



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS**

**Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais
Faculdade de Educação e Psicologia**

***CONSELHO GERAL: INTERESSES, POLÍTICAS E PRÁTICAS
Estudo de Caso Múltiplo na Região Centro***

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do
grau de Mestre em Ciências da Educação
- Especialização em Administração e Organização Escolar

Maria Augusta Meireles Gonçalves

Viseu, janeiro de 2015



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS**

**Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais
Faculdade de Educação e Psicologia**

***CONSELHO GERAL: INTERESSES, POLÍTICAS E PRÁTICAS
Estudo de Caso Múltiplo na Região Centro***

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do
grau de Mestre em Ciências da Educação
- Especialização em Administração e Organização Escolar

Maria Augusta Meireles Gonçalves

Trabalho efetuado sobre a orientação de:

Professor Doutor Paulo Pereira

Viseu, janeiro de 2015

Agradecimentos

A todos os que, de algum modo, contribuíram para o presente estudo, em especial os conselheiros que, com a sua disponibilidade e simpatia, o tornaram possível.

Ao meu orientador, Professor Doutor Paulo Pereira, pela disponibilidade e pertinência das suas críticas, correções e recomendações, com que acompanhou e orientou o trabalho.

A todos os que comigo fizeram o “caminho, caminhando”.

Aos meus pais e aos meus irmãos, com quem “cresci”.

Aos meus saudosos avós. À minha tia, por ser quem é.

Aos meus filhos e ao meu marido, os “meus amores”.

Resumo

Enquanto órgão de direção estratégica, o Conselho Geral, instituído pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, tem representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local. No exercício das suas competências nem sempre as suas deliberações são consensuais, existindo momentos em que conflitos de interesses são latentes, criam constrangimentos, são incomodativos, influenciam decisões. As nossas questões pretendem verificar até que ponto esses interesses são reais, de que ordem são e de que forma condicionam a ação do Conselho Geral. Temos em mente algumas possibilidades que nos advêm da nossa experiência profissional e que procurámos verificar. Para isso formulámos algumas questões, ponto de partida para o nosso trabalho. Demos, também, especial atenção aos instrumentos de autonomia, da competência do Conselho Geral.

Seguimos a metodologia da investigação qualitativa. Realizámos um estudo de caso múltiplo, constituído por quatro casos de agrupamentos/ escolas não agrupadas com características e contextos diversos, permitindo comparações, conclusões com cruzamento de dados. Escolhemos a entrevista como método para recolha de dados para o nosso trabalho, aplicada a uma amostra dos representantes de todos os corpos presentes no Conselho Geral. Procedemos a uma análise de conteúdo, primeiro por caso e depois por cruzamento de casos, permitindo-nos *cross-case conclusions*. Dos resultados obtidos podemos retirar algumas ilações sobre a temática em estudo: os conselheiros valorizam os instrumentos de autonomia; como visão estratégica, assumem o Projeto de Intervenção do diretor; existem interesses, individuais, que se evidenciam com pressões em momentos eleitorais. Este tema parece-nos ser atual e pertinente no momento em que a municipalização da educação é uma vontade já com contratualizações anunciadas.

Palavras-chave: Conselho Geral, competências, instrumentos de autonomia, representantes, interesses, política educativa

Abstract

As a strategy oriented organ, the General Council of Schools, introduced by the legislative decree no. 75/2008, issued on April 22nd, has representatives from teaching and non-teaching staff at school, from parents, guardians and students, as well as from of the municipality members and the local community.

During the exercise of its executive powers, the resolutions to be taken are not always consensual matter, generating moments of latent conflicts of interest and, therefore, constraints occur. They are disruptive, they influence decisions. Our study intends to verify how real those interests are, where they come from and the way they condition the performance of the General Council.

We start out comprising some possibilities taken from our experience in education, which we tried to ascertain. For this purpose, we have asked some questions as a starting point. We have also focused our attention on the schools autonomy instruments, which also fall within the competences of the General Council.

We have used a qualitative research methodology in a multiple case study constituted by four group studies in clustered and non-clustered schools, with diverse characteristics and contexts, thus enabling comparisons and conclusions and ongoing data cross-checking. We have chosen the interview to collect data for our research, and applied it to a sample of representatives of all the sectors of the General Council. We've projected an analysis of content, first, case by case, and then by cross-checked conclusions as is: the council members value the autonomy instruments; as for the strategic vision, they undertake the intervention project of the Executive Director; there are individual interests that arise with particular pressure during election times. This subject seems to be current and pertinent since municipal supervision is a near future commitment.

Key words: General Council of Schools; abilities; autonomy instruments; representatives; interests; educational policy

Índice

Índice	VII
Índice de quadros	XI
Lista de siglas	XIII
Introdução	1
Parte I- Enquadramento conceptual	5
1-O Conselho Geral	5
1.1-Enquadramento legal	5
1.2-Representatividade como garante de democraticidade.....	8
1.3-Competências legais	11
2-Política educativa	15
2.1-Descentralização na centralização	15
2.2-Conselho geral: centro de participação?.....	20
2.3-Conselho Municipal de Educação	24
3 - Instrumentos estruturantes de uma política educativa local.....	35
3.1-Carta Educativa concelhia	36
3.2-Projeto Educativo	40
3.3-Plano Anual de Atividades	50
3.4-Regulamento Interno	53

3.5-Projeto de Intervenção do Diretor	54
3.6-Orçamento	56
4 - Instrumentalização do Conselho Geral	59
4.1-Política ou políticas?.....	59
4.2-Compromissos	64
Parte II - Estudo empírico	67
1-Estudo de caso múltiplo	67
1.1-Casos em estudo	67
1.2-Contextualização	67
1.2.1- Caso A	68
1.2.2- Caso B	71
1.2.3- Caso C	73
1.2.4- Caso D	76
1.2.5. Análise comparativa.....	78
2-Práticas do Conselho Geral	81
2.1-As motivações	81
2.2-“A arena”	82
2.3-As constatações/problema	86
3- Metodologia	89
3.1-Entrevista.....	90

3.2-Recolha e análise de dados	100
4-Os resultados	103
4.1-Caso A	103
4.1.1-Categoria: O conselheiro	103
4.1.2-Categoria: Política educativa	104
4.1.3-Categoria: Participação/ Intervenção.....	106
4.1.4-Categoria: “Arena política”	109
4.1.5-A nossa compreensão	112
4.2-Caso B	113
4.2.1-Categoria: O conselheiro	113
4.2.2-Categoria: Política educativa	113
4.2.3-Categoria: Participação/ Intervenção.....	115
4.2.4-Categoria: “Arena política”	116
4.2.5- A nossa compreensão	119
4.3- Caso C	121
4.3.1- Categoria: O conselheiro	121
4.3.2- Categoria: Política educativa	122
4.3.3- Categoria: Participação/Intervenção.....	123
4.3.4- Categoria: “Arena política”	124
4.3.5- A nossa compreensão	126

4.4- Caso D	127
4.4.1- Categoria: O conselheiro	127
4.4.2- Categoria: Política educativa	128
4.4.3- Categoria: Participação/ Intervenção	130
4.4.4- Categoria: “Arena política”	131
4.4.5- A nossa compreensão	133
4.5- Resultados do guião específico.....	134
4.5.1-Representante da autarquia.....	134
4.5.2-Presidente do Conselho Geral	135
4.5.3-Diretor.....	135
4.6- Cruzamento de dados	136
4.6.1- Política educativa e instrumentos de autonomia	137
4.6.2- Presença de interesses diversificados no Conselho Geral: “Arena política”	138
Conclusão	139
Bibliografia.....	143
Legislação	148
Anexos	153

Índice de quadros

Quadro 1 - Dados populacionais tomando o ano de 2013 como período de referência	68
Quadro 2 - Distribuição do número de alunos por nível de ensino nos últimos 4 anos	70
Quadro 3 – Composição do Conselho Geral – Caso A	70
Quadro 4 – Dados populacionais tomando o ano de 2013 como período de referência	71
Quadro 5 - Distribuição do número de alunos por nível de ensino nos últimos 2 anos	72
Quadro 6 – Composição do Conselho Geral – Caso B	73
Quadro 7 - Dados populacionais tomando o ano de 2013 como período de referência	74
Quadro 8 - Distribuição do número de alunos por nível de ensino no ano 2013/2014	75
Quadro 9 - Composição do Conselho Geral – Caso C	76
Quadro 10 - Distribuição do número de alunos por nível de ensino no ano 2013/2014	77
Quadro 11 - Composição do Conselho Geral – Caso D	77
Quadro 12 - Análise comparativa do ambiente socioeconómico	78
Quadro 13 - Análise comparativa das organizações escolares	79
Quadro 14 - Categoria e subcategoria do guião	93
Quadro 15 - Categoria do guião de entrevista específico – Presidente CG.....	95
Quadro 16 - Categoria do guião de entrevista específico – Diretor	96
Quadro 17 - Categoria do guião de entrevista específico – Representante da autarquia.....	97
Quadro 18 - Codificação dos entrevistados	98

Lista de siglas

CG – Conselho Geral

CEF – Curso de Educação e Formação

CME – Conselho Municipal de Educação

CP – Conselho Pedagógico

EE – Encarregado de Educação

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

IGE – Inspeção Geral da Educação

INE – Instituto Nacional de Estatística

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEC – Ministério da Educação e Ciência

PAA – Plano Anual de Atividades

PCG – Presidente do Conselho Geral

PE – Projeto Educativo

PDM – Plano Diretor Municipal

POC – Plano Oficial de Contabilidade

POCP – Plano Oficial de Contabilidade Pública

PPA – Plano Plurianual de Atividades

RI – Regulamento Interno

WWW – *World Wide Web*

Introdução

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o Conselho Geral é apresentado como o órgão de direção estratégica na administração e gestão escolar. Tem como objetivo “reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino” assegurando-lhes direitos de participação. Justifica-se com a “abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais”. Nos direitos de participação, os “profissionais que exercem a sua atividade na escola não podem, em conjunto, deter a maioria dos lugares no conselho”. Motivo de contestação e resistência por parte dos profissionais da educação, em especial os docentes. Sentem que há uma intromissão nos assuntos da escola, dos tradicionalmente reservados à escola. Começam a desenhar-se estratégias para manter o que é da escola, na escola. A eleição do diretor, competência do CG, com a participação da comunidade, que está em maioria na votação, intensifica o descontentamento. Estão criadas as condições para as lutas em defesa de vários interesses, mais ou menos perceptíveis, que se intensificam em momentos eleitorais. Foi sobre esta problemática que efetuámos o nosso estudo. Para a sua realização realizámos uma revisão da literatura existente sobre as temáticas que apresentámos.

Na parte I, apresentámos o enquadramento teórico do presente estudo.

Iniciámos com o enquadramento legal do CG. Recordámos o Conselho de Escola, instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que previa a “participação alargada da comunidade” na sua composição, e a Assembleia de Escola, instituída pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, “órgão de participação e representação da comunidade educativa”. O CG é o sucessor destes garantindo, na sua composição, a representatividade da comunidade. Identificámos as competências e fizemos um apontamento sobre a política educativa, valorizando questões como a centralização e descentralização e a problemática da participação.

Dada a existência do CME, onde está também representada a comunidade, achámos pertinente incluir este órgão no nosso estudo. Fizemos esta abordagem atendendo às

atribuições e competências das autarquias, no que respeita à educação e ensino, nos últimos anos. Identificámos as suas competências dando especial atenção à Carta Educativa.

No exercício das suas competências, o CG é responsável pela aprovação dos instrumentos de autonomia, definidores da identidade do agrupamento/ da escola. O PE, o PAA, o RI, o PI do diretor, o orçamento foram objeto de uma cuidada análise, ainda que não muito minuciosa.

Recordadas as competências, recordados os instrumentos de autonomia, questionámos a existência de política ou políticas, no CG, assim como os seus compromissos.

Constituiu a segunda parte do nosso trabalho o estudo empírico. Tratando-se de um estudo de caso múltiplo, procedemos à apresentação, com contextualização e caracterização, dos casos em estudo. Trata-se de três agrupamentos de escolas e uma escola não agrupada. Um dos agrupamentos com contrato de autonomia.

O objeto concreto do nosso estudo foi o CG, procurando-se perceber as suas práticas, o seu clima relacional. No desempenho das nossas funções profissionais, fomos participantes e observadores, assistimos às alterações do regime de administração e gestão escolar, desde o fim do modelo de gestão à luz do Decreto-Lei n.º 769-A/76, a transição do Decreto-Lei n.º 115-A/1998, até ao instituído pelo Decreto-Lei n.º 75/2008. Assistimos ao nascer da Assembleia de Escola, ao surgir do Conselho Geral e à constituição de agrupamentos de escolas. A Escola, enquanto organização, alterou-se. Os atores são agora em maior número, portadores de interesses diferenciados. As relações refletem esses interesses.

O CG é o centro de representação desses interesses, por isso, o foco do nosso estudo foi este órgão de direção estratégica.

Realizámos um trabalho de investigação qualitativa, um estudo de caso múltiplo. Recorremos à entrevista como instrumento para recolha de dados. Construámos o guião da entrevista, subordinado às questões que nos colocámos para investigação. Categorizámos as questões colocadas. Para a sua análise, procedemos à codificação dos entrevistados.

Procedemos, ainda, à recolha e análise de dados, apresentando os resultados, primeiro por caso e depois com o cruzamento de dados. Ao presidente do CG, ao representante da autarquia e ao diretor, foram aplicadas entrevistas diferenciadas pelo que os resultados foram apresentados de acordo com a qualidade do entrevistado. Finalizámos com o cruzamento de dados apresentando *cross-case conclusions*.

Parte I- Enquadramento conceptual

1-O Conselho Geral

1.1-Enquadramento legal

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, surge pela primeira vez a preocupação legal da participação nos órgãos de administração e gestão escolar da comunidade: “O modelo agora instituído pretende assegurar à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere. Exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola.” Esta participação concretizava-se no Conselho de Escola, criado por este diploma no artigo 5.º, definido no artigo 7.º e no artigo 9.º contemplava na sua composição:

“1 - O conselho de escola dos estabelecimentos onde se ministra o ensino secundário é composto por:

- a) Nove representantes dos docentes, sendo um docente da educação recorrente, quando exista;
- b) Três representantes dos alunos do ensino secundário, designados pela associação de estudantes ou, caso esta não exista, eleitos para o efeito;
- c) Um representante do pessoal não docente;
- d) Dois representantes da associação de pais e encarregados de educação ou, caso esta não exista, dois representantes dos pais e encarregados de educação eleitos para o efeito;
- e) Um representante da câmara municipal;
- f) Um representante dos interesses socioeconómicos da região;
- g) Um representante dos interesses culturais da região.

2 - O conselho de área escolar e o conselho de escola dos estabelecimentos de ensino onde não é ministrado o ensino secundário é composto por:

- a) Sete representantes dos docentes, sendo um da educação recorrente, quando exista;
- b) Um representante do pessoal não docente;
- c) Três representantes da associação de pais e encarregados de educação ou, caso esta não exista, três representantes dos pais e encarregados de educação eleitos para o efeito;

- d) Um representante da câmara municipal;
- e) Um representante dos interesses socioeconómicos da região;
- f) Um representante dos interesses culturais da região.

3 - No conselho de área escolar das áreas em que se encontram agregados estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico a representação dos educadores de infância e a representação dos professores do 1.º ciclo são proporcionais ao respetivo número, mas nunca inferiores a um.

4 - O diretor executivo e o presidente do conselho pedagógico participam nas reuniões do conselho de escola, sem direito a voto.”

Este modelo de gestão, que não foi generalizado, convive com o Decreto-Lei n.º 769-A/76, destaca a representatividade de interesses locais, qualquer que fosse a tipologia da instituição escola, vigora até 1998, quando da publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio. Neste, a representatividade mantém-se na Assembleia, “órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola (...) órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local. (...) 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.” Mantém-se a participação de diferentes agentes locais que no preâmbulo se justifica como “Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades.”

À composição da Assembleia, pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril, que altera o Decreto-Lei n.º 115-A/98, junta-se o presidente do conselho pedagógico, sem direito a voto (artigo 9.º).

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, estabeleceu um novo regime de administração e gestão escolar, criou a figura do diretor como órgão unipessoal mas mantendo um órgão sucessor da assembleia, o conselho geral:

“Em primeiro lugar, trata-se de reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Para tanto, torna-se necessário assegurar não apenas

os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efetiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola. Uma tal intervenção constitui também um primeiro nível, mais direto e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve. Este objetivo é concretizado, no presente decreto-lei, através da instituição de um órgão de direção estratégica em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas.”

Não altera significativamente os representantes no conselho geral, limita a participação dos atores imediatos da escola a 50% e contempla a participação de representantes das atividades económicas, sociais, culturais e científicas, já não só como uma possibilidade.

Este diploma estabelece a agregação de agrupamentos de escolas, criados pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98. A comunidade representada no conselho geral torna-se mais alargada em locais onde existem mais que uma escola básica (2.º e 3.º ciclos ou pré-escolar e 1.º ciclo ou pré-escolar, 1.º, 2.º 3.º ciclos, em alguns casos, incluindo ensino secundário) e que agregam.

Mais recentemente o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, altera e republica o Decreto - Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, mas não no que respeita à composição do conselho geral, clarificando a não participação neste órgão de elementos que façam parte da direção, assim como coordenadores de estabelecimento e clarifica, ainda, que, de entre o pessoal não docente, só os que tenham vínculo contratual com o Ministério da Educação podem ter assento no conselho geral. Quanto à representatividade dos docentes, salvaguarda a participação de representantes de todos os níveis de ensino, na lógica da agregação dos agrupamentos.

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, “mantêm-se os órgãos de administração e gestão, mas reforça-se a competência do conselho geral, atenta a sua legitimidade, enquanto órgão de representação dos agentes de ensino, dos pais e

encarregados de educação e da comunidade local, designadamente de instituições, organizações de carácter económico, social, cultural e científico.” Apesar de ser o órgão máximo, o conselho geral tem um fraco reconhecimento na comunidade educativa. É o órgão responsável pela aprovação do Projeto Educativo e do Regulamento Interno, documentos orientadores da ação educativa.

Quanto às competências deste órgão de administração e gestão, quando conselho de escola (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio), para além de linhas orientadoras e aprovação de documentos orientadores, tinha competência no âmbito disciplinar de alunos e de decisão de recursos interpostos às decisões do diretor executivo. Algumas destas caem no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, e só no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, quando surge como órgão de direção estratégica, para além de ser responsável pelas linhas e documentos orientadores do agrupamento de escolas ou de escolas não agrupadas, tem a responsabilidade de escolher o diretor. Este modelo de eleição do diretor foi muito contestado, iniciando-se o jogo de interesses, de “poder de influência”, de conflitos.

O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, acrescenta as competências de “dirigir recomendações aos restantes órgãos, tendo em vista o desenvolvimento do projeto educativo e o cumprimento do plano anual de atividades e participar, nos termos definidos em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do diretor.” É inerente à primeira mais ação ao conselho geral e, à segunda, um controlo à ação do diretor.

1.2-Representatividade como garante de democraticidade

A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, no artigo 45.º, ponto 4, diz “A direção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e serviços especializados, num e noutro caso segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino.” Salientamos o “são democraticamente eleitos.” A

eleição dos órgãos de administração e gestão, dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, foi, até ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, realizada contemplando como eleitores o universo do corpo a que respeita e que representa. Este diploma veio alterar este modo de eleição, visível, em particular, na eleição do diretor em que quem vota são os representantes da comunidade educativa, eleitos ou designados, presentes no CG. Esta questão foi, à época da publicação deste diploma, muito controversa, advogando uns que não havia a garantia da democraticidade no ato eleitoral referido, já que a votação, através de representantes, poderia não corresponder à vontade da maioria do corpo representado, outros que a existência, por si só, de um diretor, órgão unipessoal, iria alterar as relações nas escolas. Outros, ainda, questionavam-se quanto aos grupos de interesse que, a existirem, poderiam controlar as votações pois os representantes são em menor número e, por isso, facilmente manipulados.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, insere a preocupação da democraticidade logo no artigo 3.º, ponto 2, alínea d) “Assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa.” Aponta ainda, como garante da democraticidade, a representatividade da comunidade, não só da comunidade educativa, como referido no artigo 12.º, ponto 2, “Na composição do conselho geral tem de estar salvaguardada a participação de representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local” e no ponto 6, “Além de representantes dos municípios, o conselho geral integra representantes da comunidade local, designadamente de instituições, organizações e atividades de carácter económico, social, cultural e científico.” A preocupação é envolver a comunidade, através dos seus representantes, uns eleitos, outros designados e outros cooptados (é o caso dos representantes da comunidade local referidos no ponto 6, acima citado).¹

Numa visão simplista, como os eleitos o são pelo universo do corpo que representam e são eles que cooptam os representantes da comunidade local, encontra-se a democraticidade na

¹ Esta questão da eleição e designação ao CG é plasmada com pormenor no artigo 14.º.

base da representatividade no CG, já que os processos eleitorais são democráticos. “O cidadão decide com o seu voto a quem entrega ou retira a sua confiança” (Guerra, 2002, p. 148). É ao CG que se reserva também a democraticidade do processo eleitoral para o diretor (artigo 21.º, ponto 1, “O diretor é eleito pelo conselho geral” e artigo 23.º, ponto 2, “Após a discussão e apreciação do relatório e a eventual audição dos candidatos, o conselho geral procede à eleição do diretor, considerando-se eleito o candidato que obtenha maioria absoluta dos votos dos membros do conselho geral em efetividade de funções).”

Se considerarmos que “A democracia não se limita ao simples exercício de voto, mas é acompanhada pela participação (diálogo, controlo, crítica e decisão), o pluralismo, a liberdade, a justiça, o respeito mútuo, a tolerância, o comportamento cívico, a solidariedade e a racionalidade comunicativa” (idem, p. 148), então o CG, com a participação dos representantes dos diferentes corpos representados, reúne condições para uma ação democrática.

“A discussão das propostas de administração das escolas no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) anda em torno das conceções de democracia presentes na Constituição da República Portuguesa, a democracia representativa centralizada e a democracia participativa descentralizada. Enquanto, na primeira conceção, o Estado é a única entidade politicamente relevante e a administração central o suporte executivo das suas decisões, a segunda, embora continue assente na intervenção dos cidadãos através do voto num quadro de Estado de Direito e de democracia parlamentar e no papel mediador dos partidos, comporta ainda corpos intermédios entre o Estado e os cidadãos, cuja participação não se reduz ao voto” (Formosinho e Machado, 1998, p. 7).

Na descentralização preconizada pela legislação aplicável à administração e gestão das escolas, cabe esta democracia participativa descentralizada. Recordamos aqui as palavras de Beane e Apple (2000) sobre democracia: “A democracia é, segundo dizemos, a base através da qual nos governamos a nós próprios, o conceito pelo qual avaliamos o valor e a pertinência das políticas e transformações sociais, a âncora ética de que nos socorremos quando o nosso navio político parece encontrar-se à deriva” (Beane & Apple, 2000, p. 24).

Ao analisarmos órgãos como o CG, podemos nele encontrar uma democracia representativa que “para muitos autores, a democracia representativa surge como uma modalidade realista, face à impossibilidade de realização da democracia direta, segundo argumentam” (Lima, 1998, p. 98). O autor considerou ainda que “a democracia participativa é, atualmente, sobretudo uma democracia indireta ou representativa. Isto mesmo que se considere que a representação por mandato pode constituir uma via intermédia entre democracia representativa e a democracia direta” (idem, p. 99).

A democracia surge como condição para a autonomia. “Na verdade, embora nem toda a autonomia seja democrática, não há democracia sem autonomia. Só a autonomia garante o poder, os recursos e a capacidade de decisão coletiva necessários ao funcionamento democrático de uma organização. Sem autonomia, a democracia não passa de uma ideologia” (Barroso, 2005, p. 117). A eficácia e qualidade do serviço público prestado pode conseguir-se com a democraticidade do funcionamento da escola e a equidade da sua ação.

1.3-Competências legais

Quanto às competências deste órgão de administração e gestão, quando conselho de escola (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio), para além de linhas orientadoras e aprovação de documentos orientadores, tinha competência no âmbito disciplinar de alunos e de decisão de recursos interpostos às decisões do diretor executivo. Algumas destas caem no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, e só no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, quando surge como órgão de direção estratégica, para além de ser responsável pelas linhas e documentos orientadores do agrupamento de escolas ou de escolas não agrupadas, tem a responsabilidade de escolher o diretor (artigo 13.º, ponto 1, alínea b)). Este modelo de eleição do diretor foi muito contestado, pois foi considerado propício ao jogo de interesses, de “poder de influência”, de conflitos. Jogo que poderá também estar na origem da deliberação de cessação do mandato do diretor prevista no artigo 25.º, ponto 6, alínea b) “No final do ano escolar, por deliberação do conselho geral aprovada por maioria de dois terços dos membros em efetividade de funções, em caso de manifesta desadequação da

respetiva gestão, fundada em factos comprovados e informações, devidamente fundamentadas, apresentados por qualquer membro do conselho geral.”

O CG, de acordo com o artigo 13.º, ponto 1, do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, para além de eleger o seu presidente, tem a responsabilidade de:

- “c) Aprovar o projeto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução;
- d) Aprovar o regulamento interno do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- e) Aprovar os planos anual e plurianual de atividades;
- f) Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de atividades;
- g) Aprovar as propostas de contratos de autonomia;”

Compete ainda ao CG “definir linhas orientadoras para a elaboração do orçamento” (alínea h), ponto 1, artigo 13.º) e alínea i) “Definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo diretor, das atividades no domínio da ação social escolar”, assim como aprovar o relatório de contas de gerência (alínea j)). Deve ainda:

- l) Apreciar os resultados do processo de auto-avaliação;
- m) Pronunciar -se sobre os critérios de organização dos horários;
- n) Acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão;
- o) Promover o relacionamento com a comunidade educativa;
- p) Definir os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas.

Salientamos o consagrado no ponto 3 do artigo 13.º, que prevê que o CG pode requerer “informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projeto educativo e ao cumprimento do plano anual de atividades.”

A competência de acompanhamento da atividade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, entre as suas reuniões ordinárias, pode ser efetuada por uma comissão permanente, que se constitui como uma fração do conselho geral, respeitada a proporcionalidade dos corpos que nele têm representação (pontos 4 e 5, artigo 13.º).

O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, acrescenta as competências de “dirigir recomendações aos restantes órgãos” e participação no processo de avaliação do desempenho do diretor.”

2-Política educativa

2.1-Descentralização na centralização

Afonso (1994) enunciou três problemas organizacionais do modelo de administração escolar à época (vigorava, num número reduzido de escolas e a título experimental, o modelo instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, mantendo-se ainda, na maioria das escolas, o modelo de administração e gestão do Decreto-Lei n.º 769-A/76). Eram eles “(1) a centralização do sistema de administração educacional e a falta de autonomia das escolas; (2) a burocratização da administração escolar por gestores eleitos sem preparação, desmotivados e sem poder, e (3) o défice de participação” (Afonso, 1994, p. 24) no que incluiu os alunos e os pais.

Para este autor a reforma do modelo de administração e gestão teve início com a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, destacando, do capítulo I, as ideias de “descentralização, participação e integração na comunidade” como “metas da reforma” (idem, p. 25). Na análise da LBSE, destacou a “democracia e a participação” como os “princípios administrativos principais.” Nos trabalhos e estudos realizados a partir e a propósito da LBSE, referiu Formosinho, Fernandes & Lima (1988), de onde destacamos a distinção de direção e de gestão: “Com base numa análise detalhada da Lei de Bases, os autores salientam os seus princípios fundamentais, nomeadamente aqueles que se tornaram mais influentes na conceção do novo modelo de administração: a distinção entre a direção e a gestão” (ibidem, p. 27). A direção concebe e define as políticas e linhas orientadoras e a gestão executa-as.

Se a descentralização surge na LBSE, não é acompanhada de legislação subsequente que permita proceder a uma descentralização. Barroso (1996) dizia que “a *descentralização* é um processo, um percurso, construído social e politicamente por diferentes atores (muitas vezes com estratégias e interesses diferentes) que partilham o desejo de **fazer do local, um lugar de negociação/ uma instância de poder/ e um centro de decisão.**” A descentralização é um “*espaço* muitas vezes sinuoso e acidentado, que implica *tempo* e não constitui um fim em si mesmo, mas antes um meio para atingirmos determinados

objetivos.” Como meio “a *descentralização* se faz *descentralizando*, isto é conquistando a autonomia e exercendo localmente o poder” (Barroso, 1996, p. 11)². Formosinho e Machado (1998), referindo-se ao Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de abril, disseram da desconcentração, pela existência de serviços desconcentrados do Ministério da Educação, cuja estrutura “compreende os serviços centrais, os serviços regionais e os estabelecimentos de ensino.” Uma desconcentração usada para aumentar a eficácia da administração pública. “De facto, só poderíamos falar de descentralização se existissem organizações e órgãos locais não dependentes hierarquicamente da administração central do Estado e, portanto, não sujeitos ao poder de direção do Estado, autónomas administrativa e financeiramente, com competências próprias e representando os interesses locais” (Formosinho & Machado, 1998, p. 8). Formosinho, Ferreira e Machado (2000) referiram que “os programas de mudança devem basear-se e centrar-se nas escolas e orientar-se para ela no seu conjunto.” Apesar da autonomia das escolas ter sido anunciada pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que “estabelece o regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário” (artigo 1.º) e de, na introdução do mesmo constar “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” e “No contexto de uma mais ampla desconcentração de funções e de poderes assume particular relevância a escola, designadamente a dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, como entidade decisiva na rede de estruturas do sistema educativo”, esta não foi concretizada. Legislou-se no sentido de uma descentralização e autonomia das escolas. Primeiro o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que “define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (artigo 1.º) mas em que “A aplicação do regime previsto no presente diploma a toda a rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário efectuar-se-á, progressivamente, em regime de experiência pedagógica” (artigo 52.º), depois o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, em que “É aprovado o regime de

² Sublinhados do autor.

autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (artigo 1.º) e, mais recentemente o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, com o mesmo objeto, particularizando os “estabelecimentos públicos”, alterado pelos Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de Setembro e Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Os contratos de autonomia, também legislados pela Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, alterada pela Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro, celebrados com algumas escolas revelam uma autonomia relativa, já que a política educativa está sujeita e é ditada não só pelos diplomas legais uniformizadores como “pelas práticas administrativas centralizadas e burocráticas” (Formosinho, Ferreira & Machado, 2000, p.79). Estes autores diziam, antes da regulamentação dos contratos de autonomia, que “o sistema educativo, nas suas práticas administrativas quotidianas, mantém o centralismo, a lentidão, a impessoalidade e a uniformidade burocráticas, pressionando mais no sentido da conformidade à norma do que no sentido da iniciativa autónoma e da diversidade” (idem, p. 80). Pela nossa experiência e vivência nas escolas, parece-nos que se mantém este apego à norma, mesmo nas escolas que celebraram contratos de autonomia.

“A administração continua a requerer a coordenação central, identificando necessidades, definindo objetivos, estratégias e instrumentos, a fim de coordenar os próprios processos e procedimentos, em cada contexto de ação” (Fontoura, 2008, p. 24).

Lima (2009) fez uma síntese em que apresentou as alterações ocorridas no “governo das escolas”, abordando a legislação que lhe respeita. Referiu que, após a LBSE e os trabalhos de Comissão de Reforma do Sistema Educativo, “ocorre uma crítica crescente à burocracia centralizada do Ministério da Educação que, em alternativa, propõe uma administração descentralizada e a “autonomia da escola” como princípio reformador” (Lima, 2009, p. 235). A Lei Orgânica do Ministério da Educação que se lhe segue “deixava clara a opção por uma política de desconcentração, através da criação de direções regionais, não abrindo qualquer espaço propício à descentralização e à autonomia das escolas” (idem, p. 237), efetuando uma delegação de competências para as direções regionais. Segundo o autor, as sucessivas leis orgânicas acentuaram a centralização de poderes. Referiu a existência de uma “administração centralizada-desconcentrada”, contrária à ideia de autonomia das

escolas, autonomia que descreveu como “instrumental e operacional subordinada a decisões políticas e estratégicas produzidas pelo centro político-administrativo, concedendo às periferias o encargo de executar de forma eficaz e eficiente as decisões supra-organizacionalmente produzidas” (ibidem, p. 237). Às escolas reserva-se a execução, a decisão continua centralizada, continua a centralização.

Formosinho, Fernandes, Machado e Ferreira (2010), a propósito dos conceitos de autonomia e de descentralização, referiram que à autonomia “ficou ligado o reconhecimento de poderes e de liberdade comunitários, originários de uma população e de um território. À descentralização ficaram para sempre ligadas áreas de intervenção social e funções de administração especializada que o Estado foi transferindo através da devolução de poderes para entidades de grau inferior com conhecimento científico e técnico especializado.”

A descentralização foi necessária face ao “gigantismo das administrações públicas”, sendo necessário agilizá-las e flexibilizá-las, “mantendo sobre elas a supervisão do Estado”, pelo que se trata “mais de desconcentração do que de descentralização.” A primeira foi um processo fácil de realizar pois era vista como

“um processo de preservação parcial do poder, a descentralização passou então a ser o objetivo de comunidades e organizações porque garantia a posse de atribuições e competências em definitivo e a possibilidade de realização de atos administrativos vários, em exclusivo e em definitivo, sem interferência, a não ser de controlo legal, dos poderes instituidores. Além disso, o ente descentralizado passava a ser, *ipso facto*, uma entidade distinta (e separada, quando não independente) da entidade instituidora, o que era visto como uma certa margem de independência e de liberdade. Enquanto a entidade desconcentrada permanecia no interior da pessoa coletiva instituinte” (Formosinho et al., 2010, p. 98).

Na busca da autonomia o que se pretende é a descentralização garante de “uma nova entidade, distinta e separada do Estado.” A autonomia realiza-se no duplo movimento de transferência e devolução de poderes e de criação e potenciação do quadro daí resultante pelos atores organizacionais em termos do seu próprio desenvolvimento organizacional,

pessoal, profissional, social e ético. Nem sempre a autonomia legal corresponde à autonomia real, quando quem a recebe não tem uma ação autonómica, muitas entidades desconcentradas conseguem uma autonomia real “porque os seus atores e membros são capazes de transformar constrangimentos em liberdade, limitações em poderes, regras concretas em espaços de liberdade” (idem, p. 99). Depende dos atores e parceiros uma ação eficaz, concentrada de co-responsabilização para uma autonomia real. Distinguindo descentralização de desconcentração, os autores referem que esta surge quando um serviço, como as escolas e os agrupamentos de escolas, recebem o estatuto de serviço desconcentrado do Estado. Internamente pode surgir uma desconcentração em cascata, cabendo a cada órgão atribuições e competências específicas que terão de ser articulados para verificar da missão da escola.

Se considerarmos as leis orgânicas mais recentes, verificamos que a centralização é ainda uma realidade mascarada com legislação diversa que proclama a autonomia mas que, na realidade, não possibilita a sua concretização. O Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, no artigo 2.º, alínea a), define como atribuição do Ministério “Definir e promover a execução das políticas relativas à educação pré-escolar, à educação escolar, compreendendo os ensinos básico, secundário e superior e integrando as modalidades especiais de educação, à educação extra-escolar e à ciência e tecnologia, bem como os respetivos modos de organização, financiamento e avaliação;” A definição da política educativa permanece centrada na tutela. No que respeita à descentralização da administração, na introdução do referido diploma é dito que “a extinção das cinco Direções Regionais de Educação, cujas atribuições são integradas na Direção-Geral da Administração Escolar, permitirá aprofundar a autonomia das escolas, implementando modelos descentralizados de gestão e apoiando a execução dos seus projetos educativos e organização pedagógica.” Na prática parece-nos que nada se alterou, as escolas não viram a sua autonomia mais concretizada, continuam a ser meros executores dos serviços tutelares. A extinção das Direções Regionais pode-nos levar a questionar se não estaríamos a assistir a uma maior centralização dos serviços do MEC. Volvido um ano foi publicada uma alteração à lei orgânica pelo Decreto-Lei n.º 266-G/2012, de 31 de dezembro, que, em substituição das direções regionais extintas, cria, como é identificado na introdução, “um

serviço vocacionado para uma intervenção de maior proximidade das escolas, a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares” que tem como missão “promover o acompanhamento dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas no desenvolvimento da respetiva autonomia, bem como de assegurar a concretização regional das medidas de administração e o exercício das competências periféricas relativas às atribuições do MEC.” Estava assim criado o novo organismo de proximidade das escolas.

Também a Lei n.º 75/2013, de 12 de Setembro, preconiza a descentralização nos artigos 111.º, “Descentralização administrativa”, 112.º, “Objetivos”, e 113.º, “Intangibilidade das atribuições e natureza e âmbito da descentralização administrativa.” No primeiro diz-se da descentralização administrativa que se concretiza “através da transferência por via legislativa de competências de órgãos do Estado para órgãos das autarquias locais e das entidades intermunicipais.” No segundo, o objetivo é “a aproximação das decisões aos cidadãos, a promoção da coesão territorial, o reforço da solidariedade inter-regional, a melhoria da qualidade dos serviços prestados às populações e a racionalização dos recursos disponíveis.” No último: “o Estado concretiza a descentralização administrativa promovendo a transferência progressiva, contínua e sustentada de competências em todos os domínios dos interesses próprios das populações das autarquias locais e das entidades intermunicipais, em especial no âmbito das funções económicas e sociais.” Julgamos que poderá ser um caminho para a descentralização em substituição da desconcentração, para se abandonar práticas de “centralização desconcentrada.”

2.2- Conselho geral: centro de participação?

