



UNIVERSIDADE DO ALGARVE  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

**Gestão Democrática Participativa: realidade de um  
Agrupamento de Escolas no Concelho de Albufeira**

Ana Rita Rodrigues nº 11668

Dissertação para obtenção do Grau de Mestrado em Ciências da Educação e da  
Formação - Especialização em Gestão e Administração Educacional

Trabalho efetuado sob orientação de: Professora Doutora Sandra Cristina  
Valadas

Ano Letivo 2012

UNIVERSIDADE DO ALGARVE  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

**Gestão Democrática Participativa: realidade de um  
Agrupamento de Escolas no Concelho de Albufeira**

Ana Rita Rodrigues nº 11668

Mestrado em Ciências da Educação e da Formação orientado pela Professora

Doutora Sandra Cristina Valadas

Especialização em Gestão e Administração Educacional

**Ano Letivo 2012**



## **Gestão Democrática Participativa: realidade de um Agrupamento de Escolas no Concelho de Albufeira**

### Declaração de autoria de trabalho

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

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 ao autor e editor.

Ass.: \_\_\_\_\_

Ana Rita Arvela Hilário Leitão Rodrigues

Aluna n.º 11668

## AGRADECIMENTOS

Para evitar o esquecimento de agradecer a todos aqueles e aquelas que contribuíram para a conclusão desta dissertação, na medida em que manifestaram confiança em mim, vai aqui o meu agradecimento oficial.

Aos meus pais, pelo facto de terem contribuído para minha frequência e conclusão do mestrado e por terem sempre acreditado em mim, e me terem dito vezes sem conta: “claro que vais conseguir!”

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup> Doutora Sandra Valadas, que muitas vezes fez com que eu refletisse e por sua vez com que eu traçasse objetivos bastantes definidos ao ponto de estar agora a apresentar este estudo. Quero aqui salientar que se não fosse a sua disponibilidade e a sua experiência, bem como o seu “acreditar em mim”, nada disto estaria a acontecer.

A todos os entrevistados e inquiridos, que colaboraram comigo neste estudo, e em especial ao agrupamento, nomeadamente à direção, pela forma carinhosa com que me receberam.

À Brígida, pelo facto de me apoiar nos momentos mais difíceis, que por sua vez também eram os dela, e mesmo assim conseguia motivar-me.

Gostaria também de agradecer a todas as amigas e amigos, que fizeram um grande esforço para se pouparem da minha companhia em certos acontecimentos, para que eu não fosse “desencaminhada” ficando com momentos mais livres para o desenvolvimento desta dissertação.

A todos os meus colegas de trabalho e à minha chefe, pelo facto de suportarem as minhas ausências físicas e “mentais”!

À Cristina, que para além do apoio que me deu, evitou muitas deslocações a Faro, pra entregar e requisitar livros.

Ao Paulo Miguel, por toda a paciência e tolerância que teve de ter para conseguir conviver comigo diariamente, sabendo lidar com todo o meu mau feitio em certos momentos no decorrer deste percurso.

E por último, queria agradecer a quem acabou por existir, de certa forma, apenas só para mim...e fez com que eu me agarrasse a este objetivo.

## RESUMO

Sabemos hoje que a comunidade educativa, composta por um Agrupamento de escolas, respetivos estabelecimentos de ensino, alunos, docentes, pessoal não docente, encarregados de educação, autarquia local e comunidade envolvente, parece contribuir para definição das práticas da vida diária de uma escola.

No entanto, cabe, em grande parte, ao órgão de gestão de um agrupamento de escolas, a definição de métodos e estratégias de gestão. Cada vez mais, as orientações para uma boa gestão remetem para a participação efetiva de todos os intervenientes e quando se está perante um cenário deste tipo, estamos concretamente na presença daquilo que se designa de gestão do tipo democrática e participativa.

Foi neste contexto que escolhemos um agrupamento de escolas como objeto do nosso estudo e nos propusemos investigar em que medida este agrupamento adota práticas de gestão desta natureza. Foi nossa intenção identificar o tipo de gestão adotado pelo agrupamento de escolas, analisar quais as estratégias de intervenção utilizadas pelo órgão de gestão do Agrupamento de Escolas, perceber a existência ou não de articulação entre os vários intervenientes e compreender de que forma os intervenientes perspetivam a sua participação no processo educativo.

Para levarmos a cabo esta investigação optámos pelos pressupostos do paradigma interpretativo. Em termos de recolha de dados, foram utilizados questionários (a encarregados de educação, docentes e não docentes) e entrevistas (a informadores privilegiados com funções dirigentes e executivas na comunidade educativa).

Os resultados obtidos apontam para a existência de algumas práticas de promoção da participação dos intervenientes, embora ainda existam algumas lacunas, nomeadamente na aplicação de estratégias de articulação escola/encarregado de educação.

**Palavras-chave:** Comunidade Educativa; Gestão Participativa; Autonomia; Participação; Intervenientes.

## ABSTRACT

We know that the educational community built up by an aggregation of schools, each of its schools the pupils, the teachers, the staff, the parents, the Town Council and the surrounding community seems to contribute to the definition of the practices of the daily life of a school.

However, it is mainly the principal's task to set the methods and strategies of management. It has become clearer that the guidelines towards a good management establish that all the parts must effectively share the decisions and if they do so, we will certainly achieve what is commonly called a shared democratic management.

It was in this context that an aggregation of schools was chosen to be the object of our project.

Therefore, we decided to research the means by which this aggregation of schools adopts a management of this type.

It was our intention to identify the type of management adopted by this aggregation of schools, to analyze the strategies of intervention applied by the school management, to figure out whether there is or there is not a common link amongst the different actors in the educational process and to perceive how they are aware of their role in the learning process.

To develop this research we chose the assumptions of the interpretative paradigm.

To collect data we used questionnaires (parents, teachers and staff) and interviews (privileged informers with managing roles within the educational community).

The results show the existence of some practices in promoting the participation of all the parts, despite the fact that there are still some gaps, namely in what concerns the application of strategies of articulation school/parents.

**Keywords:** Educational Community; Shared Management; Autonomy; Participation; Parts

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
CAPÍTULO I - Perspetiva Histórica do Conceito de Gestão Educativa	13
1. Políticas legislativas no âmbito da Gestão Educativa	14
2. Conceito de Gestão Participativa	21
CAPÍTULO II - A Escola como Organização	26
1. Modelo de Gestão Participativa – práticas e estratégias	27
1.1. Áreas de Gestão	29
1.2. Práticas e estratégias	32
1.3. Liderança	37
2. Conceito de Autonomia no quadro do processo de Gestão Participativa	40
3. Principais atores/intervenientes num contexto de Gestão Participativa	43
3.3. Pessoal docente	44
3.4. Pessoal não docente	45
3.5. Alunos	45
3.6. Pais e/ou Encarregados de Educação	46
3.7. Autarquia e/ou entidades locais	48



PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	53
CAPÍTULO III – Procedimentos Metodológicos	54
1. Formulação do problema, objetivos e questões de investigação	55
1.1. A pergunta de partida	55
1.2. Objeto e objetivos	56
2. Justificação das opções metodológicas	58
2.1. Desenho de investigação: estudo de caso	59
3. Caracterização do meio envolvente e do Agrupamento de Escolas do concelho do sul de Portugal	61
3.1. Seleção dos participantes	62
3.2. Caracterização dos participantes	64
4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	68
4.1. Entrevista	68
4.2. Inquérito por questionário	71
5. Procedimentos de recolha de dados	75
6. Procedimentos de tratamento e análise de dados	78
CAPÍTULO IV – Apresentação, análise e discussão dos resultados	80
1. Perceção das práticas de gestão	81
1.1. Práticas e estratégias	81
1.2. Estilo de liderança	90
2. Perceção sobre o uso de estratégias de promoção da participação	93
2.1. Autarquia	93
2.2. Agrupamento de escola	94
2.3. Escolas do 1.º CEB	96

3. Perceção da forma como os intervenientes perspetivam a sua participação	103
3.1. Influência das diversas entidades	103
3.2. Gestão das escolas	110
3.3. Papel dos encarregados de educação	116
CONCLUSÕES	119
REFERÊNCIAS	128
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	134
ANEXOS	135

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Caraterização dos entrevistados (docentes) segundo a função que desempenha, género e tempo de serviço	64
<b>Tabela 2.</b> Género dos encarregados de educação, docentes e pessoal não docente	65
<b>Tabela 3.</b> Faixa etária dos encarregados de educação, docentes e pessoal não docente	65
<b>Tabela 4.</b> Estado Civil dos encarregados de educação, docentes e pessoal não docente	65
<b>Tabela 5.</b> Habilitações Académicas dos encarregados de educação, docentes e pessoal não docente	66
<b>Tabela 6.</b> Total do tempo de serviço dos docentes e pessoal não docente	67
<b>Tabela 7.</b> Tempo de serviço na escola dos docentes e pessoal não docente	67
<b>Tabela 8.</b> Resumo das entrevistas aplicadas	76
<b>Tabela 9.</b> Opinião do pessoal docente em relação ao órgão de gestão	85
<b>Tabela 10.</b> Opinião do pessoal não docente em relação ao órgão de gestão	86
<b>Tabela 11.</b> Avaliação do pessoal docente em relação ao órgão de gestão	88
<b>Tabela 12.</b> Avaliação do pessoal não docente em relação ao órgão de gestão	89
<b>Tabela 13.</b> Avaliação do estilo de liderança do órgão de gestão, segundo as relações	90
<b>Tabela 14.</b> Avaliação do estilo de liderança do órgão de gestão, segundo a tomada de decisão	91
<b>Tabela 15.</b> Forma mais frequente de tomada de decisões	91
<b>Tabela 16.</b> Avaliação do estilo de liderança do órgão de gestão, segundo	

a forma da comunicação	92
<b>Tabela 17.</b> Conhece pessoalmente, pelo menos um dos órgãos de Gestão	95
<b>Tabela 18.</b> Motivos que levaram os E.E. a conhecerem pessoalmente, pelo menos um elemento do órgão de gestão	96
<b>Tabela 19.</b> Com que frequência tem reuniões na escola	97
<b>Tabela 20.</b> N.º de vezes que a Escola entrou em contato com o Encarregado de Educação	97
<b>Tabela 21.</b> Motivo de contato por parte da Escola	98
<b>Tabela 22.</b> Vindas à escola por iniciativa própria versus por convocatória da escola	99
<b>Tabela 23.</b> Motivo da ida à escola por iniciativa própria	100
<b>Tabela 24.</b> Motivos que impedem de ir à escola com mais frequência	101
<b>Tabela 25.</b> Frequência das reuniões na escola	102
<b>Tabela 26.</b> Avaliação do pessoal docente em relação à escola	104
<b>Tabela 27.</b> Avaliação do pessoal não docente em relação à escola	105
<b>Tabela 28.</b> Opinião do pessoal não docente em relação à influência que as seguintes entidades têm na definição dos objetivos, políticas e práticas educacionais na escola	106
<b>Tabela 29.</b> Opinião do pessoal docente em relação à influência que as seguintes entidades têm na definição dos objetivos, políticas e práticas educacionais na escola	107
<b>Tabela 30.</b> Grau de influência dos encarregados de educação na gestão da escola	108
<b>Tabela 31.</b> Opinião dos encarregados de educação no que diz respeito a aspetos relacionados com a gestão da escola	111

<b>Tabela 32.</b> Opinião do pessoal docente em relação à gestão das escolas	112
<b>Tabela 33.</b> Opinião do pessoal não docente em relação à gestão das escolas	113
<b>Tabela 34.</b> Avaliação do pessoal docente da relação do órgão de gestão com os restantes intervenientes	114
<b>Tabela 35.</b> Avaliação do pessoal não docente da relação do órgão de gestão com os restantes intervenientes	115
<b>Tabela 36.</b> Opinião do pessoal docente em relação aos encarregados de educação	117
<b>Tabela 37.</b> Opinião do pessoal não docente em relação aos encarregados de educação	118

**ÍNDICE DOS ANEXOS**

<b>Anexo 1.</b> Guião de entrevista aplicada ao Vereador do Pelouro de Educação	136
<b>Anexo 2.</b> Guião de entrevista aplicada ao Diretor do Agrupamento	138
<b>Anexo 3.</b> Guião de entrevista aplicada aos Coordenadores de Estabelecimento	141
<b>Anexo 4.</b> Questionário aplicado ao pessoal docente	144
<b>Anexo 5.</b> Questionário aplicado ao pessoal não docente	150
<b>Anexo 6.</b> Questionário aplicados aos encarregados de educação	156
<b>Anexo 7.</b> Autorização para recolha de dados	162
<b>Anexo 8.</b> Autorização do Conselho Pedagógico	164
<b>Anexo 9.</b> Grelha de análise das entrevistas aplicadas	166

## INTRODUÇÃO

O tema que nos propusemos estudar remete para a problemática da Gestão Democrática Participativa. Em particular, centrámo-nos na análise da realidade de um Agrupamento de Escolas no Concelho de Albufeira.

Nas últimas décadas, temo-nos apercebido que o Sistema Educativo em Portugal tem vindo a ser alvo de grandes mudanças, nomeadamente o que diz respeito às suas orientações político-legislativas.

Foram inúmeras as alterações no que diz respeito à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em Portugal, a primeira medida legislativa que mais transformação introduziu em relação à gestão e administração escolar que foi o Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro.

A gestão escolar democrática participativa implica uma democratização na escola, no sentido em que facilita todos os processos que decorrem na vida diária de uma escola. Este tipo de gestão implica a redefinição de estratégias e práticas a utilizar na organização, na participação, nas relações e dinâmica escolar, e nunca poderão ser esquecidos os mecanismos de participação, as finalidades da escola, a definição de metas e a tomada de decisão consciente e coletiva.

Esta conceção de gestão escolar implica não apenas criar espaços e atitudes autónomas, mas construir e sustentar processos e posições independentes. Nesse sentido, é necessário, repensar sobre o papel de todos os intervenientes no processo educativo.

A gestão democrática da educação está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social. Este processo deve garantir e mobilizar a presença dos diferentes atores envolvidos, que participam no nível dos sistemas de ensino e no nível da escola. Falar em gestão democrática remete-nos para o conceito de autonomia e participação.

Pensar na autonomia é uma tarefa que se apresenta complexa, na medida em que este conceito não é implementado na sua totalidade. Outro conceito importante é o da participação, pois também pode ter muitos significados: além de poder ser exercida em diferentes níveis, podemos pensar na participação, como estando presente em todos os momentos do planeamento da escola, de execução e de avaliação, ou pensar em participação apenas na vertente de convidar a comunidade para eventos ou para contribuir para a manutenção e conservação do espaço físico.

Uma participação de todos os intervenientes (pais, professores, alunos, pessoal não docente, autarquia) na vida diária de uma escola, implica que todos tenham acesso às informações relevantes para a tomada de decisões e que haja transparência nas negociações entre os representantes dos interesses.

Segundo Barroso (1998) a introdução de modalidades de gestão participativa deve fazer-se em domínios onde a escola detém um real poder de decisão e margem de autonomia. Entre estes domínios são de salientar: a organização do trabalho na sala de aula, a programação de atividades, a relação entre as pessoas, a gestão dos tempos e dos espaços, a ligação à comunidade, a definição de objetivos próprios.

Esta perspetiva da gestão escolar atual constituiu um verdadeiro fator de mudança. Porém, terão de ser criadas as condições necessárias que provoquem uma mudança efetiva de mentalidades, atitudes e comportamentos dos indivíduos que desempenham os novos papéis em função daquilo que se pretende e deles se espera.

A reflexão que fazemos acerca de todos estes aspetos traduziu-se na escolha do tema da presente investigação, uma vez que nos suscitou a necessidade de perceber se o agrupamento em estudo tinha presente estes conceitos e se punha em prática algumas das estratégias utilizadas numa gestão escolar desta natureza.



Definimos como pergunta de partida a seguinte: “Quais os indicadores de gestão democrática participativa no agrupamento em estudo?”. No entanto, tornou-se também importante perceber toda a dinâmica do funcionamento do Agrupamento de Escola e, neste sentido, foi nossa intenção responder, fundamentalmente, a três outras grandes questões: as práticas de gestão adotadas pelo órgão de gestão promovem a participação dos intervenientes?; de que forma os intervenientes perspetivam as práticas do órgão de gestão?; qual o grau de importância que os intervenientes atribuem à sua ação e/ou participação no contexto educacional?.

De forma a dar respostas a estas questões, definimos os seguintes objetivos da investigação:

- Identificar o tipo de gestão adotado pelo agrupamento de escolas;
- Identificar as estratégias de intervenção utilizadas pelo órgão de gestão do Agrupamento de Escolas;
- Perceber a existência ou não de articulação entre os vários intervenientes;
- Compreender de que forma os intervenientes perspetivam a sua participação no processo educativo.

Em termos de estrutura, este trabalho encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte remete para o enquadramento teórico, onde iniciamos com uma breve introdução às políticas legislativas e ao conceito de gestão. Segue-se a descrição relativamente a alguns conceitos no que se refere ao modelo de gestão participativa, onde tentamos identificar as áreas de gestão, práticas e estratégias. É neste capítulo também que sentimos necessidade de descrever, embora de uma forma muito resumida e sucinta, o ato de liderar. É ainda referido o conceito de autonomia, intimamente relacionado com processo de gestão participativa. Por último, são identificados os intervenientes na dinâmica educativa, bem como papel de cada um na vida diária de uma escola.

Na segunda parte deste trabalho, relativa ao estudo empírico, iniciamos com os procedimentos metodológicos que adotamos para realização deste estudo, seguindo-se a apresentação, análise e discussão dos principais resultados obtidos.

Por último, no ponto das conclusões, são explanados os resultados a que chegámos em função dos objetivos definidos para a realização deste trabalho.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO I – PERSPETIVA HISTÓRICA DO CONCEITO DE GESTÃO EDUCATIVA**

Pretendemos, neste capítulo, fazer uma breve revisão teórica, com o objetivo de contextualizar o leitor relativamente aos vários aspetos relacionados com o tema da nossa investigação.

Foi nossa intenção apresentar uma breve introdução em relação às políticas educativas no que concerne à gestão educativa, bem como explicar a evolução do conceito de Gestão Participativa.

## 1. Políticas legislativas no âmbito da Gestão Educativa

Antes de iniciarmos uma breve perspetiva histórica sobre as políticas legislativas no âmbito da Gestão Educativa, importa referir que estas se enquadram no sistema educativo cujo conceito, segundo (Tavares, 1991), “surge para englobar, formalizar e definir todo o conjunto de iniciativas, processos e organizações que têm vindo a ser desenvolvidos pelas sociedades modernas para cuidar da formação e da educação dos seus membros” (p. 19).

Também para Boal (1998) “o sistema educativo organiza-se em torno de duas realidades institucionais distintas. De um lado, existem as escolas, que constituem a realidade que dá razão de ser ao sistema e, de outro lado, existem as estruturas organizacionais do Ministério da Educação, cuja missão visa definir a política educativa nacional” (p. 81).

Refere ainda Tavares (1991) que “os sistemas educativos são sempre realidades complexas, multiformes e variáveis no espaço e no tempo” (p.13).

Segundo o mesmo autor, “a gestão das escolas do Ensino Básico e Secundário tem sido um tema polémico já que são organizações com características muito especiais, componentes essenciais do sistema educativo mas também unidades com vida própria que devem ser animadas de projetos e dinâmicas desenvolvidos em relação estreita com as comunidades regionais e locais a que pertencem e com as famílias que mais diretamente prestam os seus serviços” (Tavares, 1991, p. 26).

No que diz respeito à gestão das escolas, Boal (1998) alerta-nos para o facto dessa mesma gestão implicar uma “estruturação organizacional, onde estão claramente delimitadas as esferas de intervenção da pluralidade dos atores educativos (professores, alunos, pessoal não docente, pais e encarregados de educação e representantes das autarquias) no governo das escolas, bem como os procedimentos democráticos e

participativos da sua atuação, traduzindo-se tudo isto na composição e nas competências dos seus órgãos de administração e gestão” (p. 86).

Qualquer modelo de gestão, como refere Barroso (1998), é indissociável do contexto histórico e social que lhe deu origem. A evolução social, política e histórica, de passado mais ou menos recente, favoreceu um conjunto circunstanciado de fatores que levaram a mudanças de ordem estrutural, organizacional e, conseqüentemente, funcional. Essa evolução refletiu-se, naturalmente, no Sistema Educativo e na Gestão Escolar.

Segundo Tripa (1994) “pode considerar-se que um dos objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo Português é a introdução de uma nova conceção de Escola” (p.13).

Desta forma, passaremos a descrever alguns dos aspetos mais importantes no que concerne à Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.).

O modelo de gestão, preconizado no decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, embora tenha sido revogado, instalava o Conselho Diretivo composto por três ou cinco elementos (dependendo do número de alunos que constituíam a escola), dois representantes dos alunos e um representante do pessoal não docente. É de salientar que, no que se refere aos docentes, dois teriam de ser profissionalizados, e no que diz respeito aos alunos, estes eram eleitos pelos delegados de turma.

Segundo Tripa (1994) a Constituição de 1976 definiu os princípios gerais que conduziram a política educativa portuguesa durante dez anos, princípios esses que viriam a ser substituídos por uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 publicada a 14 de Outubro).

Formosinho (1998) diz-nos que foi “a partir do ano letivo de 1975/1976, sobretudo a partir da promulgação da Constituição da República Portuguesa e das eleições legislativas, que fica clarificado o modelo político de democracia representativa,

permitindo, assim, à burocracia centralizada sair da paralisia em que se encontra e proceder à sua reconstrução” (p. 103).

Importa referir que a mudança, reforma e inovação na Educação, apareceu perfeitamente delineada na Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de outubro.

Esta L.B.S.E. constituiu um marco no quadro legislativo, onde se definiram novos horizontes para a educação. Contudo, estes apenas ficaram totalmente definidos com o aparecimento do regime jurídico de autonomia das escolas (Decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro), que, em parte, passou quase despercebido a uma quantidade significativa de escolas até 1991, altura em que a administração central se debruçava sobre as reformas do modelo de gestão das escolas.

