



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE VISEU

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

Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Administração e Organização Escolar

Comunidade Educativa e participação: do Normativo à práxis

(UM ESTUDO DE CASO)

Mestrando: Luis Manuel Vilares Dias

Orientador: Professor Doutor Paulo Pereira

Coorientadora: Professora Doutora Cristina Palmeirão

Viseu, setembro, 2017



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE VISEU

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

Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Administração e Organização Escolar

Comunidade Educativa e participação: do Normativo à práxis

(UM ESTUDO DE CASO)

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

Mestrando: Luis Manuel Vilares Dias

Orientador: Professor Doutor Paulo Pereira

Coorientadora: Professora Doutora Cristina Palmeirão

Viseu, setembro, 2017

“As Organizações que realmente terão sucesso no futuro serão aquelas que descobrirem como cultivar nas pessoas o compromisso e a capacidade de aprender em todos os níveis da Organização.”

Peter Senge

Agradecimentos

A todos e todas que contribuíram para que esta dissertação fosse possível.

De um modo especial, agradeço ao meu orientador Professor Doutor Paulo Pereira e coorientadora Professora Doutora Cristina Palmeirão.

À minha família, particularmente ao meu irmão Mestre António Vilares Dias.

Resumo

Os órgãos de administração e gestão dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, não só pelas competências que lhes são cometidas mas, principalmente, por neles terem assento os representantes de toda a comunidade educativa, são o rosto visível da autonomia escolar que se operacionaliza através dos documentos estruturantes elaborados e aprovados por estes órgãos.

Como órgão de direção estratégica, compete ao conselho geral promover a participação dos vários atores educativos nele representados quer seja através da discussão e aprovação dos referidos documentos, quer seja através das recomendações que pode fazer aos outros órgãos da escola.

Com este trabalho pretendemos realizar um estudo sobre o contributo e a participação, direta ou indireta, que os vários atores têm nos diversos órgãos ou grupos de trabalho onde estão representados, colaborando dessa forma na construção da autonomia da escola.

Realizamos um estudo de caso que inscrevemos num paradigma de investigação qualitativa, com aplicação de um inquérito por questionário, centrando o mesmo nos representantes dos vários órgãos durante os últimos cinco anos.

Levamos a cabo uma análise documental das atas das reuniões de alguns dos órgãos procedendo a uma análise de conteúdo das mesmas.

Os resultados obtidos com esta investigação levam-nos a retirar alguns ensinamentos: apesar de existir participação dos atores educativos, esta deve ser estimulada de maneira mais ativa fazendo-os sentir que são parte integrante e importante de uma comunidade educativa; que a autonomia só se constrói na base dessa participação que tem de ser esclarecida principalmente através do conhecimento e apreensão dos conteúdos tanto dos normativos legais como dos documentos estruturantes da escola; que começa a ser visível na comunidade educativa a emergência de um conjunto de atores que, pela sua formação académica e capacidade de análise crítica, podem e devem ser vistos como uma mais-valia e não como um obstáculo à vida da organização.

Palavras-chave: escola, documentos estruturantes; participação; atores educativos; autonomia; comunidade educativa, órgãos de gestão e administração escolar.

Abstract

The administrative and management bodies of school grouping or a single school, not only because of their competencies but, mainly, because they seat representatives of the entire educational community, are the visible face of the school autonomy that is operationalized through structuring documents prepared and approved by these organs.

As a strategic management body, it is the responsibility of the general council to promote the participation of the various educational actors represented in it, whether through the discussion and approval of documents, or through the recommendations it can make to the other organs of the school.

With this work we intend to carry out a study about the contribution and the participation, direct or indirect, that the various actors have in the various organs or workgroups where they are represented, collaborating ,in this way , in the construction of the school autonomy.

We carried out a case study that is part of a qualitative research paradigm, with the application of a questionnaire survey, focusing on the representatives of the various organs during the last five years.

We also made a documentary analysis of the minutes of the meetings of some of the agencies, analysing the content of the meetings.

The results obtained with this research lead us to draw some lessons: although there is participation of the educational actors, this must be stimulated more actively, making them feel that they are an integral and important part of an educational community; that autonomy is only built on the basis of this participation, which has to be clarified mainly through the knowledge and apprehension of the contents of both the legal norms and the structuring documents of the school; that the emergence of a group of actors that, due to their academic formation and critical analysis capacity, can and should be seen as an added value and not as an obstacle to the life of the organization.

Keywords: School, structuring documents, participation, educational performers, autonomy, educational community, management and administration school bodies.

Índice

Introdução	1
Parte I – Enquadramento conceptual	3
1-Comunidade Educativa e atores educativos	5
2- Autonomia e participação	9
2.1- Centralização/descentralização/desconcentração	13
3- Os órgãos de Direção, Administração e Gestão da Escola.....	17
3.1 - O Conselho geral	17
3.2 – O Diretor	22
3.3 – O Conselho pedagógico	26
3.4- O Conselho Administrativo	27
4.- Participação.	29
4.1- Participação direta/indireta: Estímulos e constrangimentos.	29
4.2- Representatividade da comunidade escolar e educativa nos órgãos da escola. ...	33
5.- Os documentos estruturantes da escola.	35
5.1- Projeto Educativo.....	36
5.2- Regulamento Interno.....	39
5.3- Plano Anual ou Bianual de Atividades.	39
5.4- O Orçamento.....	40
6.- A construção participada dos documentos estruturantes.-	41
6.1.- Quadro síntese dos documentos estruturantes e competências dos vários órgãos.	42
Parte II – Metodologia: Estudo empírico.....	43
1.- Tema de investigação.	45
1.1. Pergunta de partida.....	46
1.2. Questões de investigação.	46
2.- Objetivos.....	47

2.1- Geral.....	47
2.2- Específicos	47
3. Investigação: que método?.....	49
3.1 Estudo de caso.....	51
3.2- Caracterização da Instituição.....	54
4. Métodos e técnicas de recolha de dados.....	59
4.1- População/universo e Amostra.....	59
4.2- Questões éticas.....	61
4.3. Observação direta/ participante.....	61
4.4. Inquérito por questionário	62
4.5 Análise documental.....	63
5.- Tratamento, análise e apresentação dos dados recolhidos.....	65
5.1- Distribuição dos inquéritos tratados.....	66
5.2- Caraterização dos inquiridos.....	67
5.3 - Conhecimento dos representantes da Comunidade Educativa sobre a organização escolar e sobre os seus papéis na escola.....	68
5.4 - Participação, valorização e empenho dos representantes da comunidade educativa.....	72
5.5 - Análise documental: breve análise de conteúdo.....	76
5.5.1- Atas do conselho geral.....	76
5.5.2- Atas da comissão permanente do conselho geral	79
5.5.3- Atas da comissão de avaliação interna.....	80
5.6 – Análise documental – os dados empíricos.....	85
5.6.1 – Análise das atas do conselho geral.....	85
5.6.2 – Análise das atas da comissão permanente.....	89
5.6.3 – Análise das atas da comissão de avaliação interna.....	92
5.7 – Cruzamento/triangulação de dados.....	94
Conclusão.....	99

Referências Bibliográficas	103
Legislação consultada	108
Anexos	109
Anexo 1: Cronograma de reuniões do conselho geral	111
Anexo 2: Cronograma de reuniões da comissão permanente do conselho geral	113
Anexo 3: Modelo do inquérito por questionário	115
Anexo 4: Fichas de reunião - Modelos	118
Anexo 5: Fichas de análise documental – Modelos	121
Anexo 6: Fichas de análise documental – Conteúdos	125
Anexo 7: Pedido de autorização à Diretora.....	130
Anexo 8: Portaria de criação da escola	131

Índice de tabelas

Tabela 1: Constituição do Conselho geral	20
Tabela 2: Tipologia de documentos / Órgãos	42
Tabela 3: Oferta formativa.....	57
Tabela 4: Distribuição dos inquéritos tratados.	66
Tabela 5: Caracterização dos inquiridos.....	67
Tabela 6: Participação por Grupos.....	67
Tabela 7: P1: Quem elege a Diretora da escola?	69
Tabela 8: P2: Quem aprova o Projeto Educativo da Escola?	69
Tabela 9: Questão P3: Quem aprova o R.I da escola?	70
Tabela 10: P4: Quem aprova o P. A. A da Escola?	70
Tabela 11: P:5 Conhece as atribuições do órgão que representa?	70
Tabela 12: P6: Conhece o conteúdo dos documentos estruturantes da escola? (P.E; R.I; P.A.A.)?	71
Tabela 13: P1: Assiduidade às reuniões.	72
Tabela 14: P2: Intervenção nas reuniões.	72
Tabela 15: P3: Distribuição antecipada dos documentos para as reuniões.....	73
Tabela 16: P4: Facilidade de compreensão da linguagem utilizada nos documentos. ...	73

Tabela 17: P5:Os documentos são devidamente explicados?.....	74
Tabela 18: P6:As suas sugestões são tidas em conta?	74
Tabela 19: P7: A direção promove e incentiva a participação ativa dos atores na vida da escola?.....	75
Tabela 20: Quadro síntese dos temas mais abordados nas reuniões.....	83

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Inquéritos Tratados.....	67
Gráfico 2: Constituição do Conselho Geral.....	85
Gráfico 3: Tipologia da Reunião	86
Gráfico 4: Tipologia de Reunião (Distribuição por anos)	86
Gráfico 5: Assiduidade geral às reuniões	87
Gráfico 6: Presenças por Grupo.....	87
Gráfico 7: Evolução das presenças	88
Gráfico 8: Intervenções por Grupo	88
Gráfico 9: Constituição da comissão permanente do CG.....	89
Gráfico 10: Assiduidade geral às reuniões da comissão permanente	90
Gráfico 11:Presenças por grupo da comissão permanente	91
Gráfico 12:Intervenções por grupo da comissão permanente do CG.....	91
Gráfico 13:Constituição da Comissão de Avaliação Interna.....	92
Gráfico 14:Assiduidade geral às reuniões da Comissão de Avaliação Interna.....	93
Gráfico 15:Presenças por grupo na Comissão de Avaliação Interna.....	93
Gráfico 16:Intervenções, por grupo, na Comissão de Avaliação Interna.....	94
Gráfico 17:Assiduidade: Conselho Geral vs Comissão Permanente.....	96
Gráfico 18:Intervenções: Conselho Geral vs Comissão Permanente	97

Índices de figuras

Figura 1: Triangulação.....	95
-----------------------------	----

Abreviaturas

CG – Conselho geral.

CP – Comissão Permanente.

EPAR – Escola Profissional Agrícola do Rodo.

EPDRR – Escola Profissional de Desenvolvimento Rural do Rodo.

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência.

IPB – Instituto Politécnico de Bragança.

ME – Ministério da Educação.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo.

POPH – Programa Operacional Capital Humano.

RI – Regulamento Interno.

RVCC – Reconhecimento, validação e certificação de competências.

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação.

UTAD – Universidade de Trás-os-Montes de Alto Douro.

Introdução

Se atendermos às dinâmicas organizacionais operadas na escola portuguesa depois do 25 de abril de 1974, verificamos que tem existido um “crescendo” legal que se consubstancia nos normativos que se vão produzindo, para afirmar o primado da participação dos atores educativos na vida da escola.

Com a publicação da lei de bases do sistema educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro e sucessivas alterações, institui-se a participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus filhos num contacto que se quer estreito com a escola para fazer o acompanhamento dos mesmos e cimentar uma parceria colaborativa com esta organização.

Os conceitos de autonomia e participação foram sendo afirmados e, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, emerge um novo modelo de gestão nas escolas públicas do ensino básico e secundário em que o conselho geral, como órgão colegial de direção estratégica, responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, assegura a participação e representatividade da comunidade educativa.

A republicação do diploma atrás citado, através do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, introduz algumas alterações no domínio da participação. Se por um lado reforça algumas das competências do Conselho geral, por outro lado retira aos alunos, pais e encarregados de educação a representatividade no Conselho pedagógico.

A autonomia da escola consubstancia-se na construção/aprovação dos documentos estruturantes da mesma levada a cabo, de um modo especial, pelos órgãos conselho geral e conselho pedagógico onde existe a representatividade da comunidade educativa e a mesma tem a possibilidade de participar nessa construção.

A nossa participação ativa no contexto escolar resulta de um percurso profissional de longos anos vividos na educação, quer no seu contexto formal (escola) quer no contexto não formal (Residências de Estudantes), onde fomos colhendo observações, vivendo experiências que nos levaram a problematizar determinadas realidades e tentar perceber até que ponto algumas práticas que, normativamente, estão instituídas (participação),

são de facto apreendidas e operacionalizadas de maneira clara e consciente por parte dos atores/agentes educativos.

Este trabalho de investigação encontra-se estruturado em duas partes. Na primeira parte fazemos um enquadramento teórico em que abordamos alguns conceitos que são convocados para o desenvolvimento do nosso tema em investigação.

Na segunda parte abordamos e desenvolvemos a problemática e objetivos do projeto de investigação e também a investigação empírica com que descrevemos a natureza do estudo e a metodologia de investigação, bem como a apresentação, análise e discussão dos resultados.

Parte I – Enquadramento conceptual

1-Comunidade Educativa e atores educativos

O discurso político das últimas décadas, não só no campo da educação, tem vindo a fazer um apelo acentuado à participação ativa dos cidadãos nos assuntos da “rés pública” como forma de exercício de uma cidadania consciente e empenhada.

No campo específico da educação, por via legislativa, tem sido estimulada a participação e o envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida da escola. O apelo a um contacto regular com os diretores de turma por forma a acompanhar o percurso educativo dos alunos nas vertentes da aprendizagem, assiduidade e comportamento dos mesmos, é uma das formas mais visíveis da participação dos pais no contexto escolar. Os mesmos são chamados a participar no conselho geral, órgão de decisão estratégica da escola, através dos seus representantes eleitos em assembleia geral juntamente com outros parceiros, quer pertençam à própria escola quer pertençam à comunidade envolvente.

Esta participação assume duas dimensões: uma individual que aborda um envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola na perspetiva de acompanhar o processo educativo do seu educando, sendo esta a mais frequente por tratar diretamente os interesses dos filhos e outra, coletiva, que se traduz, habitualmente, na participação destes nas associações de pais e nas suas atividades. (Silva,2003).

Ao terem assento no órgão de direção estratégica da escola (conselho geral) e noutras estruturas intermédias, conselhos de turma ou outras comissões e grupos de trabalho, os pais e encarregados de educação tornam-se parceiros em igualdade de circunstâncias e dignidade e são chamados a dar o seu contributo para a tomada de decisões a aplicar na comunidade escolar.

Além dos pais, também outros atores são convocados a participar e intervir ativamente, na vida da escola: pessoal docente, pessoal não docente, alunos, autarquia e comunidade local. “É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Para tanto, torna-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efetiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola.” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008).

Este conjunto alargado de atores educativos, quer pertençam à própria escola quer sejam externos à mesma, constituem, no nosso entender, aquilo a que podemos chamar de comunidade educativa.

Etimologicamente, o conceito de comunidade é de origem latina e exprime a ideia de qualidade do que é comum, comunhão, conjunto de indivíduos que partilham recursos comuns, lugar onde vive um grupo de pessoas, conjunto de indivíduos.

Numa conceção de “comunidade” como metáfora ao serviço da mudança e entendendo que a pertença a uma comunidade implica a partilha de significados comuns e relacionais, o sentido de um «eu» individual deve integrar-se num sentido coletivo, pelo que (Sergiovanni, 2004, p. 36) define comunidade como “coleções de indivíduos que estão ligados por uma vontade natural e que estão unidos a um conjunto de ideias e ideais partilhados. Esta ligação é suficientemente forte para transformar uma coleção de “eus” num “nós” coletivo”.

Esta comunidade educativa assenta numa ideia de valores inalienáveis como a igualdade e exercício de uma cidadania participativa, por oposição a uma cidadania por delegação, o bem individual e coletivo, fundamentada na autonomia, descentralização, democracia participativa e cooperativismo. (Filomena Correia e Ariane Cosme, 2011).

Parece-nos sobretudo, que a abordagem ao conceito de escola comunidade educativa poderá sustentar-se na perspetiva apresentada por Sousa Santos (1996) de comunidade “assente na ideia da horizontalidade das relações políticas entre indivíduos ou grupos sociais, bem como das formas de solidariedade daí decorrentes uma solidariedade participativa e concreta, isto é, socialmente contextualizada”.

Tendo-se tornado crescente o apelo à ideia de comunidade educativa, como caracterizar este conceito? De acordo com a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro, art.4.º, n.º3, entretanto revogada pela Lei n.º 51/2012, de 05 de setembro, integram a comunidade educativa “os alunos, os pais, e encarregados de educação, os professores, os funcionários não docentes das escolas, as autarquias locais e os serviços de administração central e regional com intervenção na área da educação, nos termos das respetivas responsabilidades e competências.”

