor dispõe é plenamente justificável que lhe caiba a ele a representação do Agrupamento de escolas.</p> <p>A explanação das matérias por parte do Diretor é um comprometimento acrescido para o próprio perante os conselheiros do Conselho Geral.</p>
<p>Representante do 2.º ciclo (E8)</p> <p>“Acho, acho que implica mais o Diretor, estar a explicar as medidas todas que tomou. Acho que aí essa parte é mais complicada para o Diretor, ter que explicar o, o porquê daquelas atitudes todas.” (E8, p.12).</p>	<p>Só se justificaria a constituição de uma comissão permanente de acompanhamento se fossem operacionalizadas as agregações de agrupamentos agora nas presentes circunstâncias tal não se justifica.</p>
<p>Unidade de Registo</p>	<p>Inferências</p>
<p>“ Eu acho que neste momento, mantém-se o modelo que está (...) Houvesse um caso extraordinário. Se fosse megagrupamentos acho que sim (...) Aí já a quantidade era maior, eram duas escolas, acho que aí já era necessário (...) Eu acho que sim (...) porque é assim, quando uma pessoa toma um cargo, toma um cargo que pela lei são, são quatro anos. Eu acho que, que a pessoa ao tomar essa decisão vai ter quatro anos da sua vida a fazer o melhor que pode por uma escola. É assim, se as pessoas no Conselho Geral acharem que o trabalho foi realizado e foi benéfico para a escola, claro que não há, ninguém vai dizer, o contrário dele continuar por mais quatro anos.” (E8, p. 13).</p> <p>“ Agora se vamos pelo que está escrito em decretos e por aí fora, não temos dúvida de quem devia de ser, agora pela minha opinião pessoal é o Diretor da escola porque está dentro do assunto.” (E8, p. 19).</p>	<p>As competências referentes à eleição e exoneração do Diretor encontram-se ajustadas ao órgão pelo que o mesmo tem legitimidade para se pronunciar acerca do trabalho levado a a cabo pelo Diretor no final de cada mandato.</p>

<p>Representante do 3.º ciclo (E9)</p> <p>“ Penso que sim mas, todos nós ao levar a nossa opinião estamos a influenciar, ou positivamente ou negativamente, penso que neutro é muito pouco não é, poucas pessoas, acerca das decisões a tomar não é. Portanto, acho que o Diretor claro que, ao manifestar a sua opinião e a fazer ver o seu ponto de vista, vai-nos influenciar...” (E9, p. 10).</p> <p>“ Provavelmente sim. Porque eu penso que realmente uma reunião de três em três meses é, é pouco não é? No que diz respeito a ter que gerir todo, todo o funcionamento das, da escola não é... e que se calhar, se houvesse uma equipa então de acompanhamento, provavelmente seria mais fácil fazerem esse acompanhamento dia a dia não é? (...) Vejo na forma mais de cooperar com, com, com o Diretor, de ajudar no que for preciso, de rectificar no caso de também ser necessário, não na questão portanto fiscalizadora, mas numa questão de cooperação.” (E9, p.11).</p> <p>“É assim: se quer que lhe diga a minha opinião verdadeira, acho que não é. Claro que, o Conselho Geral é representado por muitas pessoas, portanto, estão envolventes, mas por exemplo, eu falo por exemplo no meu caso como docente, sou representante dos colegas do terceiro ciclo, eu e outro colega, mas penso que não é o suficiente, acho que deveriam ser mais pessoas, um leque mais abrangente de pessoas a poder ou não exonerar ou mesmo eleger o, o Diretor.” (E9, p. 12).</p> <p>“ O Diretor. Eu penso que o Diretor está em contato não é, mais direto com todos os intervenientes do Conselho Geral portanto, acho que sem dúvida será o Diretor. O Diretor sabe o que se passa, quer em relação aos docentes, aos funcionários, aos seus alunos, e portanto, tem uma visão mais geral que não o Presidente do Conselho Geral, que provavelmente, e falando no caso do nosso Agrupamento, terá mais contato com um leque mais restrito, quer, quer docentes, quer funcionários, quer, quer alunos, quer para a escola o melhor.” (E9, p. 17).</p>	<p>Atendendo ao conhecimento da dinâmica do Agrupamento de escolas a representação da instituição deve ser assegurada pelo Diretor.</p> <p>Tendo em conta o tempo alargado de que dispõe o Diretor no órgão a transmissão da sua perspectiva tende a influenciar os restantes conselheiros do Conselho Geral.</p> <p>Tendo em conta a amplitude de matérias que envolvem um Agrupamento de escolas seria adequado a existência de uma comissão de acompanhamento no sentido de potenciar a cooperação e não numa perspectiva fiscalizadora do funcionamento do Agrupamento de escolas.</p> <p>Atendendo à natureza das competências de eleição e de exoneração do Diretor afetas ao Conselho Geral faria sentido alargar o leque de interlocutores a serem auscultados em processos com esta importância.</p>
Unidade de Registo	Inferências
<p>Representante do 3.º ciclo (E10)</p> <p>“ Vamos lá ver, o Diretor é o, é o nosso chefe supremo e então nós podemos dar a nossa opinião, sabemos que é um convidado do Conselho Geral, mas no fundo, também sabemos que quem decide a nível pedagógico, que é o que nos toca a nós professores é ele. Por isso eu acho que pode condicionar o, a nossa opinião, e muito.” (E10, p.11).</p> <p>“Uma, uma comissão para acompanhar ou seja seriam sempre os mesmos, eu acho que não é necessário, então para isso já reunimos periodicamente e o fazemos, quando eu me referia a grupos, aos grupos de trabalho eram várias comissões que se poderiam dividir e não uma comissão que trate de tudo o que envolve a parte pedagógica da escola, uma, uma comissão trabalha nessa área, uma comissão que envolve o que faz parte do, do meio envolvente da escola, estamos a falar dos autocarros, da Direção, da segurança, sempre que houvesse uma questão, era essa comissão que tratava, não teríamos que reunir todos, estas comissões tratavam e depois transmitiam na reunião ordinária.” (E10, pp.11 e 12).</p>	<p>Fruto do seu conhecimento geral acerca das dinâmicas e recursos do Agrupamento de escolas deve ser o Diretor a representar o mesmo em detrimento do Presidente do Conselho Geral que detém um conhecimento mais restrito das realidades do Agrupamento de escolas.</p> <p>Sendo o Diretor um profundo conhecedor da área pedagógica pode condicionar as opiniões dos outros conselheiros nomeadamente dos representantes do pessoal docente.</p> <p>A existência de uma comissão única para tratar de todas as matérias não seria muito adequado pois tal já acontece nas reuniões ordinárias do órgão mas a constituição de equipas específicas para tratar de determinadas matérias poderia ser eventualmente equacionada.</p> <p>Estando as competências relativas à eleição e exoneração do Diretor afetas ao Conselho Geral</p>

<p>“ Exato, se, se é o Conselho Geral que elege, é o Conselho Geral que, que, que pode exonerar (...) Não, porque para chegar a essa situação de exoneração tinha que ser uma gestão danosa e nós sabemos que é o órgão que o decide” (E10, p. 12).</p> <p>“ Não, o Diretor, O Presidente do Conselho Geral poder ser eleito por qualquer membro do Conselho Geral e, causa própria mais uma vez, eu acho que a pessoa mais preparada para estar à frente de uma escola é, é um professor, um professor. Depois, neste momento a legislação exige alguma formação em gestão escolar...” (E10, p. 19).</p>	<p>compete ao referido órgão a operacionalização das mesmas sendo a referente à exoneração dependente de motivos de gravidade atendível.</p> <p>O elemento com perfil mais adequado para representar o Agrupamento será o Diretor atendendo à formação especializada preconizada na lei.</p>
<p>Representantes da Associação de pais e Encarregados de Educação (E11;E12; E13; E14; E15)</p>	
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (Presidente da Associação de Pais) – (E11)</p> <p>“ Eu penso que não, toda a gente pode falar do que quiser, agora a pessoa que está a apreciar o resultado é que tem que ter a noção de, de quem vem essa opinião. E, e acho que não há matérias que não pudessem ser discutidas no Conselho Geral. Agora claro está, a minha opinião relativamente a um assunto que não é, não é totalmente do meu conhecimento é uma opinião relativa, mas não vou deixar de a emitir...” (E11, p.15).</p> <p>“A permanência na totalidade, mas penso também, porque os assuntos vão-se, vão-se decorrendo e, e penso que deveríamos de ter um período em que lá estaria o Diretor a dar as informações, mas depois ter também um período em que estivesse realmente só o Conselho Geral. Penso que isso seja, seja importante para, para, para que seja mais democrático, como falávamos ao princípio, seja mais democrático porque é natural que haja pessoas que tenham alguma dificuldade em, em dar a sua opinião, estando na presença do Diretor, penso que sim.” (E11, p.15).</p>	<p>Todas as matérias devem ser alvo de apreciação no órgão independentemente do grau de apetência para tal por parte dos conselheiros.</p> <p>A permanência integral nas sessões do Conselho Geral por parte do Diretor pode criar alguma inibição na manifestação de opiniões.</p>
<p>Unidade de Registo</p>	<p>Inferências</p>
<p>“ ... como é que eu hei de dizer, é o cerne do Conselho Geral, penso que é o cerne, o ponto principal do Conselho Geral, a seguir à aprovação dos documentos estruturantes, mas penso que esse é o, o, o ponto principal do Conselho Geral, é esse, é esse.” (E11, p.16).</p>	<p>A eleição do Diretor revela-se manifestamente como a principal competência adstrita do órgão para além da aquela que prevê a aprovação dos documentos estruturantes do Agrupamento de escolas.</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E12)</p> <p>“ Eu não digo que condicione, eu aquilo que eu digo é que, se calhar, perdemos tanto tempo com determinadas coisas que, que à partida não, não se deveria perder, por outro lado, vamos, vamos depois ficar com o tempo limitado, se imaginamos que o Presidente da Associação de Pais traz determinados pontos na agenda que quer ver discutidos ali... se nós já estamos ali há hora e meia ou duas horas ali a... é assim, é complicado, chega aquela hora e temos, e queremos, e toda a gente quer é que aquilo acabe.” (E12, p. 11).</p>	<p>A morosidade das sessões tende a criar alguma exaustão nos conselheiros não se evidenciando nenhum tipo de condicionamento por parte do Diretor durante as mesmas.</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E13)</p> <p>“ Não sei, acho que não. Acho que cada pessoa tem a sua opinião não é, é assim, só se for os outros que faz mais parte da associação, da, da Direção, mesmo do Diretor, não sei, da nossa parte não, cada um tem a sua opinião.” (E13, p. 8).</p> <p>“ Acho que sim. É assim, porque se há esse Conselho para reunir tudo, também acho que devemos decidir sobre isso.” (E13, p.8).</p>	<p>Não se verifica nenhum tipo de condicionamento ao nível da expressão de opiniões no órgão fruto da presença do Diretor.</p> <p>Todas as matérias devem merecer análise e tratamento no Conselho Geral.</p>

<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E14) “ Penso que não (...) Entendo, pronto que que ele está a fazer um bom trabalho, não é, a gente acompanha os filhos, fala com, com empregados da escola, com professores e acho nesse sentido, que a linha vai, vai direitinha.” (E14, p.12).</p>	<p>A competência de eleição do diretor parece estar adequada ao órgão.</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E15) “ Penso que sim. Até porque este novo diretor está cá por, por uma decisão unânime.” (E15, p.8).</p> <p>“ Penso que não. Muitas das vezes ele tem a palavra no sentido de explicar muitas das ações que estão a ser tomadas não é, até porque, por exemplo no meu caso, no próximo ano tenho a minha filha que vem para cá para o quinto ano, mas não... estou um bocadinho desligada até das ações que são feitas cá e muitas das vezes ele tem a palavra no sentido de fazer algumas explicações que eu até acho válidas. Agora no sentido de ir ali influenciar não.” (E15, p. 7).</p>	<p>Os esclarecimentos e informações prestados no órgão pelo Diretor não condiciona ou influencia as posições dos conselheiros.</p>
<p>Representantes do pessoal não docente (E16; E17)</p>	
<p>Representante do pessoal não docente (E16) “... nunca dei conta que ele influenciasse nada, ele apenas fala como director, não como expressar a sua opinião quer isto não, tanto eu como os outros membros, até à data nunca dei conta que houvesse ali influência de qualquer um dos membros. Cada um expõe a sua opinião e depois todos juntos, chegamos sempre a um acordo, que até acho que tem corrido muito bem (...) Eu acho que não, mas eu acho que ele até explica as coisas ainda melhor, como já tem um bocadinho mais de informação e está mais dentro dos assuntos que faz parte também de outros, de outros conselhos, pedagógico e assim, penso que ele que explica melhor...” (E16, p.12).</p>	<p>Fruto do manancial de informação acrescida que detém, o Diretor tende a facultar a mesma ao órgão não se verificando limitação ou condicionamento nos outros conselheiros.</p>
<p>nidade de Registo</p>	<p>Inferências</p>
<p>“ É assim, o Conselho Geral é mesmo o órgão que tem muito poder, atendendo a isso justifica-se, pensando de outra forma, penso que havia pessoas que participava mais aqui na vida da escola que poderiam ser elas a... sem ser realmente, por exemplo os representantes dos pais e assim, essas pessoas terem poder acho muito bem, só que eu acho que há pessoas com bem mais, como por exemplo os elementos todos da direção, também se calhar deviam ter direito a voto quando fosse para eleger o senhor diretor, eu penso eu, mas como ali estão representadas várias áreas, tem a Câmara e tem tudo...” (E16, p.13).</p>	<p>A eleição do Diretor é uma competência adequada ao Conselho Geral tendo em conta a sua importância hierárquica no organograma do Agrupamento de escolas considerando-se porém que eventualmente outros elementos poderiam igualmente ser auscultados durante esse processo.</p>
<p>Representante do pessoal não docente (E17) “ Eu acho que pronto, o senhor Diretor ouve todas as pessoas que querem falar e dá tempo suficiente para quem quer expor os seus problemas, os seus casos, as suas ideias e as suas opiniões e ouve.” (E17, p. 6).</p>	<p>Todos os conselheiros opinam livremente auscultando o Diretor devidamente as opiniões dos mesmos.</p>
<p>Representantes da comunidade local (E18; E19)</p>	
<p>Representante da comunidade local (E18) “ Eu acho que honestamente que, isso, isso é uma questão que como é que eu hei-de dizer isto, é, é normal que isso aí aconteça, não, não, eu não acredito que seja o, que seja a questão, mas é normal que, que a Direção que geralmente quando opta por, quando toma alguma decisão, acha em consciência que é a melhor, que é a melhor opinião.” (E18, p. 8).</p>	<p>A manifestação de determinado ponto de vista por parte do diretor no órgão tende a decorrer com a expectável naturalidade entendendo ele ser a mais apropriada.</p>
<p>Representante da comunidade local (E19) “ Poderá, poderá influenciar mas não, poderá influenciar mas não vejo, não vejo de que forma, mas poderá, poderá haver aqui qualquer situação que ele exemplifique, e sendo por ele, nós ficamos a par, até que ponto a situação está. Acho que poderá, mas não quer dizer que influencie, mas</p>	<p>Existe a possibilidade do Diretor poder influenciar os demais conselheiros embora não se tenha verificado declaradamente.</p>

<p>poderá influenciar com certeza.” (E19, p.7).</p>	
<p>“ Sim, não havendo outro órgão que trate disso, acho que sim, não havendo outro órgão acho que sim.” (E19, p. 7).</p>	<p>A eleição do Diretor está adequadamente afeta ao Conselho Geral como uma das suas competências.</p>

6.