A questão da descentralização é importante pois é nesta que cabe a participação, essencial para a definição de políticas educativas locais. “Por oposição à centralização, a descentralização surge como instrumento mais congruente, e eventualmente propiciador da participação” (Lima, 1998, p.102). No estudo dos fenómenos de participação, este autor, referiu-se a inconvenientes da participação e eventuais benefícios. A “participação pode representar um pesado cargo, Crozier esclarece: Participar é perder a liberdade, é perder a

situação confortável de crítico, é também enfrentar o risco de se empenhar emocionalmente, é finalmente prestar-se à limitação de outrem, à limitação do grupo ou da unidade às decisões das quais participa” (idem, p. 131). A participação envolve riscos e pode não haver interesse em participar. Mas, até a não participação pode ser uma forma de participar, pode ser estratégica. Também a não participação “pode ser uma forma de conseguir manter uma certa independência, de não pôr em perigo a segurança, para além de ser congruente com uma certa tradição de passividade. Se, ao participar, o participante se arrisca a ser objeto de manipulação, então a recusa em participar não poderá deixar de ser entendida como um comportamento racional” (ibidem, p. 132). Participação e não participação podem coexistir mas são contraditórios, uma pessoa não pode participar não participando. Deseja-se uma participação ativa, “participação propriamente dita, ou participação democrática.”

Lima (1998) ao falar da participação organizada nas escolas e de uma “participação praticada”, classifica esta última de acordo com quatro critérios: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação. No primeiro enquadra-se a participação direta, que “dispensa a mediação e a representação de interesses”, e a participação indireta, “mediatizada, realizada por intermédio de representantes;” no segundo encontra-se a participação formal, “decretada”, com força legal, em que “uma vez consagrado o direito de participar, as regras formais regulamentam o exercício desse direito, organizam e estruturam a participação, legitimam certas formas de intervenção e impedem formalmente outras”, a participação não formal, com base num “conjunto de regras menos estruturadas formalmente, geralmente constantes de documentos produzidos no âmbito da organização”, e a participação informal, de regras informais, “regras que podem não ser percebidas enquanto tal, mas que constituem orientações informais;” no terceiro, envolvimento, relativo às atitudes e empenhamento dos atores, temos a participação ativa, com elevado envolvimento, com capacidade de mobilização, a participação reservada, caracterizada por não rejeitar a possibilidade de intervenção, com uma atitude “mais expectante ou mesmo calculista”, aguardando para a tomada de decisão e a participação passiva, com atitudes de desinteresse e alheamento, “queda-se na maioria dos casos por uma certa apatia”, revela absentismo e tende ao não envolvimento como estratégia; no último, que respeita à

orientação da participação, encontramos a participação convergente, “orientada no sentido de realizar os objetivos formais” da organização, para o consenso, podendo assumir formas de “grande empenhamento ou militância”, e a participação divergente, que opera uma certa rutura, pode ser interpretada como uma forma de contestação ou como intervenção necessária à inovação, à mudança (Lima, 1998, pp. 183-189). As escolas estão mais recetivas, ainda que, na nossa opinião, este seja um processo em curso e lento, “ao ambiente externo definido como território ou comunidade educativa.” Alunos e professores cada vez mais se envolvem em projetos locais e “a participação externa é progressivamente vista como um envolvimento natural que vem enriquecer e contribuir para o enquadramento e qualidade do seu projeto educativo” (Fernandes, 2000, p.42-43).

A participação, qualquer que seja, é condição para a definição e construção de uma política educativa local, quer a encontremos no CG ou no CME, no PE ou na CE. Pela participação comprometida caminha-se para a “territorialização das políticas educativas e da administração da educação” no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos atores e a contextualização política (Barroso, 2005, p. 140). Estas são concretizadas no PE e poderão ser num PE local, proposto pelo CME. A política educativa local, não se pode concretizar num documento escrito, divulgado e concretizado em ações mais ou menos enquadradas nos objetivos dessa política. É necessário proceder à avaliação do que foi definido e do que está a ser desenvolvido. A *accountability* deve constar na agenda dos órgãos de direção e gestão dos estabelecimentos de ensino. É prevista no DL n.º 75/2008, de 22 de abril, artigo 3.º ponto 3: “A autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas funcionam sob o princípio da responsabilidade e da prestação de contas do Estado assim como de todos os demais agentes ou intervenientes.”

Afonso (2005) apresentou a avaliação e a prestação de contas como inerente à autonomia das escolas. Avaliação que é externa mas que deve ser promovida internamente que, consideramos, deve concretizar-se em momentos de auto-avaliação, planos de melhoria e auto-avaliação, num processo contínuo, com carácter sistemático. “A auto-avaliação está em muitos locais e assume muitas formas, mas torna-se sistematizada quando estabelece as

relações através de um processo que transforma dados dispersos aleatoriamente num modelo sequenciado e estruturado” (MacBeath, Meuret, Schratz & Jakobsen, 2005, p. 176). Considerando a auto-avaliação um processo, esta deve ser “um processo participado”, envolvendo os diferentes atores, que devem ser ouvidos/questionados, recorrendo a entrevistas estruturadas, a inquéritos ou pelo *Survey*, de âmbito mais estatístico. Também a observação, incluindo o *shadowing*, o levantamento de dados por diários de campo, pela identificação de campos de força (favoráveis ou menos favoráveis) (MacBeath et al., 2005, pp. 208-231) pode fornecer dados para auto-avaliação com o objetivo de melhoria. É necessário compreender os processos de auto-avaliação como meio para essa melhoria. Para isso tem de se criar uma cultura organizacional favorável e predisposta a estes processos.

Na visão da escola como cultura, que nos parece ser desejável, salientamos, que:

“cada escola é diferente de qualquer outra escola;
-a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias (a escola é uma mini-sociedade);
-a qualidade e o sucesso de cada organização escolar depende do seu tipo de cultura: as escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus membros (identidade e valores partilhados)” (ibidem, p. 109).

O gestor deve preocupar-se com a escola como cultura, já que esta pode ser alterada, na busca da excelência. Nas palavras de Sergiovanni (2004), “A personalidade institucional reflete-se na própria cultura da instituição. As escolas com personalidade têm culturas únicas. Sabem exatamente quem são e desenvolveram um entendimento comum dos seus objetivos. Celebram a sua unicidade e caráter distintivo como um poderoso meio de atingir os seus objetivos” (Sergiovanni, 2004, p. 10). Identificou a personalidade institucional como característica das escolas de sucesso. “Esta personalidade tem tanto que ver com o sucesso académico, como com o sucesso social da escola” (idem, p. 18).

Consideramos que é este sucesso que as políticas educativas visam. No âmbito local a questão da participação é condição para construir uma política educativa local. A procura

da melhoria deve ser no sentido do que se pretende alcançar e deve fazer parte da cultura de escola. As ações conducentes à construção desta cultura e da definição do que se pretende cabem nas competências do CG, que deve assumir o papel de órgão estratégico, construtor e orientador da sua política educativa.

2.3-Conselho Municipal de Educação

Para abordarmos o Conselho Municipal de Educação achamos pertinente verificar as atribuições e competências das autarquias no campo da educação e ensino.

Na análise que efetuámos à diferente legislação que lhe é aplicável, só em 1984, pelo Decreto-Lei n.º 299/84, de 5 de setembro, e pelo Decreto-Lei n.º 399-A/84, de 28 de dezembro, encontramos competências no âmbito da educação e ensino. O primeiro, que “regula a transferência para os municípios das novas competências em matéria de organização, financiamento e controlo de funcionamento dos transportes escolares de acordo com o disposto no n.º 5 do artigo 47.º da Lei n.º 42/ 83 e no Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março”, como é dito no artigo 1.º. O segundo, no artigo 1.º, “regula a transferência para os municípios do continente das novas competências em matéria de ação social no domínio dos refeitórios, de alojamento em agregado familiar e de auxílios económicos destinados às crianças da educação pré-escolar e aos alunos do ensino primário e do ciclo preparatório TV, oficial, particular ou cooperativo, com contrato de associação e paralelismo pedagógico.” Ainda pela Lei n.º 23/97, de 2 de julho, que, no artigo 1.º, “estabelece o regime quadro do reforço das atribuições e competências das freguesias e possibilita a sua livre associação”, estabelece-se como competência própria das freguesias, no artigo 4.º, alínea e) “Material de limpeza e de expediente das escolas primárias e pré-primárias”, e no artigo 6.º, relativo a delegação de competências, ponto 4, alíneas g) “Conservação e reparação de escolas primárias e pré-primárias” e h) “Gestão, conservação e reparação de creches e jardins-de-infância.” Esta foi revogada pela Lei n.º 169/99, de 18 de setembro, que “Estabelece o quadro de competências, assim como o regime jurídico de funcionamento, dos órgãos dos municípios e das freguesias.” Nesta contempla-se o material

de limpeza e expediente dado às escolas do 1.º ciclo e jardins de infância pelas juntas de freguesia no artigo 34.º, ponto 6, alínea e), como competência da Assembleia Municipal “Deliberar sobre a criação do conselho local de educação, de acordo com a lei”, no artigo 53.º, ponto 4, alínea c) e, como competência da câmara, no artigo 64.º, ponto 1, as alíneas l) “Apoiar ou participar no apoio à ação social escolar e às atividades complementares no âmbito de projetos educativos, nos termos da lei” e m) “Organizar e gerir os transportes escolares.” Sofre a primeira alteração com a Lei n.º 5-A/2002, de 11 de janeiro, seguindo-se sucessivas alterações com a Retificação n.º 4/2002, de 6 de fevereiro, a Retificação n.º 9/2002, de 5 de março, a Lei n.º 67/2007, de 31 de dezembro, a Lei Orgânica n.º 1/2011, de 30 de novembro, e, a mais recente, com a Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro. Nesta última, para além das atribuições e competências no âmbito da ação social escolar, das despesas de expediente e material de limpeza e dos transportes escolares, chama-nos a atenção o descrito como competência do Presidente da Câmara no artigo 35.º, ponto 2, alínea d) “gerir os recursos humanos dos estabelecimentos de educação”, sem qualquer referência se exclui ou inclui o pessoal docente. Esta matéria é hoje discutida e relevante quando se fala de municipalização da educação. A competência quanto ao pessoal não docente, já tinha sido atribuída na Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, no artigo 19.º, ponto 3, alínea g) “Gerir o pessoal não docente de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.” Este diploma estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais, como dito no artigo 1, “concretizando os princípios da descentralização administrativa e da autonomia do poder local.” Nas atribuições que cabem, por este diploma, às autarquias destacamos as referidas nos artigos 13.º e 14.º referentes à educação, o primeiro do município e o segundo das freguesias. No artigo 19.º são apresentadas as competências em matéria de educação, no ponto 1, relativamente aos equipamentos educativos da educação pré-escolar e do ensino básico e, no ponto 3, as competências quanto aos transportes escolares, refeições, alojamento, apoio no domínio da ação social escolar, apoio ao desenvolvimento de atividades complementares de ação educativa e na educação extra-escolar, assim como, a já referida, gestão do pessoal não docente. Este diploma revogou o Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março, onde já eram referidas, no artigo 8.º, alínea e), as da educação e ensino, basicamente de investimento nas instalações mas,

apresentando, no ponto 5, a competência em atividades complementares e de ocupação de tempos livres.

O Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de Julho, “desenvolve o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação, de acordo com o regime previsto na Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro”, explicitando as atribuições e competências transferidas no artigo 2.º, “1 - São transferidas para os municípios as atribuições e competências em matéria de educação nas seguintes áreas:

- a) Pessoal não docente das escolas básicas e da educação pré-escolar;
- b) Componente de Apoio à Família, designadamente o fornecimento de refeições e apoio ao prolongamento de horário na educação pré-escolar;
- c) Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do ensino básico;
- d) Gestão do parque escolar nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;
- e) Ação Social Escolar nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;
- f) Transportes Escolares relativos ao 3.º ciclo do ensino básico.”

Com a salvaguarda no ponto 2, “A transferência de atribuições e competências a que se referem as alíneas a), c) e d) do número anterior depende da existência de carta educativa e da celebração de contratos de execução por cada município, nos termos do presente decreto-lei.” A carta educativa referida tinha sido enunciada como carta escolar no Decreto-Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro, no artigo 19.º, ponto dois, alínea a) “Elaborar a carta escolar a integrar nos planos diretores municipais.” Neste foram ainda contemplados os conselhos locais de educação, na alínea b) “Criar os conselhos locais de educação.”

Já o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, publicado em anexo, no artigo 2.º, previa os conselhos locais de educação: “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, nomeadamente em matéria de apoio socioeducativo, de organização de atividades de complemento curricular, de rede, horários e de transportes escolares.”

O Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, assumiu este conselho local como conselho municipal de educação e a carta escolar como carta educativa no artigo 1.º, em que definiu como objeto:

“1 - O presente diploma tem por objeto os conselhos municipais de educação, regulando as suas competências, a sua composição e o seu funcionamento.

2 - O presente diploma tem, ainda, por objeto a carta educativa, regulando o processo de elaboração e aprovação da mesma e os seus efeitos.”

Esta definição foi clarificada no artigo 2.º.³

Foi alterado pela Lei n.º 41/2003, de 22 de agosto, e pela Lei n.º 6/2012, de 10 de fevereiro. Esta última alterou também a Lei n.º 8/2009, de 18 de fevereiro, que criou o regime jurídico dos conselhos municipais de juventude, que passaram a estar representados no CME. Ambas alteraram o artigo 5.º da Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, que se referia à composição. A primeira, com um artigo único, trouxe à composição do CME um presidente de junta de freguesia eleito em assembleia municipal, um representante do pessoal docente do ensino básico público e introduziu um novo ponto “3 - Os representantes a que se referem as alíneas c), d) e e) do número anterior são eleitos pelos docentes do respetivo grau de ensino”, passando o ponto 3 a 4. A segunda introduziu, no artigo 2.º, alínea p) “Um representante do conselho municipal de juventude.”

O objetivo do CME foi apresentado no artigo 3.º, da Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, como “uma instância de coordenação e consulta que tinha por objetivo promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados, analisando e

³No entanto, é de referir que a Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro, que estabelece o regime jurídico das autarquias locais, aprova o estatuto das entidades intermunicipais, estabelece o regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais e aprova o regime jurídico do associativismo autárquico e define as unidades administrativas (e a nomenclatura NUTS: Unidades Territoriais Estatísticas), ainda menciona os conselhos locais de educação nas competências da assembleia municipal, no artigo 24.º, alínea s) Deliberar sobre a criação do conselho local de educação.

acompanhando o funcionamento do referido sistema e propondo as ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo.” Para o conseguir cabiam-lhe as competências enunciadas no artigo 4.º:

“1 - Para a prossecução dos objetivos referidos no artigo anterior, compete ao conselho municipal de educação deliberar, em especial, sobre as seguintes matérias:

a) Coordenação do sistema educativo e articulação da política educativa com outras políticas sociais, em particular nas áreas da saúde, da ação social e da formação e emprego;

b) Acompanhamento do processo de elaboração e de atualização da carta educativa, a qual deve resultar de estreita colaboração entre os órgãos municipais e os serviços do Ministério da Educação, com vista a, assegurando a salvaguarda das necessidades de oferta educativa do concelho, garantir o adequado ordenamento da rede educativa nacional e municipal;

c) Participação na negociação e execução dos contratos de autonomia, previstos nos artigos 47.º e seguintes do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio;

d) Apreciação dos projetos educativos a desenvolver no município;

e) Adequação das diferentes modalidades de ação social escolar às necessidades locais, em particular no que se refere aos apoios socioeducativos, à rede de transportes escolares e à alimentação;

f) Medidas de desenvolvimento educativo, no âmbito do apoio a crianças e jovens com necessidades educativas especiais, da organização de atividades de complemento curricular, da qualificação escolar e profissional dos jovens e da promoção de ofertas de formação ao longo da vida, do desenvolvimento do desporto escolar, bem como do apoio a iniciativas relevantes de caráter cultural, artístico, desportivo, de preservação do ambiente e de educação para a cidadania;

g) Programas e ações de prevenção e segurança dos espaços escolares e seus acessos;

h) Intervenções de qualificação e requalificação do parque escolar.

2 - Compete, ainda, ao conselho municipal de educação analisar o funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino, em particular no que respeita às características e adequação das instalações, ao desempenho do pessoal docente e não docente e à assiduidade e sucesso escolar das crianças e alunos, refletir sobre as causas das situações

analisadas e propor as ações adequadas à promoção da eficiência e eficácia do sistema educativo.

3 - Para o exercício das competências do conselho municipal de educação devem os seus membros disponibilizar a informação de que disponham relativa aos assuntos a tratar, cabendo, ainda, ao representante do Ministério da Educação apresentar, em cada reunião, um relatório sintético sobre o funcionamento do sistema educativo, designadamente sobre os aspetos referidos no número anterior.”

A estas acrescia o previsto no artigo 25.º, que dizia da transferência de competências:

“1 — As competências exercidas pelo Conselho Consultivo de Ação Social Escolar e pelo Conselho Consultivo dos Transportes Escolares, nos termos, respetivamente, dos Decretos-Leis n.os 399-A/84, de 28 de dezembro, e 299/84, de 5 de setembro, passam a ser exercidas, nos termos do presente diploma, pelos conselhos municipais de educação.

2 — As referências feitas em diplomas normativos, ou outros, ao Conselho Consultivo de Acção Social Escolar e ao Conselho Consultivo dos Transportes Escolares passam a considerar-se feitas aos conselhos municipais de educação.”

Estas competências são exercidas sem poder executivo, produz “avaliações, propostas e recomendações” que devem ser “remetidas diretamente aos serviços e entidades com competências executivas nas matérias a que os mesmos respeitem” (artigo 9.º).

Nomeado por deliberação da assembleia municipal, nos termos propostos pela câmara municipal, é composto de acordo com o artigo 5.º:

“1 - Integram o conselho municipal de educação:

- a) O presidente da câmara municipal, que preside;
- b) O presidente da assembleia municipal;
- c) O vereador responsável pela educação, que assegura a substituição do presidente, nas suas ausências e impedimentos;
- d) O presidente da junta de freguesia eleito pela assembleia municipal em representação das freguesias do concelho;
- e) O diretor regional de educação com competências na área do município ou quem este designar em sua substituição.

- 2 - Integram ainda o conselho municipal de educação os seguintes representantes, desde que as estruturas representadas existam no município:
- a) Um representante das instituições de ensino superior público;
 - b) Um representante das instituições de ensino superior privado;
 - c) Um representante do pessoal docente do ensino secundário público;
 - d) Um representante do pessoal docente do ensino básico público;
 - e) Um representante do pessoal docente da educação pré-escolar pública;
 - f) Um representante dos estabelecimentos de educação e de ensino básico e secundário privados;
 - g) Dois representantes das associações de pais e encarregados de educação;
 - h) Um representante das associações de estudantes;
 - i) Um representante das instituições particulares de solidariedade social que desenvolvam atividade na área da educação;
 - j) Um representante dos serviços públicos de saúde;
 - l) Um representante dos serviços da segurança social;
 - m) Um representante dos serviços de emprego e formação profissional;
 - n) Um representante dos serviços públicos da área da juventude e do desporto;
 - o) Um representante das forças de segurança.
 - p) Um representante do conselho municipal de juventude.
- 3 - Os representantes a que se referem as alíneas c), d) e e) do número anterior são eleitos pelos docentes do respetivo grau de ensino.
- 4 - De acordo com a especificidade das matérias a discutir no conselho municipal de educação, pode este deliberar que sejam convidadas a estar presentes nas suas reuniões personalidades de reconhecido mérito na área de saber em análise.”

Desta composição resulta que as “forças vivas” do concelho estão aí representadas, pelo que o CME pode ser um motor de desenvolvimento social. No que respeita à política educativa local, se os trabalhos se realizarem em articulação com as escolas e agrupamentos de escolas e os diferentes parceiros, verificando-se uma co-responsabilização de todos, consideramos que os projetos educativos irão ao encontro das necessidades de formação e do sucesso das crianças e jovens do concelho. O CME reúne condições para um projeto global de educação para a comunidade local.

Pinhal (2011) descreveu o papel dos municípios como “papel de condução do desenvolvimento das respetivas comunidades e, concomitantemente, um papel de charneira

na mobilização de sinergias locais visando os fins da coletividade. São eles que comandam os processos de reivindicação local junto dos poderes centrais e que representam as aspirações da população.” Disse ainda que os municípios têm uma “multiplicidade de intervenções possíveis” para agir no âmbito da educação. Caracterizou os municípios como “a rede mais capacitada para conceber, lançar, coordenar e animar políticas públicas ao nível local.” Os municípios deviam agir no sentido de que cada comunidade local seja um território educativo construindo “as dinâmicas de afirmação local no campo da educação.” As diferentes atribuições e competências, que lhes são conferidas por legislação sucessiva, acentuam a intervenção autárquica na educação. Numa perspectiva de descentralização, os municípios devem estar preparados para a definição de um território educativo local, para a intervenção de “uma multiplicidade de atores”, devendo assumir o papel de condução e coordenação para um projeto global de intervenção, tendo o cuidado com “exageros de participação, capazes de gerar verdadeiros bloqueios das decisões.” Alguns municípios tentaram já “definir políticas educativas e culturais próprias, em concordância com concepções próprias sobre o bem-público local e o seu desenvolvimento.” Uns ainda com os conselhos locais de educação, outros com os CME. Também Machado (2004) referiu a “centralidade do município”, a propósito da “cidade educadora. Aos municípios são atribuídas responsabilidades e tarefas específicas com vista a potenciar a possibilidade e realização educativa da cidade e clarificar o papel dos diferentes agentes na rentabilização dessas potencialidades” (Machado, 2004, p. 83).

À semelhança do que pode acontecer no CG, o CME, pela possível definição de políticas educativas próprias, pode proceder a uma micro-regulação local que remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e ações, de vários atores, podendo definir-se como o processo de coordenação da ação dos atores no terreno (Barroso, 2006, p. 56). Estes atores serão os intervenientes no CME.

No CME, a liderança será sempre do município, a visão estratégica será deste, com a participação de “uma multiplicidade de atores” que nem sempre terão os mesmos objetivos nem partilharão dos mesmos interesses. Os bloqueios podem mesmo vir dos profissionais da educação, que podem constituir constrangimentos à ação do CME, por lhes ser difícil

aceitar a liderança da política educativa por outros que não a escola. Afonso (1994) apresentou a resistência dos professores como um dos problemas com que as autoridades locais seriam confrontadas. Até porque o papel das autarquias era visto como mero meio para resolver problemas de manutenção. Também Pinhal (2006, p. 109) referiu “reservas em relação a este órgão entre o pessoal técnico do setor da educação.” Com os conselhos locais de educação, agora CME, e com a carta escolar, agora carta educativa, a participação das autarquias e da comunidade vai muito para além da resolução de problemas de manutenção.

Segundo Fernandes (2000), tem-se verificado uma abertura das escolas, “A cooperação local entre municípios e escolas mostra tendências para se reforçar fazendo diluir ou desaparecer os antagonismos e compartimentações.” Conclui “O desenvolvimento de formas locais de colaboração e de permuta já em curso diretamente entre escolas e municípios ou, de uma forma mais coletivamente institucionalizada, através dos Conselhos Locais de Educação constitui um caminho a percorrer para a construção de uma política educativa local e para uma relação mais equilibrada com a administração” (Fernandes, 2000, pp. 43 - 44). Passados estes anos constatamos que, em muitos casos, esse caminho é ainda um trilho sinuoso.

Neto-Mendes (2007), socorrendo-se da proposta apresentada por Fernandes (2003; 2004) que organizou a participação dos municípios na educação em três fases, a primeira em que prestava um serviço de apoio à educação infantil e básica obrigatória, a segunda em que é visto como parceiro privado com uma função supletiva e a terceira em que se posiciona como um participante público na promoção e coordenação local da política educativa, enunciou uma quarta, a da participação dos municípios na educação: “Nesta quarta fase o município adquire um novo protagonismo, já não apenas como promotor e coordenador local das políticas educativas centrais, mas como autor e intérprete das suas próprias políticas educativas, o que pode traduzir a assunção de um projeto educativo local a reclamar de todos a maior das atenções” (Neto-Mendes, 2007, p. 5). Segundo o autor “A crise de legitimidade e de confiança no Estado educador parece estar a criar espaço para a afirmação da Cidade educadora ou do Município educador.” Procura-se a “localização” das

respostas educativas. “A profusão de movimentos e associações, cuja finalidade é afirmar o espaço local de decisão, por um lado, bem como a crescente iniciativa dos municípios no que toca a organização de “encontros”, “jornadas”, “seminários”, etc. parece querer transmitir à sociedade um sinal claro: nós estamos presentes, queremos ter uma palavra a dizer sobre a organização da vida dos cidadãos identificados em torno da sua “pertença” a um determinado território (o concelho)” (idem, p. 14). Disse ainda que falar em “município educador” como alternativa ao “estado educador”, será uma falsa questão pois “o município continua a ser um espaço de atuação estatal, com a diferença de que atua localmente sobre um território delimitado. Nesta medida, estará mais habilitado que o estado centralizado a incorporar a lógica comunitária na sua ação” (ibidem, p. 15).

3 - Instrumentos estruturantes de uma política educativa local

Consideramos instrumentos estruturantes de uma política educativa local o PE, o PAA, o RI e a Carta Educativa. PE e PAA foram considerados na Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, e, juntamente com o RI e o orçamento, explicitados na legislação posterior referente ao regime jurídico de administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e gestão escolar e ao processo de autonomia. O diploma em vigor, Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, a propósito do CG, identifica-os no preâmbulo: “A este órgão colegial de direção — designado conselho geral — cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo, plano de atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades).” A estes juntamos o Projeto de Intervenção do Diretor pois, enquanto plano de ação, determina a missão e visão desejadas. Por vezes, consoante a sua elaboração, pode confundir-se com o PE, já que uns são elaborados a partir do PE em vigor e outros a partir da avaliação interna e externa. Disso nos deram conta Costa, Marinho, Castanheira e Gonçalves (2014), nos resultados de um estudo que efetuaram:

“A maioria dos diretores escolares (88%, n = 81) afirmou ter elaborado o projeto de intervenção com base no projeto educativo da escola para a qual se candidatou. Apenas dois, dos 11 diretores que não o fizeram, justificaram a sua opção, remetendo para a inexistência do projeto educativo ou para a priorização de outros documentos, como se pode corroborar no excerto seguinte “(...) conhecia todos os anteriores projetos educativos, no entanto, não parti deles para a elaboração do meu projeto, mas dos relatórios da IGE (avaliação externa) e dos resultados de autoavaliação” (Costa, Marinho, Castanheira & Gonçalves, 2014, p. 7).

A Carta Educativa, entendida como documento que pode derivar no Projeto Educativo Local, se não é um instrumento de autonomia, é um instrumento que pode coadjuvar à definição de uma política educativa local, pelo que optámos por também, aqui, a considerar.

3.1-Carta Educativa concelhia

A carta escolar, antecessora da carta educativa, foi enunciada como competência dos órgãos municipais na Lei n.º 159/99, de 14 de setembro⁴, artigo 19.º, ponto dois, alínea a) “Elaborar a carta escolar a integrar nos planos diretores municipais;” a carta escolar surge como um instrumento de planificação na educação do edificado, a integrar os planos diretores municipais, sem qualquer implicação na política educativa, apenas na rede escolar. O Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, que tem por objeto os conselhos municipais de educação e a carta educativa, fala já de carta educativa no artigo 1.º, ponto 2, “O presente diploma tem, ainda, por objeto a carta educativa, regulando o processo de elaboração e aprovação da mesma e os seus efeitos.” O artigo 4.º apresenta as competências do CME, das quais destacamos a constante no ponto 1, alínea b) “Acompanhamento do processo de elaboração e de atualização da carta educativa, a qual deve resultar de estreita colaboração entre os órgãos municipais e os serviços do Ministério da Educação, com vista a, assegurando a salvaguarda das necessidades de oferta educativa do concelho, garantir o adequado ordenamento da rede educativa nacional e municipal.” A carta educativa surge em função da rede escolar, desta vez salvaguardando as necessidades da oferta educativa do concelho. O artigo 10.º define a carta educativa como “o instrumento de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e socioeconómico de cada município.” Os objetivos da carta educativa são apresentados no artigo 11.º com preocupações a nível de rede escolar, da adequação da oferta educativa à procura, integrada numa mais abrangente, a nível nacional, numa perspetiva de complementaridade e racionalização. Deve ainda promover o processo de formação dos agrupamentos de escolas⁵, fixar objetivos de ordenamento progressivo e

⁴ Estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais, revogada pela Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro.

⁵ Ainda que não tivessem intervenção quanto à modalidade de agrupamento a constituir, como referiu Formosinho, João, Fernandes, António Sousa, Machado, Joaquim e Ferreira, Henrique, 2009, Actas do X

garantir a coerência da rede educativa com a política urbana do município. Do objeto da carta educativa, enunciado no artigo 12.º, destacamos as referências aos edifícios, equipamentos educativos, à oferta educativa, que aí devem ser identificados, assim como os recursos humanos necessários. Parece-nos que mantém uma preocupação com os equipamentos, em função da rede escolar e da oferta educativa. Um documento que deve ser revisto de acordo com o definido no artigo 20.º de que destacamos o ponto “3 - O Ministério da Educação e as câmaras municipais reavaliam obrigatoriamente de cinco em cinco anos a necessidade de revisão da carta educativa.” Não conhecemos casos em que essa revisão tenha acontecido.

No Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho⁶, a carta educativa surge como condição para a transferência das atribuições e competências dos órgãos municipais respeitantes ao pessoal não docente das escolas básicas e da educação pré-escolar, às atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico e à gestão do parque escolar nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Nas palavras de Pinhal (2006),

“A carta educativa é presentemente definida como um instrumento municipal de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e socioeconómico previsto. Para além dos edifícios e equipamentos, a carta tem ainda por objeto a identificação prospetiva das ofertas educativas da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário

Congresso da SPCE. Bragança: IPB, ESE, SPCE, Apesar do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, e o Decreto-Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto, permitirem diversas modalidades de agrupamento, prevaleceu a modalidade de agrupamento vertical, que, na sequência do Despacho n.º 13313/2003, de 13 de junho, acabou por vir a ser a única viabilizada pela Administração Educativa como “unidade de gestão”, sob pretexto de ser a única forma de lhe possibilitar a assinatura de “contratos de autonomia”.

⁶ Desenvolve o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação, de acordo com o regime previsto na Lei n.º 159/99, de 14 de setembro.

da educação escolar, incluindo as suas modalidades espaciais, e da educação extra-escolar (Pinhal, 2006, p. 109).”

Apresentou uma ideia clara de carta educativa, “de equipamentos”, em que o município continua a não ter intervenção ativa na previsão das ofertas educativas do ensino secundário, limitando-se a uma pequena intervenção na educação pré-escolar e no primeiro ciclo, mais uma vez no que respeita aos edifícios, abertura ou encerramento de estabelecimentos de educação e ensino (Pinhal, 2006, p. 110).

Nesta ideia de carta educativa, será esta substancialmente diferente de carta escolar? Na análise da legislação, as diferenças, no seu objeto, não são substanciais: ambas têm em conta edifícios e equipamentos educativos e rede escolar. Martins (2005) afirmou que a carta educativa é “manifestamente diferente” da carta escolar:

“Diferente porque tem um conjunto de problemáticas muito mais amplo, seja por tratar dos sistemas de ensino e de formação, seja porque os integra numa leitura abrangente do social, seja ainda porque o leque de situações que trata no sistema educativo é mais vasto.

Diferente porque remete para uma multiplicidade de situações e decisões com uma partilha de poderes de decisão e execução, que exige um frequente processo de negociação – o que é muito diferente de imposição.

Diferente porque comporta uma dimensão gestonária, isto é, para organização e atuação específicas.” (Martins, 2005, p. 149)

Referiu, ainda, que deve haver, na sua elaboração, uma co-responsabilização das estruturas políticas locais e que o contributo dos técnicos locais de educação “são uma mais valia essencial para o sucesso de qualquer processo de planeamento.” Disse que “A formulação de propostas é essencialmente constituída pelas orientações a dar à política educativa na região e que não devem ser a expressão da vontade politico-institucional de uma estrutura, seja ela qual for, nem a justificação “técnica” de uma política pré-definida.” Afirmou que “As propostas devem ser princípios orientadores de uma ação convergente de muitas instituições e vontades, de parceiros sociais com perspetivas diversas da mesma realidade e que as mesmas devem ser orientações de política educativa porque esta só se construirá nas tomadas de decisão e concretização das propostas, havendo a necessidade de um prévio

entendimento mínimo entre os agentes envolvidos sobre os rumos da construção do futuro” (idem, p. 145-146). Será, assim, um documento participado na sua elaboração, com intervenção dos diferentes parceiros, conducente à definição de políticas territorializadas, em que por territorialização se entende “o esforço de aproximação e integração (numa cadeia potenciadora da formação de comunidades educativas) das várias escolas, dos outros agentes e contextos educativos, dos públicos, das associações e das autoridades locais relevantes, em processos de parceria e de co-responsabilização” (ibidem, p. 144).

Como afirmou Fernandes (2000), a cultura das escolas tem evoluído, manifestando “abertura ao ambiente externo.” Esta evolução “constitui um fator importante para substituir as intervenções compartimentadas, seja da escola, seja da autarquia, na educação por processos coordenados conjuntamente e transformar as relações de conflito ou concorrência em relações de permuta e cooperação” (Fernandes, 2000, p. 42-43). Entendemos que esta abertura pode ser um elemento facilitador para o entendimento necessário à definição de uma política educativa local.

Do lado dos municípios há também uma maior preocupação com o desenvolvimento local e uma influência mais significativa na configuração da oferta educativa concelhia. Como afirmou Pinhal (2011),

“a instituição obrigatória dos Planos Diretores Municipais como instrumentos estratégicos do desenvolvimento local, concebidos e geridos pelos próprios municípios, implicou para estes uma melhoria qualitativa da sua intervenção. No que respeita à área da educação e da formação, a elaboração do PDM implica a elaboração da Carta Educativa Concelhia, ou seja, uma participação mais efetiva das autarquias no planeamento da educação. Por outro lado, registam-se algumas tentativas aparentes de definir políticas educativas e culturais próprias, em concordância com conceções próprias sobre o bem-público local e o seu desenvolvimento” (Pinhal, 2011, p. 25).

No desenvolvimento da ideia de “cidade educadora”, Machado (2004) referiu-nos o estabelecimento de uma política educativa local: “emerge neste conceito a centralidade do município seja na organização, promoção e oferta de programas e serviços sociais, culturais

e educativos, seja no apoio às várias iniciativas da sociedade civil nestes domínios, com vista ao estabelecimento de uma política local que concretize um projeto educativo global para a cidade” (Machado, 2004, p. 83).

Já Canário (1999), tinha defendido a elaboração de um PE local, que à semelhança do PE de escola é “único e englobante”, pois, sendo local, congrega “diferentes escolas e um conjunto alargado de parceiros na definição e execução de uma política educativa local, tem uma dimensão de negociação muito exigente” (Canário, 1999, p. 3). Para a elaboração de um PE Local, é necessário a “relocalização da escola no seu contexto espacial e comunitário.” Relocalizar a escola tem implicações que podem traduzir-se “na construção de um currículo local, de uma contextualização particular das aprendizagens programáticas e na introdução na escola de elementos significativos da cultura local. É através das novas relações que se estabelecem entre a escola e o meio, que se pode esperar a renovação da escola, de forma a torná-la mais apta a responder às necessidades dos indivíduos e das sociedades atuais” (idem, p. 23), pelo que o PE Local poderá responder a problemas atuais. Concluimos que a carta educativa pode/ deve constituir-se com um projeto educativo local. Numa época em que se fala de municipalização, parece-nos que esta questão assume maior importância.

3.2-Projeto Educativo

Apesar de referido no Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro⁷, artigo 33.º, ponto 1, “cada escola particular pode ter um projeto educativo próprio”, só foi definido claramente para as escolas públicas com o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro⁸, no artigo 2.º:

⁷ Estatuto do Ensino Particular e Educativo

⁸ Este decreto, no artigo 1.º, estabelece o regime jurídico de autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário.

“1- Entende-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.

2- O projeto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais setores e serviços escolares.”

Foi no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que estabeleceu um novo “regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, que o PE surgiu como competência do conselho de escola no artigo 8.º, ponto 1, alínea d) “Aprovar o projeto educativo”, que, após ser elaborado pelo conselho pedagógico (artigo 32.º, alínea c) “Elaborar e propor o projeto educativo da escola”, o diretor executivo submete a aprovação do conselho de escola de acordo com o previsto no artigo 17.º, ponto 1º. No Despacho Normativo n.º 113/ME/93, de 23 de junho, o PE foi apresentado como “um instrumento aglutinador e orientador da ação educativa” mas é com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que “aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” e cujo regime jurídico é publicado em anexo onde, no artigo 3.º, ponto 1, ao definir autonomia como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”, prevê o projeto educativo como instrumento centralizador da ação da escola/agrupamento. No ponto 2, alínea a) entende-se o projeto educativo como “o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.” Neste ponto foi, ainda, entendido,

⁹ A LBSE tinha já enunciado, no artigo 3.º, princípios de descentralização, de desconcentração e da participação de todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias, subjacentes à elaboração do PE.

conjuntamente com o RI e PAA, como “instrumentos do processo de autonomia das escolas.”

Cabia ao conselho pedagógico “apresentar propostas para a elaboração do projeto educativo” (artigo 26.º, alínea b)), que a direção executiva elaborava e submetia à aprovação da assembleia (artigo 17.º, ponto 1, alínea a)) que tinha a competência de “Aprovar o projeto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução” (alínea b) do ponto 1, do artigo 10.º). O mesmo decreto-lei previa a fixação de estruturas de orientação educativa “Com vista ao desenvolvimento do projeto educativo da escola”, no ponto 1, do artigo 34.º. O desenvolvimento do PE surge como objetivo do contrato de autonomia, como princípio orientador (artigo 48.º) e contemplado nos critérios na análise das candidaturas a contrato de autonomia (artigo 51.º).