Bento (2000) distingue comunidade educativa endógena, formada pelos professores, funcionários (atuais assistentes operacionais e técnicos) e alunos, e comunidade

educativa exógena, constituída pelos pais e encarregados de educação, autarcas e interesses socioeconómicos e culturais. Segundo Branco (2007) esta distinção explica a utilização alternativa, nos normativos, das expressões comunidade escolar e comunidade educativa. A comunidade escolar que integra os alunos, o pessoal docente e não docente corresponde à comunidade endógena, incluindo ainda os pais e encarregados de educação. A comunidade educativa surge associada a dois âmbitos, um corresponde ao conjunto do pessoal docente e não docente de uma escola e aos seus alunos e encarregados de educação e respetivas associações. O outro, mais alargado, compreendendo igualmente, os representantes dos municípios e das organizações e associações que desenvolvem atividades no âmbito social, económico, cultural e científico e se mostram interessados no processo educativo. Este âmbito mais alargado corresponde à comunidade educativa exógena. Pode assim definir-se comunidade educativa, como o “sistema formado pela escola, as famílias, o bairro, as relações de vizinhança e as instituições locais, com interesses sociais, económicos, culturais e científicos com vocação para trabalharem com crianças e jovens” (Marques, 1994, p. 96). O conceito de comunidade educativa refere-se precisamente “à consagração desta participação, a fim de que os vários elementos implicados no processo educativo assumam as suas responsabilidades perante a escola e a educação em geral” (Branco, 2007, p. 263). Neste sentido, Magalhães e Alçada (2002) consideram que “a comunidade educativa é o conjunto formado pela escola, pelos familiares dos alunos, pelos habitantes da zona onde a escola se insere, pela autarquia, pelas organizações e instituições que podem de alguma forma promover a educação das novas gerações. Assim o princípio da autonomia responsabiliza não apenas a escola mas toda a comunidade educativa” (p.11).

2- Autonomia e participação

A abordagem ao conceito de autonomia, etimologicamente, pode levar-nos a uma ideia de isolamento, de independência onde cada sujeito assume o completo poder / controlo em completa oposição ao poder / controlo exercido por outros. Ser autónomo implica, desta forma, um corte radical e uma ausência total de qualquer dependência dos outros. Contudo, esta perceção corresponde muito pouco ao verdadeiro significado da autonomia.

Barroso (1996) observa que o conceito de autonomia está ligado à ideia de autogoverno, onde os sujeitos se regulam por regras próprias. Contudo, isto não é sinónimo de indivíduos independentes: “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 também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autónomos; podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.” (p. 17).

Ainda sobre este conceito, Barroso (1995) diz-nos que o mesmo envolve duas dimensões: a jurídico-administrativa, e a socio-organizacional. A primeira dimensão corresponde à competência que os órgãos próprios da escola detêm para decidir sobre matérias nas áreas administrativa, pedagógica, e financeira. Na segunda dimensão “a autonomia consiste no jogo de dependências e interdependências que uma organização estabelece com o seu meio e que definem sua identidade.” (p. 3.).

A autonomia da escola pressupõe, assim, uma conceção da escola como tendo uma identidade própria onde os diversos atores interagem entre si. Se é verdade que existe um sistema, são contudo os diversos atores que interagem na escola que, com as suas possibilidades de escolha, alteram e criam novas regras ou seja, também contribuem para a alteração do sistema.

Neste sentido, Lima (1991) afirma que mesmo num sistema educativo altamente estruturado e centralizado, impondo as suas regras através da produção legislativa aos estabelecimentos de ensino da sua dependência, tal não significa que esses mesmos

estabelecimentos de ensino cumpram uniformemente essas regras. “O ator é o elemento central – aquele que, mesmo nas situações mais extremas, conserva sempre um mínimo de liberdade que utilizará para *bater no sistema*.” (p. 148). Por isso, este autor fala de infidelidade normativa por parte das escolas às regras impostas que pode passar pela reprodução total, parcial, ou a não reprodução dos conteúdos normativos. Esta infidelidade às regras do sistema deve-se ao facto de os atores interagirem entre si e serem fieis aos seus objetivos, interesses, e estratégias, permitindo que a escola assuma a sua identidade dentro do sistema em que está inserida. Assim, “a escola não será apenas uma instância *hetero*-organizada para a reprodução, mas também uma instância *auto*-organizada para a produção de regras e tomada de decisões” (Barroso, 1996, p. 31). Em nosso entender, as infidelidades normativas podem, de algum modo, “forçar” a alteração de normativos a nível macro.

Quando falamos de autonomia temos, forçosamente, que ir beber e referenciar algumas das considerações genéricas da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, publicada em 14 de outubro, que refere no seu artigo 43.º “O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade, mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico”.

Este decreto define um quadro orientador genérico e flexível da implementação da autonomia das escolas no sentido de transferir para estas algumas competências até aqui centralizadas no domínio exclusivo do Estado. No artigo 2.º do capítulo I, este diploma define a autonomia da escola como: “a capacidade de elaboração e realização de um Projeto Educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” e ainda no mesmo artigo refere que este projeto se traduz na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico e na elaboração de Planos Anuais de Atividades Educativas e de Regulamentos Internos para os principais sectores e serviços escolares. De entre vários princípios orientadores que constam do artigo 3.º do mesmo capítulo, destacam-se a democraticidade na organização, participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da escola, e a responsabilização dos órgãos individuais ou coletivos pelos seus atos e decisões.

Cerca de vinte anos mais tarde (2007-2009) e depois de experimentados vários diplomas legais no âmbito da administração e gestão escolar, onde se destacou o Decreto-Lei 115A/1998, de 4 de maio, pelo seu longo período de vigência (1998-2008), a educação volta a tomar lugar de destaque no debate político português com Maria de Lurdes Rodrigues como ministra da educação a considerar novas reformas para tornar a governação das escolas mais eficaz e eficiente na sua missão de serviço público. Estas reformas traduziram-se, entre outras medidas, em alterações introduzidas no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Este processo culminou com a publicação do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, que é o modelo de gestão atualmente em vigor e que se apresenta com três grandes objetivos: reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino; reforçar as lideranças; reforçar a autonomia das escolas. Para este efeito são criados quatro órgãos de administração e gestão: o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

No seu preâmbulo, este documento refere que “do reforço da autonomia das escolas tem que resultar uma melhoria do serviço público de educação através de uma maior responsabilização dos seus atores” e salienta a este propósito, por um lado, a participação determinante dos interessados e da comunidade no órgão de direção estratégica criado pelo diploma, o conselho geral, ao qual caberá a escolha do diretor e a quem este terá que prestar contas; e, por outro lado, a necessidade do desenvolvimento de um sistema de autoavaliação e de avaliação externa.

Poderemos dizer, e indo de encontro ao enunciado por Formosinho (2010) que, no final da década de 90 e início deste século, a autonomia das escolas sofreu novos desenvolvimentos enquadrados em quatro dimensões: dimensão formal da autonomia das escolas (órgãos de administração e gestão e instrumentos de autonomia); dimensão territorial da autonomia das escolas (agrupamento de escolas); dimensão avaliativa da autonomia das escolas (avaliação das escolas); e a dimensão curricular da autonomia das escolas (Gestão Flexível do Currículo).

Nesta fase o conceito de autonomia estava associado ao de democracia. Não se sobrepondo, estes dois conceitos deveriam complementar-se: o primeiro “como capacidade de definir as normas próprias e de aplicar, responsabilmente, os meios de

que dispõe segundo as decisões próprias – dentro do quadro legal e contratual” (Martins, 2009, p.51) e o segundo como “a consagração de um método baseado na cidadania, no primado da lei, na participação de todos e no exercício da liberdade individual e dos direitos fundamentais segundo regras comumente aceites” (Martins, 2009, p.51).

Mais recentemente o conceito de autonomia das escolas surgiu associado a outros conceitos mais do âmbito económico-empresarial como gestão eficaz, flexibilidade, competitividade, produtividade, contratualização e mercadorização. (Lima, 2011, p. 71).

Formosinho, Fernandes, Machado e Ferreira (2010, p.57) afirmam que: “em duas décadas o conceito de autonomia das escolas desloca-se na sua amplitude semântica, do campo da descentralização e da participação democrática para o campo da liberdade e eficácia da gestão escolar”

Problematizando sobre este conceito, será que podemos dizer que as escolas gozam efetivamente de autonomia? Não será muito redutor condicionar a autonomia à simples “capacidade” de “elaboração e realização de um Projeto Educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” como estabelece o Decreto-Lei 43/89, de 3 de fevereiro, o regime jurídico da autonomia das escolas, no seu artigo 2º, do capítulo I?

É verdade que foram surgindo outros normativos legais, nomeadamente o Decreto-Lei 115A/1998 de 4 de maio e posteriormente o Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril que é o modelo de gestão atualmente em vigor.

Essa autonomia consubstancia-se ou operacionaliza-se na possibilidade de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada poder construir os seus documentos estruturantes: Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual ou Bidual de Atividades e Orçamento.

No dizer de Barroso, (2004, p.49-50), a “autonomia” tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas”

Ainda o mesmo autor ao refletir sobre a autonomia das escolas, em muitos dos seus textos (Barroso, 1998, 2004, 2005), utiliza o termo em duas dimensões distintas, criando

dois conceitos de autonomia que ganharam lugar de destaque nos debates em torno desta temática: a “autonomia decretada” e a “autonomia construída”. O primeiro, “autonomia decretada” coloca a autonomia das escolas no plano da “definição política e do ordenamento jurídico e administrativo sobre as atribuições, competências e modos de governo das escolas” (Barroso, 2005); no segundo, “autonomia construída”, esta encontra-se no plano das “dinâmicas sociais que em cada organização, e para lá das determinantes político-administrativas, produzem formas de regulação autónoma”

2.1- Centralização/descentralização/desconcentração

O conceito “administração” subentende o de “organização”, por se referir a um grupo humano que se organiza em função dos fins a atingir. Administrar é assim “uma ação humana, que consiste exatamente em prosseguir certos objetivos através do funcionamento da organização”(Caupers, 2007, p. 31).

Deste modo, a administração pública em sentido substancial é “o conjunto de órgãos, serviços e agentes do Estado e demais organizações públicas que asseguram, em nome da coletividade, a satisfação disciplinada, regular e contínua das necessidades coletivas de segurança, cultura e bem-estar” (Caupers, 2007, p. 37). Em sentido funcional, administração pública, é o conjunto de ações (operacionalização) desenvolvidas pelos diversos organismos públicos atrás enunciados, habilitados em assegurar, em nome da coletividade, a satisfação das necessidades igualmente já referidas. Este autor considera preferível, a expressão “ atividade administrativa pública” quando nos referimos à administração em sentido material ou funcional.

De modo idêntico, para Formosinho (2005) administração pública é o “conjunto de organizações encarregadas de levar a cabo a atividade administrativa pública” (...) a qual procura “satisfazer um conjunto de necessidades comuns fundamentais para a vida da coletividade, geralmente nos domínios da segurança, da educação e cultura e do bem-estar” (Formosinho, 2005, p. 21).

Para este autor, a descentralização é então o “ processo de submeter a tipos de administração pública menos dependentes do Estado, áreas de atividade até aí

submetidas a tipos mais estatizados” (p.25). A desconcentração, por seu lado, representa “um processo de transferência para serviços regionais e locais do Estado de competências até aí situadas nos serviços centrais” (p.25). Ambos os processos, descentralização e desconcentração, podem ser originados por razões de ordem funcional, isto é, “necessidade de criar serviços diferenciados para atender às necessidades de atividades que exigem especialização técnica”, ou por razões de ordem territorial “necessidade de criar serviços próximos das populações que servem” (p.26).

Alvarez (1995) enuncia o conceito de desconcentração territorial, em termos de delegação de certas funções administrativas a favor de funcionários do ministério central localizados em territórios ou províncias e que atuam sob a autoridade e para efeitos daquela administração central. Descreve a descentralização na educação, como a capacidade do Estado para transferir competências que lhe são próprias para as regiões ou municípios, de modo a que sejam estes a administrar as escolas sob sua dependência. Considera ainda, que o conceito de autonomia refere-se à própria escola, sendo que uma escola tem autonomia quando é capaz de tomar decisões segundo critérios próprios sobre aspetos relativos ao currículo, pessoal ou também ao orçamento proveniente da administração central ou regional. Neste sentido, um diretor de uma escola deverá ser um especialista que exerce a sua função de forma autónoma, com formação e especialização para o cargo que desempenha, com capacidade de planeamento, criatividade e gestão próprias e ainda com aptidão para utilizar meios técnicos, métodos e estratégias, por forma a implementar o seu projeto de intervenção, tendo como referência o quadro normativo e os projetos curricular e educativo da escola que o elegeu.

A centralização é caracterizada por Formosinho (2005), em virtude de circunscrever as principais decisões aos serviços centrais, reduzindo o papel do diretor escolar a mero executante das diretivas centrais, alimentando, conseqüentemente, um processo cultural de “não participação, situacionismo e passividade” (Formosinho, 2005, p. 20).

Em contrapartida, se a tomada de decisão puder envolver a nível local e regional grupos de cidadãos, empresas, sindicatos, associações e organizações inverter-se-á a tendência para o conformismo e desmobilização da comunidade local, inerente à centralização, e fomentar-se-á o empreendedorismo e a inovação. Assim, a descentralização tem duas grandes vantagens: aprofundar, por um lado, o exercício da vida democrática

interessando os cidadãos pelos problemas públicos e dando-lhes a possibilidade de participar e influir na gestão da administração pública, e respeitar, por outro, os direitos e liberdades locais, construindo um sistema pluralista que evite os abusos da administração central e limite o poder do Estado face à sociedade civil.

De igual modo, para Fernandes (2005), centralização significa que a responsabilidade e o poder de decisão estão concentrados no Estado, devendo as restantes estruturas administrativas, incluindo naturalmente as escolas, executar as diretivas e ordens provenientes do poder central.

Gournay (1978) refere que na centralização, todas as decisões de determinada importância são tomadas ao nível dos serviços centrais, cabendo aos serviços locais apenas a tarefa de as executar. A centralização requer assim uma organização administrativa hierarquizada de órgãos e serviços, sendo que as entidades inferiores prestam contas às superiores e não aos seus clientes ou utentes. As escolas ou outras repartições locais são o prolongamento local da administração central, sem autonomia administrativa própria (Fernandes, 2005).

“A desconcentração constitui uma modalidade atenuada da centralização”, mantendo a estrutura hierárquica da administração e delegando alguns poderes para níveis inferiores da mesma linha hierárquica. (Fernandes, 2005, p.55). A descentralização por seu lado, não está “subordinada hierarquicamente a outro órgão constituindo uma organização administrativa independente”.

O controlo do Estado limita-se à verificação da legalidade dos atos praticados (Fernandes, 2005, p.58). “A autonomia distingue-se da descentralização na medida em que envolve não apenas uma distribuição de atribuições e competências dentro de um sistema político ou administrativo, mas mais diretamente a capacidade de ação por parte dos titulares dessa ação. Assim, a autonomia insere-se num movimento inverso ao da descentralização ou desconcentração. Ao passo que estas operam uma transferência ou devolução de poderes do centro para a periferia, aquela pressupõe a existência, fora do centro político e administrativo, de capacidades para movimentar ações políticas, desenvolver processos administrativos e aplicar competências científicas e técnicas” (Fernandes, 2005, p.59).

Fernandes (2005) refere ainda que se, por um lado, a descentralização cria condições para a construção da autonomia, por outro lado, a autonomia, dá corpo à dinâmica local com repercussões na forma como a descentralização é interpretada e aplicada. Para que esta dinâmica implícita à autonomia se verifique, torna-se necessária, segundo Macedo (1991), a capacidade de auto-organização. Um sistema ao organizar-se em torno da concretização de determinados objetivos diferencia-se dos outros, com os quais se interrelaciona, construindo a sua própria identidade. Torna-se um sistema autónomo. Esta autora considera que a essência da autonomia na escola passa pela capacidade de efetuar trocas com os outros sistemas que a envolvem.

A autonomia da escola não se adquire, mas vai-se construindo na inter-relação com os outros sistemas, pois só assim a escola vai criando a sua própria identidade (Macedo, 1991).

3- Os órgãos de Direção, Administração e Gestão da Escola

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, cujo objeto é a aprovação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, posteriormente republicado através do Decreto-Lei 137/2012, de 02 de julho, cria o conselho geral, órgão que sucedeu e substituiu a assembleia de escola prevista no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Com este diploma de 2008 foi ainda criado um modelo de direção unipessoal que se consubstancia no cargo de diretor. O conselho geral conta com a participação comunitária e tem competência para eleger o diretor, bem como para o avaliar, reconduzir ou destituir. A este propósito, Fernandes, Ferreira, Formosinho e Machado referem que: “Este novo regime reforça a participação dos pais, da autarquia e da comunidade local na direção estratégica da escola e atribui ao conselho geral a seleção e a escolha do diretor (...)” (Fernandes, Ferreira, Formosinho e Machado, 2010, p. 65).

3.1 - O Conselho geral

O conselho geral é o órgão de direção estratégica do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, composto por representantes dos vários corpos e entidades da comunidade educativa.

De uma maneira geral, diz-nos a literatura organizacional que a direção estratégica está relacionada com os objetivos que a empresa/organização deseja atingir num determinado espaço de tempo. Deste modo, é muito difícil existir uma conceitualização da direção estratégica sem existirem três significados: visão, missão e objetivos.

Dentro desta hierarquização, qualquer direção estratégica começa com a definição de qual o caminho a seguir mediante o desenvolvimento de três passos: a análise da estratégia, a formulação da estratégia e a implementação da estratégia.

De acordo com o n.º 1 do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que republica o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o conselho geral “(...) é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da

escola, assegurando 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”.

É de destacar a importância e o relevo que o referido órgão assume na legislação atrás citada.

Algumas das competências do conselho geral e a própria natureza do órgão, têm enquadramento nos objetivos previstos nas alíneas c), e), g) e h) do artigo 3.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, relativa ao sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, nomeadamente, através da promoção de uma cultura de responsabilização na escola, envolvimento e mobilização dos membros da comunidade educativa, bem como, através da aprovação, acompanhamento e avaliação da execução do projeto educativo.