Categoria: Práticas relativamente à participação

Subcategoria: Posições dos atores e as tomadas de decisão

<p>Unidade de Registo</p>	<p>Inferências</p>
<p>Diretor (E1) “ O importante é ter esta visão pessoalista da Direção e a visão estratégica do, do Conselho Geral, esta, esta vamos lá, esta harmonia, habitualmente costumam dar resultados, mas é preciso algum, alguma, alguma harmonia não é, e portanto o Conselho Geral também muitas das vezes, também tem que saber ouvir essas perspectivas e esses dois lados, não é, o lado do Diretor e o lado também, do Conselho Geral, dos seus representantes (...) por acaso tenho tido, digamos uma, por várias razões, não sei se, se quando levo os assuntos, os coloco de forma clara e sou percebido e eu acho que no fundo tenho tido essa, esse lado positivo de ser compreendido nas minhas propostas e tenho tido também a satisfação de, de ver parte delas senão uma grande parte delas aprovadas o que me tem facilitado a minha ação (...) Não eu acho que não há ali um, um direcionar de, para grupos, eu acho que há ali uma procura de soluções comuns ainda que no fundo, pela voz daqueles que representam, uns têm uma voz mais ativa e outros menos ativa...” (E1, pp.14-15).</p>	<p>Assiste-se a um equilíbrio entre as visões do Diretor e do Conselho Geral por via dos seus conselheiros não se considerando existir um direcionamento de posições mas antes uma harmonização apesar de se registar uma maior proatividade na intervenção de alguns conselheiros em detrimento de outros.</p>
<p>Unidade de Registo “...sei que vai lá o melhor que faço e que sei. Também sei que, que não sendo um Diretor muito, com muitos anos de experiência tinha uma ideia um pouco desfocada daqueles Diretores que têm muitos anos de experiência (...) penso que há uma nova vaga de gestores e alguns são professores, e outros são gestores apenas na escola pública que se calhar vão dar aí, estou em crer um contributo muito válido (...) contrariamente a uma, a uma visão mais, mais vamos lá, de uma secretaria amórfica e clássica com uma gestão colegial em que se empurrava responsabilidades de um lado para o outro...” (E1, p.15).</p> <p>“Não, há um respeito mútuo nas propostas que se vão sendo apresentadas e, só que por vezes também alguns representantes não percebem muito bem quando se, quando se por exemplo coloca uma circunstância que é a escola precisa no mínimo entre oito a dez dias úteis para planificar após a entrada dos, de todos os assistentes, de todos os assistentes técnicos e operacionais, de todos os professores no quadro e contratados em funções e quando pede e diz claramente que precisa entre oito a dez dias, o Conselho Geral tem que perceber que no fundo estamos a falar de uma, uma circunstância que é o planeamento do ano letivo que, que obviamente começa em junho, julho mas têm que compreender essa situação e, e às vezes as situações são um pouco extremadas por na minha ótica, por falta de conhecimento daquilo que é o planeamento e um ano letivo.” (E1, pp.17-18).</p>	<p>Verifica-se uma nova vaga ao nível da gestão das escolas personificada por profissionais com novas visões do fenómeno educativo com uma nova dinâmica de atuação contrastando com uma visão colegial clássica de eficácia algo subjetiva.</p> <p>As tomadas de decisão decorrem de um respeito recíproco de propostas apresentadas embora alguns membros integrantes do órgão não tenham a perceção adequada das implicações do arranque de um ano letivo.</p>
<p>Presidente do Conselho Geral (E2) “...eu além de orientar (...) os trabalhos, vou dando a minha opinião naquilo que acho enquanto professor, porque aqui estou também lá como</p>	<p>O papel duplamente desempenhado enquanto presidente do órgão e um dos representantes do</p>

<p>professor, vou dando as minhas opiniões e tentando concertar a opinião de todos (...) normalmente falo no fim, por assim dizer, e se vejo que a opinião da maioria que vai de encontro à minha, já não me pronuncio, que não vale a pena. Quando há algum desacordo, eu tento conciliar todos, para que se chegue a consenso” (E2, pp.10-11).</p> <p>“Não. No início alguém não sei quem, mas também não me afligi, porque eu também tenho as costas largas, e me queria conotar com a antiga direção, neste caso, com o antigo presidente (...) do Conselho Executivo. E quer dizer eu era amigo dele, pelo facto de ter mudado de, de direção (...) Não quer dizer que não continue a ser amigo dele, sou amigo dele, sou amigo de outras pessoas, mas acho que nunca houve tentativa de influência para, para com, para com (...) Não, eu penso que partiu, partiu mais de colegas que nem faziam parte nem da direção, nem do Conselho Geral, era extra órgãos. Portanto, talvez tentando influenciar alguém, para me sacrificarem a mim ...” (E2, pp. 11-12).</p> <p>“Tenho defendido sempre o interesse dos alunos, principalmente só isso, o interesse dos alunos e a defender os interesses dos alunos, está implicitamente a defender o interesse da escola” (E2, p.12).</p> <p>“Claro que, claro que aqui há sempre, a tendência, neste caso do presidente da associação de pais que tenta defender assim a todo custo os alunos, só que muitas das vezes é confrontado com aquilo que diz a lei e resigna-se e aceita e costuma aceitar que seja assim” (E2, p.12).</p>	<p>1.º ciclo procura pautar-se por uma dinâmica conciliadora e de consenso.</p> <p>Na fase inicial de tomada de funções no cargo percecionou um certo intuito por parte de elementos externos ao órgão em conotarem a sua figura com a anterior Direção de forma a fragilizarem a sua posição.</p> <p>A defesa do interesse dos alunos é sinónimo da defesa do superior interesse da escola.</p> <p>Verifica-se uma certa propensão para a defesa a todo o custo dos alunos por parte do presidente da associação de pais que tende a ser rebatida pela força da lei.</p>
Unidade de Registo	Inferências
<p>“Às vezes há assim uma pequena guerra assim entre parêntesis, entre a autarquia, a associação de pais, mesmo alguns, alguns deficientes que lá estão, por causa dos transportes escolares (...) Tem havido assim algumas discussões e tentativas de tomada de posições assim mais extremas, mas o senhor Diretor costuma acalmar tudo (...) Quer dizer, podia ser melhor, pior também podia ser, mas acho que tenho criado consenso, tenho tentado ajudar, este caso a direção, que é uma das minhas funções, tentar ajudar a direção a arranjar consensos para todas as matérias...” (E2, p.13).</p>	<p>Constata-se uma certa confrontação entre os representantes da autarquia e da associação de pais que tendem a ser apaziguadas pelo Diretor.</p> <p>O Presidente do Conselho Geral tem pugnado pela estreita colaboração com a Direção visando a obtenção de consensos.</p>
Representantes da autarquia (E3; E4)	
<p>Representante da autarquia (E3)</p> <p>“... eu contribuo como os demais conselheiros, com as reflexões que me parecem ajustadas em cada circunstância, naturalmente que na perspectiva do representante da autarquia (...) No nosso caso teremos de ter uma perspectiva mais abrangente e mais global e já não tão segmentada como outros conselheiros” (E3, p.9)</p> <p>“Nã ... no que me diz respeito a mim concretamente não estou, não estou no Conselho a representar-me pessoalmente, estou a representar a autarquia (...) Agora é óbvio que é sempre muito difícil dissociar o representante do representado e portanto a posição pessoal, ou a visão pessoal conselheira acaba sempre de alguma forma por emergir (...) Não, absolutamente (...) Sempre livre” (E3, pp.9-10).</p> <p>“... eu acho que o que move naturalmente os senhores conselheiros é sempre a via da educação e da escola em concreto (...) Não me repugna nada que o representante dos professores tenha sempre uma atenção maior relativamente às questões que dizem respeito aos professores” (E3, p.10).</p> <p>“... Não isso não. Ascendente não há, mas, mas é natural que haja essa</p>	<p>O contributo da autarquia no órgão reflete uma visão global e não segmentada como as dos demais conselheiros.</p> <p>Constata-se a representação do superior interesse da autarquia em detrimento do cunho pessoal que eventualmente possa advir não existindo qualquer direcionamento ou pressão para a tomada de determinado sentido de decisão.</p> <p>A prevalência do interesse geral da escola sobrepõe-se à natural defesa de posições específicas de determinados conselheiros.</p> <p>Não se verifica a existência de um ascendente</p>

<p>preocupação. Acho-a, acho-a legítima” (E3, p.10).</p> <p>“Não, habitualmente os assuntos são refletidos e são votados e na grande maioria dos casos com votações ou por unanimidade, ou por maiorias muito expressivas (...) julgo que tenho cumprido com o objetivo da Lei relativamente à presença e ao desempenho de um conselheiro geral, e no caso um conselheiro geral que representa o município” (E3, pp. 10-11).</p>	<p>por parte de determinado grupo de interesses representados embora possa haver essa natural possibilidade que aliás seria legítima.</p> <p>As tomadas de decisão são operacionalizadas com recurso à votação e caracterizam-se habitualmente por unanimidade ou por votações bastante expressivas.</p>
<p>Representante da autarquia (E4)</p> <p>“... há questões de caráter curricular, de caráter pedagógico que eu tenho grande dificuldade em, em, em me pronunciar e quando são discutidas essas questões, tenho grande dificuldade em emitir a minha opinião (...) mas há toda uma série de questões de caráter mais geral, e nos quais a autarquia tem, um papel preponderante e em que eu acho, e devo e faço sempre que assim o entendo, prestar esclarecimentos e dar o meu contributo para o Conselho Geral” (E4, p.17).</p> <p>“... eu tenho a minha visão pessoal do que é a dinâmica própria do Conselho Geral (...) No entanto eu estou lá como representante da autarquia (...) E nessa, nessa medida, entendo que devo subscrever aquela que é a opinião do município da qual eu estou representante” (E4, p.17).</p> <p>“Não, pressionado não (...) tendo em conta sempre uma, uma visão mais alargada daquilo que são os interesses e a opinião do município, mas nunca me senti pressionado a dizer algo diferente daquilo que eu pensava” (E4, p.17).</p>	<p>A posição da autarquia sobrepõe-se à visão particular do seu representante.</p> <p>Não se verificou qualquer tipo de pressão no sentido de condicionar a tomada de posição do representante da autarquia.</p>
<p>Unidade de Registo</p>	<p>Inferências</p>
<p>“Não, não creio. Creio que da experiência que tenho, creio que o bem comum e o bem geral e o interesse coletivo é sempre tido em conta e não as questões mais focadas para um ou para outro grupo...” (E4, p.18).</p> <p>“ Sim, isso às vezes ocorre (...) Há de facto situações em que há divergências e elas, e ainda bem que elas existem, ainda bem que elas são discutidas. Não me parece que haja ali nenhum, nenhum seguidismo (...) e refiro-me ao em concreto, ao, ao Conselho Geral em apreço, não me parece que haja ali alguém que se prive de emitir a sua opinião (...) acho que há uma dificuldade em cumprir com, com a duração das reuniões” (E4, p.18).</p>	<p>O bem coletivo tende a ganhar preponderância relativamente às questões parcelares dos vários grupos representados.</p> <p>Verifica-se por vezes um certo antagonismo de posições que tendem a refletir a ausência de unanimismo ou de qualquer tipo de seguidismo verificando-se a possibilidade de livre expressão de opiniões.</p>
<p>Representantes do pessoal docente (E5 – Pré-escolar/E6 – 1.º ciclo; E7/E8 – 2.º ciclo; E9/E10 – 3.º ciclo)</p>	
<p>Representante do pré-escolar (E5)</p> <p>“Nas, nas matérias que nos, nos que são pessoais, sempre que é necessário defender o Pré-Escolar, porque não gosto de ouvir que educadoras são as que mais folgam num Conselho Geral, que para mim aquilo é uma facada, detesto (...) e quando essas coisas surgem numa forma de clarificar, que as coisas não são assim tão lineares como pegar num curriculum, é aí que eu intervenho e, e defendo a minha camisola que adoro” (E5, p.17).</p> <p>“No Pré-Escolar (...) em termos de quantidade estamos sempre em minoria, somos sempre menos no, no Agrupamento (...) Mas eu não sinto que nós sejamos tratados da maneira (...) que o nosso valor seja diferente de qualquer um (...) a opinião dos meus colegas (...) Sim, para isso tenho reuniões de departamento do Pré-Escolar para (...) para auscultar e quando ouço que faltamos muito rallo com elas (...) e procuro sempre saber a, a, a opinião delas quando há, há algum tema que seja importante (...) Mas nunca a minha opinião é pessoal” (E5, pp. 18-19).</p>	<p>Matérias que dizem respeito de forma particular ao Pré-escolar são vivenciadas pela representante deste nível de ensino com especial proatividade.</p> <p>Verifica-se objetivamente uma representação no órgão deste nível de ensino quantitativamente aquém dos demais grupos representados. Porém essa representação traduz aquilo que são as preocupações dos elementos integrantes do departamento do ensino pré-escolar em detrimento da posição pessoal do representante do pré-escolar no Conselho Geral.</p> <p>Não se regista nenhuma pressão ao nível do condicionamento de posições assumidas visando-</p>