O regime de autonomia, administração e gestão atualmente em vigor é o estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que revoga o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. No artigo 9.º, ponto 1, surge claramente o PE como instrumento de autonomia, assim como o RI, o PAA e o orçamento. Na alínea a) o PE é entendido “como o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa.” O processo de elaboração e aprovação não altera significativamente: o conselho pedagógico, agora, elabora a proposta de PE (artigo 33.º, alínea a)), o diretor submete à aprovação do conselho geral (artigo 20.º, ponto 1) e este tem a competência de o aprovar, acompanhar e avaliar a sua execução (artigo 13.º, ponto 1, alínea c)). Nos artigos 47.º e 48.º, o PE é referido, mais uma vez, nos princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia e na sua avaliação tendo em vista a renovação do dito contrato. Este foi alterado pelos decretos-lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, e n.º 137/2012, de 2 de julho. Neste último, no artigo 6.º, ponto 1, alínea a), refere-se ao PE de agrupamento numa “lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade.”

O PE assume-se como um instrumento para o que pretendemos, um contributo para a visão já que projeto “é uma antecipação. A utilização do prefixo pro-, que significa *antes*, na terminologia da planificação e nomeadamente nas noções de pro-jeto e de pro-grama, é neste ponto de vista significativa: o conteúdo de um projeto não tem a ver com acontecimentos ou objectos ainda *não verificados*. Não se debruça sobre factos, mas sobre *possíveis*. Relaciona-se com um *tempo a vir*, com um *futuro* de que constitui uma antecipação, uma visão prévia.” (Barbier, 1993, p.49). O projeto tem efeito operatório, pois, se se trata de “um amanhã a concretizar”, também fornece “uma imagem do seu resultado e da estrutura inédita de operações susceptível de permitir obter esse resultado. No caso de uma ação coletiva, implicando a intervenção de múltiplos atores, é o projeto que fornece a representação comum que permite a realização coordenada das operações de execução” (idem, pp. 52-53).

Uma realização coordenada que, nas palavras de Llavador e Alonso (2001), trata-se de trabalho coletivo, diríamos, colaborativo: “Uma proposta conjunta capaz de permitir o trabalho coletivo numa determinada direção” (Llavador & Alonso, 2001, p. 6). Perante uma multiplicidade e heterogeneidade de atores presentes na escola, e partindo dessa pluralidade, devem-se acordar procedimentos capazes de articular o trabalho dos docentes para que a sua tarefa seja minimamente coerente e, em consequência, o sejam os resultados. Aliás, estes autores defendiam o trabalho colaborativo, a “articulação do trabalho dos docentes, o trabalho de forma colegial”, para o qual é condição necessária a confiança, e o reconhecimento de que nas escolas temos o que designam de “presenças plurais”, com diversos interesses na educação, não necessariamente incompatíveis; Assim o projeto pode ser elaborado e desenvolvido de forma coerente (idem, 2001 pp. 53-71).

A pluralidade presente nas escolas deve ser envolvida na elaboração do PE, promovendo-se a reflexão de toda a comunidade educativa, aglutinando todas as instâncias da comunidade e partindo de uma atitude crítica (Guerra, 2002, pp. 99-102)

Costa (2003) afirmou que a diversidade dos alunos, as diferenças de escola, tornaram inadequado o “sistema burocrático centralizado à gestão escolar pedagógica.” No sentido da autonomia e da deslocalização das políticas educativas, exige-se às escolas “eficácia,

protagonismo pedagógico, concertação e parceria educativa, inserção comunitária, auto-avaliação e prestação de contas, no quadro da afirmação de uma autonomia local-institucional que se traduza na elaboração, em cada escola, de projetos educativos próprios” (Costa, 2003a, p. 37). Neste quadro, cabem às escolas responsabilidades acrescidas, novas competências, desafios e expectativas, entre estas salientamos a tomada de decisões, “reclama-se-lhes trabalho de conceção e de planificação estratégica da ação educativa, situação que aparece corporizada globalmente na temática do projeto educativo da escola, enquanto documento de referência e de expressão da capacidade de (auto-)direção das políticas educativas de cada escola”, e a integração comunitária, orientando a “sua ação educativa tendo em conta as características próprias das comunidades envolventes, ou seja, as especificidades socioculturais e os interesses dos alunos” (idem, p. 40 e 41). Analisou o Decreto-Lei n.º 43/89, de onde decorrem quatro planos de autonomia: cultural, pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Para o autor a “operacionalização da autonomia das escolas passa, assim, e de acordo com este dispositivo legal, pelo exercício, em cada estabelecimento de ensino, de competências específicas nos domínios cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, tendo em conta a elaboração de um projeto educativo próprio” (ibidem, pp. 45 e 46), reforçando o papel que cabe a este. Referiu-se ao Decreto-Lei n.º 172/91, destacando a criação do Conselho de Escola e a figura do diretor executivo e onde a formulação do PE surge como instrumento para a “autonomia da escola e a afirmação da diversidade dos contextos educativos.” Apresentou, a partir das imagens organizacionais de escola, o que chamou de “imagens organizacionais do projeto educativo de escola”, no número de quatro: “projeto planificação eficiente, projeto identidade consensual, projeto negociação conflitual, projeto ritual legitimador” (ibidem, p. 73)¹⁰. Apresentou a noção, a elaboração e o produto que identifica o PE, que o classifica nas imagens organizacionais propostas.

¹⁰ O autor refere-se às imagens organizacionais de escola como empresa, escola como burocracia, escola como democracia, escola como arena política, escola como anarquia e escola como cultura, que tinha anteriormente identificado e que aqui reduziu a quatro pela similitude de conceções que algumas delas manifestam sobre esta questão. (Costa, 2003a, p. 73).

Em trabalho posterior abordou, também, o enquadramento legal do PE a partir do movimento de reforma “que se desencadeou em Portugal na sequência da publicação, a 14 de Outubro de 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86, e que foi liderado concetualmente pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE)” (Costa, 2004, p. 86). Referiu que o PE da escola, se não se encontra explícito na LBSE, foi na perspetiva da reforma da administração e gestão das escolas proposta que estes começaram a ser concetualizados. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, que “concebe o princípio da autonomia dos estabelecimentos de ensino como “a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo” (artigo 2º) colocando, assim, a questão do projeto educativo da escola, não como mais uma técnica de gestão, mas como razão de ser de uma outra conceção de escola onde prevalece a dimensão autonómica” (Costa, 2004, p. 89). Para este autor, a explicitação das competências do CP plasmadas no Despacho n.º 8/SERE/89, das quais consta “desencadear ações e mecanismos para um projeto educativo de escola, constituiu uma desvirtuação do sentido intrínseco do projeto educativo da escola. As escolas foram pressionadas a elaborarem os seus projetos educativos.” Estes “converteram-se em meros artefactos para a vida organizacional e, enquanto documentos, num conjunto de intenções genéricas sem definição de prioridades, sem estratégias de operacionalização, quedando-se, na maior parte das vezes, na caracterização descritiva da escola.” As escolas procederam “à sua elaboração, mais numa lógica da legitimação externa, do que de um processo participativo, negocial, de adesão coletiva, coerente e articulada com novas práticas” (idem, p. 90 e 91). A individualização do PE surgiu no Decreto-Lei n.º 172/91, enquanto instrumento de gestão, no entanto mantém-se como “ritual legitimador”, não se articulando com outros documentos. Referiu-se ao estudo de Afonso, Estevão e Castro (1999) que dão conta da desarticulação entre PE, PAA e RI, quando comparados e, “no caso concreto do projeto educativo, apontam, entre outras, questões como: a ausência do carácter globalizante, a falta de hierarquização de necessidades e de definição de estratégias, a ênfase na fase diagnóstica, os problemas de consistência interna dos documentos, a diversidade e, por vezes, a contradição nos valores apresentados.” Referiam-se à desarticulação “inter e intradocumentos.” O PE surgiu essencialmente com “um valor simbólico e ao serviço da legitimidade externa da escola, do

que propriamente perante a construção de uma verdadeira identidade e especificidade organizacional” (ibidem, p. 95). Com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, referiu que este parecia trazer ao PE “um lugar estratégico na organização escolar mais autónoma, já que o apresenta como instrumento do processo de autonomia.” Mas o processo de autonomia ficou aquém das expectativas com este diploma legal, permanece “uma miragem.” Não ajudou a este processo o Decreto-Lei n.º 6/2001, que apresenta “manifesta dissonância com o regime de autonomia, administração e gestão.”

“Uma certa visão "curriculista" presente no DL 6/2001 parece contribuir para esvaziar de conteúdo próprio e significativo o projeto educativo da escola, restringindo-o a um mera carta de intenções educacionais (traduzido eventualmente numa transcrição dos princípios enunciados pela LBSE) e, portanto, longe da lógica presente no Decreto-Lei n.º 115-A/98. Em contrapartida, transfere-se a discussão e as opções educativas da escola, agora exclusivamente apelidadas de curriculares, para um outro documento, o projeto curricular da escola (conceito que, curiosamente, o Decreto-Lei 115-A/98 desconhece completamente) como se este tipo de questões não tenha que constituir o núcleo central daquele projeto da escola que se reclama de educativo” (ibidem, p. 100).¹¹

Estes documentos permaneceram, em muitos casos, “simples artefactos completamente desvirtuados do seu "sentido original": ou seja, os projetos educativos, documentos vazios de opções e estratégias educativas, e os projetos curriculares, meros desenhos operatórios de pendor tecnicista” (idem, p. 101). Na análise dos projetos educativos, destacou o que chamou os três “Rs: Ritualização, Resistência e Relatividade.”

“Ritualização”, pois o PE “surge como um mero documento ancorado no formalismo organizacional da escola que não é objeto de uma discussão e negociação participada de opções de desenvolvimento organizacional, debilmente articulado com os outros documentos da escola, composto por um conjunto de metas e pressupostos vagos, não

¹¹ Na distinção entre PE e PCE, este é um projeto subsidiário do PE que estabelece os critérios de atuação docente, relativos ao ensino das disciplinas, tendo em conta os critérios de valor do PEE (Guerra, 2002, p. 118)).

constituindo, por isso, um documento estratégico de orientação da ação organizacional.”
Um documento elaborado porque exigido na lei.

“Resistência”, pois os projetos educativos afirmam-se como “projetos que procuram resistir às determinações do poder político-administrativo instituído, muitas vezes numa aparente clandestinidade, ou pelo menos numa clandestinidade tolerada, já que o poder, receando perder o controlo da situação, recorre por vezes à figura da "experiência pedagógica" para os legitimar.”¹²

“Relatividade”, que classificou de realista, pois “num cenário de autonomia precária, a relatividade dos projetos pode constituir uma solução realista, sensata e mais eficaz.” Um projeto “não pode ser imposto”, deve ser negociado pelo que concluiu que, no pressuposto de uma

“administração da educação descentralizada com competências direcionadas para a melhoria das escolas (através da pressão e do apoio técnico), de um poder local com capacidade de intervenção e recursos próprios dirigidos à ação educativa, de escolas entendidas e operacionalizadas como unidades organizacionais de decisão, participadas e com lideranças pedagógicas esclarecidas. Neste caso, poderemos considerar os processos de construção da autonomia das escolas num quadro de discussão e contratualização partilhada de um projeto educativo que, enquanto processo e documento, constitua um mecanismo clarificador dos princípios, valores, metas e estratégias que orientam e dão sentido à ação educativa de determinado estabelecimento de educação e ensino, contribuindo assim para a sua melhoria, aprendizagem e desenvolvimento organizacional” (idem, p. 103-106).

¹² Em Portugal temos o exemplo da Escola da Ponte onde “a aprendizagem e o ensino são um empreendimento comunitário, uma expressão de solidariedade. Mais do que aprender saberes, as crianças estão a aprender valores” (Alves, R. (2001) A escola com que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir, Porto: Edições ASA, p. 34). Exemplo que se pode inserir, também, no que nos disse Nóvoa: “A inovação e a experimentação, devidamente aliadas, deverão instituir-se como processos naturais” (Nóvoa, 2009, p. 11).

Após este estudo foi já publicado o Decreto-Lei n. 75/2008, que revogou o Decreto-Lei n.º 115-A/98, que, no nosso entendimento, não alterou significativamente o que respeita ao PE, exceto quanto ao seu processo de elaboração, como atrás explicitado.

Barroso (2005) falava-nos de um “processo de sacralização do “projeto educativo”; transformando-o numa espécie de amuleto, para esconder a crise em que se debatem a educação em geral, e as escolas em particular” (Barroso, 2005, p.125) O PE pode ser visto “como forma de controlo das escolas, de normativização e racionalização da sua gestão”, ou “como forma de mobilização da autonomia da escola, desenvolvimento da sua democracia interna e reforço do seu papel cívico e comunitário.” Permite o controlo das escolas pela administração central ou regional sendo o PE associado a “eficácia, eficiência, qualidade, avaliação” pretendendo-se “garantir a produtividade do sistema, a rentabilização dos recursos e as poupanças nas despesas com a educação;” normativização e racionalização, quando na sua elaboração constam um “conjunto de “receitas” e “técnicas de como bem fazer um projeto”, permitindo “diminuir o carácter intuitivo e “pouco profissional” da gestão escolar, obrigando a adotar uma hierarquia de procedimentos pré-determinados para a seleção de objetivos, definição de prioridades, identificação de recursos, etc.;" como forma de mobilização da autonomia da escola, aumentando a própria autonomia como a sua “democracia interna e a construção de um bem-comum local” (idem, pp.125-126). Apresentou o PE como “um processo e um produto de uma planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino tendo em vista a obtenção de resultados” (ibidem, p.126). Enquanto processo é “lento, interativo, por vezes conflitual, de ajustamento de estratégias individuais e de grupo;” enquanto produto, o PE é um “instrumento de planificação de longo prazo que enquadra a definição e a formulação das estratégias de gestão e do qual decorrem os planos operacionais de médio e de curto prazo”, pelo que é “um documento orientador da ação da escola, onde se registam os alvos a atingir, as opções estratégicas a seguir, em função do diagnóstico realizado, e dos valores perfilhados, no quadro das competências e funções que lhe estão atribuídas” (ibidem, p. 127). O PE será um “lugar de busca de compromissos e um tempo de mudança” (ibidem, p. 129). É um “processo de consensos sobre princípios, valores e políticas necessários à definição de um projeto de escola.” O autor, a propósito da

territorialização, que é mais do que a “articulação entre escolas incluindo outros agentes locais de educação, com particular destaque para as autarquias”, falava-nos de “projeto educativo local” como forma de “integrar os projetos educativos de escola num território mais vasto configurado pela área de influência do próprio poder local” (ibidem, p. 141).

Apesar de se reconhecer o PE como instrumento orientador da ação educativa, como afirmou Canário (1999), este “é, ainda, frequentemente confundido com projeto pedagógico”. Para esta autora o PE “foca o desenvolvimento da organização escolar no seu conjunto”, refere-se ao governo e organização da escola, “expressando a sua identidade como instituição, as finalidades que a norteiam, as metas que escolheu e os meios que se propõe pôr em prática para as atingir.” O PE visa o desenvolvimento da escola. “É relativo ao seu governo e organização, expressando a sua identidade como instituição, as finalidades que a norteiam, as metas que escolheu e os meios que se propõe pôr em prática para as atingir. Podem existir vários projetos pedagógicos, o PE é único e englobante” (Canário, 1999, p. 3).

Na elaboração do PE, como instrumento de autonomia, em que a escola se reorganiza “em nome da promoção do controlo e da qualidade”, corre-se o risco de, seguindo o projeto proposto pela administração, se converterem “em meros instrumentos de racionalização das existências (recursos materiais, humanos e financeiros) de acordo com lógicas gerencialistas, executadas pelos operadores” (Fontoura, 2008, p. 20). O mesmo é dizer, “a construção de projetos educativos nas escolas não se pode traduzir numa aplicação mecanicista de receituários tecnocráticos ou na resposta legalista às imposições político-normativas, caso contrário, rapidamente resvalaremos para o nível da mera ritualização e do artificialismo processual” (Costa, 2003c, p. 18).

O PE é muito mais do que isto. Deve responder à diversidade do seu público. “As famílias e os alunos devem poder escolher a sua escola e, simultaneamente, participar na definição do seu projeto educativo. Mas sempre no contexto de uma dimensão pública. Quer isto dizer que os alunos podem escolher a sua escola, mas as escolas não podem escolher os seus alunos.” O PE, definindo uma política educativa deve assegurar

“que todas as crianças adquirem uma base comum de conhecimentos; qualquer política educativa deve assumir este objetivo, não considerando o insucesso e o fracasso como fatalidades impossíveis de combater e promover diferentes vias de escolaridade, percursos adaptados às inclinações e aos projetos de cada um; é preciso que as crianças e os jovens, sobretudo aqueles que vêm de meios desfavorecidos, reencontrem um sentido para a escola, pois só assim conseguiremos que “todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso” (Nóvoa, 2009, pp. 11-12).

Apesar da escola ter de cumprir “algumas missões sociais e assistenciais”, não as pode definir como missões primordiais.

Segundo Nóvoa (2009), “este tem sido o erro maior da escola transbordante”, uma escola que se ocupa de um conjunto de missões que podem e devem caber à sociedade.

“À escola o que é da escola, à sociedade o que é da sociedade. A escola centrada na aprendizagem, que implica um novo contrato educativo, cuja responsabilidade é partilhada por um conjunto de atores e de instâncias sociais, não ficando apenas nas mãos dos educadores profissionais. Se é verdade que a escola cumpriu, ao longo do século XX, um importantíssimo trabalho social, não é menos verdade que hoje se torna essencial evoluir no sentido de uma maior responsabilidade da sociedade” (idem, p. 15).

E concluiu: “É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova conceção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação” (ibidem, pp. 15-16).

3.3-Plano Anual de Atividades

O Decreto-Lei n.º 43/89, referia os PAA como meio para concretizar o PE no artigo 2.º, ponto 2, “O projeto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais setores e serviços escolares.” A propósito deste artigo, Costa (2004), falava-nos de uma “dimensão instrumental do projeto educativo, da

sua materialização formal (enquanto projeto explícito) e da sua ligação com outros mecanismos operatórios de organização e planificação escolar.” Algumas atividades poderiam ser no âmbito da “autonomia cultural e pedagógica”, constante nos artigos 4.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º, do referido decreto-lei. Nas escolas em que se aplicou o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, no artigo 17.º, ponto 1, alínea d) era da competência do diretor o plano anual e plurianual de atividades da escola e no ponto 2, alínea d) “Submeter à aprovação do conselho de escola o relatório anual de atividades.” Esta aprovação pelo conselho de escola estava prevista no artigo 8.º, ponto 1, alínea h). O conselho pedagógico tinha a competência, prevista no artigo 32.º, alínea d), de “Elaborar e propor os planos plurianual e anual de atividades da escola.”

O PAA surgiu, no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, no regime jurídico da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, publicado em anexo, no artigo 3.º, ponto 2, como um dos instrumentos do processo de autonomia das escolas, sendo, na alínea c) entendido como “o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.” Este documento é apreciado, emitindo parecer pela, então, Assembleia de Escola, que verifica “da sua conformidade com o projeto educativo e aprecia os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de atividades” (alíneas d) e e) do ponto 1 do artigo 10.º). Cabia à direção executiva (artigo 17.º, ponto 2, alínea c)) a elaboração do PAA, de acordo com “o parecer vinculativo da assembleia” e após propostas apresentadas pelo conselho pedagógico (artigo 26.º, alínea b)). A direção executiva tinha ainda de “elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de atividades” (artigo 17.º, ponto 2, alínea d)). Neste diploma o PAA consta ainda dos “princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia” no artigo 48.º, ponto 3, onde na alínea b) se referia “compromisso do Estado e dos órgãos de administração e gestão na execução do projeto educativo e respetivos planos de atividades.”

Atualmente vigora o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que, no artigo 9.º, identifica os planos anual e plurianual de atividades como instrumento de autonomia entendendo-se como “os documentos de planeamento, que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução” (ponto 1, alínea c)). O relatório anual de atividades é considerado, também, instrumento de autonomia, “para efeitos da respetiva prestação de contas, sendo o documento que relaciona as atividades efetivamente realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e identifica os recursos utilizados nessa realização” (ponto 2, alínea a)). De acordo com o artigo 33.º, alínea b), compete ao conselho pedagógico apresentar propostas para a elaboração do plano anual e plurianual de atividades, que é da competência do diretor, assim como o respetivo relatório (artigo 20.º, ponto 2). Cabe ao conselho geral “aprovar os planos anual e plurianual de atividades e apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de atividades” (alíneas e) e f), do ponto 1 do artigo 13.º).

As escolas, no seu quotidiano, desenvolvem o PAA e o PPA em conformidade com o PE. Este norteia toda a ação da escola, as atividades devem ser pensadas envolvendo todos os atores na planificação, desenvolvimento e avaliação ou, tão só, como espectador. Através do PAA pode-se gerar o sentido de pertença e posse da escola. Constatamos que as escolas valorizam o PAA pois integram, no CP, a figura de coordenador de projetos, responsável pela operacionalização do PE, contribuindo para a projeção e identidade da escola. Cabe ao PAA concretizar o “caminho a seguir” e as “estratégias de desenvolvimento” estabelecidas no PE. O PAA não se pode limitar a ser um mero documento onde se justapõe as atividades a desenvolver, sem qualquer nexos ou articulação, sem objetivos definidos, sem enunciação de resultados esperados. Ou corremos o risco de ter um PAA como “mera justaposição de atividades, gerada por uma lógica predominantemente temporal”, como nos diziam Afonso, Estevão e Castro (1999).

3.4-Regulamento Interno

“Os regulamentos internos são, por definição, textos reguladores, textos que visam estabelecer uma correspondência entre o mundo e as palavras” (Afonso, Estevão & Castro, 1999, p. 46).

Surgiu enunciado na lei no Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro, a ser aplicado aos estabelecimentos de ensino particular e corporativo. Para os estabelecimentos de educação pública surgiu no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, o RI é elaborado e proposto pelo CP (artigo 32.º, alínea d)), o diretor submete-o à aprovação do Conselho de Escola (artigo 17.º, ponto 1, alínea a)), que o aprova (artigo 8.º, ponto um, alínea c)). No anexo ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, no artigo 3.º, ponto 2, o RI surge como um instrumento do processo de autonomia das escolas, sendo entendido, na alínea b) como o “documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.” Na sua elaboração o CP pronunciava-se sobre a proposta do RI (alínea c), artigo 26.º), apresentada pela direção executiva que era responsável pela sua elaboração e submissão à assembleia de escola (alínea b), ponto 1, artigo 17.º), que o aprovava (Artigo 10.º, ponto 1, alíneac)).

No Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o CP apresenta propostas para a elaboração do RI (artigo 33.º, alínea b)), que o diretor (artigo 20.º, ponto 1, alínea a)) elabora e submete, acompanhado do parecer do CP, à aprovação da CG (artigo 13.º, ponto 1, alínea d)). O RI pode ser revisto “ordinariamente quatro anos após a sua aprovação e extraordinariamente a todo tempo por deliberação do conselho geral, aprovada por maioria absoluta dos membros em efetividade de funções” (artigo 65.º).

O RI deve conter “especificações referentes à organização interna” pelo que este “acaba por ser expressão da autonomia de organização e de funcionamento da escola. A competência para definir regras de funcionamento é integrada habitualmente na autonomia normativa de uma organização - neste caso a escola - embora num sentido amplo também inclua as competências para auto-organização.” O RI apresenta como características essenciais “ser

elaborado na sequência do projeto educativo e não paralelamente a este. Isto significa que há tantas variantes regulamentares, quantos os projetos.” O RI, à semelhança do PE, é garante da individualidade, é elemento identitário de uma organização. “A uniformidade regulamentar, ou seja, um regulamento que se pode aplicar da mesma forma a qualquer escola acaba por expressar ou a inexistência de um real projeto autónomo ou a incapacidade de dar expressão nas fórmulas regulamentares.” No entanto o RI é limitado pelas normas legislativas e regulamentares e institui, enquanto “instrumento necessário para a regulação das atividades dos órgãos e dos membros da comunidade educativa”, limites a estas. Na sua construção corre-se o risco de uma excessiva regulamentação. “E assim a excessiva burocratização que tanto se tem criticado e com razão na administração educativa pode ser reintroduzida pela própria mão dos docentes!” (Fernandes, 2002)

3.5-Projeto de Intervenção do Diretor

O projeto de Intervenção do diretor surge como elemento a apresentar pelo candidato a diretor no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, artigo 22.º, ponto 3: “No ato de apresentação da sua candidatura os candidatos fazem entrega do seu *curriculum vitae*, e de um projeto de intervenção na escola”, que será um dos documentos analisados pela comissão do CG, constituída para elaborar um relatório de avaliação das candidaturas. Aparentemente pode ser um documento de somenos importância, no entanto pensamos que será essencial para a definição do caminho a seguir pela escola ou agrupamento de escolas.

Na sequência deste decreto-lei, e porque nele prevista, é publicada a Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho, que define “as regras a observar no procedimento concursal prévio à eleição do diretor, nos termos do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril” (artigo 1.º). Esta portaria define as qualificações que os candidatos devem possuir, o procedimento concursal, a formalização da candidatura, a avaliação das candidaturas e a apreciação das mesmas pelo CG. É no artigo 6.º, respeitante à candidatura, que se refere, como um dos documentos a acompanhar o pedido de admissão ao concurso, o PI para o agrupamento de escolas ou escola não agrupada. No ponto 3, estabelecem-se os elementos a contemplar no projeto de

intervenção: “3 — No projeto de intervenção os candidatos identificam os problemas, definem os objetivos e estratégias bem como estabelecem a programação das atividades que se propõem realizar no mandato.” Resulta então, que o PI assume uma importância maior para a política educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada pois deve “explicitar a imagem que o futuro diretor entende que a organização deverá atingir, bem como o processo para lá chegar” (Costa, Marinho, Castanheira & Gonçalves, 2014, p. 2). Casos há em que o candidato a diretor elabora o seu PI tendo por base o PE em vigor; em outros casos o PI é elaborado a partir dos processos de avaliação, quer interna, quer externa. Parece-nos que estes não são de esquecer para conseguir um PI gerador de mudança para a melhoria pois parte de pontos fortes e pontos fracos que, devidamente analisados por uma análise *SWOT*¹³, conduzirão a um documento exequível. Desta forma o PE em vigor é simultaneamente contemplado e valorizado na sua avaliação, pois foi também avaliado nos processos de auto avaliação, visando a melhoria. Castro (2011), nas conclusões do estudo que efetuou, entre outras, refere que “as principais preocupações reveladas nos projetos de intervenção dos diretores parecem ser a qualidade/excelência e a participação dos atores na organização” (Castro, 2011, p. 26).

O PI deve apresentar uma visão do que se pretende para o agrupamento de escolas ou escola não agrupada assim como a sua missão. O projeto constitui-se “como o próprio conteúdo da liderança e, nesse sentido, a liderança sem projeto é uma liderança vazia e artificial” (idem, p.3). Consideramos que este documento, se vai nortear a ação do futuro diretor, tem de ir ao encontro do que o órgão que procederá à sua eleição tem definido como política educativa para a sua organização. Será uma das condições para sua escolha e eleição. O PI deve ser sempre divulgado. Segundo vozes no terreno, esta divulgação deve ser feita à comunidade educativa enquanto decorre o processo concursal, para outros é indiferente (são as vozes dos que consideram não participar no processo, apesar de terem escolhido os seus representantes no CG). Durante ou após o procedimento concursal, consideramos essencial a divulgação do PI para que se gerem compromissos, identificação

¹³ A análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*) permite-nos identificar os pontos fortes e pontos fracos, as ameaças e as oportunidades que se apresentam à organização.

e sentimento de pertença ao projeto. Para isso o perfil do futuro diretor é também de maior importância. Segundo o estudo de Costa, Marinho, Castanheira e Gonçalves (2014), a divulgação e disponibilização pública do documento, “essas parecem ser pouco promovidas, comprometendo, dessa forma, parte da utilidade prática do instrumento” (Costa *et al.*, 2014, p. 11).

3.6-Orçamento

O orçamento surge como preocupação do legislador, nos diplomas que estabelecem o regime de administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, quando estabelece como competência da assembleia de escola, no artigo 10.º, ponto 1, alíneas g) e h) a definição das “linhas orientadoras para a elaboração do orçamento e apreciar o relatório de contas de gerência.” À direção executiva compete, no artigo 17.º, ponto 2, “alínea b) Elaborar o projeto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pela assembleia.” O conselho administrativo, em conformidade com o artigo 30.º, alíneas a), b) e c), aprovava “o projeto de orçamento anual da escola, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pela assembleia”, elaborava o relatório de contas de gerência e autorizava a realização de despesas e o respetivo pagamento, assim como lhe compete fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira da escola; estas competências surgem no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, sem alterações (só alterando a responsabilidade da assembleia para o conselho geral), no artigo 38.º, alíneas a), b) e c). Também as competências, no que respeita ao orçamento, do CG, enunciadas no artigo 13.º, ponto 1, alíneas h) e j), e do diretor, artigo 20.º, ponto 4, alínea b), não apresentam alterações face ao diploma anterior.

O orçamento pode ser entendido como “uma previsão da receita e da despesa de um determinado sujeito, durante um período económico dado.” Marques (2003) expôs as diferentes noções e conceitos de orçamento, assim como os princípios e regras orçamentais. De entre todos, destacamos os instrumentos de gestão em que os organismos do setor público administrativo ficam sujeitos ao Plano Oficial de Contabilidade Pública, que se torna obrigatório. “Com a publicação do Decreto-Lei nº 232/97, de 3 de Setembro é

aprovado O Plano Oficial de Contabilidade Pública (POCP). O POCP aplica-se obrigatoriamente a todos os serviços e organismos da administração central, regional e local, que não confirmam a natureza, forma e designação de empresa pública.” Para os estabelecimentos de ensino surgiu o POC-Educação. “Para o setor da educação, foi publicado outro plano setorial: o **Plano Oficial de Contabilidade para o Setor da Educação (POC-Educação)**, aprovado pela Portaria 794/2000, de 20 de Setembro. A exemplo do plano referido anteriormente, também este apresenta algumas especificidades em face do POCP. Destaca-se o princípio da substância sobre a forma, que embora não se encontre definido é utilizado na contabilização dos bens adquiridos em regime de leasing e na cedência de imobilizado com horizonte temporal de retorno.”¹⁴ Neste está prevista uma contabilidade analítica.

O orçamento implica a prestação de contas em que “os gestores de dinheiros, fundos ou outros valores públicos, devem **prestar contas**, do início ao termo do exercício das funções ou por gerência/exercícios anuais.”¹⁵ Para isso o POCP define um modelo de apresentação de contas.

Não querendo aqui desenvolver a questão do orçamento, concluímos que este é um verdadeiro instrumento de gestão, que permite desenvolver toda a atividade, todo o plano de atividades só é exequível se tiver dotação orçamental. O mesmo é dizer, para operacionalizar o PE, o PAA e PPA, as ações previstas têm de ter cabimento orçamental.

¹⁴ Sublinhados da autora.

¹⁵ Sublinhado da autora.

4 - Instrumentalização do Conselho Geral

4.1-Política ou políticas?

Resulta da criação do conselho geral e das competências que lhe foram sendo atribuídas, um palco onde os diferentes atores desempenham diferentes papéis, motivados por interesses diversos, desenvolvem uma micropolítica, “esfera onde são negociadas diferentes lógicas de ação no seio duma escola” (Bacharach & Mundell, 1999, p. 133). “A micropolítica será a arena onde este confronto será negociado entre estes grupos, grupos de interesses com lógicas de ação.”

Barroso (2004), ao falar de regulação definiu a micro-regulação local como “o processo de coordenação a ação dos atores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspetiva vertical entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspetiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional – escolas, territórios educativos, municípios, etc.” (Barroso, 2004, pp 17-18)

Em 2005, este autor continuou a debruçar-se sobre a questão da regulação distinguindo, novamente, regulação transnacional, nacional e local. Para o autor verificava-se um aumento da regulação transnacional, entendida como o “conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo; assiste-se a uma espécie de “contaminação” internacional de conceitos, políticas e medidas postas em prática” tendo como principal função “suprir, na argumentação política, a insuficiência ou deficiência dos exemplos nacionais.” Na regulação nacional, vista como “o modo como as autoridades públicas (neste caso o Estado e a sua administração) exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da ação dos

diferentes atores sociais e seus resultados” (no sentido de “regulação institucional”), apontou o hibridismo desta regulação como sendo o “resultado da sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e ação políticas, o que reforça o seu caráter ambíguo e compósito.” Hibridismo que se manifesta nas “relações entre países, pondo em causa a ideia de que estamos em presença de uma aplicação “passiva”, pelos países da periferia, dos “modelos” de regulação concebidos e exportados pelo centro” ou ainda na utilização no mesmo país, de modos de regulação procedentes de “modelos” distintos, em particular no que se refere à oposição “regulação pelo Estado”, “regulação pelo mercado”. Referindo-se à micro-regulação, esta “remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e ações, de vários atores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas vezes de modo não intencional”, podendo ser definida como “o processo de coordenação da ação dos atores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença, quer numa perspetiva vertical entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspetiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional) – escolas, territórios educativos, municípios, etc.” Os pólos de influência são diversificados podendo situar-se nos “serviços da administração desconcentrada ou descentralizada”, como “nas organizações educativas”, como “em grupos de interesses” que podem ser sociais, políticos, económicos ou outros. A estes junta-se ainda “a influência exercida pelos atores individuais” (Barroso, 2005, pp. 67-70).

Nos modos de regulação local da escola distinguiu a regulação burocrático-profissional, em que os pais dos alunos não têm lugar, a regulação pelo mercado, em que os professores não são contemplados e a regulação comunitária, em que o Estado perde peso, é o “terceiro excluído.” Nesta última situa-se a abertura da escola à comunidade. Apresentou ainda a regulação sociocomunitária que “tem de passar necessariamente pela alteração de papéis destes três pólos de regulação das políticas e da administração pública da educação e por uma revitalização do poder local enquanto espaço e estrutura privilegiada de intervenção social” (idem, p. 82). Concluiu que seria melhor falar de “multi-regulação”, da “multiplicidade de processos de regulação”, em que os ajustamentos e reajustamentos

resultam “dos interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos de atores, através de processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes” (ibidem, p. 85). Estes atores estão também presentes na autonomia da escola, numa “autonomia construída”, onde “se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local” (ibidem, p. 109).

A escola altera-se na sua organização, não está fechada sobre si, abre-se à comunidade, o que se trás vantagens, apresenta também algum desconforto e constrangimentos pelos interesses representados que possibilitam jogos de interesses, com lógicas de ação próprias, com poderes de influência e conflitos.

“(…) o desenvolvimento da imagem da escola como arena política marca uma viragem importante nas conceções vigentes no âmbito da análise organizacional. (...) os modelos políticos de organização afirmam-se a partir de um conjunto de indicadores que os defensores deste modelo organizacional apontam como caracterizadores da organização escolar, de que se destacam os seguintes:

- a escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais;
- os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados;
- a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder;
- os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a atividade organizacional;
- 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;
- interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional.” (Costa, 1996, p. 73)

As tomadas de decisão, quando há interesses instalados contrários, traduzem-se em “situações de conflito”, exercendo-se relações de poder, “os interesses individuais e grupais

desenvolvem-se e afirmam-se em função do poder dos respectivos representantes” (Costa, 1996, p.83), exercido como um “poder de influência”, um poder informal. Interesses e conflitos visíveis logo na eleição do diretor, relegando o projeto de intervenção apresentado.

O órgão de direção estratégica, local de excelência para definir uma política educativa que sirva os interesses das comunidades locais, em que as relações de parceria têm de ser construídas e efetivadas em relações *Win-Win*, sendo imperativo a co-responsabilização e o compromisso, surge como um palco de jogo de interesses e de poderes, muitas vezes em oposição. Os atores, que são co-autores da linha estratégica da instituição, entretêm-se com jogos de bastidores e descaram a sua responsabilidade. Os interesses grupais, os clientelismos, surgem como impeditivos de uma clarificação do que se pretende, de uma ação coerente, o que enfraquece o seu reconhecimento.

O conselho geral é onde se pode concretizar uma “cooperação de diferentes atores”, cada um com o seu *empowerment*, uma colaboração “em ordem à consecução de prioridades, objetivos e atividades comumente estabelecidos” (Azevedo, 2011, p.223).

Temos um sistema educativo que alinha na convergência com outros sistemas educativos, “convergência nas políticas educativas com harmonização entre os sistemas educativos” (Azevedo, 2007:33). Veja-se o Processo de Bolonha, ou a questão das metas do Programa Educação 2015, ou o previsto no Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação e no Projeto Metas Educativas 2021. Temos uma política educativa cuja regulação se sujeita a organismos internacionais, instrumentos de globalização, que com os seus estudos e levantamentos estatísticos, com as suas diretrizes e recomendações, influenciam, marcando profundamente as políticas educativas nacionais, no sentido de uma harmonização. Uma harmonização que faz crescer o risco (no âmbito nacional) de esquecer o interesse nacional e local já que “as referidas organizações internacionais veiculam, antes de mais, interesses e perspetivas dos países do centro da economia mundial” (Azevedo, 2007, p. 80), a educação ao serviço da economia, como instrumento para o desenvolvimento económico.

Comparam-se sistemas educativos nacionais, observam-se, servem de referentes, atividade válida já que “a constante externalização para situações mundiais imbrica num processo de auto reflexão de um sistema educativo que se confronta com outros sistemas educativos e com os seus próprios processos de auto-reflexão” (Azevedo, 2007, p. 101).

