

Sónia Daniela Pires

**CONSELHO GERAL: *LOCUS* DE PRODUÇÃO
OU DE LEGITIMAÇÃO DE
MICROPOLÍTICAS?**



Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e Comunicação

2020

Sónia Daniela Pires

**CONSELHO GERAL: *LOCUS* DE PRODUÇÃO
OU DE LEGITIMAÇÃO DE
MICROPOLÍTICAS?**

**Mestrado em Gestão e Administração Escolar
Trabalho efetuado sob a orientação de:
Doutor António Manuel da Conceição Guerreiro**



**Universidade do Algarve
Escola Superior de Educação e Comunicação
2020**

Conselho Geral: Locus de Produção ou de Legitimação de Micropolíticas?

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Copyright

Sónia Daniela Pires

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito à autora e editor.

Agradecimentos

No decurso desta investigação de uma forma especial, bem como ao longo da minha vida, muitos foram os desafios superados e para tal, foi necessário munir-me de recursos próprios que me possibilitassem ultrapassar os condicionalismos inerentes a todo este processo.

Agradeço ao meu orientador, doutor António Guerreiro, por todo o apoio e orientação prestados, pela disponibilidade manifestada e pela confiança em mim depositada. Estou-lhe grata pelo auxílio na validação científica da abordagem empírica bem como pelo acompanhamento tão próximo em toda a investigação desenvolvida neste trabalho. Ao doutor Neves Pereira, o meu reconhecimento, pela inspiração que incutiu, aos professores do ano curricular e à doutora Aurízia Anica, diretora de curso, pelos momentos de reflexão ao longo do ano curricular e apoio demonstrado.

Um especial agradecimento aos representantes dos Conselhos Gerais que participaram nesta investigação com todo o empenho e entusiasmo assim como às direções desses agrupamentos de escolas. Aos meus, família, amigos, colegas por toda a ajuda, acompanhamento e apoio prestado ao longo da minha formação.

Gratidão a todos os que de alguma forma contribuíram ou apoiaram na realização desta investigação.

Por ti e para ti Francisca...

Resumo

O Conselho Geral (CG) surge de uma retificação jurídica da autonomia, administração e gestão das escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas públicas na tentativa de suprir a inexistência de um órgão de dimensão política. Nesse sentido, o poder político considerou necessário que houvesse um maior envolvimento de toda a comunidade e agentes educativos na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, como prevê o Decreto-Lei n.º 75/2008. O Conselho Geral, sendo órgão colegial, toma decisões de gestão e integra um paradigma específico da administração escolar que poderá contribuir para a constituição de uma regência pública eficaz nas escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas públicas. Esta investigação, de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa, com suporte em dados quantitativos e qualitativos, na forma de estudo de caso, foi realizada em dois agrupamentos de escolas (um do norte e outro do sul do país) e envolveu a realização de um questionário aos membros de cada um dos Conselhos Gerais e uma entrevista semiestruturada a cada um dos presidentes do órgão, possibilitando descrições dos modos de participar, decidir, agir e de estar, sob as perspetivas dos inquiridos, desde o papel ao funcionamento desta estrutura de gestão.

Este estudo propõe-se averiguar se o Conselho Geral será um *locus* de produção de conhecimento, onde se estabelecem e coexistem processos que refletem comportamentos estratégicos dos atores organizacionais, numa gestão democrática e participativa, mediante tomadas de decisão baseadas no tipo de participação e racionalidades ou se se trata da legitimação de micropolíticas. Os dados revelam que o Conselho Geral age no âmbito das suas competências, em consonância de posições dos conselheiros, sendo mais relevante a eleição do Diretor e a análise e aprovação dos documentos estruturais para o Agrupamento de Escolas. A tomada de decisão do Conselho Geral é realizada assim na pós-democracia através de uma participação ativa, convergente e não formal dos intervenientes e sob a orientação de racionalidades substantivas, instrumentalizadoras e democráticas.

Palavras-chave: Conselho Geral, gestão democrática, tipos de participação, racionalidades.

Abstract

The General Council (GC) arises from a legal rectification of the autonomy, administration and management of non-grouped schools and public-school groups in an attempt to supply the existence of organ with political dimension. Therefore, the political power considered it necessary to involve the entire community and educational agents in the strategic direction of educational establishments, as provided for in Decree-Law No. 75/2008. The General Council, being a collegian body, makes management decisions and integrates a specific paradigm of school administration that can contribute to the constitution of an effective public governance non-grouped schools and public-school groups. This research of a qualitative, descriptive and interpretative nature, based on quantitative and qualitative data, in the form of a case study, it was conducted in two groupings of schools (one from the north and the other from the south of the country) and involved the conduct of a questionnaire to the members of each of the General Councils and a semi-structured interview with each of the presidents of the body, enabling descriptions of the ways to participate, decide, act and be, from the perspective of the respondents, from the role to the functioning of this management structure.

This study aims to ascertain whether the General Council will be a *locus of knowledge production*, where processes are established and co-exist that reflect strategic - behaviours of organizational actors, in democratic and participatory management, through decision-making based on the type of participation and rationalities or if it is just a legitimating of micropolitics. The data show that the General Council acts within its competences, in line with the positions of the directors, being more relevant the election of the Director and the analysis and approval of the structural documents for the School Group. The decision-making of the General Council takes place in post-democracy through an active, convergent, and non-formal participation of the actors and under the guidance of substantive, instrumentalizing and democratic rationalities.

Keywords: General Council, democratic management, types of participation, rationalities.

Índice

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Índice	vii
Índice de Tabelas	viii
Índice de Gráficos	viii
Abreviaturas	x
Introdução.....	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico	4
Administração Educacional	4
Gestão democrática das escolas	12
Capítulo 2 – Enquadramento Metodológico.....	22
Contextualização do estudo	22
Participantes.....	24
Instrumentos de Recolha de Dados	25
Procedimentos éticos.....	29
Análise de Dados	29
Capítulo 3 – Análise interpretativa dos dados	31
Competências do Conselho Geral	31
Perspetivas do Presidente do Conselho Geral.....	50
Conclusões	57
Referências Bibliográficas	60
Índice de Apêndices	64

Índice de Tabelas

Tabela 1.1. Participação e concepções de gestão democrática -----	14
Tabela 1.2. Concepções de gestão democrática e racionalidades -----	15

Índice de Gráficos

Gráfico 3.1. Representantes no CG (AECCB) -----	31
Gráfico 3.2. Representantes no CG (AETC) -----	32
Gráfico 3.3. Eleição do Presidente do CG (AECCB) -----	32
Gráfico 3.4. Eleição do Presidente do CG (AETC) -----	33
Gráfico 3.5. Eleição do Diretor (AECCB) -----	33
Gráfico 3.6. Eleição do Diretor (AETC) -----	33
Gráfico 3.7. Projeto Educativo do Agrupamento (AECCB) -----	34
Gráfico 3.8. Projeto Educativo do Agrupamento (AETC) -----	34
Gráfico 3.9. Regulamento Interno (AECCB) -----	35
Gráfico 3.10. Regulamento Interno (AETC) -----	35
Gráfico 3.11. Plano Anual de Atividades (AECCB) -----	36
Gráfico 3.12. Plano Anual de Atividades (AETC) -----	36
Gráfico 3.13. Relatório do Plano Anual de Atividades (AECCB) -----	37
Gráfico 3.14. Relatório do Plano Anual de Atividades (AETC) -----	37
Gráfico 3.15. Contrato de Autonomia (AECCB) -----	37
Gráfico 3.16. Contrato de Autonomia (AETC) -----	38
Gráfico 3.17. Orçamento (AECCB) -----	38
Gráfico 3.18. Orçamento (AETC) -----	39
Gráfico 3.19. Ação Social Escolar (AECCB) -----	39
Gráfico 3.20. Ação Social Escolar (AETC) -----	40
Gráfico 3.21. Contas de Gerência (AECCB) -----	40
Gráfico 3.22. Contas de Gerência (AETC) -----	41

Gráfico 3.23. Processo de Autoavaliação (AECCB) -----	41
Gráfico 3.24. Processo de Autoavaliação (AETC) -----	41
Gráfico 3.25. Organização de Horários (AECCB) -----	42
Gráfico 3.26. Organização de Horários (AETC) -----	42
Gráfico 3.27. Órgãos de Administração e Gestão do Agrupamento (AECCB) -----	43
Gráfico 3.28. Órgãos de Administração e Gestão do Agrupamento (AETC) -----	43
Gráfico 3.29. Comunidade Educativa (AECCB) -----	44
Gráfico 3.30. Comunidade Educativa (AETC) -----	44
Gráfico 3.31. Atividades Pedagógicas, Científicas, Culturais e Desportivas (AECCB)	45
Gráfico 3.32. Atividades Pedagógicas, Científicas, Culturais e Desportivas (AETC) -	45
Gráfico 3.33. Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades (AECCB) -----	45
Gráfico 3.34. Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades (AETC) -----	46
Gráfico 3.35. Avaliação do Desempenho do Diretor (AECCB) -----	46
Gráfico 3.36. Avaliação do Desempenho do Diretor (AETC) -----	47
Gráfico 3.37. Recursos (AECCB) -----	47
Gráfico 3.38. Recursos (AETC) -----	47
Gráfico 3.39. Férias do Diretor (AECCB) -----	48
Gráfico 3.40. Férias do Diretor (AETC) -----	48

Abreviaturas

(AE) – Agrupamento de Escolas

(AECCB) – Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco

(AETM) – Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira

(Ass Es) – Assembleia de Escola

(CG) – Conselho Geral

(CGT) – Conselho Geral Transitório

(DL) – Decreto-Lei

(ENAP) – Escolas Não Agrupadas Públicas

(ENT) – entrevistado

(INV) – investigadora

(PAA) – Plano Anual de Atividades

(PEA) – Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas

Introdução

Num universo cada vez mais global e em contante mudança de paradigmas humanistas, sociais e de progressos tecnológicos, cada vez mais céleres e propiciadores de persistentes alterações e novas readaptações, urge reconsiderar quais as necessidades mais urgentes que devem permanecer na base de qualquer pensamento pedagógico-construtivo, que vise criar as condições que se consideram ser imprescindíveis para se atingir o sucesso educativo de uma sociedade. Atualmente, pretendem-se criar condições para demonstrar que a escola está preparada para lidar com a extraordinária abundância de desafios cada vez mais complexos e significativamente mais exigentes e competitivos. Neste sentido, é necessário capacitar uma sociedade para a percepção íntegra dos seus valores humanistas, enquanto indivíduos. Conceitos como cidadania ou dever cívico implicam uma interiorização e aceitação responsável da multiculturalidade característica das sociedades modernas e um respeito acrescido pela inclusão de todas as minorias que nelas coexistem.

A par deste crescimento cívico, torna-se essencial habilitar a aquisição dos conhecimentos que farão catapultar o aluno para o mundo do trabalho e das realizações profissionais e pessoais - o saber, desenvolver aptidões e habilidades. Facultar e transmitir a todos os alunos este conhecimento é uma das maiores funções da escola e nela deverão participar todos os intervenientes do processo educativo, que se podem apresentar num órgão colegial, previsto na lei, com competências próprias e de extrema importância, onde se encontram representantes da comunidade educativa alargada ao município e à comunidade local.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008 (Diário da República, 1.ª série, 22 de abril) é criado um órgão de direção tática, de regência e gestão, a que intitularam de Conselho Geral (CG), responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade para cada Agrupamento de Escolas (AE) ou Escolas não Agrupadas Públicas (ENAP). Este órgão é constituído por representantes do pessoal docente, não docente, por representantes da Associação de Pais, dos Encarregados de Educação e dos Alunos, Representantes do Município e da Comunidade Local. É este conjunto de conselheiros que representa a comunidade educativa, atuando em conjunto para definir caminhos e tomar deliberações sobre as competências que são da sua responsabilidade.

Através da promulgação do Decreto-Lei n.º 75/2008, os Conselhos Gerais surgem para garantir uma gestão democrática nos Agrupamentos de Escola ou em Escolas não Agrupadas.

Gestão democrática essa que exige por si só, decorrente da legislação, três conceitos fundamentais: respeito, autonomia e hierarquia. É este órgão que atua na gestão da escola, desde o planeamento escolar, a aprovação do Projeto Educativo (PE) até ao Plano Anual de Atividades (PAA), ou seja, todos os documentos estruturantes. São líderes em busca da excelência e do desenvolvimento de pessoas, capazes de gerenciar para que as lideranças intermédias funcionem e executem o que lhes é incumbido.

O propósito dos Conselhos Gerais é também suscitar debates onde as principais diferenças entre os distintos públicos da escola possam ser explicitadas e lavradas, de forma a ampliar a participação da comunidade escolar. Isto permite à comunidade escolar participar nas políticas de educação e no planeamento escolar, no pressuposto que o Conselho Geral participa na organização escolar, na conceção do Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades.

O principal objetivo deste estudo é aprofundar o conhecimento sobre as tomadas de decisão do Conselho Geral, num quadro de uma pós-democracia gestonária, através de dois quadros conceituais que relacionam os tipos de participação e racionalidades deste órgão colegial. Os conceitos de tipos de participação e de racionalidades encontram-se relacionados e permitem clarificar as questões relativamente à tomada de decisão no Conselho Geral, relacionando o tipo de participação que têm os distintos *stakeholders* e as racionalidades nas suas opções.

O que se pretende é efetuar dois tipos de análise da participação dos diferentes *stakeholders*: a função das diferentes conceções de gestão democrática e a função da relação entre tipos de participação e as racionalidades, esclarecendo quais as racionalidades que estão subjacentes, as relações que permanecem entre os tipos de participação e as racionalidades, numa tentativa de encontrar a explicação para a questão base desta investigação: *O Conselho Geral é um Locus de Produção ou de Legitimação de Micropolíticas?*

Este estudo inscreve-se no período entre 2008 e 2019. Esta delimitação fundamenta-se na publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, que segundo o legislador assiste à “necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes” (Decreto-Lei n.º 75/2008).

De forma a fortificar a participação da família e comunidade na direção dos estabelecimentos de ensino, surge a principal mudança protocolar na criação do Conselho Geral como “órgão colegial de direcção”, “a quem cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola” (que constam no regulamento interno), “as decisões estratégicas e de planeamento” (descritas no projeto educativo e no plano de atividades) e o “acompanhamento da sua concretização” (que fazem parte do relatório anual de atividades) e a quem se confia a “capacidade de eleger e destituir o director, que por conseguinte lhe tem de prestar contas” (Decreto-Lei 75/2008).

Este normativo fortifica a liderança das escolas com a garantia de que se encontram reunidas as condições para que em cada uma possa afirmar-se um “rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (Decreto-Lei n.º 75/2008), definindo na subsecção II, dos artigos 18.º ao 30.º, as competências do diretor, subdiretor e assessores, bem como de todos os procedimentos do concurso.

O corpo deste estudo está organizado nesta introdução, em três capítulos e numa conclusão. O primeiro capítulo, Enquadramento Teórico, apresenta os conceitos teóricos fundamentais e emergentes neste estudo. O segundo capítulo, Enquadramento Metodológico, apresenta o design de investigação, bem como os procedimentos de recolha e análise de dados. O terceiro capítulo, Análise e Discussão de Resultados, sintetiza-se os dados salientando as principais conclusões do estudo. Na conclusão mobiliza-se a resposta à pergunta de partida que motivou este estudo, atendendo aos objetivos definidos, apontando as limitações e perspetivando estudos futuros.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

Este capítulo aborda conceitos fundamentais e emergentes para este estudo, dando ênfase às teorias da administração educacional e à gestão democrática, explicitando o enquadramento legal no que respeita ao Conselho Geral dos Agrupamentos de Escolas.

Administração Educacional

No campo da administração educacional, a problemática da autonomia das escolas inspirou, rapidamente, inúmeras investigações, relatórios e recomendações que procuraram demonstrar as diversas transformações do fenómeno e suas implicações ao nível do desenvolvimento do sistema educativo:

O que é um “modelo de gestão” escolar? [...] ao ser levada a sério, a pergunta parece exigir, congruentemente, uma resposta séria, suspeitando-se então que as várias respostas potenciais, e disponíveis, tomadas como óbvias, de senso tão comum e partilhado que ainda há pouco faziam da pergunta um exercício supérfluo ou retórico, talvez não preencham os requisitos ou as exigências agora supostos por uma pergunta que de tão aparentemente fácil começa a tornar-se de resposta difícil (Lima, 1996, p. 1).

Weber (1972) associa o aumento da complexidade das organizações, que observa em diversas áreas, tais como “Estado, Igreja, exército, partido, empresa económica, associação de interessados, união, fundação e o que mais seja” (p. 146), com o aumento do desenvolvimento da “administração burocrática”, a qual considera,

do ponto de vista formal, é, segundo toda a experiência, a forma mais racional de exercício de dominação, porque nela se alcança tecnicamente o máximo de rendimento em virtude de precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade (...), intensidade e extensibilidade dos serviços, e aplicabilidade formalmente universal a todas as espécies de tarefas (Weber, 1972, p. 145).

Muitas foram as teorias dos investigadores sobre administração escolar:

A denominação de Administração Escolar atribuída a Compayré (no séc. XIX), considera que esta se pode remeter para um campo de práticas de administração, gestão, governo ou direção de sistemas, ou redes escolares e de escolas, ou outras unidades de ensino e, simultaneamente, para um campo de estudos, teorias, disciplinas académicas e cursos, ou programas (Lima, 2017, p. 1).

Para Barroso (1995a), a evolução da administração educacional divide-se em três grandes períodos, compreendidos entre (i) o início do século XX até meados dos anos 50; (ii) o dos anos 50 até meados dos anos 70; (iii) desta data até aos nossos dias.

O primeiro período foi marcado pelos princípios da administração científica apresentada por Taylor (1992): (i) desenvolvimento de uma verdadeira ciência; (ii) seleção científica do trabalhador; (iii) instrução e treinamento científico; (iv) cooperação íntima e cordial entre direção e os trabalhadores. Este último princípio igualava-se com o sistema de “iniciativa e incentivo” ao dar à direção uma quarta atribuição: “Manter divisão equitativa de trabalho e de responsabilidades entre direção e o operário. A direção incumbe-se de todas as atribuições, para as quais esteja mais bem aparelhada do que o trabalhador” (Taylor, 1992, pp. 40-41).

O primeiro período é também marcado pela influência [nos EUA] das “técnicas da gestão científica” das empresas e o movimento das “relações humanas” (iniciado com os estudos de Mayo e Roethlisberger), (Barroso, 1995b). Este período é igualmente marcado pelos catorze princípios gerais de administração, definidos por Fayol (1989). Este autor define a administração como um de seis grupos de uma empresa, que “requer explicação mais ampla”: A função administrativa tem por órgão e instrumento o corpo social e compreende as seguintes atribuições: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar (Fayol, 1989). Segundo Barroso (1995a), neste período “é visível a influência da organização científica do trabalho na administração escolar [na] preocupação pela medida dos resultados escolares dos alunos e a aplicação massiva de testes estandardizados de inteligência” (p. 35). Em Portugal, a divulgação da administração científica foi difundida por Planchard, um dos mais persistentes divulgadores da “organização científica da escola” (Barroso, 1995a, p. 35).

No segundo período, o movimento «New Movement» constitui “a primeira tentativa de construir um quadro teórico para a administração educacional, a partir do contributo de outras ciências sociais (sociologia, psicologia, antropologia) aplicadas ao estudo das organizações e da administração em geral” (Barroso, 1995b, p. 37). No entanto, Barroso (1995b) destaca que o «New Movement» “ficou aquém das expectativas inicialmente anunciadas pelos seus promotores” (p. 38) e que “um dos aspetos em que esse recuo é notório diz respeito à suposta influência que a teoria da administração educacional teria na prática dos administradores” (p. 38).

No terceiro período, marcado pela crítica que Greenfield fez ao paradigma dominante, Barroso (1995b) menciona que o supracitado “é influenciado pela emergência de um novo paradigma que recupera a tradição *weberiana* da abordagem interpretativa ou da ação dos indivíduos, na análise das organizações” (p. 40). Este período também “é marcado (...) pela

apresentação daquilo que considera serem propostas alternativas” (p. 38).

Ao longo destes períodos, a um certo entusiasmo político e social, marcado por uma aderência a uma conceção instrumental de autonomia, deu origem um extenso e sinuoso processo de experimentação de programas e medidas reformadoras da Educação. A produção de sucessivos normativos de carácter isolado e a experimentação de fórmulas de engenharia organizacional, supostamente mais indutoras da autonomia, parecem ter vazado o potencial democratizador da escola pública, cada vez mais restrito aos domínios da concretização de resoluções formuladas exteriormente e para lá da Escola, como unidade periférica. A intensificação da retórica política em torno da autonomia, tantas vezes redundante e remetida para meros arranjos morfológicos e de expressão periférica, mais do que o desejo de construir uma escola autónoma, extingue-se a iniciativa de a concretizar, desvinculando-se cada vez mais do sentido público e democrático.

Os diferentes modelos organizacionais que surgem, tendem a ter em conta uma determinada visão da escola, omitindo, como tal, uma parte da organização consoante o foco do estudo. Bush, Creighton, Dembowski, Echols, Glass, Hoyle e Kelehear (2012) referem que as teorias tendem a ser normativas “na forma como refletem crenças sobre a natureza das instituições educacionais e no comportamento dos indivíduos que estão nelas” (p. 8). Isto é, “tendem a expressar visões sobre como as escolas devem ser administradas, em vez de as descreverem” (p. 8).

As teorias tendem a ser seletivas “na medida em que enfatizam certos aspetos da instituição em detrimento de outros elementos” (Bush et al, 2012, p. 8), ou tendem a basear-se na observação: “os modelos variam na extensão de sua aplicabilidade aos diferentes tipos de instituição e, em menor grau, dentro de qualquer secção da educação. Os seis modelos são: formal, colegial, político, subjetivo, ambiguidade e cultural” (Bush, 1995, p. 24).

Segundo este autor, os modelos formais tratam as organizações como sistemas, dando relevância às estruturas oficiais que são hierárquicas. Estes modelos assumem que o processo de decisão é feito através de um “processo racional” e assentam numa liderança autoritária com destaque na prestação de contas. Bush (1995) divide os modelos formais em cinco categorias: modelos estruturais, de sistema, burocráticos, racionais e hierárquicos. Neste modelo, “a liderança é atribuída à pessoa no ápice da hierarquia. Supõe-se que esse indivíduo defina o tom da organização e estabeleça os principais objetivos oficiais” (p. 43).

Bush (2003) considera que

os modelos colegiais incluem todas as teorias que enfatizam que o poder e a decisão devem ser partilhados com alguns ou todos os membros da organização (...) através de um processo de discussão liderando para o consenso (...) e possuindo um entendimento partilhado dos fins da instituição (p. 64).

Nos modelos colegiais,

o estilo de liderança influência e é influenciado pela natureza do processo de tomada de decisão: 1. As organizações são vistas como sistemas; 2. Os modelos formais dão destaque à estrutura oficial da organização; 3. Nos modelos formais as estruturas oficiais da organização tendem a ser hierárquicas; 4. Todas as abordagens formais tipificam as escolas como organizações que procuram alcançar os seus objetivos; 5. Os modelos formais assumem que as decisões administrativas são feitas através de um processo racional; e 6. As abordagens formais apresentam a autoridade dos líderes como produto de seus cargos oficiais dentro da organização (Bush, 2006a, p.5).

No modelo colegial assume-se “que as organizações determinam políticas e tomam decisões através de um processo de discussão que leva ao consenso” (Bush, 2006a, p.8).

Este modelo tem também como características:

1. Eles são fortemente normativos na orientação; 2. Os modelos colegiais parecem ser particularmente apropriados para organizações que têm um número significativo de profissionais; 3. Os modelos individuais assumem um conjunto comum de valores mantidos pelos membros da organização; 4. O tamanho dos grupos de tomada de decisão é um elemento importante na gestão colegial; 5. Os modelos colegiais assumem que as decisões são alcançadas por consenso (Bush, 2006b, p.8).

A escola como locus político demonstra uma organização coloquial e organizada que deseja unir grupos que colaboram entre si administrando desacordos e benefícios pelo poder. Isto permite aos vários *stakeholders* proteger, mediante subterfúgios, as suas posições na organização, disputando-se numa luta de influências para alcançar o total poder de decisão. Mobilizando os vários grupos de interesse, o equilíbrio de poderes, os recursos dependem as alterações à seriação predisposta.

A escola, formada por atores político-culturais organizacionais, considera-se uma organização:

socialmente construída por uma multiplicidade de actores, com formação, percursos e perspectivas educativas diferentes; que o trabalho da organização, ao visar a educação dos adolescentes e jovens, torna singulares os processos e produtos, que os dirigentes e os professores têm o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto, o que torna mais complexo o exercício do poder, que os objectivos da organização são

percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos actores que interagem no espaço escolar (Bush, 1986, pp. 5-6).

O modelo político, mostra uma liderança em que as ligações se fundamentam numa troca de algum recurso privilegiado. Existe interação e é geralmente episódico, de curta duração e limitado no tempo. Este modelo revela ser mais robusto e intrincado e acontece quando um ou mais atores pretende envolver-se de tal forma que todos terão de ampliar para níveis mais elevados de acordo e consagração, objetivo e moralidade.

No modelo subjetivo, a liderança pós-moderna orienta-se com este modelo de gestão. É um modelo de liderança que não tem uma aceção anuente. Não elucida a idéia, apenas insinua que o pós-modernismo tem a capacidade de certificar a prática da liderança democrática.

O modelo de ambiguidade exposto, enfatiza a instabilidade, conjecturando a sua inevitabilidade nas escolas. A participação é fluída de tal forma que as tomadas de decisão são executadas de modo formal ou informal. Na liderança são assinaladas quatro ambiguidades elementares: de objetivos, de poder, de experiência e de sucesso.

No modelo cultural foram atribuídas por Bush (1995) quatro grandes características: foco nos valores e crenças dos membros das organizações; realce no desenvolvimento de normas e significados; expressão de rituais e cerimónias; assunção da existência de heróis que corporizam os valores e crenças da organização: “os líderes da organização têm a responsabilidade de desenvolver e sustentar a sua cultura” (p.137). Este autor refere que o modo como as escolas funcionam são influenciadas pelo contexto político, ou seja, pelas políticas nacionais e locais.

Bush (1995) refere ainda características fundamentais tais como: a propensão para se focarem nas atividades dos grupos e não na instituição; depara-se com interesses e dos grupos de interesse; o conflito nas organizações é considerado normal, uma vez que existem grupos que têm objetivos próprios que por vezes são distintos ou mesmo contrários aos da instituição; os objetivos da instituição são instáveis e contestados; as escolas são vistas como arenas políticas, onde as decisões surgem depois de complexos processos de negociação; e o conceito de poder é elemento central do modelo. “Os resultados do complexo processo de tomada de decisão provavelmente serão determinados de acordo com o poder relativo do indivíduo e dos grupos de interesse envolvidos no debate” (Bush, 1995, p. 77).