<p>“Não. Que eu não me reconheça por ele não. Eu só vou pelo caminho que eu, que eu reconheça...” (E5, p.19).</p> <p>“... Eu acho que é o bem, é o bem comum, é o que as pessoas acham que é o mais correto...” (E5, p.19).</p> <p>“... há muito consenso, não, não, não tem havido problemas em, em eleger ou em votações (...) sim, mesmo que as coisas sejam eleitas por unanimidade há, há um, há sempre um ou outro elemento que gosta de manifestar a sua opinião para ser colocado em ata (...) não tivemos que nos voltar a reunir, não tivemos que fazer segundas votações...” (E5, p.20).</p> <p>“Bem, eu sou, sou muito ativa, mais que não seja, tenho que estar muito atenta para escrever tudo que se passa ali, porque não quero que falhe (...) nenhuma informação (...) tanto que, nunca faltei a nenhuma reunião” (E5, p.21).</p>	<p>se sempre o bem comum.</p> <p>Apesar de pontualmente haver uma outra interpelação na busca de esclarecimentos constata-se a existência de consenso nas posições assumidas pelo órgão nunca tendo sido necessário recorrer à repetição de processos de votação.</p> <p>Para além da função de representante do Pré-escolar acumula igualmente a função de secretária do órgão o que lhe confere uma atenção redobrada face às matérias tratadas.</p>
<p>Representante do 1.º ciclo (E6)</p> <p>“É assim, nós acabamos por estar juntamente com os outros (...) depois aqueles aspetos mais do Primeiro Ciclo, tenta-se fazer ver a quem está mais ou a quem não está dentro dessa realidade, como é que as coisas são (...) nunca reparei que as pessoas fizessem votação no sentido de prejudicar ou não aceitar de propósito, depois depende daquilo que se pensa que é o mais adequado, mas que eu me lembre, não vejo assim nenhuma situação gravosa” (E6, pp.9-10).</p>	<p>Fruto do conhecimento do nível de ensino do 1.º ciclo o seu representante no órgão procura inteirar os demais conselheiros das especificidades deste nível de ensino não se verificando direcionamento no sentido de voto com intuítos menos adequados.</p>
<p style="text-align: center;">Unidade de Registo</p>	<p style="text-align: center;">Inferências</p>
<p>“ É assim, as decisões que eu, que eu sou chamado a tomar, geralmente tento usar o bom senso e a minha capacidade de raciocínio (...) se vejo que há situações que são mais adequadas pro meu ciclo tento defendê-las, se tiver que as justificar, justifico” (E6, pp.15- 16).</p> <p>“ Não, é assim, que me recorde não, embora quando nós tomamos decisões que envolvem outros elementos, depois há, há muitos factores que entram, as pessoas que falam e tentam colocar a sua opinião, também têm que ser capazes de nos convencer. Mas no fundo, o poder de decisão, o meu voto é sempre meu” (E6, p.17).</p> <p>“ às vezes há discussões mais acaloradas, mas depois no momento da decisão, nunca houve uma situação, pelo menos que eu me recorde em que isso tivesse acontecido, acho que, no momento da decisão as pessoas decidem sempre, uma questão do que é melhor” (E6, p.18).</p> <p>“Também é a primeira vez que estou nisto, também vou aprendendo com as minhas falhas e claro que, poderia fazer mais, mas depende um bocado das situações (...) De qualquer maneira considero positivo. O que for, o que tem sido necessário fazer eu faço. Às vezes poderia ser mais interventivo, outras vezes menos” (E6, p.19).</p>	<p>Defesa dos interesses do 1.º ciclo socorrendo-se da sua capacidade de discernimento e de bom senso.</p> <p>Apesar da expressão de posições em determinado sentido a tomada de decisão é sempre unipessoal.</p> <p>Embora se registem trocas de argumentos mais expressivas tal não coloca em causa aquilo que se considera ser o mais adequado.</p> <p>Apesar de pouca experiência na função no órgão regista-se um equilíbrio na prestação do representante do 1.º ciclo</p>
<p>E7/E8 – Representantes do 2.º ciclo</p>	
<p>Representante do 2.º ciclo (E7)</p> <p>“ ... é óbvio que os docentes têm, têm um peso maior nessa tomada de decisão. Normalmente quando se depara, quando são situações de índole pedagógica, não é, nem as outras pessoas se sentem muito à vontade para se pronunciar sobre esse tipo de situações (...) várias matérias que são abordadas no Conselho Geral onde alguns representantes estão mais à vontade para se pronunciar que outros. No caso da, da vertente pedagógica é óbvio que os professores estão mais habilitados para se pronunciar sobre essas questões, noutras situações, outros elementos do Conselho Geral</p>	<p>Os representantes do pessoal docente no Conselho Geral intervêm com maior desenvoltura no que concerne às matérias de índole pedagógica tendo um papel decisivo nas tomadas de decisão nesse âmbito.</p>

<p>estarão, e os professores terão menos capacidade para se pronunciar sobre essas situações. (E7, p.10).</p> <p>“ Bem, eu contribuo no, na perspectiva de, de, de, de fazer a escola de uma forma geral de fazer o agrupamento funcionar o melhor possível, ou seja há situações que por vezes, não só eu, como outros elementos não somos muito concordantes com, com, com a situação que nos é colocada.” (E7, p.14).</p> <p>“ ... há mais articulação entre os elementos do segundo e do terceiro ciclo se estão no mesmo edifício. Com o primeiro ciclo não tanto, não tanto, pela distância, não é, uns trabalham, alguns a dez quilómetros aqui da sede do agrupamento. É óbvio que quando há uma situação, quando há uma marcação de uma reunião do Conselho Geral, a informação não chega, por vezes, os representantes do segundo e do terceiro ciclo, uma vez que trabalham no mesmo local, têm sempre a oportunidade de trocar algumas impressões sobre a situação informalmente, do que com os elementos do primeiro ciclo...” (E7, p. 15).</p> <p>“ Eu acho que todas as opiniões que são dadas no Conselho Geral, apesar de serem de âmbito pessoal são no sentido representativo do grupo, do grupo até mais, da comunidade escolar. Acho que ninguém daquilo que me lembro de todas as reuniões emitiu alguma opinião que não fosse no sentido, de, de melhorar fosse no âmbito da comunidade escolar.” (E7, p.16).</p>	<p>O contraditório por vezes surge efectivado pelos vários conselheiros tendo como pano de fundo o bem geral da escola.</p> <p>Devido ao exercício de funções no mesmo espaço físico verifica-se uma articulação de posições mais significativa entre o 2.º e o 3.º ciclos embora por vezes informal em detrimento dos restantes níveis de ensino.</p> <p>A expressão de posições por parte dos conselheiros tende a traduzir os grupos que representam no interesse da comunidade escolar.</p>
<p>Unidade de Registo</p>	<p>Inferências</p>
<p>“ Isso não, nunca aconteceu, nunca aconteceu, agora é assim eu acho que as pessoas que lá estão têm o bom senso de, de, de analisar as coisas nesse sentido, do bem comum antes de tomar uma, uma decisão, como já disse anteriormente eventualmente, em algumas circunstâncias gostaria de, de, de dar opiniões mais favoráveis ainda, mas tendo previamente conhecimento das condicionantes e sabendo que isso não é possível, a gente vai até onde, onde que sabe ir.” (E7, p. 17).</p>	<p>A confrontação conflituante não se verifica regendo-se os conselheiros pelo interesse comum.</p>
<p>Representante do 2.º ciclo (E8)</p> <p>“ ... quando falamos no, no corpo docente do segundo ciclo, o que eles tentam fazer sempre e acho, até hoje foi sempre isso, era primeiro, o aluno à frente de tudo, o sucesso do, do aluno, juntamente o funcionamento de uma escola. Eu acho que isso é o essencial para uma escola funcionar. Claro que depois vem as necessidades que uma escola precisa mas isso tudo sabemos que não faz só parte do, da direção nem por aí fora.” (E8, p. 16).</p> <p>“ Sim, isso o que é que é falado, por vezes são falados em departamento, troca de ideias num departamento, claro que isso, parecendo que não, uma pessoa reúne-se em departamento e em reuniões gerais...” (E8, p. 16).</p> <p>“ Por vezes é assim, são feitas um bocado em cima da própria reunião, porque as perguntas aparecem na própria reunião. Por vezes são perguntas que surgem de algum encarregado de educação, de um funcionário ou de um docente da escola e depois é assim um bocado na hora que se responde...” (E8, p.17).</p> <p>“ Numa reunião há sempre conflitos de ideias, claro que depois são alinhadas, são faladas e discutidas e chega-se a um consenso e é escolhida aquela que for mais adequada.” (E8, p. 18).</p>	<p>Existe uma prevalência por parte dos representantes do 2.º ciclo em defender o superior interesse dos alunos fator essencial no seu entender para o bom funcionamento de uma escola.</p> <p>A auscultação dos pares faz-se em sede de reuniões de departamento e outras gerais.</p> <p>A articulação tem lugar particamente antes do início das reuniões do órgão.</p> <p>Verifica-se uma confrontação de ideias e de posições que são alvo de consenso ao nível das tomadas de decisão finais.</p>

<p>Representante do 3.º ciclo (E9)</p> <p>“ Nós somos um grupo... acho que não há divisões entre terceiro ciclo e o segundo ciclo, o pessoal docente e não docente, acho que fazemos todos parte do mesmo, do mesmo organismo e não há representatividade portanto (...) Do terceiro ciclo, segundo ciclo...” (E9, p. 10).</p> <p>“ ...não há ninguém que, que, que se sobreponha ou que intervenha mais do que, do que, do que a generalidade das pessoas. Claro, que se calhar há pessoas que falam mais e que se calhar são mais ativas e que, que participam, e gostam mais de dar a sua opinião, mas em termos de decisões finais, penso que não... que, que, que está portanto equilibrado o patamar de todos os ciclos e não só.” (E9, p.11).</p> <p>“ ... claro que se calhar o Diretor não é... é a pessoa que, que, que mais expõe as suas opiniões, que mais tempo de antena tem não é... e se calhar aí, claro que eu considero que o Diretor sim, é a pessoa que, que mais nos pode influenciar. Em relação a outras pessoas... é assim, eu considero por exemplo o representante da Associação de Pais uma pessoa muito dinâmica e que coloca as suas questões e claro que quer, quer no fundo o melhor para os alunos, e puxa um bocadinho a brasa à sua sardinha, digamos assim.” (E9, p.12).</p> <p>“ Acho que das duas formas (...) preservar no fundo o que os meus colegas consideram correto e seria vantajoso para nós, mas também claro que tenho a minha opinião pessoal.” (E9, p.14).</p>	<p>Encara-se a participação no órgão de forma abrangente numa lógica de equipa e não de grupos estanques.</p> <p>Verifica-se um equilíbrio ao nível da intervenção no Conselho Geral por parte dos vários grupos representados.</p> <p>O Diretor e o Representante da Associação de pais tendem a assumir algum destaque na dinâmica do órgão sendo o primeiro aquele que pode ter algum ascendente ao nível da influência nas tomadas de decisão.</p> <p>A prestação no órgão procura equilibrar as duas vertentes, a dos interesses do grupo representado e a perspetiva pessoal.</p>
Unidade de Registo	Inferências
<p>“ Claro que, por exemplo entre o segundo e o terceiro ciclo é, é mais fácil nós, nós chegarmos portanto a, a uma concertação prévia. Claro que em relação à, ao pré escolar e primeiro ciclo, uma vez que não estão englobados nesta escola, se torna um bocadinho mais difícil...” (E9, p.15).</p> <p>“... acho que não há um grupo que prevalece e que, que faz valer as suas opiniões portanto, acho que no geral, não me estou a lembrar sequer de uma situação, nós todos tentamos entrar em consenso e ver o que é melhor para, para o bem comum e, e como eu lhe disse, não há ali ninguém que lidere e que faça impor a sua, a sua opinião e as suas decisões, penso, penso que não.” (E9, p. 17).</p> <p>“... nunca notei que houvesse confronto de ideias. Por vezes pode ocorrer... diferentes ideias surgirem e, e ficarmos um bocado confusos sobre a melhor decisão a tomar, mas penso que tentamos entrar num consenso de forma a que tudo seja feito pelo, pelo melhor. Penso que não, não houve conflitos entre as pessoas. Por vezes surgem diferentes opiniões, mas tentamos depois chegar a um consenso para o bem conjunto.” (E9, p.17).</p>	<p>A concertação e a articulação prévia dos grupos do 2.º e do 3.º ciclos decorrem de forma mais favorável atendendo ao local de exercício de funções. Em contrapartida tal concertação torna-se mais complexa no tocante aos restantes níveis de ensino.</p> <p>Não se verifica uma preponderância ao nível das tomadas de decisão por parte de nenhum grupo de representantes no órgão.</p> <p>A ocorrência de diferentes pontos de vista é algo que naturalmente se verifica mas nunca registando conflitualidade ou confrontação exacerbada.</p>
<p>Representante do 3.º ciclo (E10)</p> <p>“ Não se têm diferenciado, acho que funcionam, os professores do terceiro ciclo apoiam o, o os professores do primeiro e vice-versa nas, nas suas opiniões, o funcionamento dos J.I.s, das escolas primárias e não, não se vê diferenciação, não se vê um a puxar para o lado, outro a puxar para o outro, se é, se é onde queria chegar.” (E10, p.14).</p> <p>“ No nosso caso em concreto, dos professores do Conselho, no nosso Conselho Geral acho que há uma participação muito grande do J.I. e segundo e terceiro ciclo. No primeiro ciclo, não por falta de vontade, mas por, por maneira de ser...” (E10, p. 18).</p>	<p>Atenta-se a uma lógica partilhada de colaboração entre os vários grupos de representantes.</p> <p>Regista-se uma participação bastante ativa por parte dos representantes do pré-escolar do 2.º e 3.º ciclos em detrimento dos representantes do 1.º ciclo devido ao seu perfil.</p>