Mais tarde, surge um novo modelo de gestão preceituado no decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio, que vem estabelecer duas possibilidades de escolha no que se refere ao órgão de gestão, nomeadamente o Diretor Executivo ou o Conselho Executivo, o primeiro unipessoal e o segundo composto por três elementos. Este modelo foi apenas aplicado a título experimental em situações piloto no ano letivo de 1992/93.

Este modelo desencadeia o interesse e a discussão por parte de todos os intervenientes no processo educativo.

De acordo com Tripa (1994) os pontos mais importantes nesta lei eram “os princípios a que deve obedecer a administração e gestão do sistema educativo a nível central, regional autónomo, regional local e de estabelecimento, entre os quais se destacam os princípios da democraticidade, da participação de todos os implicados e da interligação com a comunidade, e cria departamentos regionais de educação com o objetivo de coordenar, integrar e acompanhar a ação educativa a nível regional” (p. 35).

Em 1998 é publicado o modelo de Regime de Autonomia, Administração e Gestão (RAAG) dos estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio), posteriormente alterado pela lei n.º 24/99, de 22 de abril, em vigor desde o ano letivo seguinte. Este modelo estabelece a possibilidade de a escola optar por um órgão unipessoal - Diretor Executivo ou Conselho Executivo, composto por um presidente e dois ou três vice-presidentes.

Ainda no âmbito legislativo, assiste-se mais recentemente a um processo de descentralização da administração pública que, no caso da Educação, se traduz na transferência de competências e recursos para as autarquias (D-L n.º 7/2003 e D-L n.º 144/2008), e na revisão do regime de autonomia, administração e gestão das escolas (D-L n.º 75/2008). Estas linhas de ação levam-nos a uma nova visão estrutural do sistema educativo português, no sentido da aproximação entre os cidadãos e o sistema educativo (DL n.º 7/2003), bem como o facto de se reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino (DL n.º 75/2008).

Para Esteves (2003) a “grande inovação deste último modelo foi a introdução de um novo órgão de participação e representação da comunidade educativa, responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, com respeito pelos princípios básicos consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo, a Assembleia de Escola ou de Agrupamento. O órgão de gestão e a assembleia de escola/agrupamento são eleitos por três corpos de eleitores: professores, pessoal não docente e encarregados de educação” (p.68).

Ainda Esteves (2003) refere que estas reformas intensificam a devolução do poder autónomico às escolas, na tentativa de mudar, efetivamente, a perceção da escola como simples serviço local do Estado para uma escola como comunidade educativa aberta e participativa.



Barroso (1998) ressaltava, no modelo de gestão das escolas, a continuidade de alguns pressupostos como: descentralização, representatividade, autonomia, democraticidade, participação, igualdade de oportunidades, eficiência e responsabilidade.

Nesta legislação, já existia a intenção de pôr em prática as linhas de orientação para uma administração escolar participada, e é exemplo disso a criação da Assembleia de Escola/Agrupamento, que tem como principal objetivo alargar a participação e responsabilização na decisão do processo educativo aos encarregados de educação, ao pessoal não docente e discente, bem como às autarquias e representantes da comunidade local (Barroso, 1998).

De acordo com Esteves (2003), no que respeita à participação dos encarregados de educação e pessoal não docente, este novo modelo gerou alguma insegurança e dúvidas ao ser implementado. Também a falta de tradição, experiência, motivação e informação em determinados casos, podem-se considerar como obstáculos a uma prática de participação efetiva.

A título de exemplo, e no que se refere aos encarregados de educação, nem sempre é fácil encontrar candidatos para a Assembleia de Escola/Agrupamento; esta é uma situação que se verifica na realidade atual e o mesmo se poderá aplicar ao pessoal não docente. Por isso, quem se candidata, muitas vezes não é quem devia fazê-lo mas, quem é quase “obrigado” a isso, porque alguém tem de ser (Barroso, 1998).

Importa referir que, segundo o Ministério de Educação e Ciência (MEC), já terminaram as negociações em relação à proposta que visa alterar o Decreto-Lei que define o Regime de Autonomia, Administração e Gestão Escolar, acabando por haver acordo entre o MEC e a Federação Nacional da Educação (a qual representa nove sindicatos).

Nesta proposta, está definido que o Conselho Geral participará na avaliação do diretor, bem como poderá decidir acerca dos eventuais recursos de candidatura à direção das escolas, reforçando desta forma o peso deste Conselho.

Ainda no que diz respeito a alterações acerca do Conselho Geral, é de salientar que este passará a ser composto apenas por professores, embora o presidente do mesmo, possa convidar outros elementos da comunidade educativa, em casos específicos.

No que diz respeito à constituição dos departamentos curriculares, também esta proposta destaca que a escola terá autonomia para definir os seus departamentos curriculares, e no que diz respeito à atribuição da coordenação dos mesmos, é o diretor que enumera três docentes, mas são os docentes do próprio departamento que elegem o coordenador. Esta medida permite que o coordenador de departamento seja de confiança para o diretor e democraticamente aceite pelos professores.

É objetivo do MEC agregar as escolas e constituir os respetivos agrupamentos até ao final do ano escolar 2012/2013, é importante referir que todo este processo implicará um acordo com as respetivas direções e autarquias.

Segundo o MEC (2012) as grandes linhas orientadoras desta proposta, prendem-se com o facto de melhorar o dia a dia das escolas, a relação entre as diferentes estruturas, definir condições claras no reordenamento da rede e caminhar no sentido do aprofundamento da autonomia dos estabelecimentos de ensino (site do Ministério da Educação e Ciência).

Depois de termos referido os principais decretos de lei no que diz respeito à gestão educativa, e termos concluído que ao longo dos tempos foram diversas as essências da prática de gestão no âmbito da educação, até chegar à Gestão Participativa, achou-se por conveniente, desenvolver o conceito de gestão participativa no contexto da educação.

Desta forma apresentaremos no ponto que se segue, as perspetivas de alguns autores em relação a este conceito.

## 2. Conceito de Gestão Participativa

No âmbito das teorias da administração em geral, a gestão participativa corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão (Barroso, 1998). Para este autor, este envolvimento manifesta-se na participação dos trabalhadores, na definição de metas e objetivos, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controlo da execução, podendo assumir graus diferentes de poder e responsabilidade que, por sua vez, poderão condicionar a organização no seu conjunto.

Também Barroso (1995) refere que os estudos levados a cabo por Elton Mayo, na Western Electric's Hawthorne, nos Estados Unidos, em 1924 e 1933, identificaram a importância do “fator humano” nas organizações, ou seja, a ideia de que era possível uma racionalidade da gestão baseada na “organização científica do trabalho”, como defendiam Frédéric Taylor e os seus seguidores, desde o princípio do século.

A partir da década de 80 assiste-se ao aparecimento de múltiplas propostas de “estruturas e processos de participação”, no quadro de uma profunda modificação dos princípios e métodos da gestão empresarial, entre estas estruturas e processos são de referir, segundo Demailly (1991) o “ideal-tipo” de uma gestão participativa: a divisão de tarefas e funções que permitam manter, ao nível da pessoa, a coerência entre a escolha dos objetivos, os métodos, a organização, a execução e o controlo, substituindo uma hierarquia de autoridade, por uma hierarquia de competências.

Barroso (1998) alerta-nos para a questão da participação dos trabalhadores na gestão, na medida em que esta tem sido reivindicada ao longo dos últimos 70 anos, por várias razões. O autor faz referência a razões psicossociais, como forma de motivar os trabalhadores, a razões políticas, a razões sociais (como forma de conciliar a liberdade

individual com a necessária integração social), e ainda a razões “gestionárias” (como forma de melhorar a qualidade do trabalho, de ajustar a organização à turbulência exterior, e resolver a complexidade dos problemas organizacionais).

Este desenvolvimento recente da “gestão participativa” ficou a dever-se, essencialmente, a dois tipos de fatores: ao domínio das teorias da administração e da análise organizacional. De acordo com Barroso (1998) vários autores têm vindo a mostrar, com a sua reflexão teórica e com a sua investigação empírica, a importância dos indivíduos (da sua racionalidade, da sua autonomia e das suas estratégias) nas organizações, permitindo desta forma, que nos dias de hoje se fale em “atores” organizacionais, em autonomia, em estratégias e em dinâmicas da ação organizada.

No que diz respeito especificamente às práticas de gestão empresarial, Barroso (1995) refere alguns aspetos que consideramos importantes de destacar: em primeiro lugar, a influência dos princípios e modelos japoneses, através da criação de dispositivos de desenvolvimento organizacional como as equipas de trabalho, partilhando responsabilidades; também os currículos de qualidade, permitindo a resolução de problemas e o processo de tomada de decisão dos vários intervenientes no processo de gestão.

Nesta linha de pensamento, Pires (2003) destaca que também nas escolas foi possível observar um movimento idêntico, embora só recentemente se tenha generalizado o conceito. Para isso, muito contribuíram (para além da própria evolução das teorias das organizações e da administração educacional) os estudos realizados no domínio das “escolas eficazes”.

Como refere Cardoso (2001) a maior parte destes estudos, efetuados a partir dos finais da década de 70, mostraram a importância dos fatores organizacionais no rendimento escolar dos alunos, em particular os relacionados com a sua gestão. Um dos fatores que

se destacava era a existência de um estilo de gestão que promovesse a participação dos professores na planificação das atividades e o trabalho em equipa.

Como nos alerta Lima (2011), a própria Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) adotava como “princípios organizativos “contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias (Artigo 3.º, b) e, ainda, “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido comunitário e níveis de decisão eficientes (Artigo 3.º, g)” (p.21).

Para este autor, e de acordo com as conclusões de um estudo realizado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, no sentido de apresentar propostas para a reforma da administração e gestão das escolas, foi produzido um documento – Proposta Global de reforma –, em 1988, onde foi admitida a falência do modelo centralizador e proposta uma ampla autonomia das Escolas, dos pontos de vista administrativo, financeiro, organização e funcionamento pedagógico. Ao deparamo-nos com estes resultados, rapidamente chegamos à constatação da necessidade de adoção de um modelo de gestão participativa, embora para Lima (2011), muitas vezes, este conceito não ter passado da sua forma escrita.

Também Formosinho (1998) nos diz que “a democratização do ensino procura ficar-se por uma política de alargamento da escolaridade obrigatória e expansão quantitativa dos estabelecimentos, alimentada por uma conceção liberal e meritocrática de igualdade de oportunidades que deveria permitir o acesso dos melhores a níveis mais elevados de escolarização; no entanto, é a partir do 25 de Abril que a participação dos professores e

estudantes no processo educativo ultrapassa a mera funcionalidade que o regime anterior tolerava e se alarga às estruturas escolares” (p. 101).

Foi de facto no seguimento de todas estas políticas legislativas que o conceito de gestão participativa ganhou a sua forma plena, em termos legislativo, com a publicação do Decreto-lei n.75/2008 (RAAG), uma vez que o diploma pretende o reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. O próprio diploma, na sua alínea g) do Artigo 4.º, nos remete para uma responsabilização dos diversos intervenientes.

Também Lima (1996b), alertava para o seguinte:

“Da liberdade de ensinar e de aprender, à consagração dos direitos de participação na definição da política educativa e na administração das escolas, passando pela definição de educação escolar, pelos níveis de administração ou pela direção dos estabelecimentos de ensino, deparamos, assim, com um vasto conjunto de princípios e de orientações políticas fundamentais cuja consagração jurídica não é indiferente e cuja observância não é, em princípio, facultativa” (p. 19)

Destacamos aqui a perspetiva de Luck (1998, citada por Pires, 2003), para quem o “conceito de gestão pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre o seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto” (p.113), baseando-se a gestão participativa em princípios democráticos.

Como verificamos, quer em termos legislativos, quer em termos teóricos, no que diz respeito à educação a nossa realidade baseia-se em princípios democráticos, participativos e relacionados com a autonomia, notando-se uma preocupação, por parte dos que governam, de envolver todos os intervenientes deste processo tão complexo (Pires, 2003). Desta forma, e com o objetivo de aprofundar estes princípios e estas práticas, iremos fazer referência a alguns aspetos mais particulares no capítulo que se segue.



## **CAPÍTULO I I – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO**

Neste capítulo iremos debruçar-nos em aspetos mais práticos e mais direcionados para o estudo em causa, numa tentativa de limitar e tornar cada vez mais objetivos os temas em análise.

Assim, começamos por descrever alguns conceitos em relação ao modelo de gestão participativa, tentando identificar as áreas de gestão, práticas e estratégias. É neste capítulo também que sentimos necessidade de descrever, embora de uma forma muito resumida e sucinta, o ato de liderar.

Estando a autonomia intimamente relacionada com a gestão participativa, iremos ainda enquadrar este conceito no processo de gestão participativa.

Uma vez que, ao falarmos de gestão participativa, tal nos remete de imediato para um conjunto de intervenientes neste processo, foi ainda nossa intenção identificar estes intervenientes no contexto de gestão participativa.

## 1. Modelo de Gestão Participativa – práticas e estratégias

De seguida iremos focar vários aspetos relacionados com o modelo de gestão participativa, nomeadamente no que se refere aos conceitos que estão implícitos nesta temática. Numa primeira fase, debruçamo-nos nas áreas de gestão existentes, e identificaremos algumas das práticas e estratégias utilizadas quando se opta por uma gestão deste âmbito. Terminaremos centrando-nos no conceito de liderança, na medida é que esta assume um papel fulcral quando se fala de gestão.

Segundo Lima (1996a) “uma análise da Constituição da República e da lei de Bases do Sistema Educativo, permitiu-nos, por exemplo, inventariar um conjunto de princípios fundamentais ali consagrados, com repercussão nas decisões políticas e administrativas relativas á organização e administração das escolas” (p.18).

Antes de referir as áreas de gestão, torna-se necessário falarmos, embora em termos gerais, sobre a participação.

Sem intenção de analisar exaustivamente a L.B.S.E., importa lembrar algumas referências marcantes acerca do conceito da participação, como eixo central da orientação do sistema educativo. Assim, passamos a evidenciar dois dos seus artigos:

Artigo 43.º: 1 – «A administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação (...).

2 – O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas (...) que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação (...)».

Artigo 45.º: 2 – «Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios

de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino».

Na opinião de Lima (1998) a LBSE, na linha da Constituição Portuguesa, faz, de facto, inúmeras referências à "participação educativa" (objetivos pedagógicos da participação, a participação como objetivo e como prática educativa e pedagógica, a formação através da participação, etc.) e à "participação na gestão" (participação na gestão do sistema, gestão democrática, etc.) ” (p.193).

Neste sentido, podemos afirmar que a LBSE incentiva, proporciona e estimula uma cultura de participação democrática, na política educativa de cada instituição pública de educação, de todos os atores nela implicada. Tal facto levou a que a participação na gestão das organizações educativas fosse eleita, hoje em dia, como um dos temas nucleares nas reformas da administração escolar (Barroso, 1996b).

Boal (1998) alerta-nos para as várias áreas de gestão, uma vez que as escolas se organizam através de um regulamento interno (onde está estabelecido o seu regime de funcionamento), de um projeto educativo (onde é definida a orientação educativa para uma duração trienal), e de um plano anual de atividades (onde se definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e a identificação dos recursos) é natural que os seus órgãos de administração e de direção, legalmente estabelecidos, detenham competências específicas nos domínios de gestão pedagógico-didática, da gestão funcional dos espaços e da gestão administrativo-financeira.

Num parecer ao Projeto de Decreto-Lei 771/2007, Barroso (2008) refere que “o diretor de uma escola, deve assegurar num quadro de uma gestão participada, a mediação entre

lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, etc.), tendo em vista a obtenção de um acordo ou compromisso quanto à natureza e organização do “bem comum” educativo que a escola deve garantir aos seus alunos. Isto significa que ele deve possuir, não só, competências no domínio da educação, da pedagógica e da gestão, mas também a capacidade de liderança” (p. 2).

Posto isto, e seguindo a linha de pensamento do autor continuaremos a nossa reflexão com os aspetos relativos às áreas de gestão.

### **1.1. Áreas de gestão**

A organização escola, segundo Brito (1991), é constituída por três áreas fundamentais de gestão onde todos os projetos, atividades, serviços e órgãos se enquadram, se sistematizam e se agrupam. São elas: área pedagógica, funcional e dos espaços, e ainda a administrativo-financeira.

Em relação à gestão pedagógica-didática, Brito (1991) defendia não haver melhor projeto educativo e plano global ou anual da escola, do que aquele que vai ao encontro das carências, preocupações e anseios da própria escola. O autor alertava também para o facto de, se estas premissas forem pensadas e sentidas por todos os intervenientes do processo educativo, o êxito da concretização desse projeto educativo e do plano de atividades seria certo e seguro. Acrescentava ainda que o envolvimento de todos na inventariação de problemas e partilha de responsabilidades na sua resolução seria o único caminho viável para uma dinâmica rica e saudável.

No que diz respeito à gestão funcional e dos espaços, Brito (1991) recordava que se tratava, sem dúvida, da área que acarretava mais preocupações a quem dirige uma escola, devido aos custos e à dificuldade do apoio técnico continuado que esta área

exige. Os espaços de uma escola são utilizados por todos quantos frequentam a escola, havendo desta forma a necessidade de ter uma atenção mais cuidada e permanente. Para o autor, tratava-se de uma área de gestão que remete para a preservação da qualidade dos espaços e para a adaptação e rentabilização dos espaços.

Como última área de gestão, mas não sendo a menos importante, refira-se a gestão administrativo-financeira, onde se assume como primordial o facto de o gestor desta área ter de proceder de forma atenta, racional e articulada com as duas áreas anteriores (Brito, 1991). A gestão nesta área compreende fundamentalmente a gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros.

Se o objetivo principal de uma escola for o de melhorar os serviços e o funcionamento em geral, teremos de gerir os recursos humanos de uma forma eficaz. De acordo com Brito (1991) a gestão dos recursos humanos tem uma dupla função: melhorar os recursos humanos em si e melhorar o funcionamento dos serviços, órgãos e associações. O mesmo autor, ainda nos diz também que, sendo as pessoas o elemento mais dinâmico de qualquer instituição, minimizar a importância da gestão dos recursos humanos é pôr em causa a própria vida e dinâmica das estruturas, órgãos e serviços do estabelecimento de ensino.

Também Afonso (1994) referiu que a “estrutura informal das relações sociais que ocorrem no interior da organização começou a receber atenção crescente, conduzindo à implementação de estratégias participativas de gestão concebidas de modo a que os participantes se envolvessem no processo de tomada de decisões, num contexto de cooperação e de convergência” (p. 49).

Refira-se a perspectiva de Brito (1991), para quem “gerir uma escola é governá-la numa perspectiva da sistemática inventariação dos seus problemas acionando todos os recursos humanos, materiais e financeiros, para a resolução e satisfação dos seus anseios,

necessidades e projetos, com vista ao alcance do sucesso escolar e educativo dos alunos” (p. 35).

Perante isto “o desenvolvimento equilibrado das três vertentes fundamentais da organização escolar será o melhor percurso a trilhar, considerando os inúmeros problemas a resolver e a dificuldade de envolvimento de todos os intervenientes na grande tarefa da gestão participada do estabelecimento de ensino” (Pires, 1991, p.19).

Um outro autor, Barroso (1997), defendia que a administração e gestão da escola tinha que ter em conta aspetos como o fomentar a participação de todos os intervenientes no processo educativo e a sua participação na gestão efetiva, permitindo desta forma o reforço das relações com as famílias. Assim, este tipo de gestão em nada tem a ver com esquemas rígidos de gestão, com estruturas fortemente hierarquizadas e com a gestão profissional.

Segundo Barroso (1998) o conceito de gestão participativa e do papel dos elementos da organização passa pela sua atividade na própria escola. Esses elementos são necessariamente os professores que, pelas suas competências e exercício profissional, têm uma responsabilidade efetiva na concretização das finalidades da escola, os trabalhadores não docentes, os alunos, os pais e outros elementos da comunidade, em função das atividades que realizam na e com a escola.

O mesmo autor defende que, para que a “gestão participativa” não se resuma a uma mera técnica gestionária de motivação dos trabalhadores e de rentabilização do seu trabalho, torna-se necessário que este modelo esteja ligado ao desenvolvimento de “uma cultura de participação” na própria escola. Entenda-se, neste caso, por “cultura de participação” o reconhecimento, por todos os membros da organização e pelos seus dirigentes, da participação como um valor essencial que deve orientar todas as suas práticas (Barroso, 1998).

Também Pires (2003) nos fala, por um lado, num movimento de educação personalizada, ou seja, uma educação com princípios de organização participada e de participação da família e da comunidade, e por outro lado, a noção de escola como comunidade educativa democrática, que tem como principal característica a participação dedicada aos que designa de “quatro cogestores da escola” (professores, alunos, pais e sociedade). Neste sentido, estamos perante uma das estratégias e práticas utilizadas neste tipo de gestão, que a seguir especificaremos.

### **1.2.Práticas e estratégias**

Na perspetiva de Brito (1991), nas escolas onde se promove uma gestão participativa, existe uma orientação para a resolução de problemas integrando construtivamente as capacidades de todos os intervenientes. Estas práticas levam-nos a uma gestão escolar competente, envolvendo todos os intervenientes nas decisões fundamentais da escola, promovendo um clima escolar de interajuda. Outros aspetos a salientar remetem para a definição clara das metas a atingir, o fomento de expectativas elevadas que favoreçam o alcance dessas mesmas metas, a participação e o apoio dos pais, bem como a formação contínua do pessoal.