Em Portugal as reformas, por norma, são cópias, transpõem-se de outros para o nacional sem, nem sempre, ter em conta a nossa realidade, o contexto nacional onde essas reformas vão ser implementadas. O que conta são os resultados que se esperam obter. Legisla-se para os resultados, decreta-se, coloca-se aos professores esta necessidade. Vai-se promovendo uma formação (o professor até precisa!) e aguardam-se os resultados.

Nesta política educativa não há lugar para os particularismos, para as especificidades, a regulação do Estado tudo uniformiza. A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, no artigo 1.º, ponto cinco refere-se à política do sistema educativo: “A coordenação da política relativa ao sistema educativo, independentemente das instituições que o compõem, incumbe a um ministério especialmente vocacionado para o efeito.” Temos um centralismo no Ministério da Educação e Ciência; o Estado é decisor, regulador e emissor da norma enquanto as escolas são meros executores, o diretor encontra-se sujeito à norma, não lhe é dado poder decisivo. Disfarça-se o centralismo com a criação de órgãos de administração e gestão como o CG, garante da participação da comunidade nas decisões de escola, que tem a tarefa primeira de eleger o diretor. Mas até esta tarefa surge, por vezes, imbuída da política governativa (acrescentamos, partidária) que, por clientelismos vários, afeta as escolhas. A presença da “política” nas escolas é algo recente e, na nossa opinião, contraproducente pois as instituições de ordem política nem sempre se assumem como parceiros, não exercem um “poder com”. Enquanto presidente do órgão de gestão convivemos com o poder político, representado na autarquia, nem sempre com este “dentro” da escola e, se antes não sentimos a sua falta, depois não sentimos mais-valia da sua presença. Refira-se que no caso que vivemos, assumiu-se, desde cedo, uma relação de parceria, um encontro de interesses, em prol da comunidade, não é por se legislar a sua participação que esta acontece. Claro que o CG tem nas suas mãos a definição da “sua” política educativa, desde a escolha do Projeto de Intervenção do diretor à aprovação dos

Projetos Educativo e Curricular da Escola. Juntamente com o CME, reúnem as forças da *glocalização*.

4.2-Compromissos

Para a definição de uma política educativa nacional, ainda que convergente com uma política educativa transnacional, os atores têm, também, de ser as comunidades locais. Na política governativa pode-se definir onde chegar, à comunidade local reserva-se a definição de como lá chegar; ainda que sujeita a interesses económicos, a comunidade local pode ir ao encontro dos seus interesses económicos. A cooperação dos diferentes atores, cada um com o seu *empowerment*, construindo uma relação *win-win*, será geradora de valor público educacional.

“A criação de valor público educacional assenta exactamente naquilo que o Estado tem negado ou desvalorizado: a ativa e livre participação e implicação dos principais atores interessados, que são muitos mais e agem melhor do que habitual e ignorantemente se veícula. As pessoas e as suas instituições sabem que quanto mais dão, mais ganham, quanto mais valor partilham, mais valor comum podem gerar. Esta implicação e este compromisso dos atores sociais dispersos, consubstanciados em redes de entre ajuda (domínio onde ainda existem muitas fragilidades), geram tanto mais valor público educacional quanto mais puderem intervir quer na sua provisão, quer na sua supervisão e avaliação.” (Azevedo, 2011, p. 222).

A atual organização dos órgãos de administração e gestão das escolas já contempla diferentes “atores” mas ainda não são co-autores. As diferentes instituições representadas no CG estão, muitas vezes, ausentes. Em reuniões importantes em que se avalia e se aprova projeto educativo, plano de atividades, em que se definem linhas de orientação para o orçamento, não estão presentes. Quando a escola, perante o seu órgão máximo, tem de prestar contas, também estão muitas vezes ausentes. A escola vê-se numa posição de subserviência, em que a ação dos parceiros é, por vezes, pautada por interesses, muitas vezes partidários, por clientelismos vários em detrimento de uma atitude de parceria, de colaboração. É a luta por poderzinhos, que não terminam enquanto não se estabelecer a

ideia de que não há lugar para vencedores ou vencidos mas para relações de parceria, de poder com, de *win-win*.

Neste momento há um sentimento de desconfiança, desfavorável à mudança, faltam incentivos e vontade. Neste sentido é importante a figura do líder da escola, o diretor. Se este se encontra “refém da norma” pode, no entanto, seguir uma linha de ação conducente à melhoria, deve ser capaz de criar vontades. A importância das lideranças constata-se na vida das escolas diariamente, é necessário que esta seja uma “liderança transformacional.” As lideranças intermédias têm um importante papel ao serem exercidas com co-responsabilidade, assumindo um trabalho colaborativo.

A responsabilidade e o compromisso têm de estar presentes na mudança para a melhoria. “Em todo o processo de mudança, assumem especial importância os atores, as suas expectativas e sentimentos, e a valorização das escolas onde se produz mudança” (Formosinho, 1998, p. 13). As escolas têm de parar para se questionarem sobre o que têm e o que querem. Procedem a uma auto avaliação, “instrumento de autoconhecimento”, só depois é que devem formular planos de melhoria que devem ser exequíveis, com objetivos possíveis de alcançar, com a definição de etapas a percorrer, com monitorização, com avaliação para determinar se o caminho a seguir é o definido inicialmente ou não, se nos conduz para onde queremos. O caminho não é fácil, encontra resistências, constrangimentos, que é preciso enfrentar sem medo. A escola não deve recear abrir as suas portas, ainda que isso signifique expor as suas fragilidades. Quem tem medo não assume compromissos, espera a regulação, que lhe indique o caminho a seguir, não inova, não empreende, não participa na melhoria, é passivo e limita-se a ser cumpridor, não assume outra responsabilidade, segue os caminhos que lhe apontam.

Desejam-se planos de melhoria formulados com a participação de todos os atores que devem ser co-autores. “Não haverá responsabilização pela educação sem planos concretos de melhoria gradual, exequível e mensurável, envolvendo os principais protagonistas” (Azevedo, 2011, p. 258). De entre estes as famílias, a primeira instituição da educação. É “fundamental a cooperação entre família e escola, numa conjugação de esforços que respeite a especificidade e a autonomia de cada um, em ordem à missão comum de

contribuir (com outras instituições) para o desenvolvimento integral da pessoa e de todas as pessoas” (Azevedo, 2011, p. 132). Os pais são os primeiros e principais educadores dos seus filhos e como a escola não substitui a família, esta deve-se envolver e comprometer na melhoria da escola.

Os compromissos devem ser assumidos por toda a comunidade, envolvendo diferentes *stakeholders*, diferentes parceiros que, sendo portadores de diferentes *inputs*, com competências distintas próprias, possam participar na execução de ações concretizadoras do enunciado no PE.

Parte II - Estudo empírico

1-Estudo de caso múltiplo

1.1-Casos em estudo

Tratando-se de um estudo de caso múltiplo, os casos em estudo foram selecionados tendo em atenção as suas características e porque, pelo exercício da atividade profissional, tinha-se, em dois casos, conhecimento dos atores, noutro iniciava-se esse conhecimento e, ainda noutro, o conhecimento era reduzido mas evidenciavam abertura para colaborar. Em todos os casos, em algum momento, já a investigadora aí exerceu a sua atividade profissional ou está a exercer.

São objeto de estudo as práticas de quatro conselhos gerais que correspondem a três agrupamentos e a uma escola não agrupada. Na composição do CG considerámos, também, o diretor. Dos agrupamentos selecionámos um de contexto suburbano, de cidade, um de um concelho periférico e outro de um concelho no limite de distrito. No caso da escola não agrupada, situa-se num contexto urbano. Codificámos os casos com as letras A, B, C e D.

1.2-Contextualização

Para a contextualização e caracterização dos casos em estudo, os dados são referentes ao ano letivo 2013-2014, quando relativos às organizações escolares e referentes ao ano económico 2013, quando se trata de dados de âmbito socioeconómico. As informações tiveram por base consulta aos diferentes PE, dados fornecidos pelas escolas, a consulta aos sítios na WWW dos municípios e ainda a outros identificados quando utilizados. Da análise do contexto resulta que, nos casos A e B, evidenciam processos de desertificação, mais visível no caso A. Nos casos C e D, porque integrados num centro urbano, pólo atrativo das populações, vivem os efeitos dos movimentos migratórios, inclusive dos concelhos limítrofes.

1.2.1- Caso A

Trata-se de um agrupamento de escolas de um concelho do interior (dista da capital de distrito 70 km), com 203,68 km² de área, e 781 m de altitude, constituído por 10 freguesias, com um total de 5 473 habitantes.¹⁶ De acordo com o PE do agrupamento possui uma população envelhecida e apresenta uma tendência para diminuir, o que se reflete na população em idade escolar. O quadro 1 evidencia essa situação.

Quadro 1 - **Dados populacionais tomando o ano de 2013 como período de referência**¹⁷

Taxa bruta de natalidade (‰) por Local de residência	Taxa bruta de mortalidade (‰) por Local de residência	Índice de envelhecimento (N.º) por Local de residência	Variação populacional (N.º) por Local de residência	Taxa de crescimento efetivo (%) por Local de residência
‰	‰	N.º	N.º	%
4,6	19,4	277,4	-84	-1,60

¹⁶ Fonte: INE-PORDATA – Última atualização 28/3/2014; acessado a 5 de dezembro de 2014, em <http://www.pordata.pt/Municipios/Populacao+residente+segundo+os+Censos+total+e+por+grandes+grupos+etarios-22>

¹⁷ Fonte dos dados: INE – Instituto Nacional de Estatística (Quadros gerados de acordo com indicadores por nós selecionados) – acessado em 5 de dezembro de 2014 em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_unid_territorial&menuBOUI=13707095&contexto=ut&selTab=tab3 Indicadores selecionados: Taxa de crescimento efetivo (%) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos; Taxa de crescimento natural (%) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos; Taxa bruta de natalidade (‰) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos; Taxa bruta de mortalidade (‰) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos; Índice de envelhecimento (N.º) por Local de residência; Anual - INE, Estimativas Anuais da População Residente; Saldo natural (N.º) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos; Variação populacional (N.º) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos. (anexo II-cópia extraída da fonte)

A principal atividade económica é a agricultura, o tecido empresarial é pouco significativo. Segundo dados do INE (tomando como referência o ano de 2013) o número de empresas é de 528, com um volume de negócios de 85 660 937 euros, e o ganho médio mensal usufruído pela população empregada é de 698,59 euros¹⁸. Em dezembro de 2013, contava com 252 desempregados inscritos no IEFP, dos quais 47 procuravam o primeiro emprego e 205 um novo emprego.¹⁹ Entre a população ativa, verifica-se também uma emigração sazonal.

O município, talvez como estratégia para fixar as populações, tem investido em atividades culturais, recreativas e desportivas, de acordo com dados do INE-PORDATA, entre valores de despesa de capital e de despesa corrente, aplicou um total de 1 339 milhares de euros em 2013.²⁰

Quanto a infraestruturas educativas, possui a escola sede (básica e secundária), 5 escolas básicas do 1.º ciclo e 5 jardins de infância (nos últimos anos tem-se verificado o encerramento de jardins de infância e escolas básicas do 1.º ciclo).

O número de alunos tem vindo a reduzir de forma bastante significativa nos últimos anos, distribuindo-se de acordo com o quadro 2, por nível de ensino:

¹⁸ Anexo II - quadros gerados no sítio do INE de onde se apuraram estes valores.

¹⁹ Fonte: Concelhos, Estatísticas Mensais, acessado a 7 de dezembro de 2014 em <https://www.iefp.pt/documents/10181/283855/SIE+-+Desemprego+registado+por+concelhos+dezembro+2013.pdf/bc2198f3-f017-498f-8b28-527773348d76>

²⁰ Anexo II - quadro gerado no sítio do INE de onde se apurou este valor.

Quadro 2 - **Distribuição do número de alunos por nível de ensino nos últimos 4 anos**

	Pré- escolar	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Sec.	Cef/ Prof.	EFA	Total
2010/2011	124	178	103	176	81	125	24	811
2011/2012	112	166	101	165	71	124	37	776
2012/2013	87	167	98	163	64	68	0	647
2013/2014	83	162	87	147	60	71	0	610

Fonte: Projeto Educativo

Quanto ao pessoal não docente, integra 36 assistentes operacionais, 7 assistentes administrativos.

O pessoal docente é constituído por 65 docentes de carreira (quadro de agrupamento e quadro de zona pedagógica) e 19 contratados.

A oferta formativa, para além do pré-escolar, do 1.º, 2.º e 3.º ciclo, tem um CEF de nível 3/tipo 3. No ensino secundário oferece dos cursos científico humanísticos, o Curso de Ciências e Tecnologias e o Curso de Ciências Socioeconómicas e os Cursos Profissionais, Nível 4, de Técnico de Restauração e de Técnico de apoio à Gestão do Desporto.

Na composição do CG, encontramos, nas três entidades cooptadas, uma empresa, uma associação humanitária e uma associação desportiva e cultural.

Quadro 3 – **Composição do Conselho Geral – Caso A**

Docentes (inclui o Presidente)	Não docentes	Representantes Encarregados de Educação	Alunos	Município	Representantes da Comunidade Local	Diretor
8	2	4	2	2	3	1

Fonte: Projeto Educativo

Trata-se de um agrupamento que celebrou contrato de autonomia.

1.2.2- Caso B

O agrupamento B insere-se num concelho limítrofe da capital de distrito, da qual dista 20 km. Com uma área aproximada de 200 km² e 600 m de altitude, é constituído por 9 freguesias, com 12 444 habitantes.²¹ De acordo com o PE do agrupamento o fluxo da emigração tem aumentado, a população tem tendência a diminuir e para o envelhecimento, o que se reflete no número de alunos do agrupamento. O quadro 4 retrata a situação populacional.

Quadro 4 – **Dados populacionais tomando o ano de 2013 como período de referência**²²

Taxa bruta de natalidade (‰) por Local de residência	Taxa bruta de mortalidade (‰) por Local de residência	Índice de envelhecimento (N.º) por Local de residência	Variação populacional (N.º) por Local de residência	Taxa de crescimento efetivo (%) por Local de residência
‰	‰	N.º	N.º	%
6,6	14,5	190,1	-114	-0,93

²¹ Fonte: INE-PORDATA – Última atualização 28/3/2014; acessado a 5 de dezembro de 2014, em <http://www.pordata.pt/Municipios/Populacao+residente+segundo+os+Censos+total+e+por+grandes+grupos+etarios-22>

²² Fonte dos dados: INE – Instituto Nacional de Estatística (Quadros gerados de acordo com indicadores por nós selecionados) – acessado em 5 de dezembro de 2014 em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_unid_territorial&menuBOUI=13707095&contexto=ut&selTab=tab3 Indicadores selecionados: Taxa de crescimento efetivo (%) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos; Taxa de crescimento natural (%) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos; Taxa bruta de natalidade (‰) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos; Taxa bruta de mortalidade (‰) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos; Índice de envelhecimento (N.º) por Local de residência; Anual - INE, Estimativas Anuais da População Residente; Saldo natural (N.º) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos; Variação populacional (N.º) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos. (em anexo cópia extraída da fonte)

A população ocupa-se principalmente da agricultura, menos da indústria, comércio e serviços. Quanto a empresas, segundo dados do INE-PORDATA (tomando como referência o ano de 2013) estão registadas 1 005, apresentando um volume de negócios de 100 767 595 euros. A população empregada tem um ganho médio mensal de 730,36 euros²³. Em dezembro de 2013 contava com 701 desempregados inscritos no IEFP, dos quais 120 procuravam o primeiro emprego e 581 um novo emprego.²⁴

O município não tem investido em atividades culturais, recreativas e desportivas, não apresentando despesas de capital, apenas despesas correntes no valor de 583 milhares de euros.²⁵ Talvez a proximidade geográfica com a capital de distrito o justifique.

O agrupamento é constituído por 13 jardins de infância, 5 escolas básicas do 1.º ciclo, 1 escola básica integrada (1.º, 2.º e 3.º ciclos), 1 escola básica dos 2.º e 3.º ciclos e 1 escola secundária com 3.º ciclo (escola sede).

O quadro 5 apresenta a distribuição e número de alunos por nível de ensino.

Quadro 5 - Distribuição do número de alunos por nível de ensino nos últimos 2 anos

	Pré- escolar	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Sec.	Cef/ Prof.	Total
2012/2013	247	390	230	377	171	119	1534
2013/2014	212	383	225	372	236	115	1543

Fonte: Projeto Educativo

²³ Anexo II - quadros gerados no sítio do INE de onde se apuraram estes valores.

²⁴ Fonte: Concelhos, Estatísticas Mensais, acessado a 7 de dezembro de 2014 em <https://www.iefp.pt/documents/10181/283855/SIE+-+Desemprego+registado+por+concelhos+dezembro+2013.pdf/bc2198f3-f017-498f-8b28-527773348d76>

²⁵ Anexo II - quadro gerado no sítio do INE de onde se apurou este valor.

O pessoal não docente integra 70 assistentes operacionais, 18 assistentes administrativos e um técnico superior.

O pessoal docente é constituído por 159 docentes de carreira (quadro de agrupamento e quadro de zona pedagógica) e 17 contratados, do que resulta um corpo docente estável.

A oferta educativa é constituída pelo pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos, um CEF de nível 3/tipo 2; no ensino secundário oferece, dos cursos científico humanísticos, o Curso de Ciências e Tecnologias e o de Línguas e Humanidades; no ensino profissional a oferta é o Curso de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Curso de Técnico de Desenho de Mobiliário, Curso de Técnico de Restauração - variante mesa e bar, Curso de Técnico de Restauração – variante cozinha e pastelaria e Curso de Técnico de Multimédia.

O Conselho Geral obedece à seguinte composição:

Quadro 6 – Composição do Conselho Geral – Caso B

Docentes (inclui o Presidente)	Não docentes	Representantes Encarregados de Educação	Alunos	Município	Representantes da Comunidade Local	Diretor
7	2	4	2	3	3	1

Fonte: Projeto Educativo

1.2.3- Caso C

O agrupamento situa-se num concelho de cidade, capital de distrito; localiza-se na área suburbana, numa zona considerada “dormitório”. De acordo com os Censos 2011 o concelho tinha um total de 99 274 residentes, dos quais 22 116 pertencem às 5 freguesias da área de influência do agrupamento. O quadro 7 apresenta os dados populacionais totais do concelho.

Quadro 7 - **Dados populacionais tomando o ano de 2013 como período de referência**²⁶

Taxa bruta de natalidade (%o) por Local de residência	Taxa bruta de mortalidade (%o) por Local de residência	Índice de envelhecimento (N.º) por Local de residência	Varição populacional (N.º) por Local de residência	Taxa de crescimento efetivo (%) por Local de residência
%o	%o	N.º	N.º	%
7,9	9,0	127,6	-354	-0,36

A população ocupa-se maioritariamente do comércio, serviços e indústria. O tecido empresarial conta com 9 658 empresas, com um volume de negócios de 1 820 237 507 euros. A população empregada tem um ganho médio mensal de 915,57 euros.²⁷

O município investe em atividades culturais, recreativas e desportivas. Tendo por referência o ano de 2013 as despesas de capital e as despesas correntes foram no valor de 4 754

²⁶ Fonte dos dados: INE (Quadros gerados de acordo com indicadores por nós selecionados) – acedido em 5 de dezembro de 2014 em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_unid_territorial&menuBOUI=13707095&contexto=ut&selTab=tab3 Indicadores selecionados: Taxa de crescimento efetivo (%) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos; Taxa de crescimento natural (%) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos; Taxa bruta de natalidade (%o) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos; Taxa bruta de mortalidade (%o) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos; Índice de envelhecimento (N.º) por Local de residência; Anual - INE, Estimativas Anuais da População Residente; Saldo natural (N.º) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos; Varição populacional (N.º) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos. (Anexo II - cópia extraída da fonte)

²⁷ Anexo II - quadros gerados no sítio do INE de onde se apuraram estes valores.

milhares de euros, sendo a maioria de despesas correntes.²⁸ Nas atividades de cultura e lazer é só aqui que encontramos atividade artística.

Trata-se de um agrupamento constituído por 2 jardins de infância e 9 escolas do 1.º ciclo, que integram também o ensino pré-escolar, entre estas um centro escolar. O número de alunos mantém-se estável. O quadro abaixo mostra o número de alunos por nível de ensino no ano 2013/2014.

Quadro 8 - Distribuição do número de alunos por nível de ensino no ano 2013/2014

	Pré-escolar	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Cef/Prof.	Total
2013/2014	263	552	313	426	24	1578

Fonte: Dados fornecidos pela direção do agrupamento

O pessoal não docente é constituído por 80 assistentes operacionais, 12 assistentes administrativos e um técnico superior.

O pessoal docente conta com 145 docentes de carreira (quadro de agrupamento e quadro de zona pedagógica) e 21 contratados.

Integra a oferta educativa do agrupamento a educação pré-escolar, os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Neste último funcionam duas turmas de ensino vocacional.

Porque não oferece ensino secundário, o CG não tem representantes de alunos. Os representantes dos EE são 5, estando representados todos os ciclos de ensino, 1 por cada ciclo, sendo dois do 1.º ciclo (onde o número de alunos é mais significativo). O município faz-se representar pelas juntas de freguesia, no caso as que têm mais alunos a frequentar o agrupamento. Nas entidades cooptadas, é interessante verificar a presença de uma instituição do ensino superior, uma instituição com responsabilidades na formação e emprego e outra com responsabilidades na realização cultural.

²⁸ Anexo II - quadro gerado no sítio do INE de onde se apurou este valor.

Quadro 9 - **Composição do Conselho Geral – Caso C**

Docentes (inclui o Presidente)	Não docentes	Representantes Encarregados de Educação	Alunos	Município	Representantes da Comunidade Local	Diretor
8	2	5	0	3	3	1

Fonte: Projeto Educativo

1.2.4- Caso D

Trata-se de uma escola não agrupada, urbana, de uma cidade capital de distrito, com um concelho que ocupa aproximadamente 507 km², com uma altitude de 475m. Os dados populacionais e económicos correspondem aos apresentados no caso C, pois pertence ao mesmo concelho.

Se no caso C foi possível distinguir as freguesias de influência, neste caso esta distinção não é tão clara pois a oferta do ensino secundário (onde se encontra a maioria dos alunos da escola) implica a matrícula de alunos de diferentes freguesias do concelho e mesmo de concelhos limítrofes. Recebe, também, alunos filhos de imigrantes europeus e brasileiros.²⁹ Se os dados são os mesmos do caso C, acrescentamos aqui que o concelho tinha, em dezembro de 2013, inscritos no IEF 5 969 desempregados, dos quais 864 procuravam o primeiro emprego e 5 015 um novo emprego.³⁰

²⁹ IGE – Relatório da avaliação externa 2011/2012

³⁰ Fonte: Concelhos, Estatísticas Mensais, acedido a 7 de dezembro de 2014 em <https://www.iefp.pt/documents/10181/283855/SIE+-+Desemprego+registado+por+concelhos+dezembro+2013.pdf/bc2198f3-f017-498f-8b28-527773348d76>

Trata-se de uma escola não agrupada, uma escola secundária em que a maioria dos alunos frequenta o ensino secundário.

Quadro 10 - Distribuição do número de alunos por nível de ensino no ano 2013/2014

	3.º Ciclo	Ensino Secundário	Curso Profissional	Recorrente Modular (sec.)	Total
2013/2014	146	1655	22	340	2163

Fonte: Dados fornecidos pelo Presidente do CG

O pessoal não docente é constituído por 35 assistentes operacionais e 16 assistentes administrativos.

O pessoal docente é constituído por 145 docentes de carreira (quadro de escola e quadro de zona pedagógica) e 19 contratados.

A oferta formativa é diversificada no ensino secundário. Dos cursos científicos humanísticos constam o de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas, de Artes Visuais e de Línguas e Humanidades. Oferece um curso profissional de Técnico de Audiovisuais. Em regime noturno funciona o recorrente modular (secundário). Oferece ainda o 3.º ciclo do ensino básico.

Na composição do CG, é de assinalar que as entidades cooptadas são de serviços regionais com peso económico, social e cultural.

Quadro 11 - Composição do Conselho Geral – Caso D

Docentes (inclui o Presidente)	Não docentes	Representantes Encarregados de Educação	Alunos	Município	Representantes da Comunidade Local	Diretor
8	2	4	2	2	3	1

Fonte: Dados fornecidos pelo PCG

1.2.5. Análise comparativa

Apresentamos diferentes quadros de análise que facilitam uma leitura comparativa dos casos que constituem o nosso estudo. Primeiro um quadro que versa sobre os dados de âmbito socioeconómico dos concelhos onde se inserem e onde os casos C e D foram agregados por pertencerem ao mesmo concelho. O segundo apresenta dados relativos às organizações escolares: alunos, pessoal docente e não docente.

Quadro 12 - Análise comparativa do ambiente socioeconómico

	Caso A	Caso B	Casos C e D
N.º de residentes	5 473	12 444	99 274
Taxa de crescimento efectivo ³¹	-1,60 %	-0,93 %	-0,36%
N.º de empresas	528	1 005	9 658
Volume de negócios (milhares €)	85 660 937	100 767 595	1 820 237 507
Ganho médio mensal da população empregada (€)	698,59	730,36	915,57
N.º de desempregados	253	701	5 969

³¹ Portugal, no mesmo ano, 2013, apresentava uma taxa de crescimento efetivo de -0,57% (Fonte: INE a 5 de dezembro de 2014 em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_unid_territorial&menuBOUI=13707095&contexto=ut&selTab=tab3) (Anexo II)

Quadro 13 - **Análise comparativa das organizações escolares**

	Caso A	Caso B	Caso C	Caso D
N.º Alunos	610	1543	1665	2163
N.º Pessoal Docente	84	146	166	164
N.º Pessoal não docente	43	89	92	51

2-Práticas do Conselho Geral

2.1-As motivações

No decurso da nossa atividade profissional, iniciámo-nos nas lides da gestão em 1996, não por uma escolha pessoal e voluntária mas por um processo de nomeação, já que, graças às vicissitudes que a escola vivia à época, ocupar um lugar cimeiro de gestão não era apetecível e, por isso, não se constituíram listas candidatas ao então conselho diretivo. Vigorava o Decreto-Lei n.º 769-A/76. Sem qualquer experiência de gestão escolar, sem qualquer preparação para o cargo, foi uma luta diária exercê-lo de forma capaz. Procurámos informação, procurámos conhecimento e, diariamente, aprendemos e tivemos de gerir e decidir. Não tivemos a tarefa facilitada graças às situações problemáticas vividas num setor da escola. Situada num concelho do interior, a oferta educativa englobava os 2.º e 3.º ciclos e o ensino secundário. Possuía um corpo docente e não docente empenhado, interessado e colaborativo. As relações de conflito encontravam-se num dos setores do pessoal não docente, sem competência na área pedagógica mas com consequências nesta. Tornaram-se de difícil gestão e obrigavam a atenção permanente, já que representavam um constrangimento, por vezes bloqueio e entrave, à ação da escola no seu todo e mesmo à execução do seu PAA. Graças a esta situação a Inspeção Geral da Educação manteve-se na escola por um período de cerca de dois anos. Quando dizemos manteve-se, não significa presença permanente, diária, mas a necessária para o decorrer de processos, primeiro de inquérito e depois disciplinar. Significou que tivemos a tarefa de fornecer todos os dados solicitados nesse âmbito.

A escola encontrava-se assim em tumulto, vivia em situação de conflito. Geri-la nestas circunstâncias exigiu um esforço constante, partilhado com o Vice-Presidente e com a Secretária do Conselho Diretivo, a quem agradecemos o empenho e profissionalismo com que exerceram os seus cargos. Refira-se que o Vice-Presidente exerceu o cargo de Presidente do Conselho Administrativo, por delegação, de forma que a mediação e resolução dos conflitos foi partilhada por todos os elementos do órgão de gestão.

Situações de conflito fizeram assim parte da nossa experiência de gestão desde cedo. Outros conflitos internos presenciámos, originados por interesses, individuais e/ou corporativos, imbuídos de “poder de influência”, a que não foram alheios “a coscuvilhice e o boato.” A estes juntamos a crítica porque interessa criticar, a crítica de mal dizer, sem intenção construtiva. Ocorreram em momentos eleitorais, ocorreram em momentos de necessidade de tomada de decisões que alterariam profundamente o futuro da organização. Foi o caso da constituição do agrupamento vertical, onde se fez sentir o jogo político do partido no governo e do partido na oposição nas reuniões, realizadas com a presença dos docentes dos diferentes níveis de ensino a integrar e fora destas. Constituiu-se o Agrupamento de Escolas que incorporou os estabelecimentos de educação pré-escolar, as escolas básicas do 1.º ciclo e a escola dos 2.º e 3.º ciclos com ensino secundário, a escola sede. Refira-se que nesta época o nosso papel era de docente, com responsabilidades pedagógicas, coordenadora de departamento, presidente do CP e presidente da assembleia de escola. Voltámos à gestão depois. A organização alterou-se, os atores são mais e com perfis diferenciados. As relações alteraram-se, há sentimentos de desconfiança, fazem-se sentir resistências, pretende-se manter práticas que não cabem num PE de agrupamento, a mudança era difícil de aceitar. Durante todo este percurso fomos “observadores” e participantes. Encontramos uma “arena política” (partidária e de interesses individuais e grupais), mais visível sempre que há eleições para o CG e para o diretor. Hoje não exercemos funções de gestão mas, na atividade docente, estamos atentos (defeito adquirido?), continuamos a ser “observadores” e participantes, embora joguemos papéis diferentes. Por refletirmos nestas questões e para contribuir para essa reflexão, realizámos o presente estudo.

2.2-“A arena”

A análise das organizações pode contemplar as relações entre “interesses, conflitos e poder.” Interesses que englobam “objetivos, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações que levam uma pessoa a agir de uma maneira e não de outra;”

conflito “surge sempre que os interesses colidem;” poder é o meio através do qual “os conflitos de interesses são finalmente resolvidos” (Morgan, 2006, pp. 156-166³²).

As escolas são organizações em que se relacionam diferentes atores, cada um com o seu “interesse”, que podem ser geradores de conflitos. Estes “costumam ser ocultados ou ignorados, ficando no nível do não explícito” (Guerra, 2002, p. 61). Nas relações de conflito pode ter peso a “coscuvilhice” e o “boato”, podendo constituir um meio de “controlo social.” Circulando pelos canais informais da comunicação, geram um clima negativo, de conflito nas escolas e têm “consequências lamentáveis para o clima das instituições” (idem, p. 63). Além do que podem alastrar à comunidade local, em particular em comunidades mais pequenas. A escola enquanto organização informal tem redes de relações que se tecem em situações informais e que possibilitam “exercer influência interpessoal, adquirir informação básica para o desenvolvimento dos interesses e preparar o caminho para os propósitos que se pretendem executar. A consolidação de alianças e coligações afigura-se importante e muitas delas acabam por ser consolidadas na rede informal de relações que ocorre em torno dos limites da escola (...)” (ibidem, 2002, p. 204).

Estas configuram-se no poder de influência. “O poder de tomar decisões nas organizações tem sido muitas vezes analisado a dois níveis: autoridade e influência. (...) a autoridade baseia-se na posição que se ocupa na hierarquia formal, enquanto que a influência é mais informal e pode basear-se na perícia de cada um ou na posse de informação valiosa ou de outros recursos que podem ser trocados com os que detêm o poder de decisão” (Bacharach & Mundell, 1999, p.135). Constituem-se grupos de interesse, detentores de um tipo de poder, a que correspondem lógicas de ação próprias e geradores de dinâmicas de “luta micro-política.”

Esta inclui-se no que Costa (2003) enunciou como escola como arena política. Este autor sistematizou o que chamou de “imagens organizacionais da escola: a escola como empresa, a escola como burocracia, a escola como democracia, a escola como arena política, a escola

³² Tradução nossa.

como anarquia, a escola como cultura” (Costa, 2003b, p.14). No âmbito do nosso trabalho importa a escola como democracia, como arena política. Na nossa opinião é na escola democrática que encontramos a participação da família e da comunidade na vida da escola para além dos alunos, professores e funcionários. É esta escola que está subjacente à administração e gestão assente em órgãos colegiais; hoje só no CG, precisamente onde a representatividade se encontra. A existência de um órgão unipessoal como o diretor faz-nos pensar na escola enquanto empresa. A imagem da escola como democracia tem “uma conceção dos estabelecimentos de ensino que, valorizando as pessoas, aponta para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar, de modo a que a harmonia e o consenso prevaleçam” (idem, p.71). Quem quotidianamente vive a e na escola, sabe que os consensos são difíceis e até, de algum modo, fraturantes. É a imagem da escola como arena política que, naturalmente, é possível por tudo e todos os que a escola abarca. Uma “pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferentes”, constituindo-se a escola como “um sistema político em miniatura.” Na escola vive-se uma “conflitualidade de interesses” e lutas pelo poder, interesses individuais ou de grupos, que podem, também, vir do exterior, e que “influenciam toda atividade organizacional.” As decisões escolares têm por 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 pelo que interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional” (ibidem, p. 73). Referiu-se a conceitos que clarificam a imagem da escola como arena política: “interesses, conflito, poder e negociação.” Os interesses, primeiro individuais, conduzem a interesses de grupos, pois um indivíduo *per si* não é capaz de validar esses interesses.³³ “Os interesses de grupos passam, assim, a dominar a tomada de

³³ Samuel B. Bacharach e Bryan L. Mundell, (1999), falavam de grupos de interesse que “emergem quando indivíduos se apercebem de que têm objetivos comuns e de que podem ser capazes de, em conjunto, exercer influência suficiente para controlar uma decisão que não poderiam controlar individualmente. Estes indivíduos formam, então, um grupo de interesse e planeiam estratégias coletivamente para combinar os seus recursos, trocá-los com quem toma decisões a troco de influência e, assim, atingir os seus objetivos. Os

decisões nas organizações escolares.” A diversidade de interesses conduz ao conflito no processo da tomada de decisão, que surge como “algo natural e inevitável”, sendo “benéfico para o desenvolvimento de uma saudável mudança organizacional.” A afirmação de interesses, do indivíduo e do grupo, “desenvolvem-se e afirmam-se em função do poder dos respetivos representantes.” Um poder de autoridade, formal, e um poder de influência, informal. Neste ambiente de arena política as decisões resultam de “complexos processos de negociação e compromissos” (ibidem, pp. 81-84). É nossa opinião que a escola como arena política pode ser saudável, mas deve existir um equilíbrio ou, talvez melhor, uma moderação presente nos processos de decisão obtidos através de conflitos e de negociação. Esse papel caberá às lideranças, primeiro às de topo e também às intermédias. As lideranças assumindo-se como moderadores, serão facilitadores do processo de decisão, da negociação. Têm um papel de suma importância. Claro que se pode correr o risco de se exercer o “poder de autoridade” de forma descontrolada, mas é também nessa capacidade de equilíbrio, de bom senso, que se encontra um bom líder. Um líder que tenha objetivos concretos, que planifique a ação, que entenda a escola num todo organizado, que garanta a tomada de decisão e não permita o estabelecer de uma escola “como anarquia.” Assim, a escola, ainda que arena política, ou talvez, por ser arena política, pode ser a escola eficaz, preconizada pelo modelo empresarial. O autor referiu ainda a anarquia organizada e o caos nas organizações como ambiente onde podem surgir “os vencedores do futuro.” Nesse sentido cita Peters, T.: “Os vencedores do futuro lidarão proativamente com o caos, olharão para o caos em si como uma fonte de vantagem comercial, não como um problema a tornear” (ibidem, p. 103). Pode fazer nascer lideranças fortes.

À escola como arena política é inerente a participação de todos os atores, participação entendida “como a capacidade de colaboração ativa de todos os atores na planificação, direção, avaliação, controlo e desenvolvimento dos processos sociais e organizacionais.” Esta “tem-se configurado como a premissa base de uma verdadeira gestão democrática dos

indivíduos podem formar grupos de interesse, identificando-se uns com os outros com base nas suas responsabilidades funcionais comuns ou nas preocupações com um assunto específico” (Samuel B. Bacharach e Bryan L. Mundell, 1999, pp. 130-131).

estabelecimentos de ensino, assente numa redistribuição e partilha das relações de poder e no envolvimento de todos os atores nos processos de tomada de decisão.” É “um direito e uma condição de cidadania” (Diogo, 1998, p.67). A participação deve surgir como cultura, deve-se promover uma cultura participativa, uma interação, em que os atores se envolvam em parcerias efetivas.

2.3-As constatações/problema

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, “mantêm-se os órgãos de administração e gestão, mas reforça-se a competência do conselho geral, atenta a sua legitimidade, enquanto órgão de representação dos agentes de ensino, dos pais e encarregados de educação e da comunidade local, designadamente de instituições, organizações de caráter económico, social, cultural e científico.” Apesar de ser o órgão máximo, o conselho geral tem um fraco reconhecimento na comunidade educativa. É o órgão responsável pela aprovação do Projeto Educativo e do Regulamento Interno, documentos orientadores da ação educativa. Pelos elementos que o integram, reúne condições de excelência para a definição da política educativa local (a possível), contemplando os interesses da comunidade educativa e local.

Se na prática a sua visibilidade é fraca, tem momentos em que lhe é dada a devida importância, como no momento da escolha do novo diretor. O procedimento de recrutamento do diretor está previsto na lei contemplando a eleição no conselho geral. É nestes momentos que este órgão assume particular importância e é nestes momentos que se verificam, invariavelmente jogos de interesses, sejam de ordem política, seja de clientelismos, mesmo entre os professores. Com este jogo de interesses politizou-se um órgão desvirtuando a essência da sua função.