<p>“ Bom, tento, tento falar no interesse da escola, dos alunos. Obviamente não me consigo demitir da minha função de professor da minha área disciplinar e não consigo omitir a minha opinião quando, quando há, se debate algum assunto da minha área disciplinar...” (E10, pp. 18-19).</p> <p>“ Sim, mas quando me estou a referir a essa pressão, nem é premeditada, nem intencional, existe, a presença provoca isso, só a presença, não, não estou a falar de pressões intencionais, a presença já...” (E10, p. 20).</p> <p>“ Pronto, sim, da parte dos pais. Costuma haver uma (...) algumas, algumas intervenções são, são, são bastante válidas apesar de fugirem à nossa realidade, e, e, e nós temos muitas vezes que intervir para explicar, é bonito mas não dá, não pode ser, mas eles tentam defender não, não a comunidade toda mas sim os alunos, por isso eu acho que estou a falar em causa própria, posso, posso não estar a ser imparcial, mas enquanto eu acho que os professores estão a defender a escola como um todo, os, os pais procuram o interesse dos alunos, dos seus alunos e não da escola um todo, e a escola, os professores também fazem parte da escola.” (E10, p.21).</p>	<p>Acautela-se o interesse dos alunos não descurando a área profissional que se representa.</p> <p>A presença do Diretor denota desde logo uma pressão implícita relativamente aos conselheiros.</p> <p>Verifica-se uma tendência para os representantes dos pais e encarregados de educação se focarem maioritariamente no interesse dos alunos alheando-se dos interesses globais da escola que contemplam outros atores sociais que não somente os alunos.</p>
Unidade de Registo	Inferências
Representantes da Associação de pais e Encarregados de Educação (E11; E12; E13; E14; E15)	
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (Presidente da Associação de Pais) – (E11)</p> <p>“ ... tenho a minha opinião pessoal, não vou dizer que não mas, mas tento também que a minha opinião pessoal seja de alguma forma também formatada pelo, pelos restantes, pelos restantes, ou seja sem me afastar das minhas ideias, mas tentar incluir também as dos outros, e, e, e porque a associação de pais não é, não é, não é uma pessoa, é um órgão...” (E11, p. 16).</p> <p>“ Não me senti, nem acho que qualquer um de nós tenha sentido isso, quer dizer, eu não senti, porque eu sou relativamente, relativamente, impermeável a esse tipo de pressões, mas também não vi que tenha havido essa intenção. Claro que as pessoas quando, quando as pessoas transmitem as opiniões, transmitem com a ideia de, de as fazer vingar...” (E11, p17).</p> <p>“ Tem prevalecido, tem prevalecido o bem comum, tem prevalecido o bem comum. Eu tenho, eu tenho a sorte de pertencer a outro Conselho Geral em que já não acontece isso, mas aqui tem acontecido isso, e tenho essa noção, tenho essa noção, mas tem, tem sido assim, temos todos, todos, professores, alunos, professores, pais (...) têm sido sempre, tem havido sempre com a mesma intenção (...) tem havido uma confrontação saudável, tem sido uma confrontação saudável. Quando saímos das reuniões do Conselho Geral , não me lembro de alguma vez me ter virado, para algum colega, ou pai e dizer, ganhamos ou perdemos, de maneira que, não, não acabamos aquilo como um jogo de futebol nunca, nunca houve isso, de maneira nenhuma, de maneira que, penso que não, penso que não.” (E11, pp.17-18).</p>	<p>As tomadas de posição tendem a refletir o sentido coletivo daqueles que representa não descurando o seu próprio cunho pessoal.</p> <p>Não sentiu qualquer tipo de pressões no sentido de determinada tomada de posição embora a expressão de opiniões tenha como propósito o seu acolhimento por parte dos demais conselheiros.</p> <p>Ao nível das tomadas de decisão elas decorrem de uma salutar e proveitosa troca de argumentações vingando o bem coletivo da instituição e daqueles que serve.</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E12)</p> <p>“ Quer-se dizer, contribuo, eu contribuo com a minha modesta opinião quando, quando, quando são abordados estes ou aqueles, aqueles pontos, pronto da minha contribuição, acho que é uma contribuição muito, muito reduzida, eu também sou uma pessoa tecnicamente muito limitada... “</p>	<p>Tende a ter um contributo para as tomadas de decisão bastante limitado fruto da sua limitação técnica para o efeito.</p>

<p>(E12, p. 13).</p> <p>“ Não, nós, nós normalmente, quando vamos para o Conselho Geral e quando há matérias que são previamente já, digamos assim, faladas, nós procuramos entre os pais prontos, falar e normalmente fala-se, quase sempre a uma só voz, porque não quer dizer que às vezes não haja entre os pais também opiniões diversas, mas normalmente fala-se a uma só voz.” (E12, p.14).</p> <p>“ Não, nunca, nunca senti, nunca senti essa, nunca senti essa pressão, já senti outras coisas, mas não foi, mas essa pressão não, já senti outras coisas, porque já houve uma vez, claro que eu não vou pôr nomes em ninguém, mas, mas já houve uma vez, não sei se sabe eu sou comerciante, tenho uma loja (...). Já uma vez me chegou aos ouvidos que alguém que tinha dito, porque às vezes, eu sou, é assim: é sou uma pessoa que entendo que nós onde quer que estejamos não, não devemos estar lá porque, não devemos, não devemos estar no Conselho Geral porque um dia o Estado entendeu que devia haver Conselho Geral e estamos ali só para fazer figura de corpo presente.” (E12, p.14).</p>	<p>Existe um consenso nas tomadas de posição ao nível da associação de pais em detrimento de posições individuais.</p> <p>Não se verificou qualquer tipo de pressão no sentido de adotar determinada tomada de decisão.</p>
Unidade de Registo	Inferências
<p>“ Eu acho que existe a tendência nítida para defender os interesses de um determinado grupo específico, que é o grupo mais representativo, que eu nem sequer, nem sequer pronto, não, não, não questiono a legitimidade deles, porque eles é prontos, é como disse, eles é que são os profissionais. Mas, mas se nós estamos ali para, para, como, como, como representantes dos pais e como, e como, e como também temos opinião e pronto, acho, acho que o que prevalece mesmo é, é essa, é essa parte, não é, não é, o que não quer dizer que por vezes não corresponda ao bem comum atenção, porque se calhar os professores, em termos de matéria de educação...” (E12, pp. 15 e 16).</p> <p>“Não, conflitivo acho que nunca houve assim nada de, de conflituoso, não quer dizer que não haja às vezes um, um debate, mas conflito, conflito, acho que não isso. Agora, agora, acho que, que os professores, a classe mais representativa, trabalha muito bem no sentido, para que chegue ao fim tudo consensual. Trabalham bem.” (E12, p.16).</p>	<p>Assiste-se a uma clara defesa dos interesses provenientes dos representantes do pessoal docente tendo em conta o seu conhecimento específico das matérias educativas relativamente aos demais conselheiros.</p> <p>Não se verificou uma confrontação conflitual visando as tomadas de decisão embora se registre um natural debate de ideias e pontos de vista.</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E13)</p> <p>“ É assim, a minha decisão é pouca porque eu gosto mais de ouvir que participar só que no ato de eu falar alguma coisa que se passa e que eu posso falar, falo mas acho que uma pessoa deve estar presente para tentar compreender e para estar mais ligada também à escola, para saber mesmo o que é que se passa com a educação dos nossos filhos e tudo.” (E13, p.8).</p> <p>“ Não, não, eu dou a minha opinião, quando vejo que tenho que, eu acho que tem que ser decidido, eu própria tomo a minha decisão, não vou atrás, só mesmo se for, se veja que tem que ser um caso mesmo para melhorar, então sim, também concordo com os outros, mas cada tem que ter a sua opinião e decidir, depois entre todos decide-se o que se há-se fazer.” (E13, p.9).</p> <p>“ Não, eu acho que na minha maneira dever, acho que aquilo não é, cada um dá a sua opinião e acho que tenta-se é ser tudo, uma reunião simples, muito agradável até. “ (E13, p.9).</p>	<p>Verifica-se uma participação nas tomadas de decisão algo apática decorrente do perfil.</p> <p>A posição unipessoal tende a concertar-se com a dos restantes conselheiros não se verificando qualquer tipo de pressão em determinado sentido.</p> <p>Não se verifica conflitualidade nas tomadas de decisão existindo uma expressão livre de opiniões.</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E14)</p> <p>“ É assim, eu tento dar a minha opinião, não é, a nível dos alunos, não é, eu sou encarregado de educação e represento os pais...” (E14, p.13).</p>	<p>Tende a tomar posições em favor daqueles que representa.</p>

<p>“ É assim, como eu lhe disse, poucos pais aparecem não é, mas eu venho cá quase sempre ou de vez em quando, ou isto ou aquilo, estou sempre presente na escola, ou aqui mesmo na sede, no centro escolar ou no infantário e vejo as dificuldades e também gosto pronto de ajudar.” (E14, p. 15).</p> <p>“ Não, não, foi sempre espontaneamente (...) Se eu me sentisse pressionado por alguém, eu desistia. Dizia logo: olhedesculpe mas não faço mais parte (...) Sim, ouço as ideias de uns e de outros e tomo depois a minha decisão (E14, pp.15-16).</p>	<p>Verifica-se um défice de participação por parte dos pais na vida da escola porém procura dar o seu melhor contributo.</p> <p>A expressão de pontos de vista e tomadas de decisão nunca decorreu de qualquer tipo de imposição ou pressão por parte de outrem.</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E15)</p> <p>“... contribuimos porque nós temos, são seis, são seis votos, por isso faz a diferença não é, por um se ganha, por um se perde, acho que somos seis, por isso temos, termos, tem, tem o seu peso não é na votação. Por isso...” (E15, p.8).</p>	<p>Em razão do seu número de representantes o seu contributo procura o seu propósito nas votações.</p>
<p>Unidade de Registo</p>	<p>Inferências</p>
<p>“ Já, já houve várias, já aconteceu das duas situações. Uma da... alguma das vezes é por uma decisão pessoal, mas tem-me acontecido muitas das vezes que é por uma decisão que vem do, já do conjunto de opinião. Às vezes uma pessoa... posso não ser a favor de uma situação mas no global se é uma... a nível geral, se é mais favorável ao global da... dos alunos ou encarregados de educação.” (E15, p. 8).</p> <p>“ É assim, o objectivo do Conselho Geral e das decisões que saem dali é o bem dos alunos não é... apesar que acredito não é, porque a nível de pais que estejam preocupados com alunos e a nível de professores estejam mais preocupados com os seus horários, não sei, mas também não, não vou dizer que sinta isso. Na maior parte das reuniões não sinto uma grande... pelo contrário, sinto que até os professores estão, lutam por, por interesses dos alunos do agrupamento (...) É assim... existe várias reuniões não é... umas é, existe um consenso global logo à partida e há outras que há sempre um debate de ideias. Cada grupo vai... pais que dão a sua opinião, professores que também dão a opinião e isso é, há liberdade para isso não é... e, mas normalmente as decisões são, são, são pacíficas, são tomadas são.” (E15, p. 9).</p>	<p>Embora já tenha acontecido a tomada de decisão ser alicerçada numa posição pessoal normalmente decorre da posição coletiva.</p> <p>Não se verificam pressões em determinado sentido mas antes tendo em conta o bem comum decorrendo se forma serena e responsável.</p>
<p>Representantes do pessoal não docente (E16; E17)</p>	
<p>Representante do pessoal não docente (E16)</p> <p>“ Pois sendo representante tem que ter sempre em conta que isso, que estou a representar os meus colegas todos. Aqui em relação aos funcionários no Conselho Geral nunca houve assim nenhum tipo de queixa, nem nada que se pudesse dizer, que eu tivesse mesmo de intervir ou a meu favor, dar a minha opinião pessoal ou como estou a representar. Nunca houve assim nada e no dia seguinte há reunião com os colegas, quando saio, perguntam sempre, tento sempre informá-los (...) As pessoas não estão propriamente informadas, as pessoas não têm muita informação acerca disso e é uma coisa que lhes passa completamente ao lado. Se houvesse um Conselho Geral que se dissesse: olha falou-se isto de uma funcionária ou de outra, alguma coisa mais em concreto, se calhar as pessoas estavam mais motivadas, como os funcionários lá, até à data, ainda bem que assim o é, nunca houve assim grandes problemas, as pessoas também não mostram muito interesse.” (E16, pp. 13-14).</p>	<p>Apesar de representar o pessoal não docente estando atenta às questões tratadas os representados não aparentam demonstrar grande interesse nos trabalhos do órgão uma vez que geralmente não são afloradas matérias diretamente alocadas ao pessoal não docente.</p>