Barroso (1998) enuncia também alguns dos princípios e estratégias essenciais que devem ser tidos em conta para desenvolver formas de gestão participativa. Para o autor, a participação é “um modo de vida” que permite resolver favoravelmente a tensão sempre existente entre o individual e o coletivo, a pessoa e o grupo. Na organização esta participação deve ser vista como um processo permanente de estabelecer um equilíbrio dinâmico entre: a autoridade delegada do poder central ou local na escola; as competências profissionais dos professores (enquanto especialistas do ensino) e de

outros trabalhadores não docentes; os direitos dos alunos enquanto autores do seu próprio crescimento; e a responsabilidade dos pais na educação dos seus filhos.

Desta forma, a gestão participativa numa escola é um processo complexo que implica uma aprendizagem coletiva e que deve assentar num forte comprometimento dos seus responsáveis e numa formação permanente das pessoas que trabalham na organização (Barroso, 1998).

Na mesma linha de pensamento, Lima (1998) defende que, ainda que existam vários tipos, níveis e campos de participação dos diferentes atores na escola como organização, o objetivo último da introdução de processos de gestão participativa deve ser sempre o de partilhar o poder de tomar decisões.

De acordo com Brito (1991) a gestão participativa implica alteração nas relações de poder na organização. No caso de uma escola, essa alteração passa pelos jogos de poder entre os diferentes atores individualmente considerados, e pelos diferentes grupos.

Sobre este aspeto Barroso (1998) refere que, para estarmos perante uma gestão participativa, será necessário ativar zonas de negociação entre as diferentes categorias de atores e entre estes e as estruturas hierárquicas existentes. O seu objetivo não é, necessariamente, gerar consensos a todo o custo, mas sim o de permitir a formalização de processos de negociação explícita entre pessoas com interesses diferentes, ideias e pontos de vista.

O modelo de gestão participativa implica uma mudança organizacional e, de acordo com Friedberg (1995), as estratégias de mudança nas organizações implicam o exercício de uma liderança empreendedora (capaz de fazer o diagnóstico, dar o impulso inicial, criar a rutura com a situação anterior, gerir e animar o processo de mudança e introduzir-lhe as correções necessárias); e uma participação efetiva dos atores



interessados (capaz de assegurar a mobilização das suas ideias, dos seus saberes, da sua experiência, das suas soluções).

Também Barroso (1998) refere que numa gestão participativa, os responsáveis pela gestão da escola devem orientar a sua ação para criar junto dos professores, dos alunos e dos pais, a própria necessidade de participar.

Este tipo de gestão, segundo Barroso (1996a), obrigaria a atuar nas pessoas e nas estruturas. No que diz respeito às pessoas, é necessário criar condições, condições essas, relacionadas com os recursos, com a formação e com a motivação para que os diferentes membros da organização explorem em conjunto as suas "zonas de iniciativa" e afetem a sua autonomia relativa ao processos de tomada de decisão coletiva e à sua negociação. Quanto às estruturas, há mais de 20 anos que Barroso defende ser preciso encontrar formas de organização e de execução do trabalho na escola que quebrassem o isolamento das pessoas, dos espaços e das práticas, induzissem a constituição de equipas, estabelecessem a circulação da informação, democratizassem as relações, responsabilizassem os atores, e permitissem elaborar e executar projetos em conjunto.

Contudo, as políticas tendentes a aumentar a participação na escola têm-se limitado a criar e regulamentar instâncias de decisão coletiva, baseadas quase sempre nos princípios da democracia representativa.

Durante todos estes anos não se atingiu o objetivo, conforme nos alerta Barroso (2005) no que diz respeito à "administração e gestão das escolas em Portugal, é possível dizer, que a autonomia tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas" (p.49).

Para Barroso (1995), "estes órgãos de administração e gestão das escolas constituem estruturas formais de participação importantes e o modo como são constituídos, o

âmbito das competências que possuem e a maneira como as exercem, podem influenciar de maneira decisiva a vida democrática na escola” (p.19).

Barroso (1995) referia que a existência de uma “cultura de participação” na escola passaria pelo reconhecimento de todos os membros da organização e pelos seus dirigentes, como um valor essencial que deve orientar todas as suas práticas, e deve ser desenvolvido por diferentes modalidades de trabalho coletivo. No seu entender a participação deveria passar a ser um modo de vida e não um ritual reservado para os grandes momentos.

Esta participação devia ser tida em conta num modelo de gestão, e em relação a este aspeto muitos são os autores que a categorizam. Paterman (1970, citado por Afonso 1994), por exemplo, apresenta três níveis de participação: pseudoparticipação, em que os participantes não têm qualquer capacidade de influência nas tomadas de decisão; participação parcial, onde os participantes adquirem a capacidade de influenciar as decisões, embora o poder de decidir se encontre nas mãos do gestor ou diretor; e participação total, onde cada participante possui a mesma capacidade de influenciar as tomadas de decisão.

Por outro lado, Serra (1999) refere-se a quatro formas de participação. São elas: a participação direta e presencial, a participação indireta ou representativa, a participação cooperativa e a não participação.

Também Lima (1998) defendia que a participação podia ser categorizada quanto à representatividade, assumindo-se de tipo direto ou indireto e manifestando-se de forma ativa ou passiva.

Neste sentido, e segundo Barroso (1995), um dos instrumentos principais para o desenvolvimento desta “cultura de participação” consistiria na capacidade de os

membros da organização aprenderem e colocarem em prática diferentes modalidades de trabalho coletivo.

Como modalidades de trabalho coletivo são de referir as equipas de trabalho e as reuniões. O trabalho em equipa constitui uma das estruturas de base da gestão participativa. É ele que permite, na opinião de Bell (1997), que um grupo de pessoas trabalhe em conjunto, com base em perceções partilhadas, propósitos comuns, acordo sobre os procedimentos a adotar, compromisso, cooperação e aceitação de que as eventuais discordâncias devem ser resolvidas através de uma discussão franca e aberta.

Também Barroso (1995) considerava que "as equipas, enquanto grupos centrados em tarefas ou objetivos limitados, constituem, assim, um instrumento para distribuir o poder no interior da organização e para associar diferentes membros, em função das suas competências, interesses, responsabilidades, e disponibilidades" (p.36).

Numa escola, as equipas podem ser criadas para os mais diversos fins e ser compostas por uma só categoria de membros, ou pela sua totalidade. Podem existir equipas constituídas por professores, pessoal não docentes, pais e alunos. Outras podem ser formadas por professores de uma mesma disciplina, ou de várias disciplinas, para elaborar programas de apoio educativo, ou redigir materiais de trabalho, ou ainda programar atividades curriculares. De referir ainda as equipas de projeto, homogéneas ou heterogéneas do ponto de vista dos seus componentes, em função da natureza dos projetos a realizar.

Sobre este assunto, Barroso (1998) defendia que, embora em muitas escolas existisse já esta prática de constituição de equipas para as mais diversas tarefas, deparávamo-nos com duas grandes limitações: por um lado, eram quase exclusivamente constituídas por professores, seja qual for o assunto que tratem; por outro lado, a sua organização e

processos de trabalho eram deixados ao acaso, verificando-se um grande défice de práticas reais de trabalho coletivo.

Não obstante, para o autor o sentimento generalizado que existe sobre estas reuniões, é de que as reuniões são normalmente um desperdício de tempo, improdutivas e ineficazes (Barroso, 1998). As razões para esse facto podem resultar de dois aspetos distintos: apesar de poderem ser vistas como uma estrutura de participação, as reuniões realizam-se, em muitas escolas, por mero formalismo legal e desinseridas de uma cultura e de uma prática de gestão participativa. Para que possam contribuir para o desenvolvimento da gestão participativa seria necessário que se realizassem de acordo com métodos e técnicas adequadas, nomeadamente no que diz respeito ao ato de liderar. Segundo Costa (2000), sendo a escola classificada como organização pedagógica, assumindo uma identidade que vai para além da dimensão de instrução e de ensino, não poderá ser vista só como uma organização democrática, mas terá de ser encarada como uma organização onde as práticas da democracia são o objetivo da sua ação.

Desta forma, ao serem definidas linhas ação e práticas a adotar, para que sejam eficazes, existe a necessidade da presença de um líder e o ato de liderar, em suma é imprescindível o processo de liderança, o qual passaremos a descrever.

### **1.3. Liderança**

Ao falarmos de gestão, indiscutivelmente falamos de liderança. Como refere Pires (2003) a liderança é um conjunto de atitudes e comportamentos passíveis de influenciar os processos de participação, onde estão implicados todos os atores educativos.

Também Pelletier (1999, citado por Pina, 2003) refere que a “liderança é a capacidade de suscitar a participação voluntária de pessoas ou de grupos face aos objetivos que se prosseguem” (p.48).

Sarmiento (1997), utilizando a tipologia de Joseph Blase e Cary Anderson, categoriza quatro tipos de liderança: liderança adversarial, liderança autoritária, liderança democrática e liderança facilitadora.

A primeira é caracterizada por uma promoção da visão oral do líder que exerce o seu poder sobre os seus subordinados; no que diz respeito à liderança autoritária, o líder concentra o poder em si mesmo, exercendo-o sobre os outros; já a liderança democrática, como o próprio nome indica, promove a democracia permitindo a assunção coletiva do poder, onde o poder do líder é exercido com os liderados; e por último, a liderança facilitadora, implica promover um clima relacional mais humano, assegurando um bem estar individual – neste tipo de liderança existe a necessidade de o líder demonstrar e encorajar os intervenientes.

Em relação aos estilos de liderança, Ghilardi e Apallarossa (1991) referem que a liderança se baseia em três elementos fundamentais: direção e coordenação das atividades, motivação dos membros do grupo e representação dos objetivos do grupo. Estes autores evidenciam a diferença que existe entre um administrador e um líder, sendo que o administrador pretende apenas assegurar o funcionamento regular da organização, e o líder planeia e define novas metas e novos meios, conjuntamente com os outros membros da organização.

Muitos estudos foram realizados no âmbito dos estilos de liderança, mas o que mais ressaltou, foi o estudo levado a cabo por Kurt Levin, Ronald Lippit e Ralph White em 1939, onde definiram três tipos de liderança: autoritário, onde a tomada de decisão depende diretamente do dirigente que a produz e onde a participação praticamente não

existe; democrático, em que o processo de tomada de decisão é do tipo participativo e desenvolve-se através da discussão; e, *laissez-faire* onde o processo que leva à tomada de decisão não é estruturado, existindo uma ampla liberdade – muitas vezes o líder não tem controlo nem influência em relação ao grupo, passando a assumir, na maior parte das vezes, o papel de membro do grupo (Brito, 1991).

Importa referir que no quadro de uma gestão participativa, o ideal será a adoção de uma liderança do tipo democrática, uma vez que é através desta que se dá oportunidade a que todos os intervenientes assumam um papel ativo no processo de tomada de decisão.

## 2. Conceito de Autonomia no quadro do processo de Gestão Participativa

Numa referência já com mais de duas décadas, Pires (1991) considerava que a evolução da escola enquanto sistema educativo deveria apontar no sentido do reforço da autonomia com maior delegação de competências e responsabilidades nos órgãos de gestão da escola.

Costa (1992) defendia que a prática da autonomia podia constituir a chave do processo de resolução de forma participada nas questões de decisão que se colocam à escola, quanto à sua função educativa, aos seus objetivos e aos seus resultados. Na sua opinião, podia, ainda, desencadear a descoberta do caminho para atingir maior qualidade na sua função, elevar o autoconceito, a autoestima e o respeito daqueles que a partilham, reabilitando assim a imagem pouco positiva que externamente lhe era conferida.

Para Barroso (1998) a autonomia da escola era dos conceitos mais frequentemente mencionados nos programas de gestão promovidos pelos sistemas de ensino, e nos programas do antigo Ministério de Educação. Implícito neste conceito estaria o princípio constitucional de democratização da gestão escolar, na medida em que a autonomia, a liderança e a participação da comunidade eram considerados os quatro pilares sobre os quais assentava a eficácia escolar.

Ainda o mesmo autor defendia que a intervenção dos agentes educativos em consonância com os representantes da comunidade envolvente, e com base num Projeto Educativo comum, devia assumir-se como um desafio que apresenta potencialidades apelativas à responsabilidade de todos e de cada um em direção à autonomia.

Ora, esta autonomia estaria “associada à faculdade que os indivíduos têm de se regerem por regras próprias, pressupõe liberdade e capacidade de decidir e é um conceito

relacional, pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações” (Barroso, 2005, p.108).

Mais recentemente, Barroso (2005) defende ainda que, do ponto de vista legislativo, a autonomia da escola se refere à capacidade de decisão própria (através dos órgãos representativos em função das suas competências), em determinados contextos (administrativos, pedagógicos e financeiros), que se exerce através de atribuições, competências e recursos, transferidos ou delegados de outros níveis da administração.

No entanto, este autor considera que a autonomia é relativa, uma vez que se desenvolve num quadro de múltiplas dependências, entre as quais se situam a tutela de diferentes serviços centrais e regionais do Ministério da Educação e Ciência, as atribuições e competências das autarquias, os direitos dos alunos e famílias, os saberes, competências e direitos dos professores (Barroso, 2005). É ainda salientado pelo mesmo autor, o facto de os normativos não se assumirem como suficientes para a implementação de uma gestão participativa e de uma autonomia efetiva, surgindo desta forma a necessidade de mudar atitudes e comportamentos.

Na mesma linha de pensamento de Pina (2003), considerava que a autonomia da escola seria construída pelos atores que interagem num determinado contexto, neste caso no contexto escolar, onde acabam por desenvolver múltiplas estratégias de ação, em função dos interesses e expectativas que vão criando relativamente à sua própria ação.

De acordo com Barroso (2005) sendo a autonomia um campo de forças onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência externa e interna, como o governo, a administração, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local, é necessário ter em conta a linha de ação do modelo de gestão participativa. Acresce o facto de a autonomia ser um conceito construído social e



politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais, numa determinada escola (Barroso, 2005).

Para Barroso (2005) a verdade é que "não há autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem" (p.110).

Também Boal (1998) referia que "o modelo de autonomia, assenta, fundamentalmente, nos princípios gerais da democraticidade e participação, do primado de critérios de natureza pedagógica, da representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, da responsabilidade do Estado e dos diversos intervenientes no processo educativo, da estabilidade e eficiência da gestão escolar, e da transparência dos atos de administração" (p. 85).

### 3. Principais atores/intervenientes num contexto de Gestão Participativa

Se refletirmos um pouco sobre o que foi referido nos pontos anteriores, facilmente percebemos que a participação, cada vez mais, se assume como uma exigência e um investimento para a eficácia e a qualidade da educação nas escolas. Estamos na presença de um incentivo ao trabalho, à capacidade de organização e ao reconhecimento social. Só assim se poderão valorizar todos atores que colaboram no processo educativo. Pretende-se que, pela experiência e pela aprendizagem da participação, sejam dadas respostas positivas à comunidade educativa, promovidas por uma liderança democrática (Brito, 1991).

Ainda, Brito (1991) refere que “as escolas de qualidade entendidas como as que possuem um elevado grau de realização escolar, de participação comunitária e cívica, de desenvolvimento pessoal, de dinâmica cultural e de intervenção no meio onde se insere, são as que conseguem envolver toda a comunidade educativa na vida da escola” (p.53).

Entendemos como comunidade educativa, os vários intervenientes no processo educativo e, no seguimento do que foi dito, ao falarmos de gestão participativa, estamos a referir-nos ao envolvimento dos trabalhadores na gestão. No que diz respeito à gestão de uma escola, importa considerar diversos intervenientes: pessoal docente, pessoal não docente, alunos, pais e/ou encarregados de educação, autarquia e/ou entidades locais.

Como refere Barroso (2005) a cultura da escola é a expressão da própria maleabilidade organizativa que resulta do jogo de atores na definição das suas estratégias e sistemas de ação.

### 3.1. Pessoal docente

Segundo Barroso (1998) numa organização como a escola, a gestão é uma dimensão do próprio ato educativo; sendo assim, definir objetivos, selecionar estratégias, planificar, organizar, coordenar, avaliar as atividades e os recursos, ao nível da sala de aula, ou ao nível da escola no seu conjunto, são tarefas com sentido pedagógico e educativo evidente. As próprias mudanças nos modelos e práticas de ensino vieram redefinir, há alguns anos atrás, a profissão docente, valorizando a abordagem do professor como um gestor de situações educativas.

No que diz respeito ao papel do pessoal docente, em relação à intervenção no contexto educativo, e segundo Barroso (1995):

”O professor já não é o que apenas transmite conhecimentos aos alunos, mas o que cria as condições necessárias para que estes aprendam. Ele é, portanto um organizador e disponibilizador de recursos, em conjunto com os restantes docentes e, por vezes, outros adultos, quer na sala de aula, quer noutras dependências do estabelecimento de ensino, quer envolvendo alunos isolados, quer em pequenos ou grandes grupos, em atividades estritamente curriculares ou extracurriculares, no interior ou no exterior da escola. Tudo isto remete para funções de gestão que, naturalmente, o professor não pode desenvolver sozinho e descontextualizado de uma organização” (p.10).

A gestão é uma dimensão educativa, motivo pelo qual as tarefas inerentes a essa gestão não devem ser dissociadas do trabalho docente. Estamos, por isso, a falar de um gestor de situações educativas, de um organizador de recursos (Barroso 1995).

### **3.2. Pessoal não docente**

Sobre o pessoal não docente, Barroso (1998) referia que, apesar de serem em menor número, os membros do pessoal não docente deverão integrar também as estruturas e as redes de participação da escola. Devem fazê-lo na sua qualidade de adultos com responsabilidades educativas e como técnicos de apoio logístico às atividades de ensino. O autor alertava para a necessidade de os próprios trabalhadores e os responsáveis pela gestão das escolas encontrarem as formas mais adequadas de valorizar a dimensão educativa do seu trabalho. E é nessa dimensão que devem assentar os dispositivos e processos de participação do pessoal não docente.

### **3.3. Alunos**

Também em relação aos alunos, o mesmo autor defendia que o papel destes intervenientes não é suficientemente valorizado, uma vez que o aluno é visto como algo extrínseco à produção do próprio ato educativo e, neste caso, não faz sentido falar em participação na gestão. Para que se possa defender a participação dos alunos na gestão das escolas, há que encará-los como se fossem “trabalhadores”.

Na verdade, e na mesma linha de pensamento de Barroso (1995), “os alunos são considerados, não como objetos da formação, mas como sujeitos da sua formação. Isto significa que as crianças e jovens que frequentam as nossas escolas não devem ser vistas

como consumidoras passivas dos conhecimentos transmitidos pelos professores, mas sim como coprodutoras dos saberes, saberes fazeres e saberes ser, necessários ao seu crescimento e desenvolvimento” (p. 22).

É neste sentido que Barroso (1998) considerava que, na perspetiva de um modelo de gestão participada, a atividade das escolas não seria a de produzir alunos-formados, mas sim construir conhecimentos, fornecer os meios e criar as condições para que as crianças e os jovens sejam autores do seu próprio crescimento. É nesta realidade que os professores, outros adultos que exercem funções na escola e os próprios alunos são todos produtores, ainda que diferentemente qualificados e especializados, mas igualmente responsáveis. É por isso que, em contexto de uma gestão participativa, a participação dos alunos terá de resultar num processo de aprendizagem. Aqui, importa que os alunos reconheçam que interferem na organização do seu próprio trabalho, organização, essa que é efetuada em conjunto com os outros intervenientes (Barroso, 1998).

### **3.4. Pais e/ou encarregados de educação**

Também Davies (1989) considerava que o envolvimento e a participação dos pais devem ser preparados cuidadosamente e guiados por sólidos princípios democráticos, baseados em preocupações de igualdade e cuidadosamente seguidos para se evitarem efeitos perversos.

Neste modelo de gestão os pais e/ou encarregados de educação, muitas vezes representados através das associações de pais, devem trabalhar e traçar objetivos comuns com os professores, de forma a tornarem-se numa “sociedade com alguma formação em comum” (Tripa, 1994). Esta autora alertava-nos também para a

importância da fomentação de formação para os pais, para que, os mesmos pudessem intervir de uma forma mais direta no percurso educativo dos seus filhos.

Segundo Barroso (1995) durante alguns anos utilizaram-se três argumentos no sentido de fomentar a participação dos pais e toda esta dinâmica. São eles: a responsabilidade legal dos pais na educação dos filhos, os direitos que devem possuir, como contribuintes e utilizadores de um serviço público com fins sociais como são a escola, e as vantagens que resultam da articulação entre as práticas educativas familiares e as atividades escolares.

Não obstante, a participação efetiva dos pais está, ainda hoje, muito longe de ser alcançada, embora de acordo com a legislação em vigor, esta participação seja muito presente e apareça nos textos legais bastante enunciada e bem delimitada.

Esta participação deparava-se com algumas dificuldades, que segundo Barroso (1995) consistiam no conflito de competências entre pais e professores; na falta de condições que eram dadas para a participação dos pais; na limitada representatividade de muitos dos pais eleitos; no formalismo das estruturas e processos de participação utilizados; no desinteresse que a maioria dos pais acabava por manifestar em relação às modalidades de participação que lhes são propostas.

O mesmo autor categorizava esta participação em dois níveis participação. Uma *“participação individual e «corporativa» e uma participação social e cívica*. As duas modalidades de participação são importantes e devem dispor de estruturas próprias e complementares. Mas, no quadro de uma gestão participativa, deve ser valorizada a segunda modalidade de participação” (p. 25).

Por isso, e como refere Barroso (1995) “se queremos desenvolver nas escolas uma cultura de participação que abranja os pais, devemos criar condições para que um número cada vez maior e diversificado de pais possa ter um papel de relevo e

intervenção no regular funcionamento e vida da escola. Só assim eles farão parte de uma mesma comunidade educativa, e só assim será possível encontrar representantes qualificados para integrarem as diversas estruturas de decisão” (p.26).