Sendo o poder um elemento fundamental, Bush (1995) define poder como “o significado das influências externas nas decisões internas” (p. 86):

São duas facetas centrais, portanto, a liderança dentro das arenas políticas: (...) participante-chave no processo de barganha e negociação; (...) a responsabilidade de sustentar a viabilidade da organização e desenvolver a estrutura dentro da qual as políticas podem ser testadas e, em última análise, receber o endosso dos vários grupos de interesse (p. 88).

Vários têm sido os autores a sustentar a tese de que em Portugal existe uma discrepância importante entre reflexões sobre o processo da autonomia democrática e o plano das práticas desenvolvidas nas escolas. Em finais da década de 90, do século XX, Afonso (1999) escrevia que a autonomia não passava de “tópico discursivo na história recente dos modelos de administração das escolas” (p. 122). Já no início deste século, os estudos desenvolvidos sobre o processo de democratização da escola delatavam a existência de um *superavit* de reflexão e de um *défice* de ação democrática e participativa nos vários espaços escolares (Torres, 2011). Anteriormente, Nóvoa (2007), referindo-se às questões da profissionalidade docente, alertava que o “excesso dos discursos esconde uma grande pobreza das práticas” (p. 23). Um discurso coerente, consensual, quanto ao que é definido para realizar, no entanto, raramente conseguido.

O fortalecimento dos estudos produzidos nas últimas duas décadas sobre a autonomia das Escolas traduz, por um lado, um constrangimento natural das agendas investigativas às prioridades políticas – seja para as validar, seja para as questionar e, por outro, o interesse crescente em conhecer as implicações que os «novos» modelos de governação trazem às dinâmicas organizacionais da escola. Estes novos modelos dirigem-nos para estudos, em que sobressaem claramente abordagens de clara supremacia de um enfoque macro analítico, que se centra na análise sociológica e organizacional da política educativa e das suas formas mais instrumentais de operacionalização.

Tem-se investido, fundamentalmente, no estudo das dimensões históricas, administrativas e políticas da autonomia das escolas. Contextualizando a emergência do fenómeno no quadro mais global do desenvolvimento do paradigma da nova gestão pública, discorre-se sobre o desenvolvimento de novos modos de regulação escolar (Barroso, 2003, 2005), sobre a natureza e o grau de democraticidade da organização escolar (Afonso, 2000; Barroso, 2000; Estevão, 2002; Formosinho & Machado, 1998; Lima, 1998, 2000), sobre o figurino organizacional dos agrupamentos de escolas (Flores, 2005; Lima, 2004; Simões,

2005), sobre as vivências e dificuldades experienciadas no exercício da profissão docente (Correia & Matos, 2001), ou, ainda, sobre a centralidade do espaço local na reconfiguração das dinâmicas da organização escolar (Alves, Cabrito, Canário & Gomes, 1996; Amiguinho, 2008; Ferreira, 2005; Formosinho, Fernandes, Sarmiento & Ferreira, 1999; Formosinho, Fernandes, Machado & Ferreira, 2005).

Ao longo dos anos, muitas teorias da organização são colocadas em prática no estudo da Escola. Certo é que a complexidade do fenómeno organizacional consequentemente fez com que as teorias, que cronologicamente se sucederam, não conseguissem eliminar ou substituir totalmente os pressupostos e princípios das anteriores admitindo-se a corroboração e correlação de paradigmas interpretativos entre si para explicar a realidade escolar. Decorrente desta constatação, daremos particular destaque a abordagens teóricas que à luz da investigação já desenvolvida sobre a realidade das escolas portuguesas, nos pareceram ser as mais relevantes para o desenvolvimento do quadro teórico e do objeto de investigação.

Os anos 90 têm vindo a ser percorridos por discursos ligados à reforma, modernização e desburocratização de serviços, a todos os níveis, desde o ensino à Administração Pública em geral. A palavra Burocracia é instituída como um inimigo a abater pela inoperância, rigidez e conservadorismo que lhe estão associados. Convém, contudo, verificar em que medida as organizações educativas nacionais possuem características que assentam neste modelo e de que forma o seu funcionamento espelha os procedimentos burocráticos inerentes ao modelo em análise.

É neste enquadramento de renovação política que surge um programa de reforço da autonomia das escolas, através do Despacho n.º 130/ME/96, tendo por propósito a realização de um estudo prévio (Barroso, 1997), que visaria “propor um programa de execução para o reforço da autonomia das escolas que tenha em conta a diversidade de situações existentes e a necessidade da sua generalização”. O relatório final do referido estudo prévio, apresentado por Barroso (1997), expõe duas partes distintas: a primeira centra-se na problemática da autonomia das escolas tendo em conta o contexto da territorialização das políticas educativas e a segunda contempla um conjunto de estratégias e propostas para a efetivação do reforço da autonomia das escolas.

Neste sentido, a propósito da questão da transferência de poderes e funções do plano nacional para o plano local, salienta-se que no âmbito da transformação do papel do estado, no que concerne aos processos de decisão política e de administração educativa, essa

transformação sustenta que a mesma “vai no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local (em particular os pais dos alunos) como um processo essencial na tomada de decisão” (Barroso, 1996, p. 9).

Apesar deste processo de territorialização das políticas educativas decorrer, segundo o mesmo autor, “sob o signo da descentralização” e da “desburocratização”, as medidas tomadas fugiam à dicotomia tradicional (centralizado/descentralizado) que configuravam soluções mistas e diversificadas, muitas vezes de sentido político oposto. Assim, a transferência de competências para as autarquias, no âmbito da descentralização, permitiria, segundo Barroso (1996), que o estado não procedesse somente à partilha de poderes, competências e recursos com as autarquias, mas de igual modo com as escolas, enquanto unidade social e estrutura pedagógica específica. Neste seguimento, Formosinho, Fernandes, Sarmento e Ferreira (1999) referem que,

[uma] parte significativa dos professores e algumas organizações sindicais têm-se mostrado relutantes ou mesmo hostis a qualquer participação exterior na gestão das escolas (...). Por seu turno, os municípios, embora considerem que a sua participação corresponde a um direito elementar, acham que o seu estatuto, com esta participação, não é suficientemente salvaguardado dado que são colocados ao mesmo nível dos restantes parceiros, quando de facto, o município é habitualmente pressionado para assumir encargos muito mais onerosos do que eles (p. 177).

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

Do ponto de vista da administração, as políticas de “territorialização” respondem às preocupações (ou aos impasses) com a governabilidade dos sistemas escolares e a tónica é posta nas preocupações com a “eficácia” e com a “qualidade” (...). É aquilo que podemos classificar como uma lógica “gestionária” (...). Do ponto de vista dos atores locais (...) está em questão a geração de dinâmicas locais que permitam, reforçar a dependência da acção educativa relativamente ao contexto, o que só é possível se privilegiar, na acção educativa, o ponto de vista e os saberes dos atores locais (p. 102).

Em síntese, administração escolar é um conceito que envolve a participação de toda a comunidade nas decisões que são tomadas na Escola. Elementos como a participação, autonomia, transparência e diversidade são de enorme pertinência na conceção da imagem deste conceito, uma vez que, contribuem para a articulação de uma educação democrática, em

que se considera que está representada toda a comunidade escolar. Neste sentido, o repto lançado ao diretor consiste em alargar e conceber novos tipos de participação dos atores pertencentes a toda a comunidade educativa, declarando-a como espaço público da cidadania.

Gestão democrática das escolas

Segundo Lima (2014), existem três componentes fundamentais associados ao conceito de gestão democrática: eleição, colegialidade e participação na tomada de decisão (p. 1017). O Conselho Geral é o órgão de direção estratégica que reflete estes três elementos nos normativos. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, confere ao Conselho Geral colegialidade associada à eleição dos seus membros. O mesmo normativo configura o Conselho Geral como órgão de definição de políticas ou micropolíticas.

Este formato de elementos associados à gestão democrática, que se apresenta no Conselho Geral, torna este órgão essencial para a investigação da gestão democrática na escola. “A conjugação de processos eleitorais democráticos, da colegialidade dos órgãos e da participação nos processos de decisão concorre para a transformação da escola num *locus* de produção de políticas” (Lima, 2014, p. 1074).

Lima (2014) apresenta três sentidos de gestão democrática: Autogoverno democrático; Estrutura e procedimentos democráticos; Gestão irracional e défice de liderança. Numa conceção de gestão democrática como autogoverno democrático, a escola é um local de “importantes decisões” (p. 1073), num contexto de “autonomia assente na participação ativa, no debate, no diálogo” (p. 1074). Este autor faz uma analogia da escola com a “democracia governante” proposta por Burdeau (1975, referido em Lima, 2014, p. 1080).

Outra conceção de gestão democrática, apresentada por Lima (2014), é que a escola está limitada à “existência de estruturas organizacionais democráticas e de procedimentos e regras democráticos” (p. 1074), onde a democracia se reflete num “apego aos procedimentos em prejuízo dos valores e objetivos democráticos” (p. 1085), ou seja, em “rituais”. Refere ainda que este tipo de conceção surge quando “se transita de uma gestão instituinte e em processo de construção, para uma gestão democrática instituída” (p. 1075). Relativamente ao tipo de participação predominante neste tipo de gestão, o autor assegura que tende a ser passiva e de não-participação.

Lima (2014) refere também que a emergência dos conceitos de eficácia e eficiência de origem económica e gestionária e a centralidade e importância da escola no contexto da

economia, sob a influência da Nova Gestão Pública, fazem notar fragilidades na gestão democrática, essencialmente nos elementos de colegialidade e da eleição. Estas fragilidades assentam na “desresponsabilização”, “défice de liderança” e na “lentidão dos processos, não garantindo a melhor decisão técnica” (p. 1076). É necessário, portanto, um “executivo eficaz”, um “rosto”, a quem se possa exigir uma gestão “centrada nos resultados”, com “soluções ótimas”, e que preste contas aos representantes dos interessados – *stakeholders*:

Nesse quadro de referência político-gestionário, torna-se racional, e imperativo, adotar os modelos de governação e as técnicas de gestão que garantam o alcance dos mais elevados padrões de eficácia e eficiência, de competitividade e atratividade, de inovação e diferenciação das escolas, segundo o cânone gerencialista (Lima, 2014, p. 1077).

Lima (2014) apresenta a elevação de uma pós-democracia gestionária nas escolas públicas, em que o “mundo empresarial é tomado como modelo a seguir” (p. 1079), a “representação de passividade e de não participação por parte dos atores escolares” (p. 1079) e a “fraca qualidade democrática na vida escolar” (p. 1079) são as suas principais particularidades.

A participação na tomada de decisão é assim um dos elementos associados à gestão democrática e sobre o qual pretendo incidir este estudo. Torna-se, por isso, importante perceber que tipos de participação se encontram na escola, tomando como referência o modelo apresentado por Lima (1998): Democraticidade, Regulamentação, Envolvimento e Orientação são os conceitos que enquadraram os diferentes tipos de participação.

Relativamente à democraticidade, é um instrumento de limitação de certos processos de autoritarismo, reservando a oportunidade de vários interesses se revelarem. Esta participação pode ser direta, quando a cada indivíduo é facultada a capacidade de intervir, ou indireta, quando a capacidade de intervir é exercida por um representante dos interessados.

Quanto à Regulamentação, que se refere às regras de participação, existe a participação formal, não formal e informal. Para Lima (1998), participação formal “é a forma de participação decretada, no sentido em que está sujeita a um conjunto de regras formais-legais” (p. 185); a participação não formal é considerada como,

a participação não formal é realizada tomando predominantemente como base um conjunto de regras menos estruturadas formalmente, geralmente constantes em documentos produzidos no âmbito da organização e em que, portanto, a intervenção dos actores na própria produção das regras organizacionais para a participação pode ser maior (p. 185).

E a participação informal “é realizada por referência a regras informais, não estruturadas formalmente, produzidas na organização e geralmente partilhadas em pequenos grupos” (p. 186).

Relativamente ao Envolvimento, o mesmo autor pretende referir-se a atitudes e empenho, e distribui este tipo de participação em grupos distintos: participação ativa, reservada e passiva. Lima (1998) considera que participação ativa “caracteriza atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, individual ou coletivo” (p. 187), enquanto que participação reservada “orienta-se, contudo com diferente sentido tácito, podendo evoluir, até por arrastamento para formas de participação activa ou passiva” (p. 187). Para o mesmo autor, participação passiva “caracteriza atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, de falta de informação imputável aos próprios actores” (p. 188).

Quanto à Orientação, referente aos objetivos da organização, subdivide-se em duas partes: convergente e divergente. A participação convergente, “é orientada no sentido de realizar os objectivos formais em vigor na organização, reconhecidos e tomados como referência normativa pelos actores participantes” (Lima, 1998, p. 189) e “a consecução dos objectivos formais pode vir a justificar e a legitimar formas alternativas de intervenção” (Lima, 1998, p. 189). A participação divergente “opera uma certa ruptura, ainda que transitória como pode eventualmente acontecer no primeiro caso, com as orientações oficialmente estabelecidas” (Lima, 1998, p. 189).

Atendendo ao quadro teórico proposto, a análise da participação dos diferentes *stakeholders*, em função das diferentes concepções de gestão democrática e em função da relação entre tipos de participação e as racionalidades, decorre das concepções de gestão democráticas (ver Tabela 1.1.):

Tabela 1.1. Participação e concepções de gestão democrática (adaptado de Bush, 2011, p.199)

Tipo de participação/Concepção de gestão democrática	Autogoverno Democrático	Estruturas e procedimentos democráticos	Pós-democracia Gestionária
Participação na tomada de decisão	Participação ativa Participação divergente Participação informal	Participação passiva Participação convergente Participação formal	Participação ativa Participação convergente Participação não formal
Racionalidades na tomada de decisão	Racionalidade Substantiva Racionalidade Emancipatória	Racionalidade instrumental	Racionalidade Instrumentalizadora/ Instrumental

Neste âmbito, as racionalidades presentes na tomada de decisão articulam-se com os

diferentes tipos de participação na tomada de decisão: “as decisões, sejam elas quais forem, estão sempre ao serviço de um projeto que torna visível o seu alcance” (Carvalho, 2011, p. 50). Carvalho (2011) apresenta quatro racionalidades: racionalidade instrumental, racionalidade substantiva, racionalidade instrumentalizadora e racionalidade emancipatória.

A racionalidade instrumental, reflete uma “preocupação fundamental pela excelência dos métodos” (p. 48), “alicerçada no princípio da racionalidade económica” (p. 46), em que “os fins não são objeto de reflexão” (p. 46). A racionalidade substantiva questiona “reflexivamente os objectivos da decisão, visando a sua legitimidade” (p. 46), em que “nem os meios nem os fins podem ser indiferentes” (p. 46). A racionalidade instrumentalizadora “recusa a entrada de considerações de outra natureza que não a economicista” (p. 50), em que se procura eliminar os interesses conflituosos, “suprimindo as possíveis diferenças” (p. 50). A racionalidade emancipatória tem um “caráter mobilizador” (p. 51) e está “comprometida com a crítica e o questionamento dos discursos hegemónicos” (p. 51). Em síntese, no cruzamento entre os tipos de participação e de racionalidades definem-se as conceções de gestão democrática (ver Tabela 1.2.):

Tabela 1.2. Conceções de gestão democrática e racionalidades (adaptado de Bush, 2011, p.199)

Tipos de Participação/Tipo de racionalidades		Racionalidade Instrumental	Racionalidade Substantiva	Racionalidade Instrumentalizadora	Racionalidade Emancipatória
Regulamentação	Participação Formal	Estruturas e procedimentos democráticos	Autogoverno Democrático		
	Participação não formal			Pós-democracia gestonária	
	Participação informal				Autogoverno Democrático
Envolvimento	Participação ativa		Autogoverno Democrático		
	Participação reservada			Pós-democracia gestonária	
	Participação passiva	Estruturas e procedimentos democráticos			
Orientação	Participação convergente	Estruturas e procedimentos democráticos		Pós-democracia gestonária	
	Participação divergente				Autogoverno Democrático

A procura da institucionalização da apelidada de gestão democrática das escolas, que

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

A Assembleia de Escola (Ass Es), sendo o “órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola” (Art.º 8.º, Decreto-Lei n.º 115A/98), seria de teor colegial, no qual estariam representados elementos do pessoal docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente, elementos da autarquia e eventualmente outros elementos da comunidade, nos domínios cultural, artístico, científico, ambiental e económico que pudessem ser relevantes para o projeto educativo. Saliente-se que os representantes do pessoal docente, pessoal não docente e dos alunos eram eleitos por diferentes corpos eleitorais, sendo os representantes dos pais e encarregados de educação designados pelas organizações representativas respetivas, bem como os representantes da autarquia. No caso de outros representantes da comunidade educativa, os mesmos seriam cooptados pelos membros integrantes da assembleia de escola.

A este propósito, Torres e Palhares (2009) sustentam que “a liderança emerge paulatinamente como uma variável de controlo da excelência escolar, ao arripio de uma cultura de gestão colegial historicamente enraizada nas escolas portuguesas” (p. 77). Este facto aparecia realçado no presente normativo na medida em que se assistia ao nascimento de um órgão unipessoal personificado na figura do diretor em detrimento da componente colegial.

O Conselho Geral é o órgão de direção estratégica que reflete estes três elementos nos normativos. O Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, confere ao Conselho Geral colegialidade associada à eleição dos seus membros. O mesmo normativo configura o Conselho Geral como órgão de definição de políticas ou micropolíticas.

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

É igualmente de realçar o facto de que, no que concerne aos requisitos para o procedimento concursal para diretor, se vislumbrar no presente normativo uma inovação que se traduzia na possibilidade de poderem ser opositores, ao referido concurso, professores provenientes do ensino particular e cooperativo (n.º4, alínea c), Art.º 21.º). Esta possibilidade poderá eventualmente levar-nos a pensar se estaremos em face de uma verdadeira abertura por parte do serviço público de educação ao nível da democraticidade e da igualdade de oportunidades, ou se a escola pública, num contexto de crescente competitividade de mercado, terá de incorporar os princípios e as dinâmicas de gestão, características da administração privada e empresarial.

Assim, 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, dos alunos, do município e da comunidade local”.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, alterado pela segunda vez pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, ratifica o regime jurídico de autonomia, administração e gestão das instituições públicas da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este órgão de direção estratégica, o Conselho Geral, foi criado com a função de reforçar o envolvimento das famílias e das comunidades, propagando, assim, a abertura das escolas ao exterior e a sua inclusão nas comunidades locais.

O Conselho Geral é o órgão colegial, de topo de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, visto como “o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola” (Decreto-Lei n.º 75/2008). A conceção de estratégia encontra-se associada ao processo de tomada de decisões que afetem todo o agrupamento de escolas, por um prazo de tempo mais longo, e direção estratégica que deve estabelecer valores comuns. Este órgão é composto por um conjunto variado e diverso de elementos, para efetivamente conseguir materializar o que é explicitado na lei. As competências atribuídas ao órgão são, na opinião de Barroso (2009), “compatíveis com os poderes e funções que este conselho deve ter na orientação geral da missão estratégica da escola e como primeiro destinatário de um sistema interno de avaliação e análise da organização e dos seus resultados” (p. 6).

Para a composição de um Conselho Geral, havendo sempre alguma flexibilidade, quanto ao número de elementos que o compõem, igual ou inferior a vinte e um representantes,

impõem-se que este seja número ímpar; e que esteja 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, sendo que o número de representantes do pessoal docente e não docente, no seu conjunto, não pode ser superior a cinquenta por cento.

Segundo o quadro legislativo atual, este órgão colegial poderá ter um papel relevante, uma vez que qualquer dos seus elementos pode ser eleito para presidente do órgão, à exceção dos representantes dos alunos, sendo essa eleição realizada entre os conselheiros. As regras de composição do Conselho Geral mostram que o diploma pretende operacionalizar o reforço da participação das famílias e criar maior rutura com os diplomas anteriores, cuja maioria pertencia aos representantes do corpo docente e o pessoal não docente. No atual modelo, este número é obrigatoriamente ímpar, o que, por si só, coloca sempre em minoria o número de representantes do pessoal docente e não docente.

Poderemos dizer que o facto dos docentes e não docente se encontrarem em minoria poderá inscrever-se numa tentativa, por parte da tutela, em diminuir o ascendente e eventualmente o protagonismo dos professores, justificando-se desta forma uma real e efetiva participação democrática dos outros atores educativos nos órgãos de administração e direção das instituições escolares. Esta configuração de elementos associados à gestão democrática, presente no Conselho Geral, torna este órgão essencial para o estudo da gestão democrática na escola. “A conjugação de processos eleitorais democráticos, da colegialidade dos órgãos e da participação nos processos de decisão concorre para a transformação da escola num *locus* de produção de políticas” (Lima, 2014, p. 1074).

Compete a este órgão colegial a anuência das normas fundamentais de funcionamento do agrupamento de escolas (Regulamento Interno), as deliberações estratégicas e de planeamento (Projeto Educativo, Planos de Atividades, Orçamento), o acompanhamento da sua realização (Relatório Anual de Atividades, Conta de Gerência, Relatório de Autoavaliação) e ainda da eleição ou exoneração do Diretor.

No atual modelo, os respetivos órgãos de direção estratégica têm mais poderes deliberativos, patente na utilização dos termos “eleger”, “aprovar”, “determinar” no início das frases, do que na Assembleia de Escola, no Decreto-Lei n.º 115A/98. Todo o corpo deste último diploma (ao contrário dos outros dois que se centram mais num discurso sobre eficiência e eficácia) apresenta uma linguagem que apela mais às decisões democráticas e participadas, sendo este facto apontado como tendo estado na origem de, na época, a sua aceitação ter sido bastante consensual.

O preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, introduz frequentemente os conceitos de eficácia e eficiência da governação dos agrupamentos de escolas sub-rogando o conceito de democracia que orientava o diploma anterior. Este facto, bastante dissertado e altercado, refere-se essencialmente ao modo de eleição do Diretor (um órgão unipessoal selecionado pelo Conselho Geral a partir de um processo concursal) e ao facto de os coordenadores das estruturas intermédias serem designados pelo Diretor, substituindo o processo que vigorava desde 1976 de estes serem eleitos de entre os seus pares.

No caso do Conselho Geral, o processo de eleição dos elementos representativos do pessoal docente, não docente e dos alunos (apenas no ensino secundário), mantém-se semelhante ao processo desenvolvido anteriormente, ou seja, assenta na constituição de listas sendo eleitos isoladamente pelos seus pares. Note-se que a conversão destes votos em mandatos faz-se através do método de Hondt. Relativamente aos representantes da associação de pais e os encarregados de educação, que no anterior diploma eram “designados pelas respetivas organizações representativas ou na falta das mesmas nos termos a definir no regulamento interno” (Decreto-Lei n.º 75/2008), são agora “eleitos em assembleia geral de pais e encarregados de educação do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sob proposta das respetivas organizações representativas e na falta das mesmas, nos termos a definir no regulamento interno” (Decreto-Lei n.º 75/2008). Os representantes do município são designados e os membros da comunidade local são incorporados pelos demais membros do Conselho Geral. Em termos legislativos, o Conselho Geral evidencia carácter democrático da seleção dos seus elementos representativos.

Neste normativo, Decreto-Lei n.º 75/2008, tendo em conta a reestruturação e reconfiguração da rede escolar assente no propósito da otimização de recursos e da desconcentração administrativa, acentuava-se igualmente a criação de unidades administrativas de dimensão maior (Art.º 7.º), que tendem a revelar uma nova forma de desconcentração administrativa e em que segundo Lima (2011) “o papel deste tipo de agrupamentos (...) será decisivo e poderá representar um obstáculo acrescido a uma governação mais democrática, participada e autónoma” (p. 113). Este tipo de agrupamentos verá o seu poder reforçado relativamente às suas “subunidades” embora tendencialmente mais dependentes de outras estruturas da administração central. Previsivelmente, este tipo de desconcentração administrativa fará aumentar, de acordo com o mesmo autor, “o controlo sobre os processos pedagógico/educativos e, plausivelmente, a alienação do trabalho escolar” (Lima, 2011, p. 113).

É importante referir que a apropriação das orientações normativas de carácter universal e uniforme, na tradição das práticas gerencialistas e de pendor racional-legal, poderá colidir com um conjunto diversificado de resistências, de interesses e com uma multiplicidade de objetivos e de racionalidades diversas dos vários atores. Relativamente a esta questão importa recuperar as palavras de Lima (2011), em que refere,

a imposição normativa-burocrática e a lógica racionalizadora, singularmente expressa no plano das orientações para a ação, são empiricamente confrontadas, no plano da ação organizacional efetiva, com a considerável diversidade de situações, com dificuldades e conflitos com lógicas de ação local que o legislador central e os textos que produz tendem a ignorar ou a desprezar (p. 110).

A perspetiva micropolítica permite compreender melhor como ocorrem as negociações entre grupos dentro da organização, o que Hoyle, citado por Ball (1989) chama de “lado obscuro da vida organizativa” (p. 25). Para Hoyle (1989)

as escolas são meios onde se desenvolvem micropolíticas por dois motivos: por um lado as suas características de organização debilmente articulada permitem criar os espaços onde a micropolítica se pode desenvolver; por outro lado, devido à competição entre as diversas formas de legitimidade na tomada das decisões, que surge porque a legitimidade formal dos líderes é posta em causa devido à emergência das expectativas de colegialidade, autonomia profissional relativa e formalidades democráticas que existem na escola (p. 79).

Para Ball (1989), o termo “micropolítica”, apesar de aberto e inclusivo, surge delimitado em conexão com três esferas da atividade organizativa relacionadas entre si, nomeadamente: o interesse dos atores; a manutenção do controlo da organização; e os conflitos em torno da política de escola. Os conceitos-chave desta perspetiva são, segundo Ball (1989), o “poder, diversidade de objectivos, disputa ideológica, conflito, interesses, actividade política e controlo” (p. 25).

Assim sendo, como refere Lima (1998),

quando política e socialmente se reclama que a escola, a par de outras instâncias mas de forma privilegiada, deve promover a educação para a democracia e a participação, é necessário questionar as formas como tal objectivo é, ou não, realizado, questão que seguramente não dispensa o exame dos objectivos, dos contextos, das formas de organização adoptadas, das práticas e, em suma, da questão última que é a de saber se a educação escolar para a democracia e a participação pode dispensar a democracia e a participação para a/na educação e na escola (p. 18).

Na sua redação atual, no Decreto-Lei nº 137/2012, os órgãos de administração e gestão são mantidos, mas são introduzidas algumas alterações das quais é exemplo o impedimento dos membros do Conselho Geral desempenharem outros cargos de administração e gestão.

As várias teorias da liderança e gestão educativa refletem diferentes formas de compreensão e interpretação de eventos e comportamentos nas escolas. Os modelos discutidos neste capítulo são amplas compilações das principais teorias de liderança e gestão educacional e são baseadas numa sistemática revisão da literatura e nesta investigação.

Capítulo 2 – Enquadramento Metodológico

Neste capítulo contextualiza-se o estudo em referência aos paradigmas investigativos, apresentam-se as questões e os objetivos norteadores e descrevem-se os participantes e os instrumentos de recolha e análise de dados.