Ao longo do seu mandato, é ao Conselho Geral que se tem de prestar contas, quer da atividade financeira, quer da execução da ação educativa ou do plano de atividades e dos planos de melhoria. Assume relevância a relação do diretor com o Conselho Geral. Este

avalia-o, pode ser colaborativo e facilitador da execução do projeto de intervenção do diretor, ou, por força de interesses clientelistas, pode ser uma força de resistência. As relações de poder destes órgãos determinam o ambiente da comunidade educativa.

Importa perceber se, de facto, estas relações refletem jogos de interesses, que não representem o interesse comum. Se são reconhecidos os exercícios de poder de influência. Se lhe são reconhecidas as suas competências. Se os diferentes “atores” são igualmente participativos. Se a sua importância é igualmente reconhecida numa comunidade urbana e numa comunidade rural, numa escola não agrupada tal como num agrupamento de escolas. Se, nesse reconhecimento, lhe é dado o papel de definir a política educativa que lhe interessa e se, esta, está vertida nos documentos estruturantes.

3-Metodologia

Ao iniciarmos este trabalho tivemos, também, a preocupação de nos esclarecermos quanto à metodologia a seguir, e que instrumentos utilizar, já que estamos perante um estudo do âmbito das ciências sociais, cuja validade não reside em experiências laboratoriais. Um estudo de investigação qualitativa que “produz dados descritivos: as próprias palavras das pessoas, faladas ou escritas, e a conduta observável” (Taylor y Bogdan, 1986, citado in Gómez, Flores & Jiménez 1996, p. 33).³⁴ A investigação qualitativa compreende “quatro fases fundamentais: Preparatória, trabalho de campo, analítica e informativa” (Gómez, Flores & Jiménez, 1996, p. 63).³⁵ Fortin (2009) identificou o investigador que utiliza o método de investigação qualitativa como aquele que está preocupado “com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo que observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los.” Pretende-se “descrever ou interpretar, mais do que avaliar.” Será esse o nosso compromisso. Não fomos alheios à proposta de Quivy e Van Campenhoudt (1988) que nos apresentaram como etapas do procedimento científico a rutura, construção e verificação. Com várias interrogações, pretendemos compreender os processos desenvolvidos no CG, não nos limitarmos a descrevê-los. “A intenção dos investigadores em ciências sociais não é principalmente descrever, mas sim compreender. É com vista a este esforço de compreensão que lhes será necessário recolher dados de observação ou de experimentação, uma vez que “compreender” significa “agarrar em conjunto”, para tornar os fenómenos observáveis tão inteligíveis quanto possível” (Quivy & Van Campenhoudt, 1988). Interessa-nos compreender “estratégias”, “modos de funcionamento”, “relações” e “conflitos sociais”, “relações de poder”. “Para conhecer o que sucede será preciso ultrapassar a camada superficial dos factos, à procura do significado das ações, dos discursos e das atitudes. E serão os protagonistas da ação que trarão as explicações e as interpretações do que se passa na Escola” (Guerra, 2002, p. 95). Tendo como objetivo

³⁴ Tradução nossa.

³⁵ Tradução nossa.

“compreender” procurámos conhecer as abordagens existentes sobre a temática a que nos propomos, pois “Todo o trabalho de investigação se inscreve num “*continuum*” e pode ser situado dentro de, ou em relação a, correntes de pensamento que o precedem e influenciam” (Quivy & Van Campenhoudt, 1988).

Yin (2009) apresentou o estudo de caso como método possível de aplicar em estudos de âmbito quantitativo e qualitativo. Perguntas como “como” e “porquê” são importantes para conduzir a análise no estudo de caso. O estudo de caso “é o método preferido quando a) se colocam questões “como” ou “porquê”, b) o investigador tem pouco controlo sobre os acontecimentos, c) o “foco” está num fenómeno contemporâneo num contexto de vida real” (Yin, 2009, p. 2).³⁶ Queremos usar o estudo de caso quando queremos compreender um fenómeno de vida real. Este será um estudo de caso múltiplo, permitindo comparações, conclusões com cruzamento de dados (*cross-case*). Como estudo de caso múltiplo, tiraram-se conclusões de cada caso que, depois, foram cruzadas (*cross-case conclusions*) contribuindo para o relatório final.

3.1-Entrevista

Escolhemos a entrevista como método para procurar dados para o nosso trabalho procurando os atores que são “testemunhas privilegiadas, pois têm um bom conhecimento do problema” (Quivy & Van Campenhoudt, 1988), permitem a “recolha em primeira mão” (Guerra, 2006, p.11)

Optámos por um esquema de entrevista em que os objetivos da mesma e “do que dela se espera” serão dados a conhecer ao entrevistado, procurando um tom de “conversa, livre e muito aberta” (Quivy & Van Campenhoudt, 1988). Pretende-se que este “possa exprimir a sua própria “realidade”, na sua própria linguagem, com as suas próprias características concetuais e os seus próprios quadros de referência.” Obter-se-á, assim, dados mais

³⁶ Tradução nossa.

fidedignos para reflexão. Escolhemos o modelo de entrevista semidiretiva pois a “flexibilidade e a fraca diretividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias” (idem, 1988), vão ao encontro do que pretendemos obter, enquanto dados, para o nosso estudo.

Autores como Flick (2005) chamam-lhe entrevista semiestruturada (focalizada) com guião: “A conceção do guião da entrevista e a sua condução têm de obedecer a quatro critérios: não-diretividade, especificidade, amplitude e profundidade, e ainda a atenção ao contexto pessoal do entrevistado” (Flick, 2005, p. 78). Não diretividade conseguida com perguntas abertas, semiestruturadas e estruturadas. A especificidade tem como objetivo evitar que “a entrevista deslize para o nível das afirmações gerais.” A amplitude visa garantir que “todos os aspetos e temas relevantes para a investigação são referidos no decurso da entrevista.” É neste critério que “o entrevistador reintroduz o tema já tratado”, caso o entrevistado anteriormente o tenha evitado, por exemplo. A profundidade e o contexto pessoal têm como objetivo o máximo de comentários auto-reveladores. Como táticas para aumentar a profundidade pode-se referir situações comparáveis (idem, 2005, pp. 78-80).

Yin (2009), enunciou a *focused interview* como um possível tipo de entrevista a utilizar no estudo de caso, entrevista aberta, *conversational*. Pode servir para corroborar factos já conhecidos, mas o entrevistador deve manter uma posição ingénua, caso contrário não se obtém a *fresh commentary*.

Procurando-se uma análise de resultados compreensiva, os entrevistados constituíram a “dimensão de sujeitos “socialmente significativos” reportando-os à diversidade das culturas, opiniões, expectativas e à unidade do género humano”, constituindo a “representatividade social” (Guerra, 2006, p. 20). A entrevista deve garantir a heterogeneidade dos sujeitos. “Na pesquisa qualitativa, procura-se a diversidade e não a homogeneidade, e, para garantir que a investigação abordou a realidade considerando as variações necessárias, é preciso assegurar a presença da diversidade dos sujeitos ou das situações em estudo” (idem, p. 41). Considera-se existir “diversificação externa,

identificando a diversidade de atores/situações no contexto social, e diversificação interna”, em que se explora a diversidade interna de determinado grupo.

O que pretendemos compreender prende-se com a politização do Conselho Geral, com as políticas que estão subjacentes às suas tomadas de decisão, as ações dos diferentes atores, os eventuais conflitos de interesse, as pressões a que estão sujeitos, o procedimento para a definição de uma linha de ação estratégica, de uma política educativa local e qual a autonomia do Conselho Geral. Colocam-se-nos questões como: As políticas e as práticas do Conselho Geral jogam-se num palco político? Os diferentes atores agem em conformidade com interesses grupais/ cooperativos instalados? Verificam-se pressões de ordem política/ partidária nas tomadas de decisão? A relação de poder do Conselho Geral e do(a) Diretor(a) é salutar ou conflituosa, verifica-se alguma subserviência de um para com o outro? Há participação efetiva na análise, discussão dos assuntos tratados? O PE, RI e PA e PPA são conhecidos e reconhecidos como documentos orientadores/ estratégicos? É conhecida e considerada a Carta Educativa Concelhia? Entende-se o orçamento como um instrumento de gestão com implicações na execução do Projeto Educativo? A dimensão do Agrupamento/ Escola, o contexto em que se insere contribuem para o agudizar de conflitos de interesses?

Foi a partir destas questões problema que elaborámos o guião das entrevistas a aplicar, com acertos, de acordo com o corpo a que pertence o entrevistado. Com estas pretende-se recolher dados, perceber o modo de ação dos membros do Conselho Geral, perceber o clima relacional e compreender a(s) estratégia(s) de ação. Para uma melhor análise considerámos a dimensão das questões do guião e integramo-las em categorias. A primeira relativa ao perfil enquanto conselheiro, que designámos Conselheiro; a segunda designada Política Educativa onde cabem os diferentes instrumentos de autonomia, o PI e a CE; a terceira relativa ao funcionamento e iniciativa dos conselheiros e que designámos Participação/ Intervenção; a quarta tomou o nome de “arena política” enquadrando as questões de interesses individuais, interesses corporativos, interesses partidários, interesses autárquicos e contexto.

As questões que lhes são correspondentes, tidas em conta no quadro abaixo, são relativas ao guião de entrevista aplicado ao representante dos docentes, dos não docentes, dos encarregados de educação, dos representantes das entidades cooptadas e dos alunos. Quanto ao guião de entrevista aplicado ao representante da autarquia, ao presidente do CG e ao(a) diretor(a), encontra-se vertido em quadros construídos para o efeito e nas notas ao quadro que se segue.

Quadro 14 - **Categoria e subcategoria do guião**

Categoria	Subcategoria	Questão
O Conselheiro	Identificação	- Peço-lhe, por favor que identifique em que qualidade se encontra no Conselho Geral do Agrupamento/Escola.
	Mandato	- Encontra-se no primeiro mandato ou já tinha outro anterior?
	Representatividade	- Como se interessou por ser representante ao C.G., foi por iniciativa própria, foi-lhe sugerido, foi “empurrado”... h) - Sentiu apoio do corpo que representa no processo de eleição? i) - Antes de tomar posse no C.G. tinha conhecimento das competências do C.G., das funções que iria exercer?
Política Educativa	Documentos estratégicos	- Antes de fazer parte do CG tinha conhecimento dos documentos orientadores/estratégicos como o Regulamento Interno, o Projeto Educativo ou o Plano Anual de Atividades? - Que importância dá a estes documentos?
	Orçamento	- No que respeita ao orçamento do Agrupamento/Escola de que forma este é apresentado no CG, dá-se oportunidade para definir as linhas orientadoras do orçamento, ou estas são apresentadas já definidas e para aprovação?
	Projeto de Intervenção	- O que pensa deste documento, que importância lhe dá?
	Carta Educativa	- No que respeita à definição da política educativa do Agrupamento/Escola, pensa que existe visão estratégica, o C.G. ocupa-se desta temática? - Tem conhecimento da Missão e da Visão definidas pelo Agrupamento/Escola? - Participou na eleição do(a) Diretor(a). Identifica-se com o Projeto de Intervenção/Ação apresentado quando da candidatura? (Se sim, acha que vai ao encontro do que o C. G. definiu enquanto política educativa, do Projeto Educativo?) (Se não, quer explicar porquê?) a) - Quer salientar os aspectos do Projeto de Intervenção/Ação que considera mais importantes? - Conhece a Carta Educativa do Concelho? (se sim: Como obteve esse conhecimento? Que importância lhe dá?) j)

Quadro 14 – Categoria e subcategoria do guião (continuação)

Categoria	Subcategoria	Questão
Participação/ Intervenção	Funcionamento	- Na redação ou reformulação destes documentos participou ativamente dos trabalhos, fez parte de alguma equipa de trabalho, ou limitou-se a apreciar estes documentos para aprovação? b)
	Iniciativa	<p>- Para a apreciação dos mesmos, estes foram-lhe disponibilizados atempadamente, foi dado espaço para a discussão dos mesmos? c)</p> <p>- Por hábito toma a iniciativa para apresentar questões a discussão ou para questionar as decisões a tomar/tomadas? É fomentado esse hábito? d)</p> <p>- Na sua opinião, quem tem um papel mais ativo no C.G.? Porque acha que isso acontece?</p> <p>- Quando é necessário tomar decisões importantes, sente que existem pressões para uma determinada decisão ou, pelo contrário, existe um ambiente de discussão aberta, facilitada?</p> <p>- Qual a atitude da autarquia enquanto participante no C.G.? Passiva, interventiva... l)</p>
“Arena Política”	Interesses Individuais	- Na sua opinião, há interesses instalados no C.G. que não sejam os da política educativa, que não sejam os alunos?
	Interesses Corporativos	- Acha que existem interesses corporativos? (Se sim, por parte de quem?)
	Interesses Partidários	- Em momentos eleitorais, para o C.G. e para o cargo de Diretor, sente ação de forças representativas de interesses instalados, de interesses corporativos ou individuais, de tentativa de controlo dos resultados? (Se sim, quais?)
	Interesses Autárquicos	- Quando do ato eleitoral para o(a) Diretor(a), sentiu que o seu voto foi no sentido das sensibilidade/escolhas do corpo que representa? e)
	Contexto	- Sentiu pressões quanto ao sentido do seu voto? f)
	Contexto	<p>- Na sua opinião há manifestação de política partidária, através das suas estruturas concelhias, nos momentos eleitorais? (se sim, de que forma?)</p> <p>- Na sua opinião qual o peso que a autarquia, através dos seus representantes, tem nas tomadas de decisão? m)</p> <p>- A dimensão do Agrupamento/Escola (n.º de alunos, de pessoal docente e não docente e diversidade da oferta educativa) condiciona as tomadas de decisão do C. G., verifica-se a defesa de diferentes interesses, é dificultado o consenso, ou não tem qualquer peso, não é relevante?</p> <p>- Na sua opinião, o peso da Comunidade, com as suas características políticas e sócio económicas, contribui para um C. G. mais atuante, mais interessado e participativo ou mais passivo e desinteressado?</p> <p>- Como caracteriza o relacionamento do C.G. com o (a) Diretor(a)? g)</p> <p>- Sente que a vontade do Diretor(a) domina nas reuniões do C.G.? h)</p>

a), b), c), d), e), f) e g) – Não colocadas ao Diretor(a) ou colocadas mas reformuladas.

h), i), j), l) e m) – Não colocadas ao representante da autarquia ou colocadas mas reformuladas

Quanto aos guiões de entrevista aplicados ao presidente do CG, ao(à) diretor(a) e ao representante da autarquia, encontram-se vertidos em quadros construídos para o efeito e nas notas ao quadro acima. Os quadros que se seguem, resultam da adaptação das questões que, necessariamente, não podiam ser formuladas como para os restantes conselheiros.

Quadro 15 - Categoria do guião de entrevista específico – Presidente CG

Categoria	Questão
O Conselheiro	- Quer descrever o processo da sua eleição para Presidente? Foi voluntário, propôs-se para uma eleição ou os conselheiros viam-no como o candidato natural...
Participação/ Intervenção	<p>- Na qualidade de Presidente, como prepara a reunião do C. G.? De forma autónoma, independente, ou em consonância com o(a) Diretor(a), ouve-o(a) antes para definir a Ordem de Trabalhos?</p> <p>- Na qualidade de Presidente deste órgão de gestão, como promove a redação ou reformulação destes documentos? O C. G. participa ativamente dos trabalhos, algum dos seus elementos integra a equipa de trabalho, ou limitou-se a apreciar estes documentos para aprovação?</p> <p>- Para a apreciação de diferentes matérias, disponibiliza os diferentes documentos atempadamente, promovendo a análise cuidada dos mesmos e criando espaço para a discussão dos mesmos?</p> <p>- Por hábito dá espaço a iniciativas dos conselheiros para apresentar questões a discussão ou para questionar as decisões a tomar/tomadas? Estes correspondem?</p>

Quadro 16 - **Categoria do guião de entrevista específico – Diretor**

Categoria	Questão
O Conselheiro	<ul style="list-style-type: none"> - Pertence ao quadro de nomeação definitiva do Agrupamento/Escola que está a dirigir? (Se não, qual a sua situação profissional?) - Como surgiu a intenção de se candidatar ao cargo de Diretor(a)? Foi por iniciativa própria, foi-lhe sugerido, foi “empurrado”... - Sentiu apoio da comunidade educativa que representa no processo de eleição?
Política Educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Quer descrever como divulgou o Projeto de Intervenção/Ação que se propôs executar - Na qualidade de Diretor(a), como promove a redação ou reformulação destes documentos? - Definiu a Missão e a Visão do Agrupamento/Escola? Fê-lo tendo em atenção os documentos orientadores, instrumentos de gestão? - No que respeita à definição da política educativa do Agrupamento/Escola, da visão estratégica, o C.G. ocupa-se desta temática ou segue a linha do(a) Diretor(a)?
Participação/ Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> - Na qualidade de Diretor(a), prepara a reunião do C. G. em conjunto com o Presidente do C. G., orientando a Ordem de Trabalhos, ou mantém distanciamento na preparação da reunião, fornecendo os elementos que lhe são solicitados? - Alguma vez sentiu necessidade de lembrar o Presidente do C. G. que deveria convocar uma reunião - Para a apreciação de diferentes matérias pelos conselheiros, disponibiliza os diferentes documentos atempadamente ao Presidente do C. G., possibilitando a análise cuidada dos mesmos, sempre que lhe são solicitados?

Quadro 17 - Categoria do guião de entrevista específico – Representante da autarquia

Categoria	Questão
O Conselheiro	- Na sua nomeação pela autarquia, foi auscultado primeiro a fim de verificar do seu interesse, foi voluntário ou foi-lhe imposto?
Política Educativa	- Conhece, certamente, a Carta Educativa do Concelho. Considera que este documento tem relação de complementaridade com o Projeto Educativo, com as metas/objectivos a que este se propõe?
“Arena Política”	- Quando das tomadas de decisão sente necessidade de ouvir o Presidente da autarquia, sente-se condicionado ou é autónomo na decisão?

Na escolha dos entrevistados pretendemos contemplar todos os corpos com assento no Conselho Geral do Agrupamento/ Escola, de forma a conseguirmos uma perceção mais global, a conseguirmos uma compreensão do todo. Como o nosso estudo versa sobre quatro conselhos gerais, optámos por aplicar a entrevista a um elemento de cada corpo representado: pessoal docente, pessoal não docente, encarregados de educação, autarquia/ município, entidades cooptadas da comunidade local, alunos (exceto num, porque não se aplica), o(a) diretor(a) e o presidente do órgão, garantindo a representatividade no estudo. De entre estes, optámos, sempre que possível, pelos que tinham exercido mais que um mandato, já que consideramos que terão como *mais valia* a experiência neste órgão de gestão, apesar de considerarmos que um recém chegado poderá ter uma perceção valorativa para este nosso estudo.

O quadro seguinte apresenta os diferentes entrevistados e respetivos códigos, por caso:

Quadro 18 - **Codificação dos entrevistados**

	A	B	C	D
Presidente do Conselho Geral	PA	PB	PC	PD
Diretor(a)	DrA	DrB	DrC b)	DrD
Representante do pessoal docente	DA	DB	DC	DD
Representante do pessoal não docente	NDA	NDB	NDC	NDD
Representante dos Pais/ Encarregados de Educação	EEA	EEB	EEC	EED
Representante dos Alunos	AA	AB	a)	AD
Representante do Município	MA	MB	MC b)	MD
Representante da Comunidade Local	CLA	CLB	CLC	CLD

a) Não se aplica neste caso.

b) Não se concretizou a entrevista.

Na aplicação da entrevista pretendemos que o entrevistado se sinta à vontade, dando-lhe um cariz de conversa, garantindo o anonimato, para criar abertura e dissipar eventuais constrangimentos na verbalização de opiniões que considere menos favoráveis para com os membros do CG. Conduzir a entrevista para as nossas questões mas não orientar as

respostas, permitir que o entrevistado proceda aos seus raciocínios e exponha as suas opiniões. “Também se lhe reconhece o direito de recusar prestar informações, por não concordar com alguma dimensão da pesquisa ou por qualquer outra razão” (Guerra, 2006, p.22).

No desenvolvimento do nosso estudo, iniciámos contactos para a possível realização das entrevistas, primeiro informais e depois formalizados com ofício, com os presidentes dos diferentes conselhos gerais. Estes manifestaram total colaboração, dando a conhecer aos conselheiros, sumariamente, o estudo e seus objetivos, facilitando o nosso contacto com os mesmos. Por todos fomos afavelmente recebidos. As dificuldades, como as de agenda, de horários, de local e outras, foram ultrapassadas, caso a caso. Desde o início as escolas, na pessoa do PCG ou do(a) Diretor(a), disponibilizaram espaços para a realização das entrevistas, que só não foram utilizados quando de todo impossível por alguma dificuldade por parte dos entrevistados. Assim, tivemos algumas a serem realizadas no local de trabalho destes. De todas as entrevistas a que nos propusemos, foi de todo impossível entrevistar o representante do município do caso C. O primeiro representante a ser contactado, preferiu não participar, o segundo contactado mostrou-se disponível, em contacto telefónico, mas não se concretizou. Também não foi possível concretizar a entrevista ao diretor do caso C. É chegada a altura de assumir a sua não realização, assinalada no quadro de codificação dos entrevistados.

As entrevistas obedeceram a um guião, norteadas pelas questões que nos colocámos. Foi sempre dado a conhecer ao entrevistado o enquadramento da entrevista, garantiu-se o anonimato, agradeceu-se a disponibilidade e houve o compromisso da nossa parte de lhe dar a conhecer este nosso estudo no final. Todas as entrevistas foram realizadas com registo áudio, com autorização prévia dos entrevistados. Tiveram uma grande amplitude de duração, entre os 10 e os 58 minutos. A transcrição integral das entrevistas, assim como o registo áudio, consta de volume de registo digital, em anexo, não público, cumprindo o compromisso de garantia do anonimato.

3.2-Recolha e análise de dados

Procedemos à recolha e análise de dados tendo a entrevista como instrumento de recolha e a análise feita com um “processo simplificado de análise de conteúdo” baseada “numa análise comparativa através da construção de tipologias, categorias e análises temáticas. A análise de conteúdo pretende descrever as situações, mas também interpretar o sentido do que foi dito” (Guerra, 2006, p. 69).

A entrevista que “exige neutralidade e controlo dos juízos de valor, confidencialidade, clareza de ideias para as poder transmitir e devolução dos resultados” (idem, p. 22), para serem analisadas necessitam de transcrição. Segundo Flick (2005) não foi estabelecido uma medida padrão para a sua realização. Citando Strauss (1987) referiu que “Na análise da linguagem, o interesse está em atingir a exatidão máxima na classificação e apresentação de declarações, pausas, etc.” Disse ainda que “parece-nos mais sensato transcrever só o que é exigido, e apenas com a exatidão requerida, pela questão da investigação (Strauss, 1987)” (Flick, 2005, p. 174). A transcrição, no presente estudo foi realizada pretendendo ser fidedigna aos dados gravados.

“O registo tem de ser suficientemente exato para revelar as estruturas existentes nesses materiais; e tem que permitir abordagens de perspetivas diferentes. A organização dos dados tem como objetivo principal documentar o caso, na sua especificidade e na sua estrutura” (idem, p. 177). As transcrições das entrevistas foram trabalhadas realizando uma “análise temática” e uma “análise problemática.” De seguida construíram-se as “sinopses das entrevistas”, em grelha, com sínteses, fiéis, da mensagem essencial da entrevista. Estas tiveram como objetivos centrais: “reduzir o montante de material identificando o “corpus” central da entrevista; Permitir o conhecimento da totalidade do discurso, mas também das suas diversas componentes; Facilitar a comparação longitudinal das entrevistas; Ter a

percepção da saturação das entrevistas” (Guerra, 2006, p. 73). Aproximamo-nos, assim da análise de conteúdo qualitativa exposta por Flick (2005).³⁷

Após a codificação dos atores do CG entrevistados, foram trabalhadas as entrevistas, caso a caso, dimensão a dimensão.

³⁷Flick (2005, pp. 179-195) enunciou, no capítulo Codificação e Categorização, a codificação teórica, com codificação aberta, axial e sequencial, a codificação temática, a análise de conteúdo qualitativa e a análise global. O nosso trabalho desenvolveu-se mais de acordo com a análise de conteúdo qualitativa, pois, após revisão atenta das diferentes propostas de trabalho, pareceu-nos que esta se adequava melhor ao tipo de estudo que realizamos.

4-Os resultados

Na análise de conteúdo analisaremos cada caso, de acordo com a categorização proposta. A nossa compreensão tem por base toda a informação obtida nas entrevistas realizadas. No entanto, aqui, só transcreveremos alguns excertos, aqueles que julgamos mais relevantes pela informação contida.

4.1-Caso A

4.1.1-Categoria: O conselheiro

Para a caracterização do conselheiro colocámos algumas questões iniciais, questões 1 a 5, no sentido de perceber há quanto tempo tem assento no CG, se foi por iniciativa própria que se interessou em fazer parte do CG e se conhecia as competências que iria exercer.

Verificou-se que a maioria dos conselheiros encontra-se no segundo mandato, com exceção do AA, do EEA e do CLA. Dos sete conselheiros ouvidos (excluindo o DrA), quatro afirmaram ter sido de iniciativa própria a participação no CG, enquanto aos restantes foi sugerido. Todos sentiram apoio no processo de eleição ou designação para o CG. Quando tomaram posse no CG, o EEA, o MA e o CLA não conheciam as competências e o DA conhecia algumas.

Concluimos que a representatividade é conseguida já que o conselheiro sente apoio do corpo que representa no CG, quer tenha sido por iniciativa própria quer tenha sido por sugestão de outros que se sujeitou ao processo de escolha³⁸. Casos há em que os conselheiros participam neste órgão desde a sua implementação, tendo tido assento na anterior Assembleia de Escola (quando em vigor o regime de administração e gestão escolar previsto no Decreto-Lei n.º 115-A/1998, de 4 de maio), como é o caso do MA. A maioria tinha conhecimento das competências do CG.

³⁸ Optámos por falar em escolha já que são eleitos, ou cooptados, ou designados.

4.1.2-Categoria: Política educativa

Para compreender a importância dada à política educativa pelo CG, começamos por formular a questão 6. Verificamos que os elementos externos à escola não conheciam os documentos, ou não os conheciam de forma tão completa: *“Sim. Não, não digo de todos, mas, pelo menos, do regulamento (...) ao resto dos documentos nunca estive muito por dentro.”* (EEA) *“Tinha na medida em que tenho o filho também a estudar lá! Mas não tão...”* (CLA)

Nas respostas à questão 7, percebemos que os documentos são considerados importantes, pois são vistos como *“traves mestras”* (PA), *“são as leis”* (MA), *“para orientar”* (CLA), *“direitos e deveres”* (AA).

Sendo competência do CG definir as linhas orientadoras do orçamento e aprovar o relatório de contas de gerência, quisemos compreender como se procedia, pelo que colocamos as questões 10 e 11. As respostas, embora diferentes, apontam num mesmo sentido. As linhas do orçamento vão definidas ao CG para serem aprovadas, por vezes são questionadas, os conselheiros não intervêm, justificando que tem de haver confiança: *“Aquilo, aquilo que me apercebo é que, pronto... e há que confiar, também, na direção da Escola”* (MA); *“E, então, normalmente, nós limitamo-nos a ouvir e a ler o relatório, partindo do princípio que as contas (...)”* (DA); *“(...) na posição de representante de pais, também não me acho no direito de questionar ou de levantar qualquer tipo de questão em relação a isso!”* (EEA)

Um conselheiro justifica a falta de questões colocadas ao orçamento porque este é direcionado: *“(...) eu julgo que o dinheiro que lá está tem destino mais ou menos... ou seja, será difícil fazer grandes alterações àquilo que são (...)”* (MA)

O orçamento privativo foi visto como o único onde o CG podia intervir pelo DrA quando responde à questão da importância do orçamento: *“É importante na medida em que, por exemplo, as receitas próprias do orçamento privativo da escola, pode ser definido em Conselho Geral. O orçamento da escola, que é definido pelo gabinete de gestão financeira, não vejo qual é a relação, porque é uma verba muito pequenina, aquela que poderá ser*

definida pelo Conselho Geral. O resto são despesas, água, luz, contas... não tem qualquer importância o Conselho Geral estar a...” (DrA)

Referem-se à importância do orçamento de formas diversas: *“Como pão para a boca... (...) é necessário geri-lo bem”*. (PA); *“Saber aquilo.... A que é que se destina, ao fim ao cabo!”* (CLA); *“Porque tem a ver com a parte financeira da escola, que é... mas, sinceramente, é algo que me passa um bocadinho ao lado. (...) na redação do relatório de auto avaliação e é um dos pontos mais fracos (...) é o conhecimento que as pessoas têm, tanto a nível dos docentes como não docentes, como... é essa parte financeira e mais administrativa que nos passa, de facto, um bocadinho ao lado.”* (DA)

Reconhecendo a importância do orçamento, os conselheiros reconhecem também que é onde menos podem intervir, confiando na direção da escola/ agrupamento.

Na pergunta 13, os conselheiros reconhecem haver visão estratégica, com exceção do MA que referiu *“Tenho algumas dúvidas acerca disso...”*. A maioria dos conselheiros considera que o CG não define especificamente a visão estratégica, reiterando ou confirmando a que é apresentada pelo diretor: *“No próprio projeto educativo o que foi elab... que é elaborado pela Diretora (...) as mesmas são reiteradas pelo, pelo Conselho Geral.”*(PA); *“(...) é mais para ver se concorda, se não concorda... mas quando não concorda, também não, não apresenta grandes alternativas e acabam por ficar sempre as... aquilo que já está definido.”* (EEA) Ou como refere o DrA: *“Segue muito a linha da diretora.”* No sentido de clarificar juntamos a pergunta *“Coadjuvando ou... ou... juntando algumas coisas novas ou não?”* ao que nos foi respondido *“Muito pouco.(suspiro) Não é muito interventivo.”*(DrA) Um conselheiro referiu-se ao contrato de autonomia, em vigor neste caso, para justificar a discussão da política educativa em CG: *“A partir do momento que há a discussão, não é, a aprovação daqueles documentos e que nós temos uma meta, que há um contrato de autonomia, eu acho que há uma visão estratégica. (...) Temos, temos metas e temos um, um, um plano de, de melhoria! E, portanto, isso só pode ser entendido num... tendo em conta uma visão, uma política estratégica, penso eu.”* (DA) Ou ainda outro que refere a visão estratégica a propósito dos resultados dos alunos: *“Acho que há uma visão bastante estratégica para o futuro da escola.”* (AA)

Pela questão 14 verificamos que, à exceção do MA, que não conhece e o EEA que responde “*Minimamente...*”, todos os conselheiros conhecem a Missão e Visão.

Com o objetivo de percebermos se a Carta Educativa era conhecida, formulámos a pergunta 17 e verificamos que nem todos a conhecem e os que respondem que sim, afirmam que mal ou vagamente, não lhe reconhecendo qualquer relação com o PE: “*A carta educativa (...) não estou muito por dentro do, do que trata a carta educativa.*” (EEA) “*Mas não tenho presente, não.*” (DA). O MA conhece a Carta Educativa e desabafa que a mesma não é respeitada superiormente: “*Mas é que o problema é que essa carta não foi respeitada. (...) É dos tais documentos que apareceram no nacional e, depois, são esquecidos. (...) E tanto... tanto dinheiro que se gastou na altura por causa de se preparar isso.*”

Para completar a compreensão da importância da política educativa colocámos as questões 15 e 16. Todos os conselheiros responderam ter conhecimento do PI do diretor, exceto o EEA e o CLA, que não o conhecem porque, à época da eleição, não pertenciam ao CG. Identificam-se com o PI do diretor, consideram que vai ao encontro do interesse do CG quanto a política educativa e ao definido em PE, destacando princípios que consideram mais importantes: “*a extinção do abandono escolar e a promoção do sucesso educativo.*” (PA); “*a fixação dos jovens no concelho e, e tentar que a escola articule as necessidades de formação com a necessidade de empregabilidade e de vida ativa. (...) uma escola de qualidade, que promove iniciativas e divulga projetos que podem abrir os horizontes dos alunos, para além da parte curricular...*” (DA).

Da análise destas questões, concluímos que, apesar de haver conselheiros que não conhecem a Missão e Visão, ou a Carta Educativa ou o Projeto de Intervenção, os conselheiros têm presente as metas e os objetivos que se pretendem atingir.

4.1.3-Categoria: Participação/ Intervenção

Pretendemos conhecer o funcionamento do CG, como as reuniões são preparadas, qual o envolvimento dos conselheiros, quer no que concerne aos instrumentos de autonomia quer

nas sessões do CG. Questionámos quanto ao envolvimento dos conselheiros na redação e subsequente aprovação dos documentos estratégicos pela pergunta 8. Esta questão não foi colocada ao DrA. Participaram na redação dos documentos o PA e o DA. O EEA esteve envolvido no RI e do PAA, contribuindo com sugestões: *“Fiz parte de uma equipa (...) e elaborámos algumas sugestões e ideias...”*. Os restantes conselheiros não participaram nesta redação, participando na apreciação dos documentos e sua aprovação: *“Limitei-me a apreciar.”* (AA).

Pela pergunta 9, constatamos que todos os conselheiros recebem os documentos atempadamente, havendo nas sessões possibilidade para os discutir: *“Sim, foi, foi dado tempo.”* (NDA) *“São objeto de análise por parte de cada um dos conselheiros e, depois, pontualmente, são... alguma discussão num ou noutro aspeto. (...) há uma análise prévia dos mesmos.”* (PA).

Com a questão 12 pretendíamos compreender se os conselheiros demonstravam iniciativa no CG. Um conselheiro refere que não tem iniciativa mas que há espaço para o fazer: *“a gente está à vontade para, para questionar seja o que for e, e há pessoas que o fazem (...) eu pessoalmente não...”* (CLA) Os restantes conselheiros consideram que têm iniciativa para intervir e que esse hábito é fomentado: *“Não... Sempre que há necessidade de intervir, (...) da minha parte eu intervenho ou questionando ou ajudando ou apoiando na... com as minhas sugestões.”* (MA).

Pela questão 18, procurámos perceber se todos os conselheiros participam de igual modo nos trabalhos do CG. Todos os conselheiros respondem que os mais ativos são os professores e, depois, ou os EE ou o pessoal não docente ou o município. Justificam que os professores são os *“diretamente envolvidos com, com o funcionamento do Agrupamento”* (PA) ou porque são *“em maior número”* (MA). Referindo os professores e o pessoal não docente justificam-no porque são os que têm uma relação de proximidade: *“Acho que, se calhar, o pessoal não docente e docente acaba por se conhecer e ter uma proximidade em termos de relação pessoal que permite... e quem vem de fora, se calhar, não tem tanto esse à vontade.”* (DA); *“...é quem orienta a missão da escola, são os professores. (...) Os pais participam muito numa visão mais de relação com os filhos e do bem-estar com os filhos.”*

Agora, na missão, nos resultados escolares, da, da, da... da execução do PE, do PAA, os professores, sem dúvida. Professores e pessoal não docente.” (DrA) O AA afirma ser o diretor seguido de todos os conselheiros: “Penso que a diretora tem um papel bastante ativo. Mas, depois, todos os outros representantes têm.”

Podemos considerar que, se os conselheiros podem ter iniciativa no decorrer dos trabalhos do CG, nem todos o fazem do mesmo modo, destacando-se os que diariamente vivem a e na escola.

Procurámos perceber se a tomada de decisão é sujeita a pressões de qualquer ordem pela questão 21. Nas respostas obtidas os conselheiros dividiram-se. Uns dizem não haver pressões e existir um ambiente de discussão aberta: *“Não... há discussão aberta, livre, as pessoas manifestam as suas ideias e tenta-se, sempre, com que a decisão seja o melhor, sempre para os alunos ou para a Escola.” (MA); “Há um ambiente de discussão aberto.” (NDA); “(...) existe um ambiente de plena discussão, de, de democratização”(PA). Uma minoria aponta a existência de alguma pressão: “Depende dos assuntos.” (DrA); “Existe um pouco de pressão. Por exemplo, quando foi para eleição do presidente do CG” (AA); “Acaba por haver” (EEA).*

Num tempo em que a autarquia pode receber mais responsabilidades na educação, quisemos compreender qual era a sua atitude no CG pelo que formulámos a pergunta 28. Alguns consideram a autarquia interventiva e até bastante interventiva: *“(...) a autarquia está muito presente” (EEA); “É interventiva. Interventiva.” (DA). Outros consideram que a participação é igual à de outros conselheiros: “Não, faz, faz algumas questões, mas... não vi nada de, assim de muito, neste caso, muito participativo.” (CLA). Concluímos que a autarquia não se destaca na sua participação, é vista pelos outros conselheiros como mais um que participa nos trabalhos.*

Na presente categoria percebemos que os conselheiros têm condições para intervir nas reuniões, têm acesso à documentação, necessária à participação nas mesmas, atempadamente, participam com intervenção, uns mais que outros, mas todos com essa possibilidade.

4.1.4-Categoria: “Arena política”

O CG tem, na sua composição, representantes de diferentes setores: da escola enquanto comunidade, do poder autárquico e da comunidade em que a escola se insere. Estes podem ter as mesmas motivações, os mesmos interesses e os mesmos objetivos, ou não. No sentido de o perceber colocámos a questão 19. A maioria dos conselheiros ouvidos afirma que não; outros referem “*Sinceramente, sim, alguns.*” (EEA) ou “*Um pouco. Acho que sim. (...) que se pretende favorecer algumas pessoas...*” (AA). Um responde “*Olhe, não sei. Não sei. Eu quero crer que não.*” (DA).

À questão 20 todos respondem que não, à exceção dos que tinham referido a existência de interesses divergentes: “*Nota-se um bocadinho pela parte dos colegas... dos professores e dos colegas que estão no conselho. Nota-se que existe ali... (...)*” (EEA); “*Um pouco, um pouco. (...) Mais por parte das empresas.*” (AA).