No entanto, e segundo Barroso (2008) que refere que “o défice de participação das famílias e das comunidades é variável de escola para escola, pois depende de fatores contextuais e culturais e a sua superação exige, sobretudo, condições, estímulos e contrapartidas que estão muito para lá de um reordenamento normativo de regime jurídico” (p.3)

### **3.5. Autarquia e/ou entidades locais**

No que respeita à intervenção autárquica em matéria de educação, o quadro legal previsto completa-se com o quadro mais geral das atribuições e competências autárquicas estabelecido pelas Leis n.º 159/99, de 14 de Setembro, e n.º 169/99, de 18 de Setembro. Os três diplomas fixam, presentemente, o conjunto das principais competências educacionais das autarquias locais.

Pela Lei n.º 159/99 (que estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais e fixa regras de delimitação da intervenção das administrações central e local, designadamente em matéria de investimentos), acrescentou algumas novas competências educacionais às quais vinham da antecedente legislação (Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de Março). Assim, nos termos da Lei n.º 159/99, são as seguintes as competências educacionais dos órgãos municipais (art.º 19.º):

- construir, apetrechar e manter os estabelecimentos de educação pré-escolar;
- construir, apetrechar e manter as escolas do ensino básico;
- elaborar a carta escolar a integrar nos planos diretores municipais;

- criar os conselhos locais de educação;
- assegurar os transportes escolares;
- assegurar a gestão dos refeitórios dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico;
- garantir o alojamento aos alunos que frequentam o ensino básico, como alternativa ao transporte escolar, nomeadamente em residências, centros de alojamento e colocação familiar;
- comparticipar no apoio às crianças da educação pré-escolar e aos alunos do ensino básico, no domínio da ação social escolar;
- apoiar o desenvolvimento de atividades complementares de ação educativa na educação pré-escolar e no ensino básico;
- participar no apoio à educação extraescolar;
- e gerir o pessoal não docente de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.

Se analisarmos o que está em causa, percebemos que se trata de competências relacionadas com o planeamento, a gestão de equipamentos, a realização de investimentos e a organização de certos aspetos do sistema educativo local.

Não obstante, a participação das autarquias na direção dos estabelecimentos de educação/ensino, garante um princípio de partilha de poder e uma influência na definição da política educativa e na elaboração e controlo do Projeto Educativo de Escola.

Barroso (1995) afirmava que “isto não significa que não haja uma intervenção direta de elementos da autarquia na gestão da escola, só que ela deve acontecer quando e na medida em que houver iniciativas concretas que envolvam a escola e os serviços



autárquicos” (p.27). Segundo o mesmo autor, a participação da autarquia no que diz respeito à gestão da escola, acontece enquanto parceria.

Segundo Fernandes (2000) “o município deixou de ser considerado apenas um contribuinte líquido do sistema educativo ou um gestor de interesses privado no domínio da educação, para ser entendido como uma instituição que participa na gestão dos interesses públicos educativos ao lado do Estado e com o mesmo estatuto de instituição pública” (p.38).

Mais tarde, em 2003 surge o Decreto-lei n.º7/2003 que institui a Carta Educativa e cria os Conselhos Municipais Educativos. Como se pode constatar no preâmbulo deste decreto-lei, o Conselho Municipal Educativo é um órgão essencial de institucionalização da intervenção das comunidades educativas a nível do concelho, sendo-lhe atribuídas funções de coordenação e consulta, que têm por objetivo: promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados, analisando e acompanhando o funcionamento do referido sistema e propondo as ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo (art.º 3º).

Este conselho é nomeado por deliberação da assembleia municipal, nos termos propostos pela câmara municipal, e é constituído pelos seguintes elementos:

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

Posteriormente, através do Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de Julho, o XVII Governo procurou realizar um aprofundamento da descentralização educativa, completando o processo de transferência de competências para os municípios, bem como a alocação dos correspondentes recursos. Nesse diploma legal, onde eram relevadas as experiências desenvolvidas pelos municípios no âmbito do Sistema Educativo, nomeadamente a implementação da educação pré-escolar, a criação e funcionamento dos conselhos municipais de educação e a realização das cartas educativas, o Governo propunha-se contratualizar com os municípios “a resolução dos problemas e a redução das assimetrias que subsistem na prestação do serviço educativo” (Decreto-Lei n.º 144/2008).

O Conselho Geral de escola é o órgão para a direção estratégica das escolas, criado com o DL n.º 75/2008, para assegurar «a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.»

O Governo transferiu para os municípios as dotações inscritas no Orçamento dos Ministérios relativas às seguintes competências educativas a descentralizar:

- a) Pessoal não docente das escolas básicas e da educação pré-escolar;
- b) Componente de apoio à família, designadamente o fornecimento de refeições e apoio ao prolongamento de horário na educação pré-escolar;
- c) Atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico;
- d) Gestão do parque escolar nos 2º e 3º ciclos do ensino básico;
- e) Ação social escolar dos 2º e 3º ciclos do ensino básico;
- f) Transportes escolares relativos ao 3º ciclo do ensino básico.

A transferência das atribuições e competências a que se referem as alíneas a), c) e d) dependia da existência de carta educativa e da celebração de contratos de execução por cada um dos municípios.

Estes contratos de execução, contendo cláusulas obrigatórias relativas à transferência dos recursos humanos, patrimoniais e financeiros associados ao desempenho das competências previstas, aos direitos e obrigações das partes contratantes e à definição dos instrumentos financeiros utilizáveis, pressupunham o acompanhamento e controlo da execução do contrato, através da constituição de uma comissão de acompanhamento e controlo composta pelos seguintes elementos:

- a) Um representante do Ministério da Educação, com funções de coordenação;
- b) Um representante da Câmara Municipal;
- c) Um representante do conjunto dos agrupamentos de escolas do concelho.

Esta comissão deverá apresentar às partes contratantes (municípios e Ministério da Educação) relatórios anuais sobre o grau de execução do contrato, bem como sugestões e propostas para a respetiva atualização.

Desta forma, a autarquia mantém uma proximidade, e assume um papel, com alguma importância, no que diz respeito ao contexto educativo.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo iremos debruçar-nos sobre as questões metodológicas que orientaram esta investigação. Desta forma, e após termos, nos capítulos anteriores, enquadrado teoricamente a temática em análise, iniciamos com a explicação da essência do objeto de estudo, formulando o problema, os objetivos e as questões de investigação.

Segue-se a justificação do desenho em causa, onde enquadrámos o nosso estudo no respetivo paradigma de investigação. São também explicitados os instrumentos utilizados para o estudo em causa.

Passamos para a fundamentação das opções tomadas no que diz respeito à amostra selecionada e aos procedimentos de recolha e análise de dados.

## **1. Formulação do problema, objetivos e questões de investigação**

### **1.1. A pergunta de partida**

De acordo com quadro teórico apresentado no capítulo anterior, e relacionando o conjunto dos conceitos em análise, formulámos o nosso problema de investigação.

Considerando que “a investigação é um processo de pesquisa em que se procura cuidadosamente colocar uma questão e proceder sistematicamente para recolher, analisar, interpretar ...” (Sousa, 2009, p. 12), e tendo em conta que os intervenientes educativos têm um papel importante nas práticas educativas do contexto educacional, pretendemos com este estudo perceber, no contexto escolar, qual a importância atribuída e o respetivo papel de cada interveniente na dinâmica da gestão escolar.

A revisão da literatura aponta para um conjunto de competências de gestão, determinantes para uma boa dinâmica na comunidade educativa.

Veja-se, por exemplo, a perspetiva de Pires (2003) para quem a problemática da participação no contexto da administração educacional surge geralmente associada aos processos de tomada de decisão sobre a vida da escola. De facto, é fundamental o envolvimento de todos os elementos da comunidade educativa nos diferentes níveis de decisão. No entanto, há que ter em consideração que a participação deve ser um processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão, uma vez que é caracterizado pelo inter apoio na convivência do quotidiano da escola, na procura, pelos seus agentes, da superação das dificuldades e limitações, e ainda no bom cumprimento da sua finalidade social.

Outro autor, Brito (1991), defende que uma das perspetivas de evolução da escola é uma maior participação na vida da escola por parte dos intervenientes nela envolvidos, nomeadamente, pais, alunos, professores, pessoal não docente, representantes da autarquia e outros agentes da comunidade local.

Também Barroso (2005) defende que no domínio das teorias da administração em geral, a “gestão participativa” corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão.

Esta participação efetiva de todos os intervenientes condiciona, de certa forma, toda a prática da vida diária numa escola, desde o tipo de gestão adotada pelos órgãos de chefia, até ao grau de participação de cada interveniente.

Considerando todos estes aspetos, definimos como pergunta de partida: Quais os indicadores de gestão democrática participativa no agrupamento em estudo?

De referir que se tornou também importante perceber toda a dinâmica do funcionamento do Agrupamento de Escola. Neste sentido, foi nossa intenção responder, fundamentalmente, a três outras questões:

- As práticas de gestão adotadas pelo órgão de gestão promovem a participação dos intervenientes?
- De que forma os intervenientes perspetivam as práticas do órgão de gestão?
- Qual o grau de importância que os intervenientes atribuem à sua ação e/ou participação no contexto educacional?

## **1.2. Objeto e objetivos**

No pressuposto de dar resposta às questões de investigação, foram formulados alguns objetivos, orientadores do desenvolvimento do estudo em causa.

Os objetivos que se pretende atingir são os seguintes:

- Identificar o tipo de gestão adotado pelo agrupamento de escolas;

- Identificar as estratégias de intervenção utilizadas pelo órgão de gestão do Agrupamento de Escolas;
- Perceber a existência ou não de articulação entre os vários intervenientes;
- Compreender de que forma os intervenientes perspetivam a sua participação no processo educativo.

Importa referir que o estudo em causa assume uma natureza meramente descritiva onde, e segundo Sousa (2009), não se pretende relacionar variáveis, mas sim descrever pessoas, situações e condições. Normalmente são os ambientes físicos e as pessoas diretamente envolvidas as principais fontes de dados. Na opinião de Guba (1990) estamos na presença de um paradigma que adota uma posição relativista, assumindo a valorizando a compreensão, o significado e a ação.

No ponto seguinte, iremos descrever o paradigma em que assenta o nosso estudo, bem como todas as opções metodológicas tomadas.



## 2. Justificação das opções metodológicas

Para levarmos a cabo esta investigação optámos pelos pressupostos do paradigma interpretativo, uma vez que “...a realidade não será objetiva nem apenas uma única, admitindo-se a sua apreensão objetiva e tantas interpretações da realidade quanto os indivíduos que a consideraram...” ( Sousa, 2009, p.31).

Nesta linha de pensamento, e concordando com Erickson (1986), no sentido em que o objeto do estudo abrange o comportamento físico e o significado que cada ator atribui ao contexto em que vive, facilmente percebemos que o nosso estudo se enquadra num paradigma interpretativo, salientando o carácter descritivo e interpretativo dos fenómenos em análise.

Para Stake (2009) a investigação qualitativa procura acontecimentos, que podem ser considerados comuns, privilegiando a sua compreensão, valorizando as relações entre dois ou mais elementos, a sua individualidade e todo o contexto em que se inserem. O autor defende ainda que este tipo de investigação permite uma análise global e um entendimento geral dos fenómenos, requerendo para tal uma visão abrangente dos contextos espaço-temporal, histórico, cultural, político, económico, social e pessoal.

Também Bogdan e Biklen (1994) referem que a investigação qualitativa é descritiva, sendo o registo dos dados recolhidos de extrema importância e devendo estes ser analisados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a sua originalidade. Neste sentido, formulámos um conjunto de objetivos em que o que se pretende é identificar, perceber e compreender os fenómenos. Foi nossa intenção conseguir uma visão global e realista do contexto e da individualidade de todos os elementos que constituem o estudo.

Na mesma linha de pensamento, Moreira (1994) define que os métodos qualitativos apresentam uma flexibilidade que permite ao investigador desenvolver os temas que considera pertinentes e que surgem de forma espontânea no decorrer da investigação. Destacamos aqui o facto de nos interessar a visão que cada interveniente educativo tem perante o contexto educativo e em relação às práticas adotadas pelo órgão de gestão, o que também justifica esta opção metodológica.

Não obstante, ainda que o nosso estudo se situe claramente nos pressupostos do paradigma qualitativo, foram utilizados procedimentos e instrumentos de natureza quantitativa, nomeadamente o inquérito por questionário, pois, tal como referem Carmo e Ferreira (1998), muitos investigadores combinam nos seus trabalhos de investigação os dois métodos, quer o de natureza quantitativa, quer de natureza qualitativa, de forma a recolher um maior número de informações possíveis.

Mais concretamente, estamos na presença de um estudo de caso, que a seguir se descreve.

### **2.1. Desenho de investigação: estudo de caso**

Considera-se que a forma mais pertinente para levar a cabo este estudo seria através de um estudo de caso, permitindo desta forma explorar a subjetividade dos fenómenos e compreender as representações dos intervenientes envolvidos no estudo.

“Estudamos um caso quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interação com os seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade

de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes” (Stake, 2009, p.11).

Para Stake (2009) cada caso é único, porque apesar de apresentar semelhanças, existem aspetos que são caraterísticos e diferentes de todos os outros. Ao estudar um caso pretende-se que se ponham de lado ideias anteriormente formuladas e que a atenção se concentre no ambiente e atividades daquele caso. Este estudo é em pormenor, maximizando o que dele se pode extrair, valorizando-o pelo que ele é, na sua singularidade, e não pelas diferenças que eventualmente possa apresentar quando comparado com outros.

Merriam (1988, citado por Ferreira, 1998) aponta como especificidades de um estudo de caso qualitativo, o facto de ser particular, porque se refere a um acontecimento, fenómeno ou situação; descritivo por resultar numa descrição do que está a ser estudado; heurístico, porque nos permite uma compreensão do fenómeno; indutivo, porque tem como base o raciocínio indutivo e holístico, porque abarca o estudo na sua globalidade. Estas especificidades podem-se complementar com as referidas por Yin (2005), que indica cinco caraterísticas de um bom estudo de caso: ser relevante, completo, considerar perspetivas alternativas de explicação, evidenciar uma recolha de dados adequada e suficiente e ser apresentado de uma forma que motive o leitor.

Nesta linha de pensamento, propusemo-nos estudar um determinado agrupamento de escolas, com caraterísticas particulares, que passamos, de seguida, a descrever.

### 3. Caracterização do meio envolvente e do Agrupamento de Escolas

O estudo foi realizado num Agrupamento de Escolas na região sul de Portugal, situado na região do Algarve, concelho de Albufeira. Este concelho fica localizado no centro do Algarve e pertence ao Distrito Administrativo de Faro, de que dista 39Km. É constituído por cinco freguesias - Albufeira, Ferreiras, Guia, Paderne e Olhos de Água - ocupando uma área de 140,70 km<sup>2</sup>, sendo a sede do concelho a cidade de Albufeira. O concelho faz ainda fronteira a Oeste com o concelho de Silves, a Norte e a Este com o concelho de Loulé e a Sul com o Oceano Atlântico.

Segundo dados provisórios dos CENSOS de 2011 do Instituto Nacional de Estatística (INE) no concelho de Albufeira, em 2011, a população residente (homens e mulheres) é de 40828 indivíduos. A população divide-se da seguinte forma: dos 0 aos 14 anos, 6501 indivíduos; dos 15 aos 24 anos, 4574 indivíduos, dos 25 aos 64, 24180 indivíduos e com 65 ou mais anos, 5573 indivíduos. Estima-se que a população em idade escolar ronde os 8321 indivíduos.

No que se refere ao Agrupamento de Escolas em estudo, é constituído pelos seguintes estabelecimentos de ensino:

- Escola Básica do 2.º e 3.º ciclo
- Quatro escolas do 1.º ciclo do ensino básico (CEB)
- Dois jardins-de-infância

O referido agrupamento é frequentado por 1117 alunos, entre os quais:

- 135 Alunos no pré-escolar
- 441 Alunos no 1.º CEB
- 233 Alunos no 2.º CEB

- 263 Alunos no 3.º CEB
- 45 Alunos nos cursos de educação e formação (CEF);
- 24 Alunos nos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).

Como recursos humanos, refiram-se:

- 113 Docentes;
- 16 Assistentes Técnicos;
- 3 Assistentes Operacionais;
- 1 Psicólogo a tempo parcial.

### **3.1. Seleção dos participantes**

A escolha deste agrupamento está relacionada com o facto de ser um agrupamento com alguma proximidade, quer geográfica, quer relacional, com a investigadora. Estamos, por isso, perante uma amostra por conveniência, na medida em que envolve a aceitação, como amostra, de grupos já existentes. De acordo com Sousa (2009) o investigador, em vez de sortear aleatoriamente a amostra, adota como amostra grupos de sujeitos que já estejam agrupados. Esta amostra é do tipo não probabilística uma vez que não apresenta um fundamento estatístico, e não se pretende generalizar os resultados para além da amostra.

Para levar a cabo o estudo foram definidos como amostra todos os estabelecimentos do 1.º CEB do Agrupamento. Na impossibilidade de estudarmos todos os sujeitos envolvidos, foram constituídas cinco subamostras que passamos a identificar.

Em primeiro lugar, quisemos recolher informações junto do Vereador do Pelouro da Educação da Autarquia Local e do Diretor do Órgão de Gestão do Agrupamento de

Escolas, uma vez que são os representantes máximos das duas entidades. Refira-se que a estes responsáveis foi realizada uma entrevista. Também foi nossa intenção entrevistar os coordenadores dos quatro estabelecimentos do 1.º CEB. Estes entrevistados foram selecionados de acordo com alguns critérios que se consideraram pertinentes para o estudo em questão, nomeadamente, o facto de estarem relacionados direta ou indiretamente com a gestão do Agrupamento, bem como pelo facto de terem um papel de primordial importância relativamente aos aspetos que são alvo desta investigação.

Com o intuito de enriquecer a nossa investigação, e uma vez que também são intervenientes na dinâmica da vida escolar, foi nossa intenção recolher informações, através da aplicação de um questionário, junto dos seguintes grupos: docentes (37 participantes), pessoal não docente (17 participantes) e encarregados de educação (98 participantes). No que diz respeito ao questionário aplicado ao pessoal docente e não docente, e uma vez que o número a inquirir não constituía uma grandeza que dificultasse a aplicação dos questionários, optámos por aplicar ao universo total. Importa referir que, em relação aos encarregados de educação, foram considerados apenas os encarregados de educação dos alunos que frequentavam o 4.º ano de escolaridade, perfazendo o total de 98 participantes referido anteriormente. Com esta opção, pretendemos chegar aos encarregados de educação que mais contacto tinham com o objeto do estudo, partindo do princípio que fossem estes os encarregados de educação com mais referências para perspetivar o pretendido, uma vez que os seus educandos frequentavam os estabelecimentos escolares referidos há pelo menos três anos.

### 3.2. Caraterização dos participantes

No que diz respeito à aplicação das entrevistadas, estas foram realizadas ao: Vereador do Pelouro da Educação do Município de Albufeira; Diretor do Agrupamento e respetivos Coordenadores de estabelecimentos do 1.º CEB.

Refira-se que o Vereador, é do sexo masculino e tem dez anos de experiência nestas funções.

Em relação aos docentes (Diretor e Coordenadores), e como se pode observar na Tabela 1, a maioria são do sexo feminino, e o tempo de serviço de cada entrevistado varia entre um ano e seis anos de tempo de serviço

**Tabela 1.** Caraterização dos entrevistados (docentes) segundo a função que desempenha, género e tempo de serviço

<b>Função</b>	<b>Género</b>	<b>Tempo de serviço</b>
Diretor do Agrupamento	Masculino	5 anos
Coordenadora de estabelecimento do 1.º CEB	Feminino	1 ano
Coordenadora de estabelecimento do 1.º CEB	Feminino	3 anos
Coordenadora de estabelecimento do 1.º CEB	Feminino	2 anos
Coordenadora de estabelecimento do 1.º CEB	Feminino	6 anos
Total dos entrevistados		5

De seguida apresentamos as tabelas que caracterizam as subamostras, às quais aplicámos um questionário. São elas: encarregados de educação; pessoal docente; pessoal não docente.

**Tabela 2.** Género dos encarregados de educação, docentes e pessoal não docente

Género	Enc. Educ.		Docente		Não Docente	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Feminino	66	78,6	27	77,1	17	100,0
Masculino	18	21,4	8	22,9	-	-
Total	84	100,0	35	100,0	17	100,0

Como se pode observar através da Tabela 2, na sua maioria, os inquiridos são do sexo feminino (110), o que se repete em qualquer dos subgrupos. Destacamos o facto de não haver nenhum inquirido do sexo masculino no subgrupo *não docente*.

**Tabela 3.** Faixa etária dos encarregados de educação, docentes e pessoal não docente

Faixa etária	Enc. Educ.		Docente		Não Docente	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
21 -25	1	1,2	-	-	-	-
26 – 31	6	7,1	7	20,0	2	11,8
32 – 37	23	27,4	17	48,6	3	17,6
38 – 43	40	47,6	6	17,1	4	23,5
Maior ou igual a 44	14	16,7	5	14,3	8	47,1
Total	84	100,0	35	100,0	17	100,0

No que diz respeito à faixa etária dos inquiridos, a maioria dos *encarregados de educação* e do pessoal *não docente* encontra-se na faixa etária dos 38-43; já no subgrupo *docentes*, a maioria dos inquiridos está na faixa etária dos 32-37.

**Tabela 4.** Estado Civil dos encarregados de educação, docentes e pessoal não docente

Estado civil	Enc. Educ.		Docente		Não Docente	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Solteiro	13	15,5	17	48,6	2	11,8
Casado	43	51,2	14	40,0	11	64,7
União facto	17	20,2	2	5,7	3	17,6
Divorciado	10	11,9	2	5,7	-	-
Viúvo	1	1,2	-	-	1	5,9
Total	84	100,0	35	100,0	17	100,0



Relativamente ao estado civil dos inquiridos, observamos através da Tabela 4 que, na sua maioria, são casados (68). É de salientar que no subgrupo *docentes*, a maioria são solteiros. No subgrupo *encarregados de educação*, 17 vivem em união de facto.