De acordo com o artigo 3º do referido diploma: “O sistema de avaliação, enquanto instrumento central de definição das políticas educativas, prossegue, de forma sistemática e permanente, os seguintes objetivos: (...) c) Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas; (...) e) Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo; (...) g) Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas; h) Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos (...)” (alíneas c), e), g) e h) do artigo 3.º do Capítulo I da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro).

Entre outras competências, cabe ao conselho geral, aprovar o projeto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução, aprovar os planos anual e plurianual de atividades, apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de atividades (alíneas c), e) e f) do artigo 13º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho). As referidas competências, associadas ao facto de o conselho geral ser o órgão responsável por assegurar a participação e representatividade da comunidade educativa na vida da escola, encontram-se intimamente ligadas aos termos de análise que fazem parte do processo de autoavaliação das escolas, previsto no artigo 6º da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, e que sublinha o carácter de obrigatoriedade do processo de autoavaliação do ensino não superior. De acordo com as alíneas a), b) e e) do mesmo

artigo 6º, o grau de concretização do projeto educativo, o nível de execução de atividades e a participação da comunidade educativa, constituem elementos do processo de autoavaliação. Deste modo, o conselho geral assume assim um papel de relevo no processo de autoavaliação das escolas.

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, é feita uma referência clara à necessidade de se passar para um outro patamar que implica a introdução de alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escola: “O prosseguimento deste caminho exige, agora, a passagem a outro patamar, que implica a introdução de alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, de acordo com as necessidades identificadas e os objetivos definidos no programa do Governo” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril). No mesmo preâmbulo, são enumeradas as medidas necessárias a implementar, sendo sublinhada a necessidade de uma maior participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, bem como, a necessidade de a escola prestar contas à comunidade educativa.

É também referido que o objetivo de implementar uma maior participação das famílias e da comunidade na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino é assegurado pela criação de um órgão de direção estratégica, cuja representação é constituída pelas diferentes forças da comunidade educativa, órgão este que se designa por conselho geral. Ainda de acordo com o preâmbulo do referido diploma, “este objetivo é concretizado, no presente decreto-lei, através da instituição de um órgão de direção estratégica em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos caso tenham mais de 16 anos de idade), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas.”

A este órgão colegial de direção — designado conselho geral — cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo, plano de atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatórios periódicos e anual de atividades) ” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril).

Relativamente ao número de elementos que compõem o conselho geral, “O número de elementos que compõem o conselho geral é estabelecido por cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos do respetivo regulamento interno, devendo

ser um número ímpar não superior a 21” (n.º1 do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho).

No caso da nossa escola, a representação no conselho geral distribui-se de acordo a tabela da página seguinte.

Constituição do Conselho geral da Escola Profissional de desenvolvimento Rural do Rodo					
– Peso da Régua					
Pessoal Docente	Pais e Enc. de Educação	Pessoal não Docente	Alunos (as)	Autarquia	Comunidade Local
7 Elementos	4 Elementos	2 Elementos	2 Elementos	3 Elementos	3 Elementos
Total: 21 elementos					
Os elementos da Comunidade Local que integram o Conselho Geral representam três organizações: Museu do Douro; ARDAD (Associação da Região do Douro para o Apoio a Deficientes) e ACIR (Associação Comercial e Industrial dos concelhos de Peso da Régua, Mesão Frio e Santa Marta de Penaguião).					

Tabela 1: Constituição do Conselho geral

Na EPDRR (Escola Profissional de Desenvolvimento Rural do Rodo), as reuniões do CG (Conselho Geral) e da sua comissão permanente, são planificadas e distribuídas ao longo do ano letivo e obedecem a cronogramas que fazem parte integrante do Regimento Interno deste órgão (Anexo n.º 1).

Nestes cronogramas estão previstas todas as competências que o CG detém e as mesmas são distribuídas pelas reuniões, de modo sequencial, ao longo do ano sempre fundamentadas no normativo legal que as suporta, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Sublinhamos também a importância e os poderes que o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, bem como o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que o alterou, conferem ao conselho geral, quer pelo reforço de competências, bem como pela garantia da democraticidade e representatividade equilibrada ao nível dos diferentes grupos no conselho geral uma vez que o número de representantes do pessoal docente e não docente, no seu conjunto, não poder ser superior a 50% dos membros do conselho, o que garante que a soma do número de representantes dos restantes corpos no conselho geral não é inferior à soma do número de representantes do pessoal docente e não docente. A legislação em vigor confere aos estabelecimentos de ensino a possibilidade de cada um decidir qual a composição do órgão, de acordo com os limites previstos no artigo 12º dos referidos diplomas.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, veio assim instituir a figura do conselho geral, como forma de promover uma maior abertura, um maior envolvimento e também uma participação mais interventiva por parte da comunidade educativa que, através dos seus representantes num órgão de direção estratégica, tem a possibilidade e a legitimidade legal para participar nas decisões estratégicas da escola/agrupamento. Se na assembleia de escola referida no Decreto-Lei n.º 115-A, de 4 de maio, não se encontrava prevista a participação de representantes da comunidade local, designadamente de instituições, organizações e atividades de carácter económico, social, cultural e científico, no conselho geral, essa representação encontra-se obrigatoriamente assegurada de acordo com o n.º 8 do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

O conselho geral goza da faculdade de solicitar ao diretor a prestação de contas e, de acordo com as competências previstas no artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, possui competências que lhe permitem tomar decisões sobre as grandes linhas de atuação de fundo para o agrupamento ou escola não agrupada.

Além do diretor, também “os restantes órgãos devem facultar ao conselho geral todas as informações necessárias para este realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada” (n.º 3 do art.º 13.º do diploma citado).

Como se operacionaliza essa faculdade? Deverá ocorrer de forma espontânea sem precisar de ser solicitada? Deverá limitar-se aos instrumentos legalmente previstos? (relatórios periódicos ou finais)?

Pela nossa experiência, este é um campo que pode gerar algumas tensões e constrangimentos no seio do conselho geral e remeter para silêncios estratégicos alguns assuntos que poderão ser vistos como sendo de abordagem desconfortável mesmo depois de “filtrados” pela sua comissão permanente.

Salientamos que o conselho geral reúne, ordinariamente, uma vez por trimestre existindo a possibilidade de serem convocadas outras reuniões de carácter extraordinário, como preconiza o n.º 1 do art.º 17.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho.

Como atrás referimos, esta faculdade de acompanhamento das atividades da organização escolar, por parte do conselho geral, tem que ser escudada no fornecimento de elementos de análise por parte dos outros órgãos e também numa contínua monitorização por parte da sua comissão permanente.

Esta comissão permanente, constituída por delegação do conselho geral e que consideramos de primordial importância, apresenta-se como “ uma fração do conselho geral, respeitada a proporcionalidade dos corpos que nele têm representação (n.º 5 do art.º 13.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Tem por finalidade o acompanhamento da atividade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada entre as suas reuniões ordinárias, segundo o n.º 4 do art.º 13.º do diploma atrás citado.

Nesta dimensão, parece-nos ser fundamental uma postura aberta e uma sensibilidade efetiva do diretor como promotor da participação pois, além de ser o órgão de administração e gestão, é ele que preside aos dois outros órgãos: conselho pedagógico e conselho administrativo.

3.2 – O Diretor

Tendo por base o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o diretor é eleito, avaliado, reconduzido e pode ser destituído pelo conselho geral, órgão a quem tem de prestar contas.

Saliente-se que o diretor é eleito e reconduzido pela maioria absoluta dos votos dos membros do conselho geral em efetividade de funções (n.º 1 do Art.º 23.º e n.º 3 do Art.º 25.º do diploma atrás citado).

Considerando que é o conselho geral que elege o diretor e não a totalidade do corpo docente, este poderá desenvolver o seu trabalho sem estar tão sujeito a eventuais pressões levadas a cabo por parte de grupos formados no seio do corpo docente. Situações deste tipo poderiam ser exercidas sobre os presidentes dos conselhos diretivos e executivos dos antigos órgãos de gestão colegial das escolas públicas prejudicando a eficiência e a eficácia do funcionamento da escola/agrupamento. Isto porque, no modelo de gestão anterior, parecia que a equipa executiva estava dependente do corpo docente, o que poderia levar a maior predisposição para que cedesse a pressões, de modo a

satisfazer os desejos e interesses pessoais dos professores, mesmo que tal decisão fosse prejudicial à prossecução dos objetivos e fins que a organização/instituição persegue.

Será que o legislador, ao conceber o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que prevê a criação de um órgão de gestão unipessoal que se consubstancia na figura do diretor em detrimento de um órgão colegial, procurou encontrar um modelo de gestão que permita colher todas as virtudes que possam ser encontradas no órgão de gestão unipessoal e que, eventualmente, serão mais difíceis de reunir no órgão de gestão colegial?

Tanto o modelo de gestão unipessoal, como o modelo colegial, podem apresentar virtudes e defeitos. O órgão de gestão unipessoal pode colher vantagens associadas ao modelo de gestão empresarial, à agilidade na tomada de decisões desde que o estilo do líder siga uma linha que conduza os seus membros a uma identificação com a cultura da organização, promovendo o envolvimento de todos, quer no projeto, assim como na missão da organização. A nossa experiência diz-nos que dificilmente na apresentação de um projeto de intervenção para o concurso ao cargo de diretor se conseguem descortinar tais qualidades. O carisma pessoal de cada candidato, principalmente se for oriundo de outra organização educativa, não se evidencia e se percebe de modo muito fácil.

O órgão de gestão unipessoal que se consubstancia na figura do diretor, poderá ter associada a carga negativa própria da gestão associada a uma liderança autocrática e piramidal. Contudo, a figura do diretor não tem que significar necessariamente uma liderança autocrática e não tem necessariamente que ser nociva para o bom funcionamento da organização. A boa ou má liderança não reside tanto na figura do órgão diretor, mas sim nas qualidades e virtudes do líder, no que respeita ao seu carácter, à sua personalidade e, sobretudo, no que respeita ao seu estilo de liderança e de gestão.

Um diretor pode ser um excelente gestor e líder, desde que não adote um estilo de liderança autocrático, mas que adote isso sim, um estilo de liderança democrático, com respeito e valorização pelo contributo de todos os membros da organização, visando estimular o envolvimento, o bom desempenho e o contributo de todos, por forma a alcançar os resultados e os objetivos pretendidos. Assim, a boa liderança distingue-se pela capacidade que se tem de auscultar e valorizar todos os elementos da organização, quer pelo seu trabalho, quer pelo seu contributo em prol de um objetivo comum que consiste em alcançar os objetivos e os melhores resultados para a organização.

O bom líder acolhe e implementa ações e estratégias construídas com base no “*feedback*” proveniente dos seus colaboradores e restantes elementos da organização, assim como propõe e implementa ações corretivas que conduzem a melhorias no seu funcionamento. Sabe valorizar e auscultar os membros da organização, tirando o melhor partido do contributo e dos saberes individuais de cada um, levando a cabo as melhorias e as correções necessárias, otimizando e rentabilizando da melhor forma a utilização de todos os recursos colocados à sua disposição, sejam humanos, materiais ou financeiros.

Apesar das críticas de Licínio Lima (2007), o Decreto-Lei n.º 75/ 2008 foi publicado e, tanto este diploma, bem como o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que o alterou, no seu artigo 18.º definem o diretor como: “(...) o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial”.

Este autor colocou muitas reservas, em relação às vantagens que advêm da criação da figura do diretor por achar que não é ela que pode assegurar uma melhor liderança nas escolas. Opina dizendo: “A justificação apresentada para a criação da figura do diretor inscreve-se exatamente no quadro de uma ideologia de feição gerencial, ficando por demonstrar por que razão uma liderança individual é superior a uma liderança colegial, desprezando a experiência e os dados da investigação”. E por que razão haveria uma “liderança forte” de coincidir com uma “boa liderança”, especialmente num quadro histórico-cultural profundamente marcado pela herança de um regime autoritário? Poderá, em qualquer caso, garantir-se uma “boa liderança” sobretudo por via jurídico-formal?

(...) Ao invés, “uma escola mais autónoma exigiria a reforma do governo central e heterónimo que, quotidianamente, esmaga as escolas e os seus atores; exigiria mais democracia e participação nas decisões, de forma a garantir uma autonomia enquanto capacidade crescente e responsável de autogoverno e direção própria” (Lima, 2011, p. 78). Refere, também, a rotura com uma tradição de gestão colegial desde o 25 de abril de 1974 que se constituía como contraponto ao centralismo.

Em sentido contrário às opiniões de Licínio Lima, contrapõem-se os enunciados de Fernandes, Ferreira, Formosinho e Machado quando referem que: “Este novo regime reforça a participação dos pais, da autarquia e da comunidade local na direção estratégica da escola e atribui ao conselho geral a seleção e a escolha do diretor.

Determina ainda o carácter unipessoal do órgão de gestão e confere ao diretor maior liberdade de decisão e maior poder de intervenção no funcionamento da escola, nomeadamente através da designação dos responsáveis pelos órgãos de gestão pedagógica intermédia, ao mesmo tempo que reconhece a capacidade de auto-organização da escola” (Fernandes, Ferreira, Formosinho e Machado, 2010, p. 65).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que veio alterar o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, registaram-se algumas alterações ao nível das competências do diretor. Entre outras, sublinhamos que o diretor deixou de poder designar os coordenadores dos departamentos curriculares (principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica) conforme estava anteriormente previsto na alínea f) do n.º4 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, passando a ter competência para propor candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular, de acordo com o previsto na alínea f) do n.º4 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Pelo atrás exposto, percebemos que o cargo de diretor com as atribuições que lhe são cometidas, não colhe o consenso de todos os autores... dificilmente colheria.

Salientemos que a “agilidade” e a “fortaleza” deste tipo de liderança, decretadas normativamente, não significam que seja uma liderança melhor e mais forte. Atendamos que o diretor, além de todas as competências de que é revestido, também preside, por inerência, ao conselho pedagógico e ao conselho administrativo. Tem poder de decisão, discricionária, em matérias tão importantes como a avaliação do pessoal não docente e docente e também na escolha do coordenador operacional ou do coordenador técnico, invocando somente a sua confiança pessoal e sem ter de justificar tais escolhas. Além do mais, nomeia ou exonera, a qualquer momento, o subdiretor e os seus adjuntos.

Atribuir a um órgão nominal tais poderes, em nossa opinião, é correr um risco de fragilizar princípios como a democraticidade, equidade a justiça e a transparência se o carisma de quem exerce o cargo for de pendor autocrático. Por muito que se evidencie que o diretor tem de prestar contas ao conselho geral; que neste modelo existe um reforço da participação dos pais, autarquia e comunidade local, será sempre muito desconfortável para a organização inverter tal caminho sem gerar conflitos, instabilidade e mal-estar para a mesma.

3.3 – O Conselho pedagógico

De acordo com o artigo 31.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, “O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente”.

Relativamente à composição do órgão, salienta-se que de acordo com o artigo 32.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, o número máximo de membros era de 15 e teria obrigatoriamente que contar com a participação dos coordenadores dos departamentos curriculares, bem como com a “participação das demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, assegurando uma representação pluridisciplinar e das diferentes ofertas formativas”. Por outro lado, o referido órgão contava ainda com a representação dos pais e encarregados de educação e dos alunos, estes últimos apenas no caso do ensino secundário. É também de salientar que segundo o mesmo diploma, o diretor é, por inerência, presidente do conselho pedagógico, e os membros do conselho geral, não podem ser membros do conselho pedagógico. Por outro lado, constata-se que, de acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, os representantes dos pais e encarregados de educação, bem como os representantes dos alunos, deixaram de ter assento no conselho pedagógico. Este órgão, segundo o legislador, adota assim um carácter estritamente profissional ao ser constituído só por elementos do corpo docente.

Relativamente às competências do conselho pedagógico, elas centram-se, naturalmente, sobre questões de carácter pedagógico, destacando-se que algumas das competências do referido órgão se encontram intimamente ligadas a algumas das competências do conselho geral.

Essas competências do conselho pedagógico são as constantes quer no artigo 33.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de, 22 de abril, quer no artigo 33.º do Decreto-Lei n.º 137/2012 que o alterou e consistem na preparação e análise de instrumentos de autonomia que posteriormente carecem da aprovação do conselho geral. Essas competências são nomeadamente: (...) a) Elaborar a proposta de projeto educativo a submeter pelo diretor ao conselho geral; b) Apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de atividade e emitir parecer sobre os respectivos projetos;

(...). De acordo com a alínea c) do mesmo artigo, o conselho pedagógico tem também competência para “emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia”. Por sua vez, uma das competências do conselho geral consiste em aprovar essas mesmas propostas de contratos de autonomia.

3.4- O Conselho Administrativo

O conselho administrativo, de acordo com o artigo 36.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, é “(...) o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos da legislação em vigor”.

Quanto à sua composição, segundo o artigo 36.º do mesmo diploma, “O conselho administrativo tem a seguinte composição:

- a) O diretor, que preside;
- b) O subdiretor ou um dos adjuntos do diretor, por ele designado para o efeito;
- c) O chefe dos serviços administrativos/coordenador técnico ou quem o substitua”.