Concluimos que a maioria dos conselheiros considera não haver interesses corporativos nem divergentes da política educativa, referente aos alunos.

Os momentos eleitorais podem ser ocasiões em que se joguem interesses diversificados e opostos entre si. Para compreendermos o ambiente em que decorrem esses momentos colocámos as questões 23, 24 e 25. Obtivemos respostas contrárias. Uns consideram que “*Não, não houve, para mim não... Aliás, não houve qualquer interesses... que eu tenha notado quaisquer interesses corporativos,...*” (PA) “*Não, olha, agora, nós temos, agora, o caso da recondução da Diretora, e foi absolutamente pacífico e linear...*” (DA) “*Não, nunca notei isso.*” (NDA). Outros consideram que sentem “*Eu acho que sim. Sinto um bocadinho. (...)*” “*Tentam controlar. São sempre os mesmos grupos e as mesmas pessoas e...*” (EEA); “*notou-se que houve uma movimentação de... na altura para a eleição. Isso é... foi notório. Não há que desmentir isso, que foi um facto.*” (MA); “*O único momento que poderá levar a determinada posição ou invocação de interesses corporativos, será a eleição do diretor, nos quatro anos. (...) Pais e autarquia.*” (DrA).

Os conselheiros consideram que o seu voto foi no sentido das sensibilidades/ escolhas do corpo que representam e não sentiram pressões quanto ao sentido do seu voto.

Neste grupo de questões os conselheiros dividiram-se nas respostas. Uns dizem não se verificar ação de forças e de interesses, outros dizem existirem forças e interesses e tentativa de controlo de resultados. Todos consideram que o seu voto foi no sentido da escolha do corpo que representam e não sentiram pressões quanto ao voto.

Continuando no sentido de perceber se existem jogos políticos fizemos a pergunta 26. Só uma minoria dos conselheiros considera que sim: “*Ai, eu... continuo a achar que sim. Acho que há sempre um bocadinho.*” (EEA) O DrA considera que sim e justifica: “*Dependendo do, de quem vá ocupar o lugar e dos elementos que estejam presentes no CG.*”

Fizemos a pergunta 27 para perceber qual seria, na prática, o poder da autarquia no CG. Os conselheiros dividiram-se. Uns consideram que “*tem um peso fundamental, porque muita... muitas das decisões têm de ser tomadas em colaboração com a autarquia*” (DA), “*a autarquia está muito presente*” (EEA) e “*é evidente que assuntos relacionados com... com... com o concelho (...) a opinião da autarquia é sempre importante.*” (MA). Outros que consideram que “*O peso não é muito, eles só são dois, por isso também...*” (NDA) e que “*tem um papel exatamente como o dos outros conselheiros*” (PA) ou mesmo que “*Está sempre à espera da, da, do parecer do presidente, não toma decisão nenhuma.*” (DrA).

Verificamos que não há uma opinião unânime sobre a influência ou o peso das estruturas partidárias ou sobre a atuação dos representantes autárquicos no CG.

Com a questão 22, pretendíamos perceber se a dimensão do Agrupamento/ Escola tem algum peso na ação do CG. A maioria dos conselheiros considera não ser relevante: “*não tenho notado ali... que isso seja relevante ali...*” (MA) ou “*não tem qualquer relevância...*” (PA) Excetua-se a opinião do EEA: “*Sim, verifica, verifica.*” “*Por vezes, em determinadas situações, sim. Em situações muito específicas. Dificulta.*” (EEA).

Para perceber se existe alguma influência do meio em que se insere na dinâmica do CG colocámos a questão 29. Quase todos os conselheiros consideram que *“há uma atitude muito mais ativa, porque é um concelho pequeno e é um agrupamento pequeno, acho que as pessoas... gera-se um ambiente mais familiar. E acho que as pessoas são mais interventivas e têm vontade de rumar todas no mesmo, no mesmo sentido”* (PA) *É assim, é um bocado ambíguo. Quanto mais pequeno o concelho, mais as pessoas se conhecem e, se calhar aí, a intervenção será... não sei, acho que depende. Não, não...* (DrA).

Pela pergunta 30, procurámos perceber o clima relacional entre CG e o diretor. Os conselheiros consideram-no bom ou ótimo, mesmo que considerem que nem sempre há concordância: *“Eu penso que é um relacionamento bom. Tem algumas, alguns, há determinadas situações que não, que não concordamos tanto e que há algum desentendimento entre aspas, mas, no geral, penso que é bom.”* (EEA).

Com a pergunta 31, pretendíamos compreender se o diretor impõe a sua decisão no CG ou se controla as tomadas de decisão. Esta questão não foi colocada ao diretor. A maioria dos conselheiros considera que *“Não. A vontade da diretora é expressa e é posta à consideração do, dos conselheiros.”* (PA); *“Não, não sinto isso. Sinto que a diretora tem, tem a oportunidade, quando solicitada ou por iniciativa própria, de intervir e de dar algum esclarecimento. Mas... E é ouvida. Mas penso que o Conselho Geral tem, tem um papel à parte, à margem...”* (DA). Outros consideram que *“Normalmente... ela também quando leva as coisas à reunião, é já com o intuito de... de se fazer algo de novo, ou... ou de bom para os alunos, por isso é sempre com esse interesse.”* (NDA) ou *“Por vezes! Porque ela também é bastante assertiva em relação àquilo que pretende. (...) nós concordamos com ela.”* (AA) ou *“é escutada e... e ouvida e é evidente que a opinião dela é sempre importante, porque quem orienta aquela instituição é a diretora e há que... a opinião dela será sempre... julgo eu que deve ser respeitada. Evidente se discordarmos, também tem que... por isso é que há democracia.”* (MA). Um conselheiro diz *“Sinto.”* (EEA).

Concluimos que o relacionamento do diretor com o CG é considerado bom e este é ouvido pelo CG; a sua opinião é tomada em consideração considerando os conselheiros que a atuação e objetivos do diretor são em função do que consideram melhor para os alunos.

4.1.5-A nossa compreensão

Tendo em atenção as questões que nos colocámos podemos concluir que, no que respeita ao conhecimento dos documentos orientadores da escola/ agrupamento, os conselheiros tomam conhecimento dos mesmos na sua totalidade, e preocupam-se com esse conhecimento, só quando fazem parte do CG. É quando participam, não na sua redação, mas na sua discussão e aprovação, que tomam esse conhecimento. Consideram que estes documentos são importantes para a vida na escola/ agrupamento. Também o orçamento é considerado importante, no entanto, não é um documento muito participado, até porque consideram ser técnico, e confiam na gestão levada a efeito pela direção. Para a tomada de decisão participam sempre que consideram necessário, ou sentem que devem, mesmo os que por norma não têm iniciativa para o fazer.

Nas práticas e políticas são muito poucos os que consideram haver um palco político pois são poucos os que referem a existência de interesses grupais ou corporativos. Também não se sentem, na sua maioria, pressionados quanto à sua tomada de decisão ou ao seu sentido de voto. Não consideram que a política partidária se intrometa nos assuntos do CG, mesmo em momentos eleitorais, um número muito reduzido de participantes neste órgão refere a sua existência. Quanto à participação da autarquia, é considerada na sua atuação interventiva e, pela maioria, importante e fundamental, sendo por alguns, entendida como necessária pelas competências da autarquia na educação.

A dimensão da escola/ agrupamento não é considerada determinante para a atuação do CG;

A dimensão da comunidade em que se insere pode influenciar a ação do CG já que quase todos os conselheiros consideram que num contexto pequeno há mais participação, os conselheiros são mais ativos.

No relacionamento com o diretor os conselheiros são unânimes em o considerar bom, apontando, alguns, situações em que pode ser menos bom. Consideram que a vontade do diretor, no sentido de imposição na decisão não acontece mas no sentido de conduzir a essa decisão, acontece.

4.2-Caso B

4.2.1-Categoria: O conselheiro

Das questões iniciais, soubemos que só o DrB, o NDB e o AB se encontram no primeiro mandato e encontramos, também aqui, conselheiros que já faziam parte da Assembleia de Escola e continuaram a fazer parte do CG.

O interesse em ser representante ao CG surgiu por iniciativa própria no AB e no EEB. O DB foi por iniciativa própria mas também lhe foi sugerido. Os restantes foram “empurrados” ou convidados: “*Foi por convite, sim ... foi sugerido*”(CLB).

Todos afirmam ter tido apoio no processo de eleição ou designação para o CG.

Quanto ao conhecimento das competências que iriam exercer quando integraram o CG, poucos conselheiros respondem que não tinham conhecimento ou pouco conhecimento: “*Não estava bem inteirado... do funcionamento*” (NDB); “*Muito pouco... No primeiro*”(CLB).

4.2.2-Categoria: Política educativa

Da questão 6, constatamos que a maioria tinha pouco conhecimento dos documentos orientadores/ estratégicos, “*Muito pouco... No primeiro.*” o CLB e “*Não de forma tão, tão específica como agora.*” o AB. O MB foi o único que afirmou “*Não, não. Isso foi, depois, surgindo.*”

Colocada a questão 7, verificamos que os conselheiros dão importância a estes documentos por serem “*fundamentais para o funcionamento da escola*” (AB), porque “*nos dão competências e também nos dão obrigações*” (MB), “*para a orientação do agrupamento*” (PB) e por serem importantes ou muito importantes “*porque eles definem o perfil da escola*” (DrB). O DB dá-lhes uma importância relativa pois “*são documentos tem que haver (...) faz parte da lei*”.

Das questões 10 e 11, concluímos que as linhas do orçamento vão definidas para aprovação, podem ser questionadas e alteradas, como nos diz o PB “*já vão algumas linhas pré-definidas (...) Não é fechado*”, ou o CLB “*elas já vão mais ou menos definidas, porque também não há muito onde se possa... mudar muita coisa*”. Outros acrescentam “*que é a Direção da Escola que tem, que sabe o que é que, o que é que precisa...*” (MB) dando à direção a responsabilidade do orçamento.

Todos os conselheiros reconhecem a importância do orçamento dizendo que “*não se pode...a Escola não anda, não gere, não é? Não se pode gerir uma casa sem um orçamento!*” (EEB) ou “*Temos que saber o que é que temos para saber o que é que podemos fazer.*” (CLB). Dão ainda importância ao orçamento privativo dizendo “*às vezes lá vai o orçamento privativo (...) Que poderá colmatar (...) aquilo que... pelo orçamento de estado, às vezes não é possível*” (PB), ou “*o orçamento tem por exemplo pormenores que é o orçamento... próprio da escola*” (DB) ou ainda “*tenho constatado que conseguem ir buscar receitas... digamos que a mecenas*” (CLB).

Através da questão 13, constatamos que todos os conselheiros dizem existir visão estratégica. Alguns identificam-na com o PI do diretor, tendo sido discutida quando da sua eleição: “*suponho que agora cada vez mais. (...) existe mais essa visão. (...) foi um pouco discutido, digamos, na própria eleição.*” (PB); “*Acho que sim... Isso começa logo na própria candidatura ao cargo de Diretor, onde são analisadas as candidaturas*” (CLB). Outros referem-se a aspetos concretos: “*tem havido uma preocupação (...) atendendo a algum abandono escolar, atendendo a alunos que têm algumas dificuldades (...)*” (MB).

Todos os conselheiros conhecem a Missão e a Visão definidas pelo Agrupamento/ Escola, à exceção do NDB.

Pela questão 17, verificamos que os que conhecem a Carta Educativa já não a têm presente: “*já tive... já há uns tempos,*” (PB); “*não sei, acho que ninguém se lembra dela*” (DrB). Outros revelam “*conheço mal*” (CLB) “*mas também está sempre desfocada da realidade*” (DB). Dois conselheiros referiram ter conhecido este documento no CG.

Através das questões 15 e 16, concluímos que todos os conselheiros conhecem o Projeto de Intervenção do diretor, identificando aspetos mais importantes como a *“questão da humanização, a questão da... a questão da transparência, a questão da... do... também do rigor da parte orçamental”* (PB), *“uma escola humanizada, humanizadora...”* (DB), *“ter o aluno como... principal meta a atingir, ou seja, o sucesso”* (CLB), *“que a escola fique melhor situada no ranking”* (AB), *“preocupação que existe em relação ao acompanhamento (...)em dar formação àqueles, àqueles jovens (...)querem abandonar...”* (MB).

Concluímos que a maioria dos conselheiros conhece a Missão e Visão e o Projeto de Intervenção destacando aspetos que consideram fundamentais. Quanto à carta educativa, poucos se recordam dela, referindo que já foi há muito tempo, que *“está parada”*. O PB quis consultá-la mas não a encontrou.

4.2.3-Categoria: Participação/ Intervenção

Pelas respostas à questão 8 percebemos que a maioria dos conselheiros só participou na aprovação dos documentos. Os que participaram, integraram equipas de trabalho, *“A direção nomeia uma equipa.”* (PB), e só para um dos documentos estratégicos: *“Sim, sim. (...) da alteração do regulamento interno”* (AB); *“Alguns, pertenci às comissões de trabalho”* (EEB).

Das respostas à questão 9, concluímos que os conselheiros consideram que recebem os documentos atempadamente, só um refere que *“poderia ser com mais tempo”* (EEB). Nas sessões do CG há espaço para discussão, para *“retificar, apreciar e aprovar”* (DB).

Pela pergunta 12 e, na entrevista ao presidente, pela pergunta 18, concluímos que os conselheiros têm espírito de iniciativa: *“Sempre, sim, sim, sempre que eu acho que devo intervir.”* (EEB) *“Sempre que acho pertinente, sim.”* (CLB), *“Não quero estar a fazer ofício de corpo presente, gosto de participar.”* (MB). A iniciativa para intervir por parte

dos conselheiros é fomentada, *“se quiserem questionar, podem questionar (...) há o espaço para o diálogo e para a discussão.”* (PB).

Com a questão 19, percebemos que os conselheiros consideram o presidente como o mais ativo seguido dos docentes: *“O presidente. (...) trabalha mais, porque é mais dedicado e esforçado”* (DB); *“Docente, docente. Os pais também. (...) Se calhar também porque são os mais interessados...”* (NDB), *“Porque estão mais ligados à Escola... porque os cooptados, as associações não estão tão...”* (EEB). Para além destes, todos participam.

Com a pergunta 21, percebemos que os conselheiros entendem que *“Existe um ambiente de discussão aberta, sim.”* (AB), que não se verificam pressões: *“Não. Tem-se discutido abertamente.”* (EEB) Só o DrB diz *“Há sempre pressões, há sempre pressões, sobretudo quando as decisões têm, põem em causa interesses de terceiros que às vezes nem sequer estão ali presentes.”*

Através da questão 28, compreendemos que, os conselheiros, maioritariamente, consideram a autarquia ativa e interventiva justificado pelo DB do seguinte modo: *“É também pela visibilidade, (...) também fica bem mostrar... mostrar trabalho...”*.

4.2.4-Categoria: “Arena política”

Pela questão 19, percebemos que só dois conselheiros consideram que não existem interesses que não sejam os da política educativa e dos alunos, outros consideram que *“já houve.”* (EEB), ou ainda que *“Possivelmente.”* (AB). Outros, ainda, acrescentaram: *“gostava de acreditar que não.”* (NDB) ou *“quero acreditar que não”* (CLB). O PB considera que *“há interesses... agora, cada grupo tem os seus interesses.”* assim como o DrB que disse: *“Há sempre interesses instalados em todo o lado.”*

Na resposta à pergunta 20, a maioria considera que existem interesses corporativos, *“Existem, sem dúvida, embora não estejam... não me parece que estejam presentes.”*

(CLB), “em várias dimensões da vida da escola, não necessariamente no conselho geral” (DrB), visíveis nos EE e nos professores.

Às perguntas 23, 24 e 25, a maioria dos conselheiros disse haver ação de forças e interesses nos momentos eleitorais com pressões: “*essas pressões e essas... são levadas ao máximo. (...) às vezes até saem das normas éticas (...) Quase que é transpor a política partidária para dentro da escola.*” (PB); “*Mais individuais (...) senti muita pressão. (...) No sentido de se votar em determinada pessoa. (...) Anónimos. Eu recebi muita chamada anónima.*” (NDB); “*Está sempre! Ou por parte das.... Das associações não digo, mas dos candidatos e coisa do género, haverá! (...) às vezes, cada candidato, tem o seu... a sua maneira de jogar... Há quem não jogue e há quem jogue.*” (EEB). O DrB disse que “*(...) para ganhar eleições será necessário sempre ter uma rede muito grande de contactos (...) eu digo isto enquanto grupo que manipula. Enquanto o grupo quer manipular eleições ou resultados das eleições de uma eleição deste tipo (...)tem de ser um grupo com braços (...)*” Outros conselheiros reconhecem a existência de tentativas: “*quer dizer, vamos ser claros, houve um movimento de apoio... portanto... em determinado candidato ou há sempre forças de influência, quer dizer... claro que uns vieram falar comigo, outros não, quer dizer, isso (...) é engraçado, nenhum próprio falou comigo, é engraçado.*” (DB); “*(...) elas não me são dirigidas diretamente. Mas sinto que possa haver e através de conversas (...)*” (CLB). Só um conselheiro diz “*Não. Não. (...) Agora, a campanha deve-se fazer, desde que seja uma campanha livre, dizer o que se pretende fazer (...)*” (MB). Nem todos os conselheiros sentiram pressões no sentido de voto embora reconheçam que possam ter existido: “*Não quer dizer que não tivesse havido elementos que sofreram muitas pressões.*” (PB). Todos os conselheiros consideram que o seu voto foi no sentido das sensibilidades/escolhas do corpo que representam.

Neste grupo de questões percebemos que se verifica existirem forças e interesses diversificados nos momentos eleitorais na tentativa de controlo de resultados. Os conselheiros consideram que o seu voto foi no sentido da escolha do corpo que representam e poucos sentiram pressões quanto ao voto.

Na questão 26, verificámos que os conselheiros se dividiram nas opiniões quanto à existência de manifestação de política partidária. Consideram que sim dizendo: “Às vezes pode não ser muito... Pode ser um pouco velada, mas existe. (...) Dos diferentes partidos. (...) talvez tenham detido alguma, ou pelo menos tentado alguma influência.” (PB), ou “Há sempre alguma política partidária, penso que sim, mas é muito contraditória entre si.” (DrB) e afirmando que “Também me ligaram da política. Agora, cá está, não sei até... não sei até que ponto, pá, é que a política interfere muito (...)” (DB). Não afirmando com certeza que existe influência partidária afirmam: “Não tenho a certeza, mas poderá haver. (...) Não fui abordado diretamente. Mas acredito que isso possa existir. Infelizmente, a constatação que eu tenho tido é que existe quase uma tentativa de politização em tudo.” (CLB). Outros consideram que “Não, partidária, não.” (AB) e que “Nunca vi (...) os partidos imiscuírem-se diretamente nestes atos.” (MB).

Nas respostas à questão 27, os conselheiros dividiram-se nas opiniões. Uns consideram que “quanto à votação, tem o mesmo peso que todos os outros (...) é sempre tida em consideração quando são analisados os, as várias áreas onde a autarquia tem que intervir” (MB) “Tem tanto como os outros, no fundo. Porque aí é voto a voto (...) Agora, nas tomadas de decisão (...) Tem peso. (...) a própria educação depende em grande parte da autarquia.” (PB), outros consideram que “há muita parceria, também, agrupamento câmara, a autarquia tem muita força no CG.” (NDB) e que “Tem muita, porque eles são (...) a Autarquia é que tem alguma responsabilidade.” (EEB). Por seu lado o DrB considera que “Tem muito peso, tem muito peso. (...) o objetivo é mais com a cooperação (...)”.

Com a pergunta 22, percebemos que a maioria dos conselheiros considera que a dimensão do agrupamento condiciona as sessões do CG, que tem relevância pelo número de escolas, cada uma com o seu modo organizativo (“Porque numa escola funciona e noutra escola não funciona.” (PB)), com os diferentes níveis de ensino, “as escolas em si mesmo estão bem representadas (...)” (DB), “tem relevância, na medida em que depois têm de estar representados no conselho geral (...)” (DrB). As decisões são dificultadas pois “Há interesses de um lado que são diferentes dos interesses de outra escola e, por vezes, torna-

se difícil tomar decisões.” (AB) considerando que “Não é fácil gerir isto. É grande e, sobretudo, é disperso e é diversificado.” (CLB). Consideram que não é relevante o NDB e o EEB que disse “(...) não tenho reparado assim grandes problemas (...)”.

Com a questão 29, percebemos que os conselheiros consideram que as características da comunidade poderão ter peso. *“Por vezes parece que sim e acho que há elementos da comunidade que participam, que têm ideias. (...) Quer dizer, claro que como o concelho tem condições socioeconómicas médias baixas... Cultura também, média baixa... E a gente sabe que quanto mais a classe social, ou grupo social é mais evoluído, mais se valoriza a escola. Não haja dúvida nenhuma.” (DB) “Penso que tem sempre influência, a partir do momento que nós temos os representantes dos encarregados de educação que provém da comunidade local, não é? (...) Tem impacto a situação socioeconómica da comunidade, tem impacto sem dúvida nenhuma.” (DrB).*

Pela questão 30, percebemos que o relacionamento do CG com o diretor era considerado bom ou muito bom, *“Pacífico, muito colaborante.” (MB), “De procurarmos colaborar (...) desde que haja apresentação de contas, de... prestação de contas em todos os sentidos(...)” (PB) e “Temos diálogo” (EEB).*

Com a última questão, percebemos a maioria dos conselheiros considera que o diretor não domina as reuniões do CG.. No entanto, dois consideram que *“Poderá, uma vez ou outra, acontecer, mas por norma não.” (EEB) e que “Por vezes. Depende... depende das situações...” (AB).*

Concluimos que o relacionamento do diretor com o CG é considerado bom, considerando-se que não domina as reuniões do CG.

4.2.5- A nossa compreensão

Tendo em atenção as questões que nos colocámos podemos concluir que a maioria dos conselheiros sentiu apoio do corpo que representa, tinha conhecimento das competências do

CG e tinha pouco conhecimento dos documentos orientadores/ estratégicos. Dão importância a estes documentos justificando que são fundamentais para o funcionamento e desenvolvimento da escola. O orçamento é considerado importante, consideram ainda o orçamento privativo. As linhas do orçamento vão delineadas ao CG, com uma linguagem muito técnica, são apresentadas e discutidas para aprovação.

Consideram existir visão estratégica, ainda que alguns considerem ser a do diretor e que esta é discutida no CG nos momentos eleitorais, da escolha do diretor. Quase todos conhecem a missão e visão do agrupamento e alguns identificam-na com o PE ou com o PI.

Quanto à carta educativa, conhecem-na mas já não se recordam muito bem dela, até porque já foi há muito tempo e não se tem falado dela.

Todos conhecem o PI do diretor, destacando ideias chave do mesmo como humanização, transparência e melhoria de resultados.

A redação dos documentos estratégicos foi realizada por equipas de trabalho, nomeadas pela direção, em que muito poucos conselheiros participaram, limitando-se a apreciá-los para aprovação. Os documentos são disponibilizados atempadamente aos conselheiros para se prepararem para as reuniões, havendo espaço para a discussão dos mesmos. É fomentada a intervenção dos conselheiros, manifestando iniciativa para o fazerem. Os conselheiros consideram que todos participam nos trabalhos, distinguindo-se o presidente, os professores e os encarregados de educação por estarem mais ligados à escola. A maioria considera não haver pressões nas tomadas de decisão, havendo um ambiente aberto de discussão. A autarquia é interventiva, tendo um peso correspondente ao número de votos.

Poucos conselheiros consideram haver interesses divergentes da política educativa mas pensam ser possível embora queiram acreditar que não. Consideram haver interesses corporativos apontando os professores e os EE. Nos momentos eleitorais reconhecem a ação de forças e interesses diversos, ou pelo menos alguma tentativa de influência e controlo de resultados por interesses individuais ou grupais, que exerceram pressões. Neste sentido também houve manifestação de política partidária, mesmo os que não têm a certeza dizem que pode existir.

Consideram que a autarquia tem peso na tomada de decisão, é tida em consideração até pelo apoio que dá ao agrupamento.

A dimensão do agrupamento é considerada relevante pela representatividade, pela existência de diferentes interesses e por modos de funcionamento diferentes que dificultam o consenso. A comunidade, meio envolvente, tem influência no CG pois, a sua dimensão cria mais interesse, porque mais pequeno conhecem-se todos. Mas pode provocar pouca valorização da escola.

O relacionamento com o diretor é considerado bom, não se verificando o domínio das reuniões pelo diretor.

4.3- Caso C

Ao procedermos à análise do caso C recordamos que se trata de um caso onde não há lugar à representatividade dos alunos por não ter ensino secundário. É também neste caso que não foi possível concretizar a entrevista ao DrC e ao MC.

4.3.1- Categoria: O conselheiro

Na caracterização do conselheiro, a partir das questões iniciais da entrevista, verificámos que só o PC e o DC se encontram no segundo ou mais mandatos. Estes tomaram a iniciativa para serem representantes no CG após lhes ter sido sugerido. Também o NDC foi por sugestão. O EEC foi por iniciativa própria enquanto o CLC foi por convite à instituição. Os conselheiros manifestaram ter tido apoio na sua eleição ao CG.

Quanto ao conhecimento das competências enquanto conselheiros todos as conheciam à exceção do NDC.

4.3.2- Categoria: Política educativa

Pela questão 6, verificámos que a maioria dos conselheiros conhecia os documentos orientadores/ estratégicos. Só o NDC e o EEC dizem não os conhecer.

A partir da questão 7, percebemos que os documentos orientadores/ estratégicos não têm a mesma importância para os diferentes conselheiros. O PC e o DC dão-lhes “*alguma importância (...) são documentos que se esquecem um pouco*” (PC) e “*uma importância um bocado relativa (...) existem para ... só porque têm que existir. (...) são instrumentos de autonomia que são um bocado falaciosos, porque acho que há muito pouco autonomia nesse tipo de documentos.*” (DC). Os restantes consideram os documentos importantes ou bastante importantes porque “*orientam*” (EEC) ou “*para conhecer a escola*” (CLC).

Pelas questões 10 e 11, percebemos que as linhas do orçamento vão definidas para aprovação, mas “*tem-se estabelecido algumas, algumas prioridades na utilização de verbas que a escola possa gerir.*” (PC) O DC considera o orçamento “*um setor um bocado do domínio oculto. (...) todos os membros, estão menos preparados (...)*” e acrescenta “*como instrumento de autonomia, acho que não serve(...)*” (DC). Os documentos são apreciados para aprovação pois “*também não podemos alterar nada, nem fazer grandes sugestões. (...) há quase um voto de confiança (...)*” (CLC). O mesmo é dito em relação à conta de gerência. Quanto à importância do orçamento consideram-na “*relativa*” (PC), pouco importante e “*é meramente uma previsão*” (EEC).

Nas respostas à questão 13, constatamos que os conselheiros se dividem. Uns dizem existir visão estratégica e que é discutida no momento da eleição do diretor, outros dizem que o CG não definiu, “*depende, acho que faz parte da candidatura*” do diretor e que “*o Conselho Geral terá um papel é mais de verificar se esse projeto ou essas linhas orientadoras, depois, foram, foram concretizadas.*” (PC) ou que o “*Conselho Geral está a aprender a ocupar-se dessa temática.*” (DC).

Através da questão 14, verificámos que só o CLC não conhece a Missão e Visão e o EEC diz que conhece “*mais ou menos*”.

Da questão 17, concluímos que a Carta Educativa não é conhecida pela maioria dos conselheiros; o EEC diz *“Já li, mas se me perguntar assim qual é a coisa mais importante, realmente, não sei.”* e o NDC refere *“Eu penso que sim, que nós temos tudo (...)”*, já não se recordam.

Das questões 15 e 16 concluímos que o Projeto de Intervenção do diretor é conhecido, o EEC disse não se identificar com o mesmo e o NDC preferiu não responder. Outros identificam-se *“só em parte”* (DC) ou que *“era adepto duma, duma mudança mais profunda, portanto, era a minha visão (...)”* (PC). Salientam deste projeto aspetos como *“escola de qualidade”*, *“mais resultados”* e *“que as pessoas se sentissem bem, portanto, que fossem valorizadas”* (PC). Ainda *“melhoria das práticas educativas”* (DC). Os restantes conselheiros não se recordam dos aspetos do PI.

4.3.3- Categoria: Participação/Intervenção

Pela questão 8, percebemos que a maioria dos conselheiros não participou na redação dos documentos, só o PC e o DC participaram em alguns. Os conselheiros apreciaram, para aprovação, os diferentes documentos.

Através da questão 9, verificámos que todos os conselheiros consideram que recebem os documentos atempadamente e que há espaço para discussão dos mesmos.

Pela questão 12, percebemos que o presidente dá espaço para as intervenções, mas poucos conselheiros demonstram iniciativa. O NDC diz *“É difícil, é difícil.”* O EEC refere que intervém *“quando tenho dúvidas, costumo colocá-las.”* Consideram que é fomentada a intervenção dos diferentes conselheiros, exceto o EEC.

A partir da questão 19, percebemos que os docentes eram os mais ativos; alguns conselheiros referiram também o presidente, os pais, a autarquia e as entidades cooptadas, estas referidas por um conselheiro. Os pais *“Por algum egoísmo”* (DC), *“Porque há uma preocupação que é direta (...)”* (CLC); o presidente e os docentes porque *“dão menos*

importância às pessoas que estão.... Pronto, que não estão nesses grupos.” (EEC); a autarquia porque *“é muito normal (...) queiram mostrar que fazem bem à escola”* (DC). Curioso é o facto de alguns não docentes, representantes do pessoal não docente, quando intervêm são identificados, por outros, como pais: *“dos não docentes que são pais (...) eles próprios, sendo pais, que isso tem influência”* (NDC).

Com a questão 21, percebemos que não se verificam pressões, de qualquer ordem, entendendo os conselheiros que há um ambiente de discussão aberta.

Da pergunta 28, concluímos que uns conselheiros consideram a autarquia *“interventiva, sabe qual é o território, sabe quais são as necessidades da, das escolas”* (DC), *“autarquia também manda (...) ela intervém nas escolas do primeiro ciclo.”* (NDC); outros referem que demonstra *“uma tentativa de estar atento e demonstrar-se uma certa preocupação, mas não sinto que seja um papel ativo.”* (CLC) ou que *“É passiva.”* (EEC).

4.3.4- Categoria: “Arena política”

Pela questão 19, concluímos que os conselheiros consideram que não existem interesses divergentes da política educativa, há exceção do EEC que diz existirem mas *“representam na mesma, portanto, discute-se na mesma interesses dos alunos. Mas, pronto, é só. É alunos, é alunos e pessoal não, pessoal docente.”* (EEC).

Na resposta à pergunta 20, os conselheiros são unânimes em considerar que não existem interesses corporativos.

Das perguntas 23, 24 e 25, concluímos que os conselheiros consideram haver ação de forças e interesses nos momentos eleitorais: *“Eu penso que há sempre”* (NDC); *“(…) não sei se isso se chama interesse, se será campanha eleitoral (...)”* (EEC); *“(…) senti tentativas (...) é uma espécie de um individual a tentar falar por um grupo”* (...) (CLC). Quanto a pressões quanto ao sentido de voto nos momentos eleitorais só um conselheiro o refere claramente: *“do pessoal não docente e dos pais, sentiram-se muitas pressões e quase*

tomadas de decisões que ainda não estavam tomadas.” (DC). Todos consideram ter votado no sentido das sensibilidades do corpo que representam.

Assim, percebemos que se verifica existirem forças e interesses diversificados nos momentos eleitorais. O seu voto foi no sentido das sensibilidades do corpo que representam e as pressões quanto ao voto não foram sentidas pela maioria.

Pela questão 26, concluímos que só o DC diz claramente que não há manifestação de política partidária. Outros disseram “(...) *posso depreender que, se calhar, portanto, de modo um pouco secreto ou um pouco escondido que haja, (...) não tenho dados nenhuns que me permitam isso, mas, provavelmente, poderá haver.*” (PC) ou “*É relativo e também não tenho como demonstrar. (...) uma certas Juntas de Freguesia que pertencia a um partido, todas elas foram unânimes na votação. Não sei se isso tem a ver com... diretamente ligado com o partido que a pessoa também tem... que se tá a candidatar ao cargo..., se tem a ver com outras coisas (...)*” (EEC).

Através da questão 27, percebemos que o DC e o EEC consideram que a autarquia tem um peso igual a outros conselheiros. Os restantes dizem que é importante, empenhada e com influência. Um “*papel de influência e, às vezes, sinto que esse papel pode, pode ser negativo para o Conselho Geral (...) pode-se sentir que é uma força de bloqueio... porque depois há aqui questões também políticas que se podem levantar (...)*” (CLC).

Pela questão 22, verificamos que a maioria dos conselheiros considera que a dimensão do agrupamento não condiciona as sessões do CG. Outros que sim, “*acho que a escala faz toda a diferença. (...) fico com dúvidas se um Conselho Geral consegue dar resposta a, a este, a esta... a uma abrangência tão grande em termos populacionais.*” (CLC), referindo-se à diversidade da população escolar, de níveis de ensino.

Pela questão 29, percebemos que os conselheiros consideram que o peso da comunidade não é relevante mas propicia “*muito mais intervenção, há muito mais observação (...) há mais sinergias que se notam.*” (DC), ou que se “*há dificuldades que se colocam inerentes a um, a uma, a um... a uma fragilidade sócio económica, acho que os elementos do Conselho Geral podem ter um papel muito mais ativo.*” (CLC).

Nas respostas à questão 30, percebemos que os conselheiros consideram o relacionamento do CG com o diretor bom, ou “*um relacionamento profissional. (...) Não sei se toca no bom, mas, sim, razoável bom.*” (DC), ou “*Há respeito, há um bom relacionamento.*” (CLC).

Quanto à questão 31, os conselheiros consideram que a vontade do diretor não domina as reuniões do CG ou ainda não sabem, ainda não deu para perceber.

4.3.5- A nossa compreensão

Da análise dos resultados das entrevistas podemos concluir que a maioria dos conselheiros se encontra no primeiro mandato, sentiu apoio do corpo que representa e tinha conhecimento das competências do CG. Também a maioria conhece os documentos orientadores/ estratégicos mas conferem-lhes importâncias diferentes. Para a maioria estes têm uma importância relativa, justificando que existem porque previstos na lei. Ao orçamento é também atribuída uma importância relativa. As linhas orientadoras são apresentadas no CG para aprovação, assim como os relatórios da conta de gerência. Os conselheiros não se sentem preparados para uma análise específica do orçamento, relativizando a sua importância por ser uma previsão, uma cabimentação da despesa e porque o orçamento privativo é reduzido.

O CG ainda não tem a prática de discutir uma visão estratégica, fazendo-o quando do momento eleitoral para o diretor, discutindo os PI dos diferentes candidatos, assumindo o PI do candidato eleito. A maioria conhece a Missão e Visão e não conhece a CE. Conhecido o PI do diretor a maioria destaca aspetos que considera fundamentais.

A maioria dos conselheiros não participou na redação dos documentos, apreciando-os para aprovação no CG. Os documentos necessários e em análise nas reuniões do CG são disponibilizados atempadamente aos conselheiros, havendo espaço para a discussão dos mesmos. É fomentada a intervenção dos conselheiros, mas poucos conselheiros demonstram iniciativa. Distinguem-se na intervenção os docentes e só depois o presidente,

os encarregados de educação, a autarquia e as entidades cooptadas. Os conselheiros consideram não haver pressões nas tomadas de decisão, havendo um ambiente aberto de discussão. A autarquia é interventiva.

Consideram não haver interesses divergentes da política educativa nem interesses corporativos. Consideram haver ação de forças e interesses nos momentos eleitorais, tentativas falando em interesses ou campanha. Dizem haver manifestação de política partidária, embora de forma escondida.

A maioria considera que a autarquia tem peso na tomada de decisão o que, às vezes pode ser negativo para o CG.

A maioria dos conselheiros considera que a dimensão do agrupamento não condiciona as sessões do CG assim como a dimensão da comunidade, meio envolvente, não é relevante.

Consideram existir um bom relacionamento com o diretor, não se verificando o domínio das reuniões pelo diretor.

4.4- Caso D

4.4.1- Categoria: O conselheiro

Das respostas às questões 1 a 5, concluímos que a maioria dos conselheiros se encontra no segundo ou mais mandato, só o PD, o AD e o MD se encontram no primeiro. Tomaram a iniciativa para serem representantes no CG o EED e o AD, aos restantes foi-lhes sugerido ou foi por convite. Todos manifestaram ter tido apoio.

Conheciam as competências do CG embora o AD refira que tinha um conhecimento mínimo e o NDD que não tinha um conhecimento completo.

4.4.2- Categoria: Política educativa

Através da questão 6, percebemos que a maioria dos conselheiros conhecia os documentos orientadores/estratégicos, o MD não em pormenor, o NDD só alguns e o CLD não conhecia.

A partir da questão 7, concluímos que os documentos orientadores/ estratégicos são considerados importantes ou muito importantes pelos conselheiros: *“são os documentos... fundamentais para que uma escola funcione cem por cento”*. (DD); Vêm *“responsabilizar (...) legislar ou vêm regulamentar, não é, alguns procedimentos que têm de ser transparentes”* (CLD); *“é o espelho, digamos, da escola”* (EED); *“contribui para que a atividade que lhe compete seja desenvolvida de uma forma mais eficaz.”* (MD). O DrD considera mais importante o PAA, *“(...) em que se vê o pulsar do dia-a-dia (...)* (DrD).