Contextualização do estudo

O paradigma interpretativo da investigação é uma referência para este estudo, uma vez que visa compreender o significado dos acontecimentos e das interações, neste caso em particular nos Conselhos Gerais de dois Agrupamentos de Escolas. Nesse sentido, utilizarei a pesquisa qualitativa com reporte a dados quantitativos. A maioria dos investigadores qualitativos identifica-se com a perspetiva fenomenológica, embora existam diferenças teóricas entre as abordagens qualitativas, mesmo dentro de uma mesma escola. Para Bogdan e Biklen, (1994), “a perspetiva fenomenológica apresenta o uso de um conjunto de asserções que diferem das que se utilizam quando se estuda o comportamento humano com o objetivo de descobrir fatos e causas, visando a compreensão interpretativa das interações humanas” (p. 335). Para Bicudo (2000),

a investigação fenomenológica trabalha sempre com o qualitativo, ou seja, o que faz sentido para o sujeito, com o fenómeno posto em suspensão, como percebido e manifesto pela linguagem. Trabalha também com o que se apresenta significativo e revelante no contexto no qual a percepção e a manifestação ocorrem (p. 167).

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características, das quais destaco três: “a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é quem recolhe os dados” (p. 47); “a análise dos dados é feita de forma indutiva” (p. 50); “o investigador tem como principal objetivo tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências” (p. 50).

Assumindo cada um dos Conselhos Gerais dos dois Agrupamentos de Escolas como casos, salienta-se que “o estudo de caso é apenas uma de muitas maneiras de fazer pesquisa em ciências sociais” (Yin, 2005, p. 19). Para o autor, este método de pesquisa é utilizado para contribuir para o conhecimento de fenómenos organizacionais. O estudo de caso, como opção estratégica de metodologia de investigação, tem vindo a ser alvo de críticas, nomeadamente no que se refere ao estudo de caso simples, por fornecer pouca base para a generalização científica. Contudo, a pertinência da generalização a populações não se coloca neste estudo. Sendo que,

uma preocupação muito comum em relação aos estudos de caso é que eles fornecem pouca base para fazer uma generalização científica. (...). Uma resposta muito breve é que os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos (Yin, 2005, pp. 29-30).

Assim, a opção metodológica teve como principal objetivo encontrar a resposta e a metodologia que se considera mais adequada para este estudo: As diversas plataformas de pesquisa, os critérios e opções tomadas, os meios a utilizar, bem como todas as etapas de investigação e a seleção de informação que descrevem os processos de análise de cada um dos instrumentos selecionados.

Na pesquisa social deve atender-se às diferentes fases: o planeamento onde consta o que se pretende estudar e a pergunta de partida da investigação, acompanhada de questões e dos objetivos de investigação. A problemática em estudo, para se investigar, incide na reflexão da problemática da gestão escolar, em particular, nas mudanças que se operaram nas competências do órgão de gestão das escolas e quais as implicações de tais transformações na vida quotidiana das escolas. Desta forma, formulou-se a questão central com base nas linhas de orientação da política educativa, tendo o presente estudo o propósito de clarificar as questões relativamente à tomada de decisão no Conselho Geral, relacionando o tipo de participação que têm os distintos *stakeholders* e as racionalidades na sua tomada de decisão.

Pode efetuar-se dois tipos de análise da participação dos diferentes *stakeholders*: em função das diferentes conceções de gestão democrática e em função da relação entre tipos de participação e as racionalidades, esclarecendo quais as racionalidades que estão subjacentes, as relações que permanecem entre os tipos de participação e as racionalidades, numa tentativa de encontrar uma explicação para a questão desta investigação: *O Conselho Geral é um locus de produção ou a de legitimação de micropolíticas?*

Neste campo de ação, pretende-se identificar e caracterizar as competências deste órgão colegial, bem como identificar e assinalar as transformações da aplicação às escolas em estudo e ainda como essas mudanças foram percecionadas pelos vários intervenientes diretamente ligados às mesmas. Pretende-se, assim, verificar o reflexo da participação dos entrevistados, os seus Dados Globais, o Posicionamento sobre a política educativa, a Natureza do Conselho Geral, a Composição de cada Conselho Geral, o Funcionamento de cada Conselho Geral, quais são as Práticas dos Conselhos Gerais e obter a perceção da opinião de cada presidente deste órgão máximo de liderança, qual a sua participação e gestão/administração.

Participantes

O objetivo principal desta investigação foi tido em conta para a escolha deliberada dos participantes: o contexto educativo em que lecionam os entrevistados, a localização geográfica de cada um dos intervenientes, a formação académica, os anos de serviço e o conhecimento antecedente sobre a prática exercida por cada um deles. Assim, neste estudo, o método empírico contextualiza-se especificamente em pessoas e instituições, nomeadamente em dois Conselhos Gerais de dois agrupamentos de escolas situados em zonas distintas do país – a região Norte e a região Sul. Optou-se por inquirir os membros dos Conselhos Gerais e entrevistar os seus presidentes, possibilitando uma diversidade de dados, benéfica para a exequibilidade do estudo. Para esse efeito, considerou-se indispensável não só a escolha de presidentes de cada Conselho Geral, em diferentes regiões do país, mas também que exercessem em contextos educativos distintos, um agrupamento de escolas mais ligado às artes e cultura e outro estritamente do ensino regular.

O convite realizado aos presidentes dos Conselhos Gerais de cada um dos Agrupamento de Escolas para participarem neste estudo surgiu a partir de um conhecimento antecedente do seu trabalho, constituindo-se uma amostra por conveniência. Na investigação, efetuada, foram utilizadas como principais fontes de evidência os resultados dos questionários aos membros dos Conselhos Gerais dos Agrupamentos de Escola e as entrevistas realizadas aos seus presidentes, com o objetivo de obter elementos quantitativos e qualitativos, sujeitos a um processo de interrogação, de interpretação e de comparação entre os dados obtidos dos dois Conselhos Gerais.

No que se refere à população-alvo, procurou definir-se uma amostra que fosse representativa da população em geral sobre a qual iria incidir o nosso estudo. Tentou, assim, apresentar-se uma “amostra estratificada” que, como nos dizem Ghiglione e Matalon (1993), “já não é representativa, mas é-o cada uma das subamostras dos diferentes estratos” (p. 41).

Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira – Faro. O Agrupamento de escolas localiza-se na cidade de Faro e é constituído por cinco estabelecimentos de ensino: Escola EB1 do Bom João; Escola EB1 de São Luís; Escola EB2,3 Dr. Joaquim Magalhães; Escola Secundária Tomás Cabreira (sede do agrupamento) e uma Escola (1.º e 2.º Ciclo) na Ilha da Culatra. O Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira tem 268 professores, 3475 alunos e 63 pessoal não docente. O Conselho Geral é composto por 21 elementos: 7 representantes do pessoal docente; 3 representantes do pessoal não docente; 3 representantes dos pais ou

encarregados de educação; 2 representante dos alunos do ensino secundário; 3 representantes do município e 3 representantes cooptados na comunidade local.

Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco – Famalicão. O Agrupamento de escolas localiza-se na cidade de Vila Nova de Famalicão e é constituído por onze estabelecimentos de ensino: um Jardim de Infância - JI de Seide S. Miguel; dois Centros Escolares - JI/EB1 de Antas, JI/EB1 de Luís de Camões; três Jardins de Infância e Escolas de 1.º Ciclo –, JI de Avidos, JI/EB1 de Lagoa; JI/EB1 de Lameiras; três Escolas de 1.º Ciclo – EB1 Conde S. Cosme, EB1 Passelada-Landim, EB1 de Seide S. Miguel; Escola EB2,3 Júlio Brandão; Escola Secundária Camilo Castelo Branco (sede do agrupamento). O Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco tem 337 professores, 3457 alunos e 94 pessoal não docente. O Conselho Geral é composto por 21 elementos: 7 representantes do pessoal docente; 2 representantes do pessoal não docente; 5 representantes dos pais ou encarregados de educação; 1 representante dos alunos do ensino secundário; 3 representantes do município e 3 representantes cooptados na comunidade local.

Sobre esta investigação, centrei a minha atenção nestes dois agrupamentos de escolas por representarem uma diversidade existente no nosso país, agrupamentos de escola de ensino regular e especializado, neste caso nas artes.

Instrumentos de Recolha de Dados

Esta investigação insere-se no paradigma interpretativo, de natureza qualitativa com recurso a dados quantitativos, e por essa razão envolve a interpretação das considerações produzidas a partir da perspetiva particular dos participantes, recolhendo dados pertinentes para melhor compreender a questão equacionada. Nesse sentido, os instrumentos utilizados para a recolha de dados desta investigação foram inquéritos, desdobrados em questionário e entrevista semiestruturada.

Para o desenvolvimento da investigação foi utilizado um questionário, dirigido aos membros de cada um dos dois Conselhos Gerais, e foi realizada uma entrevista semiestruturada, aos presidentes dos órgãos. A utilização conjunta destas técnicas permite obter conjunto de informações, sobre o objeto de estudo em causa, captando os diferentes significados, que cada um dos intervenientes tem relativamente ao próprio agrupamento e ao processo de mudança decorrente das alterações introduzidas nas competências deste órgão.

Questionário. A recolha dos dados foi feita através de questionários (apêndice 1)

anónimos e de autorresposta. O questionário, tendo reunido todas as condições legais e éticas para ser aplicado, teve como objetivo realizar uma investigação sobre o Conselho Geral, sendo constituído por 19 questões, de resposta fechada (escala Liket), sobre a perceção dos membros do Conselho Geral, acerca das competências deste órgão colegial previstas no Decreto-Lei n.º 75/2008. Este questionário é constituído pelos (i) Dados Globais do entrevistado e por uma escala com cinco hipóteses de resposta (1 – discordo totalmente; 2 – discordo; 3 – nem concordo e nem discordo; 4 – concordo; 5 – concordo totalmente) em que se pretende avaliar a perceção dos conselheiros acerca de: (ii) Posicionamento sobre a política educativa; (iii) Natureza do Conselho Geral; (iv) Composição do Conselho Geral e (v) Práticas do Conselho Geral.

A operacionalização da parte empírica do presente estudo teve início aquando do contacto com os diretores dos Agrupamentos de Escolas Camilo Castelo Branco – V. N. Famalicão e Tomás Cabreira - Faro, bem como dos presidentes de cada Conselho Geral, no sentido de se confirmar a disponibilidade para a recolha de dados e em que termos tal poderia ser realizada. Posteriormente, contactaram-se os referidos representantes de cada Conselho Geral, no sentido de explicar o que se pretendia investigar, tendo-se ainda combinado como seria realizada a recolha de dados. Os dados foram recolhidos de forma indireta pela investigadora. A recolha decorreu de forma coletiva, até ao mês de abril, conforme combinado, segundo conveniência dos intervenientes. Aos participantes, foi dada uma breve explicação acerca dos objetivos do estudo, tendo sido enfatizado o aspeto voluntário e anónimo dos dados recolhidos, assim como o facto de ser necessária alguma concentração no preenchimento dos mesmos, de modo a minimizar possíveis enviesamentos e alheamentos. O tempo de preenchimento do questionário foi de aproximadamente 15-20 minutos.

Entrevista semiestruturada. A entrevista tem como principal finalidade entender, através das considerações feitas pelos sujeitos, o sentido e o significado que atribuem a um determinado tema. As conceções individuais de cada um dos entrevistados permite analisar e compreender com profundidade as perspetivas diversas sobre o assunto estudado. A entrevista compreende o desenvolvimento e uma interação de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente em seu curso: “A entrevista nasce da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos” (Aires, 2015, p. 29).

A entrevista tem assim como principal finalidade entender através das considerações feitas pelos sujeitos, o sentido e o significado que atribuem a um determinado tema. As concepções individuais de cada um dos entrevistados permite analisar e compreender com profundidade as perspectivas diversas sobre o assunto estudado:

O encontro que a entrevista proporciona, entre entrevistador e entrevistado, prevê a existência de um pacto ou de um contrato que integra, inicialmente, um conjunto de parâmetros integradores dos saberes mínimos partilhados pelos sujeitos que dialogam. Este pacto é negociável ao longo da entrevista, possibilitando a redefinição do sentido do discurso (Aires, 2015, p. 32).

A entrevista semiestruturada é uma técnica qualitativa de recolha e posterior análise empírica dos dados, exigindo o desenvolvimento de um processo interativo entre o entrevistador e o entrevistado, originando investigações reflexivas de qualidade sobre o fenómeno analisado (Aires, 2015). O entrevistador deve ter em conta a planificação dos assuntos a colocar de acordo com os objetivos do estudo, adequando o tipo de perguntas e a sua sequência elaborando um guião bem estruturado.

O processo de recolha de dados teve início com a planificação de um guião de acordo com objetivos gerais do estudo, seguindo uma seriação coerente e sequencial e organizada na formulação das questões. Foi realizado um trabalho de seleção e contacto com os entrevistados, acordando pormenores importantes como o tempo de duração da entrevista, o local e a data para realizá-la. Nesta primeira fase, os entrevistados foram informados dos objetivos gerais e específicos em estudo, bem como as razões principais que me levaram a abordar este tema, de forma a estimular a participação de cada entrevistado.

O guião da entrevista semiestruturada (apêndice 2) foi elaborado de acordo com os temas principais abordados neste estudo, definidos por categorias, sistematizando uma ordem específica encadeada: Apresentação do Projeto; Sistema Educativo e Conselho Geral. De seguida foram escolhidos os subtemas: (i) Dados Globais do entrevistado; (ii) Posicionamento sobre a política educativa; (iii) Natureza do Conselho Geral e (vi) Composição do Conselho Geral. Seguidamente, foram formuladas questões relativamente a essas categorias pré-estabelecidas, estruturado o guião da seguinte maneira: uma primeira parte relativamente aos Dados Globais do entrevistado, uma segunda parte sobre o seu posicionamento sobre a Política Educativa e uma terceira parte sobre a Natureza do Conselho Geral.

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, num local selecionado por cada um, com a duração de aproximadamente uma hora e meia. Os

dois entrevistados foram contactados pessoalmente para realizar a entrevista, conhecendo os objetivos gerais da investigação e a temática abordada, compreendendo a relevância da sua participação para o acesso a informações pertinentes para este estudo. O guião da entrevista foi elaborado de forma idêntica para os dois entrevistados, adequando as questões sempre com o objetivo de recolher informação relevante mais detalhada e específica que complementasse este estudo.

A entrevista foi conduzida de forma informal com cada um dos dois entrevistados e num ambiente descontraído. A entrevistadora colocou todas as perguntas registadas no guião organizado, reformulando algumas delas de acordo com as respostas dadas, modificando por vezes a ordem sempre que necessário. A entrevistadora procurou dirigir a entrevista de forma a compreender visivelmente as considerações feitas por cada um dos entrevistados: “O entrevistador poderá pedir uma clarificação no caso de o respondente mencionar algo que lhe pareça mais estranho, utilizando frases como: “O que quer dizer com isso?”, “Não tenho a certeza se estou a seguir o seu raciocínio.”, “Pode explicar melhor?”, (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136). As entrevistas foram realizadas em espaços públicos e utilizou-se para o registo das entrevistas a gravação de voz, sem interferir e interromper o raciocínio lógico dos entrevistados. Bogdan e Biklen (1994) referem que, segundo Edward Ives (1974), “durante a entrevista o gravador deverá ser visto como uma terceira presença que não se consegue ver” (p. 139).

Após a realização das entrevistas, foi necessário transcrevê-las para analisar as informações recolhidas (apêndices 3 e 4). Foi feita para cada entrevista, uma revisão de todas as páginas transcritas, enumerando cada linha para facilitar a análise do seu conteúdo, tendo em conta as inferências dos participantes e a linguagem verbal traduzida depois para o suporte escrito. Essa transcrição foi feita apenas pela investigadora de modo a possuir uma ideia completa daquilo que foi dito e mencionado pelos participantes. No entanto, foi pedido a outras pessoas que revissem a construção frásica do que foi escrito pela entrevistadora, encontrando erros ortográficos ou de pontuação comprometedores para o sentido do que foi verbalizado. Ao transcrever cada entrevista, a investigadora foi capaz de analisar com mais pormenor as considerações feitas por cada entrevistado, segundo uma linha de pensamento lógica, encontrando nas palavras de cada um ideias semelhantes e diferenciadas sobre o assunto falado, registando notas relevantes.

Procedimentos éticos

Os procedimentos éticos que serão aplicados são o termo de consentimento, assinados pelos dois entrevistados e a preocupação ética no que diz respeito à confidencialidade (aspecto plenamente garantido pelo código civil). A ética é um pilar vital da qualidade da investigação, legitimando a sua autonomia e envolvendo um firme compromisso entre investigadora e entrevistados e os inquiridos no seu todo. Em todos os procedimentos foi adotada uma conduta assente nos princípios éticos.

A garantia de confidencialidade de dados pessoais, princípios gerais de boas práticas e valores éticos. Os valores da honestidade intelectual, da autenticidade, da objetividade, do respeito pela propriedade intelectual, do rigor metodológico e experimental, da análise imparcial dos dados, são essenciais para preservar a acreditação desta investigação. À investigadora cabe um papel preponderante, na criação e preservação de uma atmosfera de integridade, de rigor e espírito crítico. É também uma obrigação da investigadora, a manutenção da integridade, compatível com uma conduta que respeite os princípios e atitudes de forma a assegurar uma base ética em todos os procedimentos da investigação.

Análise de Dados

Posteriormente à recolha de dados, realizou-se uma análise de conteúdo investigando com pormenor a informação recolhida e as reflexões de cada entrevistado. Assim sendo, o tratamento e análise dos dados foram processados em duas etapas: análise quantitativa dos dados dos inquiridos e análise qualitativa do conteúdo das entrevistas. Moraes (1999), referindo Olabuenaga e Ispizúa (1989), afirma que “é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis” (p. 8). Bardin (2009) define análise de conteúdo como,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 44).

A análise do conteúdo das entrevistas foi desenvolvida num sistema organizativo dos dados por categorias, separando cada ideia transmitida de acordo com as questões colocadas. Depois de categorizar cada tópico ou tema abordado, foram reconhecidos padrões ou ideias diferenciadas descodificando os dados obtidos através de uma leitura pormenorizada das

entrevistas transcritas.

Capítulo 3 – Análise interpretativa dos dados

Neste capítulo apresentam-se os principais resultados do estudo, tendo como principal objetivo apresentar os gráficos dos inquéritos efetuados e aprofundar o conhecimento sobre a participação no Conselho Geral, através dos dados das entrevistas aos presidentes dos órgãos, num quadro de uma pós-democracia gestonária que permite clarificar as questões relativamente à tomada de decisão no Conselho Geral, relacionando o tipo de participação que têm os distintos *stakeholders* e as racionalidades na sua tomada de decisão.

Competências do Conselho Geral

Os questionários respondidos pelos inquiridos, resultam de 19 questões introduzidas no Google Forms enviados por correio eletrónico a cada representante do Conselho Geral. A leitura dos resultados permitiu saber o que os representantes do Conselho Geral, em cada questão, opinam sobre as funções deste órgão. Com os totais dos resultados obtidos nos itens de cada questão foram construídas tabelas, a partir dos quais se construíram gráficos circulares, os quais traduzem uma leitura de frequência relativa das ocorrências.

Os respondentes do questionário, em número de 27, encontram-se divididos de forma desequilibrada por agrupamento, sendo que 18 pertencem ao Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco (AECCB) e 9 ao Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira (AETC). Tal como se pode observar no Gráfico 3.1 e no Gráfico 3.2, os participantes no estudo envolvem diferentes categorias de representantes dos Conselhos Gerais do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco e do Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira.

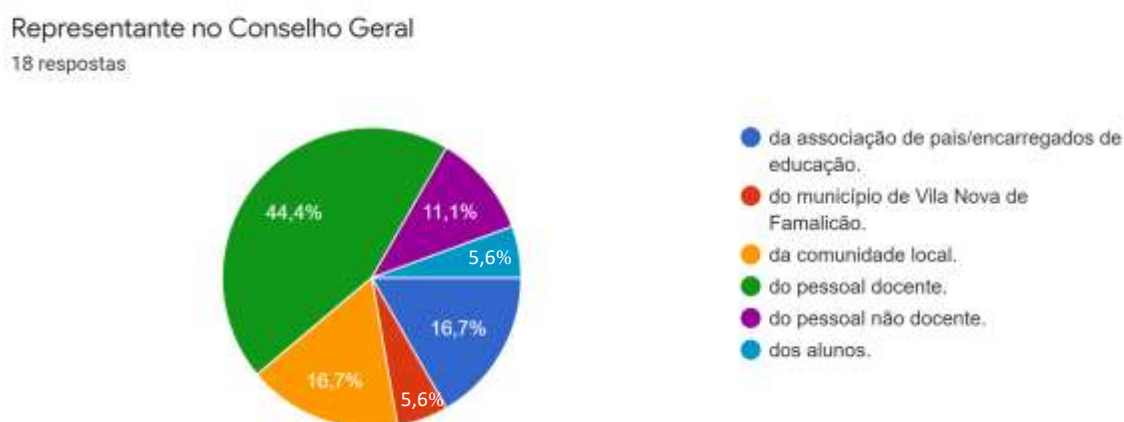


Gráfico 3.1. Representantes no CG (AECCB)

Representante no Conselho Geral
9 respostas



Gráfico 3.2. Representantes no CG (AETC)

Analisando estes gráficos (3.1 e 3.2), verifica-se que os participantes se dividem em seis grupos: do pessoal docente, do pessoal não docente, dos alunos, da comunidade local, do município e da associação de pais/encarregados de educação. No Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco: 8 (44,4%) respondentes pertencem ao grupo do pessoal docente, 3 (16,7%) respondentes pertencem à comunidade local, 3 (16,7%) respondentes pertencem à Associação de Pais/Encarregados de Educação, 2 (11,1%) respondentes pertencem ao pessoal não docente, 1 (5,6%) respondente pertence ao município e 1 (5,6%) respondente aos alunos. No Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira: 4 (44,4%) respondentes pertencem ao grupo do pessoal docente, 2 (22,2%) respondentes pertencem à comunidade local, 1 (11,1%) respondente pertence à Associação de Pais/Encarregados de Educação, 2 (22,2%) respondentes pertencem ao pessoal não docente, não existindo a participação dos representantes do município nem dos alunos. De notar que, apesar da diferença de respondentes entre os Agrupamentos de Escolas, o peso relativo dos respondentes pertencentes ao grupo dos professores é igual nos dois agrupamentos.

Em relação à afirmação «O Conselho Geral elege o respetivo presidente, de entre os seus membros, à exceção dos representantes dos alunos», os resultados encontram-se expressos nos gráficos 3.3 e 3.4:

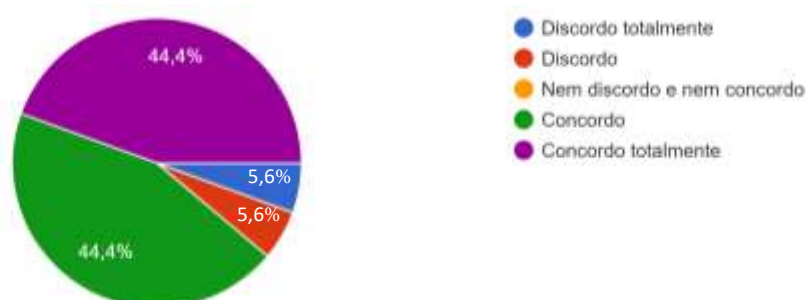


Gráfico 3.3. Eleição do Presidente do Conselho Geral (AECCB)

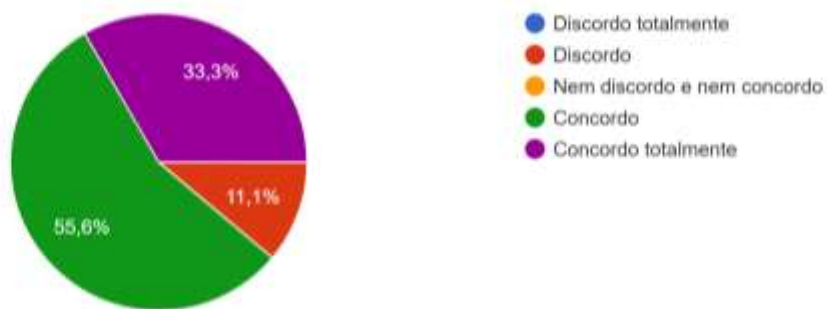


Gráfico 3.4. Eleição do Presidente do CG (AETC)

No Agrupamento de Escolas de Camilo Castelo Branco, a expressiva maioria dos respondentes (88,8 %) mencionou que concorda totalmente ou concorda com a eleição do seu presidente entre os seus pares. Os restantes conselheiros (11,2%) discordam ou discordam totalmente em relação à eleição do presidente entre pares. Já no Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira apenas existem três tipos de resposta: 88,9% dos representantes concorda ou concorda totalmente e 11,1% discorda da afirmação. Globalmente, nos dois Agrupamentos de Escolas, os conselheiros manifestam expressiva concordância com a eleição do presidente do órgão entre pares por parte dos membros do Conselho Geral.

Relativamente à asseveração «Num Agrupamento de Escolas, o Conselho Geral é o único órgão que elege ou destituiu o diretor», os resultados encontram-se expressos nos gráficos 3.5 e 3.6:

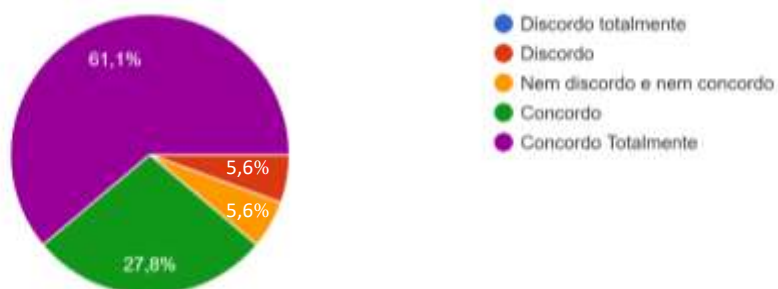


Gráfico 3.5. Eleição do Diretor (AECCB)

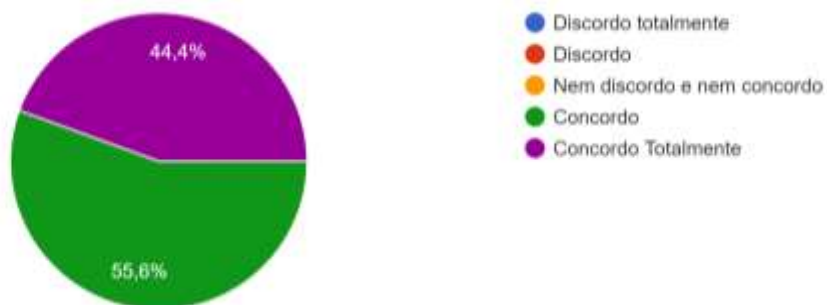


Gráfico 3.6. Eleição do Diretor (AETC)

Ao analisar-se os gráficos 3.5 e 3.6, onde se expressam as percentagens dos inquiridos

aos dois agrupamentos, pode concluir-se que no Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco 61,1% dos representantes concorda totalmente que seja apenas o Conselho Geral o órgão que elege ou destitui o diretor, 27,8% dos seus conselheiros concorda com a mesma afirmação e 11,2% dos representantes ou discorda ou nem concorda nem discorda de que apenas este órgão tenha competência para eleger ou destituir o diretor. Quando se observa a opinião dos representantes do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira, observa-se que 44,4% dos conselheiros concorda totalmente com a afirmação acima mencionada, enquanto que 55,6% dos representantes concorda com a afirmação. Globalmente, nos dois Agrupamentos de Escolas, os conselheiros manifestam de novo uma expressiva concordância com a eleição do diretor do Agrupamento de Escolas por parte dos membros do Conselho Geral, sendo que a percentagem de concordância total é mais acentuada no caso do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco.