Saliente-se que em íntima ligação com duas das competências do conselho geral se encontram as competências do conselho administrativo previstas nas alíneas a) e b) do artigo 38º do Decreto-Lei n.º 137/2012 e que são nomeadamente”:

- a) Aprovar o projeto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;
- b) Elaborar o relatório de contas de gerência”. Por sua vez, o conselho geral tem competência para definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento, bem como, para aprovar o relatório de contas de gerência.

Em nossa opinião, detetamos aqui uma pequena incongruência. O conselho geral define as linhas orientadoras do orçamento que o diretor irá elaborar e submeter à aprovação do conselho administrativo a que preside. O normativo legal refere “orçamento” quando se trata da competência do conselho geral (alínea h) do n.º1 do art.º 13.º do Decreto-Lei n.º 137/2012 mas, usa a terminologia de projeto de orçamento quando se refere à competência de elaboração (alínea b) do n.º 4 do art.º 18.º) e aprovação (alínea a) do art.º 38.º) por parte do diretor e conselho administrativo respetivamente.

Ora, se o documento que o conselho administrativo aprova é o “projeto de orçamento”, em que momento este documento deixa de ser projeto e se afirma como orçamento?

Ele não regressa ao conselho geral. Como afere o conselho geral se o mesmo foi elaborado segundo as linhas orientadoras por ele definidas? Como pode o conselho geral aprovar, anualmente, o relatório da conta de gerência (documento que deve espelhar e ter por base o orçamento que foi operacionalizado durante o ano) se desconhece o mesmo?

Outra incongruência que problematizamos é o facto de os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas estarem sujeitos à obrigatoriedade de submeter a sua conta de gerência ao Tribunal de Contas e o mesmo não exigir prova ao órgão que detém a competência para aprovação da mesma que é o conselho geral.

4.- Participação.

4.1- Participação direta/indireta: Estímulos e constrangimentos.

Diz-nos a história da educação que os pais entregavam os filhos à escola, que era considerada um domínio dos professores, para receberem instrução. Às famílias cabia a função de dar sustento às crianças e a transmissão de valores básicos que incluíam “as relações de cortesia, o respeito pelas autoridades e o cumprimento das regras” (Marques, 2001, p.23). Tratava-se de uma escola transmissiva e competia aos alunos essencialmente a aquisição de conhecimentos através da memorização. “Os professores, ao longo dos anos, habituaram-se a aceitar esta dualidade, porque ela funcionou razoavelmente.” (Marques, 2001, p.23).

Em 1905, por decreto régio, é instituído o caderno escolar no qual os professores deviam registar todas as ocorrências significativas relativas à assiduidade, aproveitamento e comportamento dos alunos. Os “chefes de família” teriam o dever, incumbido pelo reitor ou pelo chefe de classe, de examinar o caderno escolar não só para se inteirarem das falhas dos filhos mas também para acompanharem a sua evolução instrutiva: a caligrafia, os erros ortográficos e as operações de cálculo. Aqui as famílias deixam de ser apenas destinatários de informações passando a ser auxiliares da escola na “árdua tarefa de educar a mocidade”.

Com a revolução de abril deu-se uma grande mudança na sociedade portuguesa. Surge a democracia e, a nível da educação, a sua massificação, com a conseqüente invasão da escola por novos públicos, por problemas sociais até aqui distantes das mesmas e a conseqüente rutura entre os valores familiares e escolares de uma boa parte dos alunos.

Ao longo das duas últimas décadas do século passado, os “professores começaram a ser pressionados para assumirem novos papéis que iriam bloquear ainda mais a função instrutiva. Os novos papéis são os de terapeuta, gestor, administrador, assistente social e animador de tempos livres” (Marques, 2001, p.24).

Em 2001, Marques salientava quatro tipos de obstáculos à colaboração escola família: “a tradição de separação entre as escolas e as famílias, a tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos, as mudanças na estrutura das famílias e os constrangimentos culturais.” (p.23).

Os professores consideram importante o envolvimento dos encarregados de educação no acompanhamento escolar dos seus educandos, e quando tal não acontece referem a sua falta de interesse na educação dos filhos.

Apesar destas considerações, os professores desejam continuar a manter uma certa liberdade de ação relativamente aos encarregados de educação e as escolas agarraram-se aos padrões tradicionais de relacionamento com o exterior. As escolas continuam a reger-se por rituais “demasiado formalistas e a utilizar uma linguagem demasiado técnica, muitas vezes incompreensível para os pais com mais baixos níveis de escolaridade (Marques, 2001, p.26).

Os novos modelos de gestão escolar tentam, atualmente, atenuar e contrariar estas tendências fomentando e promovendo uma proximidade e comunicação cada vez maior com as famílias mas que, em nossa opinião, é preciso ainda aprimorar.

A partir do final da década de 70 e durante a década de 80 do século passado o tal “pai responsável” era um “pai colaborador”, passando na década de 90 a falar-se de um “pai parceiro”.

O “pai colaborador”, anteriormente citado na Constituição da República de 1976 como “pai cooperativo”, é aquele que se limita a responder a determinados requisitos como ajuda em casa, ida à escola quando solicitado, apoio pecuniário ou para a organização de festas, viagens de estudo etc., mas não apresenta qualquer capacidade de iniciativa e/ou de confronto perante a escola.

Este tipo de pai começa a tomar forma depois das associações de pais serem oficialmente reconhecidas (1977) e de lhes começar a ser solicitada opinião sobre alguns problemas educativos. Estas passaram a ser representadas no Conselho Nacional de Educação e também a ter um representante nos conselhos pedagógicos das escolas preparatórias e secundárias. Estas presenças eram essencialmente consultivas e no caso dos conselhos pedagógicos sem direito a voto e sem poderem participar quando se entrava nos assuntos da avaliação. A partir desse momento, os pais e alunos abandonavam a reunião tal como atualmente acontece nas reuniões dos conselhos de turma.

O “pai parceiro” é aquele que apresenta uma atitude pró-ativa perante a escola.

O Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro, posteriormente alterado pela Lei n.º 29/2006, de 04 de julho – lei das associações de pais – é considerado o ponto de mudança do “pai colaborador” para o “pai parceiro”. A presença frequente neste diploma das palavras “participação” e “intervenção” é demonstrativa do reconhecimento dado às associações de pais ficando estas muito mais ligadas aos corpos gerentes das escolas e à elaboração e decisão das políticas educativas. Refere a alínea a) do n.º 1 do seu artigo 9.º que constituem direitos das associações de pais “participar, nos termos do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, na definição da política educativa da escola ou agrupamento”.

Nos últimos anos, com as novas competências atribuídas aos pais e encarregados de educação na escola, tem-se verificado uma crescente participação dos pais, que são também professores, nos órgãos de administração e gestão das escolas. Silva (2006) enquadrá-os sociologicamente na (nova) classe média e refere que estes se mostram cada vez mais ativos no que diz respeito à dimensão de atuação coletiva, da participação parental. Tendo em conta que os professores conhecem melhor do que ninguém o contexto escolar, Silva (2006) refere ainda que, dentro da categoria “pais-parceiros”, os pais-professores constituem, pelo menos potencialmente, o melhor intérprete da reconfiguração da relação escola-família. Este duplo papel, de pai e de professor, trará discutíveis vantagens e desvantagens que merecem ser estudadas.

Pela nossa experiência pessoal, podemos testemunhar que além dos professores/pais, também vão existindo outros elementos, quer sejam não-docentes ou representantes da comunidade educativa com assento no conselho geral que, pela sua formação académica, alguns deles na área da educação, da pedagogia ou da psicologia, trazem para a escola um conjunto muito válidos de contributos e conseguem ter uma postura de análise crítica em relação à vida da escola ou agrupamentos de escolas com algum distanciamento que é sempre salutar nestes casos.

Também nos vamos dando conta, embora não possamos generalizar, que ainda vão existindo alguns focos de alguma resistência preconceituosa relativamente à capacidade crítica e de análise de alguns destes parceiros por parte de algumas chefias e alguns elementos do pessoal docente.

Voltaríamos a citar Marques, (2001, p.26) quando diz que as escolas continuam a reger-se por rituais “demasiado formalistas e a utilizar uma linguagem demasiado técnica, muitas vezes incompreensível para os pais com mais baixos níveis de escolaridade”

Não raras vezes, na qualidade de presidente de um conselho geral, temos de fazer alertas sobre a linguagem utilizada em alguns relatórios apresentados a este órgão. Cito a nossa última intervenção registada na pág. 4 da ata da reunião ocorrida no passado dia 16 de maio: “desta forma, o presidente do conselho geral... alertou também para o tratamento e a linguagem utilizada nos mesmos, a qual deve ser de fácil compreensão, uma vez que nem todos os elementos que constituem o conselho geral se movimentam no contexto escolar”.

A necessidade de se construir uma relação de intervenção na própria escola, e a implementação de estratégias de aproximação com a comunidade educativa implicam “... Planear e estabelecer compromissos ” (Bassedas, 1996, p.35). Ainda o mesmo autor refere a construção de uma parceria que possa substanciar o papel da família no desempenho escolar dos filhos e o papel da escola na construção de personalidades autónomas moralmente e intelectualmente falando como preconiza o parecer do Conselho Nacional de Educação “Perfil do aluno para o século XXI” de 20/04/2017.

Na visão piagetiana, a relação escola-família prevê o respeito mútuo, o que significa tornar paralelos os papéis de pais e professores, para que os pais garantam as possibilidades de exporem as suas opiniões, ouvirem os professores sem receio de serem avaliados, criticados, trocando pontos de vista. Tal parceria implica “ (...) a cooperação, no seu sentido mais prodigioso: o de supor afetos, permitir as escolhas, os desejos, o desenvolvimento moral como construção dos próprios sujeitos, um trabalho constante com estruturas lógicas e relações de confiança” (Tognhetta, 2002, p.98).

O objetivo mais relevante desta proposta é tentar conscientizar as escolas do papel que possuem na construção dessa parceria: a intervenção pedagógica a estas questões deve ser no sentido de considerar a necessidade da família vivenciar reflexões que lhes possibilitem a reconstrução da autoestima, a fim de que se sintam primeiramente compreendidos e não acusados, recebidas e não rejeitados, pela instituição escolar, além de que esta última possa fazê-los sentir-se reconhecidos e fortalecidos enquanto parceiros nesta relação, que é tão fundamental nos dias de hoje e que, em muitos casos, se encontra um pouco debilitada.

Sentimos que os pais e parceiros gostariam de ir à escola não só para ouvir queixas dos seus filhos mas também para receberem reforços positivos sentindo-se valorizados, reconhecidos e conscientes do seu papel de parceiros.

4.2- Representatividade da comunidade escolar e educativa nos órgãos da escola.

O Despacho Normativo n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro, determina que o conselho pedagógico “passará a integrar um representante da Associação de Pais ou um pai eleito em assembleia caso não exista Associação.” Os pais passam a estar representados no conselho pedagógico como membros de pleno direito, mesmo que não exista Associação de Pais.

Em 4 de Maio de 1998 foi publicado o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino público não superiores, Decreto-Lei n.º 115-A/98, com o objetivo de “concretizar na vida das escolas a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”.

O documento não traz grandes novidades em relação à participação dos pais na gestão da escola. A sua presença verifica-se na Assembleia de Escola, no conselho pedagógico e nos conselhos de turma e integram a assembleia eleitoral que elege o conselho executivo ou o diretor.

A presença dos pais nos órgãos de administração e gestão das escolas públicas no nosso país tende, atualmente, a ser interpretada com naturalidade, aparentemente de forma consensual entre os vários sectores ligados à educação, tornando-se por vezes difícil, como referem Lima e Sá (2002, p.79), “desocultar as suas lógicas, filiações e interesses, e compreender a diversidade dos argumentos convocados ou silenciados para a sua justificação”. Os mesmos autores salientam que, aprofundando um pouco a análise, podem identificar-se alguns aspetos que transformam a participação dos pais no governo das escolas numa questão relevante e polémica, capaz de dividir políticas, de suscitar receios, desconfianças ou mesmo oposições decretadas, nomeadamente quando o tema assume protagonismo nos discursos governamentais e jurídico-normativos, nas

ações de certos sectores associativos e também na resistência dos sindicatos dos professores.

É notório um crescente apelo, por parte dos sucessivos governos e dos seus legisladores, à participação formal dos pais e encarregados de educação nos órgãos de administração e gestão das escolas. Podemos questionar o porquê e interesse do estado no reforço da participação parental no governo das escolas.

Destaca-se a tese, segundo Lima e Sá (2002) de que o estado promove a participação dos pais no sentido de substituir o seu controlo direto, das escolas e dos docentes, por um controlo indireto. Esta hipótese apresenta-se como bastante plausível, tendo em atenção alguns fatores sociológicos e sociopolíticos, dos quais merecem destaque a “natural” inimizade entre pais e professores e o papel tendencialmente conservador dos pais que os colocariam como “aliados do estado”.

Considerando as duas dimensões de atuação dos pais na sua relação com a escola, a individual como defesa direta dos interesses dos seus educandos e a coletiva que corresponde à defesa de interesses gerais enquanto membros das associações de pais e representantes dos mesmos em diferentes órgãos da escola, verifica-se que predomina largamente a primeira, ou seja, a grande maioria dos encarregados de educação que se envolvem na escola fazem-no na vertente individual. Este facto contribui para “despolitizar a atuação parental; contribui para dificultar alianças com os professores; contribui para torná-los mais facilmente em ramos locais do Estado” (Silva & Stoer, 2005, p.16). Consideramos que estas duas dimensões de atuação dos pais estão associadas, porquanto os pais e encarregados de educação não podem pertencer e ser membros das respetivas associações (dimensão de atuação coletiva) se não o forem na sua dimensão individual.

5.- Os documentos estruturantes da escola.

Projeto educativo, regulamento interno, plano anual ou plurianual de atividades e orçamento, constituem os quatro grandes pilares através dos quais, segundo o normativo (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril) que estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, se efetiva e se consubstancia a autonomia de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

Madeira (1995) e Macedo (1991), citando o Decreto-Lei 43/89, que refere “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, construído e executado de forma participada” (preâmbulo), são de opinião de que o projeto educativo tem um papel importante na concretização dessa autonomia. Referem, também, que projeto educativo não é sinónimo de autonomia, mas sim expressão da autonomia da escola.

Cada organização educativa procura dar à estampa e plasmar nestes documentos um conjunto de princípios, normas, regras e evidências, através das quais se possa afirmar pelas suas singularidades, construir uma identidade própria e ao mesmo tempo possa atrair para si um conjunto de destinatários potencialmente interessados.

Ao excesso da grande procura, por parte de alunos, como é o caso de escolas ou agrupamentos de grandes cidades, contrapõe-se a necessidade de uma divulgação da oferta educativa com recurso a estratégias de marketing, como é o exemplo de escolas não agrupadas do ensino profissional.

Estes documentos, caracterizadores e identificadores de cada contexto educativo, apesar das especificidades que possam encerrar, pelas pesquisas que vamos fazendo, constatamos que obedecem a um esquema/modelo normativamente predefinido a partir do qual se vão redigindo assumindo um carácter identitário e particular de cada organização educativa.

A gestão e administração das escolas, apesar de obedecer, na sua grande maioria, a regras e normas estabelecidas a nível macro, também se escuda em procedimentos, regras e princípios plasmados nestes documentos que, em nosso entender deveriam ser

cada vez em maior número para que, na realidade exista uma efetiva e verdadeira autonomia conquistada e participada pelos atores das organizações educativas.

O entendimento da escola como organização é crucial pelo facto de, no seu interior, haver um trabalho contínuo de gestão e de controlo de recursos humanos e materiais orientados para finalidades concretas. Enquanto organização especializada, a escola constitui-se numa construção humana, histórica, política e culturalmente marcada pelo predomínio temporal de um determinado modelo escolar que, no seu sistema de socialização, tende a esbater os traços de construção organizacional e a destacar os contornos institucionais normativos (Lima, 1998).

5.1- Projeto Educativo.

O Projeto educativo é o documento que “consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada elaborado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos no qual se explicitam os princípios, os valores as metas e as estratégias segundo as quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa”. Tem o seu enquadramento legal no Decreto- Lei n.º 75/2008.

Pela nossa experiência pessoal, consideramos que o projeto educativo é um documento de primordial importância e que, desse modo, na sua construção deve existir uma ampla participação (direta ou indireta) de toda a comunidade educativa e, de um modo especial, dos parceiros externos que colocam expectativas relativamente àquilo que esperam da escola; da adequação da sua oferta educativa integrada numa estratégia de desenvolvimento sustentável local e regional e também ao grau de qualidade e preparação técnica dos alunos que forma sem esquecer os seus princípios e valores... a sua missão.

Ao possuir uma identidade própria e ao relacionar-se com o meio envolvente, a escola tem de ser capaz de responder aos problemas e desafios que advêm dessa mesma relação: “A produção de inovações a nível local, encarando-a como um processo coletivo de aprendizagem, tem como referência o conceito de criatividade da escola, ou seja, a sua capacidade de responder de forma original e dinâmica aos problemas simultaneamente singulares e complexos que tem de enfrentar.” (Canário, 1992, p. 82).

Esta ‘capacidade de responder de forma “original” tem de ter como base a inter-relação dos diferentes intervenientes ou parceiros da comunidade escolar.

No caso particular das escolas profissionais, estas devem constituir-se em polos dinamizadores das comunidades em que estão inseridas, investigando e investindo em boas práticas nas áreas do saber prático que desenvolvem e ministram de modo a disseminá-las a nível local e regional.