<p>“ Quando é a eleição, isso é que anda toda a gente (...) Porque querem sempre ver quem é que vai ganhar, quem é que não vai.” (E16, p.15).</p> <p>“ Ouvi sempre dizer pronto, que os professores se calhar não ligavam aos funcionários, e que se calhar os funcionários como não têm licenciatura eram mais considerados. Sei lá, são pessoas com menos cultura. Eu no meu caso, não tenho razão nenhuma de queixa, pelo contrário, acho que tenho tido tratamento excelente... também faço sempre por isso, mas tenho... e acho que em relação aos outros colegas também (...) Eu acho que é mais do interesse do coletivo...” (E16, p.16).</p> <p>“ Não, isso não. Lembro-me quando, sempre de livre vontade, foi de livre vontade que fui para lá e é de livre vontade que estou lá e nunca tive assim (...) Nunca ninguém me influenciou nas minhas opiniões...” (E16, p.17).</p> <p>“ Até à data não. Perguntam sempre se quem (...) está em desacordo, e as pessoas que estiverem, mas raramente acontece, mas às vezes há uma ou outra que não está bem de acordo, ou não está a perceber bem, como é que as coisas estão a ser encaminhadas (...) esse mesmo membro e explica-se e depois chega-se logo a um acordo.” (E16, p.19).</p>	<p>A eleição do Diretor tende a ser a questão de maior relevância para os representados.</p> <p>Atenta-se ao interesse coletivo e não tanto aos interesses sectários.</p> <p>Nunca se verificou qualquer tipo de pressão ou influência para a adoção de determinada tomada de posição.</p> <p>Não se assistiu a qualquer tipo de conflitualidade nas tomadas de decisão havendo lugar aos devidos esclarecimentos em favor do consenso comum.</p>
Unidade de Registo	Inferências
<p>Representante do pessoal não docente (E17)</p> <p>“ É assim, eu, eu não contribuo muito porque nós representantes acho que devíamos ter um bocadinho de tempo para poder comunicar às colegas aquilo que se passa nas, nas reuniões não é, porque elas gostariam de saber, porque se eu estou a representar as colegas, elas deveriam saber parte do que se passa lá porque às vezes pronto também não interessa não é, só que eu não tenho tempo para o fazer, tenho que trabalhar o tempo inteiro e não tenho tempo para o fazer, mas eu acho que deveria haver, os representantes deveriam ter um tempinho para poder esclarecer algumas, pronto e informar as colegas daquilo que se está a tratar.” (E17, p. 7).</p> <p>“ Não, eu acho que se está ali a defender o bem comum, não, não, acho que sim.” (E17, p.8).</p>	<p>Existe um défice de auscultação prévia das questões relativas ao pessoal não docente decorrente da falta de tempo para tal e uma ausência de discussão no órgão de matérias que digam diretamente respeito a este grupo de representados.</p> <p>Assiste-se à defesa do bem coletivo em detrimento dos interesses individuais.</p>
Representantes da comunidade local (E18; E19)	
<p>Representante da comunidade local (E18)</p> <p>“... eu sinto que tenho também ali a, a voz ativa e por acaso não, não tem existido, não tem calhado de, de ter opinião contrária não é, geralmente quando são debatidos os assuntos costumam estar de acordo, portanto e tenho, e é nesse sentido que tenho, que tenho colaborado, porque também se, se tivesse alguma opinião contrária também não teria problema nenhum em manifesta-la (...) Geralmente é mais no sentido do grupo não é, porque é nessa qualidade que lá estou, se , se bem que, ou seja é o reflectir da, da opinião da, da região vá, ou seja do grupo que represento que acaba por ser representar o, o local.” (E18, p.9).</p> <p>“ Eu acho, eu acho que, que se tem tentado ir sempre ao bem comum e principalmente das, das crianças e até mesmo se existisse alguma, alguma ou outra tentativa que felizmente que não é o caso, acho que estão lá membros suficientes para, para, ou seja que, que impedissem que tal acontecesse.” (E18, p. 9).</p> <p>“ Eu, eu acho que não têm existido assim divergências de, de maior. Em alguns pormenores, aí sim, que foi o que falei numa, numa questão anterior, às vezes creio que se vai demasiado ao pormenor em algumas questões que deveriam ser tratadas após a realização da mesma atividade</p>	<p>As tomadas de posição assumidas tendem a reflectir o interesse local não existindo nenhum constrangimento em manifestar opinião contrária se tal se proporcionasse.</p> <p>Atenta-se ao interesse comum tendo em vista os alunos que a instituição serve.</p> <p>Não se tem verificado um contraditório conflituoso no que concerne às tomadas de decisão.</p>

<p>não é, porque a associação de pais, pronto falando na associação de pais, que eu não tenho nada contra, mas acho que, acho que na globalidade, acho que têm sido, acho não, têm sido tomadas sempre em, em atenção.” (E18, pp. 9-10).</p>	
<p>Representante da comunidade local (E19) “ Sim, portanto normalmente é mais daqueles que represento, embora também tenha a minha opinião pessoal e possivelmente posso transmiti-la na mesma altura. Penso desta forma mas no entanto a opinião da nossa comunidade é esta. Portanto, posso realmente dar a minha e dar, dar a da comunidade (...) na minha perspectiva quando, quando as tento comunicar tanto individual, como representante da comunidade é no sentido de que elas sejam aproveitadas, depois compete ao Conselho Geral decidir se as deve aproveitar ou não.” (E19, pp. 7-8).</p>	<p>Tende a representar os interesses da comunidade local embora não prescindia da sua opinião pessoal.</p>
<p>Unidade de Registo</p>	<p>Inferências</p>
<p>“ Não, não cada um diz o que tem a dizer, fala e expõe o problema que tem e expõe a voz da classe que representa. Não, não, de forma alguma, de forma alguma (...) Não, e é nessa base que eu trabalho, e é nessa, também senão fosse assim, também não havia interesse, até perdia o interesse de se, de estar representado no, no Conselho Geral, nesse caso da minha parte, porque tem que ser pelo bem comum, porque senão estávamos ali só a zelar pelos interesses de a, b ou c, e não, é o bem comum e nessa base que eu estou aqui...” (E19, p. 8).</p> <p>“ Não, não vamos ao extremo, não vamos ao extremo, mas de certa forma há um assunto, ele é discutido e depois no fim mediante a discussão, há votação mas não, de forma alguma.” (E19, p. 9).</p>	<p>Não se verificou nenhum tipo de pressão visando certo tipo de tomada de decisão realçando-se o bem comum da instituição.</p> <p>Não se verifica a ocorrência de confrontação conflituosa aquando das tomas de decisão sendo alvo de discussão alargada.</p>

7.

Categoria: Lideranças e protagonismos

Subcategorias: Importância dos órgãos do Agrupamento;
 Configuração dos principais protagonistas no órgão

<p>Unidade de Registo</p>	<p>Inferências</p>
<p>Diretor (E1) “... na ponta do vértice, não colocando as coisas ao mesmo nível, entendo que o órgão de excelência com um trabalho sério é o Conselho Pedagógico (...) convinha que fosse um órgão estável, com certeza mas que tivesse alguma dinâmica uma vez que no fundo a designação no ano, no ano x ao fim de dois, três, quatro anos, ou ao fim de dois, três anos, se não houver uma renovação destes órgãos cai-se numa, numa circunstância repetitiva de inação que não ajuda nem o agrupamento e bloqueia uma série de procedimentos internos...” (E1, p.17).</p> <p>“... por esta ordem, o Presidente do Conselho Geral, autarquia, pais, professores, assistentes operacionais, empresários (...) porque é aquilo que eu perceciono em termos de, de escala de interesse...” (E1, p.18).</p>	<p>O órgão dotado de maior excelência seria o Conselho Pedagógico se houver renovação nos seus membros integrantes periodicamente.</p> <p>Os principais protagonistas tendem a ser o Presidente do Conselho Geral, os representantes da autarquia, dos pais, dos docentes, do pessoal não docente e da comunidade local por ordem decrescente tendo em conta o nível de interesse patenteado no órgão.</p>
<p>Presidente do Conselho Geral (E2) “Não. O principal protagonista lá é o, além de tudo, o senhor Diretor, por inerência do cargo...acho que é o vereador da educação e o presidente da associação de pais. Acho que são os dois grandes protagonistas do Conselho Geral (...) Eles... são os membros que têm maior participação, é o presidente da associação de pais sem dúvida e o senhor vereador (...) normalmente são os mais atacados e fazem as suas defesas assim de uma</p>	<p>Verifica-se que para além do Diretor por inerência o representante da autarquia na figura do senhor vereador da educação e o presidente da associação de pais assumem-se como os principais protagonistas do órgão.</p>

<p>forma também mais acérrima, dizer que estão a atuar conforme a lei e que às vezes a lei não tem em conta pequenos pormenores aqui da nossa comunidade e eles tentam defender-se...” (E2, p.14).</p> <p>“A Direção (...) Do Conselho Geral e Pedagógico (...) Mas sabe que a legislação muitas vezes é o que está escrito no papel e na prática não funciona...” (E2, p.18).</p>	<p>A Direção, o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico são classificados por esta ordem de importância.</p>
Unidade de Registo	Inferências
Representantes da autarquia (E3; E4)	
<p>Representante da autarquia (E3)</p> <p>“ Necessariamente há dois grandes protagonistas. Um é o Presidente do conselho Geral, o outro é o Diretor que não fazendo parte do Conselho Geral, tem assento no Conselho Geral (...) Nessa medida acaba sempre por ser sempre um grande protagonista em qualquer Conselho Geral” (E3, p.11).</p> <p>“ ... são todos importantes, cada um tem as suas competências, cada um tem o seu próprio desempenho e todos contribuem para o bom funcionamento da escola (...) Se um falhar, vai necessariamente refletir-se na qualidade depois da escola” (E3, p.12).</p>	<p>O Presidente do Conselho Geral e o Diretor destacam-se em termos de protagonismo no órgão.</p> <p>Todos os órgãos que integram o agrupamento de escolas de acordo com as competências que lhe estão adstritas têm a sua importância pois todas funcionam para o bem comum da instituição escolar.</p>
<p>Representante da autarquia (E4)</p> <p>“... naturalmente que há uma hierarquia em termos de importância, o Diretor, o Presidente do Conselho Geral, os representantes do município, o pessoal docente, os representantes do pessoal docente, da associação de pais, depois em menor grau eventualmente do pessoal não docente e, e, das associações da comunidade, digamos assim (...) há conselheiros que têm um papel preponderante em detrimento de outros, não é, o Diretor, desde logo o Diretor” (E4, p.19).</p>	<p>O Diretor é destacado como o principal protagonista do órgão face aos restantes conselheiros.</p>
Representantes do pessoal docente (E5 – Pré-escolar/E6 – 1.º ciclo; E7/E8 – 2.º ciclo; E9/E10 – 3.º ciclo)	
<p>Representante do pré-escolar (E5)</p> <p>“Ah tem, tem, é o, é o Senhor Diretor... é o Presidente da Associação de Pais e é o Presidente propriamente dito do Conselho Geral (...) não podemos dizer que haja lá um elemento mudo, toda a gente já teve uma opinião para, para formar, formalizar durante um, um Conselho Geral” (E5, p.21).</p> <p>“ Eu para mim acho que a pessoa mais, o órgão mais importante é a Direção da, da escola, porque aí é que se decide tudo, aí é que se estrutura (...) se formos a ver, o conselho Geral é o único elemento são os únicos elementos que são eleitos (...) o Diretor é eleito dentro do Conselho Geral, mas depois os eleitos do Diretor é ele que os elege e depois os ajudantes do Diretor também (...) quem tem o poder e quem é a representação maior em termos de cargo é a Direção da escola” (E5, p.22).</p>	<p>O Diretor, o Presidente da Associação de Pais e o Presidente do Conselho Geral são evidenciados como os mais proeminentes protagonistas do órgão.</p> <p>A Direção salienta-se como o órgão estruturante da escola.</p>
<p>Representante do 1.º ciclo (E6)</p> <p>“Os principais protagonistas... eu penso portanto, o Senhor Diretor (...) o, o representante dos Encarregados de Educação (...) penso que é uma pessoa muito ativa, independentemente de por vezes, uma ou outra vez ser polémico, mas isso faz parte da própria situação, penso que é uma pessoa interessada, ativa, que se importa com as situações...” (E6, p.20).</p> <p>“ É assim, o Conselho Geral em termos, no papel, no fundo é o órgão máximo (...) eu sinceramente, em termos daquilo que é o dia a dia da escola, o resolver, penso que o papel da Direção é fundamental” (E6, p.21).</p>	<p>Salientam-se o Diretor e o Representante dos Encarregados de Educação como os mais destacados atores no Conselho Geral.</p> <p>Apesar do Conselho Geral estar preceituado legalmente como o órgão máximo do Agrupamento de escolas na realidade a Direção assume uma incontornável importância ao nível</p>