**Tabela 5.** Habilitações Académicas dos encarregados de educação, docentes e pessoal não docente

Habilitações académicas	Enc. Educ.		Docente		Não Docente	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1.º CEB (4.º ano escolaridade)	6	7,1	-	-	1	5,9
2.º CEB (6.º ano escolaridade)	11	13,1	-	-	1	5,9
3.º CEB (9.º ano escolaridade)	22	26,2	-	-	7	41,2
Ensino Secundário (12.º ano escolaridade)	31	36,9	-	-	6	35,3
Bacharelato ou equivalente	-	-	2	5,7	-	-
Licenciatura	13	15,5	29	82,9	1	5,9
Pós-graduação	-	-	1	2,9	-	-
Mestrado	-	-	2	5,7	1	5,9
Nenhum nível de escolaridade	1	1,2	-	-	-	-
Outra	-	-	1	2,9	-	-
Total	84	100,0	35	100,0	17	100,0

Em relação às habilitações académicas dos inquiridos, de acordo com a Tabela 5, constatamos que a maioria dos encarregados de educação (31) possui o 12.º ano de escolaridade. No que diz respeito às habilitações académicas do pessoal não docente, importa referir a maioria (sete) tem o 9.º ano de escolaridade, embora curiosamente exista um inquirido que possui licenciatura e outro que possui mestrado.

Relativamente ao pessoal docente, a maioria (29) é detentor de uma licenciatura.

**Tabela 6.** Total do tempo de serviço dos docentes e pessoal não docente

Tempo de serviço	Docente		Não Docente	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Inferior a 1 ano	-	-	-	-
Entre 2 e 4 anos	10	28,6	1	5,9
Entre 5 e 7 anos	2	5,7	6	35,3
Superior a 8 anos	23	65,7	10	58,8
Total	35	100,0	17	100,0

No que diz respeito ao tempo de serviço dos dois subgrupos inquiridos (pessoal docente e não docente), observamos através da Tabela 6 que, na sua maioria têm um tempo de serviço superior a 8 anos.

**Tabela 7.** Tempo de serviço na escola, dos docentes e pessoal não docente

Tempo de serviço	Docente		Não Docente	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1 ano	13	37,1	2	11,8
Entre 2 e 4 anos	6	17,1	3	17,6
Entre 5 e 7 anos	3	8,6	2	11,8
Superior a 6 anos	13	37,1	10	58,8
Total	35	100,0	17	100,0

Segundo os dados que podemos observar através da Tabela 7, podemos verificar que a maioria do pessoal docente e pessoal não docente desempenha funções na mesma escola há mais de seis anos.

## **4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados**

Segundo Almeida e Pinto (1990) as técnicas de investigação “são conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento de informação requerida pela atividade de investigação” (p.78). Para a elaboração deste estudo considerou-se pertinente que a recolha de dados fosse baseada na utilização instrumentos como o inquérito por entrevista (mais especificamente a entrevista semidiretiva) e por questionário. Passamos a descrevê-las de uma forma sucinta e objetiva.

### **4.1. Entrevista**

A entrevista é uma técnica de recolha de dados que é bastante utilizada no âmbito das Ciências Sociais para a obtenção de informação de carácter pessoal. Esta técnica, que se desenvolve sob a forma de diálogo intencional, pretende que o informante ou entrevistado exponha a sua opinião e dê a sua explicação sobre um determinado assunto ou acontecimento (Gil, 1999).

De acordo com Foddy (1996) questionar é um dos principais meios de obter informações sobre comportamentos, experiências anteriores, motivações, crenças, valores e atitudes, acerca de um conjunto de variáveis do foro subjetivo que não são diretamente mensuráveis.

Fundamentalmente, podem ser definidos três tipos de entrevista em função do seu nível de estruturação: a entrevista estruturada, não-estruturada, e semiestruturada. De acordo com esta terminologia, as entrevistas estruturadas são as que obedecem a um esquema previamente delimitado para a obtenção das respostas - são entrevistas muito orientadas.

Na entrevista não-estruturada acontece exatamente o oposto, é mais espontânea, muito flexível, não existe uma ordem estabelecida para as perguntas que compõem a entrevista. A variante semiestruturada apresenta características estruturais dos dois tipos principais, recorrendo a um referencial de perguntas que deverá ser respondido mas sem que exista uma ordem pré-estabelecida, a nível estrutural não é nem demasiado rígida nem demasiado flexível (Pardal & Correia, 1995).

Quivy e Campenhoudt (2003) utilizam outra terminologia, referindo-se à entrevista semidiretiva, ou semidirigida como a mais utilizada em investigação qualitativa, sendo semidiretiva no sentido em que não é nem inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Normalmente o investigador dispõe de perguntas-guia relativamente abertas, acerca das quais pretende receber informação por parte do entrevistado.

O investigador tem como função encaminhar a entrevista para os seus objetivos sempre que o entrevistado se afastar do objetivo da entrevista. Este tipo de entrevista implica a construção de um guião, o qual que iremos referir mais adiante, e que vai definir o campo de abordagem de cada categoria. (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Tal como referimos anteriormente, a entrevista é um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de recolher dados relativos às questões de investigação formuladas. Trata-se de um processo planificado de construção de um instrumento de observação que exige dos que o executam uma grande disciplina. Este método é frequentemente utilizado nos estudos exploratórios e descritivos, como é o caso da presente investigação, se bem que seja também utilizado no contexto de outros tipos de investigação. É neste sentido que a entrevista preenche geralmente três funções: 1) como método exploratório para examinar conceitos, relações entre as variáveis e conceber hipóteses; 2) como principal

instrumento de medida de uma investigação; 3) como complemento a outros métodos, tanto para explorar resultados não esperados como para validar os resultados obtidos com outros métodos ou ainda para obter maior profundidade (Fortin, 1999).

A finalidade das entrevistas a realizar consistiu, em última instância, na recolha de dados que permitissem não só fornecer pistas para a caracterização do objeto em estudo, como também conhecer alguns aspetos dos intervenientes no processo (Estrela, 1994).

Foddy (1996) alerta para a possibilidade de ocorrência de situações que podem traduzir-se em obstáculos na realização de uma entrevista, como por exemplo o facto de, por vezes, as perguntas simples poderem produzir respostas inválidas ou imprecisas; outro eventual obstáculo diz respeito à relação entre o que os inquiridos dizem e o que efetivamente fazem.

Para a realização das entrevistas, tornou-se necessária a construção de um guião de entrevista que, tal como o nome indica, se trata de um documento guia para o entrevistador no momento da entrevista. O guião previamente estruturado serve como orientador na recolha de informação pertinente para o entrevistador.

Foddy (1996) refere que durante a construção das perguntas o entrevistador tem de ter presente o acrónimo *TAP*, que se traduz em tópico, aplicabilidade e perspetiva, as três principais preocupações dos investigadores. Tópico refere-se à clareza da pergunta e ao seu bom entendimento; a aplicabilidade remete para o facto de as perguntas serem estruturadas de acordo com o entrevistado e com as informações de que dispõe; a perspetiva pressupõe que, para uma mesma pergunta, exista uma mesma resposta por parte de diferentes entrevistados.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003) um guião de entrevista pouco estruturado não significa uma falha por parte do investigador; poderá sim ser uma estratégia do entrevistador para não fazer transparecer através das perguntas os seus objetivos de

investigação. No guião de entrevista os temas a abordar são expostos com o intuito de permitir que o entrevistado aprofunde o seu pensamento ou explore uma questão nova de que não fala espontaneamente.

Para este estudo, tal como referimos anteriormente, foram construídos três guiões de entrevistas, aplicadas a três grupos de intervenientes distintos, entre os quais: Vereador do Pelouro da Educação da Autarquia Local (Anexo 1), Diretor do Agrupamento (Anexo 2) e Coordenadores de Estabelecimentos do 1.º ciclo do ensino básico (Anexo 3). As perguntas foram elaboradas com o intuito de dar resposta ao problema de investigação, às questões de investigação e aos objetivos do estudo. Houve o cuidado de elaborar as perguntas de acordo com a informação que cada um poderia fornecer. Importa também referir que, para a elaboração do guião das entrevistas, foi consultado e analisado o regulamento interno do agrupamento, de forma a nos inteirarmos da realidade em estudo.

As entrevistas reportavam-se a três dimensões de análise: identificar o tipo de gestão utilizado pelo órgão de gestão, perceber a importância que cada interveniente atribui à participação dos diversos atores do contexto educacional e identificar quais as estratégias de articulação utilizadas por cada interveniente.

#### **4.2. Inquérito por questionário**

Conforme já foi referido anteriormente, a amostra definida para a aplicação do inquérito por questionário foi constituída por 38 docentes, 17 não docentes e 98 encarregados de educação dos estabelecimentos do 1.º CEB pertencentes ao Agrupamento de Escolas em estudo.

Recorremos à aplicação do inquérito por questionário, uma vez que procurámos “estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população” (Sousa, 2009, p. 153).

Os inquéritos por questionário possibilitam uma recolha significativa de dados junto da amostra, neste caso em particular de agentes educativos, uma vez que permitem “colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativos de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, (...) ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse o investigador.” (Quivy e Campenhoudt, 2003, p. 190).

Os questionários têm usualmente como objetivos principais: estimar grandezas absolutas, neste caso a percentagem de pessoas com uma determinada opinião; estimar grandezas relativas, por exemplo, fazendo uma estimativa da proporção de cada tipo na população estudada; descrever uma população ou subpopulação e verificar hipóteses, sobre a forma de relações entre duas ou mais variáveis (Ghiglione e Matalon, 1997).

Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (2003) os objetivos para os quais o método de inquérito por questionário é especialmente adequado consistem no seguinte: conhecimento de uma população, ou seja as suas condições, modo de vida, comportamentos, valores ou opiniões; na análise de um fenómeno social e nos casos em que, de uma maneira geral, é necessário interrogar um grande número de pessoas e em que o objetivo é conseguir a representatividade.

Para o nosso estudo foram construídos três questionários distintos: um para o pessoal docente, outro para o pessoal não docente, e um outro para os encarregados de educação. Em relação aos questionários aplicados ao pessoal docente e não docente, optou-se pela construção de um questionário constituído exclusivamente por questões fechadas. Para Ghiglione e Matalon (1997) quando existe uma standardização e uma

uniformização das respostas, em que é pedido a cada inquirido que escolha a sua numa lista preestabelecida, os inquiridos encontram-se perante uma questão fechada. Os autores realçam ainda que o investigador, ao formular as questões, nunca deve esquecer que estas têm por objetivo obter uma determinada informação, sendo que as questões deverão ser colocadas de forma a assegurar que de facto será essa, e apenas essa, a informação que se irá obter.

Foi precisamente com base nesta linha de pensamento que construímos os questionários aplicados ao pessoal docente e não docente. A versão final do questionário aplicado ao pessoal docente (Anexo 4) é constituída por 22 questões fechadas, das quais nove questões se referiam à caracterização sócio demográfica e institucional do inquirido, e as restantes questões versavam sobre as perspetivas que os inquiridos tinham em relação ao órgão de gestão, bem como à participação dos intervenientes no contexto educacional.

Em relação ao questionário do pessoal não docente optou-se pela mesma linha de construção, embora fosse constituído por 20 questões, também elas fechadas (Anexo 5). Importa referir que a diferença do número de questões dos questionários está relacionada com o facto de o questionário dos docentes ser constituído por mais duas questões em relação à caracterização institucional, e mais uma questão na dimensão relacionada com as perspetivas que os inquiridos tinham em relação ao órgão de gestão. No que diz respeito ao questionário aplicado aos encarregados de educação (Anexo 6) recorreremos aos dois tipos de questão: abertas e fechadas. Nas questões abertas o sujeito responde livremente, contrariamente ao que se verifica nas questões fechadas. Este questionário foi constituído por 18 questões, agrupadas em três dimensões relacionadas com: caracterização sociodemográfica, estratégias de articulação utilizadas pela escola e pelo órgão de gestão, e perspetivas em relação ao papel dos intervenientes no contexto



educacional. Importa referir que três das questões eram abertas e estavam relacionadas com as estratégias de articulação utilizadas.

Em todos os questionários foram utilizados dois tipos de escala: nominal e ordinal. A maior parte das questões eram constituídas por escalas de resposta tipo Likert, uma vez que é o tipo de escala mais utilizado “para registar o grau de concordância ou discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor” (Tuckman, 1994, p.280). Também foram utilizadas resposta do tipo listagem (*checklist*) em que os inquiridos escolhiam uma ou mais do que uma resposta, sendo que não existiam respostas corretas ou incorretas.

## 5. Procedimentos de recolha de dados

Com o intuito de fazer uma abordagem inicial, o primeiro contacto com o agrupamento, através do seu diretor, aconteceu no início do ano de 2011, após ter sido autorizada a recolha de dados para a dissertação (Anexo 7). Neste encontro a investigadora realizou uma conversa informal com o diretor, explicando quais os objetivos do estudo e apresentando o plano da dissertação.

Foi solicitado à investigadora um pedido formal de autorização para aplicação dos questionários aos encarregados de educação, bem como para a realização das entrevistas ao diretor e às coordenadoras de estabelecimento do 1.º ciclo do ensino básico (Anexo 8), o qual foi entregue e posteriormente aprovado em Conselho Pedagógico do respetivo agrupamento.

No que diz respeito à entrevista a realizar ao Vereador do Pelouro da Educação da Câmara Municipal, foi efetuado um contacto informal com o mesmo, explicando os objetivos do estudo, tendo o mesmo agendando de imediato a entrevista.

Obtidas todas as autorizações necessárias para aplicação dos instrumentos, iniciou-se a calendarização dos diversos instrumentos a aplicar.

Foram realizadas seis entrevistas semidiretivas com recurso a três guiões previamente estruturados referidos anteriormente, com o intuito de recolher informações acerca do modelo de gestão e perspetivar a opinião dos vários intervenientes.

Importa referir que o local das entrevistas foi escolhido tendo em conta a disponibilidade dos entrevistados, o melhor horário e o local mais adequado para a sua realização. Em todas as entrevistas houve o cuidado para que as mesmas decorressem em ambientes calmos e livres de interrupções, o que, de uma forma geral, foi conseguido. Refira-se ainda o facto de ter sido solicitada a autorização para gravar a

entrevista a todos os entrevistados e todos os entrevistados autorizaram as gravações das mesmas.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de novembro de 2011 e janeiro de 2012, tendo sido atribuído um número a cada entrevistado de acordo com a ordem pela qual foram realizadas, para facilitar a sua identificação. Os nomes dos entrevistados foram retirados das transcrições para proteger a sua identidade e cumprir com a confidencialidade que é exigida num estudo desta natureza. A Tabela 8 que se segue apresenta de forma sucinta a aplicação das entrevistas:

**Tabela 8.** Resumo das entrevistas aplicadas

<b>Código da Entrevista</b>	<b>Entrevistado</b>	<b>Data da Entrevista</b>	<b>Razão da Escolha do entrevistado</b>	<b>Tempo da entrevista</b>
E1	Diretor do Agrupamento em estudo	22/11/2011	Órgão máximo de gestão	32mts e 14 segs
E2	Vereador do Pelouro da Educação da Autarquia local	9/12/2011	Representante máximo de um dos intervenientes	22 mts e 35 segs
E3	Coordenador de Estabelecimento	9/01/2012	Gere o estabelecimento do 1.º ciclo e articular com o órgão e gestão	14 mts e 52 segs
E4	Coordenador de Estabelecimento	11/01/2012	Gere o estabelecimento do 1.º ciclo e articular com o órgão e gestão	18 mts e 59 segs
E5	Coordenador de Estabelecimento	13/01/2012	Gere o estabelecimento do 1.º ciclo e articular com o órgão e gestão	12 mts e 7 segs
E6	Coordenador de Estabelecimento	17/01/2012	Gere o estabelecimento do 1.º ciclo e articular com o órgão e gestão	15 mts e 38 segs

No que diz respeito à aplicação dos questionários, definida a amostra e contactados os encarregados de educação dos alunos do 4.º ano de escolaridade, procedemos à aplicação dos mesmos no início do mês de janeiro, sendo este período propositado, para que os inquiridos tivessem presentes as vivências do 1.º período letivo escolar. Dos 98 questionários distribuídos aos alunos, houve um retorno de 84 questionários. Importa referir que os questionários foram entregues aos alunos, que posteriormente devolveram aos titulares de turma. Estes por sua vez reuniram as condições necessárias de forma, a que os questionários chegassem à investigadora.

Durante o mesmo período foram também aplicados os questionários ao pessoal docente e não docente. Para o efeito utilizámos a ferramenta *Google Docs*, que permitiu o envio do link do questionário por email.

Esta técnica foi utilizada uma vez que todos os estabelecimentos do 1.º CEB estavam apetrechados de sistema de rede, o que facilitou o preenchimento do questionário. Acresce a isto redução da utilização do papel, além de se tornar mais fácil também a receção dos mesmos.

É de referir que dos 17 questionários aplicados ao pessoal não docente, obtivemos resposta na sua totalidade.

No que se refere aos questionários aplicados ao pessoal docente, foram recebidos 35 questionários de um total de 38.

## 6. Procedimentos de tratamento e análise de dados

Com o objetivo de tratar e analisar os dados, foram utilizadas duas técnicas distintas, em função da natureza dos dados em análise: a análise de conteúdo e a estatística descritiva. A análise de conteúdo foi o procedimento utilizado com vista a sistematizar e analisar as respostas às entrevistas e as respostas abertas dos questionários. Esta análise consiste num “conjunto de procedimentos diversos, incluindo mesmo técnicas diferentes que, pela sua sistematização, analisam documentos em diferentes modos e com diferentes objetivos” (Sousa, 2009, p.264). Segundo o mesmo autor, estamos perante uma análise de carácter estrutural, quando se procura nos documentos de natureza variada entender a sua organização estrutural para fazer inferências que conduzam ao conteúdo real.

Assim, analisar o conteúdo é procurar ultrapassar a superfície penetrando no interior para descobrir o conteúdo profundo, o significado verdadeiro (Bardin, 1994).

Cohen e Manion (1997, citados por Sousa 2009) referem mesmo que o objetivo concreto da análise de conteúdo é a transformação de documentos qualitativos em dados quantitativos.

Neste estudo foi construída uma grelha de análise para as entrevistas, cujos discursos foram decompostos com base em categorias, subcategorias e descrição (Anexo 9).

No que se refere à análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário, utilizámos a estatística descritiva. Este procedimento tem como objetivo quantificar os dados recolhidos, o que permite descrever os valores que obtivemos através dos questionários.

Reis (1996) diz-nos que a “a estatística descritiva consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos” (p. 15).

Também Huot (2002) define estatística descritiva como “ o conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação” (p. 60). A utilização deste procedimento de tratamento e análise dos dados permite-nos uma visão global dos dados recolhidos, e permite-nos organizar e descrever os dados de uma forma meramente descritiva.

Para o tratamento estatístico dos dados utilizámos uma aplicação informática, o SPSS 17.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*).

## **CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Temos como objetivo principal neste capítulo apresentar os principais resultados que obtivemos através das entrevistas aplicadas a um dirigente com funções políticas e de gestão da Câmara Municipal, ao Diretor de Agrupamento e a quatro Coordenadores de Estabelecimento do 1.º CEB, e dos inquéritos por questionário aplicados a Encarregados de Educação, docentes e pessoal não docente.

Para uma melhor compreensão, tivemos em consideração os seguintes aspetos: perceção das práticas de gestão, perceção sobre o uso de estratégias de promoção da participação e perceção da forma como os intervenientes perspetivam a sua participação.

## 1. Perceção das práticas de gestão

Neste ponto é nossa intenção apresentar os principais resultados obtidos através das entrevistas e dos questionários aplicados, tendo por objetivo identificar o tipo de gestão utilizada em diferentes contextos (autarquia, agrupamento e escola do 1º CEB) e, conseqüentemente, perceber qual a perceção que os restantes intervenientes têm em relação à gestão do agrupamento.

No seguimento do que afirmámos na secção relativa à análise e tratamento de dados, definimos as dimensões de análise da entrevista e, por conseguinte, atribuímos categorias e subcategorias (Anexo 9).

É com base nas grandes dimensões avaliadas a partir da entrevista, que apresentamos os resultados que se seguem.

Recordamos que essas dimensões se referem a: identificar o tipo de gestão utilizado pelo órgão de gestão, perceber a importância que cada interveniente atribui à participação dos diversos atores do contexto educacional e identificar quais as estratégias de articulação utilizadas por cada interveniente.

### 1.1. Práticas e estratégias

Neste subponto apresentamos os resultados obtidos junto dos intervenientes que, de certa forma, têm como função a gestão na comunidade educativa. São eles a autarquia local, a direção do agrupamento e os coordenadores de estabelecimento.

Fomos, por isso, procurar perceber que práticas estes elementos utilizam na sua gestão diária.