Pinhal (1993), referindo-se à ideia de Território Educativo, observa que o projeto educativo deve ser o produto da negociação entre os diferentes interesses e formas de avaliar a realidade local. Assim, o projeto educativo deve envolver um conjunto amplo de atores, contribuindo “para identificar estas potencialidades e limites que se colocam à ação da escola e à intervenção da comunidade educativa” (Madeira, 1995). Assim, a negociação entre os diversos parceiros da comunidade educativa é crucial para que exista um “compromisso conjuntural sobre os princípios que vão orientar a política da escola” (Macedo, 1991, p. 135).

O projeto educativo é o primeiro grande instrumento de planeamento da ação educativa da escola, devendo, por isso, servir permanentemente de ponto de referência e orientação na atuação de todos os elementos da Comunidade Educativa em que a escola se insere em prol da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autónomos, responsáveis, solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino comum e de uma sociedade melhor.

O atual PE (Projeto Educativo) da EPDRR (Escola Profissional de Desenvolvimento Rural do Rodo) identifica como objetivos da mesma: a valorização de uma cultura escolar de sucesso; o potenciar uma cultura profissional partilhada; o potenciar a capacidade de realização individual de cada membro da comunidade escolar e potenciar a cultura de formação de referência na região.

A sua ação passa pela promoção da formação para a vida profissional ativa e a cidadania através da valorização de várias dimensões:

- da dimensão profissional, científica e técnica; do saber ser, saber fazer e saber estar;
- do pensamento crítico;
- da responsabilidade social.

Sobre os intervenientes da comunidade educativa e os seus compromissos, elenca para o meio empresarial e outras entidades “ efetivar protocolos e parcerias que potenciem experiências educativas, intercâmbios e empregabilidade”.

Pacheco (2001) diz-nos que “a elaboração de um projeto educativo não representa um problema ou uma solução técnica, mas uma tentativa de implicação de uma comunidade educativa: professores, alunos, encarregados de educação, etc.”

Já Estêvão (s/d) vai mais longe e afirma

“... O projeto educativo constitui-se, de facto, num instrumento institucional de organização/gestão de médio e longo prazo, devendo incluir, por conseguinte, o diagnóstico interno e externo da escola, expressar as decisões estratégicas coletivamente assumidas e os contornos da identidade procurada, sistematizar os fins e os objetivos estratégicos da instituição escolar, assegurando-lhe ao mesmo tempo coerência interna e externa. ... Ele deve emergir como resultado de um processo participativo e negociado entre os diferentes atores sobre metas, valores, princípios e prioridades, enfim, sobre um futuro que se ambiciona construir, procurando refletir deste modo uma dinâmica essencialmente política, globalizante e flexível.”

Se a autonomia da escola envolve a capacidade de se identificar/diferenciar/afirmar face a outros sistemas como também de se relacionar com eles, o projeto educativo deve, por isso, levar a escola a ser capaz de se identificar e de se relacionar com o meio em que está inserida. Segundo Tripa (1994) “para que o Projeto Educativo possa responder às necessidades reais da escola, têm de se colocar as questões: onde estamos? Quem somos?” (p. 62). Acrescentaríamos “para onde queremos ir?”

A ‘capacidade de responder de forma original’ tem de ter como base a inter-relação dos diferentes intervenientes ou parceiros da comunidade escolar. Pinhal (1993), referindo-se à ideia de Território Educativo, observa que o projeto educativo deve ser o produto da negociação entre os diferentes interesses e formas de avaliar a realidade local. Assim, o projeto educativo deve envolver um conjunto amplo de atores, contribuindo “para identificar estas potencialidades e limites que se colocam à ação da escola e à intervenção da comunidade educativa” (Madeira, 1995). Assim, a negociação entre os diversos parceiros da comunidade educativa é crucial para que exista um “compromisso

conjuntural sobre os princípios que vão orientar a política da escola” (Macedo, 1991, p. 135).

5.2- Regulamento Interno

O regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário é o constante do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que consagra o Regulamento Interno como o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico – pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.

Enquanto instrumento normativo da autonomia da escola, prevê e garante as regras de convivência que assegurem o cumprimento dos objetivos do projeto educativo, a harmonia das relações interpessoais e a integração social, o pleno desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos alunos, a preservação da segurança destes e do património da escola e dos restantes membros da comunidade educativa, assim como a realização profissional e pessoal da comunidade escolar.

O regulamento interno da escola é elaborado nos termos do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, devendo nessa elaboração participar a comunidade escolar, em especial através do funcionamento do conselho geral.

No caso da nossa escola e por se tratar de uma organização que se “desvia” estruturalmente do modelo de escola ou agrupamento de escolas tipificadas, este documento inclui algumas características próprias pois contempla outros regulamentos como sejam os da exploração agrícola (quinta); estufas; parque de máquinas e residências para estudantes.

5.3- Plano Anual ou Bidual de Atividades.

Continuando a citar o normativo legal anterior, o Plano Anual ou plurianual de Atividades, é o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do Projeto Educativo, os

objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.

No desenvolvimento das suas competências, o Diretor é responsável por elaborar o Plano Anual de Atividades, conforme o disposto na subalínea ii) da alínea a) do n.º 2 do artigo 20.º do mesmo diploma. Depois de emitido o parecer do conselho pedagógico, o Plano Anual de Atividades é submetido à aprovação do conselho geral, nos termos da alínea e) do n.º 1 do artigo 13.º do referido Decreto-Lei.

O Diretor elabora, o Conselho pedagógico emite parecer e o Conselho geral, em nome de toda a comunidade, aprova.

Mais uma vez a nossa experiência pessoal nos diz que estes documentos só cumprirão a sua verdadeira função, serem instrumentos de construção de autonomia, se forem amplamente participados e discutidos em toda a comunidade educativa e que a mesma tenha possibilidade de sugerir, propor e enriquecer os mesmos através dos seus contributos e sugestões.

5.4- O Orçamento.

É o documento em que se preveem, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada. É aprovado (projeto) pelo conselho administrativo em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral segundo a alínea a) do art.º 38.º do Decreto-Lei n.º137/2012, de 2 de julho.

6.- A construção participada dos documentos estruturantes.-

Os documentos estruturantes da escola são construções em aberto e passíveis de serem alterados e modificados ao longo da sua vigência. São concebidos para um horizonte de tempo variável que pode ir dos três anos (PE e RI) a um ano (PAA e Orçamento).

A participação da comunidade educativa representada no conselho geral desenrola-se num *continuum* temporal em que a mesma pode ser chamada para integrar comissões ou grupos de trabalho sobre a revisão dos ditos documentos e proceder à análise e aprovação dos mesmos. Fomentar, por todos os meios e de todas as formas, essa participação é, quanto a nós, fundamental.

Pelas nossas observações e que não se limitam à escola onde exercemos a atividade profissional, podemos constatar, embora sem poder generalizar, que existem algumas dificuldades por parte de todos os atores educativos em entenderem e enquadrarem devidamente a importância dos documentos estruturantes na vida da escola e dos normativos legais que lhes subjazem.

Segundo Lima (1998), a análise permite evidenciar que os processos de apropriação destes instrumentos estão ainda em curso e a sua valorização varia de escola para escola, tal como diferem as modalidades (dimensão e intensidade) de integração da comunidade educativa nos processos de decisão.

Ainda o mesmo autor, e baseado num estudo efetuado sobre os documentos estruturantes das escolas, refere que a análise dos relatórios de avaliação permitiu a identificação das principais funções e fragilidades dos documentos estruturantes. Ao nível destes documentos, existe um claro destaque para as referências sobre o Projeto Educativo relativamente aos restantes, ao longo dos relatórios das diferentes regiões e organizações escolares. Contam-se 180 (61,4%) relatórios de avaliação em que o Projeto Educativo é apresentado como o documento onde se define a “missão” da escola consolidada nas áreas de intervenção prioritárias. É descrito como um documento que explicita as linhas orientadoras das ações educativas das unidades escolares, seguindo maior ou menor nível de clareza na definição dos objetivos das escolas, sendo esta indefinição uma das principais fraquezas identificadas.

É fundamental a divulgação dos documentos estruturantes a toda a comunidade através de formas que não se limitem à página eletrônica da escola e bibliotecas mas que passem pela existência de versões resumidas e condensadas dos mesmos com distribuição gratuita a todos os atores. Só dessa forma se conseguirá que haja uma verdadeira apropriação destes documentos por parte da comunidade educativa. Outra forma poderia passar pela promoção de sessões de divulgação e explicação dos documentos (aquando da sua conceção ou revisões) e pela utilização de alguns tempos letivos no início de cada ano como estratégia de integração dos novos alunos.

6.1.- Quadro síntese dos documentos estruturantes e competências dos vários órgãos.

DOCUMENTOS ESTRUTURANTES DA EPDRR

Conselho geral

Capacidade de: Tipologia do documento	Definição	Apresentação de Propostas	Elaboração	Apreciação	Aprovação
Projeto Educativo			Conselho pedagógico		Conselho geral
Regulamento Interno		Conselho pedagógico	Diretora		Conselho geral
Alterações ao Regulamento Interno			Diretora		Conselho geral
Plano anual de atividades		Conselho Pedagógico	Diretora		Conselho geral
Linhas orientadoras elaboração do orçamento	Conselho geral				
Projeto de orçamento			Diretora		Conselho administrativo
Linhas orientadoras atividades. Ação social	Conselho geral				
Relatórios periódicos e final de atividades			Diretora	Conselho geral	Conselho geral
Relatório da conta de gerência			Conselho administrativo.		Conselho geral
Relatório do Processo de autoavaliação			Comissão de avaliação	Conselho geral	
Mapa de férias da diretora			Diretora		Conselho geral

(Adaptado de Brandt.)

Tabela 2: Tipologia de documentos / Órgãos

Parte II – Metodologia: Estudo empírico

1.- Tema de investigação.

Procurando ir ao encontro da pergunta de partida desta investigação: qual o grau de participação dos atores educativos na elaboração dos documentos estruturantes e na vida da sua escola, da escola dos seus filhos, da escola da sua comunidade, pretendemos perceber até que ponto algumas práticas que, normativamente, estão instituídas, são de facto apreendidas de maneira clara e consciente por parte dos atores/agentes educativos que representam a comunidade educativa.

A licenciatura em Educação trouxe-nos uma abertura reflexiva e uma visão holística sobre a escola e as suas problemáticas. A experiência e a participação durante mais de dez anos em órgãos de gestão e administração da escola (conselho pedagógico; assembleia de escola e conselho geral) quer na qualidade de representante dos pais e encarregados de educação quer na qualidade de representante do pessoal não docente, tem-nos feito sentir a existência de algum desfasamento que, quanto a nós, ainda se vai verificando, entre aquilo que normativamente está consignado e aquilo que, na prática, é vivenciado no que respeita à participação dos atores educativos na vida da escola e na construção dos documentos estruturantes da mesma - instrumentos através dos quais se operacionaliza a autonomia - e do conhecimento e apropriação que os atores têm sobre os mesmos.

De que modo os atores sentem e valorizam esses documentos como instrumentos de autonomia; que consciência têm do direito/dever/ responsabilidade que a lei lhes atribui para poderem participar diretamente na construção e escolha de uma escola melhor e mais democrática onde os seus filhos se sintam bem. Que escola querem? Com que missão e visão estratégica?

O nosso estudo de caso, incide na escola onde desempenhamos funções. Trata-se de uma escola do ensino profissional, pública, não agrupada, que encerra algumas especificidades, não tanto a nível organizacional mas ao nível das interações que estabelece com a comunidade através de parcerias. A importância dessas parcerias no ensino profissional é fundamental, facto que deveria reforçar o grau de participação e envolvimento dos agentes externos (stakeholders) na vida da escola e na definição da sua visão estratégica.

1.1. Pergunta de partida.

Qual o grau de participação dos atores educativos na vida da sua escola?

1.2. Questões de investigação.

A partir da formulação da pergunta de partida, desdobrámo-la em várias outras questões de investigação, auxiliares da primeira, que orientaram o planeamento e o desenho da investigação, a saber:

- a) Que conhecimentos têm os atores educativos dos documentos estruturantes da escola?
- b) Que conhecimentos têm sobre os normativos legais e as atribuições que lhes são cometidas?
- c) Como participam os atores na vida da escola e que importância atribuem a essa participação?
- d) Os atores educativos sentem que as suas sugestões sobre a vida da escola são valorizadas e levadas em conta?
- e) Os atores são de opinião que os órgãos de gestão da escola fomentam a participação dos mesmos e os envolvem nas tomadas de decisão?

2.- Objetivos.

2.1- Geral

Perceber como se processa a participação e o envolvimento dos atores educativos com representação nos órgãos de administração e gestão da escola na construção dos seus documentos estruturantes e, de um modo geral, em toda a organização educativa.

2.2- Específicos

- i. Contribuir para a tomada de consciência da importância da participação de todos na vida da escola;
- ii. Desocultar e atenuar os possíveis constrangimentos sentidos pelos atores que possam inibir a sua participação e potenciar as motivações para a mesma;
- iii. Fomentar a vinda à escola dos pais e encarregados de educação e outros representantes da comunidade educativa;
- iv. Valorizar a participação dos representantes da comunidade educativa no conselho geral;
- v. Pugnar, de algum modo, para que a participação de todos os atores/agentes educativos na construção, discussão e aprovação dos documentos estruturantes da escola seja mais visível, participada e valorizada.

Como operacionalizar estes objetivos específicos?

-Sensibilizando todos os atores educativos: pais, alunos, pessoal docente, pessoal não docente, representantes da autarquia e comunidade local através de workshops;

-Dar conhecimento a alunos e pais dos documentos estruturantes da escola PE e RI (Projeto Educativo e Regulamento Interno) aquando da sua primeira matrícula, fazendo a distribuição dos mesmos em forma condensada e resumida;

-Esclarecer os normativos e suportes legais que enquadram a participação dos atores bem como os próprios documentos estruturantes da escola, será outra das dinâmicas a levar a cabo através de uma ou várias ações de formação especialmente direcionada aos representantes eleitos para o conselho geral e aberta a toda a comunidade educativa;

-Fomentar a vinda dos pais, representantes da comunidade local e outros parceiros à escola procurando envolvê-los em projetos ou clubes e na apresentação de sugestões para elaboração do plano anual de atividades ou alterações ao projeto educativo e regulamento interno;

-Criar a figura do provedor educativo que teria como principal missão articular com os órgãos de gestão da escola todas as sugestões, reclamações e anseios apresentados pela comunidade escolar, funcionando ao mesmo tempo como um mediador de forma a prevenir situações de conflitos ou atropelos a direitos e deveres. Esta figura deveria ser independente, preferencialmente externa ao meio escolar e escolhida pelo conselho geral.

3. Investigação: que método?

O método é o caminho e os passos para se atingir um determinado objetivo. A técnica é a parte material (os instrumentos) que fornece operacionalidade ao método. Assim: “o método caracteriza-se por uma abordagem mais ampla, em nível de abstração mais elevado dos fenómenos observados; as técnicas ou procedimentos operacionais correspondem a operações com finalidade mais restrita em termos explicativos e geralmente limitados a um domínio particular” (Carvalho, 2009, p.84).

Qual deles será o mais útil ou adequado para a nossa investigação? O método científico, normalmente, é definido como quantitativo ou qualitativo em função do tipo de dados recolhidos.

Neste trabalho, um estudo de caso, utilizámos várias técnicas de recolhas de dados que, maioritariamente, se inscrevem no paradigma qualitativo mas fizemos também a aplicação de um inquérito por questionário constituído por perguntas fechadas o que lhe atribui um carácter quantitativo.

A investigação quantitativa caracteriza-se pela atuação nos níveis de realidade e apresenta como objetivos a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis. Este tipo de investigação mostra-se geralmente apropriado quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população, facto que também acontece no nosso estudo.

O método qualitativo permite-nos a descrição e compreensão interpretativa na recolha e análise dos dados dos atores intervenientes, na medida em que “interagem acontecimentos, eventos implícitos e verbalizados: perceções, representações, opiniões, discursos, gestos, práticas, experiências” (Lessard et al 1994, p.38).

A nossa investigação é do tipo teórico – empírico e procura ligar a teoria e os factos. A teoria como salientam Bogdan e Bilken (1994) quer seja ou não explícita, é a base de toda a investigação. “Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados” (Bogdan e Bilken, 1994, p.52). O facto, como refere Carvalho (2009, p.109), “é uma observação empiricamente verificada. O termo empírico refere-se à experiência; por sua vez a experiência é o

conhecimento que nos é transmitido pela percepção dos sentidos”. Hill & Hill (2009) definem uma investigação empírica como “uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar (p.19)” é este o propósito do nosso trabalho.

Trata-se de um estudo de caso porque se vai abordar detalhadamente um contexto específico

Segundo Vilelas (2009), “a investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem” (p.105). Por sua vez Bogdan e Biklen (1994), sublinham a riqueza de pormenores descritivos que uma investigação qualitativa permite obter. Stake (2007) enfatiza a diferença entre investigação quantitativa e qualitativa, referindo que a primeira procura causas, enquanto a segunda procura conhecimento.

Continuando a citar Bogdan e Biklen (1994, p.90) “ neste tipo de estudos, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco de estudo centra-se numa organização particular ou nalgum aspeto particular dessa organização... normalmente o investigador escolherá uma organização como a escola e irá concentrar-se num aspeto particular desta.”

Os mesmos autores referem que a investigação qualitativa possui cinco características que a definem: a fonte direta dos dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal; é descritiva; interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; tende a analisar os dados de forma indutiva e o significado tem uma importância vital.