	da sua gestão quotidiana.
Unidade de Registo	Inferências
<p>Representante do 2.º ciclo (E7)</p> <p>“ ... no nosso Conselho Geral concretamente, eventualmente poderemos dizer que o representante dos encarregados de educação, é o maior, é sempre o maior protagonista, porque é sempre o que tem mais intervenções (...)tem diz a sua, manifesta sempre as suas preocupações relativamente às situações, àquilo que gostaria de ser feito, que fosse feito mas também tem, depois tem consciência, a consciência dos condicionalismos mas, nesse sentido, realmente é o que tem mais protagonismo no nosso Conselho Geral, é, é o representante dos encarregados de educação.” (E7, pp.19-20).</p> <p>“ É óbvio que é a Direção, que tem que pôr em prática todas as medidas para que isto funcione, portanto para que o agrupamento de escolas funcione (...) Não é o Conselho Geral que põe a escola a funcionar, é a Direção, portanto do meu ponto de vista é o órgão mais importante. (E7, p.21).</p>	<p>O Representante dos encarregados de educação perfilha-se como o principal protagonista no órgão tendo em conta o seu manancial de intervenções.</p> <p>A Direção tende a ser o órgão com maior relevância na gestão do funcionamento da escola.</p>
<p>Representante do 2.º ciclo (E8)</p> <p>“ Para mim, temos de falar diretamente do Diretor da escola, não é, de seguida estamos a falar do representante do, dos encarregados de educação e de seguida do, do representante dos municípios.” (E8, p.20).</p> <p>“ A Direção (,,,) Porque são eles que estão sempre a acompanhar a vida da escola.” (E8, p. 22).</p>	<p>O Diretor, o representante dos encarregados de educação e o representante da autarquia assumem-se como os protagonistas nucleares do órgão.</p> <p>A Direção é realçada como o órgão com maior proeminência ao nível da dinâmica de funcionamento da escola.</p>
<p>Representante do 3.º ciclo (E9)</p> <p>“ É assim: protagonistas como eu já lhe disse, há, há, há seres humanos, há personalidades diferentes, claro que há pessoas mais interventivas do que outras não é, e, e claro que há pessoas que, que participam mais (...) há pessoas mais intervenientes do que outras mas, mas entendo o seu papel e, e, penso por exemplo o representante dos pais, sim senhor, faz o seu papel, tenta defender os alunos e questiona quando não percebe, mas acho que qualquer pai no papel do, do senhor o faria.” (E9, pp.18-19).</p> <p>“ É assim: o Conselho Geral e a Direção. Para mim, na minha opinião sinceramente, eu sei que o Conselho Geral não é, tem mais poderes no fundo, digamos assim, mas acho que o Diretor e mesmo os seus adjuntos fazem toda a diferença” (E9, p. 20).</p>	<p>Apesar da importância do Conselho Geral em resultado do enquadramento legal a Direção assume idêntica preponderância.</p> <p>O Presidente do Conselho Geral e o Diretor destacam-se como os mais destacados protagonistas do Conselho Geral.</p>
<p>Representante do 3.º ciclo (E10)</p> <p>“ Bom, obviamente o Presidente do Conselho Geral, é o mediador (...) o Diretor da escola, como, como faz parte da , da ordem de trabalhos as informações, o primeiro ponto é as informações e tem de ser o Diretor a trazer essas informações, ele tem um papel muito ativo.” (E10, p.25).</p> <p>“ O Conselho Pedagógico, a par da Direção, mas sei lá, não consigo separá-los. A direção, mas o Conselho Pedagógico decide muita coisa.” (E10, p.25).</p>	<p>O Presidente do Conselho Geral e o Diretor destacam-se como os mais destacados protagonistas do Conselho Geral.</p> <p>O Conselho Pedagógico e a Direção partilham importância equivalente ao nível da estrutura do agrupamento de escolas.</p>
Representantes da Associação de Pais e Encarregados de Educação (E11; E12; E13; E14; E15)	
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (Presidente da Associação de Pais) – (E11)</p> <p>“... mas essas são as nossas competências, nem, nem, nem vejo necessidade de sermos como eu já disse, de sermos mais invasivos das</p>	<p>O Conselho Geral não necessita de maior relevância para além daquela que está</p>

<p>outras áreas da escola. Não vejo necessidade disso, quer dizer, podemos, quando nos são apresentadas, aquilo que nós podemos ter mais, aquilo que podemos ter mais influência, o Conselho Geral, o Conselho Geral pode ter mais influência que é no, nas propostas para os documentos, para os documentos ...” (E11, p.19).</p>	<p>preceituada legalmente em termos de atribuições.</p>
<p>Unidade de Registo</p>	<p>Inferências</p>
<p>“ Bom, creio que existirá essencialmente um protagonista, pelo peso do próprio protagonismo que tem que é o elemento da autarquia, aquele que eu considero realmente porque tem um peso realmente grande naquilo que se passa no agrupamento. Penso que se houver um protagonista, que será o elemento da câmara. “ (E11, p.20).</p> <p>“ Bom, penso que o Conselho Geral será o órgão mais, mais importante. O Conselho Pedagógico, se calhar não é tão visível, não é tão visível ou, ou não será bem visível, é bastante visível, não será tão sonoro, mas, mas também tem uma, uma grande importância no funcionamento da escola (...) digo isto na parte que me toca, na parte que toca aos pais e aos alunos, porque certamente que a Direção tem uma importância enorme, não é, mas ou consegue ser mais discreta ou, então é mesmo assim. Mas penso que são os dois órgãos mais importantes, são o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico. (E11, p. 21).</p> <p>“ ... o Presidente do Conselho Geral tem, poderá ter uma preponderância e uma importância grande a nível da ligação entre todas, todas as escolas e todos os níveis de ensino. O, a Direção, o Diretor, tem pronto, será, será o representante normal e o representante ideal para a representação da escola nas reuniões mais... mais funcionais, mais funcionais para, relativamente ao agrupamento. “ (E11, pp. 20-21).</p>	<p>O representante da autarquia, tendo em conta o seu peso na dinâmica do Agrupamento tende a ser o principal protagonista do órgão.</p> <p>O Conselho Geral e o Conselho Pedagógico tendem a partilhar a escala de importância ao nível da orgânica do Agrupamento.</p> <p>O Diretor tende a ser a figura mais adequada para a representação do Agrupamento nas reuniões de cariz mais funcional em detrimento do Presidente do Conselho Geral.</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E12)</p> <p>“ Os principais protagonistas são prontos, são esses três vértices, são os pais na minha opinião que, que prontos, como eu digo, acho que devíamos ter mais pais, mas isso pronto, para trazer mais qualidade. Felizmente temos um, temos um, temos um Presidente da Associação que é uma pessoa que se dedica bastante e, e pronto, é pena ele, acho que ele merecia ser mais bem acompanhado em termos de, de pessoas com, com mais capacidade técnica mas pronto, temos essa grande mais valia, penso que se não fosse ele, não seria fácil termos Associação de Pais. Depois os professores naturalmente, depois ou antes, portanto, isto não estou a falar na ordem de importância, mas os professores naturalmente.” (E12, p.17).</p> <p>“... o Presidente do Conselho Geral é sempre Presidente do Conselho Geral, mas estar apenas em atividade mais espaçadamente não é, enquanto que o Presidente do Agrupamento, não sei, mas acho que deve ser Presidente com mais, com mais atividade do que o Conselho, do que o Conselho Geral, não sei, talvez, talvez o Presidente do Agrupamento...” (E12, pp.18-19).</p>	<p>Os principais protagonistas tendem a ser os representantes dos pais e dos docentes.</p> <p>O Diretor deve assumir a representação do Agrupamento fruto do seu acompanhamento regular da sua dinâmica de funcionamento.</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E13)</p> <p>“ Sim, olhe o nosso Presidente da associação de pais, é um bom representante, o Diretor da escola também fala muito bem, o professor Rocha também e o Doutor Antonino quando vem também fala bem e acho que é, em parte todos nós estamos bem situados (...) Sim, eu acho, é assim o Presidente devia estar, e ser o primeiro também sempre a dar a opinião mas também o Diretor também, porque é assim, o diretor é que dá a cara, por isso se alguma coisa está mal é sobre ele que as pessoas vão, não é, sobre a mais ninguém, acho que, acho que está bem assim.” (E13, p.11).</p>	<p>O Presidente da Associação de pais, o Diretor, o Presidente do Conselho Geral e o representante da autarquia tendem a assumir-se como os principais protagonistas do órgão devendo ser o Diretor a representar o Agrupamento uma vez que é ele a face visível da instituição.</p> <p>A Direção revela-se como o órgão com maior preponderância tendo em conta o seu papel de constante acompanhamento.</p>

<p>“A Direção deve estar sempre coiso, porque é assim, deve andar mais sobre vigilância, sobre tudo deve estar mais atenta.” (E13, p. 11).</p>	
<p style="text-align: center;">Unidade de Registo</p>	<p style="text-align: center;">Inferências</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E14)</p> <p>“ Os protagonistas é o Diretor, não é, o senhor Presidente da Assembleia Geral, o representante da câmara, o doutor Antonino, o seu adjunto. Acho que esses são os mais importantes, porque esses é que gerem com o dinheiro (...) Eles é que estão dentro das leis e recebem primeiro as leis, como devem fazer, por exemplo no caso da câmara, a câmara é que distribui alguns dinheiros não é, e pronto pode ajudar em obras, acho que aí a gente deve, devemos dar mais atenção e pedir-lhes para eles ajudarem.” (E14, p. 17).</p> <p>“Acho que o Diretor deve representar.” (E14, p.17).</p> <p>“ Neste caso é a Direção (...) Porque, pronto fazem, organizam o ano lectivo, os professores, fazem a, como é que se diz, as, as turmas, organizam as turmas, pronto, contratam o pessoal docente e não docente.” (E14, p. 18).</p>	<p>O Diretor, o Presidente do Conselho Geral, o representante da autarquia e o seu adjunto tendem a ser os principais atores do órgão atendendo ao seu conhecimento aprofundado em matérias legais e financeiras.</p> <p>O Diretor deve representar o Agrupamento.</p> <p>O órgão com maior protagonismo é a Direção uma vez que é a responsável pela preparação de todo um ano letivo nas suas várias vertentes.</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E15)</p> <p>“... o Presidente do Conselho Geral por ser mais, o Diretor também está lá a dar as suas explicações, costuma, está sempre presente aliás nas, nas reuniões, mas fora isso, não existe ninguém...” (E15, p. 9).</p> <p>“ Eu acho que está bem o Diretor a representar o agrupamento. Eu acho que o Conselho Geral existe mais no sentido de, de apoiar não é?...e de tirarmos, de tirar dali propostas que sejam para o funcionamento do, do agrupamento, mas a nível da representação, acho que o Diretor.” (E15, p. 10).</p> <p>“ É assim, a Direção é, é importante. Eu penso que a Direção, a Direção (...) A Direção não pode fazer nada que o Conselho Geral tenha proibido, entre outras, ou que não dê, não dê autorização, no fundo a Direção também tem que seguir os regulamentos que foram aprovados pelo, pelo Conselho Geral, pronto têm que trabalhar as duas em consonância.” (E15, pp.10-11).</p>	<p>O Presidente do Conselho Geral assume-se como o principal protagonista apesar do Diretor também ter a sua quota parte de participação nas reuniões do órgão.</p> <p>O Diretor deve representar o Agrupamento em detrimento do Presidente do Conselho Geral que deve funcionar mais numa lógica de acompanhamento da atividade do Agrupamento.</p> <p>Embora não possa laborar sem a devida chancela do Conselho Geral, a Direção tende a ser o órgão com maior preponderância na estrutura de funcionamento do Agrupamento.</p>
<p style="text-align: center;">Representantes do pessoal não docente (E16; E17)</p>	
<p>Representante do pessoal não docente (E16)</p> <p>“ Não, acho que não. Acho cada um ocupa o seu lugar, que não está ali ninguém a pensar que é mais do que ninguém, ou que um quer resolver melhor a situação do que eu, não... por enquanto tem estado tudo muito bem, espero que seja assim sempre (...) Tem-se sempre oportunidade a tudo. Toda a gente tem oportunidade de falar. Só não fala mesmo quem quer falar, mas toda a gente tem oportunidade, quer seja pai, quer seja funcionário, quer seja professor do infantário, educador do infantário ou professor primário, todos têm tido o seu problema, toda a gente tem o tempo de antena, como se diz.” (E16, pp. 20-21).</p> <p>“ Não. Porque eu acho que tem que ser mesmo o senhor Diretor, porque o senhor Diretor está cá na escola e faz parte da Direção, enquanto que o Presidente do Conselho Geral não faz parte da Direção...” (E16, p.21).</p> <p>“... mas penso que é a Direção, eu penso que sim. Cada vez mais temos visto que o Diretor tem muitas competências, tem cada vez mais competências que lhe são atribuídas, daquilo que eu tenho informação...” (E16, p.22).</p>	<p>Não se vislumbra nenhum protagonista destacado no órgão existindo a convicção de que todos procuram dar o seu devido contributo para o funcionamento cabal do órgão.</p> <p>O Diretor deve representar o Agrupamento uma vez que é a face visível da instituição e lidera a Direção ao contrário do Presidente do Conselho Geral.</p> <p>A Direção tende a ser o órgão com maior importância na orgânica do Agrupamento atendendo às competências que lhe estão</p>

	adstritas.
<p>Representante do pessoal não docente (E17)</p> <p>“ Não, eu acho que é tudo igual, ali dentro, toda a gente fala o tempo que, que quiser e que precisar, não há limites para ninguém, eu acho que não.” (E17, p.9).</p>	<p>Não se evidenciam protagonistas no órgão dispondo todos os atores do órgão das margens de autonomia aplicáveis a todos.</p>
Unidade de Registo	Inferências
Representantes da comunidade local (E18; E19)	
<p>Representante da comunidade local (E18)</p> <p>“ Exatamente, o Diretor, na figura do, do Diretor e, e em segundo lugar se calhar, destacaria a associação de pais que geralmente também costuma mesmo é que, sendo na maior parte das vezes uma opinião concordante gosta e faz questão de ter uma, uma voz ativa.” (E18, p.10).</p> <p>“ Eu acho que, eu acho que não faz muita, que não faz muito, ou que não fazia muito sentido ser o Presidente da Assembleia Geral, da, do Conselho Geral até porque a exemplo de todas as outras associações, seja clubes de futebol, seja associações musicais, seja, seja o que for, a maior parte das vezes ou quase sempre é quem, portanto é a Direção, é os que, é os que tomam as, as rédeas não é, do, do funcionamento até porque o, o Conselho Geral tem mais uma, é mais na, na medida de regulamentar, de certificar, que portanto, até porque quem está no campo, quem toma as decisões, pronto quem, quem assegura o funcionamento do dia-a-dia é, é a Direção portanto acho que faz todo o sentido que seja o Diretor.” (E18, pp. 10-11).</p> <p>“ Ora bem, isto, isto é uma questão delicada. O Conselho Pedagógico acho que, eu, eu colocaria um empate entre o Conselho Pedagógico e a, e a, e a Direção, se bem que a Direção também no Conselho Pedagógico está lá, portanto acaba por, pronto, a Direção. Eu acho que sim.” (E18, p. 11).</p>	<p>Destacam-se as figuras do Diretor e do Presidente da Associação de pais como os principais protagonistas do órgão.</p> <p>É aceitável e adequado que a representação do Agrupamento esteja afeta ao Diretor tendo em conta a sua envolvimento na dinâmica de funcionamento do Agrupamento.</p> <p>A Direção tende a assumir maior preponderância na dinâmica do Agrupamento embora o Conselho Pedagógico tenha em menor escala um papel relevante na estrutura do Agrupamento.</p>
<p>Representante da comunidade local (E19)</p> <p>“ O senhor Diretor é um deles, e depois todos nós, agora principais apontar a, b ou c, sinceramente não, mas acho que o, portanto, o representante da comissão de pais, acho que é realmente, de facto um elemento importante, o resto...” (E19, p. 9).</p> <p>“ Acho que está bem conforme está, embora o senhor Diretor sempre presente mas, acho que, isto faz-me lembrar, já agora um bocadinho, o Presidente de, de uma Assembleia, não tem nada a ver com o Presidente da instituição, portanto aqui há uma assembleia em que o presidente é o Presidente do Conselho Geral e depois há a Direção que é representada pelo senhor Diretor. Eu acho que estaria bem assim.” (E19, p.9).</p> <p>“ Eu acho que é a Direção (...) Para isso ele é Diretor da escola, se ele é Diretor da escola, toda a Direção que o compõe, devem ser realmente, esses, esses elementos que realmente deve ser entregue toda a Direção da escola.” (E19, p. 10).</p>	<p>O Diretor e o Presidente da Associação de Pais tendem a ser os principais protagonistas do órgão.</p> <p>O Diretor deve ser a figura adequada para representar o Agrupamento em detrimento do Presidente do Conselho Geral.</p> <p>A Direção assume-se como o órgão com maior protagonismo ao nível da dinâmica do Agrupamento.</p>