Através da entrevista realizada ao Vereador do Pelouro de Educação, verificámos que o mesmo identifica a gestão do agrupamento em causa, como uma gestão que apela à participação:

*“Deparo-me claramente perante uma forma de gestão baseada na democracia e na participação de todos” (E2)*

No entanto, o entrevistado assume que existe ainda “aresta a limar”, no sentido em que muitas vezes as funções não estão bem definidas:

*(...) Porque acho que deveria haver uma maior clarificação de funções dos coordenadores das escolas, enfim isto é a perceção que tenho (...) (E2)*

Uma das características referidas na revisão da literatura para definir um gestor, como um gestor participativo e democrático, é precisamente o facto de, neste tipo de gestão, se privilegiar a proximidade e confiança entre todos os colaboradores:

*(...) Partilho o meu espaço de trabalho com o subdiretor e adjuntos; A porta da direção está aberta e tento dar resposta na hora a todas as solicitações de professores, funcionários e pais, resolvendo os problemas que vão surgindo e não deixar que estes fiquem sem respostas (...) Relativamente aos meus colegas, naturalmente que confio nas suas capacidades de trabalho e é por isso que deleguei competências nas várias áreas de administração (...) É o único meio de gestão mais adequada à realidade de uma escola porque, obviamente, ninguém consegue acumular todas as funções e dar uma resposta de qualidade às*

*exigências diárias (...) Esta forma de gestão estende-se aos coordenadores de estabelecimento que foram escolhidos por mim e nos quais deposito total confiança e neles foram também delegadas competências na gestão das escolas do 1.º ciclo (E1)*

Outro dos aspetos relacionados com o tipo de gestão remete para a forma como são tomadas as decisões, e que claramente definem o tipo de gestão. Neste estudo verificou-se que o tipo de gestão adotado pela direção do agrupamento remete para uma gestão participativa, sendo a opinião dos outros tida em conta:

*(...) As decisões tomadas são precedidas de discussão, com a apresentação de ideias e argumentos, nas reuniões com os elementos da direção e no Conselho Pedagógico, pois não me sinto dono da verdade absoluta e gosto de ouvir outras sensibilidades (...); Muitas vezes as opiniões são contrárias e é necessário decidir e é por isso que tem que haver um líder para traçar um caminho e decidir pelo coletivo; (...) Devemos confiar nas capacidades do corpo docente e no contributo que podem dar para a melhoria da escola (...) (E1)*

Este aspeto também é referido e salientado, como prática de gestão, pelos coordenadores de estabelecimento. Todos salientaram as práticas de gestão por parte do agrupamento como remetendo para uma gestão democrática e participativa:

*(...) É um diretor, é participativo, falamos diretamente com ele sem qualquer constrangimento (...) (E6)*

*(...) Realço a ligação bastante direta que tenho com este órgão de gestão, o que facilita também em algumas situações (...)* (E3)

*(...) Existe uma liderança democrática (...)* (E5)

*(...) Entramos no gabinete do diretor, em que está sempre de porta aberta, sem quaisquer constrangimentos, onde a nossa opinião é tida em conta (...)* (E5)

*(...) Não há um autoritarismo declarado, existe de facto o papel do diretor, que é o órgão máximo de gestão ao qual devemos respeitar (...)* (E5)

*(...) É um diretor que se desloca à escola. Ouve-nos, pergunta-nos quais são os nossos problemas (...)* (E4)

*(...) O diretor está sempre acessível (...)* (E4)

Após a leitura destes excertos, percebemos que a relação existente entre os coordenadores e o órgão de gestão parece ser claramente uma relação próxima e positiva.

De acordo com a revisão da literatura, um dos aspetos relacionados com a forma como são acatadas as orientações da direção, está relacionada com a perceção que se tem dos cargos de chefia e a credibilidade, ou não, que se tem em relação a quem define as orientações das nossas funções.

Para uma melhor compreensão deste aspeto, e com o intuito de tentarmos perceber de que forma é percecionado o órgão de gestão por parte do pessoal docente e não docente, apresentamos de seguida os resultados obtidos através dos questionários aplicados ao pessoal docente (Tabela 9 e Tabela 10).

**Tabela 9.** Opinião do pessoal docente em relação ao órgão de gestão

Aspetos relacionados com o órgão de gestão	Docentes							
	CA		C		D		DA	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Os elementos que fazem parte da direção formam um grupo coeso	6	17,1	27	77,1	2	5,7	-	-
Reconheço ao órgão de gestão competência para o cargo de gestão da escola	12	34,3	21	60,0	2	5,7	-	-
O órgão de gestão explicitou com clareza as funções e competências de cada um dos seus membros	9	25,7	21	60,0	5	14,3	-	-
Os elementos da direção procuram estar sempre acessíveis e disponíveis para atender os professores	11	31,4	23	65,7	1	2,9	-	-
Aceito qualquer elemento da direção com competência para ser meu superior hierárquico	6	17,1	20	57,1	7	20,0	-	-
<i>n</i> = 35								

Nota. O *n* corresponde ao número de inquiridos que responderam de acordo com a subcategoria apresentada. As percentagens apresentadas são calculadas em relação ao número de vezes que foi mencionada a subcategoria CA = concordo em absoluto; C = concordo; D = discordo; DA = discordo em absoluto.

**Tabela 10.** Opinião do pessoal não docente em relação ao órgão de gestão

Aspetos relacionados com o órgão de gestão	Não docentes							
	CA		C		D		DA	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Os elementos que fazem parte da direção, formam um grupo coeso	2	11,8	12	70,6	3	17,6	-	-
Reconheço ao órgão de gestão competência para o cargo de gestão da escola	2	11,8	12	70,6	3	17,6	-	-
O órgão de gestão explicitou com clareza as funções e competências de cada um dos seus membros	2	11,8	12	70,6	3	17,6	-	-
Os elementos da direção procuram estar sempre acessíveis e disponíveis	3	17,6	13	76,5	1	5,9	-	-
Aceito qualquer elemento da direção com competência para ser meu superior hierárquico	3	17,6	13	76,5	1	5,9	-	-
<i>n</i> = 17								

Nota. O *n* corresponde ao número de inquiridos que responderam de acordo com a subcategoria apresentada. As percentagens apresentadas são calculadas em relação ao número de vezes que foi mencionada a subcategoria CA = concordo em absoluto; C = concordo; D = discordo; DA = discordo em absoluto.

Como podemos observar, a maioria dos docentes *concordam* com os aspetos mencionados, relacionados com o órgão de gestão. Dos 35 docentes inquiridos, 27 *concordam* que “Os elementos que fazem parte da direção formam um grupo coeso”, 21 referem que “Reconheço ao órgão de gestão competência para o cargo de gestão da escola” e que “O órgão de gestão explicitou com clareza as funções e competências de cada um dos seus membros”.

Ainda a destacar 23 docentes que *concordam* que “Os elementos da direção procuram estar sempre acessíveis e disponíveis para atender os professores”. Estes resultados vão ao encontro dos discursos dos entrevistados apresentados anteriormente.

No que diz respeito à aceitação em relação aos elementos de direção, na sua maioria (n=20), os docentes *concordam* com “Aceito qualquer elemento da direção com competência para ser seu superior hierárquico”.

Na perspetiva do pessoal não docente, este cenário mantém-se, na medida em que estes, na sua maioria, *concordam* com os aspetos salientados. Dos 17 inquiridos, 12 referem que *concordam* que: “Os elementos que fazem parte da direção formam um grupo coeso”; “Reconheço ao órgão de gestão competência para o cargo de gestão da escola” e “O órgão de gestão explicitou com clareza as funções e competências de cada um dos seus membros”. Em relação aos itens “Elementos da direção procuram estar sempre acessíveis e disponíveis” e “Aceito qualquer elemento da direção com competência para ser meu superior hierárquico”, 13 dos inquiridos *concordam* com estes aspetos.

Outro dos aspetos importantes a ter em conta numa gestão baseada na democracia, remete para as estratégias e práticas utilizadas nessa mesma gestão, tais como: gestão de conflitos, comunicação, processos de tomada de decisão, entre outros.

Tentámos, junto do pessoal docente e não docente, identificar qual a perceção que os mesmos têm em relação a essas práticas adotadas pelo órgão de gestão (Tabela 11).

**Tabela 11.** Avaliação do pessoal docente em relação ao órgão de gestão

Métodos de trabalho	Docentes							
	Muito Boa		Boa		Suficiente		Insuficiente	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Gestão de conflitos entre os elementos da comunidade educativa	9	25,7	19	54,3	7	20,0	-	-
Condução de reuniões	6	17,1	21	60,0	8	22,9	-	-
Processos de comunicação da informação	6	17,1	20	57,1	9	25,7	-	-
Dinâmicas e interações de grupos ou equipas de trabalho	4	11,4	23	65,7	8	22,9	-	-
Processos de tomada de decisão	5	14,3	23	65,7	7	20,0	-	-
Surgimento de novos projetos/programas ou maior qualidade dos já existentes	5	14,3	18	51,4	12	34,3	-	-
<i>n</i> = 35								

Nota. O *n* corresponde ao número de inquiridos que responderam de acordo com a subcategoria apresentada. As percentagens apresentadas são calculadas em relação ao número de vezes que foi mencionada a subcategoria.

Como podemos observar através da análise da Tabela 11, a maioria dos docentes inquiridos (65,7%) classifica as práticas utilizadas pelo órgão de gestão na categoria *Bom*, nomeadamente nos seguintes aspetos: “Dinâmicas e interações de grupos ou equipas de trabalho” e “Processos de tomada de decisão”.

Seguem-se os resultados para o grupo dos não docentes.

**Tabela 12.** Avaliação do pessoal não docente em relação ao órgão de gestão

Métodos de trabalho	Não docentes							
	Muito Boa		Boa		Suficiente		Insuficiente	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Gestão de conflitos entre os elementos da comunidade educativa	9	25,7	19	54,3	7	20,0	-	-
Condução de reuniões	2	11,8	8	47,1	4	23,5	3	17,6
Processos de comunicação da informação	2	11,8	7	41,2	8	47,1	-	-
Dinâmicas e interações de grupos ou equipas de trabalho	1	5,9	9	52,9	6	35,3	1	5,9
Processos de tomada de decisão	1	5,9	8	47,1	7	41,2	1	5,9
Surgimento de novos projetos/programas ou maior qualidade dos já existentes	1	5,9	10	58,8	5	29,4	1	5,9

*n* = 17

Nota. O *n* corresponde ao número de inquiridos que responderam de acordo com a subcategoria apresentada. As percentagens apresentadas são calculadas em relação ao número de vezes que foi mencionada a subcategoria.

Em relação à opinião do pessoal não docente, verifica-se também que a maioria classifica como *Bom* o desempenho da direção no que diz respeito a estes aspetos. De destacar que observámos uma percentagem bastante elevada de respondentes nos seguintes domínios: “Gestão de conflitos entre os elementos da comunidade educativa” e “Surgimento de novos projetos/programas ou maior qualidade dos já existentes”.



## 1.2. Estilo de liderança

Como já referimos no enquadramento teórico, e recordando as palavras de Pires (2003), a liderança é um conjunto de atitudes e comportamentos passíveis de influenciar os processos de participação, onde estão implicados todos os atores educativos.

Foi com base nesta linha de pensamento que tentámos, junto dos inquiridos, identificar como o estilo de liderança é avaliado na ótica do pessoal docente e não docente.

Nas tabelas que se seguem podemos observar as perspetivas face à liderança nos seguintes aspetos: relações, tomada de decisão e comunicação.

**Tabela 13.** Avaliação do estilo de liderança do órgão de gestão, segundo as relações

Estilo de liderança/relações	Docentes		Não Docentes	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Assenta na desconfiança	3	8,6	3	17,6
Condescendência	2	5,7	4	23,5
Confiança	23	65,7	9	52,9
Confiança total	7	20,0	1	5,9
Total	35	100,0	17	100,0

No que diz respeito à relação, a maioria, quer dos docentes ( $n=23$ ), quer do pessoal não docente ( $n=9$ ), identifica o estilo de liderança baseado na *confiança*. Curiosamente, três dos inquiridos destas duas subamostras referem que o estilo de liderança é baseado na *desconfiança*.

**Tabela 14.** Avaliação do estilo de liderança do órgão de gestão, segundo a tomada de decisão

Estilo de liderança/tomada de decisão	Docentes		Não Docentes	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Centralizada	11	31,4	6	35,3
Delegação de pequenas decisões	10	28,6	7	41,2
Delegação de decisões	10	28,6	4	23,5
Descentralizada	4	11,4	-	-
Total	35	100,0	17	100,0

Em relação à perceção no que diz respeito às tomadas de decisão por parte do órgão de gestão, pudemos observar, através da aplicação dos questionários ao pessoal docente e não docente, que na sua maioria o pessoal docente ( $n=11$ ) assume que o órgão de gestão toma decisões de uma forma *centralizada*. Já o pessoal não docente (sete) refere que o órgão de gestão *delega pequenas decisões*.

**Tabela 15.** Forma mais frequente de tomada de decisões

Forma da tomada de decisões	Docentes		Não Docentes	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
O diretor toma a decisão e comunica	12	34,3	5	29,4
O diretor apresenta a ideia e pede comentários para depois decidir	12	34,3	6	35,3
O diretor apresenta o problema e pede ideias para depois decidir	8	22,9	5	29,4
O órgão de gestão define limites e pede que decidam	3	8,6	1	5,9
Total	35	100,0	17	100,0

Através da Tabela 15, onde se apresentam os resultados para a forma mais frequente de tomadas de decisão, podemos observar que seis dos inquiridos do pessoal não docente referem que *O diretor apresenta a ideia e pede comentários para depois decidir*. A maioria dos docentes (n=12) refere que *O diretor toma a decisão e comunica*. O mesmo número de docentes (n=12) assume que *O diretor apresenta a ideia e pede comentários para depois decidir*.

Outro dos aspetos relacionados com o estilo de liderança é a forma de comunicação. Procurámos perceber qual a avaliação que o pessoal docente e não docente faz em relação à forma de comunicação que o órgão de gestão adota.

Verificámos que, na grande maioria das duas subamostras (pessoal docente e não docente), a forma de comunicação que é adotada pelo órgão de gestão é fundamentalmente *interativa*. Na Tabela 16 podemos observar que 60% do pessoal docente e 52,9% do pessoal não docente referem esta situação.

**Tabela 16.** Avaliação do estilo de liderança do órgão de gestão, segundo a forma da comunicação

Estilo de liderança/comunicação	Docentes		Não Docentes	
	n	%	n	%
Vertical e descendente	4	11,4	4	23,5
Vertical e por vezes ascendente	4	11,4	1	5,9
Interativa	21	60,0	9	52,9
Em todas as direções	6	17,1	3	17,6
Total	35	100,0	17	100,0

## 2. Perceção sobre o uso de estratégias de promoção da participação

### 2.1. Autarquia

Um dos temas abordados neste trabalho remete para o papel que cada interveniente deve assumir para uma participação ativa e promoção também da participação dos restantes intervenientes em toda a dinâmica de uma escola.

Ao entrevistarmos o Vereador do Pelouro da Educação, verificámos que a autarquia local parece estar consciente da importância dessa participação e tem um papel na definição de algumas estratégias que possam promover a participação:

*“A autarquia também desenvolve algumas práticas, no que diz respeito ao desenvolvimento de algumas atividades, para que os alunos, professores, pessoal não docente possam visitar e participar...Para que a comunidade escolar desfrute de uma experiência fora da escola (durante a semana) e ao fim de semana possam também desfrutar em contexto familiar, Ao termos consciência que os pais, encarregados de educação, ou até mesmo a família, têm um papel importante, temos sempre o cuidado de prolongar as nossas atividades para os fins-de-semana, para que todos possam aproveitar ao máximo” (E2)*

Através da entrevista aplicada, também nos foi possível apurar a perceção que esta entidade tem em relação às práticas de gestão do agrupamento em estudo. O entrevistado refere um dos pontos assentes numa gestão do tipo participativa:

*(...) Deparo-me claramente perante uma forma de gestão baseada na democracia e na participação de todos (...) (E2)*

No entanto, o mesmo também nos alerta para o facto de ainda haver arestas para limar, no sentido de definições claras de funções:

*(...) Acho que deveria de haver uma maior clarificação de funções dos coordenadores das escolas, enfim isto é a perceção que tenho (...)* (E2)

A autonomia foi um dos conceitos abordados no enquadramento teórico. Relembrando Barroso (2005), autonomia da escola refere-se à capacidade de decisão própria, que se exerce através de atribuições, competências e recursos, transferidos ou delegados de outros níveis da administração. A autonomia para um dos entrevistados está um pouco longe de ser concretizada e de se poder considerar efetiva:

*(...) Fala-se muito de autonomia, mas a meu ver, esta autonomia ainda não é um dado adquirido, embora tenha havido uma evolução, de há uns anos até agora, bastante positiva nesse aspeto (...) Concordo perfeitamente com a Autonomia, desde que ela seja administrada e gerida (...) é para ser utilizada com conta peso e medida (...)* (E2)

## 2.2. Agrupamento de escola

No que se refere ao uso de estratégias de promoção de participação por parte do órgão de gestão, pudemos verificar, através da entrevista realizada ao E1, que as opiniões são consideradas e que são promovidas reuniões regulares, reuniões essas que podemos entender, de acordo com a revisão da literatura que efetuámos, como práticas de promoção de participação:

*(...) A partilha de informação é constante e as decisões mais importantes são ponderadas em conjunto, pois gosto de ouvir várias opiniões e os seus argumentos para tomar a melhor decisão (...)* Outro meio decorre da realização regular de reuniões em

*que os coordenadores de departamento transmitem as informações e decisões relevantes para a vida escolar (...) (E1)*

No que diz respeito à promoção da participação dos encarregados de educação, também o mesmo entrevistado fez referência a momentos que promovam essa mesma participação; no entanto, e no mesmo sentido do que analisámos no primeiro capítulo deste trabalho, na maioria das vezes a promoção da participação dos encarregados de educação limita-se apenas às colaborações nas festividades, e muitas das vezes apenas e só na qualidade de espetadores:

*(...) São promovidas atividades nas escolas do 1.º CEB, onde os pais possam participar com os seus filhos. Como por exemplo as festas temáticas (...) (E1)*

Não obstante, quando questionámos os encarregados de educação relativamente ao conhecimento que tinham dos elementos do órgão de gestão, a maioria (n=53) referiu que *não* conheciam (Tabela 17).

**Tabela 17.** Conhece pessoalmente, pelo menos um dos órgãos de Gestão

Subcategorias	Encarregado Educação	
	<i>n</i>	%
Sim	31	36,9
Não	53	63,1
Total	84	100,0

Através da análise da tabela, verificamos que os elementos do órgão gestão não parecem promover o relacionamento e a participação dos encarregados de educação. Na verdade, a maioria dos encarregados de educação que referiram conhecer pelo menos um

elemento da direção, identificaram como motivo disso - *Tratar de assuntos relacionados com o educando (transferência, matrícula, escalão, saúde)* (Tabela 18).

**Tabela 18.** Motivos que levaram os E.E. a conhecerem pessoalmente, pelo menos um elemento do órgão de gestão

Motivos	Encarregado de Educação	
	<i>n</i>	%
Tratar de assuntos relacionados com o educando (transferência, matrícula, escalão, saúde)	13	15,5
Um dos elementos foi professor do meu outro filho	1	1,2
Ter um filho na escola	1	1,2
Participar numa reunião	3	3,6
Associação de pais	1	1,2
Apresentação no início do ano letivo	4	4,8
Trabalhei no Agrupamento	2	2,4
Nenhum motivo em especial	2	2,4
Já conhecia anteriormente	1	1,2
Não responderam	3	3,6
Total	31	100,0

### 2.3. Escolas do 1.º CEB

Outro dos responsáveis pela articulação e utilização de estratégias que promovam a participação são de facto os estabelecimentos de 1.ºCEB e respetivos coordenadores, responsáveis pelas funções de gestão.

Foi nossa intenção perceber, junto dos encarregados de educação, se havia a prática de realização de reuniões com os encarregados de educação e também perceber quais os motivos do contacto da escola com os encarregados de educação.

Pela análise da Tabela 19, percebemos que a maioria (66,7%) dos encarregados de educação referir que tem reuniões na escola do seu educando *uma vez por período letivo*.

**Tabela 19.** Com que frequência tem reuniões na escola

Frequência	Encarregado Educação	
	<i>n</i>	%
1 Vez p/ mês	5	6,0
2 Vezes p/ período letivo	20	23,8
1 Vez p/ período letivo	56	66,7
Não respondeu	3	3,6
Total	84	100,0

Também quisemos perceber se a escola entrava em contacto com os encarregados de educação com alguma frequência e identificar quais os motivos desses contactos. Como se pode observar nas tabelas que se seguem a maior parte dos E.E. (n=57) refere que a escola os contactou *entre 1 a 4 vezes*.

**Tabela 20.** N.º de vezes que a Escola entrou em contato com o Encarregado de Educação

N.º Vezes	Encarregado de Educação	
	<i>n</i>	%
Nenhuma	13	15,5
Entre 1 a 4	57	67,9
Entre 5 e 10	14	16,7
Total	84	100,0

No que se refere aos principais motivos desses contactos (Tabela 21), as respostas vão no sentido de *Comunicar as notas do educando* (n=56); *Convocar para reunião com o*



*professor (n=48); Convidar para uma festa, um convívio ou uma cerimónia na escola (n=31); Informar sobre o Projeto Educativo da escola e as atividades do corrente ano letivo (n=25).*

**Tabela 21.** Motivo de contato por parte da Escola

Motivo de contato	Sim		Não	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Convocar para uma reunião com o professor	48	57,1	28	33,3
Comunicar as notas do seu educando	56	66,7	20	23,8
Comunicar problemas de comportamento do seu educando	16	19,0	60	71,4
Convidar para uma festa, um convívio ou uma cerimónia, na escola	31	36,9	45	53,6
Informar sobre o Projeto Educativo da escola e as atividades do corrente ano letivo	25	29,8	51	60,7
Comunicar problemas no desempenho do seu educando	6	7,1	70	83,3
Comunicar a entrega de prémios ao seu educando	1	1,2	74	88,1
Total de inquiridos	84			

Nota. O *n* corresponde ao número de inquiridos que responderam de acordo com a subcategoria apresentada. As percentagens apresentadas são calculadas em relação ao número de vezes que foi mencionada a subcategoria.

Ainda no que diz respeito à Tabela 21, globalmente podemos afirmar que os estabelecimentos do 1.ºCEB adotam algumas práticas que conduzem à promoção da participação dos encarregados de educação. Um dos aspetos para o qual a revisão da literatura alerta, é o facto de muitas vezes não se utilizar a prática de informar os encarregados de educação do projeto educativo na escola, o que, neste caso, verificamos que parece ser uma realidade.

Foi ainda nossa intenção perceber se os contactos entre a escola e os encarregados de educação eram promovidos pela própria escola ou resultavam da iniciativa dos próprios encarregados de educação. A Tabela 22 permite-nos observar uma distribuição mais ou menos uniforme destes aspetos.