Em relação à afirmação «O Conselho Geral aprova o projeto educativo do agrupamento», os resultados encontram-se expressados nos gráficos 3.7 e 3.8:

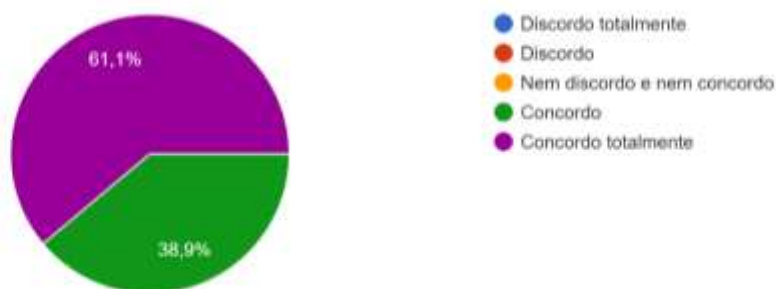


Gráfico 3.7. Projeto Educativo do Agrupamento (AECCB)



Gráfico 3.8. Projeto Educativo do Agrupamento (AETC)

Segundo os dados apurados e que se podem ver nos gráficos 3.7 e 3.8, no Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco, a maioria dos respondentes (61,1%) concorda totalmente que seja o Conselho Geral a aprovar o projeto educativo do agrupamento e os restantes (38,9%) concordam com a mesma afirmação. No Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira, a maioria dos respondentes mencionou que concorda totalmente ou concorda

com a afirmação (77,8%). Os restantes respondentes (22,2%) referiram que nem concordam nem discordam que seja competência do Conselho Geral aprovar o projeto educativo do seu agrupamento. Nos dois Agrupamentos de Escolas, os conselheiros manifestam concordância com a aprovação do projeto educativo pelo Conselho Geral, sendo que a concordância total é mais acentuada no Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco.

Em relação à afirmação «O Conselho Geral aprova o regulamento interno do seu agrupamento», os resultados encontram-se expressos nos gráficos 3.9 e 3.10:

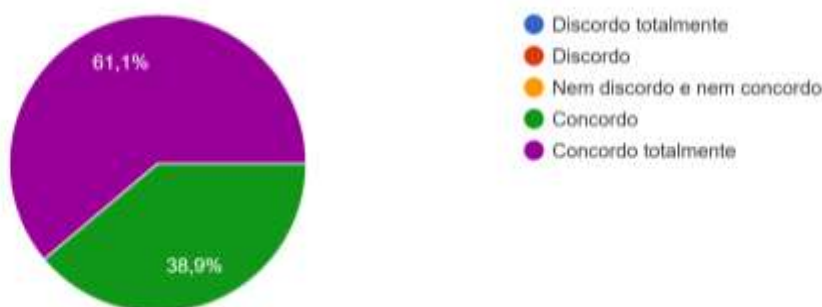


Gráfico 3.9. Regulamento Interno (AECCB)

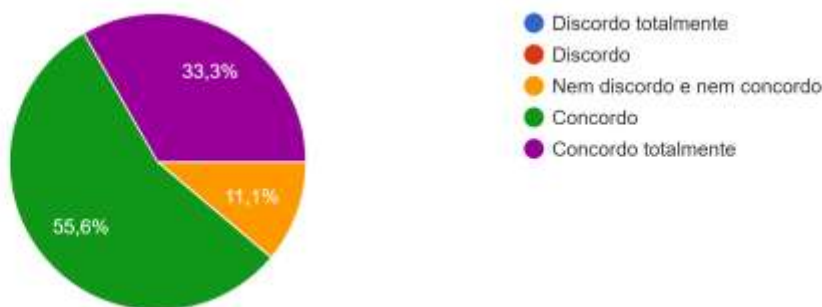


Gráfico 3.10. Regulamento Interno (AETC)

Realizando uma análise aos gráficos 3.9 e 3.10, é possível deduzir que no Agrupamento de Escolas de Camilo Castelo Branco, a totalidade dos respondentes mencionou que concorda totalmente ou concorda com a afirmação de que é o Conselho Geral que aprova o regulamento interno do seu agrupamento. No que respeita ao Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira, a expressiva maioria dos conselheiros (88,9%) referiu que concorda totalmente ou concorda com a afirmação supramencionada e os restantes respondentes (11,1%) nem discordam nem concordam. Nos dois Agrupamentos de Escolas, os conselheiros manifestam concordância com a aprovação do regulamento interno do agrupamento pelo Conselho Geral, sendo que a concordância total é mais acentuada no Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco.

Relativamente à afirmação «O Conselho Geral aprova os planos anual e plurianual de

atividades», os resultados encontram-se expressos nos gráficos 3.11 e 3.12:

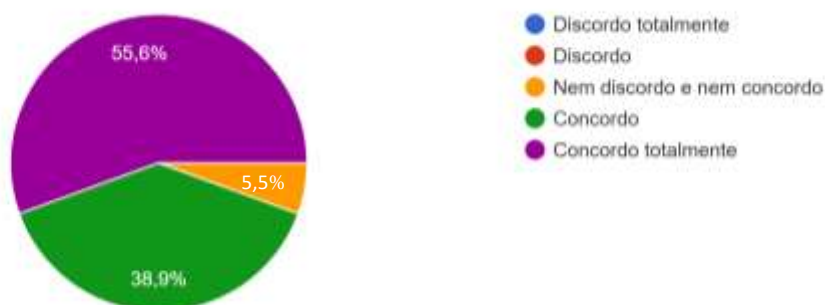


Gráfico 3.11. Plano Anual de Atividades (AECCB)

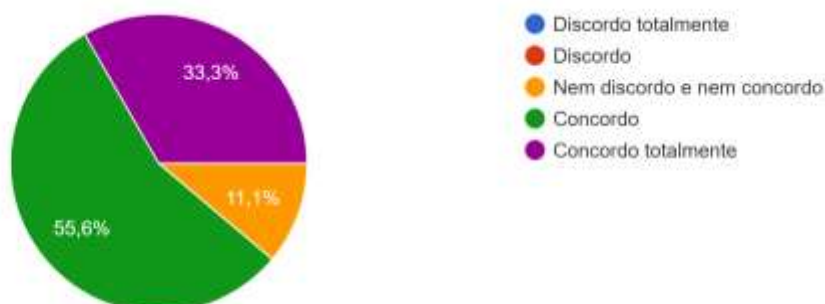


Gráfico 3.12. Plano Anual de Atividades (AETC)

Em termos da opinião, ao analisar-se os gráficos 3.11 e 3.12, onde se expressam as percentagens dos inquiridos aos dois agrupamentos, pode concluir-se que no Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco 55,6% dos representantes concorda totalmente e 38,9% concorda com a afirmação «O Conselho Geral aprova os planos anual e plurianual de atividades», sendo que os restantes representantes (5,6%) não concordam nem discordam da afirmação acima proferida. Observando a opinião dos representantes do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira, conclui-se que 33,3% dos conselheiros concorda totalmente e 55,6% concorda com a afirmação acima mencionada. Os restantes (11,1%) manifestaram que nem concordam nem discordam de que seja o Conselho Geral o órgão que aprova os planos anual e plurianual de atividades. De notar que nos dois Agrupamentos de Escolas, os conselheiros manifestam concordância com a aprovação dos planos anual e plurianual de atividades pelo Conselho Geral, sendo que a concordância total é igualmente mais acentuada no Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco.

No que concerne à afirmação «O Conselho Geral aprecia os relatórios periódicos e aprova o relatório de execução do plano anual de atividades», os resultados encontram-se expressos nos gráficos 3.13 e 3.14:

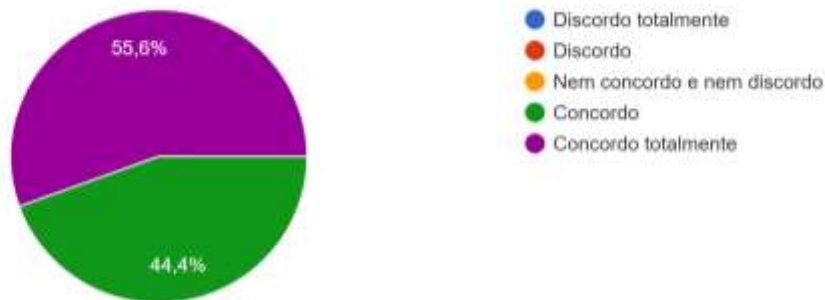


Gráfico 3.13. Relatório do Plano Anual de Atividades (AECCB)

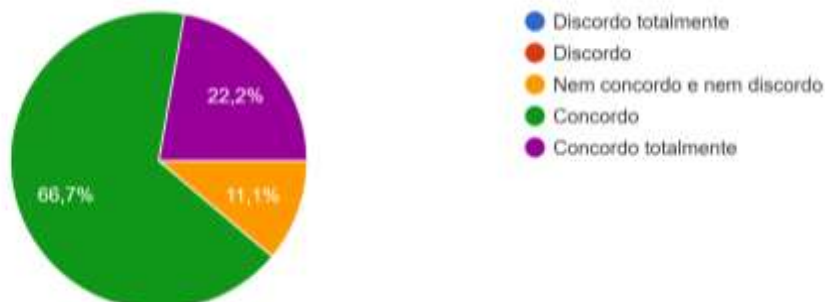


Gráfico 3.14. Relatório do Plano Anual de Atividades (AETC)

Ao analisar os gráficos 3.13 e 3.14 é possível observar que no Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco 55,6% concorda totalmente com a afirmação «O CG aprecia o relatório final de execução do plano anual de atividades» e 44,4% mencionou que apenas concorda com esta afirmação. Por outro lado, no Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira, 22,2% referem que concorda totalmente e 66,7% concordam com a afirmação acima referida, sendo que um respondente (11,1%) nem concorda nem discorda. Tal como nos gráficos anteriores, os conselheiros dos dois Agrupamentos de Escolas manifestam concordância, sendo que a concordância total é muito mais expressiva no Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco.

Relativamente à afirmação «O Conselho Geral aprova as propostas de contrato de autonomia», os resultados encontram-se expressos nos gráficos 3.15 e 3.16:

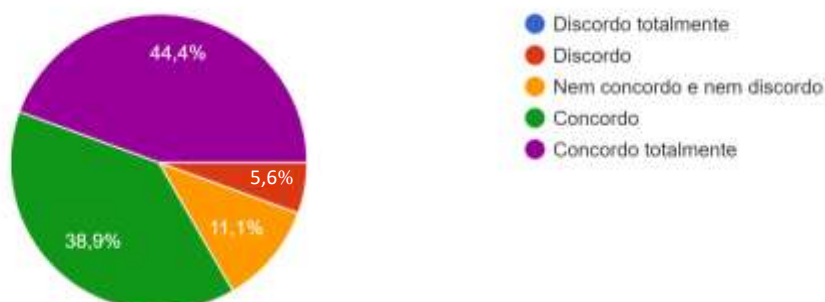


Gráfico 3.15. Contrato de Autonomia (AECCB)

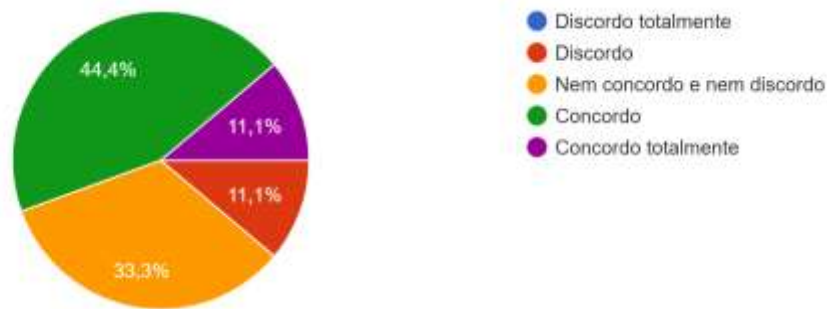


Gráfico 3.16. Contrato de Autonomia (AETC)

Analisando os gráficos 3.15 e 3.16 observa-se que dos 18 respondentes do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco, 8 (44,4%) concordam totalmente com a afirmação «O CG aprova as propostas do contrato de autonomia», 7 (38,9%) mencionaram que apenas concordam com esta afirmação, 2 (11,1%) nem concordam nem discordam e metade desta última percentagem (5,6%) discorda. Por outro lado, verifica-se que no Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira, dos 9 respondentes, 1 (11,1%) concorda totalmente e 4 (44,4%) concordam com a afirmação acima supradita, 3 (33,3%) referem que nem concorda nem discorda e 1 (11,1%) discorda. De salientar que a diversidade de opiniões em relação à competência do Conselho Geral em aprovar as propostas de contrato de autonomia revelam, em ambos os agrupamentos, uma maior possibilidade de discordância em relação ao próprio projeto de autonomia dos Agrupamentos de Escolas.

No que respeita à afirmação «O Conselho Geral define as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento», os resultados encontram-se expressos nos gráficos 3.17 e 3.18:

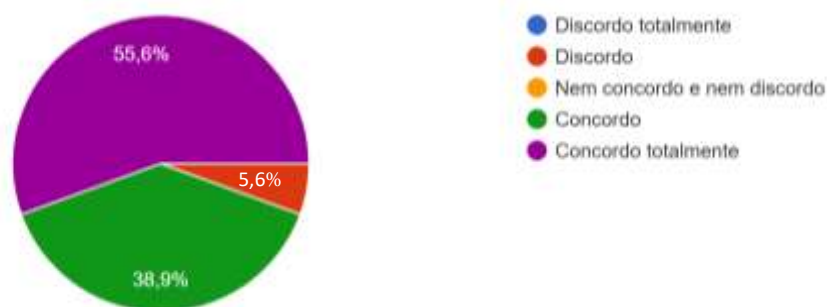


Gráfico 3.17. Orçamento (AECCB)

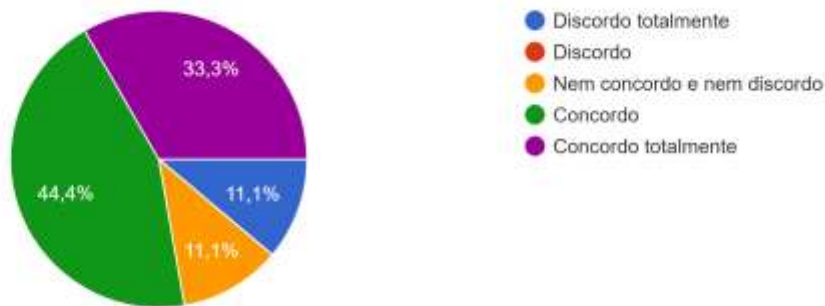


Gráfico 3.18. Orçamento (AETC)

Quando se analisam os gráficos 3.17 e 3.18, observa-se que dos 18 respondentes do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco, 55,6% referiu que concorda totalmente com a afirmação «O CG define as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento», 38,9% dos auscultados mencionou que concorda com esta afirmação e 5,6% dos investigados referiu que discorda. No Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira, dos 9 respondentes, 33,3% dos conselheiros concorda totalmente e 44,4% concorda com a afirmação acima supradita, 11,1% referiu que nem concorda nem discorda e os restantes (11,1%) discordam. De salientar que a maior diversidade de opiniões, em relação à definição das linhas orientadoras para a elaboração do orçamento pelo Conselho Geral, revela um maior distanciamento dos conselheiros às questões da especialidade, neste caso no contexto financeiro.

Quanto à afirmação «O Conselho Geral define as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo diretor, das atividades do domínio da ação social escolar», os resultados encontram-se expressos nos gráficos 3.19 e 3.20:

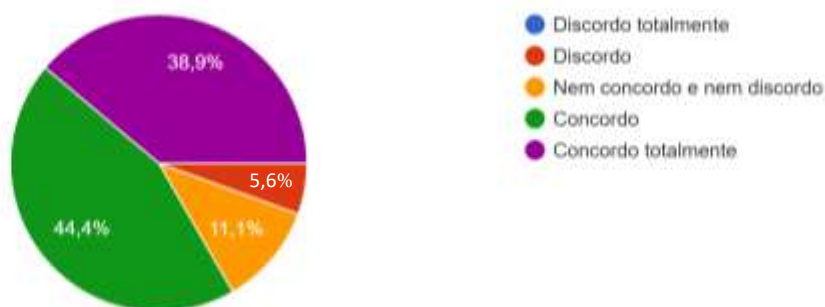


Gráfico 3.19. Ação Social Escolar (AECCB)

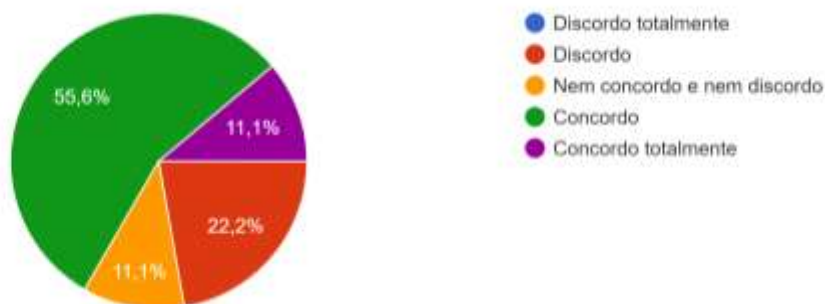


Gráfico 3.20. Ação Social Escolar (AETC)

Quando se pretende obter uma análise dos gráficos 3.19 e 3.20, pode observar-se que, dos 18 respondentes do Agrupamento de Escola Camilo Castelo Branco, 38,9% mencionou que concorda totalmente e 44,4% que concorda com a afirmação «O CG define as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo diretor, das atividades no domínio da ação social escolar». Em menor percentagem, 11,1% nem concordam nem discordam e 5,6% discorda da afirmação. No Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira verifica-se que, dos 9 respondentes, 11,1% mencionou que concorda totalmente e 55,6% que concorda com a afirmação, 22,2% referiu que discorda de que seja o CG a definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo diretor, das atividades no domínio da ação social escolar e metade destes últimos (11,1%) nem concorda nem discorda. De novo, a maior diversidade de opiniões, revela um maior distanciamento dos conselheiros às questões da especialidade, neste caso no âmbito da política de ação social.

Em relação à afirmação «O Conselho Geral aprova o relatório de contas de gerência», os resultados encontram-se expressos nos gráficos 3.21 e 3.22:

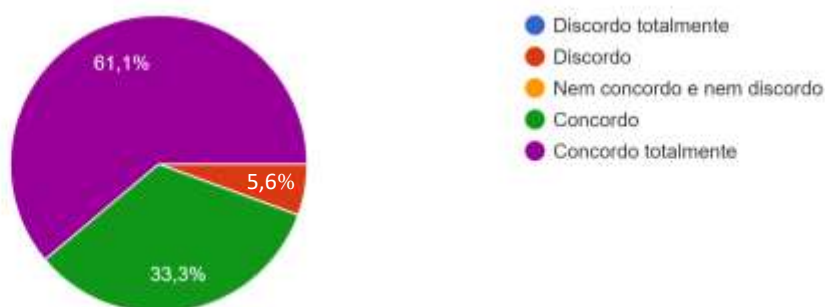


Gráfico 3.21. Contas de Gerência (AECCB)

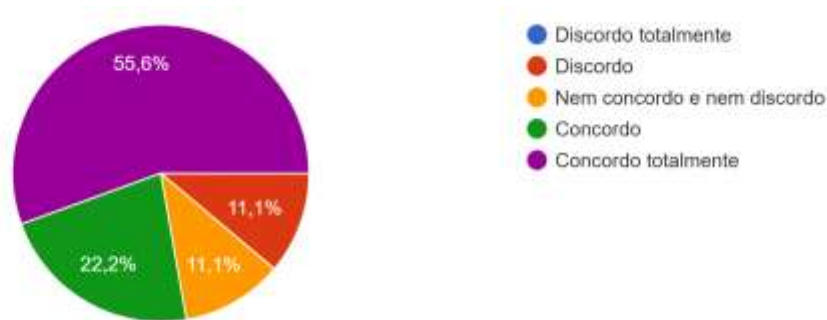


Gráfico 3.22. Contas de Gerência (AETC)

No Agrupamento de Escolas de Camilo Castelo Branco (18 respondentes), a maioria dos respondentes (61,1%) mencionou que concorda totalmente com a afirmação «O Conselho Geral aprova o relatório de contas de gerência», enquanto que 33,3% dos representantes deste órgão concorda com a declaração proferida. Os restantes (5,6%) discorda da afirmação supramencionada. Pode igualmente apurar-se que no Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira, a maioria (55,6%) referiu que concorda totalmente, já 22,2% dos representantes concorda com esta afirmação e 11,1% dos conselheiros ou discorda ou nem concorda e nem discorda com a atribuição desta competência ao Conselho Geral. Neste caso, verifica-se, de novo, uma maior dispersão de opiniões, em princípio em resultado das características técnicas do relatório de contas de gerência.

Relativamente à afirmação «O Conselho Geral aprecia os resultados do processo de autoavaliação», os resultados encontram-se nos gráficos 3.23 e 3.24:

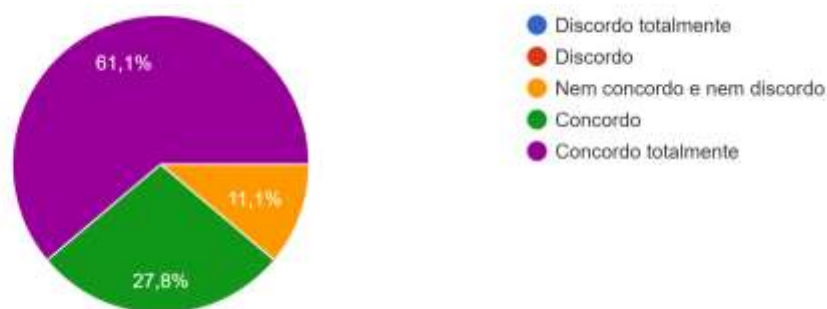


Gráfico 3.23. Processo de Autoavaliação (AECCB)

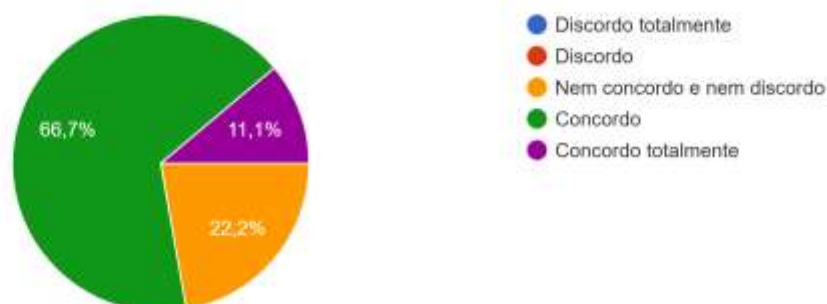


Gráfico 3.24. Processo de Autoavaliação (AETC)

Dos 18 respondentes do Agrupamento de Escolas de Camilo Castelo Branco, a maioria dos respondentes (61,1%) mencionou que concorda totalmente com a afirmação «O Conselho Geral aprova os resultados do processo de autoavaliação», enquanto que 27,8% dos representantes deste Conselho Geral concorda com a declaração proferida. Os restantes (5,6%) nem concorda nem discorda da afirmação supramencionada. Pode igualmente apurar-se que no Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira, com 9 respondentes, a maioria (66,7%) referiu que concorda que «O Conselho Geral aprova os resultados do processo de autoavaliação», acrescentando 11,1% dos representantes que concordam totalmente. Dos respondentes, 22,2% dos conselheiros nem concorda e nem discorda com a jurisdição desta competência ao Conselho Geral. De notar que os conselheiros dos dois Agrupamentos de Escolas manifestam concordância, sendo que a concordância total é muito mais expressiva no Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco.

Quanto à afirmação «O Conselho Geral pronuncia-se sobre os critérios de organização dos horários», os resultados encontram-se nos gráficos 3.25 e 3.26:

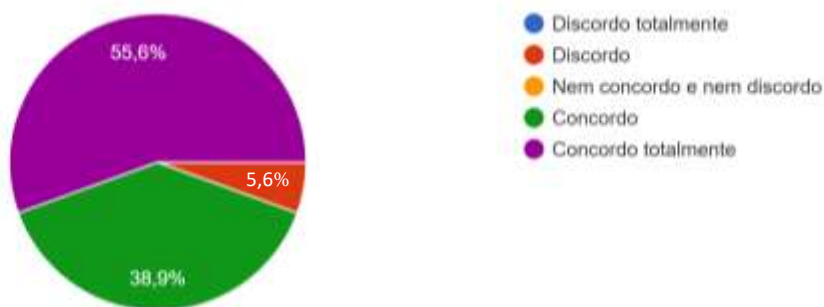


Gráfico 3.25. Organização de Horários (AECCB)

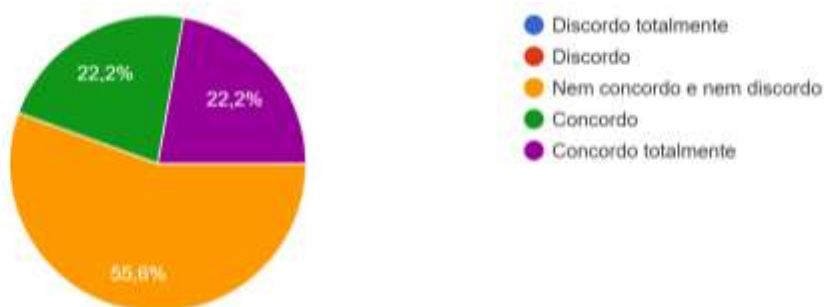


Gráfico 3.26. Organização de Horários (AETC)

Dos 18 representantes respondentes do Agrupamento de Escolas de Camilo Castelo Branco, a maioria dos respondentes (55,6%) mencionou que concorda totalmente com a afirmação «O Conselho Geral pronuncia-se sobre os critérios de organização dos horários», enquanto que 38,9% dos conselheiros deste órgão concorda com a declaração enunciada. Os restantes (5,6%) respondentes discordam da afirmação supramencionada. Pode igualmente

apurar-se que no Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira, com 9 representantes respondentes, a maioria (55,6%) referiu que nem concorda nem discorda que «O Conselho Geral pronuncia-se sobre os critérios de organização dos horários», já 44,4% dos representantes ou concorda ou concorda totalmente com esta afirmação. De salientar que a maioria dos respondentes do Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira manifestou-se pela indiferença em relação aos critérios de organização dos horários.