**ANEXO L – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE DAS
REUNIÕES DO CONSELHO GERAL**

Grelha de registo da observação não participante

Reunião do conselho geral n.º 1

Data	27/10/2011	
Hora	18h30m	
Local	Anfiteatro da Escola sede do AEW	
Ordem de trabalhos	1. Informações; 2. Análise e aprovação do P.A.A. – 2011/2012; 3. Orientação para a elaboração do Plano e Orçamento; 4. Outros assuntos.	
Intervenientes/Participantes	Número de intervenções	Tema/assunto da intervenção
Presidente do C.G. (E2)	1	Abertura dos trabalhos
Diretor (E1)	9	<p>Transmissão das informações aos conselheiros (projetos em desenvolvimento atualmente no Agrupamento)</p> <p>Esclarecimentos prestados relativamente a algumas atividades previstas no P.A.A. nomeadamente visitas de estudo em relação à sua validade e justificação da realização, bem como acerca da estimativa de custos das mesmas.</p> <p>O Diretor apresentou valores estimados ao nível do Plano e Orçamento.</p> <p>Informações prestadas face às interpelações feitas pelo representante dos encarregados de educação sobre a optimização da comunicação digital de informação pelo Agrupamento, sobre a obtenção de informação em tempo útil quanto à atribuição ou não atribuição de bolsa de mérito a aluna e a possibilidade do Clube de fotografia</p>

		poder assegurar a cobertura fotográfica no Agrupamento.
Representante dos pais e encarregados de educação (E11)	6	<p>Interpeção ao Diretor acerca da inexistência de convite para a cerimónia de inauguração de um novo Centro Escolar.</p> <p>Solicitação de informação acerca do formato de comunicação dos resultados da cerimónia de atribuição de prémios aos alunos no âmbito dos Quadros de valor e excelência.</p> <p>Alerta para a necessidade de optimização do circuito digital de comunicação do Agrupamento nomeadamente contactos de email e página web.</p> <p>Necessidade do clube de fotografia assegurar a cobertura fotográfica do Agrupamento e atribuição de plafone de fotografias a serem tiradas pelas empresas do ramo.</p> <p>Pedido de esclarecimento sobre a não atribuição de bolsa de mérito a aluna.</p>
Representante da autarquia (E3)	3	<p>Felicitação à Direção do Agrupamento pela organização da cerimónia do 10.º aniversário do Agrupamento.</p> <p>Esclarecimento prestado em relação à participação financeira da autarquia nas atividades dos jardins-de-infância.</p> <p>Elogio manifestado pela condução da estratégia orçamental do P.A.A. por parte do Agrupamento.</p>

		Manifestação de apreço e reconhecimento pela compreensão revelada pelos docentes, pais e pessoal não docente acerca do início do ano letivo no novo centro escolar inaugurado.
Representante do pessoal docente do 3.º ciclo (E10)	1	Esclarecimento prestado acerca da comunicação dos resultados da cerimónia dos quadros de valor e excelência (via postal e diretores de turma).
Notas/ Observações	Verificou-se um conjunto de intervenções bastante demoradas por parte do Diretor verificando-se uma prevalência de interpelações e pedidos de esclarecimento pelo representante dos pais e encarregados de educação.	

Grelha de registo da observação não participante

Reunião do conselho geral n.º 2

Data	08/03/2012	
Hora	18h30m	
Local	Anfiteatro da Escola sede do AEW	
Ordem de trabalhos	1.Informações; 2.Avaliação do Projeto Educativo; 3.Outros assuntos.	
Intervenientes/Participantes	Número de intervenções	Tema/assunto da intervenção
Presidente do C.G. (E2)	1	Abertura dos trabalhos
Diretor (E1)	5	Transmissão das informações aos elementos presentes nomeadamente os elementos inerentes à eventual constituição de mega agrupamentos e à constituição das comissões administrativas provisórias visando a preparação dos processos eleitorais.

		<p>Ponto de situação acerca do Projeto Educativo (2009 – 2012) com apresentação dos resultados globais de aproveitamento por ano de escolaridade, bem como as respetivas taxas de insucesso.</p> <p>Número de processos disciplinares previsto nas metas do Projeto Educativo não ultrapassando um total de cinco.</p> <p>Esclarecimentos relativamente à intervenção de técnicos especializados no acompanhamento de alunos com dislexia.</p>
<p>Representante dos pais e encarregados de educação (E11)</p>	<p>2</p>	<p>Taxas de insucesso no oitavo ano de escolaridade.</p> <p>Falta de assiduidade dos educadores de infância e necessidade de monitorização dos contactos estabelecidos com os encarregados de educação por parte dos diretores de turma.</p> <p>Preocupação manifestada relativamente ao consumo de tabaco por parte de alunos.</p> <p>Voto de louvor para as mulheres (8 de março – dia da mulher)</p>

Notas/ Observações	O Representante dos pais e encarregados de educação mostrou-se particularmente inquisitivo no que concerne à assiduidade dos docentes associando este facto às taxas de insucesso escolar.
--------------------	--

Grelha de registo da observação não participante

Reunião do conselho geral n.º 3

Data	10/04/2012	
Hora	18h30m	
Local	Anfiteatro da Escola sede do AEW	
Ordem de trabalhos	Ponto único: Reorganização da rede escolar (agregações).	
Intervenientes/Participantes	Número de intervenções	Tema/assunto da intervenção
Presidente do C.G. (E2)	1	Abertura dos trabalhos
Diretor (E1)	1	Apresentação das propostas da D.R.E.N. em relação às agregações, a resposta educativa do Agrupamento ao nível do ensino técnico-profissional de secundário. Modelo atual equilibrado sendo apresentada fundamentação para a proposta de não agregação com base na área geográfica, número de alunos do concelho e a importância da escolaridade integrada dos 5 aos 18 anos.
Representante da autarquia (E3)	2	Pertinência da manutenção do modelo em vigor atendendo ao raio de ação geográfico, ao

		número de alunos do Agrupamento e aos princípios da escolaridade obrigatória. Previsão de construção de novos equipamentos e instalações em função da criação da oferta educativa de cursos técnico-profissionais e do número de alunos entretanto verificada.
Representante dos pais e encarregados de educação (E11)	1	Preocupação manifestada no que diz respeito ao critério pedagógico das propostas de agregação e ao espaço físico que o número de alunos determinaria.
Notas/ Observações	Verificou-se um unanimismo em torno da proposta de não agregação do Agrupamento invocando os conselheiros as mesmas razões de fundo.	

Grelha de registo da observação não participante

Reunião do conselho geral n.º 4

Data	23/04/2012	
Hora	18h30m	
Local	Anfiteatro da Escola sede do AEW	
Ordem de trabalhos	1.Informações; 2.Análise e aprovação do relatório de contas de gerência; 3.Outros assuntos.	
Intervenientes/Participantes	Número de intervenções	Tema/assunto da intervenção
Presidente do C.G. (E2)	1	Abertura dos trabalhos

Diretor (E1)	6	<p>Informação acerca de legislação publicada referente às matrículas/constituição de turmas, júri nacional de exames e avaliação de desempenho docente.</p> <p>Esclarecimento sobre candidaturas a turmas de percurso curricular alternativo, uso da plataforma moodle, atualização do plano de prevenção emergência e participação em várias iniciativas de cariz desportivo e cultural em parceria com a autarquia.</p> <p>Apresentação do relatório de gerência com explicitação por rúbricas financeiras.</p> <p>Esclarecimentos sobre mudança de turma de aluno do 1.º ciclo, a constituição de turmas e roteiro de visita de estudo ao estrangeiro.</p>
Representante da autarquia (E4)	1	Esclarecimento relativamente a interpeção sobre os passes de transporte dos alunos.
Representante dos pais e encarregados de educação (E11)	1	Solicitação de esclarecimentos acerca de mudança de turma de aluno do 1.º ciclo e do pagamento da verba do passe nos serviços administrativos do Agrupamento.
Notas/ Observações	O Representante da autarquia ausentou-se duas vezes para atender o telemóvel.	

Grelha de registo da observação não participante

Reunião do conselho geral n.º 5

Data	18/07/2012
Hora	18h30m

Local	Anfiteatro da Escola sede do AEW	
Ordem de trabalhos	<p>1.Informações;</p> <p>2.Apreciação dos relatórios periódicos e aprovação do relatório final de execução do Plano Anual de Atividades;</p> <p>3.Definição das linhas orientadoras da ação social escolar;</p> <p>4.Apreciação dos resultados do processo de autoavaliação;</p> <p>5.Critérios de organização dos horários;</p> <p>6.Ratificação do mapa de férias do Diretor;</p> <p>7.Organização do ano letivo;</p> <p>8.Outros assuntos.</p>	
Intervenientes/Participantes	Número de intervenções	Tema/assunto da intervenção
Presidente do C.G. (E2)	2	<p>Abertura dos trabalhos.</p> <p>Informação acerca da realização de uma visita de estudo ao estrangeiro no 1.º ciclo.</p>
Diretor (E1)	9	<p>Transmissão de informações sobre a não autorização superior da constituição de cursos C.E.F.; a redução do número de turmas decorrente deste facto.</p> <p>Esclarecimento acerca da necessidade de eleição de novos coordenadores de departamento, e da nova configuração da Direção, com menos um adjunto em razão do início do segundo mandato.</p> <p>Apresentação do relatório final da concretização do P.A.A.</p> <p>Apresentação dos resultados escolares do ano letivo.</p> <p>Explicitação dos indicadores externos</p>

		<p>da Fundação Manuel Leão e da avaliação externa da I.G.E.</p> <p>Apresentação do escalonamento horário para o próximo ano letivo (50') e do alinhamento horário para as A.E.C. no 1.º ciclo.</p> <p>Apresentação do mapa de férias do Diretor.</p> <p>Apresentação do calendário escolar e propostas as datas para o início das atividades letivas do próximo ano letivo.</p>
Representante da autarquia (E3)	2	Esclarecimentos sobre o funcionamento do passe de transporte 4-18.
Representante do pessoal docente do 3.º ciclo (E10)	1	Diminuição da carga horária afeta à disciplina de Educação Física decorrente do novo desenho curricular do Agrupamento.
Representante dos pais e encarregados de educação (E11)	6	<p>Interpelação sobre a extinção do passe de transporte 4-18.</p> <p>Pedido de esclarecimento acerca da nova carga horária adstrita à disciplina de Educação Física.</p> <p>Solicitação de elaboração de lista de material básico a ser utilizado no 1.º ciclo.</p> <p>Solicitação de informação sobre o ensino articulado.</p>

		Necessidade de uniformidade ao nível da realização das actividades previstas e não previstas no P.A.A.
Notas/ Observações		

Grelha de registo da observação não participante

Reunião do conselho geral n.º 6

Data	03/10/2012	
Hora	18h30m	
Local	Anfiteatro da Escola sede do AEW	
Ordem de trabalhos	1. Informações; 2. Aprovação do P.A.A. 2012/2013; 3. Aprovação às alterações do RI (Estatuto do aluno); 4. Pareceres sobre contratação de técnicos especializados (psicólogos); 5. Outros assuntos.	
Intervenientes/Participantes	Número de intervenções	Tema/assunto da intervenção
Presidente do C.G. (E2)	2	Abertura dos trabalhos Proposta de marcação de uma reunião do órgão dedicada à análise do R.I. para data posterior a confirmar dada a extensão de pontos da ordem de trabalhos da presente reunião.
Diretor (E1)	10	Transmissão de informações acerca da construção de uma nova ETAR no recinto da escola sede e de melhoramentos técnicos em vários espaços da escola sede; a inauguração de um novo centro escolar; a cerimónia comemorativa do aniversário do Agrupamento coincidente com a

		<p>atribuição dos prémios dos quadros de valor e de excelência; informações sobre o início das A.E.C. no pré-escolar e no 1.º ciclo, a apresentação pública da nova página web do Agrupamento; Divulgação das acções previstas em parceria com a escola segura e protocolo com associação local para dinamização de atividades nos Jardins de infância.</p> <p>Informação sobre a previsão de custos global do P.A.A.</p> <p>Referência à eventualidade de visita inspectiva no âmbito da avaliação externa.</p>
Representante do pré-escolar (E5)	1	Referência a algumas atividades dos jardins de infância no âmbito do Plano Nacional de Leitura a incluir no P.A.A. por não estarem contempladas.
Representante dos pais e encarregados de educação (E11)	2	<p>Contributo dos pais e encarregados de educação na concretização das atividades propostas no P.A.A.</p> <p>Atendimento dos encarregados de educação pelos funcionários.</p> <p>Pedido de esclarecimento em relação a episódio de agressão entre alunos junto ao campo de jogos.</p>
Notas/ Observações	A marcação de uma reunião posterior para análise do Regulamento Interno recolheu a concordância unânime de todos os membros do órgão.	