**Tabela 22.** Vindas à escola por iniciativa própria *versus* por convocatória da escola

Idas à escola	Por iniciativa própria		Por convocatória da escola	
	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%
0	13	15,5	8	9,5
1	23	27,4	26	31,0
2	28	33,3	34	40,5
3	7	8,3	10	11,9
4	7	8,3	2	2,4
5	4	4,8	2	2,4
Mais de 5	2	2,4	2	2,4
<i>n</i> = 84				

Nota. O *n* corresponde ao número de inquiridos que responderam de acordo com a subcategoria apresentada. As percentagens apresentadas são calculadas em relação ao número de vezes que foi mencionada a subcategoria.

No geral, os encarregados de educação vão à escola *duas vezes por período letivo*, sendo que “Por iniciativa própria” dos encarregados de educação temos 33,3% dos inquiridos e “Por iniciativa da escola” temos 40,4% dos encarregados de educação.

Quando questionados sobre o motivo da ida à escola por iniciativa própria, as respostas parecem variar: “Falar com o professor titular sobre o seu educando” (*n*=66); “Participar em reuniões de pais convocadas pelo professor” (*n*=57); “Tomar conhecimento da avaliação do meu educando” (*n*=20). Apenas um encarregado de educação referiu como motivo “Definir estratégias para acompanhar o meu educando” (Tabela 23).

**Tabela 23.** Motivo da ida à escola por iniciativa própria

Motivo	Sim	
	<i>n</i>	%
Falar com o professor titular sobre o seu educando	66	78,6
Participar em reuniões de pais convocadas pelo professor	57	67,9
Participar em reuniões da associação de pais	13	15,5
Participar em aulas ou outras atividades escolares	11	13,1
Assistir a atividades extra curriculares	24	28,6
Assistir a conferências, colóquios, ações de formação, encontros informais	1	1,2
Participar em visitas guiadas às instalações da escola	3	3,6
Definir estratégias para acompanhar o meu educando	1	1,2
Tomar conhecimento da avaliação do meu educando	20	23,8
n=71		

Nota. O *n* corresponde ao número de inquiridos que responderam de acordo com a subcategoria apresentada. As percentagens apresentadas são calculadas em relação ao número de vezes que foi mencionada a subcategoria.

A Tabela 24 mostra-nos que os principais motivos que impedem a ida do encarregado de educação à escola se relacionam com a incompatibilidade de horários (n=67).

**Tabela 24.** Motivos que impedem de ir à escola com mais frequência

Motivos de impedimento	Sim		Não	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Falta de transporte para se deslocar à escola	8	9,5	76	90,5
Horário de trabalho incompatível com as atividades da escola	67	79,8	17	20,2
Falta de tempo e de disponibilidade para se deslocar à escola	16	19,0	68	81,0
Já teve incompatibilidades/problemas com a escola e não quer á voltar	-	-	84	100,0
Não está interessado nos assuntos da escola	1	1,2	83	98,8
Não o convidam para ir à escola	5	6,0	79	94,0
Não existe motivo para ir	3	3,6	-	-
O educando não informa	25	29,8	-	-

*n* = 84

Nota. O *n* corresponde ao número de inquiridos que responderam de acordo com a subcategoria apresentada. As percentagens apresentadas são calculadas em relação ao número de vezes que foi mencionada a subcategoria.

No que diz respeito às reuniões com os intervenientes enquanto boa prática de promoção da participação pudemos observar que nos estabelecimentos do 1º CEB do agrupamento em estudo, estas reuniões acontecem, embora com frequências distintas, entre o pessoal docente e não docente.

Os dados mais relevantes que observámos por parte do pessoal docente, indicam que existe uma reunião *uma vez por mês* (*n*=10), seguida de *uma vez por semana* (*n*=8). Já o pessoal não docente refere uma frequência reuniões *uma vez por mês* (*n*=11).

**Tabela 25.** Frequência das reuniões na escola

Frequência	Docentes		Não Docentes	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1 vez p/ semana	8	22,9	4	23,5
2 vezes p/ mês	3	8,6	-	-
1 vez por mês	10	28,6	-	-
2 vezes p/ período letivo	2	5,7	2	11,8
1 vez p/ período letivo	2	5,7	11	64,7
Total	35	100,0	17	100,0

Através das entrevistas aplicadas aos coordenadores de estabelecimento, tentámos perceber quais os intervenientes que mais participam e quais os mais presentes na vida diária da escola. Refira-se que quase todos os entrevistados identificaram os pais e a autarquia:

*(...) Os pais participam em tudo o que lhes é pedido...mas se formos ver participam quase sempre os mesmos (...) Os pais sempre que são convidados a participar em certas atividades, participam sempre (...)* (E5)

*(...) É um município muito presente (...)* (E3)

### 3. Perceção da forma como os intervenientes perspetivam a sua participação

#### 3.1. Influência das diversas entidades e intervenientes

Nas palavras de Barroso (2005), a cultura da escola é a expressão da própria maleabilidade organizativa que resulta do jogo de atores na definição das suas estratégias e sistemas de ação.

Esta definição, no nosso entender, passa pela perceção e perspetivas que cada interveniente tem de si e dos outros intervenientes.

Também Brito (1991) refere que “as escolas de qualidade entendidas como as que possuem um elevado grau de realização escolar, de participação comunitária e cívica, de desenvolvimento pessoal, de dinâmica cultural e de intervenção no meio onde se insere, são as que conseguem envolver toda a comunidade educativa na vida da escola” (p.53).

Mas esta linha de pensamento só faz sentido se cada interveniente, efetivamente, assumir uma perspetiva positiva em relação à participação de todos os intervenientes.

Foi neste sentido que tentámos junto dos intervenientes perceber as perspetivas que tinham dessa participação e a influência que atribuem a cada interveniente.

Na tabela 26 podemos observar que, no geral, o pessoal docente avalia como *Boa* a “Colaboração entre os professores e os encarregados de Educação” (n=17); “Competência e dedicação do Órgão de Gestão” (n=18); e ainda “A cooperação entre a escola e os encarregados de educação” e “A participação da escola na comunidade envolvente” (n=22); “As relações humanas entre todos os intervenientes da vida diária da escola” (n=20). É de destacar que nenhum aspeto foi referido por parte dos docentes inquiridos como sendo insuficiente.

**Tabela 26.** Avaliação do pessoal docente em relação à escola

Aspetos relacionados com a escola	Docentes							
	Muito Boa		Boa		Suficiente		Insuficiente	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Colaboração entre os professores e os encarregados de Educação	6	17,1	17	48,6	12	34,3	-	-
Competência e dedicação do Órgão de Gestão	8	22,9	18	51,4	9	25,7	-	-
A cooperação entre a escola e os encarregados de educação	3	8,6	22	62,9	10	28,6	-	-
A participação da escola na comunidade envolvente	4	11,4	22	62,9	9	25,7	-	-
As relações humanas entre todos os intervenientes da vida diária da escola	9	25,7	20	57,1	6	17,1	-	-
<i>n</i> = 35								

Nota. O *n* corresponde ao número de inquiridos que responderam de acordo com a subcategoria apresentada. As percentagens apresentadas são calculadas em relação ao número de vezes que foi mencionada a subcategoria

Já no que diz respeito aos dados obtidos pelo pessoal não docente, e como podemos observar na Tabela 27, dois dos inquiridos referem que é *insuficiente* “A participação da escola na comunidade envolvente” e um inquirido refere que a “Colaboração entre os professores e os encarregados de Educação” é também ela *insuficiente*, bem como “A cooperação entre a escola e os encarregados de educação”. Não obstante o facto de a maioria dos inquiridos referir como *Boa* a avaliação em relação a todos os aspetos apresentados.

**Tabela 27.** Avaliação do pessoal não docente em relação à escola

Aspetos relacionados com a escola	Não docentes							
	Muito Boa		Boa		Suficiente		Insuficiente	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Colaboração entre os professores e os encarregados de Educação	1	5,9	13	76,5	2	11,8	1	5,9
Competência e dedicação do Órgão de Gestão	1	5,9	13	76,5	3	17,6	-	-
A cooperação entre a escola e os encarregados de educação	-	-	10	58,8	6	35,3	1	5,9
A participação da escola na comunidade envolvente	1	5,9	11	64,7	3	17,6	2	11,8
As relações humanas entre todos os intervenientes da vida diária da escola	2	11,8	11	64,7	4	23,5	-	-
<i>n</i> = 17								

Nota. O *n* corresponde ao número de inquiridos que responderam de acordo com a subcategoria apresentada. As percentagens são calculadas em relação ao número de vezes que foi mencionada a subcategoria.

A opinião que se tem em relação à influência que as entidades têm na definição dos objetivos, políticas e práticas educacionais na escola, foi para nós um também um aspeto a analisar. Nas tabelas que se seguem podemos observar que, no geral, a maioria dos inquiridos refere que as diversas entidades têm muita influência. Contudo, destacamos a opinião de quatro inquiridos, para quem o “pessoal não docente” não tem *nenhuma influência* e outros quatro para quem exercem *pouca influência*. Estes valores remetem-nos para uma perspetiva aparentemente negativa em relação à sua própria influência.



**Tabela 28.** Opinião do pessoal não docente em relação à influência que as seguintes entidades e intervenientes têm na definição dos objetivos, políticas e práticas educacionais na escola

Influência das entidades	Não docentes							
	Muita		Alguma		Pouca		Nenhuma	
	Influência		Influência		Influência		Influência	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
As Direções Regionais de Educação	6	35,3	6	35,3	5	29,4	-	-
O órgão de gestão	10	58,8	5	29,4	1	5,9	1	5,9
O conselho pedagógico	5	29,4	6	35,3	5	29,4	1	5,9
A associação de pais	2	11,8	4	23,5	8	47,1	3	17,6
Os professores da escola	8	47,1	7	41,2	2	11,8	-	-
Os alunos	7	41,2	4	23,5	3	17,6	3	17,6
O pessoal não-docente	5	29,4	4	23,5	4	23,5	4	23,5
A autarquia	9	52,9	5	29,4	2	11,8	1	5,9
n = 17								

Nota. O *n* corresponde ao número de inquiridos que responderam de acordo com a subcategoria apresentada. As percentagens são calculadas em relação ao número de vezes que foi mencionada a subcategoria.

Quando analisamos estes mesmos aspetos na perspetiva do pessoal docente (Tabela 29), verificámos que esta subamostra também identifica o “pessoal não docente” como não tendo nenhuma influência, embora com valores menos expressivos ( $n=6$ ). Os docentes referem a “Autarquia” como entidade com *muita influência* ( $n=10$ ) e *alguma influência* ( $n=19$ ).

No entanto, as entidades que parecem destacar-se em relação à influência que têm na definição dos objetivos, políticas e práticas educacionais na escola, são as “Direções Regionais de Educação (DRE)” e o “Órgão de gestão”: 60% dos docentes referem que as DRE têm *muita influência* e 77,1% assumem o órgão de gestão como uma entidade com *muita influência*.

**Tabela 29.** Opinião do pessoal docente em relação à influência que as seguintes entidades e intervenientes têm na definição dos objetivos, políticas e práticas educacionais na escola

Influência das entidades	Docentes								
	Muita		Alguma		Pouca		Nenhuma		
	Influência	Influência	Influência	Influência	Influência	Influência	Influência	Influência	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
As Direções Regionais de Educação	21	60,0	9	25,7	3	8,6	2	5,7	
O órgão de gestão	27	77,1	6	17,1	1	2,9	1	2,9	
O conselho pedagógico	21	60,0	13	37,1	-	-	1	2,9	
A associação de pais	3	8,6	20	57,1	10	28,6	2	5,7	
Os professores da escola	17	48,6	12	34,3	6	17,1	-	-	
Os alunos	10	28,6	13	37,1	10	28,6	2	5,7	
O pessoal não-docente	4	11,4	10	28,6	15	42,9	6	17,1	
A autarquia	10	28,6	19	54,3	5	14,3	1	2,9	
n = 35									

Nota. O *n* corresponde ao número de inquiridos que responderam de acordo com a subcategoria apresentada. As percentagens são calculadas em relação ao número de vezes que foi mencionada a subcategoria.

Na Tabela 30 podemos analisar qual a perspetiva que os encarregados de educação têm em relação à sua influência na gestão da escola. É de salientar que a maioria dos encarregados de educação assume ter *alguma influência* nos seguintes aspetos: “Regras de funcionamento da escola” (n=25); “Horário de funcionamento da escola” (n=26); “Organização de atividades extracurriculares” (n=29); “Participação nas reuniões de pais” (n=37). Estes dados remeto-nos para uma perspetiva significativa, que os pais têm em relação a si próprios.

**Tabela 30.** Grau de influência dos encarregados de educação na gestão da escola

Influência dos E. E.	Encarregados de Educação									
	MI		AI		PI		NI		NO	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Regras de funcionamento da escola	11	13,1	25	29,8	22	26,2	17	20,2	9	10,7
Horário de funcionamento da escola	10	11,9	26	31,0	16	19,0	20	23,8	12	14,3
Organização de atividades extracurriculares	6	7,1	29	34,5	22	26,2	15	17,9	12	14,3
Participação nas reuniões de pais	19	22,6	37	44,0	12	14,3	2	2,4	14	16,7
<i>n</i> = 84										

Nota. O *n* corresponde ao número de inquiridos que responderam de acordo com a subcategoria apresentada. As percentagens são calculadas em relação ao número de vezes que foi mencionada a subcategoria. MI = muita influência, AI = alguma influência, PI = pouca influência, NI = nenhuma influência, NO = sem opinião.

Quisemos ainda perceber a forma como os entrevistados percecionam a participação dos intervenientes. Veja-se o excerto da entrevista realizada ao E1:

*(...) Todos têm um papel importante (...)* (E1)

No entanto, realça o papel do pessoal docente:

*(...) o papel dos professores é decisivo na vida da escola porque as aprendizagens realizam-se na sala de aula e tudo deve ser feito para que as atividades letivas decorram normalmente e o processo educativo se desenvolva com tranquilidade ...)*

(E1)

No que diz respeito à relação e articulação com a autarquia, é salientado o seguinte:

*(...) O Município de Albufeira tem sido um parceiro muito importante na vida desta escola, pela sua disponibilidade em colaborar com as atividades da escola e no apoio em material e recursos humanos para as escolas do 1.º ciclo (...)* (E1)

Ao questionarmos os coordenadores do estabelecimento sobre quais os intervenientes mais ativos em todo o processo, os mesmos referiram, na sua totalidade, todos os intervenientes, salientando alguns deles a importância da sua participação:

*(...) Pais, Alunos, auxiliares, cozinheiras, nós, professores (...)* só com este conjunto é que funciona... (E6)

*(...) Todos. Alunos, professores, funcionários, pais. Todos fazemos parte, todos são igualmente importantes (...)* (E3)

*(...) Pessoal docente, pessoal não docente, pais, comunidade educativa, desde Câmara, Junta... Os alunos, os professores e os funcionários, são aqueles que estão no mesmo de igualdade, pois sem um os outros não funcionam. Não consigo escolher um, esses são os básicos.* (E5)

*(...) Somos nós enquanto professores, as auxiliares que são muito importantes, todo o pessoal docente das AEC's (...)* Sem dúvida nenhuma são as auxiliares, que interagem connosco. Pois se houver uma boa dinâmica entre professores e auxiliares, é meio caminho andado para haver um excelente ambiente numa escola. Os alunos também têm um papel importante e ativo, uma vez que são eles que condicionam o funcionamento da própria escola (...)

 (E4)

Também o representante máximo da autarquia identifica os intervenientes e alerta-nos para a definição da competência para cada um dos intervenientes, reforçando que cada um tenha e assuma o seu papel:

*(...) Os mais importantes terão que ser os alunos, uma vez que é para eles que a escola existe...depois temos os professores e o pessoal não-docente (...)*

*Depois existe uma comunidade envolvente, a qual chamo comunidade educativa, que está relacionada com o ambiente envolvente (pais, associações, nós autarquia) (...) cada corpo da comunidade não deverá nunca ultrapassar as suas competências e entrar nas competências dos outros, portanto estas situações por vezes criam problemas e que nada abonam a favor do bom funcionamento dum agrupamento escolar (...)* (E2)

### **3.2. Gestão das escolas**

Na Tabla 31 apresentamos a opinião que os E. E. têm em relação à gestão das escolas, mais propriamente qual a opinião em relação ao papel que os intervenientes deveriam ter na gestão da escola. Mais uma vez a leitura das tabelas que se seguem, mostram-nos a perceção dos intervenientes em relação a uma série de aspetos relacionados com a gestão das escolas, os quais já foram mencionados na primeira parte deste trabalho.

Assim, 60,7% dos respondentes *concordam* que um dos elementos do órgão de gestão seja um Pai e 56% também afirmam que deve existir um elemento da autarquia na direção de um agrupamento.

**Tabela 31.** Opinião dos encarregados de educação no que diz respeito a aspetos relacionados com a gestão da escola

Opinião da gestão da escola	Encarregados de Educação									
	CA		C		D		DA		NO	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
As escolas serem administradas pelos professores	17	20,2	41	48,8	11	13,1	3	3,6	12	14,3
O Município devia ter um representante no Órgão de Gestão	5	6,0	47	56,0	11	13,1	2	2,4	19	22,6
Os Pais deviam ter um representante no Órgão de Gestão	11	13,1	51	60,7	6	7,1	1	1,2	14	16,7
O Órgão de Gestão devia ser administrado por profissionais independentes	5	6,0	20	23,8	26	31,0	11	13,1	22	26,2
<i>n</i> = 84										

Nota. O *n* corresponde ao número de inquiridos que responderam de acordo com a subcategoria apresentada. As percentagens apresentadas são calculadas em relação ao número de vezes que foi mencionada a subcategoria CA = concordo em absoluto; C = concordo; D = discordo; DA = discordo em absoluto; NO = sem opinião.

No que se refere à opinião do pessoal docente, verificamos que 48,6% dos docentes *concordam em absoluto* com o facto de as escolas serem administradas pelos professores. É de salientar que, no que diz respeito à hipótese de no órgão de gestão existir um representante dos Pais, na sua maioria (*n*=15), os respondentes *concordam*, embora cinco inquiridos refiram *discordar em absoluto*. No que diz respeito à representação através de um elemento do município no órgão de gestão, 15 dos inquiridos *concordam*, 12 *concordam em absoluto*, e apenas oito *discordam*. Em relação à subcategoria – “O Órgão de Gestão devia ser administrado por profissionais independentes” – apenas oito *concordam*, sendo que 13 *discordam* e 14 *discordam em absoluto*.

**Tabela 32.** Opinião do pessoal docente em relação à gestão das escolas

Opinião em relação á gestão da escola	Docentes							
	CA		C		D		DA	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
As escolas serem administradas pelos professores	17	48,6	12	34,3	6	17,1	-	-
O Município devia ter um representante no Órgão de Gestão	12	34,3	15	42,9	8	22,9	-	-
Os Pais deviam ter um representante no Órgão de Gestão	7	20,0	15	42,9	8	22,9	5	14,3
O Órgão de Gestão devia ser administrado por profissionais independentes	-	-	8	22,9	13	37,1	14	40,0
<i>n</i> = 35								

Nota. O *n* corresponde ao número de inquiridos que responderam de acordo com a subcategoria apresentada. As percentagens apresentadas são calculadas em relação ao número de vezes que foi mencionada a subcategoria CA = concordo em absoluto; C = concordo; D = discordo; DA = discordo em absoluto.

A opinião do pessoal não docente não diverge muito da opinião do pessoal docente. No entanto, no que diz respeito aos pais fazerem parte do órgão de gestão, a maioria dos inquiridos (*n*=14) parece *concordar* com este aspeto. Também no que diz respeito à participação de um elemento do município no órgão de gestão, o pessoal não docente está praticamente na sua totalidade (*n*=16) de *acordo*.

**Tabela 33.** Opinião do pessoal não docente em relação à gestão das escolas

Opinião em relação á gestão da escola	Não docentes							
	CA		C		D		DA	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
As escolas deviam ser administradas pelos professores	1	5,9	10	58,8	5	29,4	1	5,9
O Município devia ter um representante no Órgão de Gestão	1	5,9	16	94,1	-	-	-	-
Os Pais deviam ter um representante no Órgão de Gestão	1	5,9	14	82,4	2	11,8	-	-
O Órgão de Gestão devia ser administrado por profissionais independentes	-	-	5	29,4	11	64,7	1	5,9
<i>n</i> = 17								

Nota. O *n* corresponde ao número de inquiridos que responderam de acordo com a subcategoria apresentada. As percentagens apresentadas são calculadas em relação ao número de vezes que foi mencionada a subcategoria. CA = concordo em absoluto; C = concordo; D = discordo; DA = discordo em absoluto.

Tentámos também, junto dos inquiridos, perceber de que forma é percecionada a relação do órgão de gestão com os restantes intervenientes, e observámos que a maioria do pessoal docente identifica a relação como sendo *Boa* (Tabela 34). Destaca-se ainda a *Boa* relação com os “Encarregados de Educação” e com a “Autarquia”.



**Tabela 34.** Avaliação do pessoal docente da relação do órgão de gestão com os restantes intervenientes

Relação do O.G.	Docentes							
	Muito Boa		Boa		Suficiente		Insuficiente	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Corpo docente	14	40,0	20	57,1	1	2,9	-	-
Pessoal não docente	13	37,1	19	54,3	3	8,6	-	-
Alunos	12	34,3	18	51,4	5	14,3	-	-
Encarregados de Educação	10	28,6	21	60,0	4	11,4	-	-
Autarquia	13	37,1	21	60,0	1	2,9	-	-
<i>n</i> = 35								

Nota. O *n* corresponde ao número de inquiridos que responderam de acordo com a subcategoria apresentada. As percentagens apresentadas são calculadas em relação ao número de vezes que foi mencionada a subcategoria.

O mesmo acontece na perspetiva do pessoal não docente (Tabela 35), embora um dos respondentes tenha referido como *insuficiente* a relação com os “Alunos” e “Encarregados de Educação”.