No que concerne à afirmação «O Conselho Geral acompanha a ação dos demais órgãos de administração e gestão do seu agrupamento», os resultados encontram-se nos gráficos 3.27 e 3.28:

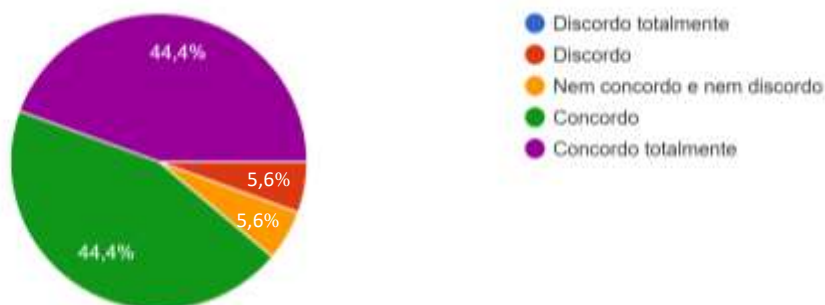


Gráfico 3.27. Órgãos de Administração e Gestão do Agrupamento (AECCB)

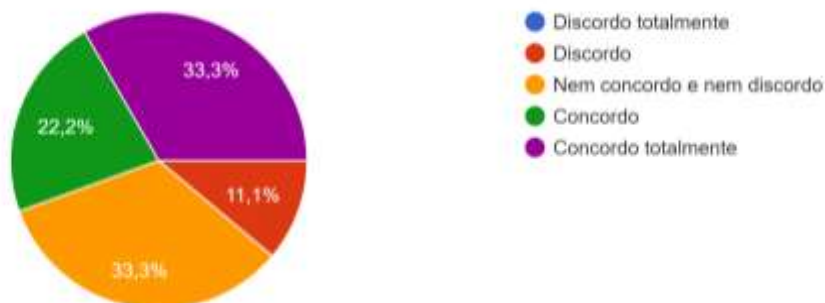


Gráfico 3.28. Órgãos de Administração e Gestão do Agrupamento (AETC)

Numa análise dos gráficos 3.27 e 3.28, pode observar-se que, dos 18 respondentes do Agrupamento de Escola Camilo Castelo Branco, 88,8% concorda ou concorda totalmente com a afirmação «O Conselho Geral acompanha a ação dos demais órgãos de administração e gestão do seu agrupamento» e 11,2% dos representantes mencionou que discorda ou nem concorda nem discorda da afirmação supramencionada. No Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira verifica-se que, dos 9 respondentes, 33,3% mencionou que concorda totalmente com a afirmação acima referida, 22,2% referiu que concorda de que seja o Conselho Geral a acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão do seu agrupamento. Ainda 33,3% não concorda nem discorda e 11,1% discorda da afirmação. De notar uma significativa

dispersão dos resultados referentes ao Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira, sendo que nos dois agrupamentos existem, com frequência, as mesmas possibilidades de resposta.

Em relação à afirmação «O Conselho Geral promove o relacionamento com a comunidade educativa», os resultados encontram-se expressos nos gráficos 3.29 e 3.30:

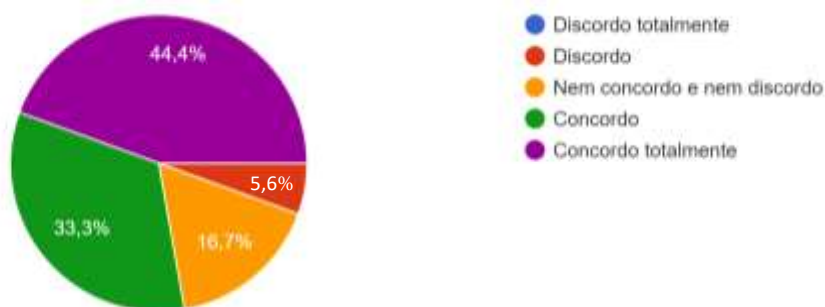


Gráfico 3.29. Comunidade Educativa (AECCB)

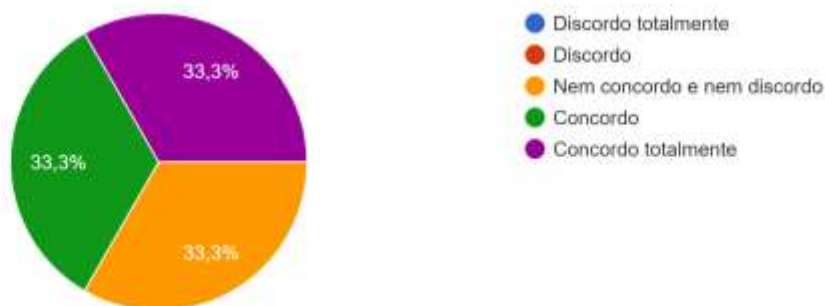


Gráfico 3.30. Comunidade Educativa (AETC)

No Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco, 44,4% concorda totalmente, 33,3% concorda, 16,7% nem concorda nem discorda e 5,6% discorda. Apura-se que, no Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira, os resultados divergem de forma equilibrada: um terço (33,3%) concorda totalmente, outro terço dos representantes (33,3%) concorda e o restante terço (33,3%) nem concorda nem discorda. A dispersão dos resultados pode indicar, nos dois Agrupamentos de Escolas, que a ligação real com a comunidade não se traduz em conformidade com a ambição da legislação.

Em relação à afirmação «O CG define os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas», os resultados encontram-se expressos nos gráficos 3.31 e 3.32:

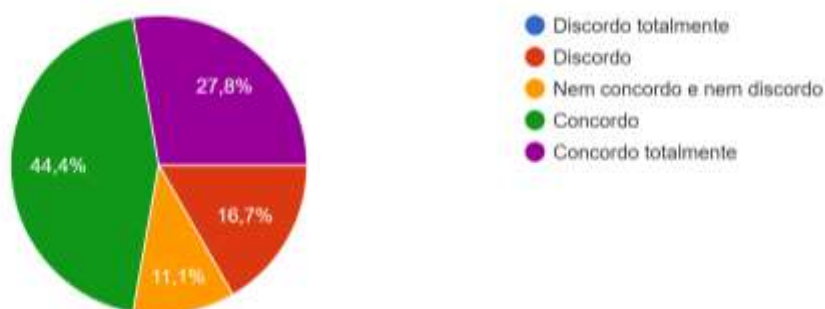


Gráfico 3.31. Atividades Pedagógicas, Científicas, Culturais e Desportivas (AECCB)

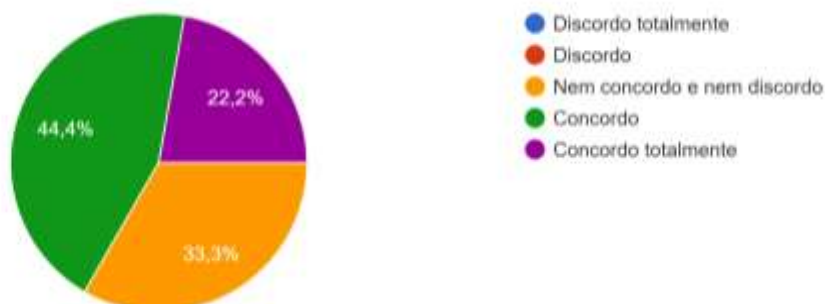


Gráfico 3.32. Atividades Pedagógicas, Científicas, Culturais e Desportivas (AETC)

No Agrupamento de Escolas de Camilo Castelo Branco (18 respondentes), a maioria dos respondentes mencionou que 44,4% dos representantes concorda, 27,8% concorda totalmente e 16,7% discorda. Os restantes conselheiros que representam (11,1%) 11,1% nem concordam nem discordam. Já no Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira (9 respondentes) apenas existem três tipos de resposta: 44,4% dos representantes concorda, 33,3% nem concorda nem discorda e 22,2% concorda totalmente com esta afirmação. De notar que existe maior dispersão dos resultados nas afirmações relativas a responsabilidades com uma natureza específica ou de relação com o exterior.

No que diz respeito à afirmação «O CG dirige recomendações aos restantes órgãos, tendo em vista o desenvolvimento do projeto educativo e o cumprimento do plano anual de atividades», os resultados encontram-se expressos nos gráficos 3.33 e 3.34:

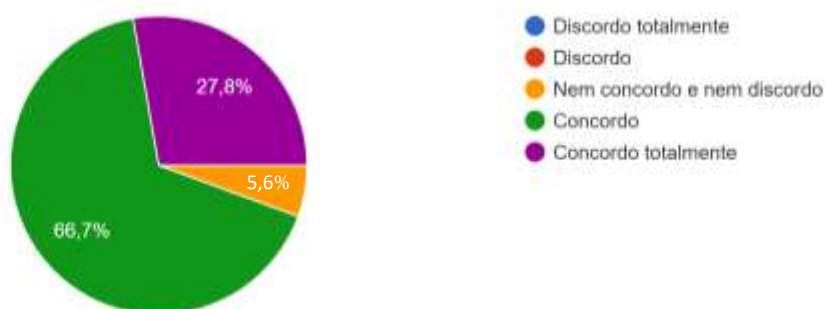


Gráfico 3.33. Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades (AECCB)

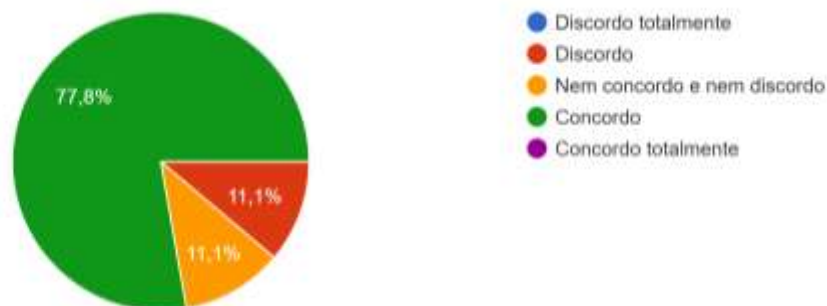


Gráfico 3.34. Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades (AETC)

Obtendo uma leitura dos gráficos 3.33 e 3.34, pode observar-se que, dos 18 respondentes do Agrupamento de Escola Camilo Castelo Branco, 66,7% concorda com a afirmação «O CG dirige recomendações aos restantes órgãos, tendo em vista o desenvolvimento do projeto educativo e o cumprimento do plano anual de atividades», 27,8% concorda totalmente e 5,6% nem concorda nem discorda. No entanto, verifica-se que no Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira, dos 9 respondentes, 77,8% concordam e 22,2% ou discorda ou nem concorda nem discorda da afirmação anteriormente referida. De notar que no caso do Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira nenhum respondente concordou totalmente, em concordância com os resultados do outro agrupamento, no que respeita aos 27,8% (concordo totalmente) em comparação com os 66,7% (concordo), o que revela uma menor força desta afirmação.

Em relação à afirmação «O Conselho Geral participa, nos termos definidos em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do diretor», os resultados encontram-se expressos nos gráficos 3.35 e 3.36:

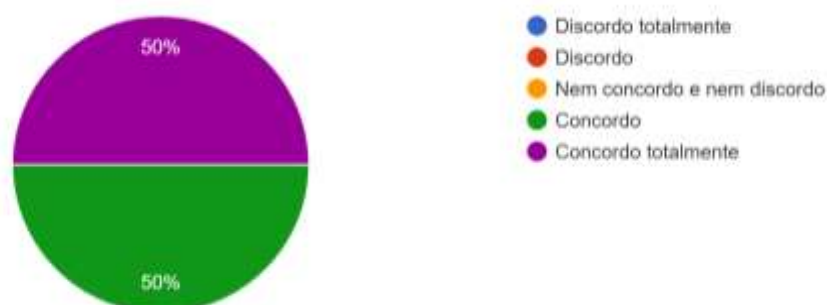


Gráfico 3.35. Avaliação do Desempenho do Diretor (AECCB)

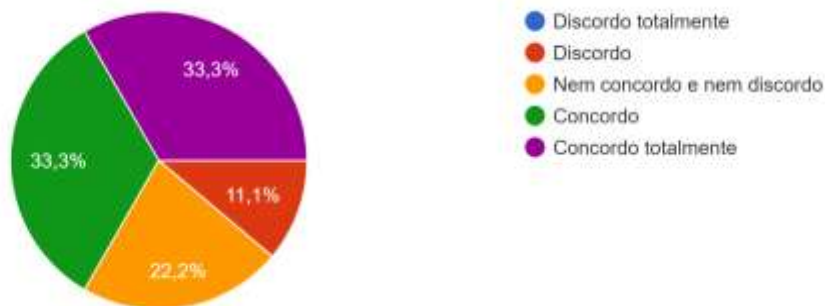


Gráfico 3.36. Avaliação do Desempenho do Diretor (AETC)

Numa leitura dos gráficos 3.35 e 3.36, pode observar-se que, dos 18 respondentes do Agrupamento de Escola Camilo Castelo Branco, metade concorda totalmente (50%) e a outra metade concorda (50%) respetivamente com a afirmação «O Conselho Geral participa, nos termos definidos em diploma próprio, no processo de avaliação do diretor». No entanto, verifica-se que no Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira, dos 9 respondentes, 66,6% concorda totalmente ou concorda, 22,2% nem concorda nem discorda e 11,1% discorda da afirmação anteriormente referida. A maior dispersão dos resultados no Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira pode significar uma relação distinta do Conselho Geral com o diretor do Agrupamento de Escolas em comparação com o Agrupamento de Escola Camilo Castelo Branco.

Quanto à afirmação «O Conselho Geral decide os recursos que lhe são dirigidos», os resultados encontram-se expressos nos gráficos 3.37 e 3.38:

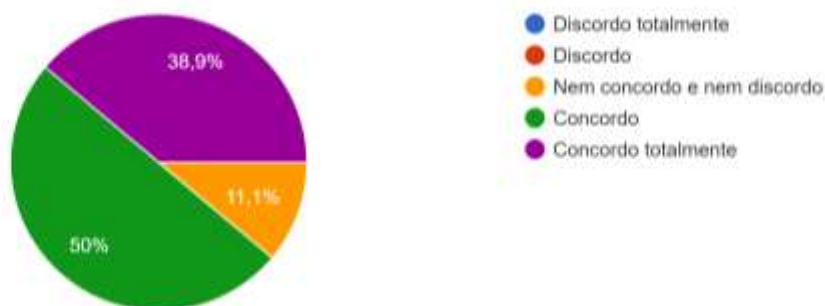


Gráfico 3.37. Recursos (AECCB)

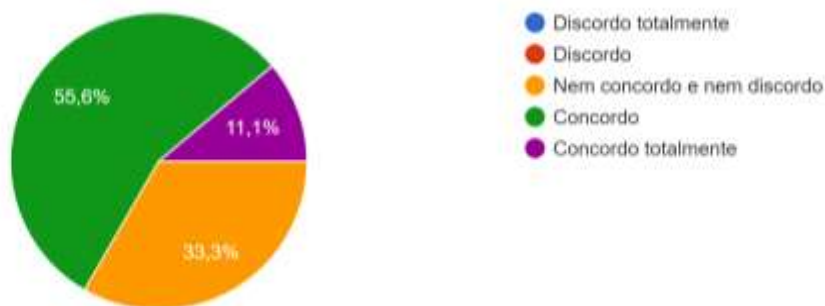


Gráfico 3.38. Recursos (AETC)

Analisando os gráficos 3.37 e 3.38, pode observar-se que, dos 18 respondentes do Agrupamento de Escola Camilo Castelo Branco, metade (50%) dos representantes concorda, 38,9% concorda totalmente e 11,1% nem concordam nem discordam da afirmação «O Conselho Geral decide os recursos que lhe são dirigidos». No Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira, dos 9 respondentes, 55,6% concorda e 11,1% concorda totalmente com a afirmação anteriormente referida e 33,3% nem concorda nem discorda. De notar que nos dois Agrupamentos de Escolas a distribuição dos resultados é similar, revelando uma menor força para esta afirmação, dado que a maioria fica no concordo.

Relativamente à afirmação «O Conselho Geral aprova o mapa de férias do diretor», os resultados encontram-se expressos nos gráficos 3.37 e 3.38:

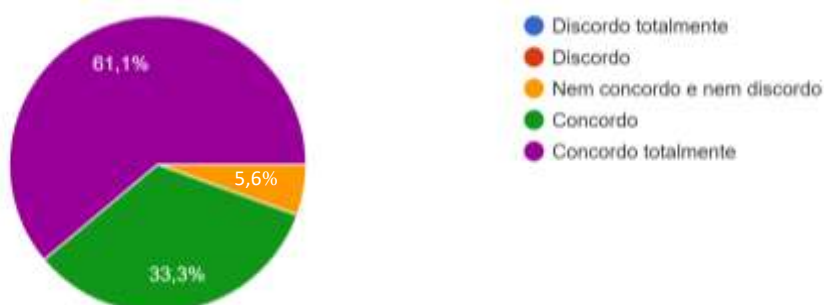


Gráfico 3.39. Férias do Diretor (AECCB)

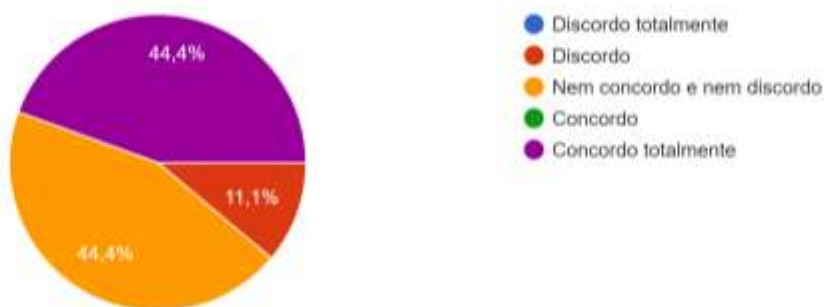


Gráfico 3.40. Férias do Diretor (AETC)

Destaca-se que a maioria dos 18 respondentes no Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco (61,1%) mencionaram que concordam totalmente com a afirmação «O Conselho Geral aprova o mapa de férias do diretor», 33,3% concorda e 5,6% nem concorda nem discorda com a afirmação. Apurou-se ainda que dos 9 respondentes no Agrupamento de Escola Tomás Cabreira, 44,4% ou concorda totalmente, 44,4% nem concorda nem discorda. E 11,1% discorda que seja o CG a aprovar o mapa de férias do diretor. No Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira surge, de novo, um padrão distinto na relação com o diretor do Agrupamento de Escolas.

Em síntese, esta investigação incide em dois agrupamentos compostos por 21 elementos em cada Conselho Geral. Destes, responderam ao questionário 18 conselheiros no Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco, sendo estes de todas as representatividades e 9 conselheiros no Agrupamento de Escola Tomás Cabreira, em que o município de Faro e os alunos não se fizeram representar.

Com a análise destes questionários concluiu-se que a expressiva maioria dos respondentes apresenta reconhecimento das competências e da lei, relativo ao Conselho Geral. Estando perante um cenário de gestão de pós-democracia gestionária, claramente se deduz que os representantes dos dois agrupamentos de escolas detêm conhecimento sobre os procedimentos, definição de linhas orientadoras, planeamento e execução de tarefas a eles inerentes. Contudo, poder-se-á induzir que algumas das competências do Conselho Geral não são tidas por relevantes ou não lhes são conferidas, ficando na esfera de competências do diretor, considerando que as opiniões, por vezes divergem, e não existe uma maioria que tenha opinião consensual neste questionário.

Parece existir alguma discrepância nas respostas dos representantes respondentes em cada um dos Conselhos Gerais dos dois agrupamentos. No Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco a maioria dos seus elementos concorda ou concorda totalmente, enquanto no Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira existe um leque de respostas mais diverso que permite inferir que os elementos do Conselho Geral não têm um pensamento comum, dispersando as suas opiniões.

Em conclusão, pode verificar-se que o reflexo da participação do Conselho Geral, trata-se de uma participação por vezes ativa, mas em ocorre a participação passiva dos seus intervenientes, que tomam decisões e entram em diálogo ocasionalmente (uma vez por período). Por norma regem-se através de procedimentos. Relativamente à sua participação na tomada de decisões, a sua participação é interventiva e de forma direta nas reuniões convocadas pelos presidentes dos Conselho Geral. A regulamentação das suas deliberações é quase sempre formal, onde existem e são regidos por regras formais e legais, aplicando quase sempre a Lei. As suas atitudes e empenho são ativas, demonstrando elevado envolvimento e empenho coletivo. A orientação da participação destes Conselhos Gerais é sempre convergente, realizando os objetivos formais e oficiais estabelecidos pela Lei em vigor em cada um dos agrupamentos. As racionalidades existentes nestes questionários são de natureza substantiva, uma vez que em cada um destes Conselhos Gerais existe bastante reflexão.

Perspetivas do Presidente do Conselho Geral

Após serem aplicados os questionários aos representantes dos dois Conselhos Gerais, realizaram-se entrevistas aos Presidentes dos mesmos. A utilização conjunta destas técnicas permite obter um vasto conjunto de informações sobre o objeto de estudo em causa captando os diferentes significados que cada um dos intervenientes tem relativamente ao próprio agrupamento e ao processo de mudança decorrente das alterações introduzidas nas competências destes órgãos. No entanto, por perceção da realidade portuguesa, a participação do Conselho Geral seria muito mais considerada se subjacente às suas opiniões e a participação formal estivesse uma prática de acompanhamento mais intrínseco.

O Presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco. É professor do quadro do Agrupamento de Escolas do grupo de recrutamento 300 (Português), doutorado em literatura portuguesa. Tem exercido funções como professor do 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, ao longo dos últimos 24 anos, sendo 22 anos neste Agrupamento de Escolas. É presidente do Conselho Geral desde 2013 (desde o início do órgão) e já tinha participado em outros cargos de gestão.

O Presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira. É professor do quadro do Agrupamento de Escolas do grupo de recrutamento 240 (Educação Visual e Tecnológica) e possui pós-graduação em Gestão e Administração Escolar. Exerce funções como professor do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, ao longo de 26 anos, sendo os últimos 15 anos neste Agrupamento de Escolas. É presidente do Conselho Geral desde 2013 (desde o começo do órgão) e já tinha participado em outros cargos de gestão. Trata-se de um professor com estabilidade profissional e que revela bastante conhecimento sobre o Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira.

Trata-se de dois professores com estabilidade profissional, no mesmo Agrupamento de Escolas, e, naturalmente, com um elevado conhecimento do seu Agrupamento de Escolas, atendendo aos mais de quinze anos no respetivo agrupamento e no exercício de órgão de gestão. Estas características revelam uma forte ligação do presidente dos Conselhos Gerais com os Agrupamentos de Escola.

Sistema Educativo. O presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco caracteriza as atuais políticas educativas como algo pouco pensado e pouco estruturado, sem avaliação, como resultado das constantes mudanças governativas:

[As políticas educativas] não me parecem políticas muito bem sustentadas e muito fundamentadas, de tal maneira que, há mudanças muito frequentes e quando um modelo é implementado, ainda nem está assimilado, muitas vezes já está a sofrer alterações, o que gera alguma desorientação, desmotivação e provoca mau estar, porque políticas podem sempre existem muitas. (...) Acho negativas tantas mudanças curriculares. E é lamentável, porque muda o partido muda a política, e penso que com a escola deveria ser diferente, não digo para estar acima, não diria das tendências partidárias. (...) ...a educação devia ser uma área de consensos e não tão sujeita e dependente das contingências políticas, deveria ser um desígnio nacional e quase que suprapartidário [AECCB].

O presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira realça como positivas as mudanças curriculares, salientando a descentralização de competências por parte do ministério de educação e o crescente papel da autonomia das escolas:

[Nas políticas educativas há a] descentralização de competências do ministério da educação para os municípios e há a da parte curricular, a política educativa. (...). Com esse D.L. deu-se uma grande autonomia às escolas para fazer uma gestão mais flexível, tais como agrupar disciplinas, fazer novos horários, também estes mais flexíveis, fazer DAC, uma série de coisas que só irá favorecer [AETC]

As perspetivas dos dois presidentes sobre a evolução do sistema educativo são distintas, mas também complementares, o facto da autonomia constituir uma vantagem para as escolas não invalida um olhar negativo sobre a grande instabilidade legislativa da última década em termos de políticas educativas.

Natureza e Composição do Conselho Geral. O presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco avalia positivamente a natureza do órgão e defende que a ação concreta do mesmo é também reflexo da vontade dos seus membros, para além do enquadramento legal, avaliando de forma muito positiva o envolvimento da comunidade educativa alargada na gestão de uma escola pública:

Na prática esse papel, essas funções e competências estão definidas pela lei, mas podem ser interpretadas e postas em prática de formas e estilos diferentes agora a natureza deste órgão de gestão, independente do nome e enquadramentos legais que foi tendo aos longos tempos. (...) ...essa participação [dos representantes] tem sido sempre muito positiva, mesmo frutífera, mesmo em momentos menos pacíficos...[AECCB].

[O Conselho Geral] tem esse papel importante de regulador da escola que superentende esse funcionamento da escola, um órgão que de certa forma muito importante e de representação de entidades exteriores à escola, mas fundamentais e para além dos pais que não são propriamente exteriores à escola, mas estarem também a autarquia e também a comunidade local [AECCB].

O presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira

caracteriza este órgão com um enquadramento legal próprio, dependente igualmente da interpretação pessoal dos seus membros, num nível de representação diversificado da comunidade educativa, em que não se regista grandes intervenções por parte da autarquia:

Na prática esse papel, essas funções e competências estão definidas pela lei, mas podem ser interpretadas e postas em prática de formas e estilos diferentes agora a natureza deste órgão de gestão, independente do nome e enquadramentos legais que foi tendo aos longos tempos. (...). Pelo que está previsto na lei, há uma regra de representatividade. (...). Por exemplo, os professores não podem ter mais de 50% da representatividade neste órgão. (...). A autarquia também participa, mas é um pouco mais passiva na participação. (...) Não são muito ativos. Um dos elementos é o Presidente da Câmara. (...) [O Conselho Geral] é como está previsto na lei, o seu papel principal é representar a comunidade, a quem tem de prestar contas, professores, alunos, pais, entidades, município [AETC].

O presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco caracteriza o órgão com duas vertentes, uma mais administrativa e outra mais política, sendo que tem existido sempre grande moderação nas tomadas de decisão:

[O Conselho Geral] tem as duas vertentes. Tem algumas competências, mais aliás, no geral de carácter administrativo, embora também haja digamos, algum peso de político, mas eu sinceramente da minha experiência não tenho notado muito isso (...) [O] órgão máximo da gestão das escolas eventualmente poderá haver estilos de conselhos gerais que possam tentar se fazer valer de uma forma mais assertiva, mais explícita essa prerrogativa digamos assim, que é um órgão com poderes que chegam ao ponto de ser o órgão que pode destituir o Diretor, claro que com uma decisão fundamentada. No nosso caso, tem havido o bom senso e a moderação tem sempre prevalecido [AECCB].

O presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira realça a natureza representativa do órgão, rejeitando uma visão puramente administrativa:

Administrativo não o considero, porque não tem funções executivas. (...) As entidades externas também participam. Não são muito ativos, mas participam. Não tanto como os restantes membros. (...) [A participação] é muito importante porque é um órgão representativo. (...) ...tem responsabilidades partilhadas por todos os seus membros, tem de haver um consenso ou pelo menos uma maioria, para se poder tomar uma decisão [AETC].

O presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco defende a atual composição do órgão, com vinte e um conselheiros, até porque não tem tido problemas de quórum, apesar de por vezes ser necessário criar comissões específicas, destacando o papel dos representantes dos corpos funcionários do Agrupamento de Escolas, particularmente docentes e não docentes:

Deve ser na linha daquilo que eu tenho dito desde o início, o Conselho Geral quanto mais participativo mais representativo for mais a comunidade educativa, no sentido amplo, quanto mais representada. (...) Foi criada [uma comissão] para estabelecer os critérios da avaliação do Diretor e respetiva avaliação. Para o concurso de eleição do Diretor e elaboração do RI. (...). Aqueles que estão mais ligados ao dia-a-dia da escola, à vida interna da escola, estes representantes estão no Conselho Geral por vontade própria e sem objetivos de quererem ter algum domínio ou influência na vida da escola [AECCB].

O presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira também concorda com a composição do órgão, apesar de igualmente ser necessário a constituição de comissões específicas, não descortinando qualquer outro intento dos conselheiros para além de participarem em benefício do Agrupamento de Escolas:

A [composição] que existe agora no Conselho Geral do meu Agrupamento. (...). Temos 7 professores, 3 não docentes, 3 encarregados de educação (um do 1.º ciclo, outro do 2.º ciclo e outro do secundário). (...) Comissões eventuais, mas para resolver recursos que chegam ao Conselho Geral. Recursos de professores por causa da sua avaliação, recursos de alunos por terem algum problema disciplinar que não concordam. (...) Não posso afirmar com certeza que têm algum interesse para serem representantes no Conselho Geral [AETC].

Os dois presidentes salientam a natureza coletiva do Conselho Geral, defendendo a adequação da sua composição, sendo implícito um consenso alargado na tomada de decisões, não refletindo eventuais visões políticas educativas distintas, nem especiais interesses dos diversos representantes, da comunidade educativa alargada à autarquia e aos representantes da comunidade local.

Funcionamento e Práticas do Conselho Geral. O presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco informa que reúne ordinariamente e extraordinariamente, numa média de duas reuniões por período, numa estreita colaboração com o Diretor do Agrupamento de Escolas, essencialmente para discutir os assuntos que decorrem das competências do órgão, existindo sempre espaço para os necessários debates:

Reunimos ordinariamente e extraordinariamente (...). Ordinariamente uma vez por período e extraordinariamente sempre que se justifique. (...). Sabendo que as reuniões são no mínimo uma, mas podem ser convocadas sempre que necessário, parece-me adequada [o número de reuniões]. (...). Existe cooperação entre o presidente do Conselho Geral e do Diretor e as reuniões são agendadas pelos dois. (...). Acabam por ser uma média de duas reuniões por período. (...). As decisões do Conselho Geral incidem permanentemente sobre o PAA e sobre os relatórios de execução desse plano. (...). Outro ponto obrigatório ou corrente de é o processo de autoavaliação do agrupamento. (...), aprovação da conta de gerência, a definição das linhas orientadoras para a elaboração do orçamento. (...). E depois há sempre outros assuntos que variam

um bocadinho com aquilo que for necessário decidir. (...). Se houver realmente o tal clima de diálogo entre o conselho geral e a direção e o diretor, como tem existido no nosso caso, esse risco [de conflitos] acaba por ser praticamente anulado enfim... e eu sei já tem acontecido o facto de ter havido alguma divergência entre nomeadamente o conselho pedagógico. (...) Há sempre um espaço para debate [AECCB].

O presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira informa que reúne duas vezes por período, numa articulação com o Diretor do Agrupamento de Escolas, essencialmente para discutir os assuntos que decorrem das competências do órgão:

Temos realizado duas por período por haver assuntos a tratar. (...). Em coordenação com a Direção, sabendo que assuntos é que ela tem para levar ao Conselho Geral. (...). Aprovação do orçamento, aprovação do relatório de contas ou aprovação do plano anual de atividades. (...). Cingimo-nos às competências do Conselho Geral. (...). Queremos cingir-nos ao que é competência só do Conselho Geral, as que se encontram na lei. (...). Mas nunca haverá conflito entre órgãos. Pretendemos ser um órgão deliberativo e não de gestão [AETC].

Os dois presidentes revelam uma prática de funcionamento regular, pela periodicidade e num cumprimento das competências estritas da lei. Este enquadramento legal não é impeditivo da existência de perspetivas distintas entre os conselheiros. O presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco realça essa diversidade de opiniões, mas ressalva que as distintas perspetivas são acomodadas em benefício do Agrupamento de Escolas:

Há divergência nas opiniões, há perspetivas diferentes, mas tem prevalecido o bom senso e que trabalhamos em prol de um bem comum. (...) [O presidente] deve zelar pelo consenso e decisão que salvguarde o interesse comum que é a escola e são os alunos, mesmo que isso possa ir contra as suas convicções mais pessoais e particulares. (...). Em relação aos docentes, sempre achei que não havia necessidade de haver reuniões prévias para decidir posições concertadas, em relação aos outros, não posso garantir. Mas pelo que tenho observado, pela diversidade de perspetivas, não fico com a sensação de que as decisões sejam tomadas e que as opiniões e as perspetivas sejam apresentadas em concertação das várias representatividades. (...). A partir do momento que as autarquias, nomeadamente a autarquia de Famalicão, assumiu competências que até aqui eram da responsabilidade da administração central, o ministério da educação, é natural que a autarquia tenha assumido um maior protagonismo [AECCB].

O presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira também coloca acima de tudo os interesses do Agrupamento de Escolas, sendo unânimes as decisões, não pensa existir alguns interesses particulares que sejam refletidos no órgão, nem menoridades:

Não há defesa de interesses pessoais de ninguém, acima de tudo está o interesse do

Agrupamento. (...). Nunca me senti pressionado em nada. (...). Temos todos um pensamento comum e as decisões até são unânimes. Mesmo ao nível da escolha do Diretor, também não foi difícil porque só houve uma candidata. Nem aí houve pressão. (...). Nunca ninguém no seu próprio benefício. Os alunos, devido à sua condição de alunos pensam dessa forma e são mais tímidos. Sentem-se o elo mais fraco [AETC].

Em relação ao seu próprio papel e funções, no órgão, o presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco realça o seu estilo pessoal de liderança:

Estilo e a forma como eu interpreto o papel de presidente do Conselho Geral e que passa por todos aqueles princípios que há poucos referi, questão da pluralidade, da democraticidade, da defesa do bem comum, a moderação, a postura de diálogo construtiva que eu procuro promover. Este tipo de liderança tem sido interpretado como positivo e tenha merecido a confiança dos vários membros que me têm elegido [AECCB].

No mesmo sentido, o presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira realça também uma ação conciliadora e uma boa perceção das situações: “Acho que é boa e visível nas ações do Conselho Geral e por isso estou lá há 7 anos. Tenho sido conciliador e é uma boa perceção” [AETC], aliada ao estrito cumprimento legal: “Acho que os poderes que tenho já são suficientes. O presidente do Conselho Geral é como o maestro da orquestra, só tem que organizar e gerir tudo o que se passa no Conselho Geral [AETC].

Os dois presidentes salientam a unanimidade nas tomadas de decisão e uma liderança, por sua parte, conciliadora em favor dos interesses coletivos do Agrupamento de Escolas.

Em síntese, os presidentes dos Conselhos Gerais dos dois Agrupamentos de Escolas lecionam em ciclo de ensino diferentes, embora ambos tenham um conhecimento dos seus agrupamentos muito abrangente. São efetivos no Agrupamento de Escolas ao qual pertencem há mais de 15 anos. Os dois presidentes dos Conselhos Gerais, com mais de vinte anos de experiência profissional, têm perceções das políticas educativas bastante diferentes, mas com um domínio do cenário político-partidário global e das políticas educativas.

Enquanto o presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira considera as políticas educativas positivas, quer pela descentralização de poderes quer pela autonomia e gestão mais flexível do currículo, o presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco considera as políticas já legitimadas muito negativas por se tratarem de políticas pouco sustentadas e pouco fundamentadas que se alteram com os governantes do nosso país.

A participação destes Conselhos Gerais é bastante ativa, onde predomina o diálogo, o debate e onde se tomam decisões. Relativamente à tomada de decisões, estes dois agrupamentos demonstram uma participação de democraticidade e de regulamentação, cumprindo a temática do *Locus* de produção de documentos estruturantes do agrupamento. Lima (1998) descreve participação ativa afirmando que esta, “caracteriza atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, individual ou coletivo” (p. 187).

Conclusões

O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, posteriormente revogado pelo Decreto Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, conduziu a modificações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Uma das alterações que se tornava iminente era o facto de ser necessário assegurar os direitos de participação e capacidade de intervenção dos atores do processo educativo na escola. O Conselho Geral adota particular proeminência no novo modelo de gestão e administração escolar, assumindo-se como um órgão colegial a quem se atribui um papel fulcral nos agrupamentos de escolas. Sendo constituído internamente por corpos docentes, não docentes e alunos, o Conselho Geral é ainda composto por representantes dos encarregados de educação, representantes da autarquia (município) e da comunidade local.

A sua participação e poder de decisão bem como as racionalidades foram quase sempre motivo de estudo por parte de diversos autores pela sua ambiguidade. Este órgão, inicialmente muito contestado nas escolas, maioritariamente pelos representantes do corpo docente que perderam a capacidade de nomear por eleição direta o seu Diretor e que se encontram agora impossibilitados de usufruir de uma maioria, por vezes, consertada no Conselho Geral em coligação com os representantes do pessoal não docente, enquanto elementos internos do agrupamento. A sua missão enquanto órgão, com uma elevada posição hierárquica dentro escola, é legitimada pelo poder político e permite-lhes elaborar e aprovar o Projeto Educativo; o Regulamento Interno; o Plano Anual e Plurianual de Atividades e o Orçamento. Admite-lhes aprovar instrumentos tais como o relatório anual de atividades; a conta de gerência e o relatório de autoavaliação.

O objetivo desta investigação passou pela realização de um estudo sobre a perceção dos membros do Conselho Geral, no sentido de averiguar a relação entre as suas reais competências e de que modo pode a participação e racionalidades dos representantes da comunidade educativa em dois agrupamentos de escolas pudessem contribuir ativamente para o seu desenvolvimento.

Na tentativa de encontrar resposta à pergunta de partida que motivou este estudo, atendendo aos objetivos definidos conclui-se que o Conselho Geral pretende ser um órgão meramente executivo, ou seja, um *locus* de produção de conhecimento, onde se instituem e

coincidem procedimentos que refletem comportamentos estratégicos dos atores organizacionais, numa gestão democrática e participativa, consoante as tomadas de decisão fundamentadas no tipo de participação e racionalidades. Este órgão revela-se de menor cariz político, não caracterizado como um órgão de legitimação de micropolíticas, uma vez que pretende ser motivado pelos interesses do bem comum de todo o agrupamento.

Os dados em estudo expressam que estes dois Conselhos Gerais atuam apenas no campo de ação das suas competências, em concertação de posições dos conselheiros. A tomada de decisão do Conselho Geral é realizada assim na pós-democracia através de uma participação ativa, convergente e não formal dos intervenientes e sob a orientação de racionalidades baseadas na democracia, na reflexão consciente e na procura de minimizar possíveis interesses conflituosos, eliminando as diferenças. Refira-se que na tomada de decisão, aponta-se como mais relevante nesta investigação a eleição do Diretor e a análise e aprovação dos documentos estruturantes para os dois Agrupamentos de Escolas. A participação dos Conselhos Gerais em estudo revela-se muito ativa, demonstrando a proeminência do diálogo e do debate, cumprindo a temática do *Locus* de produção de documentos estruturantes do agrupamento. As micropolíticas, a existirem, não são tão visíveis, uma vez que são cumpridos todos trâmites jurídicos sem interferência concertada de nenhuma representação dos corpos do Conselho Geral.

No presente estudo de caso, no que concerne às suas competências, conclui-se que existe um conhecimento das mesmas e da lei. Num cenário de gestão de pós-democracia gestonária, infere-se que os representantes dos dois agrupamentos de escolas detêm conhecimento dos procedimentos, da definição de linhas orientadoras, do planeamento e da execução de tarefas que lhes são confiadas. Porém, esta investigação revelou que algumas das competências inerentes ao Conselho Geral não são por eles assimiladas ou não lhes são outorgadas, encaminhando-se para a jurisdição das competências do Diretor.

A fundamentação pode justificar-se pelas opiniões divergentes e pela inexistência de consenso na opinião durante o preenchimento do questionário, onde parece existir alguma discrepância nas respostas dos representantes respondentes em cada um dos Conselhos Gerais dos dois agrupamentos: o Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco apresenta uma maioria dos seus representantes que concorda ou concorda totalmente, enquanto no Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira as respostas são mais diversificadas, não seguindo uma linha de pensamento comum, disseminando as suas opiniões sobre suas as competências.

Os presidentes dos Conselhos Gerais dos dois Agrupamentos de Escolas, com mais de vinte anos de experiência profissional, têm percepções das políticas educativas bastante divergentes, mas com um elevado conhecimento do sistema político-partidário global e das políticas educativas. Apesar de apresentarem perspetivas (dos dois presidentes), sobre a evolução do sistema educativo, distintas, estas complementam-se, constatando-se que a autonomia pode mostrar-se uma vantagem para as escolas, não impedindo a grande instabilidade legislativa da última década em termos de políticas educativas a que estes dois presidentes assistem. Verificou-se ainda que a natureza coletiva do Conselho Geral, defendendo a adequação da sua composição, perante um consenso alargado na tomada de decisões, não reflete eventuais visões políticas educativas distintas, nem especiais interesses dos diversos representantes, da comunidade educativa. Os dois presidentes destacam ainda a unanimidade nas tomadas de decisão e uma liderança, por sua parte, conciliadora em prol dos interesses coletivos de cada Agrupamento de Escolas.

Perspetivando novos futuros, dar-se-á continuidade a este estudo, procurando aprofundar esta discussão e contribuir no debate de ideias acerca da percepção do Conselho Geral sobre as suas competências, participação na tomada de decisões e as suas racionalidades, que continuam a ser bastante tímidas, quer pela não superação da dicotomia existente entre o pensar e o efetuar, entre os fins e os meios, quer pelas comunidades escolares e políticas educacionais. Seria interessante alargar este estudo a um leque de organizações mais amplo, cruzando resultados com os desta investigação. Posteriormente poder-se-á elaborar uma análise de resultados quantitativa e qualitativa bem como interpretativa nas organizações em pesquisa.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (1999). A(s) autonomia(s) da escola pública na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público, *Inovação*, 12 (3), 121-137.
- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In Jorge A. Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 201-216). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Porto: Universidade Aberta.
- Amiguinho, A. (2008). *A escola e o futuro do mundo rural*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Alves, N.; Cabrito, B.; Canário, R., & Gomes, R. (1996). *A escola e o espaço local: Políticas e actores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bardin, L (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1995a). Para uma abordagem Teórica da Reforma da Administração Escolar: A distinção entre “Direcção” e “Gestão”. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 33-56.
- Barroso, J. (1995b). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Barroso, J. (1996). *O Estudo Da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e administração das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: Da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In Jorge A. Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 165-183). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar: A inclusão exclusiva. In David Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 25-36). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2009). A Autonomia das escolas: Retórica, instrumento e modo de regulação da Acção Política. In Vários autores, *A Autonomia das escolas* (pp. 23-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bicudo, M. A. (2000). *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à*

Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora.

- Bourdieu, P., & Delsaut, Y. (1975). Le couturier et sa griffe: contributions à une théorie de la magie. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1, (1), 7-36.
- Bush, T. (1986), *Theories of educational management*. London: Harper & Row.
- Bush, T. (1995) *Theories of Educational Management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational Leadership and Management*. London: Sage.
- Bush, T. (2006a) The National College for School Leadership: a successful English innovation? *Phi Delta Kappan*, 87 (7), 508–511.
- Bush, T. (2006b). *Theories of Educational Management*. [Consultado em 15 de novembro de 2019] Disponível em <https://goo.gl/fVJQeM>
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage.
- Bush, T., Creighton, T., Dembowski, F. Echols, C., Glass, T., Hoyle, J., & Kelehear, Z. (2012). *Educational Administration: The Roles of Leadership and Management*. Houston, Texas: Nacional Council of Professors of Educational Administration
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves & R. Canário, *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação* (pp. 159-206). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Carvalho, M. J. (2011). As Multirracionalidades no contexto da Organização escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (2), 33-57.
- Correia, J. A., & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- Estevão, C. (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional: Dilemas e desafios*. Porto: Edições ASA.
- Fayol, H. (1989). *Administração industrial e geral: Previsão, organização, comando, coordenação, controle*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Ferreira, F. (2005). *O local em educação: Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J., & Machado, J. (1998). A administração das escolas no Portugal democrático. In A. B. Lafond, E. M. Ortega, G. Marineau, J. Skovsgaard, J. Formosinho & J. Machado, *Autonomia, gestão e avaliação das escolas* (pp. 99-124). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J., Fernandes, A. Sousa, Sarmiento, M., & Ferreira, F. I. (1999). *Comunidades educativas*. Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J., & Ferreira, F. I. (2005). *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.

- Flores, M. (2005). *Agrupamento de escolas: Introdução política e participação*. Coimbra: Almedina.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Hoyle, E. (1989). The micropolitics of schools. In T. Bush, *Managing education: theory and practice* (pp. 66-80). Milton Keynes: Open University Press.
- Lima, L. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar: Um estudo da escola secundária em Portugal (1984-1988)*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Lima, L. (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 7- 47.
- Lima, L. (2011). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração centralizada. In *Administração escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2014). Gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária, *Educação & Sociedade, Campinas*, 35 (129), 1067-1083.
- Lima, L. (2017). Administração Escolar. (*Verbetes*). 10.13140/RG.2.2.11864.60163.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22 (37), 7-32.
- Nóvoa, A. (2007). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Simões, G. M. (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas: A teia das lógicas de acção*. Porto: Edições ASA.
- Taylor, F. W. (1992). *Princípios de administração científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Torres, L. (2011). A construção da autonomia num contexto de dependências. limitações e possibilidades nos processos de (in)decisões na escola pública. *Educação Sociedade e Culturas*, 32, 91-109.
- Torres, L.; Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Rev. Lusófona de Educação*, 14, 77-99.
- Yin. R. K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Weber, M. (1972). *Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva* (Vol. 1). Ed. São Paulo: UnB.

Legislação

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. Diário da República n.º 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A. Lisboa: Ministério da Educação.

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

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

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012, I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Índice de Apêndices

Apêndice 1. Inquéritos por questionário -----	65
Apêndice 2. Guião da entrevista -----	71
Apêndice 3. Transcrição da entrevista [AETC] -----	74
Apêndice 4. Transcrição da entrevista [AECCB] -----	84

Apêndice 1 - Inquéritos por questionário

Grupos inquiridos: 2 conselhos gerais

(Pessoal docente, Pessoal não docente, Associação de Pais/Encarregados de Educação, Comunidade local, Município e Alunos)

Projeto de Investigação inserido no Mestrado de Gestão e Administração Escolar - Universidade do Algarve

O anonimato e a confidencialidade serão garantidos.

No âmbito do projeto de investigação do mestrado de Gestão e Administração Escolar da Universidade do Algarve, com o objetivo de realizar um estudo sobre a perceção dos membros do Conselho Geral sobre este órgão colegial, pretende-se recolher informação no Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco - VN Famalicão.

Não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

A sua colaboração neste questionário é muito importante.

Declaro que tomei conhecimento do objetivo do estudo e tive oportunidade de ler este consentimento e fui esclarecido(a) de todos os aspetos, nomeadamente, o direito de recusar participar ou desistir em qualquer momento, e tal recusa ou desistência não terão consequências para mim.

Foi-me garantida a confidencialidade de toda a informação recolhida.

- Declaro que tomei conhecimento.
- Declaro que NÃO tomei conhecimento.

Representante no Conselho Geral:

- da associação de pais/encarregados de educação.
- do município de Vila Nova de Famalicão.
- da comunidade local.
- do pessoal docente.
- do pessoal não docente.
- dos alunos.

1. O Conselho Geral elege o respetivo presidente, de entre os seus membros, à exceção dos representantes dos alunos.

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Nem concordo e nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

2. Num Agrupamento de Escolas, o Conselho Geral é o único órgão que elege ou destitui o diretor.

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Nem concordo e nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

3. O Conselho Geral aprova o projeto educativo do agrupamento.

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Nem concordo e nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

4. O Conselho Geral aprova o regulamento interno do seu agrupamento.

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Nem concordo e nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

5. O Conselho Geral aprova os planos anual e plurianual de atividades.

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Nem concordo e nem discordo.

- Concordo.
- Concordo totalmente.

6. O Conselho Geral aprecia os relatórios periódicos e aprova o relatório final de execução do plano anual de atividades.

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Nem concordo e nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

7. O Conselho Geral aprova as propostas de contratos de autonomia.

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Nem concordo e nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

8. O Conselho Geral define as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento.

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Nem concordo e nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

9. O Conselho Geral define as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo diretor, das atividades no domínio da ação social escolar.

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Nem concordo e nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

10. O Conselho Geral aprova o relatório de contas de gerência.

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Nem concordo e nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

11. O Conselho Geral aprecia os resultados do processo de autoavaliação.

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Nem concordo e nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

12. O Conselho Geral pronuncia-se sobre os critérios de organização dos horários.

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Nem concordo e nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

13. O Conselho Geral acompanha a ação dos demais órgãos de administração e gestão do seu agrupamento.

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Nem concordo e nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

14. O Conselho Geral promove o relacionamento com a comunidade educativa.

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Nem concordo e nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

15. O Conselho Geral define os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas.

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Nem concordo e nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

16. O Conselho Geral dirige recomendações aos restantes órgãos, tendo em vista o desenvolvimento do projeto educativo e o cumprimento do plano anual de atividades.

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Nem concordo e nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

17. O Conselho de Geral participa, nos termos definidos em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do diretor.

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Nem concordo e nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

18. O Conselho Geral decide os recursos que lhe são dirigidos.

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Nem concordo e nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

19. O Conselho Geral aprova o mapa de férias do diretor.

- Discordo totalmente.

- Discordo.
- Nem concordo e nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

Comentários:

Obrigada pela sua colaboração.

Apêndice 2 – Guião da entrevista

GUIÃO DA ENTREVISTA
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS TOMÁS CABREIRA – FARO
e
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CAMILO CASTELO BRANCO – VILA NOVA DE
FAMALICÃO

Guião da Entrevista aos Presidentes do Conselho Geral dos Agrupamentos de Escolas Tomás Cabreira, em Faro e Agrupamentos de Escolas Camilo Castelo Branco – Vila Nova De Famalicão

No âmbito do projeto de investigação do mestrado de Gestão e Administração Escolar da Universidade do Algarve, com o objetivo de realizar um estudo sobre a perceção dos membros do Conselho Geral sobre este órgão colegial, pretende-se recolher informação através de uma entrevista semiestruturada ao presidente do órgão.

Todos os dados recolhidos serão, única e exclusivamente, para fins investigacionais, considerando todos os meios de respeito, confidencialidade e anonimato dos participantes no estudo.

Sónia Pires

Temática	Objetivos	Questões
Apresentação do Projeto	Dados Globais do entrevistado	<ol style="list-style-type: none">1. Quais são as suas habilitações académicas?2. Pertence ao quadro do agrupamento?3. Qual é o seu grupo de docência? Exerceu funções docentes sempre no mesmo grupo de docência? Em que ciclo de ensino?4. Quantos anos de serviço tem como docente? Quantos anos de serviço neste agrupamento de escolas?5. Há quanto tempo exerce as funções de presidente do CG?6. Já tinha estado em conselhos gerais noutras funções? O CG do AE existe há quantos anos?
Sistema Educativo	Posicionamento sobre a política educativa	<ol style="list-style-type: none">1. Como caracteriza as atuais políticas educativas?2. Como avalia as mudanças curriculares?3. Que mudanças gostaria de ver concretizadas? Exemplifique.
Conselho Geral	Natureza do Conselho Geral	<ol style="list-style-type: none">1. Qual é o papel do Conselho Geral no sistema educativo?2. Como caracteriza a participação no órgão dos diferentes membros? Dos professores? Dos funcionários não docentes? Dos representantes dos encarregados de educação? Dos alunos? Da autarquia? Das entidades externas?3. Como perspetiva o papel do conselho geral numa escola pública?4. Trata-se de um órgão político no contexto educativo ou administrativo?5. A sua natureza colegial influencia o seu papel?

	Composição do Conselho Geral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como idealiza a composição do Conselho Geral? 2. Mantinha a estrutura atual ou faria algumas alterações? Em relação à dimensão? Em relação aos grupos representados? 3. Tem existido regularmente quórum para o funcionamento do CG? 4. Considera que o Conselho Geral tem total liberdade para a tomada de posições ou existe um condicionamento por parte de alguns membros? Pela presença do diretor do AE? Pela presença dos alunos? Pela presença dos Encarregados de Educação? Pela presença dos membros da Autarquia? Pela presença dos funcionários do AE, docentes e não docentes? 5. Achas que os membros estão por empenho político ou dever institucional? 6. Costuma criar comissões permanentes ou eventuais do CG para acompanhamento da atividade do diretor ou de eventuais temáticas relevantes para o AE?
	Funcionamento do Conselho Geral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Com que periodicidade são realizadas reuniões do CG? 2. Acha que a periodização das reuniões é a mais adequada? 3. Reúnem extraordinariamente? 4. Como organiza a ordem de trabalhos das reuniões? Coordena com o diretor do AE? Consulta alguns membros do CG? Quais? 5. Como caracteriza uma ordem de trabalhos tipo da reunião do Conselho Geral? Exemplifique. 6. Restringe-se às competências do Conselho Geral na definição da ordem de trabalhos ou aborda outros temas que considera relevantes para o AE? Pode exemplificar? 7. Considera a possibilidade de existir algum risco de conflitos com outros órgãos de decisão do agrupamento? Com o diretor? Com o Conselho Pedagógico? Com o Conselho Administrativo? 8. Com a Comunidade? Com a Autarquia?
	Práticas do Conselho Geral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acha que em todas as tomadas de decisão no CG tem sempre prevalecido a defesa do bem comum e do interesse do AE? Porquê? 2. Em algum momento se sentiu pressionado a defender uma determinada posição em detrimento de outra? Exemplifique. 3. Considera que o Presidente do CG tem a capacidade de influenciar a posição global do CG? Exemplifique. 4. Na sua opinião os membros do CG, nas reuniões, agem no seu próprio interesse, a título individual, ou procuram ter em conta o interesse do grupo a que pertencem? Exemplifique. 5. Acha que algum grupo representado procura ter superior protagonismo nas decisões? E inferior? Pode

		<p>exemplificar com formas de comportamento? Exemplifique.</p> <p>6. Aquando da eleição do diretor, existe maior mobilização dos membros do CG? Perspetiva que para alguns membros é o único ponto de interesse do CG? Exemplifique.</p> <p>7. Concorda que a eleição e exoneração do diretor seja da competência exclusiva do CG? Porquê?</p>
	Presidente do CG	<p>1. De acordo com a experiência que tem a liderar este órgão, qual é sumariamente a avaliação que faz da sua prestação no CG?</p> <p>2. O que conseguiu concretizar neste mandato? Exemplifique.</p> <p>3. Acha que seria adequado o reforço de poderes do Presidente do CG? Em que vertentes? Exemplifique.</p>
Agradeciment o		Agradecer ao entrevistado.