**ANEXO M – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ATAS DAS REUNIÕES DO
CONSELHO GERAL**

Ano Letivo 2011-2012**Dia 27/10/2011**

Ordem de Trabalhos	Intervenções	Decisões	Intervenientes
<p>1. Informações;</p> <p>2. Análise e aprovação do P.A.A. – 2011/2012;</p> <p>3. Orientação para a elaboração do Plano e Orçamento;</p> <p>4. Outros assuntos.</p>	<p>Alteração da ordem de trabalhos.</p> <p>Mudança de um representante dos pais e encarregados de educação;</p> <p>1. Contributo dado por associações locais no acompanhamento do processo de criação da associação de estudantes;</p> <p>1. Inauguração de um novo Centro Escolar;</p> <p>1. Nomeação do vice-presidente do Conselho Administrativo;</p> <p>1. Inexistência de convite para o referido evento pelo Presidente da Associação de pais;</p> <p>1. Cerimónia de aniversário do estabelecimento de ensino;</p> <p>1. Exoneração do Subdiretor e nomeação de novo Subdiretor;</p> <p>2. Referência ao equilíbrio do P.A.A. pelo representante da autarquia e sugestão de melhoria de sinalética por representante dos pais e encarregados de educação;</p> <p>2. Apresentação do P.A.A.</p> <p>2. Mudanças na D.R.E.N. estão a atrasar a disponibilização de orientações em relação ao financiamento do P.A.A.</p> <p>3. Apresentação das sugestões e orientações do Plano e Orçamento;</p> <p>4. Ajustamento de formas de participação de fotógrafos no Agrupamento;</p> <p>4. Necessidade de aquisição de um equipamento de som;</p> <p>4. Ausência de atribuição de bolsas a alunos no ensino secundário devido a falta de informação no ato da matrícula;</p> <p>4. Elogio aos docentes e pessoal não docente pelo</p>	<p>1. Aprovada a ata da reunião anterior.</p> <p>2. Aprovação do Plano Anual de Atividades por unanimidade.</p> <p>3. Parecer favorável do Conselho Geral relativamente às sugestões sobre atribuição de verbas para beneficiar a Ação Social Escolar.</p>	<p>Presidente do C.G (E2);</p> <p>1. Diretor (E1);</p> <p>1. Diretor (E1);</p> <p>1. Diretor (E1);</p> <p>1. Diretor (E1);</p> <p>1. Representante dos pais e encarregados de educação (E11);</p> <p>1. Representante dos pais e encarregados de educação (E11);</p> <p>1. Representante da autarquia (E3);</p> <p>2. Representante da autarquia (E3);</p> <p>2. Representante dos pais e encarregados de educação (E11);</p> <p>2. Diretor (E1);</p> <p>2. Diretor (E1);</p> <p>3. Diretor (E1);</p> <p>4. Representante dos pais e encarregados de educação (E11);</p> <p>4. Representante dos pais e encarregados de educação (E11);</p> <p>4. Diretor (E1);</p> <p>4. Representante dos pais e encarregados de educação (E11);</p> <p>4. Representante da</p>

	Diretor e elemento da autarquia pela compreensão no timing do arranque do ano letivo no novo centro escolar; 4.Formação a ser ministrada a docentes e pessoal não docente no âmbito do P.R.E.S.S.E.		autarquia (E3); 4.Representante do pessoal docente do 3.º ciclo (E10).
--	--	--	---

Dia 08/03/2012

Ordem de Trabalhos	Intervenções	Decisões	Intervenientes
1.Informações; 2.Avaliação do Projeto Educativo; 3.Outros assuntos.	1.Divulgação de legislação publicada; 1.Apresentação de relatório relativo a orientação vocacional(alunos do 3.º ciclo); 1. Necessidade de se equacionar proposta de candidatura a cursos técnicos decorrente do aumento da escolaridade obrigatória para os 18 anos; 2.Apresentação de <i>powerpoint</i> com evolução positiva dos resultados dos alunos face ao ano letivo anterior com exceção do 8.º ano; 2.Realização do balanço do Plano de Melhoria de Escola em articulação co a Universidade Lusíada e com a Câmara Municipal local cuja principal dimensão abarca as competências sociais e emocionais ajustadas à realidade escolar; 3.Apresentação da “Semana Aberta” e das atividades previstas ao longo da mesma; 3.Proposta de voto de louvor às mulheres decorrente do Dia Internacional da Mulher; 3.Interpelação acerca do consumo de tabaco na escola por alunos; 3. Interpelação acerca da falta de equipamentos em Centro Escolar.	1.Aprovada a ata da reunião anterior. 1.Parecer favorável do Conselho Geral à elaboração de candidatura a cursos técnicos; 2.Aprovação por unanimidade do voto de louvor às mulheres (Dia Internacional da Mulher).	Presidente do C.G (E2); 1.Diretor (E1); 1.Diretor (E1); 1.Diretor (E1); 2.Diretor (E1); 3.Diretor (E1); 3.Representante dos pais e encarregados de educação (E11); 3.Representante dos pais e encarregados de educação (E11).

Dia 10/04/2012

Ordem de Trabalhos	Intervenções	Decisões	Intervenientes
Ponto único: Reorganização da rede escolar (agregações).	Apresentação da proposta de agregações para o concelho datada de 4 de abril de 2012 em reunião conjunta entre o Diretor Regional de Educação do Norte e os Diretores dos Agrupamentos locais.	Aprovação da decisão de não agregação no quadro da nova reorganização escolar devido à geometria do concelho e ao elevado número de alunos na zona sul e sudeste e aos problemas decorrentes da rede de transportes no concelho.	Presidente do C.G (E2); Diretor (E1); Representante da autarquia (E3); Representante dos pais e encarregados de educação (E11); Representante da autarquia (E3).

Dia 23/04/2012

Ordem de Trabalhos	Intervenções	Decisões	Intervenientes
1. Informações; 2. Análise e aprovação do relatório de contas de gerência; 3. Outros assuntos.	1. Divulgação de legislação publicada (Despacho n.º 5106-A/2012 – matrículas e constituição de turmas; Despacho normativo n.º 6/2012 – Júri Nacional de Exames; Decreto-regulamentar n.º 26/2012 – Avaliação do desempenho docente); 1. Balanço das atividades do P.A.A. do 2.º período; 1. Estudo sobre a criação de uma nova turma de Percorso Curricular Alternativo; 1. Atualização do Plano de Segurança; 2. Apresentação do relatório de contas e gerência com base na grelha síntese previamente facultada aos membros do Conselho Geral; 3. Apresentação da calendarização de acções de	1. Aprovada a ata da reunião anterior. 2. Aprovação por unanimidade do relatório de contas e de gerência;	Presidente do C.G (E2); 1. Diretor (E1); 1. Diretor (E1); 1. Diretor (E1); 1. Diretor (E1); 2. Diretor (E1); 3. Diretor (E1); 3. Representante dos pais e encarregados de educação (E11); 3. Representante da autarquia (E4).

	<p>formação no âmbito da C.P.C.J.;</p> <p>3.Apresentação do plano de formação interno do Agrupamento;</p> <p>3.Interpelação acerca do formato de pagamento dos passes de transporte.</p>		
--	--	--	--

Dia 18/07/2012

Ordem de Trabalhos	Intervenções	Decisões	Intervenientes
<p>1.Informações;</p> <p>2.Apreciação dos relatórios periódicos e aprovação do relatório final de execução do Plano Anual de Atividades;</p> <p>3.Definição das linhas orientadoras da ação social escolar;</p> <p>4.Apreciação dos resultados do processo de auto-avaliação;</p> <p>5.Critérios de organização dos horários;</p> <p>6.Ratificação do mapa de férias do Diretor;</p> <p>7.Organização do ano letivo;</p> <p>8.Outros</p>	<p>1. Apresentação dos créditos horários referentes às modalidades do desporto escolar;</p> <p>1.Apresentação das áreas em que decorrerão ações de formação direcionadas a pessoal docente e não docente;</p> <p>1. Candidaturas a cursos técnicos foram afetos a outros Agrupamentos e candidatura a percursos curriculares alternativos não forma aprovados;</p> <p>2. Apresentação do relatório final do Plano Anual de Atividades;</p> <p>3.Acompanhamento reforçado na hora dos almoços pela Direção;</p> <p>3.Continuidade da atribuição de suplementos alimentares a alunos sinalizados;</p> <p>4. Apreciação do Plano de Melhoria de Escola e dos resultados da avaliação interna e da avaliação externa;</p> <p>5.Apresentação dos critérios de organização de horários aprovados em Conselho Pedagógico;</p> <p>5. Crítica à carga horária afeta a Educação Física;</p> <p>6. Ratificação do mapa de férias pelo Conselho Geral outrora da incumbência da Direção Regional de Educação do Norte;</p> <p>7.De acordo com o Despacho n.º 8771A/2012, de 2 de julho foi apresentado o calendário escolar para o ano letivo 2012/2013;</p> <p>8.Solicitação de serem disponibilizadas listas de</p>	<p>1.Aprovada a ata da reunião anterior;</p> <p>2.Aprovado o relatório final do Plano Anual de Atividades;</p> <p>6.Ratificado o mapa de férias do Diretor;</p> <p>7. O Conselho Geral deliberou que o arranque do ano letivo ocorrerá a 12 de setembro de 2012;</p>	<p>Presidente do C.G (E2);</p> <p>1.Diretor (E1);</p> <p>1.Diretor (E1);</p> <p>1.Representante dos pais e encarregados de educação (E11);</p> <p>2.Diretor (E1);</p> <p>3.Diretor (E1);</p> <p>3.Representante dos pais e encarregados de educação (E11);</p> <p>4.Diretor (E1);</p> <p>5.Diretor (E1);</p> <p>5.Representante do pessoal não docente (3.º ciclo) (E10);</p> <p>6.Presidente do C.G. (E2);</p> <p>6. Diretor (E1);</p> <p>7. Diretor (E1);</p> <p>8.Representante dos pais e encarregados de educação (E11);</p> <p>8.Representante dos pais e encarregados de educação (E11);</p> <p>8. Representante dos pais e encarregados de</p>

assuntos.	<p>material requeridas nas disciplinas para o ano letivo seguinte;</p> <p>8.Solicitação de maior coordenação entre horários de abertura e fecho da escola sede com os transportes;</p> <p>8.Interpelação visando a relevância de se poder facultar a possibilidade de inscrições no ensino articulado no momento das matrículas;</p> <p>8. Solicitação de maior uniformidade nas atividades do final de ano letivo.</p>		<p>educação (E11);</p> <p>8.Representante dos pais e encarregados de educação (E11);</p> <p>8.Diretor (E1).</p>
-----------	---	--	---

Ano Letivo 2012-2013**Dia 03/10/2012**

Ordem de Trabalhos	Intervenções	Decisões	Intervenientes
<p>1.Informações;</p> <p>2.Aprovação do P.A.A. 2012/2013;</p> <p>3.Aprovação às alterações do RI (Estatuto do aluno);</p> <p>4.Pareceres sobre contratação de técnicos especializados (psicólogos);</p> <p>5.Outros assuntos.</p>	<p>Alteração da ordem de trabalhos.</p> <p>Mudança de dois representantes do pessoal docente (2.º e 3.º ciclo) e de um representante dos pais e encarregados de educação;</p> <p>1.Informação acerca da mobilidade da chefe dos serviços administrativos;</p> <p>1. Informação sobre a inauguração do novo centro escolar;</p> <p>1. Disponibilização de informação sobre a cerimónia do aniversário do Agrupamento;</p> <p>1. Informação acerca de candidatura financeira no âmbito dos cursos C.E.F;</p> <p>1. Informação sobre melhoria de espaços da escola sede;</p> <p>1. Informação acerca da apresentação pública da nova página <i>web</i> do Agrupamento;</p> <p>1. Apresentação de parecer favorável do Conselho Pedagógico sobre protocolo estabelecido entre o Agrupamento e associação local;</p> <p>2. Apresentação do Plano Anual de Atividades</p>	<p>2.Aprovado o Plano Anual de Atividades 2012-2013;</p> <p>3.Decisão unânime em adiar a aprovação das alterações ao Regulamento Interno em reunião posterior;</p>	<p>Presidente do C.G. (E2)</p> <p>1.Diretor (E1);</p> <p>1.Diretor (E1);</p> <p>1.Diretor (E1);</p> <p>1.Diretor (E1);</p> <p>1.Diretor (E1);</p> <p>1.Diretor (E1);</p> <p>2.Diretor (E1);</p> <p>2.Representante do pré-escolar (E5);</p> <p>2.Representante dos pais e encarregados de educação (E11);</p> <p>3. Presidente do C.G (E2);</p> <p>4.Diretor (E1);</p> <p>5.Representante dos pais e encarregados de educação (E14);</p> <p>5.Representante dos pais e encarregados de educação</p>

	<p>para 2012-2013;</p> <p>3. Solicitação da análise e aprovação das alterações ao regulamento Interno em reunião a marcar em data posterior;</p> <p>4. Apresentação dos critérios de contratação de técnicos especializados disponibilizados na página <i>web</i> do Agrupamento;</p> <p>5. Agradecimento ao representante da autarquia pela estreita colaboração na colocação dos técnicos das a.e.c.s. em centro escolar;</p> <p>5. Interpelação acerca da mudança de docente de estabelecimento de ensino do 1.º ciclo;</p> <p>5. Interpelação sobre condições de participação da Ação Social Escolar;</p> <p>5. Interpelação acerca de episódio de agressão por parte de alunos aos seus pares;</p>		<p>(E11);</p> <p>5. Diretor (E1).</p>
--	---	--	---------------------------------------

**ANEXO N – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS AOS MEMBROS
INTEGRANTES DO CONSELHO GERAL (CD)**