A centralidade da investigação qualitativa é a compreensão aprofundada dos problemas, é desocultar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Não há, em geral, qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização dos resultados. O foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções. (...), no paradigma qualitativo, o investigador é o «instrumento» de recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento.

Ainda segundo Stake (2007): “Num projeto de investigação qualitativa, os problemas emergem, crescem e morrem. Na investigação quantitativa, à medida que uma questão problemática se torna mais refinada ou importante, inicia-se um estudo paralelo ou subsequente; o estudo atual mantém intatos os problemas. (p.55) “.

Poderíamos, também, fazer uma tentativa de aproximação ao paradigma intermédio ou misto.

Segundo Almeida, L. e Freire, T. (2003), a investigação por métodos mistos é “uma integração sistemática de métodos qualitativos e quantitativos num único estudo com o objetivo de obter uma visão mais abrangente e uma compreensão mais profunda do fenómeno em estudo.” Este tipo de investigação associa as formas qualitativas e quantitativa em que ambas se combinam de maneira a que uma irá prevalecer sobre a outra mas que se complementam na apresentação dos resultados.

Por tais razões, parece-nos adequado inscrever a nossa investigação dentro do paradigma intermédio ou misto.

3.1 Estudo de caso

O paradigma qualitativo adequa-se a uma análise de situações concretas onde inscrevemos a realização de estudos de caso. Assim, procedemos à realização de um estudo de caso, uma vez que se adequa aos propósitos e objetivos da nossa investigação, conhecer e compreender a participação dos membros da comunidade educativa que representam a mesma no conselho geral, comissão de avaliação interna e grupos de trabalho de uma escola não agrupada, pública do ensino profissional instalada no coração do douro vinhateiro na cidade de Peso da Régua.

Segundo Zilbovicius (s/d), o estudo de caso é um dos vários modos de realizar uma investigação sólida. Em geral, os estudos de caso são a estratégia de investigação mais adequada quando o "**como**" ou o "**por quê**" são as perguntas centrais, tendo o investigador um pequeno controlo sobre os eventos e quando a atenção está centrada num fenómeno contemporâneo dentro de determinado contexto de vida real.

Os estudos de casos podem ser classificados de várias maneiras: explicativos, cognitivos, expositivos. O que iremos tratar neste trabalho é "estudo de caso expositivo".

O estudo de caso encontra-se associado ao estudo minucioso e detalhado de um contexto específico. De acordo com Stake (2005), a opção pela realização de um estudo de caso não é apenas uma escolha metodológica, mas também uma decisão acerca do objeto de estudo. Ainda segundo Stake (2005), os estudos de caso apontam sobretudo para a compreensão do caso específico e não para a generalização dos resultados de investigação, não tendo a generalização que ser enfatizada em todos os estudos de investigação. De acordo com Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), o estudo de caso enquanto metodologia de investigação, é uma observação minuciosa de um determinado contexto ou indivíduo. Amado (2009) sublinha que o objetivo do estudo de caso tem por base a explicação e a compreensão do que lhe é específico e de algum modo determinado pelo contexto.

De forma sintética, YIN (1989) apresenta quatro aplicações para o método do estudo de caso:

- Para explicar ligações causais nas intervenções na vida real que são muito complexas para serem abordadas pelos *'surveys'* ou pelas estratégias experimentais;
- Para descrever o contexto da vida real no qual a intervenção ocorreu;
- Para fazer uma avaliação, ainda que de forma descritiva, da intervenção realizada; e
- Para explorar aquelas situações onde as intervenções avaliadas não possuam resultados claros e específicos.

Ainda Yin (1989) define “estudo de caso” com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos. Para este autor, o estudo de caso é um processo de investigação empírica com o qual se pretende estudar um fenómeno contemporâneo no contexto real em que este ocorre, sendo particularmente adequado ao seu uso quando as fronteiras entre o fenómeno em estudo e o contexto em que ele ocorre não são claramente evidentes. Este autor acrescenta que, pelo facto de muitas vezes ser difícil isolar o fenómeno em estudo do contexto em que ocorre, é normalmente necessário usar múltiplas fontes de evidência (dados) e cruzar (triangular)

os diferentes dados recolhidos. O método do estudo de caso é considerado um tipo de análise qualitativa (Goode, 1969).

A nossa posição de investigador enquadra-se dentro do que Santos (1999) caracteriza como o estudo de caso. Começámos por seleccionar um objeto de pesquisa restrito com o objetivo de aprofundar-lhe os aspetos característicos. Essa pesquisa exige do investigador um grande equilíbrio intelectual e capacidade de observação (“olho clínico”), além de parcimónia quanto à generalização dos resultados obtidos.

3.2- Caracterização da Instituição.

As escolas profissionais são criadas numa perspetiva de inserção e resposta às necessidades de desenvolvimento regional e local (Decreto-Lei n.º 26/89, de 21/01) tendo por base o aproveitamento articulado dos recursos disponíveis nos vários departamentos do estado. Os desafios que se nos colocaram no contexto da integração europeia, exigiram uma resposta de qualificação de recursos humanos para poder efetivar um verdadeiro desenvolvimento económico e social.

Ninguém melhor que Joaquim Azevedo para nos explicar, além destas razões políticas, aquilo que foi o seu sentir e a sua participação neste processo. Citando (p.6) “ ...Na génese do ensino secundário profissional está, antes de mais, um imperativo ético. Ao concretizá-lo seguiu-se um caminho novo, uma outra política de educação. Passamos a explicar. As escolas profissionais nasceram como resposta a uma convocação social muito explícita e para procurar responder a muitas inquietações sociais e às angústias de muitas pessoas concretas, famílias, adolescentes e jovens, instituições sociais e empresas. Convocaram-nos, em primeiro lugar, os muitos milhares de alunos que reprovavam consecutivamente no ensino básico e no ensino secundário e eram empurrados para o abandono escolar precoce, sem qualquer qualificação profissional, sem perspetivas de uma adequada inserção socioprofissional.

Diz-nos a história da educação que a tipologia de ensino ligada às profissões, de carácter mais prático, sempre foi vista como o parente pobre da educação sendo conotada com a procura das classes menos abastadas e com poucas aspirações académicas em contraponto com o ensino liceal que era visto como mais elitista.

Apesar desta evolução, temos sentido ao longo destes anos, no nosso contexto, que se generalizou a ideia de que o ensino profissional continua a ser visto como uma modalidade de “fraca qualidade”, à qual recorrem os alunos com “menos capacidades” onde não existe “exigência e rigor na avaliação” entre outras ideias preconceituosas. Somos testemunha disso.

Com o esforço de todos os profissionais da educação, parceiros e, essencialmente, através dos resultados obtidos e o grau de empregabilidade dos alunos formados, pensamos que tal preconceito se está a esbater e a ser por todos nós desconstruído.

Para este desiderato muito têm contribuído as políticas educativas dos sucessivos governos e todas as estruturas e grupos de trabalho do ME (Ministério da Educação) no sentido de promover e valorizar o ensino profissional.

Nestes últimos três/quatro anos, temos constatado que os pais/alunos que nos procuram para ingressar no ensino profissional o fazem de maneira livre e consciente, decisão que é fruto de uma escolha bem informada e fundamentada.

Deste modo, vamos de encontro ao patenteado por J. Azevedo que nos explana a “viagem” que o ensino profissional tem feito nas últimas décadas desde a periferia até ao centro das políticas educativas. Não poderíamos estar mais de acordo.

Na década de 60, a então vila do Peso da Régua era servida pela Escola Técnica da Régua onde se ministravam cursos de índole tecnológica e de formação feminina. Em 1963 é criado, na mesma Escola, o curso de agente rural ligado à área agrícola.

Mercê do incremento dado a esta área (agrícola), sente-se que a secção se encontra espartilhada dentro das instalações da escola-sede sendo necessário encontrar um lugar onde a mesma se possa expandir e desenvolver, tanto nas suas vertentes pedagógicas como prática (necessidade da existência de uma exploração agrícola).

Assim, em 1970, o então Diretor da Escola Técnica da Régua, Eng.º Agrónomo José Maria Pires, representando o Ministério da Educação, subscreve um contrato de arrendamento entre o Estado e a família dos condes de Sanoi proprietários da Quinta do Rodo e faz-se a instalação da secção agrícola da Escola Técnica da Régua nesta bela quinta. Nesse mesmo ano, com a reforma do sistema educativo implementada por Veiga Simão, a antiga Escola Técnica da Régua passa a designar-se por Escola Secundária da Régua composta de três secções: Técnica, Liceal e Agrícola.

Em 1973, é criado o Curso Geral de Agricultura e em 1976, com a entrada em vigor do novo plano de estudos, passou a funcionar o Curso Unificado.

Em 1978, foram criados os Cursos Complementares de Indústrias Alimentares e Agro – Pecuária, vindo a ser substituídos pelos Cursos da Via Profissionalizante e mais tarde pelo Curso Técnico – Profissional de Agricultura.

Em 1980, a Secção Agrícola do Rodo autonomiza-se, tornando-se independente da Escola Mãe, constituindo-se como Escola Secundária do Rodo vocacionada para a agricultura.

Em 1992 a componente agrícola desaparece da Escola Secundária do Rodo por entrar em funcionamento a recém-criada EPAR – Escola Profissional Agrícola do Rodo.

As escolas profissionais surgem da necessidade verificada pelo Governo em oferecer formação profissional e profissionalizante aos jovens que se queiram preparar para a vida ativa. Desse modo, e no contexto da integração europeia e do desafio do desenvolvimento económico e social que urge promover, a elevação da qualificação dos recursos humanos do País constitui um imperativo e investimento inadiável.

As escolas profissionais são criadas numa perspetiva de inserção e resposta às necessidades de desenvolvimento regional e local (Decreto-Lei n.º 26/89. de 21/01).

Para cumprir este desiderato, surge em 1992 a Escola Profissional Agrícola do Rodo – em regime de instalação - estabelecendo contratos-programa com entidades promotoras, entre as quais o Ministério da Educação e do Emprego e Segurança Social.

A portaria conjunta dos Ministérios das Finanças, da Agricultura e da Educação n.º 1176/95 de 26 de Setembro, (Anexo n.º 8), cria a EPAR como Escola pública baseada nos seguintes considerandos: “... *que, no caso concreto, se trata da implantação de uma escola profissional agrícola no coração do Douro, onde a actividade primordial, se não mesmo exclusiva, é o cultivo da vinha e a produção do afamado vinho do porto e de mais conceituados vinhos de consumo, cuja qualidade ímpar importa preservar e até desenvolver Tendo em conta os resultados positivos das experiências verificadas com a criação e o desenvolvimento de outras escolas profissionais do género já implantadas no terreno...*”

Esta escola funcionou em instalações próprias no Complexo Escolar do Rodo, tentando conciliar a tradição e a inovação através da oferta de cursos nível III como sejam: Técnico de Turismo Ambiental e Rural, Técnico de Gestão Agrícola, Viticultura e Enologia e Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar.

Procurando ir de encontro ao perfil técnico ideal solicitado pelas entidades empregadoras da região, esta escola consegue ajustar perfis curriculares fazendo uma gestão flexível do currículo como preconiza a lei de autonomia escolar.

Desta forma, a EPDRR, consegue aliar o investimento em equipamentos educativos e a qualidade de ensino, procurando conservar a distinção da OCDE que a classificou como um dos melhores estabelecimentos de ensino do mundo num dos locais onde a vinha sente orgulho do trabalho do homem e da paisagem sublime, classificada como património da humanidade.

Procurando ser um polo dinamizador tanto a nível local como regional, a EPDRR estabelece protocolos com inúmeros parceiros abrangendo áreas tão diversificadas como a sua oferta educativa onde destacamos o município do Peso da Régua, Museu do Douro, UTAD, IPB entre outras organizações de natureza empresarial e social.

Atualmente, esta escola possui um corpo docente na ordem dos 40 professores do quadro de escola. Além destes, existe um número variável de técnicos especializados que são anualmente contratados e que rondam os 20 elementos.

O pessoal não docente é constituído por 9 assistentes técnicos e 24 assistentes operacionais.

A população discente ronda, neste momento, os duzentos alunos distribuídos por uma oferta formativa que se divide pelos seguintes cursos:

Cursos Profissionais/Turmas (2016/2017)	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total
Técnico de produção agrária	X			1
Técnico vitivinícola	X			1
Técnico de padaria e pastelaria	X			1
Técnico de desporto	X			1
Técnico de termalismo	X		X	2
Técnico de viticultura e enologia		X		1
Técnico de energias renováveis variante sistemas		X		1
Técnico de restauração variante cozinha e pastelaria		X		1
Técnico de restauração variante restaurante bar		X	X	2
Técnico de apoio à infância		X		1
TOTAL	5	5	2	12

Tabela 3: Oferta formativa

Destacamos que na nossa escola funciona, também, um centro Qualifica. Os Centros Qualifica são centros especializados em qualificação de adultos, vocacionados para a informação, o aconselhamento e o encaminhamento para ofertas de educação e formação profissional de adultos com idade igual ou superior a 18 anos que procuram uma qualificação. Também se destinam à população adulta que quer obter determinadas competências, completar ou ver reconhecidas outras competências adquiridas ao longo da vida através de processos de RVCC.

4. Métodos e técnicas de recolha de dados.

Para a recolha de dados de investigação, aplicámos um inquérito por questionário a uma amostra muito alargada de elementos da comunidade educativa que têm e tiveram assento nos órgãos de administração e gestão da escola (dois últimos mandatos) em representação dos vários grupos e fizemos o levantamento da participação dos mesmos recorrendo-nos das atas das reuniões do conselho geral, comissão permanente do CG e comissão de avaliação interna. Identificámos os aspetos mais relevantes das participações e intervenções que cada grupo produziu nas respetivas reuniões.

Procurámos utilizar uma metodologia que recorre à uma análise qualitativa dos dados obtidos, de forma a estabelecermos uma triangulação dos mesmos e estabelecer uma comparação entre os dados fornecidos pelo inquérito aplicado e a análise feita às atas referidas.

As reflexões/conclusões que iremos produzir com base nos dados recolhidos são relativas ao universo da escola em análise pois, cada comunidade educativa tem características próprias que a diferenciam de qualquer outra. As mesmas conclusões serão importantes para a escola em apreço e poderão servir como reflexões internas ao funcionamento da organização.

4.1- População/universo e Amostra.

Conforme C. Coutinho (2016), a população ou universo é o somatório dos indivíduos ou elementos, com qualquer característica comum e que estão sujeitos a uma análise estatística, por terem interesse para um determinado estudo.

A amostra é um subconjunto retirado da população, que se supõe ser representativo de todas as características da mesma, sobre o qual será feito o estudo, com o objetivo de serem tiradas conclusões válidas sobre a população.

Amostragem é o procedimento pelo qual um grupo de pessoas ou um subconjunto de uma população é escolhido com vista a obter informações relacionadas com um fenómeno e de tal forma que a população inteira que nos interessa esteja representada.

Existem dois tipos de amostragem: probabilística e não probabilística. A amostragem é probabilística, aleatória e simples quando cada elemento na população tem a mesma

probabilidade conhecida e diferente de zero de pertencer à amostra. Este método serve para assegurar uma certa precisão na estimativa dos parâmetros da população, reduzindo o erro da amostra. O objetivo desta abordagem é obter a melhor representatividade possível.

No nosso caso, delimitámos o nosso universo de estudo confinando-o a todos os elementos da comunidade educativa que têm e tiveram assento nos órgãos de administração e gestão da escola (dois últimos mandatos) em representação dos vários grupos.

Considerando que a composição do conselho geral é de 21 elementos; da comissão permanente do CG 7 elementos; do conselho pedagógico de 15 elementos e da comissão de avaliação interna de 7 elementos, seríamos levados a calcular que o universo em estudo seria constituído por 50 elementos que, abrangendo dois mandatos, nos dariam, em teoria, 100 elementos.

Na prática, teremos de especificar e ter em consideração que para calcularmos o universo real do estudo deveremos levar em conta o seguinte:

- 1- A reduzida dimensão da organização em estudo no que se refere ao pessoal docente;
- 2- Os 7 elementos que compõem a comissão permanente do CG pertencem a este órgão;
- 3- Há muitos elementos (pessoal docente) que atualmente integram o conselho geral e que no mandato anterior integraram o conselho pedagógico e vice-versa;
- 4- Há elementos do pessoal docente que pertenceram aos dois órgãos e que, atualmente, não se encontram colocados na escola;
- 5- Os elementos em representação da autarquia e alguns da comunidade local repetem-se nos dois mandatos do conselho geral.

Posto isto, apurámos que o universo em estudo era constituído por 50 elementos tantos quantos os inquéritos distribuídos. Obtivemos um retorno de 40 inquéritos que foram tratados, situando-se as não-respostas em 10 elementos.

A amostra coincidiu com a totalidade do universo em estudo.

4.2- Questões éticas

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.90) “ a prática da investigação, deve reger-se pela ética e transparência. “ Nada pode ser mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética. Os sujeitos devem dar o seu consentimento informado e devem ser sempre protegidos. Estes aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo. Devem ser preservadas as suas identidades, serem tratados de maneira respeitosa e serem sempre negociadas as autorizações para efetuar o estudo”.

No nosso caso, endereçámos à diretora da escola pedidos formais de autorização para a consulta de atas e aplicação do inquérito por questionário.

Privilegiaremos como técnica de recolha de informação a observação direta e participante, os inquéritos por questionário e a pesquisa documental (documentos oficiais – atas dos vários órgãos).