**Tabela 35.** Avaliação do pessoal não docente da relação do órgão de gestão com os restantes intervenientes

Relação do O.G.	Não docentes							
	Muito Boa		Boa		Suficiente		Insuficiente	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Corpo docente	6	35,3	11	64,7	-	-	-	-
Pessoal não docente	6	35,3	10	58,8	1	5,9	-	-
Alunos	5	29,4	11	64,7	-	-	1	5,9
Encarregados de Educação	4	23,5	12	70,6	-	-	1	5,9
Autarquia	6	35,3	10	58,8	1	5,9	-	-

*n* = 17

Nota. O *n* corresponde ao número de inquiridos que responderam de acordo com a subcategoria apresentada. As percentagens apresentadas são calculadas em relação ao número de vezes que foi mencionada a subcategoria

Na realização das entrevistas aos coordenadores dos estabelecimentos do 1.º CEB foi possível apurar que a relação com os encarregados de educação decorria de forma muito positiva:

*(...) É muito boa, já houve alturas em que os pais eram bastante participativos (...)*

(E3)

O mesmo se observa em relação com a autarquia:

*(...) A relação com o município tem sido sempre boa (...)* (E6)

*(...) Onde praticamente temos liberdade para aceder e para procurar o município quando precisamos de alguma coisa, impecável nesse sentido (...)* (E4)

### 3.3. Papel dos encarregados de educação

Neste subponto, apresentamos, de uma forma muito geral e sucinta, a opinião que o pessoal docente e não docente tem em relação aos encarregados de educação, com intenção de tentar perceber como é perspectivada a participação dos pais por parte destes dois intervenientes.

Na Tabela 36 observamos que o pessoal docente *concorda* com o facto de “É difícil encontrar oportunidades para os pais comunicarem com quem trabalha na escola” (n=16), mas ao mesmo tempo também *concordam* que “Os encarregados de educação estão interessados em participar nas atividades da escola” (n=21).

Estes dados obtidos remete-nos para a reflexão de que será necessário adotar medidas que consigam ultrapassar este obstáculo da incompatibilidade de horários.

Dos docentes inquiridos, 18 *concordam* com o facto de “Os professores encorajarem os pais a participar nos assuntos da escola”.

**Tabela 36.** Opinião do pessoal docente em relação aos encarregados de educação

Opinião	Docentes							
	CA		C		D		DA	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Os Encarregados de educação estão interessados em participar nas atividades da escola	3	8,6	21	60,0	9	25,7	2	5,7
É difícil encontrar oportunidades para os pais comunicarem com quem trabalha na escola	2	5,7	16	45,7	13	37,1	4	11,4
Os pais não se sentem à vontade quando vêm à escola	-	-	5	14,3	17	48,6	13	37,1
As regras de disciplina da escola deviam ser estabelecidas de comum acordo com os pais	7	20,0	13	37,1	11	31,4	4	11,4
Os professores encorajam os pais a participar nos assuntos da escola	11	31,4	18	51,4	5	14,3	1	2,9
<i>n</i> = 35								

Nota. O *n* corresponde ao número de inquiridos que responderam de acordo com a subcategoria apresentada. As percentagens apresentadas são calculadas em relação ao número de vezes que foi mencionada a subcategoria CA = concordo em absoluto; C = concordo; D = discordo; DA = discordo em absoluto.

A opinião do pessoal não docente (Tabela 37) difere um pouco, no que diz respeito ao interesse dos encarregados de educação, em participar nas atividades da escola. De referir que 70,6% dos inquiridos *concordam em absoluto* com esta afirmação. No que diz respeito ao facto de ser difícil encontrar oportunidades para os pais comunicarem com quem trabalha na escola, o pessoal não docente *discorda* dessa afirmação (n=11).

**Tabela 37.** Opinião do pessoal não docente em relação aos encarregados de educação

Opinião	Não docentes							
	CA		C		D		DA	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Os Encarregados de educação estão interessados em participar nas atividades da escola	12	70,6	-	-	4	23,5	1	5,9
É difícil encontrar oportunidades para os pais comunicarem com quem trabalha na escola	-	-	3	17,6	11	64,7	3	17,6
Os pais não se sentem à vontade quando vêm à escola	-	-	1	5,9	13	76,5	3	17,6
As regras de disciplina da escola deviam ser estabelecidas de comum acordo com os pais	1	5,9	6	35,3	9	52,9	1	5,9
Os professores encorajam os pais a participar nos assuntos da escola	3	17,6	11	64,7	3	17,6	-	-

*n* = 17

Nota. O *n* corresponde ao número de inquiridos que responderam de acordo com a subcategoria apresentada. As percentagens apresentadas são calculadas em relação ao número de vezes que foi mencionada a subcategoria CA = concordo em absoluto; C = concordo; D = discordo; DA = discordo em absoluto.

## CONCLUSÕES

A revisão da literatura apresentada na primeira parte deste trabalho remete-nos para um leque de especificidades, práticas e estratégias relacionadas com a gestão escolar. Os autores citados falam-nos em participação, em intervenientes, em estilos de liderança, como aspetos relacionados com uma gestão democrática participativa.

Com base nestes pressupostos, e com o objetivo de perceber quais os indicadores de gestão democrática participativa existentes no agrupamento de que foi alvo deste estudo, quisemos saber: i) se as práticas de gestão adotadas pelo órgão de gestão promovem a participação dos intervenientes; ii) de que forma os intervenientes perspetivam as práticas do órgão de gestão; e iii) qual o grau de importância que os intervenientes atribuem à sua ação e/ou participação no contexto educacional.

Desta forma, tornou-se necessário perceber toda a dinâmica do funcionamento do Agrupamento de Escola, tendo sido definidos como objetivos específicos: identificar o tipo de gestão e as estratégias de intervenção adotadas pelo órgão de gestão do Agrupamento de Escolas; perceber a existência ou não de articulação entre os vários intervenientes; e ainda compreender de que forma os intervenientes perspetivam a sua participação no processo educativo.

Em relação à primeira dimensão de análise - identificar o tipo de gestão utilizado pelo órgão de gestão – foram considerados dois aspetos particulares: práticas e estratégias e liderança.

No que diz respeito às práticas e estratégias, percebemos que o agrupamento em causa possui uma das características mais importantes quando se fala em gestão democrática, ou seja, a promoção de estratégias de resolução e gestão de conflitos, avaliadas pelos

inquiridos como positivas. Também no que diz respeito ao surgimento de novos projetos, a maioria do pessoal docente e não docente refere práticas bastante adequadas. Nesta linha de pensamento, não podemos deixar de concordar com Barroso (1997), quando referia que “para que uma autonomia seja efetiva, as escolas precisam de ter capacidade para apresentarem e desenvolverem projetos próprios” (p.46).

O autor alerta-nos ainda para o facto de que “a autonomia é um conceito relacional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis” (p.17).

No entanto, através dos resultados obtidos junto dos encarregados de educação, observámos que o órgão de gestão não parece promover as relações com aqueles. Na verdade, a maioria dos inquiridos afirma que não conhece pessoalmente nenhum dos elementos do órgão de gestão. Ainda ao nível do agrupamento, os encarregados de educação parecem perspetivar uma insuficiente promoção de relações e da participação. Não obstante, os estabelecimentos do 1.º CEB promovem uma das práticas essenciais que remete para a apresentação do plano de atividades e do projeto educativo. Sobre este dado, importa recordar que verificámos que um dos motivos mais frequentes de ida à escola apontados pelos encarregados de educação, era o de informar sobre o Projeto Educativo da escola e as atividades do corrente ano letivo.

Sobre este assunto, recuperamos a opinião de Dias, Silva, Pinto e Hapetian (1998), ao afirmarem que “a autonomia das escolas está indissociavelmente ligada à participação e ao projeto educativo” (p.22). Para estes autores é através da participação que os cidadãos tomam consciência dos seus próprios interesses; no entanto, não basta

reconhecer os benefícios da participação para que tal aconteça. Nesta linha de pensamento, podemos afirmar que, de certo modo, a participação dos encarregados de educação não é tão efetiva, como pretende Barroso (1995), quando nos dizia que, num quadro de gestão participativa, esta participação deve ser social e cívica em vez de uma participação individual e corporativa, como é o caso do agrupamento que estudámos.

Relativamente à liderança, Diogo (2004) defendia que “o desafio das lideranças das escolas é o de gerir as micropolíticas de modo a induzir os atores escolares a construírem uma rede de grupos e de equipas interdependentes, colaborantes e com capacidade de decisão, improvisação e criatividade” (p. 275). Em relação a este processo, a maioria dos inquiridos pertencentes ao corpo docente e não docente identificaram o estilo de liderança do órgão de gestão como um estilo baseado na confiança, com um modo de comunicar bastante interativo. No entanto, no que diz respeito a processos de tomada de decisão, referiram que esta era efetuada de uma forma centralizada. Mintzberg (1995) define como processo de tomada de decisão centralizada: “quando todo o poder para a tomada de decisões está em um só local da organização, ou seja, nas mãos de uma pessoa” (p. 102). Neste sentido, percebemos que, no que diz respeito ao processo de liderança, analisado segundo aspetos como a relação, a comunicação e a tomada de decisão, encontrámos um desfasamento em relação à tomada de decisão e os outros dois aspetos referidos. Assim, não estamos perante um estilo de liderança inteiramente participativo, na medida em que, segundo Lima (1998), o objetivo último dos processos de gestão participativa deve ser sempre o de partilhar o poder de tomar decisões.

Na sequência desta afirmação, e concordando com Diogo (2004), “as escolas têm ainda um longo caminho a percorrer na aprendizagem dos mecanismos de auto-organização e



de autorregulação, mas há já hoje sinais claros de que esse percurso é indissociável de processos de liderança que encarem de frente a complexidade e a diversidade das paisagens escolares que as caracterizam” (p. 275).

Ainda no que diz respeito às práticas de gestão, é de salientar que obtivemos, através dos discursos dos nossos entrevistados (coordenadores dos estabelecimentos do 1.º CEB), resultados que parecem indicar que o diretor de agrupamento é uma figura com alguma proximidade, participativo e democrático. Também este, quando inquirido, demonstrou ter consciência da necessidade e importância na divisão de tarefas e funções a desempenhar, bem como valorizar o trabalho coletivo. Estes resultados parecem apontar para o que Lima (2000) defendia como sendo “ a construção da escola democrática”, que “constitui assim um projeto que não é pensável sem a participação ativa de professores e alunos, mas cujas realizações pressupõe a participação democrática de outros setores e o exercício a cidadania crítica de outros atores, não sendo, portanto obra que possa ser edificada sem ser em co construção” (p. 42).

Outro dos aspetos em análise remetia para as estratégias de promoção de participação desenvolvidas pela autarquia, agrupamento de escolas e estabelecimentos do 1.º CEB. Os dados recolhidos junto dos inquiridos permitem-nos perceber que a autarquia promove momentos que apelam à participação de toda a comunidade educativa, desenvolvendo e organizando atividades pedagógicas que apelam à participação das escolas. É nesta linha de atuação que pudemos observar, até certo ponto, o que Costa, Mendes e Ventura (2004) defendiam: “os projetos socioeducativos têm constituído a porta de entrada para a intervenção dos municípios no domínio do currículo, sendo uma exceção ao caráter meramente logístico e operacional geralmente atribuído às intervenções municipais na área da educação. Há municípios que têm desenvolvido

projetos educativos conjuntos com as escolas e outras instituições educativas, o que pode ser interpretado como a promoção de práticas participativas na construção das aprendizagens dos alunos e servir, em última análise, como um indicador interessante para caracterizar a democracia local” (pp. 51,52).

Outro resultado que nos parece de extrema importância, e é referido por Sanches e Almeida (2004), são “os obstáculos que se encontram para um envolvimento mais profícuo, e que estão relacionados com vários fatores, entre eles a tradição do isolamento mútuo entre a escola e a família, a tendência para a culpabilização da falha pelo seu alheamento à vida da escola, a atitude restritiva dos professores em relação a uma intervenção mais abrangente dos pais, e o tipo de organização de horários da própria escola” (p. 361). Em particular no que se refere a este último, foi possível apurar, junto dos encarregados de educação, que o principal motivo que impede a ida dos pais à escola, é precisamente a incompatibilidade de horários, argumento recorrente desde há vários anos.

No que diz respeito à participação dos pais na escola Dias, Silva, Pinto e Hapetian (2008) afirmavam que, “quando não acontece espontaneamente, existem processos para ser incentivada. Importa que a este nível sejamos criativos e que não criemos condições em que apenas se sentem capazes de participar na escola os pais dos grupos culturais com mais afinidades com a cultura escolar. Salientemos um resultado interessante de vários estudos: é que são os professores que menos experiências têm de participação dos pais na escola que têm uma imagem mais negativa dessa participação. Inversamente, os professores que têm maior experiência de participação dos pais na escola são os que têm uma imagem mais positiva dessa participação” (p. 23). Este aspeto é precisamente identificado por um dos coordenadores de estabelecimento 1.º CEB que foi

entrevistado, e neste sentido será importante adotar medidas que contrariem esta realidade, para que o leque de intervenientes ativos assuma uma tendência de crescente e não só de continuidade.

Um outro resultado interessante, e que nos parece de especial relevância, tem a ver com a identificação, por parte de todos os entrevistados, de todos os intervenientes como importantes em todo o processo educativo. Este aspeto remete-nos para o pressuposto de que todos têm a consciência da existência de si próprios, facilitando por si só a sua participação neste contexto. Sobre este assunto Dias, Silva, Pinto e Hapetian (2008) referiam que “a abordagem sociológica das organizações mostra, por um lado, como a participação é um processo interativo entre a organização e cada um dos seus intervenientes e, por outro, como é recente a perspetiva que considera que é do interesse da própria organização que a participação aconteça” (p. 22).

Em relação à forma como os intervenientes perspetivam a sua participação no âmbito da gestão da escola, é de destacar que todos os inquiridos referiram um elemento da autarquia no órgão de gestão.

A intervenção das entidades parece ser valorizada e isso é visível na consciência que alguns elementos têm já do papel que a autarquia, entre outros agentes, pode assumir no seio da comunidade educativa. Também Fernandes (2000) refere que “o município deixou de ser considerado apenas um contribuinte líquido do sistema educativo ou um gestor de interesses privado no domínio da educação, para ser entendido como uma instituição que participa na gestão dos interesses públicos educativos ao lado do Estado e com o mesmo estatuto de instituição pública” (p.38). De forma a concretizar efetivamente toda esta intervenção, são de referir os normativos legislativos,

nomeadamente, o contrato de transferências de competências para os municípios, o qual foi plenamente assumido por esta autarquia local.

Costa, Mendes e Ventura (2000) relembram-nos que “a escola é uma organização que deve ser entendida como um sistema vivo, composto por pessoas que interagem, e em que essa interação possibilita o desenvolvimento não só das partes, mas também do todo” (p. 245). Na primeira parte deste trabalho, tivemos oportunidade de refletir sobre alguns aspetos essenciais para uma gestão democrática e participativa, e consequentemente verificar que, para que este tipo de gestão seja praticado na sua plenitude, é necessário, segundo Barroso (1998), desenvolver uma cultura de participação, e essa terá que ser entendida como uma modo de vida, e não praticada apenas em momentos pontuais.

É com base nesta linha de pensamento que, embora o agrupamento nos remeta para algumas das práticas e estratégias utilizadas neste tipo de gestão, julgamos que ainda existem certos aspetos que exigem uma reflexão aprofundada, detalhada e objetiva no que diz respeito a algumas estratégias e práticas a adotar. Entendemos que um dos aspetos sobre o qual seria também interessante refletir, remete para a incompatibilidade dos horários entre os encarregados de educação e a escola, pois se temos a intenção de fomentar a participação destes intervenientes, há que repensar nas condições em que essa mesma participação pode e deve acontecer. Outro dos aspetos que merece uma reflexão, está relacionado com o estilo de liderança adotado pelo agrupamento, no sentido em que os dados obtidos em relação ao processo de tomada de decisão parecem ser contraditórios relativamente aos resultados obtidos no que diz respeito ao tipo de comunicação e às relações do processo de liderança. É neste sentido que podemos

afirmar que muito provavelmente não estamos perante uma gestão inteiramente democrática.

Não podemos deixar de refletir, precisamente porque se trata de um trabalho de natureza exploratória e descritiva, sobre algumas limitações, que existem sempre.

Em primeiro lugar, refira-se o facto de terem sido construídos três questionários distintos: um para o pessoal docente, outro para o pessoal não docente, e um outro para os encarregados de educação, o que acabou por dificultar e, até certo ponto, impedir, a comparação de dados. Em estudos futuros sugerimos o uso de instrumentos estandardizados passíveis de serem aplicados a diferentes agentes educativos.

Outra limitação prende-se com o facto de apresentarmos os dados utilizando apenas a estatística descritiva. Recordamos que se trata de um estudo de natureza exploratória e descritiva, o que se assume, por si só, como uma limitação; no entanto, julgamos que este poderá ser um primeiro momento de um estudo mais extenso sobre esta temática. Temos, pois, consciência que foram muitas as particularidades e especificidades relacionadas com gestão educativa, que não foram equacionadas e nem tidas em conta. Seria de todo o interesse, por exemplo, perceber mais pormenorizadamente em que contextos decorrem as reuniões de trabalho, entre outras práticas que foram identificadas. Para além disso, também investigações futuras poderão considerar uma vertente mais comparativa, utilizando procedimentos mais complexos de análise de dados, além de uma vertente longitudinal.

Apesar das dificuldades e das limitações apontadas, entendemos que o estudo realizado é um contributo para o aumento do conhecimento sobre a realidade em estudo, mas

também se assume como uma ferramenta de trabalho, sobretudo para os agentes educativos que nele participaram.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar: A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Almeida, J. & Pinto J. (1990). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Cadernos de Organização e Gestão Escolar, Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J (1996a). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. In: Barroso, J. (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora. pp. 167-189.
- Barroso, J. (1996b). *Métodos e práticas de Administração Educacional. Relatório de disciplina*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (Relatório policopiado)
- Barroso (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério de educação
- Barroso, J. (1998). *Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública*. In *Revista Colóquio/Educação e Sociedade*, nº 4 (nova série) – Outubro 98. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2008) *Parecer - Projeto de Decreto-Lei nº 771/2007 – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Lisboa. ME.

Boal, M. (1998). *Sistema Educativo Português: caracterização e propostas para o futuro*. Lisboa. GAERI;

Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Brito, C. (1991). *Gestão escolar participada – na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.

Cardoso, V. (2001). *Inteligência Competitiva e a Gestão do Conhecimento*. Artigo Publicado no ENEGEP.

Carmo, H. & Ferreira, A. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.



Costa, J. (1992). *Gestão Escolar – participação, autonomia, projeto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora

Costa, J., Mendes, A., Ventura, A. (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: TIPAVE.

Costa, J., Mendes, A., Ventura, A (2004). *Políticas e gestão local da educação – Atas do III Simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Tipave

Davies, D., Fernandes, J., Soares, J., Lourenço, L., Costa, L., & Vilas-Boas, M. *et al* (1989). *As escolas e as famílias em Portugal – realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Dias, A., Silva, A., Pinto, C., Hapetian, I. (1998). *Autonomia das escolas – um desafio*. Lisboa: Texto Editora

Dias, M. (2008). *Participação e poder na escola pública (1986-2004)*. Lisboa: Edições Colibri

Erickson, F. (1998). *Qualitative methods in research on teaching*. In: WITTROCK, Merlin C. *Handbook of research on teaching*. 3.ed. New York: Macmillan,

Esteves, M. (2003). *Administração Complexa: revendo as bases científicas da administração*. ERA-eletrónica. Volume II, Número 1;

Estrela, A. (1994). *Investigação em Educação: Teorias e Práticas (1960/2005)*. Lisboa: EDUCA:

Fernandes, A. (2000). *Municípios e Escolas Normativização e Contratualização da Política Educativa. Local* pp. 35-46, in *Autonomia Contratualização e Município*, Braga, Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul;

Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação, Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Flores (2004). *Agrupamento de Escolas – Indução política e participação*. Coimbra: Edições Almedina

Foddy, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.

Formosinho, J. (1998). *A Administração das Escolas: entre a Evolução e a Continuidade*. *Rumos*, ano 5, nº 22, Maio-Junho, 30

Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: da Conceção à Realização*. Loures: Lusociência.

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

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Ghilardi, F. & Apallarossa, C. (1991). *Guia para organização da escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Guba, E. (1990). *The paradigm dialog*. Londres: Sage.

Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas*. (tradução de Maria Luísa Figueiredo). Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, L. (1996a). *Construindo modelos de gestão escolar – Cadernos de organização e gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lima, L. C. (1996b). *Construindo um objeto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola*. In João Barroso (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.

Lima, L. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical – Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. S. Paulo: Cortez

Lima, L. (2011). *Administração Escolar*. Estudos. Porto: Porto Editora.

Luck, H., Freitas, K., Girling, R. & Keith, S. (2010). *A escola participativa – o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis: Editora Vozes.

Mintzberg, H. (1995). *Criando Organizações Eficazes – Estruturas em cinco configurações*. São Paulo: Editora Atlas

Moreira, C. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores, Lda.

Pina, A. (2003). *Sentido e modos de Gestão – histórias do quotidiano e processos de tomada de decisão*. Lisboa: Departamento da Educação Básica

Pires, C. (2003). *A administração e gestão da escola do 1.º ciclo – O órgão executivo como objeto de estudo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva-Publicações.

Reis, E. (1996). *Estatística Descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte

Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tavares, L. V. (1991). *Desenvolvimento dos sistemas educativos – modelos e perspectivas*. Lisboa: Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento – Ministério da Educação.

Tripa, M. (1994). *O novo modelo de gestão das escolas básicas e secundárias*. Rio Tinto: Edições ASA.

Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planeamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

### **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro – Gestão democrática das escolas

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro - LBSE

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro – Autonomia das Escolas

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio – regime de direção e gestão das escolas

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio – Regime Autonomia e Gestão das Escolas