Das questões 10 e 11, percebemos que as linhas do orçamento vão definidas para aprovação. Sujeitas a debate, *“mas nunca é muito, normalmente, como são linhas gerais, não são linhas gerais que sejam, digamos, muito questionáveis, portanto, são mais ou menos consensuais (...) a esmagadora maioria, não tem conhecimentos para apreciar criticamente ou corretamente”* (PD), *“Por norma não é muito participativa”* (DrD). O MD acrescenta que *“compete à Direção da Escola elaborar os documentos com base nos pressupostos que foram adquiridos, que foram assimilados anteriormente. Portanto, não compete ao Conselho Geral, no ato da votação, propor alterações ao orçamento.”* Os procedimentos são iguais para os relatórios da conta de gerência. Quanto à importância do orçamento os conselheiros dividem-se. Consideram que *“deixa apenas alguma margem de liberdade à Escola, à autonomia da Escola para fazer as suas próprias opções”* (PD), *“especifica todas as ações que se pretendem desenvolver ao longo do ano e a conseqüente, e a conseqüente cobertura financeira das ações.”* (MD). É importante mas referem *“nós temos o orçamento privativo da escola”* (NDD), usado onde é necessário, incluindo apoio social aos alunos. É pouco importante porque *“a escola não tem que se pautar... por a falta ou não de verbas. Isto não é uma escola.”* (DrD)

Com a questão 13, percebemos que a visão estratégica não é abordada em CG enquanto tal. *“Provavelmente, segue a linha do Diretor.”* (DrD). Este considera que *“as grandes decisões são tomadas no conselho pedagógico. Não é no Conselho Geral. Não quero desvalorizar (...) reúnem três vezes por ano, com uma ordem trabalhos, mais ou menos, pré definida. O Conselho Pedagógico está aqui todos os dias (...) aqui é o coração de uma escola, o Conselho Pedagógico”* (DrD). A não discussão da visão estratégica em CG é justificada por ser *“necessário ainda fazer um trabalho de base. (...) Por vezes, há muita mudança dos conselheiros e isto leva a que também haja alguma dificuldade em, de facto, se assentar e perceber o papel do Conselho Geral.”* (MD). Há alguns conselheiros que consideram que existe visão estratégica *“Agora, se o CG discute... muito essa política, é relativo.”* (NDD).

Da questão 14, soubemos que todos os conselheiros conhecem a Missão e a Visão definidas pelo Agrupamento/ Escola.

Pela questão 17, percebemos que a Carta Educativa não é conhecida pela maioria dos conselheiros. Segundo o MD está em reformulação. A este propósito o DrD acrescenta *“A informação que vem daí, digamos que não é, não é... de tal forma importante. Isto porquê? Porque não há articulação, há aqui uma falta de articulação entre, entre escolas, entre o concelho, digamos assim.”*

Das questões 15 e 16, concluímos que o Projeto de Intervenção do diretor é conhecido por todos, exceto o AD e o PD que não conhece porque não foi apresentado de forma profunda desde que é conselheiro. Destacam aspetos mais importantes como *“dar visibilidade... digamos, à Escola”* (PD), *“Qualidade do ensino (...) um corpo docente que, que fosse ativo”* (CLD) e *“melhorar as condições para os alunos”* (NDD). Consideram ainda que vai ao encontro do PE e da política educativa definida pelo CG.

4.4.3- Categoria: Participação/ Intervenção

Da questão 8, concluímos que a maioria dos conselheiros não participou na redação dos documentos, só o PC, o NDD e o EED participaram em alguns. O DD apesar de não participar diretamente foi dando sugestões. Os conselheiros apreciaram para aprovação.

Das respostas à questão 9, concluímos que os diferentes documentos foram disponibilizados atempadamente, *“uma semana antes, enviam”* (EED) e foi dado espaço para a sua discussão dos mesmos.

Pela questão 12, percebemos que a maioria dos conselheiros intervém e é fomentada a intervenção. No regimento do CG consta um tempo inicial para intervir: *“está consignado no regimento e isso tem sido sempre respeitado que os primeiros quinze minutos de, de, da sessão do Conselho Geral são abertos para que qualquer conselheiro possa exprimir preocupações ou pôr problemas (...)”* (PD).

Com a questão 19, percebemos que os docentes são considerados os mais ativos seguidos dos pais e alunos. Os professores porque *“conhecem melhor a escola”* (DrD) e *“porque também estão em maior número”* (AD), os pais porque *“vão-lhe chegando a casa algumas das informações”* (NDD) e os alunos, juntamente com os professores, porque *“são as partes interessadas”* (EED). Dois conselheiros consideram que todos são ativos. Nesta questão um conselheiro refere que três conselheiros são ativos mas de forma negativa, criando obstáculos ao desenrolar das reuniões.

Das respostas à pergunta 21, percebemos que não há pressões na tomada de decisão e existe um ambiente de discussão aberta: *“Isso é democrático.”* (EED); *“toda a gente tem oportunidade de falar”* (AD).

Pela questão 28, percebemos que, a maioria dos conselheiros, consideram a autarquia interventiva.

4.4.4- Categoria: “Arena política”

A partir da questão 19, percebemos que os conselheiros consideram existirem, no CG, interesses divergentes da política educativa. Interesses “*puramente pessoais de alguns conselheiros, puramente pessoais. Profissionais/pessoais. Não são propriamente políticos ou, ou de outras veias.*” (PD), “*é por interesses individuais. Contra o Diretor, neste caso.*” (EED).

Na resposta à pergunta 20, os conselheiros são unânimes em considerar que não existem interesses corporativos, considerando “*alguma teimosia. Mas que depois se consegue diluir perfeitamente.*” (DD).

Das perguntas 23, 24 e 25, verificamos que uns conselheiros consideram não ter havido ação de forças e interesses nos momentos eleitorais, outros consideram que há “*Alguns interesses individuais.*” (DD), entre professores “*houve pessoas que andaram pura e simplesmente a arregimentar, a convencer até à última da hora, a acompanhar... portanto, para, para ser objeto de votação dessas pessoas.*” (PD). O DrD considera que só se manifesta se houver duas listas. Quanto a pressões quanto ao sentido de voto só sentiu o DD: “*Muitas, muitas.*”. Consideram ter votado no sentido das sensibilidades do corpo que representam.

Assim, percebemos que se verifica existirem forças e interesses essencialmente individuais nos momentos eleitorais. O seu voto foi no sentido das sensibilidades do corpo que representam e as pressões quanto ao voto não foram sentidas pela maioria.

Da questão 26, concluímos que os conselheiros são unânimes em considerar não existir manifestação de política partidária, à exceção do MD que considera que “*os partidos políticos tentam criar, digamos, lobbies ou, ou, digamos, não digo controlar, mas colocar pessoas afetas ou que estejam um pouco em sintonia com os partidos. Isso, isso, não tenho conhecimento em particular de nada, mas penso que é assim.*”.

Com a questão 27, percebemos que os conselheiros consideram que a autarquia não tem peso nas tomadas de decisão, “*A ideia que eu tenho é que eles são sempre muito amorfos.*”

(EED) ou tem um peso relativo, de acordo com o número de votos. O MD diz ser autónomo nas decisões necessárias no CG.

Pela questão 22, verificamos que os conselheiros consideram que a dimensão da escola não condiciona as sessões do CG, ou que estas questões *“são mais visíveis no Conselho Pedagógico”* (PD).

Através da questão 29, compreendemos que alguns conselheiros consideram que o peso da comunidade não é relevante, não influencia ou não é significativo. Outros que *“contribui para um Conselho Geral mais esclarecido, mais informado e mais apto a tomar decisões conscientes. Pelo menos, tem a literacia suficiente (...)”* (PD), *“efetivamente, o concelho onde se inserem as Escolas têm algumas, influencia nas tomadas de decisão dos Conselhos Gerais, também.”* (CLD), *“Mais interessado.”* (DD), *“digamos que a mais valia da representatividade das pessoas que estão lá à partida, digamos que terá estar de acordo com a, com o meio onde nós estamos inseridos. Isso sem dúvida.”* (DrD) e *“as pessoas estão a perceber que é preciso trabalhar em rede, que é preciso trabalhar para o mesmo fim. E isso verifica-se também aqui no Conselho Geral da escola. Eu acho que as pessoas vestem a camisola da cidade, do concelho e não das partes e isso acho que tem contribuído para o engrandecimento desta escola.”* (MD).

Nas respostas à questão 30, percebemos que os conselheiros consideram o relacionamento do CG com o diretor bom ou muito bom, *“Cordial, colaborativo”* (PD), *“de proximidade (...) sintonia (...) sabem ambos o caminho que têm a percorrer e têm demonstrado, de facto, um interesse comum no desenvolvimento de todas as ações.”* (MD). O EED refere *“São todos muito cordiais, são todos corretos. (...) há uma facção – eu estou a falar dos docentes – pró Diretor e outra contra o Diretor.”*, manifestada por atritos e assuntos que não são do CG.

Quanto à questão 31, a maioria dos conselheiros considera que a vontade do diretor não domina as reuniões do CG *“mas tem influência na tomada de decisão, no esclarecimento”* (PD). *“(...)se o Diretor é apoiado pelo Conselho Geral, é porque as suas, as ideias que traz a debate são ideias que a nós nos favorecem, que nos importa.”* (AD). Um conselheiro

considera que o diretor domina as reuniões por conhecimento de todos os assuntos tratados: *“por inerência, tem de debater estes assuntos, tem que apresentar os assuntos para nós estarmos a par, (...) tem que ter sempre um papel interventivo, quase por obrigação (...)”* (CLD).

4.4.5- A nossa compreensão

Das entrevistas podemos concluir que a maioria dos conselheiros se encontra no segundo ou mais mandatos e sentiu apoio do corpo que representa. À maioria foi sugerido ser representante no CG. Todos os conselheiros sentiram apoio do corpo que representam e tinham conhecimento das competências do CG.

Os conselheiros consideram os documentos orientadores/estratégicos importantes. Quanto ao orçamento, as linhas orientadoras são apresentadas no CG para aprovação, assim como os relatórios da conta de gerência, de forma pouco participada considerando a falta de conhecimento específico. O orçamento é pouco valorizado pois limita a autonomia de decisão da escola. Referem o uso do orçamento privativo.

A visão estratégica não é abordada em CG enquanto tal. A mudança dos conselheiros poderá ser uma razão para que isso aconteça. No entanto consideram haver visão estratégica. Todos conhecem a Missão e Visão e a maioria não conhece a CE. Também a maioria conhece o PI do diretor e destaca aspetos que considera fundamentais, mesmo os que dizem não o conhecer.

A maioria dos conselheiros não participou na redação dos documentos orientadores, apreciou-os e aprovou-os no CG. Os diferentes documentos são disponibilizados atempadamente aos conselheiros, existindo espaço para a discussão dos mesmos. No regimento contempla-se um espaço inicial para intervenção dos conselheiros. Os conselheiros mais ativos, mais participativos, são os docentes, os encarregados de educação e os alunos. Consideram não haver pressões nas tomadas de decisão e sim um ambiente aberto de discussão. A autarquia é interventiva.

Os conselheiros consideram existirem interesses divergentes da política educativa, interesses que são pessoais. Quanto a interesses corporativos consideram não existirem. Existem forças e interesses essencialmente individuais nos momentos eleitorais. O voto foi no sentido do corpo que representam e, alguns, sentiram pressões quanto ao sentido de voto. Não se verifica manifestação de política partidária.

A autarquia tem um peso relativo ou nenhum na tomada de decisão.

A maioria dos conselheiros considera que a dimensão da escola não condiciona as sessões do CG, pode ser visível no Conselho Pedagógico. A dimensão da comunidade, meio envolvente, contribui para um CG mais esclarecido, agindo para o mesmo fim.

O relacionamento com o diretor é bom ou muito bom, reconhecendo, no entanto, a existência de uma força de oposição. O diretor não domina as reuniões mas influencia já que é o que tem o conhecimento e intervém quase por obrigação.

4.5- Resultados do guião específico

Para completarmos a nossa análise precisamos dos dados das entrevistas consideradas em guião específico e aplicadas ao representante da autarquia, ao presidente do CG e ao diretor. Apresentamos os resultados considerando as questões específicas, não por caso mas por função e cargos exercidos, procedendo a uma síntese global.

4.5.1-Representante da autarquia

Lembramos que dos representantes da autarquia não foi possível ouvir o do caso C.

Pela questão 3, percebemos que dos representantes da autarquia dois foram auscultados antes da sua nomeação para o CG, enquanto um foi a convite do município.

Da pergunta 16, verificámos que um representante não conhece a CE, outro não se recorda e ainda outro diz não ser respeitada.

Pela pergunta 25, percebemos que todos são autónomos, não se sentem condicionados pelo presidente da autarquia.

4.5.2-Presidente do Conselho Geral

Pela questão 5, soubemos que dois dos presidentes afirmam que foram candidatos naturais à presidência, decorrendo da constituição da lista, um foi por sugestão e outro por iniciativa própria.

Através da questão 7, percebemos que todos contactam o diretor, um para lhe pedir a opinião após definir a ordem de trabalhos, outro ouve o diretor para depois preparar a reunião, outro prepara-a em consonância com o diretor e outro fá-lo autonomamente, solicitando ao diretor os documentos necessários.

Da questão 10, concluímos que a redação dos documentos orientadores/estratégicos não é promovida pelo CG que só os aprecia e aprova. Há conselheiros que participam na redação destes documentos mas não na qualidade de conselheiros. É a direção que promove a sua redação.

Pela questão 17, soubemos que os documentos são enviados atempadamente aos conselheiros e é promovida a sua discussão nas reuniões.

4.5.3-Diretor

Os resultados apresentados não contemplam a entrevista do DC, por não ter sido possível efetuar-la.

Dos diretores, pela pergunta 4, ficámos a saber que um se candidatou por vontade própria, outro porque lhe foi sugerido e outro foi empurrado para a candidatura a diretor.

Da pergunta 6, concluímos que todos divulgaram o seu PI no CG.

Pela questão 7, percebemos que destacam do PI aspetos como a melhoria dos resultados (DrA), a transparência, humanizar a escola (DrB), a excelência e o sucesso (DrD).

Da pergunta 8, concluímos que num caso o diretor tem de lembrar o presidente do CG a realização da reunião, noutra as reuniões são preparadas em conjunto e noutra o diretor não participa na preparação da reunião, limitando-se a fornecer os documentos que dele dependem.

Da questão 12, concluímos que, em dois casos, os diretores promovem a redação dos documentos orientadores/ estratégicos constituindo equipas de trabalho, num caso com voluntários. Outro diretor redige os documentos, lê, dá a conhecer, recebe contributos, vai a conselho pedagógico e depois ao CG.

Pela pergunta 13, percebemos que todos os diretores definiram a Missão e Visão tendo em atenção os documentos orientadores.

Da questão 15, concluímos que todos fornecem atempadamente os documentos necessários e para análise em CG.

4.6- Cruzamento de dados

A partir da nossa compreensão dos dados das entrevistas e pela sua triangulação podemos retirar algumas ilações tendo presentes as questões que nos colocámos no presente trabalho e subjacentes às nossas categorias e subcategorias em análise. Para uma melhor compreensão apresentamos a análise aglutinando as questões numa mais abrangente, dentro da mesma categoria, de forma abreviada.

4.6.1- Política educativa e instrumentos de autonomia

No que respeita à redação dos documentos, instrumentos de autonomia, verificamos que a maioria dos conselheiros não participa na dita redação, podendo, pontualmente o fazer mas não na qualidade de conselheiros. Todos consideram estes documentos importantes, existindo um caso em que essa importância é relativa. A importância que lhes é dada é justificada. Em todos os casos o CG analisa e aprova os diferentes documentos.

O orçamento, quer na definição das linhas orientadoras quer na conta de gerência, não é muito participado, considerando os conselheiros que se trata de documentos muito técnicos e que não possuem conhecimento específico para proceder à sua análise. Assim reservam esse papel à direção, confiando nos seus procedimentos. O orçamento privativo, gerado por receita própria, é conhecido e considerado pelos conselheiros. Em alguns casos este orçamento não se considera estar ao serviço do que se pretende para a escola/ agrupamento, limitando a sua ação, não sendo um instrumento de autonomia.

A visão estratégica não é tema debatido no CG, exceto quando dos momentos eleitorais, no momento em que se discutem os PI dos candidatos a diretor. Os conselheiros consideram que é necessário um trabalho de base neste sentido. A visão estratégica confunde-se, assim, com o PI do diretor que é assumido enquanto tal, seguindo o proposto pelo diretor eleito. Em todos os casos o PI é conhecido e destacam aspetos que consideram mais importantes no mesmo. É conhecida a Missão e Visão da instituição. A CE não é, e aqueles que já a conheceram, não se recordam, pois passou muito tempo. Referem ainda que é um documento pouco respeitado.

No funcionamento do CG, verifica-se que os documentos são enviados aos conselheiros atempadamente permitindo que se preparem para a reunião, com a possibilidade de intervirem e questionarem quando da sua análise. A intervenção que é fomentada, manifestando, os conselheiros, iniciativa para intervirem.

4.6.2- Presença de interesses diversificados no Conselho Geral: “Arena política”

Do conjunto de questões que formulámos para verificar da existência de interesses no CG, interesses de ordem grupal, ou individual, ou de ordem política, de âmbito partidário ou autárquico, que pudessem ser promotores de pressões sobre os conselheiros e se essas pressões eram sentidas, confrontamo-nos com uma divisão nos resultados.

Em dois casos não existem interesses individuais e em outros dois casos concluímos que estes existem e num deles de forma agravada. No que respeita a interesses corporativos podemos concluir que não existem, por regra, já que só num caso os conselheiros consideram existir por parte dos professores e dos encarregados de educação. Quanto à manifestação de política partidária em dois casos os conselheiros consideram que existe e, em outros dois, que não existe. Pretendemos perceber o poder de influência da autarquia indagando sobre o seu peso no CG. Concluímos que a autarquia tem peso na medida em que tem responsabilidades na educação e funciona como parceiro. Os diversos interesses, particularmente os individuais, fazem-se sentir em momentos eleitorais com pressões exercidas sobre os conselheiros, embora num caso se diga que não existem e em outro se fale em tentativas.

Também no que respeita ao relacionamento com o diretor é considerado bom em todos os casos, não se verificando o exercício de interesses do diretor nas reuniões. Consideram o diretor como detentor de conhecimento e por isso sempre ouvido e considerada a sua opinião.

A dimensão da escola/ agrupamento, não é determinante para o funcionamento do CG sendo considerada relevante num dos casos pela representatividade, por diferentes interesses e modos de funcionamento.

A comunidade em que se insere a escola/ agrupamento pode influenciar a ação do CG, considerando que, num contexto pequeno, este será mais participativo e, em meios mais favorecidos, a participação será mais esclarecida, mais informada.

Conclusão

O nosso estudo foi norteado pelo objetivo de verificar se a atuação do CG se desenvolvia num palco político, o que se pode inferir das manifestações de interesses diversificados, existentes no CG. Órgão de excelência para definir uma política educativa local, porque tem na sua composição elementos que representam a comunidade e que podem dar o seu contributo para definir o que se pretende, quais os fins educativos, e quais os modos de se atingirem, específicos para a comunidade em que se inserem. A sua atuação pode ser condicionada por interesses de várias ordens, que condicionem a livre definição da política educativa, presente nos documentos orientadores, instrumentos de autonomia. Foi isso que procurámos compreender, se existiam e de que ordem.

Estas questões, numa altura em que se fala de municipalização assumem maior significado. Os docentes defendem que a escola não deve agir de acordo com o poder político. Usam a expressão "A política não deve entrar na escola", referindo que nunca entrou, não é agora que deve entrar. No nosso estudo verificámos que outros elementos da comunidade educativa comungam da mesma opinião quando nos dizem da politização: *"Ouvi alguns comentários da politização dos, dos... da tentativa de politização dos estabelecimentos de ensino em que eu não acreditei, fiquei chocado. Quando, depois de estar lá dentro, eu apercebi-me que isso, é possível que isso aconteça. (...) Mas acho que é uma coisa importante, deve ser discutida e deve ser bloqueada. Nunca um órgão como a Escola deve ser politizado. A Escola é superior a isso, no meu entender! Há política e há politização. Deve estar um patamar acima e nunca deve permitir que isso aconteça."* (CLB).

É nossa opinião que não é a municipalização que trás a politização. Esta encontra-se nas relações de poder da comunidade.

Recentremo-nos na nossa análise, recordando as nossas questões. Tratamos primeiro as que dizem respeito à política educativa e instrumentos de autonomia: O PE, RI e PA e PPA são conhecidos e reconhecidos como documentos orientadores/ estratégicos? É conhecida e considerada a Carta Educativa Concelhia? Entende-se o orçamento como um instrumento de gestão com implicações na execução do Projeto Educativo?

Concluimos que os instrumentos de autonomia são valorizados pelos conselheiros, no entanto, por regra, não participam na sua redação. Analisam e aprovam. Confiam no diretor e na direção. Também não existe a prática de discutir a política educativa, as metas, a visão estratégica. Esta é a do PI que o diretor apresenta quando da sua candidatura. Assume, assim, o diretor a definição da política educativa. A Carta Educativa não é conhecida.

Para perceber a presença de interesses diversificados no Conselho Geral colocámos as questões: As políticas e as práticas do Conselho Geral jogam-se num palco político? Os diferentes atores agem em conformidade com interesses grupais/ cooperativos instalados? Verificam-se pressões de ordem política/ partidária nas tomadas de decisão? A relação de poder do Conselho Geral e do(a) Diretor(a) é salutar ou conflituosa, verifica-se alguma subserviência de um para com o outro? A dimensão do Agrupamento/ Escola, o contexto em que se insere contribuem para o agudizar de conflitos de interesses?

No desenvolvimento do nosso trabalho verificámos que alguns conselheiros são renitentes na abordagem que fazem às questões políticas, sem afirmações concretas, usando expressões como “eu acho”, “eu penso”, “pode haver”. Em outros casos entram em contradição *“há sempre forças de influência, quer dizer... claro que uns vieram falar comigo, outros não, (...) Aliás, é engraçado, nenhum próprio falou comigo, é engraçado.”* (DB) Não se explicitou se os interesses eram individuais ou de outra ordem. Curiosamente, os conselheiros integrados no conselho de menor dimensão, com menor peso económico, afirmam que não existem interesses de ordem partidária, mas sim de ordem individual. Esta situação é também considerada na escola situada em contexto citadino, com maior peso económico. Nos restantes casos verificaram-se mais pressões, representativas de interesses quer individuais, quer grupais ou mesmo de ordem política.

Concluimos que os interesses existem, não corporativos, mas individuais. Estes são geradores de pressões visíveis em momentos eleitorais. É nosso entendimento, que por trás dos interesses individuais estão interesses políticos, partidários, de oposição ou de reforço do *status quo*. O relacionamento do CG com o diretor é considerado bom. Mesmo as situações de conflito, referidas num caso, são entendidas como força de oposição, mas não colhendo, na maioria dos conselheiros, simpatia. A autarquia é ativa no CG na medida em

que tem responsabilidades na educação, intervindo nas questões que lhe dizem respeito. O seu peso nas decisões é o do número de votos.

A vontade política, governativa, de proceder à municipalização da educação, poderá alterar este órgão de administração e gestão escolar, substituindo-o, alterando a sua composição, atribuindo-lhe novas competências ou, simplesmente, extingui-lo. Seria interessante verificar, caso o órgão seja extinto e substituído, se as relações de interesses se mantêm ou se alteram, assumindo um carácter partidário, gerador de clientelismos. Aguardemos.

Bibliografia

- Afonso, A. J., Estêvão, C. V. & Castro, R. V. (1999). *Projetos educativos, planos de atividades e regulamentos internos: Avaliação de uma experiência*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar. A Abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (2005). Prefácio. in MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M. & Jakobsen, L.B. (2005). *A história de Serena: Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bacharach, B.S. & Mundell, B.L. (1999). Políticas organizacionais nas escolas: Micro e macro e lógicas de ação. In M. J. Sarmiento, (Org.). *Autonomia da escola: Políticas e práticas*. Porto: Edições ASA.
- Barbier, J.-M. (1993). *Elaboração de projetos de ação e planificação*. Porto: Porto Editora
- Barroso, J. (1996). Introdução ao Seminário do Forum Português de Administração Educacional, in Barroso, J. e Pinhal, J. (Org.) (1996). *A administração da educação. Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri
- Barroso, J. (2004). Políticas e gestão local da educação. In, J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Org.). *Atas do III Simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro

- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa.
- Beane, J. A. & Apple, M. W. (2000). Em defesa das escolas democráticas. In *Escolas Democráticas*. Michael W. Apple e James A. Beane (Org.). Porto: Porto Editora
- Canário, M. B. (1999). *Construir o projecto educativo local: Relato de uma experiência* (ebook). Acedido a 25 de outubro de 2014, em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/projeto_local.pdf
- Castro, D. F. (2011). Os projetos de intervenção dos directores de escola: uma construção discursiva a partir das regulações dos discurso político-normativo, *Sensos*, 1 (2), pp. 9-28. Acedido em 14 de novembro de 2014 em <http://sensos.esse.ipp.pt/revista/index.php/sensos/article/view/33/11>
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: ASA
- Costa, J. A. (2003a). *O projeto educativo da escola e as políticas educativas locais: Discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (2003b). *Imagens organizacionais da escola*. (3.^a ed.) Porto: Edições ASA
- Costa, J. A. (2003c). Projetos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Revista Educação & Sociedade*, 24 (85), p. 1319-1340. Acedido a 10 de novembro de 2014, em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Costa, J. A. (2004). Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado, *Revista Portuguesa de Educação*, 17, (2), pp. 85-114. Acedido a 29 de outubro de 2014, em <http://www.redalyc.org/pdf/374/37417204.pdf>

- Costa, J. A., Marinho, S., Castanheira, P. & Gonçalves, C. (2014). O Diretor da Escola e o Projeto de Intervenção: dados do contexto português, *Revista Educação Online*, (15) pp. 1-13
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. S. (2000). Municípios e escolas normativização e contratualização da política educativa local. In Machado, J. Formosinho, J. & Fernandes, A. S. (Coord.), *Autonomia, contratualização e município*. Acedido a 11 de janeiro de 2014, em http://www.esec.pt/cdi/ebooks/docs1/Nogueira_jardins.pdf#page=33
- Fernandes, A. S. (2002). Autonomia e regulamento interno. *Documento policopiado difundido online, no âmbito da ação de formação “Círculos de Estudos–Para o Desenvolvimento Organizacional da Escola–um dispositivo interativo de formação à distância”*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação, 1-3.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor
- Fontoura, M. M. (2008). Política e acção pública. Entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(2), pp. 5-31. Acedido a 25 de setembro de 2014, em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v21n2/v21n2a02.pdf>
- Formosinho, J. & Machado, J. (1998). Autonomia gestão e avaliação nas escolas – A administração das escolas no Portugal democrático. *Coleção perspectivas atuais – Educação*. Acedido a 19 de setembro de 2014, em http://www.cursoverao.pt/c_1998/joao.htm
- Formosinho, J., Ferreira, F.I. & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA

- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J. & Ferreira, F. I., (2005), *Administração da Educação, Lógicas burocráticas de mediação*, Porto: Edições ASA
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J. & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Fortin, M.-F. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização*(Nídia Salgueiro, trad.). Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas
- Gómez, G. R., Flores, J. G. & Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Guerra, I. C., 2006, *Pesquisa Qualitativa e análise de Conteúdo, Sentidos e Formas de Uso*, Lisboa, São João do Estoril: Príncipe
- Guerra, M. A. S. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Llavador, F. B. & Alonso, A. S. M. (2001). *Desenhar a coerência escolar, Bases para o projeto curricular de escola e de turma*. Porto: CRIAPASA
- Lima, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho
- Lima, L. C. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Revista de Sociologia*, (19)
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M., Jakobsen, L. B. (2005). *A História de Serena, Viajando rumo a uma Escola melhor*. Porto: Edições ASA
- Machado, J. (2004). Cidade educadora e administração local da educação na cidade de Braga, in *Atas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia-Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção, Atelier: Cidades, Campos e Territórios*. Acedido a 25 de setembro de 2014, em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR461180422234c_1.pdf

- Martins, E. (2005). Carta Educativa: Ambiguidades e Conflitualidades. *Revista Lusófona de Educação*, (6) pp. 139 – 151. Acedido a 25 de setembro de 2014, em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n6/n6a10.pdf>
- Marques, M. C. C. (2003). Tendências recentes de abordagem à contabilidade pública em Portugal. *Revista Contabilidade & Finanças*, 14 (31) completar. Acedido a 14 de novembro de 2014, em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1519-70772003000100007&script=sci_arttext
- Morgan, G. (2006). *Images of organization: Updated edition of the international bestseller*. London: Sage Publications.
- Neto-Mendes, A. (2007). *A participação dos municípios portugueses na educação e a reforma do Estado– elementos para uma reflexão*. Acedido a 26 de outubro de 2014, em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/40.pdf
- Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. Acedido a 25 de outubro de 2014, em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf
- Pinhal, J. (2006). A intervenção do município na regulação local da educação, in J. Barroso. (Org.) *A Regulação das Políticas Públicas da Educação, Espaços, dinâmicas e atores*. Coimbra: Educa
- Pinhal, J. (2011). A construção do sistema educativo local em Portugal: uma história recente, (versão eletrónica) *cad_pesq11.indd*, pp.13-27. Acedido a 19 de outubro de 2014, em <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/401645.PDF>
- Quivy R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais: Trajeto*. Lisboa: Gradiva.
- Sarmiento, M. J. (org.) (2000), *Autonomia da Escola, Políticas e Práticas*, Coleção Perspetivas Atuais, Porto: ASA

Sergiovanni, T. J. (2004). *O mundo da liderança, Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas* Porto: Edições ASA

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles: Sage Publications.

Legislação

Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de outubro. *Diário da República n.º 249/76 - I Série*. Ministério da Educação e Investigação Científica. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro. *Diário da República n.º 270/80 - I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março. *Diário da República n.º 57/84 - I Série*. Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Administração Interna.

Decreto-Lei n.º 299/84, de 5 de setembro. *Diário da República n.º 206/84 - I Série*. Ministério da Administração Interna; Ministério do Equipamento Social; Ministério das Finanças e do Plano; Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 399-A/84, de 28 de dezembro. *Diário da República n.º 299/84 - I Série*, Ministério da Administração Interna; Ministério da Educação; Ministério das Finanças e do Plano; Ministério da Justiça; Ministério dos Negócios Estrangeiros; Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. *Diário da República n.º 29/89 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei N.º 172/91 de 10 de maio. *Diário da República n.º 107/91 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de abril. *Diário da República n.º 97/93 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. *Diário da República n.º 102/98.- I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro. *Diário da República n.º 12/03 – I Série*. Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente. Lisboa.

Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República n.º 79/08 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho. *Diário da República n.º 144/08 – I Série*. Ministério da Educação e Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Decreto -Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro. *Diário da República n.º 177/09 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro. *Diário da República n.º 249/11 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República n.º 126/12 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 266-G/2012, de 31 de dezembro. *Diário da República n.º 252/12 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência Lisboa.

Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro. *Diário da República n.º 32/89 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 113/ME/93, de 23 de junho. *Diário da República n.º 145/93 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho. *Diário da República n.º 126/97 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência Lisboa.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/86 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 23/97, de 2 de julho. *Diário da República n.º 150/97 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 24/99, de 22 de abril. *Diário da República n.º 94/99 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 159/99, de 14 de setembro. *Diário da República n.º 215/99 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 169/99, de 18 de setembro. *Diário da República n.º 219/99 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 5-A/2002, de 11 de janeiro. *Diário da República n.º 9/02 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 41/2003, de 22 de agosto. *Diário da República n.º 193/03 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 67/2007, de 31 de dezembro. *Diário da República n.º 251/07 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 8/2009, de 18 de fevereiro. *Diário da República n.º 34/09 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 6/2012, de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 30/12 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro. *Diário da República n.º 176/13 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei Orgânica n.º 1/2011, de 30 de novembro. *Diário da República n.º 230/11 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho. *Diário da República n.º 131/08– I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 168/12 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro. *Diário da República n.º 36/14 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Retificação n.º 4/2002, de 6 de fevereiro. *Diário da República n.º 31/02- I Série*.

Retificação n.º 9/2002, de 5 de março. *Diário da República n.º 54/02- I Série*.

Anexos

Anexo I – Guiões das entrevistas aplicados aos conselheiros que constituíram a amostra no nosso estudo.

Guião de entrevista

A aplicar ao representante dos docentes, dos não docentes, dos encarregados de educação, dos representantes das entidades cooptadas e dos alunos.

I - Apresentação

Bom dia (Boa tarde). Chamo-me Maria Augusta Meireles Gonçalves e começo por agradecer ter cedido algum do seu tempo para esta entrevista. No âmbito da minha dissertação de mestrado estou a realizar um estudo sobre o Conselho Geral do Agrupamento/Escola, sobre as políticas e práticas deste órgão de administração e gestão estratégico. Para chegar a algumas conclusões nada melhor que ouvir os envolvidos, pelo que solicitei a colaboração de alguns representantes ao Conselho Geral. Esta colaboração é essencial, é a base de todo o estudo e sem a sua colaboração o mesmo não era possível.

Quero assegurar-lhe que esta entrevista será anónima, nunca aparecerá identificado pelo seu nome, assim como o Agrupamento/Escola também permanecerá anónimo. Tudo o que aqui se registre será utilizado somente para o estudo a efetuar e será confidencial.

Antes de iniciar a entrevista tenho de lhe pedir o seu consentimento para a gravação desta nossa conversa.

(Após a autorização para proceder à gravação:)

II - Entrevista

- 1- Peço-lhe, por favor que identifique em que qualidade se encontra no Conselho Geral do Agrupamento/Escola.
- 2- Encontra-se no primeiro mandato ou já tinha outro anterior?
- 3- Como se interessou por ser representante ao C.G., foi por iniciativa própria, foi-lhe sugerido, foi “empurrado”...

- 4- Sentiu apoio do corpo que representa no processo de eleição?
- 5- Antes de tomar posse no C.G. tinha conhecimento das competências do C.G., das funções que iria exercer?
- 6- Antes de fazer parte do CG tinha conhecimento dos documentos orientadores/estratégicos como o Regulamento Interno, o Projeto Educativo ou o Plano Anual de Atividades?
- 7- Que importância dá a estes documentos?
- 8- Na redação ou reformulação destes documentos participou ativamente dos trabalhos, fez parte de alguma equipa de trabalho, ou limitou-se a apreciar estes documentos para aprovação?
- 9- Para a apreciação dos mesmos, estes foram-lhe disponibilizados atempadamente, foi dado espaço para a discussão dos mesmos?
- 10- No que respeita ao orçamento do Agrupamento/Escola de que forma este é apresentado no CG, dá-se oportunidade para definir as linhas orientadoras do orçamento, ou estas são apresentadas já definidas e para aprovação?
- 11- O que pensa deste documento, que importância lhe dá?
- 12- Por hábito toma a iniciativa para apresentar questões a discussão ou para questionar as decisões a tomar/tomadas? *É fomentado esse hábito?*
- 13- No que respeita à definição da política educativa do Agrupamento/Escola, pensa que existe visão estratégica, o C.G. ocupa-se desta temática?
- 14- Tem conhecimento da Missão e da Visão definidas pelo Agrupamento/Escola?
- 15- Participou na eleição do(a) Diretor(a). Identifica-se com o Projeto de Intervenção/Ação apresentado quando da candidatura? (Se sim, acha que vai ao encontro do que o C. G. definiu enquanto política educativa, do Projeto Educativo?) (Se não, quer explicar porquê?)
- 16- Quer salientar os aspectos do Projeto de Intervenção/Ação que considera mais importantes?
- 17- Conhece a Carta Educativa do Concelho? (se sim: Como obteve esse conhecimento? Que importância lhe dá?)

- 18- Na sua opinião, quem tem um papel mais ativo no C.G.? Porque acha que isso acontece?
- 19- Na sua opinião, há interesses instalados no C.G. que não sejam os da política educativa, que não sejam os alunos?
- 20- Acha que existem interesses corporativos? (Se sim, por parte de quem?)
- 21- Quando é necessário tomar decisões importantes, sente que existem pressões para uma determinada decisão ou, pelo contrário, existe um ambiente de discussão aberta, facilitada?
- 22- A dimensão do Agrupamento/Escola (n.º de alunos, de pessoal docente e não docente e diversidade da oferta educativa) condiciona as tomadas de decisão do C. G., verifica-se a defesa de diferentes interesses, é dificultado o consenso, ou não tem qualquer peso, não é relevante?
- 23- Em momentos eleitorais, para o C.G. e para o cargo de Diretor, sente ação de forças representativas de interesses instalados, de interesses corporativos ou individuais, de tentativa de controlo dos resultados? (Se sim, quais?)
- 24- Quando do ato eleitoral para o(a) Diretor(a), sentiu que o seu voto foi no sentido das sensibilidades/escolhas do corpo que representa?
- 25- Sentiu pressões quanto ao sentido do seu voto?
- 26- Na sua opinião há manifestação de política partidária, através das suas estruturas concelhias, nos momentos eleitorais? (se sim, de que forma?)
- 27- Na sua opinião qual o peso que a autarquia, através dos seus representantes, tem nas tomadas de decisão?
- 28- Qual a atitude da autarquia enquanto participante no C.G.? Passiva, interventiva...
- 29- Na sua opinião, o peso da Comunidade, com as suas características políticas e sócio económicas, contribui para um C. G. mais atuante, mais interessado e participativo ou mais passivo e desinteressado?
- 30- Como caracteriza o relacionamento do C.G. com o (a) Diretor(a)?
- 31- Sente que a vontade do Diretor(a) domina nas reuniões do C.G.?

Chegamos ao fim da entrevista, pelo que se quiser acrescentar alguma coisa, fazer algum comentário que considere importante e pertinente, peço que o faça agora.

Resta-me agradecer a disponibilidade e a colaboração que manifestou, muito obrigado!

Guião de entrevista

A aplicar ao representante da autarquia.