Apêndice 3 Transcrição da entrevista [AETC]

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS TOMÁS CABREIRA – FARO

Entrevista ao Presidente do Conselho Geral – Docente Carlos Pedro Gordinho

Investigadora (INV) – Olá Carlos, boa tarde.

Entrevistado (ENT) – Olá!

(INV) – O meu nome é Sónia Pires e, no âmbito do projeto de investigação do mestrado de Gestão e Administração Escolar da Universidade do Algarve, com o objetivo de realizar um estudo sobre a perceção dos membros do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira – Faro sobre este órgão colegial, pretende-se recolher informação através de uma entrevista semiestruturada ao presidente do órgão.

Todos os dados recolhidos serão, única e exclusivamente, para fins investigacionais, considerando todos os meios de respeito, confidencialidade e anonimato dos participantes no estudo.

(ENT) – Muito bem.

(INV) – Podemos começar?

(ENT) – Podemos começar.

(INV) – Então vamos iniciar.

Apresentação do Projeto

Dados Globais do entrevistado

(INV) - Quais são as suas habilitações académicas?

(ENT) – É a licenciatura, em Educação Visual e Pós-graduação em Gestão e Administração Escolar.

(INV) – Pertence ao quadro do agrupamento?

(ENT) – Sim, pertenço.

(INV) – Qual é o seu grupo de docência?

(ENT) – 240, Educação Visual e Tecnológica.

(INV) - Exerceu funções docentes sempre no mesmo grupo de docência?

(ENT) – Também exerço funções de docência noutro ciclo

(INV) - Em que ciclo de ensino?

(ENT)- Portanto, terceiro ciclo.

(INV) - Qual é a disciplina?

(ENT) – Cinema.

(INV) – Quantos anos de serviço tem como docente?

(ENT) – 26 completos.

(INV) - Quantos anos de serviço neste agrupamento de escolas?

(ENT) -15 anos, sim...são 15.

(INV) – Há quanto tempo exerce as funções de presidente do CG?

(ENT) – há...deixa-me fazer contas...já lá vão 7 anos...

(INV) – Já tinha estado em conselhos gerais noutras funções? O CG do AE existe há quantos anos?

(ENT) – Estive, mas antes não se chamava CG, era Assembleia de Escola. Já fui representante da Associação de Pais numa Assembleia de Escola.

(INV) - Neste Agrupamento?

(ENT) - Não, não era bem. Tinha outro formato. Ainda não tinha sido constituído este Agrupamento. Era de uma escola que agora faz parte deste Agrupamento.

(INV) - Este CG tem tantos anos de existência quantos o Carlos tem como Presidente?

(ENT) - Exatamente. Há 7 anos que existe CG. Eu comecei o CG Transitório, um ano de CG Transitório, na formação do Agrupamento, depois todos os outros mandatos já foram na formação do CG.

Sistema Educativo

Posicionamento sobre a política educativa

(INV) – Como caracteriza as atuais políticas educativas?

(ENT) – Ora bem, as atuais políticas educativas podem ser divididas duas partes. Uma parte mais política que é a descentralização de competências do ministério da educação para os municípios e há a da parte curricular, a política educativa, mais propriamente dita, que é aquela que está a permitir que se faça uma flexibilização do currículo. O novo Decreto-Lei n.º 55 de 2018. Com esse D.L. deu-se uma grande autonomia às escolas para fazer uma gestão mais flexível, tais como agrupar disciplina, fazer novos horários, também estes mais flexíveis, fazer DACs, uma série de coisas que só irá favorecer e irá dar autonomia aos professores, se a souberem utilizar! Isso acho muito bem, concordo e sempre fui a favor desse tipo de soluções de ser a escola, dependendo do meio em que está inserida, a fazer a gestão do currículo. A outra situação que eu referi, a gestão política, ou seja, a delegação de competência do ministério da educação para a autarquia, também é uma boa solução na minha ótica. Porquê?

Porque a solução dos problemas deve estar perto de quem as pode resolver. E, neste caso, que pode resolver de determinados problemas de alguns Agrupamentos de Escolas é a autarquia, a junta de freguesia e não o ministério da educação agindo assim da 5 de outubro ou de onde estão agora (sorrisos). Torna-se muito distante resolver problemas a partir do ministério.

Sistema Educativo

Posicionamento sobre a política educativa

(INV) – Como avalia as mudanças curriculares?

(ENT) - Avalio estas mudanças como positivas. Estou de acordo com qualquer uma destas novas alterações de políticas educativas seja a nível política educativa para os municípios, seja a alteração do currículo, que foi operada e ainda se encontra em andamento. Começamos agora. Ainda vai levar algum tempo até que as pessoas interiorizem estas alterações.

(INV) - Que mudanças gostaria de ver concretizadas?

(ENT) - Alguma mudança, em que sentido?

(INV) - Mudanças curriculares.

(ENT) – Ummm...sim, gostaria por exemplo que o 1.º ciclo fosse alargado até ao 2.º ciclo, até ao 6.º ano. Uma monodocência com o auxílio a especialistas das áreas de expressões, como a Educação Física, Educação Visual, Educação Musical e até coadjuvações em disciplinas como a Matemática e o Português. Portanto, continuaria a existir o professor titular de turma com o apoio de outros professores que neste momento lecionam no 2.º ciclo. Isto permitiria que o aluno realizasse um 1º ciclo mais alargado, do 1º ano até ao 6ºano e depois um 2.º ciclo do 7.º ano até ao 12.ºano, permitindo-nos uma trajetória de apenas 2 ciclos. Considero também bastante pertinente, e começam já a aparecer os primeiros Agrupamentos a fazê-lo, é a divisão do ano letivo por 2 semestres. Isto de haver 3 períodos não nos leva a lado nenhum, até porque o 3.º acaba sempre por ser quase inexistente. Podemos fazer uma gestão por semestres, tanto das disciplinas, como da avaliação. A avaliação assim sendo também tenha mais qualidade de aferição das aprendizagens dos alunos, porque vejo muitas vezes os professores aflitos para aplicarem testes ou efetuarem momentos de avaliação todos os períodos e não temos uma liberdade maior para fazermos aquilo que se tem que fazer: ensinar! E esperar que as crianças aprendam. Continuamos muito pressionados pelos momentos de avaliação. O que já acontece em algumas escolas e, parecem muito contentes com os resultados, é fazer a avaliação em semestres e mais avaliações ao longo do ano.

Conselho Geral

Natureza do Conselho Geral

(INV) – Qual é o papel do Conselho Geral no sistema educativo?

(ENT) – Ora bem, o CG, se fizermos uma comparação com o sistema político nacional, o CG será uma espécie de Assembleia da República e o órgão executivo será o Governo deste país. Que faz o CG? É o órgão onde estão representadas todas as sensibilidades do Agrupamento, quer ao nível dos professores, funcionários, dos alunos, dos encarregados de educação, do resto da comunidade, das entidades externas e autarquia. É a forma de fazer com que toda a comunidade educativa participe na vida escolar. Acho que é uma solução de representatividade muito democrática. Faz todo o sentido a existência deste órgão chamado CG.

(INV) – Como caracteriza a participação no órgão dos diferentes membros? Dos professores?

(ENT) – Pelo que está previsto na lei, há uma regra de representatividade. Por exemplo, os professores não podem ter mais de 50% da representatividade neste órgão. E, portanto, é propositado, para que eles não tenham demasiado poder e para que o CG não esteja subjugado dos professores, à vontade destes atores. Cada um tem o seu papel, com grande predominância dos professores, funcionários e alunos, embora os restantes também participem bastante, são ativos, mas como os assuntos são mais relacionados com o seu trabalho, no seu âmbito profissional, podemos dizer que são estes que participam mais. Mas os pais também participam muito.

(INV) – E a autarquia?

(ENT) – A autarquia também participa, mas é um pouco mais passiva na participação. Só quando são chamados a participar é que intervêm. Não são muito ativos. Um dos elementos é o Presidente da Câmara.

(INV) – O Presidente da Câmara de Faro é um dos membros do vosso CG?

(ENT) – Sim, sim. É um dos membros do CG.

(INV) – E as entidades externas?

(ENT) – As entidades externas também participam. Não são muito ativos, mas participam. Não tanto como os restantes membros.

(INV) – Como perspetiva o papel do conselho geral numa escola pública?

(ENT) – Eu não sei como é que é na escola privada, se também têm CG. Na escola pública é como está previsto na lei, o seu papel principal é representar a comunidade, a quem tem de prestar contas, professores, alunos, pais, entidades, município, não é? O papel numa escola pública será essencialmente esse, o de prestar contas, através da avaliação de projetos, planos,

orçamento. Portanto, é desta forma que a comunidade fica a saber como está a ser gerido o Agrupamento. E é uma forma de ser transparente a gestão do Agrupamento para toda a comunidade.

(INV) – Trata-se de um órgão político no contexto educativo ou administrativo?

(ENT) – Administrativo não o considero, porque não tem funções executivas. É um órgão de representatividade, de ponderação, aprovação dos documentos elaborados pela Direção e pelo Conselho Pedagógico. Posso considerar que seja um órgão mais de cariz político, embora não se possa dizer que é de cariz político partidário. É político no sentido em que tem que tomar decisões de aprovação de documentos, mas nunca de cariz partidário, não é subjugado a nenhum partido. É um órgão de eleição, em que os seus representantes são eleitos e há campanhas para várias listas, logo podemos considerar que é um órgão democraticamente eleito pelos seus pares. Podemos considerar que seja um órgão político.

(INV) - A sua natureza colegial influencia o seu papel?

(ENT) - A sua natureza colegial é muito importante porque é um órgão representativo. Não é igual ao Diretor que é um cargo unipessoal, tem responsabilidades partilhadas por todos os seus membros, tem que haver um consenso ou pelo menos uma maioria, para se poder tomar uma decisão. E acho isso muito importante. Aqui a responsabilidade não recai sobre o presidente, mas sim sobre todo o Conselho. A decisão tem que ser discutida, debatida, e só depois é tomada uma posição por votação da maioria. Eu acho isso importante. Se não fosse um órgão colegial, não fazia sentido essa democracia, o seu caráter democrático.

Composição do Conselho Geral

(INV) – Como idealiza a composição do Conselho Geral?

(ENT) – Idealizo a que existe agora no CG do meu Agrupamento. Acho que é a ideal.

Temos 7 professores, 3 não docentes, 3 encarregados de educação (um do 1.º ciclo, outro do 2.º ciclo e outro do secundário). Antes aplicávamos o modelo predominante em muitos Agrupamentos, que era de 2 funcionários, e mais encarregados de educação. Aqui tínhamos 4 encarregados de educação, que representavam as 4 escolas do Agrupamento. Alteramos o Regulamento Interno e alteramos essa composição. Isto porque consideramos que os funcionários não estavam devidamente representados, encontravam-se quase ao nível dos alunos, que são 2. Achamos importante, até para equilibrar as forças no CG, não existirem tantos encarregados de educação e penso que assim está mais equilibrado. Neste momento, temos quase 50% de pessoas ligadas ao Agrupamento entre professores, funcionário e alunos. E 50% da restante comunidade.

(INV) – Mantinha a estrutura atual ou faria algumas alterações?

(ENT) – Faria estas alterações. Penso que equilibra muito mais o CG.

(INV) - Em relação à dimensão, mantinha o número de representantes?

(ENT) – 21? Sim, mantinha. Claro.

(INV) – E em relação aos grupos representados?

(ENT) – Não, mantinha. Está tudo certo.

(INV) – Tem existido regularmente quórum para o funcionamento do CG?

(ENT) – Nunca deixamos de realizar uma reunião por falta de quórum. A não ser na tomada de posse em que temos 100% dos representantes. Nas reuniões que fazemos temos sempre 50%+1 ou 50%+2. Dá sempre para fazer a reunião. Nunca deixámos de a fazer por falta de quórum. Há sempre pessoas que faltam. Nunca temos os 100%.

(INV) – Considera que o Conselho Geral tem total liberdade para a tomada de posições ou existe um condicionamento por parte de alguns membros?

(ENT) – Não. O CG tem total liberdade para a tomada de posições. Não existe nenhum condicionamento por parte alguma até agora, nem da autarquia nem da Direção. Todos podem debater as suas opiniões, podem apresentar as suas sugestões. Nunca nada foi deixado sem resposta.

(INV) – Achas que os membros estão no CG por empenho político ou dever institucional?

(ENT) – Por parte da Câmara, é por obrigação (foram convidados a participar). Por parte das entidades, não conheço a motivação, se é política ou não, mas devem ter algum interesse em participar, nem que seja mostrar à comunidade que são participativos (podemos considerar isso político não sei). Por parte dos alunos, estes são eleitos pelos seus pares. Poderão querer mostrar alguma capacidade de intervenção cívica, uma vez que eles fazem parte da associação de estudantes, devem ter algum interesse nisso. Da parte dos professores não foi interesse político. Foram cooptados por quem fez a lista (que até fui eu), sem qualquer interesse político. Os encarregados de educação, são da associação de pais. Não sei se têm ou não algum interesse, nunca tentei perceber isso. Não posso afirmar com certeza que têm algum interesse para serem representantes no CG.

Práticas do Conselho Geral

(INV) – Costuma criar comissões permanentes ou eventuais do CG para acompanhamento da atividade do diretor ou de eventuais temáticas relevantes para o AE?

(ENT) – Já criamos algumas comissões eventuais, mas para resolver recursos que chegam ao CG. Recursos de professores por causa da sua avaliação, recursos de alunos por terem algum

problema disciplinar que não concordam. Também criamos a comissão para analisar a candidatura da diretora e a recondução. Só mesmo nestes casos é que foram criadas comissões. E para a avaliação do projeto educativo, também foi criada uma comissão. Para avaliação do RI também foi criada uma comissão. Casos sempre casos pontuais. Não existe comissão permanente porque não fazia sentido.

(INV) – Nunca houve um acompanhamento da atividade da Diretora?

(ENT) – Não, a atividade da Diretora é acompanhada sempre que há reuniões, quando dá conta ao CG de tudo o que está a ser feito em todo o Agrupamento. Da gestão da escola. É esse o acompanhamento.

Funcionamento do CG

(INV) – Com que periodicidade são realizadas reuniões do CG?

(ENT) – A que está no regimento é 1 vez por período. No entanto temos realizado 2 por período por haver assuntos a tratar que não se encontram na ordem de trabalhos.

(INV) - Reúnem extraordinariamente?

(ENT) - Sim, sim. Todos os períodos. Fazemos uma duas vezes por período normalmente

(INV) - Acha que a periodização das reuniões é a mais adequada?

(ENT) - Sim, sim.

(INV) – Como organiza a ordem de trabalhos das reuniões? Coordena com o diretor do AE? Consulta alguns membros do CG?

(ENT) - É em coordenação com a Direção, sabendo que assuntos é que ela tem para levar ao CG, se há assuntos a serem aprovados por parte do CG e por vezes propostas ou assuntos que chegam da parte de professores ou entidades que fazem parte do CG.

(INV) – Que assuntos? Como caracteriza uma ordem de trabalhos tipo da reunião do Conselho Geral? Indique um ou dois exemplos que façam parte de uma ordem de trabalhos.

(ENT) – Ora bem, aprovação do orçamento, aprovação do relatório de contas ou aprovação do plano anual de atividades...

(INV) – Esses são obrigatórios?

(ENT) – Sim, sim.

(INV) – Não existem outros? Pode exemplificar, por favor.

(ENT) – Por exemplo, prémios de mérito. Uma reunião do CG tem que ter todos pontos que deverão ser debatidos. O último deixamos sempre para outros assuntos como por exemplo agradecimentos, atividades, reclamação ou reparos de algum representante para que fique em ata.

(INV) – Restringe-se às competências do Conselho Geral na definição da ordem de trabalhos ou aborda outros temas que considera relevantes para o AE?

(ENT) – Não, não aborda outros temas que considerados relevantes. Geralmente a ordem de trabalhos respeita as competências do CG. Cingimo-nos às competências do CG.

(INV) – Porquê?

(ENT) – Não queremos ser um órgão de gestão. Apenas órgão de deliberação e aprovação do Agrupamento.

(INV) – Considera a possibilidade de existir algum risco de conflitos com outros órgãos de decisão do agrupamento? Com o Conselho Pedagógico?

(ENT) – Não. Precisamente pelo que acabei de dizer. Queremos cingir-nos ao que é competência só do CG, as que se encontram na lei. O C Pedagógico é um órgão que elabora documentos pedagógicos que até poderão ser aprovados pelo CG. Mas nunca haverá conflito entre órgãos. Pretendemos ser um órgão deliberativo e não de gestão.

(INV) - Com a diretora?

(ENT) - Da mesma forma, porque o CG não vai meter-se no trabalho da Diretora do Agrupamento. Nunca haverá conflito. Apenas temos um papel fiscalizador e aprovação de documentos.

(INV) - O mesmo se passa com m o Conselho Administrativo?

(ENT) – O C. Ad. tem por obrigação apresentar as contas ao CG e deve acatar as linhas orientadoras do CG. Enquanto isto for assim, não haverá conflito entre as partes envolvidas.

(INV) – Com a Comunidade? Com a Autarquia?

(ENT) – Sim...não há risco nenhum de conflito.

(INV) – Acha que em todas as tomadas de decisão no CG tem sempre prevalecido a defesa do bem comum e do interesse do AE? Porquê?

(ENT) – Claro. É o objetivo principal. Acima de tudo está a defesa dos interesses do Agrupamento. Não há defesa de interesses pessoais de ninguém, acima de tudo está o interesse do Agrupamento.

(INV) – Em algum momento se sentiu pressionado a defender uma determinada posição em detrimento de outra? Exemplifique.

(ENT)- Nunca. Nunca me senti pressionado em nada. Nunca.

(INV) – Considera que o Presidente do CG tem a capacidade de influenciar a posição global do CG? Exemplifique.

(ENT) – Poderá ter. Isso já depende da arte do Presidente do Conselho Geral.

(INV) – No caso do vosso Agrupamento, já houve a necessidade de influenciar os membros

do CG?

(ENT) – Acho que nunca houve essa necessidade. Geralmente temos todos um pensamento comum e as decisões até são unânimes. Mesmo ao nível da escola do Diretor, também não foi difícil porque só houve uma candidata. Nem aí houve pressão ou tentativa de persuadir os restantes representantes.

(INV) – Na sua opinião os membros do CG, nas reuniões, agem no seu próprio interesse, a título individual, ou procuram ter em conta o interesse do grupo a que pertencem?

(ENT) – Eu tenho outra visão sobre essa questão. Os pais tendem a levar assuntos relacionados com os seus filhos, tentam defender os seus filhos, na tentativa de melhoria de coisas que eles acham que não estão bem. Os alunos, a mesma coisa, tentam defender os seus pares, os seus colegas alunos. Os professores não costumam levar grandes assuntos ao CG, mas lembrei-me agora de um que foi levado, foi o mau funcionamento das impressoras da escola. Serviu como forma de pressionar a Diretora a agir rapidamente e regularizar a situação. Nunca ninguém no seu próprio benefício.

(INV) – Acha que algum grupo representado procura ter superior protagonismo nas decisões? E inferior?

(ENT) – Nunca reparei, sinceramente. Os alunos, devido à sua condição de alunos pensam dessa forma e são mais tímidos. Sentem-se o elo mais fraco. Os restantes, não.

(INV) – Aquando da eleição do Diretor, existe maior mobilização dos membros do CG?

(ENT) – Não. É criada uma comissão. Não há uma mobilização excepcional. Esta Diretora foi única candidata, já era nossa conhecida e pertencia à Direção anterior. Isto causava segurança e até agora é tudo muito pacífico.

(INV) - Perspetiva que para alguns membros a eleição da Diretora é o único ponto de interesse do CG? Exemplifique.

(ENT) – Sim, para alguns até pode ser. Pelo menos a mais motivante. Acredito. Mas não para todos.

(INV) – Concorda que a eleição e exoneração do diretor seja da competência exclusiva do CG? Porquê?

(ENT) – Sim, concordo. Porque estão representados todos os membros que interessam à comunidade educativa. São eles que decidem quem vai gerir o Agrupamento. É uma forma muito democrática, embora em saiba que existem opiniões diferentes, que consideram que só deveriam votar professores. Eu também já fui dessa opinião!

(INV) – O que é que mudou?

(ENT) – Tenho a perceção de que é mais transparente para toda a comunidade escolar e deve

ser uma decisão de todos. Tornava-se uma decisão muito cooperativa de uma classe. Se a Direção não corresponder, é toda a comunidade que é responsabilizada. É dividida a responsabilidade por todos. É uma forma justa e democrática.

Presidente do CG

(INV) – De acordo com a experiência que tem a liderar este órgão, qual é sumariamente a avaliação que faz da sua prestação no CG?

(ENT) – Acho que é boa e visível nas ações do CG e por isso estou lá há 7 anos. Tenho sido conciliador e é uma boa perceção.

(INV) - O que conseguiu concretizar neste mandato?

(ENT) - Recondução da Diretora; alteração do RI; aprovação dos documentos e produzimos outros documentos.

(INV) – É um membro ativo que participa nas atividades?

(ENT) - Sim, participo em todas as atividades, sempre que posso.

(INV) – Acha que seria adequado o reforço de poderes do Presidente do CG? Em que vertentes? Exemplifique.

(ENT)- Não. Não, acho que os poderes que tenho já são suficientes. O Presidente do CG é como o maestro da orquestra, só tem que organizar e gerir tudo o que se passa no CG. Não deve ter mais poderes do que aqueles que já tem.

(INV) – Quero agradecer a sua participação nessa investigação.

(ENT) - Boa sorte e felicidades para a sua tese.

Apêndice 4 Transcrição da entrevista [AECCB]

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CAMILO CASTELO BRANCO – VILA NOVA DE FAMALICÃO

Entrevista ao Presidente do Conselho Geral – Professor João Paulo Braga Correia

Investigadora (INV) – Olá Professor João Paulo, boa tarde. Como está?

Entrevistado (ENT) – Viva! Estou bem. Obrigada. E a Sónia?

(INV) – Também, obrigada. Podemos começar a entrevista?

(ENT) – Sim, claro. Vamos a isso!

O meu nome é Sónia Pires e, no âmbito do projeto de investigação do mestrado de Gestão e Administração Escolar da Universidade do Algarve, com o objetivo de realizar um estudo sobre a perceção dos membros do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco – Vila Nova de Famalicão sobre este órgão colegial, pretende-se recolher informação através de uma entrevista semiestruturada ao presidente do órgão.

Todos os dados recolhidos serão, única e exclusivamente, para fins investigacionais, considerando todos os meios de respeito, confidencialidade e anonimato dos participantes no estudo.

Apresentação do Projeto

Dados Globais do entrevistado

(INV) - Quais são as suas habilitações académicas?

(ENT) - Sou Doutorada na área da literatura portuguesa, relacionado com a minha área de docência, o grupo 300, de Português.

(INV) – Pertence ao quadro do agrupamento?

(ENT) – Sim, pertence ao quadro do agrupamento.

(INV) – Qual é o seu grupo de docência?

(ENT) – Grupo 300.

(INV) - Exerceu funções docentes sempre no mesmo grupo de docência? Em que ciclo de ensino?

(ENT) – Sim, sempre no mesmo grupo de docência, as minhas habilitações são para o 3º ciclo e secundário, no início da carreira trabalhei no secundário, mas depois estive cerca 20 anos no 3.ºciclo e este ano, que voltei novamente ao secundário.

(INV) – Quantos anos de serviço tem como docente?

(ENT) - Tenho 24 anos de docência.

(INV) - Quantos anos de serviço tem neste Agrupamento de Escolas?

(ENT) - Neste Agrupamento estou há cerca de 22 anos.

(INV) – Há quanto tempo exerce as funções de Presidente do CG?

(ENT) - Como Presidente do Conselho Geral, comecei com este tipo de funções, mas com outras designações. Começou por se chamar Assembleia de Escola, anteriormente era Conselho Escola, mas quando mudou a lei, o órgão passou a designar-se por CG. Aí, já era Presidente do Conselho Geral transitório (CGT). Contabilizando estas funções são cerca de 20 anos seguramente neste tipo de funções. Apesar de ter havido algumas alterações em termos de enquadramento legal no que diz respeito à gestão das escolas e este órgão ter se chamado Conselho Geral Transitório, mas a natureza das funções era semelhante.

(INV) – Já tinha estado em Conselhos Gerais noutras funções?

(ENT) – Sim, já estive. Não sempre com estas funções, mas quando comecei era apenas numa escola, com outro enquadramento legal, outra designação. Entretanto passou a ser a sede do agrupamento vertical, em que estavam associadas escolas do 1º ciclo e desde 2013 (salvo o erro) é criado o mega agrupamento até à situação atual, apesar de no início da minha participação neste órgão ser apenas de representante dos professores, mas passado cerca de dois anos passei a ser o Presidente. E a partir daí fui sempre Presidente.

(INV) - O CG deste Agrupamento de Escolas existe há quantos anos?

(ENT) – 7 anos. Desde 2013.

Sistema Educativo

Posicionamento sobre a política educativa

(INV) – Como caracteriza as atuais políticas educativas?

(ENT) - As atuais políticas educativas têm o aspeto menos positivo não apenas as atuais, mas as dos últimos anos pois não me parecem políticas muito bem sustentadas e muito fundamentadas, de tal maneira que, há mudanças muito frequentes e quando um modelo é implementado, ainda nem está assimilado, muitas vezes já está a sofrer alterações, o que gera alguma desorientação, desmotivação e provoca mau estar. Porque políticas podem sempre existem muitas. Podem ter princípios controversos, mas se houvesse uma continuidade, uma sustentabilidade e uma maior estabilidade das políticas, penso que seria benéfico pois não existem políticas perfeitas, mas era importante que houvesse estabilidade das políticas para as escolas.

(INV) – Como avalia as mudanças curriculares?

(ENT) - Acho negativas tantas mudanças curriculares. E é lamentável, porque muda o partido, muda a política. E penso que com a escola deveria ser diferente, não digo para estar acima, (não diria) das tendências partidárias (pois tudo é política) gostava que houvesse um maior respeito e que a educação fosse uma realidade que reunisse maior consenso e que tivesse acima das contingências; e que os profissionais de educação tivessem mais estabilidade e um desempenho mais positivo, naturalmente mais motivados com a sua atitude e a sua carreira.

(INV) - Que mudanças gostaria de ver concretizadas?

(ENT) - Acho que a educação devia ser uma área de consensos e não tão sujeita e dependente das contingências políticas. Deveria ser um desígnio nacional e quase que suprapartidário, agora em particular, em todas as medidas políticas educativas existem aspetos positivos e negativo, mas realmente era fundamental a preocupação com uma estabilidade nas escolas. Era fundamental.... Acho que era necessária estabilidade na legislação de normas, de avaliação dos alunos e mesmo do corpo docente. Não existem políticas perfeitas, mas a estabilidade era muito importante e em todos os agentes educativos e na vida da escola.