4.3. Observação direta/ participante

Este é um tipo especial de observação na qual o observador deixa de ser um membro passivo e pode assumir vários papéis na situação do caso em estudo e pode participar e influenciar nos eventos em estudo. No nosso caso, tanto na qualidade de funcionário da organização em estudo, como membro e presidente do conselho geral, órgão onde a participação dos atores é mais visível e evidenciada, temos acesso a um conjunto de oportunidades de intervenção e observações que nos colocam nesta qualidade de observador direto e participante.

Segundo Lakatos & Marconi (1992), a observação direta e participante, é um tipo de observação que “[...] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspetos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também examinar factos ou fenómenos que se deseja estudar”. Este tipo de observação implica uma participação real do observador na situação em estudo, o observador assume um papel de membro do grupo observado.

Segundo os mesmos autores, a observação participante tem a vantagem de facilitar um acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se

encontram envolvidos ao mesmo tempo que dá a possibilidade de captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados.

Como investigador, situamo-nos dentro deste registo dada a nossa participação ativa dentro da organização e em vários órgãos da mesma.

Esta observação direta e participante assume, neste caso, um carácter sistemático e não se fica só pela epiderme dos fenómenos observados. Obedeceu a um plano específico previamente traçado de recolha de dados que passaram pela aplicação de um inquérito por questionário; análise de atas dos vários órgãos da escola; levantamento de ocorrências com registo e tratamento dos dados recolhidos que podemos enquadrá-la e classifica-la na perspetiva dos autores citados como uma observação sistemática.

Este tipo de observação tem as vantagens atrás enumeradas mas, também pode encerrar alguns problemas que se prendem com o facto de o observador participante poder assumir posições do grupo ou organização em estudo e pode ter problemas ao fazer anotações ou levantar questões sobre os eventos em perspetivas diferentes retirando alguma neutralidade á observação “enviesando” a mesma.

Conscientes destas limitações e condicionalismos, procuraremos imprimir à observação o maior grau de neutralidade possível. Para isso recorreremos à aplicação de um inquérito por questionário e na análise documental faremos um levantamento das ocorrências em estudo que nos irão responder à questão de partida desta investigação que é apurar até que ponto os atores da comunidade educativa se envolvem na participação da mesma e contribuem para a construção dos seus documentos estruturantes.

4.4. Inquérito por questionário

Na opinião de Bell (1997, p.100), “os inquéritos constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação, partindo do princípio de que os inquiridos são suficientemente disciplinados, abandonam as questões supérfluas e avançam para a tarefa principal”.

Para Deshaies (1992, p.55): um questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquisição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, colocam-se uma série de questões que

abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interação direta entre estes e os inquiridos.

Para Pardal & Correia (1995, p.51), o inquérito por questionário é um “instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante, e constitui seguramente a técnica de recolha de dados mais utilizados no âmbito da investigação sociológica”.

O inquérito por questionário é ainda frequentemente utilizado em estudos de caso, “por exemplo, quando se pretende ter acesso a um número elevado de atores no meio de organização ou em algum contexto social específico” (Afonso, 2005, p.102).

Os inquéritos por questionário foram aplicados a todos os elementos que têm assento no conselho geral da escola, na sua comissão permanente, conselho pedagógico e comissão de avaliação interna, tanto neste mandato como no mandato anterior. De salientar que alguns elementos do anterior conselho geral são agora membros do conselho pedagógico e vice-versa. Alguns deles já não trabalham na escola.

A escolha deste instrumento prendeu-se, sobretudo, com o facto de ser de fácil aplicação e através dele se intercetarem um número total de participantes num espaço de tempo relativamente curto que nos veio permitir “ (...) obter uma proporção de respostas consideráveis para que a análise seja válida” (Quivy, 1992, p.186). O questionário apresentado é constituído exclusivamente por questões fechadas o que permitiu inquirir a quase totalidade do grupo da população em estudo.

Este instrumento (Anexo n.º3), antes de ser distribuído, foi previamente testado por um pequeno grupo de participantes (6), um representante por cada grupo com assento no CG: pessoal docente, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, alunos, representantes da autarquia e representantes da comunidade local “ (...) antes de o utilizar sistematicamente, de modo a assegurar-se que o seu grau de adequação e precisão é suficiente” (Quivy, 1992, p.205), de modo a que as questões fossem colocadas de uma forma lógica, com uma estrutura simples e principalmente não suscitasse ambiguidades.

4.5 Análise documental

A técnica de recolha de dados designada por análise documental assume cada vez mais uma maior importância e consolida-se perante a atual sociedade da informação. As

tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm fomentado a divulgação e o cruzamento de informação através do estabelecimento de redes e, de certa forma, influenciado as possibilidades de processamento das informações, por exemplo, ao facilitarem o manuseamento de grandes volumes de documentos (Peña Vera & Morillo, 2007).

Os processos centrais que envolvem a análise documental, a que se submetem diversas fontes e recursos de informação, continuam a depender da capacidade e metodologia aplicada pelos investigadores. Por trás de cada discurso presente numa fonte documental pode existir uma informação que será, ou não, desocultada consoante a capacidade intelectual e a perspicácia do investigador que analisa essa informação (Peña Vera & Morillo, 2007).

A definição de análise documental tem sido avançada mediante a perspetiva dos diferentes investigadores e estudiosos do tema, assumindo diferentes matizes mas existindo alguns aspetos centrais que tem prevalecido ao longo de algumas décadas. Vickery (1970) refere que esta técnica responde a três necessidades informativas dos utilizadores, sendo estas: conhecer o que os outros investigadores têm feito sobre uma determinada área/assunto; conhecer segmentos específicos de informação de algum documento em particular; e conhecer a totalidade de informação relevante que exista sobre um tema específico

Para Carmo e Ferreira (1998), a análise documental é um processo que envolve seleção, tratamento e interpretação da informação existente em documentos (escrito, áudio ou vídeo) com o objetivo de extrair algum sentido.

Assim, a técnica da análise documental caracteriza-se por ser um processo dinâmico ao permitir representar o conteúdo de um documento de uma forma distinta da original, gerando assim um novo documento (Piña Vera & Morilla, 2007).

Para Sánchez Díaz e Vega Valdés (2003), a análise documental encarrega-se da pesquisa sobre o conteúdo do documento, orientando-se basicamente na representação, organização e localização das informações. Esta técnica permite criar uma informação nova (secundária) fundamentada no estudo das fontes de informação primária.

Coutinho *et al.* (2009) consideram como dados primários aqueles que a própria investigação produz, por exemplo, os dados recolhidos através da aplicação de uma entrevista ou questionário. Os dados secundários são definidos como as informações já produzidas que o investigador recolhe, ou seja, não há a influência do investigador sobre a fonte de informação.

Quivy & Campenhoudt (1992: 201) utilizam o termo “recolha de dados preexistentes”, onde se pode enquadrar a análise documental. Os autores indicam que o investigador pode recolher dados para estudá-los por si próprios ou para encontrar informações úteis para estudar outros objetos. Estes documentos podem ser manuscritos, impressos ou audiovisuais, oficiais ou públicos, privados ou de algum organismo, contendo texto ou números.

Ao socorrer-nos das atas das reuniões do conselho geral, comissão permanente e comissão de avaliação externa da escola, fizemos um levantamento da assiduidade às mesmas pelos vários grupos representados; do número de intervenções que cada grupo proferiu e também dos principais assuntos abordados pelos diferentes grupos.

A técnica da análise documental enquadra-se nos diversos paradigmas de investigação – qualitativo, quantitativo e misto.

A técnica da análise documental recorre mais frequentemente à utilização dos seguintes instrumentos de recolha de dados: ficha de leitura ou de levantamento de dados, análise de conteúdo e análise estatística.

5.- Tratamento, análise e apresentação dos dados recolhidos

Como anteriormente referimos, fizemos a aplicação de um inquérito por questionário, tendo como principais objetivos: conhecer a participação dos atores educativos com assento nos vários órgãos da escola; perceber que conhecimentos os representantes têm dos documentos estruturantes da escola e outros aspetos organizacionais da mesma e como os atores valorizam a sua participação nos órgãos que representam.

O universo em estudo foi constituído por 50 elementos, tantos quantos os inquéritos distribuídos. Obtivemos um retorno de 40 inquéritos que foram tratados, situando-se as não-respostas em 10 elementos.

5.1- Distribuição dos inquéritos tratados.

A distribuição dos inquéritos por grupos de representantes é a constante na tabela seguinte:

Grupos	Pessoal Docente	Pais / Encarregados de Educação	Pessoal Não Docente	Alunos	Autarquia	Comunidade Local	TOTAIS
Inquéritos Tratados	16	8	5	2	3	6	40

Tabela 4: Distribuição dos inquéritos tratados.

O pessoal docente ocupa o lugar mais destacado em termos de inquéritos tratados, seguindo-se os representantes dos pais e encarregados de educação, a comunidade local, o pessoal não docente, a autarquia e os alunos.

A maior representatividade do pessoal docente encontra explicação no facto de terem a maior representatividade no conselho geral, no conselho pedagógico e na comissão de avaliação interna. Mesmo assim temos de considerar que, dada a média dimensão da nossa escola, existem elementos do pessoal docente que num mandato pertenceram ao conselho pedagógico e noutra mandato ao conselho geral havendo, portanto, duplicidade de representação. O mesmo se passa com a totalidade dos representantes da autarquia e de alguns elementos da comunidade local que se fizeram representar nos dois mandatos pelas mesmas pessoas.

Os representantes dos pais e encarregados de educação são distintos nos dois mandatos, tal como os alunos e os representantes do pessoal não docente. Neste grupo, para além dos dois representantes no conselho geral, existe outro elemento que faz parte da comissão de avaliação interna.

A distribuição dos inquéritos por grupos de representantes em termos percentuais, adquire a seguinte forma:

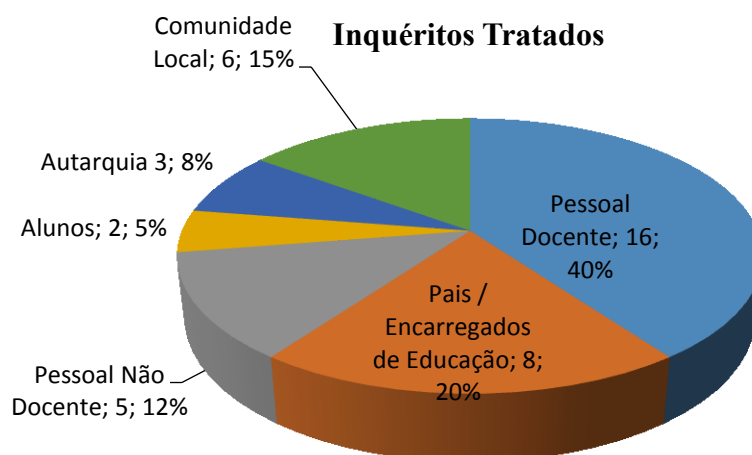


Gráfico 1: Inquéritos Tratados

5.2- Caracterização dos inquiridos.

A caracterização dos elementos inquiridos, foi feita utilizando algumas variáveis nominais e ordinais segundo a tabela seguinte:

Sexo / Grupos	P. Doc	Pais EE	P. N. Doc	Alunos	Autarq.	C. Local	TOTAIS
Masculino	6	3	0	1	3	3	16
Feminino	10	5	5	1	0	3	24

Idades / Grupos	P. Doc	Pais EE	P. N. Doc	Alunos	Autarq.	C. Local	TOTAIS
[17 ... 21]	0	0	0	1	0	0	1
22...35	0	1	0	1	0	0	2
36...50	9	4	2	0	1	4	20
51/ +	7	3	3	0	2	2	17

Tabela 5: Caracterização dos inquiridos

Em que grupo participa?							
	P. Doc	Pais EE	P. N. Doc	Alunos	Autarq.	C. Local	TOTAIS
Conselho geral	7	7	4	2	3	6	29
Conselho pedagógico	7	0	0	0	0	0	7
Comissão de Avaliação Interna	2	1	1	0	0	0	4
Grupo de Trabalho	0	0	0	0	0	0	0
							40

Tabela 6: Participação por Grupos

A maioria dos inquiridos pertence ao sexo feminino e a faixa etária mais representativa situa-se entre os 36 e 50 anos. Quanto às habilitações literárias aparece-nos a licenciatura como o grau académico mais representado, seguido do 12.º ano ou curso

profissional. Existe um bacharel, dois mestres e um doutor e quatro elementos possuem o 9º ano ou menos.

Por questões que se prendem com o respeito pelo foro pessoal dos inquiridos, não será apresentada a distribuição das habilitações literárias por grupos representados uma vez que, para os grupos mais diminutos seria fácil (pelo menos internamente) identificar as pessoas e correspondentes habilitações.

Quanto à questão “Em que grupo participa?”, aparece-nos, sem surpresa, o conselho geral em primeiro lugar com 29 representantes seguido do conselho pedagógico e a comissão de avaliação interna com 4.

5.3 - Conhecimento dos representantes da Comunidade Educativa sobre a organização escolar e sobre os seus papéis na escola.

Relativamente a este tema, foram lançadas um conjunto de questões cujos resultados iremos apresentar.

Quanto à questão **P1: Quem elege a Diretora da escola?** Obtivemos as seguintes respostas:

Grupo	P. Doc	Pais EE	P. N. Doc	Alunos	Autarq.	C. Local	TOTAIS
Total	16	8	5	2	3	6	40
Autarquia	0	0	0	0	0	0	0
Conselho geral	15	8	5	2	3	5	38
Conselho pedagógico	1	0	0	0	0	0	1
Ministério da Educação	0	0	0	0	0	0	0
Os pais	0	0	0	0	0	0	0
Os professores	0	0	0	0	0	0	0
Não sei	0	0	0	0	0	1	1

Tabela 7: P1: Quem elege a Diretora da escola?

Salientamos que, dos 40 inquiridos, 38 responderam corretamente; 1 representante do pessoal docente respondeu que é o conselho pedagógico e outro representante da comunidade local manifestou desconhecimento ao afirmar que não sabe.

A questão **P2: Quem aprova o Projeto Educativo da Escola?** foi respondida do seguinte modo:

Grupo	P. Doc	Pais EE	P. N. Doc	Alunos	Autarq.	C. Local	TOTAIS
Total	16	8	5	2	3	6	40
Autarquia	0	0	0	0	0	0	0
Cons. Geral	16	8	3	2	3	6	38
Cons. Pedagógico	0	0	0	0	0	0	0
Ministério da Educação	0	0	0	0	0	0	0
Os pais	0	0	0	0	0	0	0
Os professores	0	0	0	0	0	0	0
A Diretora	0	0	1	0	0	0	1
Não sei	0		1	0	0	0	1

Tabela 8: P2: Quem aprova o Projeto Educativo da Escola?

Como aconteceu com a questão anterior, obtivemos 38 respostas corretas, uma errada e outra manifestando desconhecimento ambas provenientes do grupo pessoal não docente.

Questão P3: Quem aprova o R.I da escola?

Grupo	P. Doc	Pais EE	P. N. Doc	Alunos	Autarq.	C. Local	TOTAIS
Total	16	8	5	2	3	6	40
Autarquia	0	0	0	0	0	0	0
Cons. Geral	16	6	4	2	3	6	37
Cons. Pedagógico	0	1	0	0	0	0	1
Ministério da Educação	0	0	0	0	0	0	0
Os pais	0	0	0	0	0	0	0
Os professores	0	0	0	0	0	0	0
A Diretora	0	1	1	0	0	0	2
Não sei	0	0	0	0	0	0	0

Tabela 9: Questão P3: Quem aprova o R.I da escola?

Dos 40 inquiridos, 37 respondem corretamente à questão colocada. Dois respondem que é a diretora (pais e pessoal não docente) e um que é o conselho pedagógico (pais).

P4: Quem aprova o P. A. A. da Escola?

Grupo	P. Doc	Pais EE	P. N. Doc	Alunos	Autarq.	C. Local	TOTAIS
Total	16	8	5	2	3	6	40
Autarquia	0	0	0	0	0	0	0
Cons. Geral	16	7	3	2	3	6	37
Cons. Pedagógico	0	1	0	0	0	0	1
Ministério da Educação	0	0	0	0	0	0	0
Os pais	0	0	0	0	0	0	0
Os professores	0	0	0	0	0	0	0
A Diretora	0	0	0	0	0	0	0
Não sei	0	0	2	0	0	0	2

Tabela 10: P4: Quem aprova o P. A. A da Escola?

Para esta questão, obtivemos 37 respostas corretas, duas respostas desconhecendo quem aprova o PAA e uma referindo que é o conselho pedagógico. Os inquiridos que respondem desconhecer incluem-se no grupo dos representantes do pessoal não docente e a resposta incorreta tem origem no grupo dos pais e encarregados de educação.

P:5 Conhece as atribuições do órgão que representa?

Grupo	P. Doc	Pais EE	P. N. Doc	Alunos	Autarq.	C. Local	TOTAIS
Tota	16	8	5	2	3	6	40
Sim	15	5	5	2	3	6	36
Não	1	3	0	0	0	0	4

Tabela 11: P:5 Conhece as atribuições do órgão que representa?

Relativamente a esta questão, 90% dos inquiridos, que correspondem a 36 elementos, dizem conhecer as atribuições do órgão que representam. Um elemento do pessoal docente e três representantes dos pais e encarregados de educação respondem que não conhecem essas atribuições, o que corresponde a 10% da totalidade das respostas.