I - Apresentação

Bom dia (Boa tarde). Chamo-me Maria Augusta Meireles Gonçalves e começo por agradecer ter cedido algum do seu tempo para esta entrevista. No âmbito da minha dissertação de mestrado estou a realizar um estudo sobre o Conselho Geral do Agrupamento/Escola, sobre as políticas e práticas deste órgão de administração e gestão estratégico. Para chegar a algumas conclusões nada melhor que ouvir os envolvidos, pelo que solicitei a colaboração de alguns representantes ao Conselho Geral. Esta colaboração é essencial, é a base de todo o estudo e sem a sua colaboração o mesmo não era possível.

Quero assegurar-lhe que esta entrevista será anónima, nunca aparecerá identificado pelo seu nome, assim como o Agrupamento/Escola também permanecerá anónimo. Tudo o que aqui se registre será utilizado somente para o estudo a efectuar e será confidencial.

Antes de iniciar a entrevista tenho de lhe pedir o seu consentimento para a gravação desta nossa conversa.

(Após a autorização para proceder à gravação:)

II - Entrevista

- 1- Peço-lhe, por favor que identifique em que qualidade se encontra no Conselho Geral do Agrupamento/Escola.
- 2- Encontra-se no primeiro mandato enquanto conselheiro, ou já tinha outro anterior?
- 3- Na sua nomeação pela autarquia, foi auscultado primeiro a fim de verificar do seu interesse, foi voluntário ou foi-lhe imposto?
- 4- Antes de tomar posse no C.G. tinha conhecimento das competências do C.G., das funções que iria exercer?

- 5- Antes de fazer parte do CG tinha conhecimento dos documentos orientadores/estratégicos como o Regulamento Interno , o Projeto Educativo ou o Plano Anual de Atividades?
- 6- Que importância dá a estes documentos.
- 7- Na redação ou reformulação destes documentos participou ativamente dos trabalhos, fez parte de alguma equipa de trabalho, ou limitou-se a apreciar estes documentos para aprovação?
- 8- Para a apreciação dos mesmos, estes foram-lhe disponibilizados atempadamente, foi dado espaço para a discussão dos mesmos?
- 9- No que respeita ao orçamento do Agrupamento/Escola de que forma este é apresentado no CG, dá-se oportunidade para definir as linhas orientadoras do orçamento, ou estas são apresentadas já definidas e para aprovação?
- 10- O que pensa deste documento, que importância lhe dá?
- 11- Por hábito toma a iniciativa para apresentar questões a discussão ou para questionar as decisões a tomar/tomadas? *É fomentado esse hábito?*
- 12- No que respeita à definição da política educativa do Agrupamento/Escola, pensa que existe visão estratégica, o C.G. ocupa-se desta temática?
- 13- Tem conhecimento da Missão e da Visão definidas pelo Agrupamento/Escola?
- 14- Participou na eleição do(a) Diretor(a). Identifica-se com o Projeto de Intervenção/Ação apresentado quando da candidatura? (Se sim, acha que vai ao encontro do que o C. G. definiu enquanto política educativa, do Projeto Educativo?) (Se não, quer explicar porquê?)
- 15- Quer salientar os aspectos do Projeto de Intervenção/Ação que considera mais importantes?
- 16- Conhece, certamente, a Carta Educativa do Concelho. Considera que este documento tem relação de complementaridade com o Projeto Educativo, com as metas/objectivos a que este se propõe?
- 17- Na sua opinião, quem tem um papel mais ativo no C.G.? Porque acha que isso acontece?
- 18- Na sua opinião, há interesses instalados no C.G. que não sejam os da política educativa, que não sejam os alunos?

- 19- Acha que existem interesses corporativos? (Se sim, por parte de quem?)
- 20- Quando é necessário tomar decisões importantes, sente que existem pressões para uma determinada decisão ou, pelo contrário, existe um ambiente de discussão aberta, facilitada?
- 21- A dimensão do Agrupamento/Escola (n.º de alunos, de pessoal docente e não docente e diversidade da oferta educativa) condiciona as tomadas de decisão do C. G., verifica-se a defesa de diferentes interesses, é dificultado o consenso, ou não tem qualquer peso, não é relevante?
- 22- Em momentos eleitorais, para o C.G. e para o cargo de Diretor, sente ação de forças representativas de interesses instalados, de interesses corporativos ou individuais, de tentativa de controlo dos resultados? (Se sim, quais?)
- 23- Na sua opinião, há manifestação de política partidária, através das suas estruturas concelhias, nos momentos eleitorais? (se sim, de que forma?)
- 24- Na sua opinião, qual o peso que a autarquia tem nas tomadas de decisão?
- 25- Quando das tomadas de decisão sente necessidade de ouvir o Presidente da autarquia, sente-se condicionado ou é autónomo na decisão?
- 26- Na sua opinião, o peso da Comunidade, com as suas características políticas e sócio económicas, contribui para um C. G. mais atuante, mais interessado e participativo ou mais passivo e desinteressado?
- 27- Como caracteriza o relacionamento do C.G. com o (a) Diretor(a).
- 28- Sente que a vontade do Diretor(a) domina nas reuniões do C.G.?

Chegamos ao fim da entrevista, pelo que se quiser acrescentar alguma coisa, fazer algum comentário que considere importante e pertinente, peço que o faça agora.

Resta-me agradecer a disponibilidade e a colaboração que manifestou, muito obrigado!

Guião de entrevista

A aplicar ao Presidente do Conselho Geral.

I - Apresentação

Bom dia (Boa tarde). Chamo-me Maria Augusta Meireles Gonçalves e começo por agradecer ter cedido algum do seu tempo para esta entrevista. No âmbito da minha dissertação de mestrado estou a realizar um estudo sobre o Conselho Geral do Agrupamento/Escola, sobre as políticas e práticas deste órgão de administração e gestão estratégico. Para chegar a algumas conclusões nada melhor que ouvir os envolvidos, pelo que solicitei a colaboração de alguns representantes ao Conselho Geral. Esta colaboração é essencial, é a base de todo o estudo e sem a sua colaboração o mesmo não era possível.

Quero assegurar-lhe que esta entrevista será anónima, nunca aparecerá identificado pelo seu nome, assim como o Agrupamento/Escola também permanecerá anónimo. Tudo o que aqui se registre será utilizado somente para o estudo a efectuar e será confidencial.

Antes de iniciar a entrevista tenho de lhe pedir o seu consentimento para a gravação desta nossa conversa.

(Após a autorização para proceder à gravação:)

II - Entrevista

- 1- Peço-lhe, por favor que identifique em que qualidade se encontra no Conselho Geral do Agrupamento/Escola.
- 2- Encontra-se no primeiro mandato enquanto conselheiro, ou já tinha outro anterior? (Se não é o primeiro, no anterior também era Presidente?)
- 3- Como se interessou por ser representante ao C.G., foi por iniciativa própria, foi-lhe sugerido, foi “empurrado”...
- 4- Sentiu apoio do corpo que representa no processo de eleição?
- 5- Quer descrever o processo da sua eleição para Presidente? Foi voluntário, propôs-se para uma eleição ou os conselheiros viam-no como o candidato natural...
- 6- Antes de tomar posse no C. G., tinha conhecimento das competências, das funções que iria exercer?
- 7- Na qualidade de Presidente, como prepara a reunião do C. G.? De forma autónoma, independente, ou em consonância com o(a) Diretor(a), ouve-o(a) antes para definir a Ordem de Trabalhos?

- 8- Antes de fazer parte do CG, participava na elaboração dos documentos orientadores/estratégicos como o Regulamento Interno, o Projeto Educativo ou o Plano Anual de Atividades? E hoje?
- 9- Que importância dá a estes documentos?
- 10- Na qualidade de Presidente deste órgão de gestão, como promove a redação ou reformulação destes documentos? O C. G. participa ativamente dos trabalhos, algum dos seus elementos integra a equipa de trabalho, ou limitou-se a apreciar estes documentos para aprovação?
- 11- No que respeita ao orçamento do Agrupamento/Escola, de que forma este é apresentado no C. G., dá-se oportunidade para definir as linhas orientadoras do orçamento, ou estas são apresentadas já definidas e para aprovação?
- 12- E nos relatórios de contas de gerência, estes são questionados?
- 13- O que pensa deste documento (orçamento), que importância lhe dá?
- 14- No que respeita à definição da política educativa do Agrupamento/Escola, pensa que existe visão estratégica, o C. G. ocupa-se desta temática?
- 15- Tem conhecimento da Missão e da Visão definidas pelo Agrupamento/Escola?
- 16- Conhece a Carta Educativa do Concelho? (Se sim: Considera que este documento tem relação de complementaridade com o Projeto Educativo, com as metas/objectivos a que este se propõe?) (Se não: Não considera que seria pertinente esta ser divulgada e considerada no C. G., assim como o Conselho Municipal da Educação não deveria ter em atenção o Projeto Educativo do Agrupamento/Escola?)
- 17- Para a apreciação de diferentes matérias, disponibiliza os diferentes documentos atempadamente, promovendo a análise cuidada dos mesmos e criando espaço para a discussão dos mesmos?
- 18- Por hábito dá espaço a iniciativas dos conselheiros para apresentar questões a discussão ou para questionar as decisões a tomar/tomadas? Estes correspondem?
- 19- Participou na eleição do(a) Diretor(a). Identifica-se com o Projeto de Intervenção/Ação do(a) Diretor(a) apresentado quando da sua eleição?
- 20- Pode salientar alguns aspetos desse Projeto que considera mais importantes?
- 21- Na sua opinião, quem tem um papel mais ativo no C.G.? Porque acha que isso acontece?

- 22- Na sua opinião, há interesses instalados no C.G. que não sejam os da política educativa, que não sejam os alunos?
- 23- Acha que existem interesses corporativos? (Se sim, por parte de quem?)
- 24- Quando é necessário tomar decisões importantes, sente que existem pressões para uma determinada decisão ou, pelo contrário, existe um ambiente de discussão aberta, facilitada?
- 25- A dimensão do Agrupamento/Escola (n.º de alunos, de pessoal docente e não docente e diversidade da oferta educativa) condiciona as tomadas de decisão do C. G., verifica-se a defesa de diferentes interesses, é dificultado o consenso, ou não tem qualquer peso, não é relevante?
- 26- Em momentos eleitorais, para o C.G. e para o cargo de Diretor, sente ação de forças representativas de interesses instalados, de interesses corporativos ou individuais, de tentativa de controlo dos resultados? (Se sim, quais?)
- 27- Quando do ato eleitoral para o(a) Diretor(a), sentiu que o seu voto foi no sentido das sensibilidades/escolhas do corpo que representa?
- 28- Sentiu pressões quanto ao seu sentido de voto?
- 29- Na sua opinião, há manifestação de política partidária, através das suas estruturas concelhias, nos momentos eleitorais? (se sim, de que forma?)
- 30- Na sua opinião, qual o peso que a autarquia tem nas tomadas de decisão?
- 31- Na sua opinião, o peso da Comunidade, com as suas características políticas e sócio económicas, contribui para um C. G. mais atuante, mais interessado e participativo ou mais passivo e desinteressado?
- 32- Como caracteriza o relacionamento do C.G. com o(a) Diretor(a).
- 33- Sente que a vontade do(a) Diretor(a) domina nas tomadas de decisão do C.G.?

Chegamos ao fim da entrevista, pelo que se quiser acrescentar alguma coisa, fazer algum comentário que considere importante e pertinente, peço que o faça agora.

Resta-me agradecer a disponibilidade e a colaboração que manifestou, muito obrigado!

Guião de entrevista

A aplicar ao(à) Diretor(a).

I - Apresentação

Bom dia (Boa tarde). Chamo-me Maria Augusta Meireles Gonçalves e começo por agradecer ter cedido algum do seu tempo para esta entrevista. No âmbito da minha dissertação de mestrado estou a realizar um estudo sobre o Conselho Geral do Agrupamento/Escola, sobre as políticas e práticas deste órgão de administração e gestão estratégico. Para chegar a algumas conclusões nada melhor que ouvir os envolvidos, pelo que solicitei a colaboração de alguns representantes ao Conselho Geral. Esta colaboração é essencial, é a base de todo o estudo e sem a sua colaboração o mesmo não era possível.

Quero assegurar-lhe que esta entrevista será anónima, nunca aparecerá identificado pelo seu nome, assim como o Agrupamento/Escola também permanecerá anónimo. Tudo o que aqui se registre será utilizado somente para o estudo a efectuar e será confidencial.

Antes de iniciar a entrevista tenho de lhe pedir o seu consentimento para a gravação desta nossa conversa.

(Após a autorização para proceder à gravação:)

II - Entrevista

- 1- Peço-lhe, por favor que identifique em que qualidade se encontra no Conselho Geral do Agrupamento/Escola.
- 2- Encontra-se no primeiro mandato de Diretor(a)?
- 3- Pertence ao quadro de nomeação definitiva do Agrupamento/Escola que está a dirigir? (Se não, qual a sua situação profissional?)
- 4- Como surgiu a intenção de se candidatar ao cargo de Diretor(a)? Foi por iniciativa própria, foi-lhe sugerido, foi “empurrado”...
- 5- Sentiu apoio da comunidade educativa que representa no processo de eleição?

- 6- Quer descrever como divulgou o Projeto de Intervenção/Ação que se propôs executar?
- 7- Que aspetos do seu Projeto salienta como mais importantes?
- 8- Na qualidade de Diretor(a), prepara a reunião do C. G. em conjunto com o Presidente do C. G., orientando a Ordem de Trabalhos, ou mantém distanciamento na preparação da reunião, fornecendo os elementos que lhe são solicitados?
- 9- Alguma vez sentiu necessidade de lembrar o Presidente do C. G. que deveria convocar uma reunião?
- 10- Antes de assumir o cargo de Diretor(a), conhecia e participava na elaboração dos documentos orientadores/estratégicos como o Regulamento Interno, o Projeto Educativo ou o Plano Anual de Atividades?
- 11- Que importância dá a estes documentos?
- 12- Na qualidade de Diretor(a), como promove a redação ou reformulação destes documentos?
- 13- Definiu a Missão e a Visão do Agrupamento/Escola? Fê-lo tendo em atenção os documentos orientadores, instrumentos de gestão?
- 14- Conhece a Carta Educativa do Concelho? (Se sim: Considera que este documento tem relação de complementaridade com o Projeto Educativo, com as metas/objectivos a que este se propõe?) (Se não: Não considera que seria pertinente esta ser divulgada e considerada no C. G., assim como o Conselho Municipal da Educação não deveria ter em atenção o Projeto Educativo do Agrupamento/Escola?)
- 15- Para a apreciação de diferentes matérias pelos conselheiros, disponibiliza os diferentes documentos atempadamente ao Presidente do C. G., possibilitando a análise cuidada dos mesmos, sempre que lhe são solicitados?
- 16- No que respeita ao orçamento do Agrupamento/Escola, de que forma este é apresentado no CG, dá-se oportunidade para definir as linhas orientadoras do orçamento, ou estas são apresentadas já definidas e para aprovação?
- 17- E nos relatórios de contas de gerência, estes são questionados?
- 18- O que pensa deste documento, que importância lhe dá?
- 19- No que respeita à definição da política educativa do Agrupamento/Escola, da visão estratégica, o C.G. ocupa-se desta temática ou segue a linha do(a) Diretor(a)?

- 20- Na sua opinião, quem tem um papel mais ativo no C.G.? Porque acha que isso acontece?
- 21- Na sua opinião, há interesses instalados no C.G. que não sejam os da política educativa, que não sejam os alunos?
- 22- Acha que existem interesses corporativos? (Se sim, por parte de quem?)
- 23- Quando é necessário tomar decisões importantes, sente que existem pressões para uma determinada decisão ou, pelo contrário, existe um ambiente de discussão aberta, facilitada?
- 24- A dimensão do Agrupamento/Escola (n.º de alunos, de pessoal docente e não docente e diversidade da oferta educativa) condiciona as tomadas de decisão do C. G., verifica-se a defesa de diferentes interesses, é dificultado o consenso, ou não tem qualquer peso, não é relevante?
- 25- Em momentos eleitorais, para o C.G. e para o cargo de Diretor, sente ação de forças representativas de interesses instalados, de interesses corporativos ou individuais, de tentativa de controlo dos resultados? (Se sim, quais?)
- 26- Na sua opinião, há manifestação de política partidária, através das suas estruturas concelhias, nos momentos eleitorais? (se sim, de que forma?)
- 27- Na sua opinião, qual o peso que a autarquia tem nas tomadas de decisão?
- 28- Na sua opinião, o peso da Comunidade, com as suas características políticas e sócio económicas, contribui para um C. G. mais atuante, mais interessado e participativo ou mais passivo e desinteressado?
- 29- Como caracteriza o seu relacionamento com o C.G.?

Chegamos ao fim da entrevista, pelo que se quiser acrescentar alguma coisa, fazer algum comentário que considere importante e pertinente, peço que o faça agora.

Resta-me agradecer a disponibilidade e a colaboração que manifestou, muito obrigado!

Anexo II – Quadros gerados no sítio da WWW do INE:

http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_unid_territorial&menuBOUI=13707095&contexto=ut&selTab=tab3

Dados estatísticos, apresentados por casos, codificados.

População

Local de residência (NUTS - 2002) (1)	Período de referência dos dados (2)	Taxa de crescimento efectivo (%) por Local de residência; Anual (3)	Taxa de crescimento natural (%) por Local de residência; Anual (3)	Taxa bruta de natalidade (‰) por Local de residência; Anual (3)	Taxa bruta de mortalidade (‰) por Local de residência; Anual (3)	Índice de envelhecimento (N.º) por Local de residência; Anual (3)	Saldo natural (N.º) por Local de residência; Anual (3)	Variação populacional (N.º) por Local de residência; Anual (3)
		%	%	‰	‰	N.º	N.º	N.º
Caso A	2013	-1,60	-1,48	4,6	19,4	277,4	-78	-84

Taxa de crescimento efectivo (%) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos

Taxa de crescimento natural (%) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos

Taxa bruta de natalidade (‰) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos

Taxa bruta de mortalidade (‰) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos

Índice de envelhecimento (N.º) por Local de residência; Anual - INE, Estimativas Anuais da População Residente

Saldo natural (N.º) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos

Variação populacional (N.º) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos

Nota(s):

(1) A classificação territorial utilizada corresponde à geografia em vigor à data dos Censos 2011 (CAOP 2010). Neste sentido, não contempla as alterações territoriais ocorridas posteriormente, nomeadamente as decorrentes da Lei n.º 61/2012 de 5 de dezembro e das leis n.º 56/2012 de 8 de novembro e n.º 11-A/2013 de 28 de janeiro, ambas com efeitos a partir de 30 de setembro de 2013.

Com a divulgação dos resultados para 2013, o INE encerra o ciclo de produção de estimativas de população residente segundo a divisão administrativa em vigor à data dos Censos 2011 (CAOP 2010).

(2) 2012: dados revistos em função da disponibilização dos dados definitivos dos óbitos de 2012.

(3) 2011, Estimativas Provisórias de População Residente - valores revistos: as estimativas pós-censitárias de população residente de 2011 - exercício ad hoc assente nos resultados provisórios dos Censos 2011 - foram revistos, em função dos resultados definitivos dos Censos 2011. 2001 - 2010, Estimativas Definitivas de População Residente - valores revistos: as estimativas provisórias de população residente de 2001 a 2010 foram revistos - revisão regular geral -, em função dos resultados definitivos dos Censos 2011. 1991 - 2000, Estimativas Definitivas de População Residente - valores revistos: as estimativas intercensitárias de população residente em Portugal de 1991 a 2000 foram revistos - revisão extraordinária -, com o objetivo de harmonização, em termos conceptuais e metodológicos, com a série Estimativas Definitivas de População Residente 2001-2010

Local de residência (NUTS - 2002) (1)	Período de referência dos dados (2)	Taxa de crescimento efectivo (%) por Local de residência; Anual (3)	Taxa bruta de natalidade (‰) por Local de residência; Anual (3)	Taxa bruta de mortalidade (‰) por Local de residência; Anual (3)	Índice de envelhecimento (N.º) por Local de residência; Anual (3)	Saldo natural (N.º) por Local de residência; Anual (3)	Variação populacional (N.º) por Local de residência; Anual (3)
		%	‰	‰	N.º	N.º	N.º
Caso B	2013	-0,93	6,6	14,5	190,1	-96	-114

Taxa de crescimento efectivo (%) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos

Taxa bruta de natalidade (‰) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos

Taxa bruta de mortalidade (‰) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos

Índice de envelhecimento (N.º) por Local de residência; Anual - INE, Estimativas Anuais da População Residente

Saldo natural (N.º) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos

Variação populacional (N.º) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos

Nota(s):

(1) A classificação territorial utilizada corresponde à geografia em vigor à data dos Censos 2011 (CAOP 2010). Neste sentido, não contempla as alterações territoriais ocorridas posteriormente, nomeadamente as decorrentes da Lei n.º 61/2012 de 5 de dezembro e das leis n.º 56/2012 de 8 de novembro e n.º 11-A/2013 de 28 de janeiro, ambas com efeitos a partir de 30 de setembro de 2013.

Com a divulgação dos resultados para 2013, o INE encerra o ciclo de produção de estimativas de população residente segundo a divisão administrativa em vigor à data dos Censos 2011 (CAOP 2010).

(2) 2012: dados revistos em função da disponibilização dos dados definitivos dos óbitos de 2012.

(3) 2011, Estimativas Provisórias de População Residente - valores revistos: as estimativas pós-censitárias de população residente de 2011 - exercício ad hoc assente nos resultados provisórios dos Censos 2011 - foram revistos, em função dos resultados definitivos dos Censos 2011. 2001 - 2010, Estimativas Definitivas de População Residente - valores revistos: as estimativas provisórias de população residente de 2001 a 2010 foram revistos - revisão regular geral -, em função dos resultados definitivos dos Censos 2011. 1991 - 2000, Estimativas Definitivas de População Residente - valores revistos: as estimativas intercensitárias de população residente em Portugal de 1991 a 2000 foram revistos - revisão extraordinária -, com o objetivo de harmonização, em termos conceptuais e metodológicos, com a série Estimativas Definitivas de População Residente 2001-2010.

Local de residência (NUTS - 2002) (1)	Período de referência dos dados (2)	Taxa de crescimento efectivo (%) por Local de residência; Anual (3)	Taxa de crescimento natural (%) por Local de residência; Anual (3)	Taxa bruta de natalidade (‰) por Local de residência; Anual (3)	Taxa bruta de mortalidade (‰) por Local de residência; Anual (3)	Índice de envelhecimento (N.º) por Local de residência; Anual (3)	Saldo natural (N.º) por Local de residência; Anual (3)	Varição populacional (N.º) por Local de residência; Anual (3)
		%	%	‰	‰	N.º	N.º	N.º
Caso C e D	2013	-0,36	-0,10	7,9	9,0	127,6	-103	-354

Taxa de crescimento efectivo (%) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos

Taxa de crescimento natural (%) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos

Taxa bruta de natalidade (‰) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos

Taxa bruta de mortalidade (‰) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos

Índice de envelhecimento (N.º) por Local de residência; Anual - INE, Estimativas Anuais da População Residente

Saldo natural (N.º) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos

Varição populacional (N.º) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos

Nota(s):

(1) A classificação territorial utilizada corresponde à geografia em vigor à data dos Censos 2011 (CAOP 2010). Neste sentido, não contempla as alterações territoriais ocorridas posteriormente, nomeadamente as decorrentes da Lei n.º 61/2012 de 5 de dezembro e das leis n.º 56/2012 de 8 de novembro e n.º 11-A/2013 de 28 de janeiro, ambas com efeitos a partir de 30 de setembro de 2013.

Com a divulgação dos resultados para 2013, o INE encerra o ciclo de produção de estimativas de população residente segundo a divisão administrativa em vigor à data dos Censos 2011 (CAOP 2010).

(2) 2012: dados revistos em função da disponibilização dos dados definitivos dos óbitos de 2012.

(3) 2011, Estimativas Provisórias de População Residente - valores revistos: as estimativas pós-censitárias de população residente de 2011 - exercício ad hoc assente nos resultados provisórios dos Censos 2011 - foram revistas, em função dos resultados definitivos dos Censos 2011. 2001 - 2010, Estimativas Definitivas de População Residente - valores revistos: as estimativas provisórias de população residente de 2001 a 2010 foram revistas - revisão regular geral -, em função dos resultados definitivos dos Censos 2011. 1991 - 2000, Estimativas Definitivas de População Residente - valores revistos: as estimativas intercensitárias de população residente em Portugal de 1991 a 2000 foram revistas - revisão extraordinária -, com o objetivo de harmonização, em termos conceptuais e metodológicos, com a série Estimativas Definitivas de População Residente 2001-2010.

Local de residência (NUTS - 2002) (1)	Período de referência dos dados (2)	Taxa de crescimento efectivo (%) por Local de residência; Anual (3)	Taxa de crescimento natural (%) por Local de residência; Anual (3)	Taxa bruta de natalidade (‰) por Local de residência; Anual (3)	Taxa bruta de mortalidade (‰) por Local de residência; Anual (3)	Índice de envelhecimento (N.º) por Local de residência; Anual (3)	Saldo natural (N.º) por Local de residência; Anual (3)	Varição populacional (N.º) por Local de residência; Anual (3)
		%	%	‰	‰	N.º	N.º	N.º
Portugal	2013	-0,57	-0,23	7,9	10,2	136,0	-23 756	-59 988

Taxa de crescimento efectivo (%) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos

Taxa de crescimento natural (%) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos

Taxa bruta de natalidade (‰) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos

Taxa bruta de mortalidade (‰) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos

Índice de envelhecimento (N.º) por Local de residência; Anual - INE, Estimativas Anuais da População Residente

Saldo natural (N.º) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos

Varição populacional (N.º) por Local de residência; Anual - INE, Indicadores Demográficos

Nota(s):

(1) A classificação territorial utilizada corresponde à geografia em vigor à data dos Censos 2011 (CAOP 2010). Neste sentido, não contempla as alterações territoriais ocorridas posteriormente, nomeadamente as decorrentes da Lei n.º 61/2012 de 5 de dezembro e das leis n.º 56/2012 de 8 de novembro e n.º 11-A/2013 de 28 de janeiro, ambas com efeitos a partir de 30 de setembro de 2013.

Com a divulgação dos resultados para 2013, o INE encerra o ciclo de produção de estimativas de população residente segundo a divisão administrativa em vigor à data dos Censos 2011 (CAOP 2010).

(2) 2012: dados revistos em função da disponibilização dos dados definitivos dos óbitos de 2012.

(3) 2011, Estimativas Provisórias de População Residente - valores revistos: as estimativas pós-censitárias de população residente de 2011 - exercício ad hoc assente nos resultados provisórios dos Censos 2011 - foram revistas, em função dos resultados definitivos dos Censos 2011. 2001 - 2010, Estimativas Definitivas de População Residente - valores revistos: as estimativas provisórias de população residente de 2001 a 2010 foram revistas - revisão regular geral -, em função dos resultados definitivos dos Censos 2011. 1991 - 2000, Estimativas Definitivas de População Residente - valores revistos: as estimativas intercensitárias de população residente em Portugal de 1991 a 2000 foram revistas - revisão extraordinária -, com o objetivo de harmonização, em termos conceptuais e metodológicos, com a série Estimativas Definitivas de População Residente 2001-2010.

Empresas

NUTS 2002 (hierarquia cumulativa - PT, NUTS I, II, III, CC, FR)	Período de referência dos dados	CAE Rev. 3 (total, secções A a J, L a N e P a S) - variante 27	Empresas (N.º) por Localização geográfica, Atividade económica (Divisão - CAE Rev. 3) e Forma jurídica; Anual	Volume de negócios (€) das empresas por Localização geográfica e Atividade económica (Divisão - CAE Rev. 3); Anual	Estabelecimentos (N.º) por Localização geográfica (NUTS - 2002) e Atividade económica (CAE Rev. 3); Anual
			Forma jurídica		
			Total		
			N.º	€	N.º
Caso A	2012	Total	528	85 660 937	543
Empresas (N.º) por Localização geográfica, Atividade económica (Divisão - CAE Rev. 3) e Forma jurídica; Anual - INE, Sistema de Contas Integradas das Empresas (SCIE)					
Volume de negócios (€) das empresas por Localização geográfica e Atividade económica (Divisão - CAE Rev. 3); Anual - INE, Sistema de Contas Integradas das Empresas (SCIE)					
Estabelecimentos (N.º) por Localização geográfica (NUTS - 2002) e Atividade económica (CAE Rev. 3); Anual - INE, Sistema de Contas Integradas das Empresas (SCIE)					

NUTS 2002 (hierarquia cumulativa - PT, NUTS I, II, III, CC, FR)	Período de referência dos dados	CAE Rev. 3 (total, secções A a J, L a N e P a S) - variante 27	Empresas (N.º) por Localização geográfica, Atividade económica (Divisão - CAE Rev. 3) e Forma jurídica; Anual	Volume de negócios (€) das empresas por Localização geográfica e Atividade económica (Divisão - CAE Rev. 3); Anual	Estabelecimentos (N.º) por Localização geográfica (NUTS - 2002) e Atividade económica (CAE Rev. 3); Anual
			Forma jurídica		
			Total		
			N.º	€	N.º
Caso B	2012	Total	1 005	100 767 595	1 026

Empresas (N.º) por Localização geográfica, Atividade económica (Divisão - CAE Rev. 3) e Forma jurídica; Anual - INE, Sistema de Contas Integradas das Empresas (SCIE)

Volume de negócios (€) das empresas por Localização geográfica e Atividade económica (Divisão - CAE Rev. 3); Anual - INE, Sistema de Contas Integradas das Empresas (SCIE)

Estabelecimentos (N.º) por Localização geográfica (NUTS - 2002) e Atividade económica (CAE Rev. 3); Anual - INE, Sistema de Contas Integradas das Empresas

NUTS 2002 (hierarquia cumulativa - PT, NUTS I, II, III, CC, FR)	Período de referência dos dados	Empresas (N.º) por Localização geográfica e Escalão de pessoal ao serviço; Anual	Volume de negócios (€) das empresas por Localização geográfica e Atividade económica (Divisão - CAE Rev. 3); Anual	Estabelecimentos (N.º) por Localização geográfica (NUTS - 2002) e Atividade económica (CAE Rev. 3); Anual
		Escalão de pessoal ao serviço	CAE Rev. 3 (total, secções A a J, L a N e P a S) - variante 27	CAE Rev. 3 (total, secções A a J, L a N e P a S) - variante 27
		Total	Total	Total
		N.º	€	N.º
Caso C e D	2012	9 658	1 820 237 507	10 308

Empresas (N.º) por Localização geográfica e Escalão de pessoal ao serviço; Anual - INE, Sistema de Contas Integradas das Empresas

Volume de negócios (€) das empresas por Localização geográfica e Atividade económica (Divisão - CAE Rev. 3); Anual - INE, Sistema de Contas Integradas das Empresas (SCIE)

Estabelecimentos (N.º) por Localização geográfica (NUTS - 2002) e Atividade económica (CAE Rev. 3); Anual - INE, Sistema de Contas Integradas das Empresas (SCIE)

Mercado de trabalho

Localização geográfica (NUTS - 2002)	Ganho médio mensal (€) por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual (1)
	Período de referência dos dados
	2012
	€
Caso A	698,59

Ganho médio mensal (€) por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual - Quadros de Pessoal

Nota(s):

(1) Quadros de Pessoal; os dados referem-se a trabalhadores por conta de outrem a tempo completo com remuneração completa.

Localização geográfica (NUTS - 2002)	Ganho médio mensal (€) por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual (1)	
	Período de referência dos dados	
	2012	
	€	
Caso B	730,36	

Ganho médio mensal (€) por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual - Quadros de Pessoal

Nota(s):

(1) Quadros de Pessoal; os dados referem-se a trabalhadores por conta de outrem a tempo completo com remuneração completa.

Localização geográfica (NUTS - 2002)	Ganho médio mensal (€) por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual (1)	
	Período de referência dos dados	
	2012	
	€	
Caso C e D	915,57	

Ganho médio mensal (€) por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual - Quadros de Pessoal

Nota(s):

(1) Quadros de Pessoal; os dados referem-se a trabalhadores por conta de outrem a tempo completo com remuneração completa.

Cultura e lazer

NUTS 2002 (hierarquia cumulativa - PT, NUTS I, II, III, CC, FR)	Período de referência dos dados	Despesas correntes em jogos e desportos (€) dos municípios por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual (1)	Despesas de capital em jogos e desportos (€) dos municípios por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual (1)	Autores representados (N.º) nas galerias de arte e outros espaços de exposições temporárias por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual (2)	Despesas correntes em atividades culturais e criativas (€) dos municípios por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual	Despesas de capital em atividades culturais e criativas (€) dos municípios por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual
		€ (milhares)	€ (milhares)	N.º	€ (milhares)	€ (milhares)
Caso A	2013	438 ⊥	108 ⊥	...	581	212

Despesas correntes em jogos e desportos (€) dos municípios por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual - INE, Inquérito ao Financiamento das Atividades Culturais, Criativas e Desportivas pelas Câmaras Municipais

Despesas de capital em jogos e desportos (€) dos municípios por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual - INE, Inquérito ao Financiamento das Atividades Culturais, Criativas e Desportivas pelas Câmaras Municipais

Autores representados (N.º) nas galerias de arte e outros espaços de exposições temporárias por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual - INE, Inquérito às Galerias de Arte e Outros Espaços de Exposições Temporárias

Despesas correntes em atividades culturais e criativas (€) dos municípios por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual - INE, Inquérito ao Financiamento das Atividades Culturais, Criativas e Desportivas pelas Câmaras Municipais

Despesas de capital em atividades culturais e criativas (€) dos municípios por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual - INE, Inquérito ao Financiamento das Atividades Culturais, Criativas e Desportivas pelas Câmaras Municipais

Nota(s):

(1) Em 2013 a fonte dos dados passou a ser o Inquérito ao Financiamento das atividades culturais, criativas e desportivas pelas Câmaras Municipais.

(2) Existe quebra de série em 2012

NUTS 2002 (hierarquia cumulativa - PT, NUTS I, II, III, CC, FR)	Período de referência dos dados	Despesas correntes em jogos e desportos (€) dos municípios por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual (1)	Despesas de capital em jogos e desportos (€) dos municípios por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual (1)	Autores representados (N.º) nas galerias de arte e outros espaços de exposições temporárias por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual (2)	Despesas correntes em atividades culturais e criativas (€) dos municípios por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual	Despesas de capital em atividades culturais e criativas (€) dos municípios por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual
		€ (milhares)	€ (milhares)	N.º	€ (milhares)	€ (milhares)
Caso B	2013	247 ⊥	0 ⊥	...	336	0
Despesas correntes em jogos e desportos (€) dos municípios por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual - INE, Inquérito ao Financiamento das Atividades Culturais, Criativas e Desportivas pelas Câmaras Municipais						
Despesas de capital em jogos e desportos (€) dos municípios por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual - INE, Inquérito ao Financiamento das Atividades Culturais, Criativas e Desportivas pelas Câmaras Municipais						
Autores representados (N.º) nas galerias de arte e outros espaços de exposições temporárias por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual - INE, Inquérito às Galerias de Arte e Outros Espaços de Exposições Temporárias						
Despesas correntes em atividades culturais e criativas (€) dos municípios por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual - INE, Inquérito ao Financiamento das Atividades Culturais, Criativas e Desportivas pelas Câmaras Municipais						
Despesas de capital em atividades culturais e criativas (€) dos municípios por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual - INE, Inquérito ao Financiamento das Atividades Culturais, Criativas e Desportivas pelas Câmaras Municipais						
Nota(s):						
(1) Em 2013 a fonte dos dados passou a ser o Inquérito ao Financiamento das atividades culturais, criativas e desportivas pelas Câmaras Municipais.						
(2) Existe quebra de série em 2012						

NUTS 2002 (hierarquia cumulativa - PT, NUTS I, II, III, CC, FR)	Período de referência dos dados	Despesas correntes em jogos e desportos (€) dos municípios por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual (1)	Despesas de capital em jogos e desportos (€) dos municípios por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual (1)	Autores representados (N.º) nas galerias de arte e outros espaços de exposições temporárias por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual (2)	Despesas correntes em atividades culturais e criativas (€) dos municípios por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual	Despesas de capital em atividades culturais e criativas (€) dos municípios por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual
		€ (milhares)	€ (milhares)	N.º	€ (milhares)	€ (milhares)
Caso C e D	2013	1 162 ⊥	135 ⊥	507	2 496	961

Despesas correntes em jogos e desportos (€) dos municípios por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual - INE, Inquérito ao Financiamento das Atividades Culturais, Criativas e Desportivas pelas Câmaras Municipais

Despesas de capital em jogos e desportos (€) dos municípios por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual - INE, Inquérito ao Financiamento das Atividades Culturais, Criativas e Desportivas pelas Câmaras Municipais

Autores representados (N.º) nas galerias de arte e outros espaços de exposições temporárias por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual - INE, Inquérito às Galerias de Arte e Outros Espaços de Exposições Temporárias

Despesas correntes em atividades culturais e criativas (€) dos municípios por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual - INE, Inquérito ao Financiamento das Atividades Culturais, Criativas e Desportivas pelas Câmaras Municipais

Despesas de capital em atividades culturais e criativas (€) dos municípios por Localização geográfica (NUTS - 2002); Anual - INE, Inquérito ao Financiamento das Atividades Culturais, Criativas e Desportivas pelas Câmaras Municipais

Nota(s):

(1) Em 2013 a fonte dos dados passou a ser o Inquérito ao Financiamento das atividades culturais, criativas e desportivas pelas Câmaras Municipais.

(2) Existe quebra de série em 2012.

Anexo III - Registo áudio e transcrições das entrevistas em volume separado, de uso restrito.