Conselho Geral

Natureza do Conselho Geral

(INV) – Qual é o papel do Conselho Geral no sistema educativo?

(ENT) - O papel está mais ou menos definido pela lei, é um órgão regulador do funcionamento das escolas. Na prática esse papel, essas funções e competências estão definidas pela lei, mas podem ser interpretadas e postas em prática de formas em estilos diferentes. Agora a natureza deste órgão de gestão, independente do nome e enquadramentos legais que foi tendo ao longo dos tempos, a natureza dele foi sempre com um papel regulador e orientador da atividade das escolas.

(INV) – Como caracteriza a participação no órgão dos diferentes membros? Dos professores? Dos funcionários não docentes? Dos representantes dos encarregados de educação? Dos alunos? Da autarquia? Das entidades externas?

(ENT) - Eu acho que por natureza, quando comecei a trabalhar, ainda não existia esse órgão de gestão, acompanhei esta transição ou essa novidade que na altura se chamava o Conselho de Escolas. Sei que havia algumas reticências e algum “pé atrás”, sobretudo devido a esse órgão ser “uma porta” ,digamos, assim para a participação mais efetiva, porque acabava por anteriormente e, estou a referir-me aos encarregados de educação, tinham alguma participação, mas não fosse pelo simples facto de terem os seus educandos na escola e

poderem ter uma maior ligação com a escola. Em termos de gestão, digamos, assim da vida da escola, o Conselho de Escola abria a uma participação dos pais e não só também da autarquia e de outros membros mais ou menos externos e entidades locais e isso causou criou alguma desconfiança e reticências por parte dos docentes. O que é certo é que ao longo dos tempos pelo menos da experiência que eu tive e já tem alguns anos e não sei se é assim em todo lado mas essa participação tem sido sempre muito positiva mesmo frutífera, mesmo em momentos menos pacíficos (que também os houve, é normal) mas sempre encarei quer eu como elementos dirigidos por mim que temos composto o conselho geral essa ligação é muito importante é a perceção que eu tenho.

Composição do Conselho Geral

(INV) – Como perspectiva o papel do conselho geral numa escola pública?

(ENT) - O Conselho Geral como órgão que tem esse papel importante regulador da escola que superentende esse funcionamento da escola um órgão que de certa forma muito importante e de representação de entidades exteriores à escola, mas fundamentais e para além dos pais que não são propriamente exteriores à escola, mas estarem também a autarquia e também a comunidade local. Eu perspetivo e encaro como um órgão de supervisão e fundamentalmente de representação e de diálogo entre os vários agentes da comunidade educativa. E quando digo diálogo, não quero dizer que seja no sentido de consensos e felizmente tem havido, mas também existem momentos de falta deste mas é através do diálogo que se consegue chegar às decisões e nesse aspeto, acho que a experiência que tenho tido tem sido bastante positiva, não tenho tido dúvidas disso.

(INV) – Trata-se de um órgão político no contexto educativo ou administrativo?

(ENT) - Ele tem as duas vertentes. Tem algumas competências, mais aliás, no geral de carácter administrativo, embora também haja digamos, algum peso de político, mas eu sinceramente da minha experiência não tenho notado muito isso. É verdade que isso era outro receio, outro tipo de reticências, que se colocou em relação a este órgão a questão das autarquias e a forma como cada vez mais e até em função das políticas que tem sido implementadas até que ponto é que as autarquias passariam cada vez mais a dominar as escolas e essa questão política o perigo da politização digamos assim deste órgão e da escola por via deste órgão era um dos receios da comunidade e talvez mais da parte dos docentes mas não me parece pelo menos no meu caso da experiência que tenho nunca fui influenciado no cruzamento de questões políticas embora o termo político ou o conceito seja muito abrangente. Mas no sentido mais restrito da palavra tem haver naturalmente com influências,

mas no sentido de cumprir a lei e fazê-la cumprir e orientar se pela lei.

Permita-me distinguir dois modelos ou dois estilos fundamentais de Conselho Geral. Um que se limita às competências que lhe são atribuídas e então seria um Conselho Geral que praticamente se limitaria a aprovar ou não documentos, enfim, cumprir toda aquela lista de competências que são da lei e depois outro com um estilo um pouco mais independente, eventualmente mais ativo, no sentido de não se limitar a cumprir aquilo que está estabelecido mas ir um pouco mais além, porque realmente quando a lei determina que o CG é o órgão máximo da gestão das escolas eventualmente poderá haver estilos de conselhos gerais que possam tentar se fazer valer de uma forma mais assertiva, mais explícita essa prerrogativa digamos assim, que é um órgão com poderes que chegam ao ponto de ser o órgão que pode destituir o Diretor, claro que com uma decisão fundamentada. No nosso caso, AECCB, tem havido o bom senso e a moderação tem sempre prevalecido e penso que os conselhos gerais dos quais tenho feito parte e aos que tenho presidido caracterizam-se mais por essa vertente mais do diálogo, mas tentando evitar na medida do possível conflitos e confrontos que sabemos que existem em outros contextos. Depois, aqui há tempos uns dois a três anos houve uma ideia que pareceu-me muito interessante, mas que tem estado um bocadinho parada, que foi os presidentes dos conselhos gerais dos agrupamentos aqui do concelho de Famalicão reunirem-se periodicamente e debaterem algumas questões. Foi uma ideia de uma presidente de um conselho geral de um agrupamento aqui de Famalicão e chegou a haver algumas sessões e foram muito frutíferas, mas, entretanto, isto está um pouco parado não se ainda haverá pois há algum tempo que não há desenvolvimentos.

(INV) - E foi uma ideia original?

(ENT) - Penso que sim, é uma prática muito interessante e não sei se é prática comum noutros concelhos ou regiões, sendo uma ideia original e recordo que um dos nossos encontros foi num contexto de formação com um especialista em gestão escolar e que abordou numa jornada que abordou o papel dos conselhos gerais e os tais estilos de atuação dos conselhos gerais e foi uma jornada muito proveitosa e depois houve mais algumas reuniões e algumas onde estiveram presentes os diretores e foi uma ideia muito interessante. Mas o que é certo é que está um pouco parada não sei se houve alguma mudança da pessoa que mais a dinamizar essa colaboração entre os presidentes dos conselhos gerais mas acho que é uma ideia muito boa e importante mas ainda há a relação com os diretores de um estilo mais dialogante ou mais interventivo ou proativo, muitas vezes tem haver com a relação do conselho geral e a direção. No nosso caso e, ao longo de todos esses anos houve sempre um diálogo muito positivo com os diretores e uma cooperação sempre entre o presidente e todo o órgão e a

direção. De tal maneira que, por exemplo as reuniões normalmente são agendadas e a ordem de trabalhos é estabelecida entre o presidente do conselho geral e o diretor. Isto sem prejuízo de existir um ou outro assunto que possa ser solicitado por qualquer um dos membros do conselho geral, mas tem havido sempre uma estreita colaboração entre ambos.

(INV) - São apenas os dois que preparam a reunião? E a ordem de trabalhos para a mesma?

(ENT) – A ordem de trabalhos é definida geralmente pelos dois sempre e isso está previsto no regimento, havendo sempre a possibilidade de algum ponto da ordem de trabalhos que possa ser acrescentado por sugestão de algum dos membros e na própria reunião há sempre (um momento), um espaço, digamos, para outros assuntos, como geralmente se designa.

Funcionamento do Conselho Geral

(INV) – Qual a periodicidade dessas reuniões?

(ENT) – Se fossemos limitar-nos a cumprir o estipulado, as reuniões têm periodicidade mínima de 1 reunião por período, como está estipulado. E tem acontecido. Normalmente acabamos por chegar ao fim do ano com uma média de 2 reuniões por período. Depende das situações, dos contextos. Depende das fases, de transições e aplicações de novas medidas de gestão nas escolas que são tomadas de decisão do CG que assim o exigem, são anos em que são marcadas mais reuniões. Mas em anos normais, em média, de duas reuniões por período.

(INV) – Considera que esta periodicidade é a mais adequada?

(ENT) – Sim, sabendo que as reuniões são no mínimo 1, mas podem ser convocadas sempre que necessário, parece-me adequada.

(INV) – Essas reuniões são as chamadas reuniões extraordinárias?

(ENT) – Extraordinárias, correto. É essa a linguagem que é usada ordinariamente uma vez por período e extraordinariamente sempre que se justifique. Ao estar contemplada essa possibilidade, em que se pode reunir sempre que se justifique, parece-me adequado.

(INV) - Como caracteriza uma ordem de trabalhos tipo da reunião do Conselho Geral?

(ENT) – Tendo em conta o que está definido por lei, as competências do CG, normalmente as decisões do CG incidem permanentemente sobre o PAA e sobre os relatórios de execução desse plano. No final relatório final desse plano. Ao longo do ano, é necessário fazer a apreciação dos relatórios parciais. Outro ponto obrigatório ou corrente de é o processo de autoavaliação do agrupamento. Estes 2 são obrigatórios. Depois, há outros, ser normais em determinadas fases do ano como a aprovação da conta de gerência, a definição das linhas orientadoras para a elaboração do orçamento. E depois há sempre outros assuntos que variam um bocadinho com aquilo que for necessário decidir.

(INV) – Ou seja o CG nem sempre se restringe às competências do Conselho Geral na definição da ordem de trabalhos ou aborda outros temas que considera relevantes para o AE? Pode exemplificar?

(ENT) – Não, não! Há sempre um espaço para debate. Por isso é que eu realço esse aspeto que considero positivo e tem a ver com a minha experiência, temos sempre CG em que predomina o diálogo e a participação. Tem havido sempre uma participação efetiva, de ideias, de debate e de discussão das várias representatividades e em cada reunião. Nesta última reunião, por exemplo, gastou-se muito mais tempo a refletir sobre assuntos que foram espontaneamente trazidos à reunião e não foram e não estavam previstos nem constituíam a ordem de trabalhos, mas que eram pertinentes e importantes. A reunião dispensou mais tempo para esses assuntos do que para assuntos correntes, que foram tratados de forma mais rápida.

(INV) - Pode exemplificar só o tema desses assuntos?

((ENT) – Por exemplo, o tema desta última reunião, este assunto ou este exemplo que foi precisamente na última reunião. Tem a ver com a forma como os pais, como os representantes dos encarregados de educação desempenham o seu papel nas reuniões do conselho de turma porque neste agrupamento, tal como em muitos, é permitido aos representantes dos pais estarem presentes nos conselhos de turma, nas reuniões de final de período num primeiro momento antes da parte da avaliação. Os representantes dos encarregados de educação nem sempre desempenham as suas funções da melhor forma.

(INV) – Sim, sim, sim...

(ENT) - ...que os professores desejam que seja a forma mais adequada e fruto de algumas experiências que correram menos bem no final do 1º período, um dos membros neste caso representante dos docentes do conselho geral sugeriu que se debatesse, aproveitando obviamente a presença e a representação dos encarregados de educação no conselho geral que se debatesse e refletisse sobre esse problema. E esse foi um assunto que foi tratado e largamente debatido e que se considerou pertinente e permitiu ver e tirar algumas conclusões importantes para o futuro e para resolver um problema que tinha a ver com os encarregados de educação. Mas que no fundo acaba por dizer respeito à escola e aos alunos e isso é outra espécie que eu acho muito importante e gosto de falar e realçar no início de cada mandato e cada nova equipa que tenho trabalhado que é independentemente das várias representações das várias “forças” que estão nesse órgão é importante não esquecer que o objetivo tem que ser sempre comum, objetivo são os alunos e pronto e então esse assunto mereceu toda a nossa atenção nesta última reunião e não estava incluído na ordem de trabalhos.

(INV) - Ainda uma última questão à cerca do funcionamento do conselho geral. Considera a possibilidade de existir algum risco de conflitos com outros órgãos de decisão do agrupamento? Com o diretor? Com o Conselho Pedagógico? Com o Conselho Administrativo?

(ENT) - Sim, sim...se houver realmente o tal clima de diálogo entre o conselho geral e a direção e o diretor como tem existido no nosso caso, esse risco acaba por ser praticamente anulado. Enfim, eu sei já tem acontecido o facto de ter havido alguma divergência entre, nomeadamente, o conselho pedagógico e estruturas pedagógicas que depois estão representadas no conselho pedagógico e o conselho geral, nomeadamente, no que diz respeito (lá está), das atividades que quando há pouco por exemplo referi o plano de atividades é um dos assuntos correntes, mas o conselho geral não se limita a dar o aval simplesmente e a aprovação e a “contentar-se“ com o facto de o plano anual de atividades refletir um grande dinamismo da escola, etc... Não... há problemas pedagógicos e até às vezes sociais, etc... que estão ligados às atividades que estão programadas e esses aspetos são debatidos. É isso que eu também acho importante, é o conselho geral debater os assuntos de uma forma mais aprofundada e não se limitar aos aspetos exteriores. Pretendem-se que o conselho geral reflita, debata e decida de forma fundamentada de forma bem sustentada daí que por exemplo ainda não tinha referido isto mas todos os documentos que fazem parte ou que são suportes para a agenda de trabalho sejam enviados a todos os membros com muita antecedência logo que possível para dar tempo que as pessoas possam consultar esses documentos e depois possam se analisar e que depois na reunião de fato resultem contributos importantes e uma análise de fundo às questões que subjazem a esses documentos e nomeadamente então o plano de atividades por exemplo a questão será que, não irão prejudicar até que ponto as atividades têm um valor pedagógico ou são atividades mais ligeiras e mais vazias digamos assim de significado e de conteúdo até que ponto as atividades podem colidir podem entrar em conflito com as chamadas atividades extracurriculares com as atividades letivas são questões muito importantes e têm sido debatidas e nem sempre e é isso que eu à pouco estava a desenvolver nem sempre à concordância entre o conselho geral e o conselho pedagógico mas sendo o diretor o órgão que acaba por monopolizar um pouco os outros órgãos porque ele é por exemplo é também presidente do conselho pedagógico e havendo esse clima de diálogo com o diretor esses todos problemas têm sido ultrapassados e sido resolvidos da melhor forma.

(INV) - Portanto acha que não existe risco de conflito maior...?

(ENV) - No nosso caso não isto é depende muito da relação entre o diretor e o conselho geral porque eu tenho conhecimento de casos que de fato o clima das escolas...foi muito

prejudicado por haver sementes de conflito e alguns casos de conflito aberto entre o diretor e o conselho geral e aí de facto as coisas tornam-se muito complicadas, nas experiências que eu tive nunca aconteceu.

(INV) - Muito bem.

Composição do Conselho Geral

(INV) - Vamos agora então passar para a composição do conselho geral.

(INV) – Como idealiza a composição do Conselho Geral?

(ENT) - Eu acho que o conselho geral deve ser na linha daquilo que eu tenho dito desde o início o conselho geral quanto mais participativo mais representativo for mais a comunidade educativa no sentido amplo quanto mais representada e eu acho que ela já está completamente representada eu acho que isso é fundamental que é opimo é o ideal.

(ENT) - As decisões do conselho geral tendo definido o que tem como competências que incidem sobre o plano anual de atividades.

(INV) – Mantinha a estrutura atual ou faria algumas alterações? Em relação à dimensão? Em relação aos grupos representados?

(ENT) - Mantinha a estrutura atual claro, que depois e também foi alvo de alguns debates e lá está uma desconfiança que tem as vezes tem haver com a determinação e definição do número de elementos o número de representantes mas acho que no nosso caso está perfeitamente equilibrado nem sequer se pode dizer que os professores sejam porque até cumpre a lei acho que está bem. Mantinha... no nosso caso como temos o nosso agrupamento tem uma escola secundária que aliás é a sede temos também a representação dos alunos que eu acho muito importante acho que todos os setores estão representados inclusive a própria comunidade não vejo estão representados os antecedentes isto é os encarregados de educação obviamente pronto e acho que sim é um órgão heterogéneo variado e acho que isso é um fator muito positivo que sempre foi desde o início sempre encarei isso como um aspeto muito positivo.

(INV) – Tem existido regularmente quórum para o funcionamento do CG?

(ENT) – Sim, não tenho memória de ter tido falta de quórum nunca aconteceu, ou seja, tem havido sempre um grau de participação e de presença dos vários membros á um ou outro que às vezes falta, mas são normalmente comunicadas e justificadas e não me lembro de ficarmos impedidos de decisão por falta de quórum.

(INV) – Considera que o Conselho Geral tem total liberdade para a tomada de posições ou existe um condicionamento por parte de alguns membros?

(ENT) – Sim, eu acho que sim de forma explicita e aberta. Acho que se implicitamente existe

algum condicionalismo cada um teria de responder por si. Penso que não foram tomadas algumas decisões importantes nomeadamente a eleição do diretor um elemento muito importante e nunca me pareceu ter havido qualquer tipo de condicionalismos honestamente nunca aconteceu em relação ao Diretor também não tal está temos tido já conheci alguns diretores e sempre tive diretores que tentaram não interferir em nada das decisões e muitas vezes ate se ausentarem da própria sala quando são decisões em que ele não tem direito a voto. Sei que em relação aos professores uma coisa que nunca considerei que fosse positiva e sabia que existia em certos conselhos gerais era os professores reunirem-se, os representantes dos pais também, antes das reuniões gerais do conselho geral para tomarem decisões. Eu sei que isso aconteceu numa primeira experiência que tive como membro nessa altura ainda chamava se Conselho de Escola sei que isso se fazia mas eu pessoalmente entendi que isso não fazia sentido era uma concertação que não concordava com essa prática desde que sou presidente isso nunca aconteceu nunca promovi esse tipo de reuniões assim com esse intuito. Agora não posso garantir que não haja alguns condicionalismos ou algumas influências, mas de uma forma visível e clara não tenho conhecimento.

(INV) – Acha que os membros estão por empenho político ou dever institucional?

(ENT) – Aqueles que estão mais ligados ao dia-a-dia da escola, à vida interna da escola, estes representantes estão no CG por vontade própria e sem objetivos de quererem ter algum domínio ou influência na vida da escola. E digo-o, porque, no caso dos docentes tem havido sempre lista única. Em todos os CG em que fui Presidente, a lista dos docentes é sempre lista única. Por um lado, pode ser visto de uma forma negativa, no sentido que ninguém mais quer ou há desinteresse. Por outro lado, é sinal de que os docentes estão contentes e também, como acontece em algumas realidades que a gente conhece, não há aquele interesse de se servir daquele órgão para exercer algum domínio sobre a escola. No caso dos não docentes, tem havido mais de uma lista, mas tem acontecido um pouco isso. Com os alunos, o caso mantém-se. Parece-me que as pessoas não estão lá propriamente para se promoverem ou exercerem qualquer tipo de influência. Apenas para representar os seus pares.

(INV) – Costuma criar comissões permanentes ou eventuais do CG para acompanhamento da atividade do diretor ou de eventuais temáticas relevantes para o AE?

(ENT) – Sim. No nosso caso isso foi debatido pelo CG aquando da elaboração do regimento. Ficou decidido que não se iriam criar comissões permanentes por não haver necessidade. Existem comissões especializadas, a última comissão que foi criada foi para estabelecer os critérios da avaliação do Diretor e respetiva avaliação. Para o concurso de eleição do Diretor e elaboração do RI, por exemplo...São eventuais e têm a representatividade de cada uma das

partes.

Práticas do Conselho Geral

(INV) - Acha que em todas as tomadas de decisão no CG tem sempre prevalecido a defesa do bem comum e do interesse do AE? Porquê?

(ENT) – Acho que sim.

(INV) - Porquê?

(ENT) - O que aconteceu na nossa última reunião, o debate sobre a forma como o representante dos encarregados de educação estavam a desempenhar o seu papel, nas reuniões de CT em que eles estão, na presença dos professores do CT, o debate foi exatamente sobre este assunto: os professores não estão contra os pais nem os pais estão contra a escola e os professores. Todos estão do lado dos alunos. É esse o princípio que acaba sempre por prevalecer. É esse o bem comum, o desígnio de todos que acabam sempre por prevalecer. Há divergência nas opiniões, há perspetivas diferentes, mas tem prevalecido o bom senso e que trabalhamos em prol de um bem comum.

(INV) – Em algum momento se sentiu pressionado a defender uma determinada posição em detrimento de outra? Exemplifique.

(ENT) – Não, não...nunca aconteceu.

(INV) – Considera que o Presidente do CG tem a capacidade de influenciar a posição global do CG?

(ENT) - O Presidente do CG deve zelar pelo consenso e decisão que salvguarde o interesse comum que é a escola e são os alunos, mesmo que isso possa ir contra as suas convicções mais pessoais e particulares. Acima das suas posições políticas e ideológicas. O bem comum perspetivado de forma diferente. Eu procuro promover o diálogo, a reflexão, apelar ao bom senso e à participação construtiva e não posição destrutivas.

(INV) – Na sua opinião os membros do CG, nas reuniões, agem no seu próprio interesse, a título individual, ou procuram ter em conta o interesse do grupo a que pertencem?

(ENT) – Eu penso que sim. Em relação aos docentes, sempre achei que não havia necessidade de haver reuniões prévias para decidir posições concertadas, em relação aos outros, não posso garantir. Mas pelo que tenho observado, pela diversidade de perspetivas, não fico com a sensação de que as decisões sejam tomadas e que as opiniões e as perspetivas sejam apresentadas em concertação das várias representatividades, ou seja, nós temos tido opiniões, perspetivas e decisões que são tomadas muitas vezes dentro da mesma representatividade, no caso dos docentes ou dos funcionários em que há opiniões divergentes e que se nota...e para

mim, com muita satisfação, por tudo aquilo que defendo, nota-se que não houve aquela tal concertação. Mas não posso garantir que isso seja sempre assim, seja sempre efetivo. É natural que haja algumas divisões e possa ter havido alguma concertação, mas, repito, por várias decisões que têm sido tomadas em que não há consenso (infelizmente), dentro dos vários corpos que perfazem o CG, eu penso que não há ninguém a agir dessa forma.

(INV) – Acha que algum grupo representado procura ter superior protagonismo nas decisões? E inferior?

(ENT) – Acho que não. Mas é verdade que a partir do momento que as autarquias, nomeadamente a autarquia de Famalicão, assumiu competências que até aqui eram da responsabilidade da administração central, o ministério da educação, é natural que a autarquia tenha assumido um maior protagonismo. Protagonismo no sentido em que, a maior parte das decisões tem mesmo que passar por eles. São eles quem ficou com essas competências. Se falarmos de protagonismo no sentido de se quererem impor, não me parece. E, uma vez mais destaco essa pluralidade: nos próprios membros do município nem sempre existe consenso. E aprez-me registar isso. É um bom sinal de democracia e pluralidade. Dentro do CG, nota-se que agora a autarquia tem uma voz mais ativa e mais decisiva. Os alunos sentem-se mais inibidos, dependendo do seu perfil, uns mais ativos e interventivos e alguns mais apagados, inibidos, mas de um modo geral mesmo os alunos têm tido uma participação muito interessante e enriquecedora, nunca tivemos alunos que se limitassem a estar de corpo presente, tendo a preocupação de lhes dar sempre a palavra.

(INV) – Aquando da eleição do diretor, existe maior mobilização dos membros do CG?

(ENT) - Sabendo que compete ao CG eleger o Diretor, é um dos momentos mais fortes e mais influentes da atividade do CG. É dos momentos mais forte é a eleição do Diretor.

(INV) - Perspetiva que para alguns membros é o único ponto de interesse do CG?

(ENT) – O único, acho que não. Mas é um ponto que se reveste de maior importância, maior preponderância, é. Mas o único? Não.

(INV) – Concorda que a eleição e exoneração do diretor seja da competência exclusiva do CG? Porquê?

(ENT) – Atendendo à natureza e conceito do CG, é coerente. Parece-me que faz sentido.

Presidente do CG

(INV) – De acordo com a experiência que tem a liderar este órgão, qual é sumariamente a avaliação que faz da sua prestação no CG?

(ENT) - Apesar de toda essa experiência, depois de ser eleito, digo sempre quando decido

fazer parte do CG é representando o pessoal docente. A partir daí, não tenho o mínimo interesse de ser Presidente do CG. No entanto, apesar de ter presidido CG diferentes, alguns elementos têm tido alguma constância, ou seja, têm-me acompanhado ao longo deste percurso, que já têm tido experiência anteriores. Se esses membros continuam e eleger-me é porque reconhecem em mim algumas qualidades. Tudo isto tem a ver com o tal estilo e a forma como eu interpreto o papel de Presidente do CG e que passa por todos aqueles princípios que há poucos referi, questão da pluralidade, da democraticidade, da defesa do bem comum, a moderação, a postura de diálogo construtiva que eu procuro promover. Este tipo de liderança tem sido interpretado como positivo e tenha merecido a confiança dos vários membros que me têm elegido.

(INV) - O que conseguiu concretizar neste mandato?

(ENT) – Este mandato foi marcado por um acontecimento, um episódio diria eu, que teve repercussões muito importantes. Aconteceu logo no início. Há pouco dizia que existe vários membros do CG que têm feito parte de CG anteriores. No entanto, há elementos novos, nomeadamente os encarregados de educação, até porque eles têm mandatos apenas de 2 anos e não de 4 anos e, portanto, surgem novos membros. Por vezes há representantes dos encarregados de educação e também de outros setores que nem sempre interpretam da melhor forma o papel e as competências ou aquilo que se espera deles no CG. Há pessoas que têm uma ideias distorcida do que é o CG, diferente daquele que está previsto pela lei e daquele que nós entendemos que deve ser. No início deste mandato tivemos um problema de alguma conflitualidade, de alguma animosidade. Aí, houve uma tomada de posição da minha parte e uma atuação, talvez pedagógica, no sentido de consciencializar esses elementos para o seu verdadeiro papel e aquilo que são os objetivos da sua participação no CG. Acho que a mensagem passou muito bem. Está a permitir m funcionamento muito positivo, com assertividade.

(INV) – Acha que seria adequado o reforço de poderes do Presidente do CG?

(ENT) - Não, acho que não.

(INV) - Em nenhuma vertente?

(ENT) – Não. Não me parece. Eu acho que o Presidente do CG antes de mais é um membro do CG. Por isso, eu entro no CG como representante do pessoal docente e a partir daí, ser Presidente ou não depende do próprio órgão. Por isso acho que o Presidente é um representante do CG, que depois assume responsabilidades pessoais, tem trabalho social, na organização, na preparação. Mas em termos de tomadas de decisões, de protagonismo, não deve ter mais que os outros. O que considero é que qualquer um dos membros deveria ter

alguma redução de horário para poder desempenhar este cargo de uma forma mais eficaz e empenhada. Inicialmente com o Conselho de Escola havia redução e agora não há nada.

(INV) – Doutor João Paulo, agradeço a sua participação e colaboração nesta investigação.

(ENT) – Felicidades. Espero que o meu contributo tenha ajudado de alguma forma. Os meus votos de muito sucesso e as minhas felicitações por ter escolhido este tema tão interessante para investigar. Boa sorte para a defesa da sua tese.

(INV) – Muito obrigada.