P6: Conhece o conteúdo dos documentos estruturantes da escola? (P.E; R.I; P.A.A.)?

Grupo	P. Doc	Pais EE	P. N. Doc	Alunos	Autarq.	C. Local	TOTAIS
Total	16	8	5	2	3	6	40
Conheço de uma maneira geral	15	5	2	1	3	4	30
Conheço só alguns capítulos	0	0	0	1	0	0	1
Conheço pouco	0	2	1	0	0	2	5
Desconheço os seus conteúdos	1	1	2	0	0	0	4

Tabela 12: P6: Conhece o conteúdo dos documentos estruturantes da escola? (P.E; R.I; P.A.A.)?

Esta questão apresenta-se-nos como sendo aquela que, deste conjunto, revela as respostas mais divergentes. Das 40 respostas, 30 vão no sentido de que conhece os conteúdos de uma maneira geral. Cinco conhecem pouco o conteúdo dos documentos estruturantes; quatro referem que desconhecem e um elemento diz que conhece só alguns capítulos.

Mais uma vez se constata que os grupos de onde provêm as respostas relativas ao desconhecimento dos conteúdos são o pessoal não docente, pais e encarregados de educação e pessoal docente.

Nesta 2ª parte do questionário destacamos que existe uma grande percentagem de respostas corretas às perguntas formuladas, 90%, o que nos leva a concluir que os inquiridos possuem um elevado conhecimento sobre a organização escolar e sobre os seus papéis na escola.

Referimos que os restantes 10% (24 das respostas dadas), ou são incorretas ou respondem que não sabem (20 e 4 respostas respetivamente), pois nenhum dos inquiridos deixou de responder a qualquer das questões. Verifica-se uma concordância entre as respostas obtidas à questão anterior, onde 9 inquiridos referem que conhecem pouco ou desconhecem o conteúdo dos documentos estruturantes e o somatório das respostas incorretas distribuídas pelas questões P1; P2; P3 e P4.

5.4 - Participação, valorização e empenho dos representantes da comunidade educativa.

Como os atores valorizam a sua participação nos órgãos em que têm assento e qual o seu empenho nessa participação é o que procuraremos desocultar com esta parte do questionário. É constituída por um conjunto de sete perguntas de escolha múltipla cujas respostas passamos a analisar.

P1: Assiduidade às reuniões.

Grupo	P. Doc	Pais EE	P. N. Doc	Alunos	Autarq.	C. Local	TOTAIS
Total	16	8	5	2	3	6	40
Raramente vou	0	1	0	0	0	0	1
Vou algumas vezes	1	3	0	1	1	3	9
Raramente falto	10	3	1	1	2	2	19
Nunca falto	5	1	4	0	0	1	11

Tabela 13: P1: Assiduidade às reuniões.

Dos 40 inquiridos, só um revela que raramente participa nas reuniões e 9 referem que vão algumas vezes. Os restantes 30 afirmam que raramente faltam ou nunca falta. Iremos, posteriormente, cruzar este dado com o resultado da análise documental através das folhas de presença das referidas reuniões.

P2: Intervenção nas reuniões.

Grupo	P. Doc	Pais EE	P. N. Doc	Alunos	Autarq.	C. Local	TOTAIS
Total	16	8	5	2	3	6	40
Nunca intervenho	0	1	0	0	0	0	1
Raramente intervenho	1	5	3	2	0	2	13
Intervenho e participo	15	2	2	0	3	4	26
Não entendo os assuntos discutidos	0	0	0	0	0	0	0

Tabela 14: P2: Intervenção nas reuniões.

Para esta questão temos 26 respostas a afirmar que intervêm e participa nas reuniões; 13 referem que raramente intervêm e 1 deles afirma que nunca intervêm.

P3: Distribuição antecipada dos documentos para as reuniões.

Grupo	P. Doc	Pais EE	P. N. Doc	Alunos	Autarq.	C. Local	TOTAIS
Total	16	8	5	2	3	6	40
Sim, sempre	11	7	3	2	2	5	30
Sim, muitas vezes	5	1	1	0	1	1	9
Sim, poucas vezes	0	0	1	0	0	0	1
Nunca	0	0	0	0	0	0	0

Tabela 15: P3: Distribuição antecipada dos documentos para as reuniões.

Só um inquirido refere que os documentos para as reuniões raramente são distribuídos com a devida antecipação. Trinta referem que são sempre e nove que são muitas vezes.

Por experiência própria sabemos que, por vezes existem pequenos atrasos devido à preparação e tratamento dos documentos, tendo sido recentemente aprovada pelo CG uma pequena alteração ao cronograma do mesmo, dado ser impossível o tratamento dos dados do aproveitamento e assiduidade a incluir no relatório trimestral de julho, uma vez que as aulas no ensino profissional nunca acabam antes do meado desse mês.

P4: Facilidade de compreensão da linguagem utilizada nos documentos.

Grupo	P. Doc	Pais EE	P. N. Doc	Alunos	Autarq.	C. Local	TOTAIS
Total	16	8	5	2	3	6	40
Sim	12	2	5	2	3	5	29
Nem sempre	4	6	0	0	0	0	10
Raramente os leio	0	0	0	0	0	1	1
Não entendo o que dizem	0	0	0	0	0	0	0

Tabela 16: P4: Facilidade de compreensão da linguagem utilizada nos documentos.

Com esta questão procurámos saber até que ponto os inquiridos conseguiam apreender o sentido e conteúdo dos documentos. Achamos que é condição essencial para fundamentar uma análise refletida e uma decisão consciente.

Destacamos que existem 10 ocorrências a mencionarem que a linguagem utilizada nem sempre é de fácil compreensão o que pode causar alguns constrangimentos. Esta preocupação é corroborada com o levantamento e análise documental feitas às atas do CG, onde este facto é mencionado e se faz uma recomendação sobre o mesmo.

Existe um registo afirmando que raramente lê os documentos distribuídos.

P5:Os documentos são devidamente explicados?

Grupo	P. Doc	Pais EE	P. N. Doc	Alunos	Autarq.	C. Local	TOTAIS
Total	16	8	5	2	3	6	40
Sim	16	8	5	2	3	6	40
Não	0	0	0	0	0	0	0

Tabela 17: P5:Os documentos são devidamente explicados?

Esta questão faz um pleno de respostas concordantes. Verifica-se unanimidade de opiniões quanto á explicação dos documentos a serem discutidos nas reuniões.

P6:As suas sugestões são tidas em conta?

Grupo	P. Doc	Pais EE	P. N. Doc	Alunos	Autarq.	C. Local	TOTAIS
Total	16	8	5	2	3	6	40
Sim, muitas vezes	14	2	1	0	1	4	22
Sim, raras vezes	2	5	4	2	2	2	17
Nunca	0	1	0	0	0	0	1

Tabela 18: P6:As suas sugestões são tidas em conta?

Quisemos aferir sobre o sentimento experienciado pelos respondentes relativamente a esta questão. Que ideia percecionam sobre as suas intervenções nas reuniões? Ficam com a sensação de que as suas intervenções e/ou sugestões são valorizadas e levadas em consideração ou acham o contrário?

Pelas respostas obtidas, 22 elementos respondem que sim, muitas vezes (55%). Já 17 dos inquiridos manifesta opinião de que acha que raras vezes são consideradas as suas sugestões. Um participante manifesta que nunca são consideradas.

Se cruzamos estas respostas com as obtidas para a pergunta P2 (Tabela n.º14) sobre a participação nas reuniões, em que 26 elementos afirmam que muitas vezes participam, somos levados a questionar se o grau de participação que existe pode ser condicionado por este sentimento de que as sugestões só raramente ou nunca são tidas em conta, constituindo isso uma falta de motivação.

P7: A direção promove e incentiva a participação ativa dos atores na vida da escola?

Grupo	P. Doc	Pais EE	P. N. Doc	Alunos	Autarq.	C. Local	TOTAIS
Total	16	8	5	2	3	6	40
Sim, sempre	9	1	2	0	0	1	13
Sim algumas vezes	7	5	1	1	2	4	20
Raramente	0	2	2	0	1	1	6
Nunca	0	0	0	1	0	0	1

Tabela 19: P7: A direção promove e incentiva a participação ativa dos atores na vida da escola?

Quando elaborámos o questionário a aplicar decidimos, estrategicamente, colocar esta pergunta em último lugar. Pensámos ser uma questão fundamental sobre aquilo que podem constituir motivações ou constrangimentos para que a participação dos atores seja efetiva. Achámos ser essencial descortinar o sentir e a opinião desses atores, mesmo que pisando um domínio com alguma subjetividade, para entender o sentir de cada um deles face a este assunto.

González, F. (2005) diz-nos que a subjetividade é cada mais necessária e pertinente à compreensão da realidade. A subjetividade vem ocupando um lugar cada vez mais preponderante na investigação qualitativa em educação, enquanto processo de construção do conhecimento. A sua teoria da subjetividade vai de encontro aos postulados enunciados por Morin naquilo que designou como teoria do pensamento complexo, (Morin, 2005). A complexidade constitui-se como uma maneira de compreender a realidade, em que aspetos como a desordem, a contradição, o pluralismo e a singularidade são princípios importantes.

A partir desta compreensão, os alicerces da ciência clássica como a ordem, a separação a redução e o racionalismo são subvertidos. A conceção e compreensão do individuo passa pelo que nele há de contraditório, resultado da sua ação como sujeito e dos reflexos da sua história de vida.

Pelas respostas obtidas constatamos que o sentir dos inquiridos vai na direção de que algo é necessário aprimorar neste domínio. Só 13 dos inquiridos são de opinião que a direção promove sempre e incentiva a participação dos atores na vida da escola. Vinte respondem que “algumas vezes”; seis “raramente” e um menciona que nunca.

Quanto a nós, o diretor deverá ser aquela figura que, mesmo através de atitudes subliminares, pode e deve promover a participação dos atores. Muitas vezes nos deparamos com textos muito bem elaborados de onde sobressai um discurso promotor dessa participação. A verdade é que a mesma tem de ser incentivada, não só através do discurso dos normativos mas, e principalmente, através de atitudes, comportamentos e posturas que depois se reproduzirão por todas as estruturas e se disseminarão por todos.

5.5 - Análise documental: breve análise de conteúdo.

5.5.1- Atas do conselho geral.

Durante a análise documental feita às atas das reuniões do conselho geral, comissão permanente do CG e comissão de avaliação externa (Anexo n.º 4), para além do levantamento da assiduidade e número de intervenções ocorridas por cada grupo representado, socorrendo-nos de um modelo elaborado para o efeito (Anexo n.º 5), foi feita uma simplificada e breve análise de conteúdo com o levantamento das temáticas e assuntos mais importantes abordados pelos referidos grupos (Anexo n.º 6). Dessa análise resultaram vários dados cujas sínteses passamos a elencar para o órgão conselho geral.

Para além das competências gerais atribuídas a este órgão e que passam pela análise, discussão e aprovação dos vários documentos e relatórios apresentados pela diretora, sobre os quais, de um modo geral todos os elementos intervêm, existem outros problemas, dúvidas, anseios e preocupações que são trazidos para a arena da discussão pelos intervenientes.

Deste modo, os principais assuntos abordados pelos **representantes do pessoal docente** passam pelas seguintes temáticas: dificuldades de aprendizagem dos alunos; elevado número de alunos por turma; absentismo e abandono escolar; faltas injustificadas; focos de indisciplina e às vezes alguma violência verbal; a não comparência dos pais na escola – saliente-se que a maioria dos nossos alunos é de maior idade e constituem-se como encarregados de educação de si próprios. Claro que este argumento pode não ser impedimento ou justificação para a ausência dos pais dos alunos mas, neste caso, também pode ser visto como elemento dissuasor dessa presença e responsabilidade.

Além destes assuntos, podemos elencar outros que passam, por exemplo, pela preocupação com a abertura de cursos profissionais nas escolas secundárias. A diminuição de alunos na escola e as estratégias de divulgação da oferta formativa fazem parte, também, do elenco de preocupações apresentadas.

Os docentes também se congratulam com os níveis de sucesso alcançado, com a percentagem de empregabilidade dos nossos alunos e com todas as referências positivas feitas á escola e ao seu processo de ensino aprendizagem/formação. Em suma: pelo reconhecimento que ainda vão recebendo.

Bem que poderíamos dizer que, no campo das preocupações, nos parece existir alguma concordância com os problemas que, comumente, são elencados e partilhados, na generalidade, pela classe docente, tendo por referência o discurso político das diferentes organizações sindicais. Mesmo alguns estudos empíricos vão nesse sentido e corroboram essa tendência.

Convocaríamos Azevedo (2016) que nos apresenta os resultados de um inquérito sobre as motivações e preocupações dos professores, onde se conclui que o principal problema indicado por 51,6% dos inquiridos é a indisciplina vivida nas salas de aula, com mais de 20 pontos percentuais de diferença para o segundo problema mais escolhido, a extensão dos programas curriculares. Destaque ainda para as percentagens observadas para a indisciplina na sala de aula, maioritariamente elegida pelos professores do Ensino Profissional (63,9%) e das Escolas Profissionais (65,4%).

Outros focos de desencanto da classe docente passam pelo anúncio de alguma reforma ou mudança educativa, em que 47,6% dos professores afirmam ter uma atitude crítica ou descrente (“Não vai mudar nada” ou “Outra ideia dos que há muito tempo não dão aulas” ou “Um risco de criar mais problemas”). Estas reformas têm grandes ou muito grandes impactos (48,7%) quanto à concorrência entre estabelecimentos de ensino.

Um dado que se nos afigura de alguma preocupação, é o de que poderemos estar perante uma classe profissional algo desmotivada, com fraca autoestima, pois quando se coloca a questão: como considera que a educação, em Portugal evoluiu na última década? Em relação a esta questão, 64,0% dos inquiridos é de opinião de que a Educação piorou, em Portugal, com 17,5% a dizer que piorou muito.

Registam-se alguns reconhecimentos que se prendem com a rentabilização da estufa e os produtos hortícolas, o investimento no âmbito tecnológico, principalmente nas TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) e as estratégias implementadas para a redução dos consumos de energia elétrica. A escola ganhou o primeiro prémio no âmbito do programa eco-escolas.

Relativamente aos **representantes dos pais e encarregados de educação**, as suas intervenções distribuem-se por aspetos de natureza mais organizacional: divulgação da escola no exterior; horários de transportes escolares; celebração de protocolos com instituições; captação de novos alunos; situação financeira da escola, cortes de verbas pelo POPH (Programa Operacional Capital Humano); falhas da diretora na prestação de informações ao CG; linguagem pouco simplificada utilizada na redação dos documentos apresentados para discussão; sugestão para a comemoração dos 50 anos da escola, entre outros.

Nos aspetos considerados pedagógicos, colhem algum interesse assuntos como: a indisciplina; o cumprimento uniforme de regras por todos; atividades do PAA (Plano Anual de Atividades); a não existência de psicólogo para acompanhamento de alunos mais problemáticos; o funcionamento do gabinete de apoio ao aluno; a possibilidade de opção pelo regime residencial e livre etc.

Os representantes do pessoal não docente, como se pode verificar pelas contagens das suas intervenções, é um grupo com uma reduzida percentagem de participação. Estas, dizem respeito aos relatórios do POPH sobre o corte de verbas; a discordância em relação à linguagem utilizada no contraditório apresentado a este organismo e sobre algumas atividades (viagens ao estrangeiro) incluídas no PAA.

No que diz respeito aos **representantes dos alunos**, cujo número de intervenções é também bastante reduzido, elas passam pela solicitação da abertura das residências de estudantes aos domingos à noite e feriados; pela alteração do modelo da apresentação da prova de aptidão profissional do curso de cozinha/pastelaria e alguns assuntos da associação de estudantes.

Os representantes da autarquia centram as suas intervenções nos mais variados domínios: cooperação institucional com a escola; estabelecimento de parcerias com o tecido empresarial da região; auscultação sobre a necessidade da oferta formativa a

disponibilizar; criação de observatório de emprego; qualidade da formação; imagem da escola e afirmação local e regional da mesma. Além destes domínios, são portadores de algumas dúvidas que chegam ao município. Registam-se ainda intervenções sobre as atividades do PAA não articularem com os objetivos do PE, o seu peso orçamental; a necessidade de haver mais prestação de informações ao CG por parte da diretora. Registam-se também agradecimentos sobre a colaboração que a escola presta à autarquia e outras organizações concelhias.

Dos representantes da comunidade local, chegam-nos intervenções de onde se pode destacar, entre outras: preocupação com a redução do número de alunos e a percentagem de empregabilidade dos formados, taxa de abandono escolar e diminuição do sucesso educativo; desagrado sobre o envio tardio dos documentos para as reuniões; não aprovação de duas atividades propostas no PAA (viagens aos Açores e Varsóvia); apelo à diretora para prestar mais informações ao CG; situação financeira da escola e recolha de imagens através dos sistemas de videovigilância. Também neste grupo se faz o reconhecimento pela atitude colaborativa que a escola manifesta em relação à comunidade local.

5.5.2- Atas da comissão permanente do conselho geral

A comissão permanente constitui-se como uma parcela do conselho geral respeitando a proporcionalidade dos seus membros na sua composição.

Os assuntos a ser tratados em sede plenária de conselho geral passam, previamente, pela análise e discussão da sua comissão permanente. Para alguns destes assuntos, aqueles que necessitam de serem submetidos a aprovação, é elaborada uma proposta de concordância ou discordância por parte da comissão permanente que depois o conselho geral aceitará ou não aquando da sua votação.

Deste modo, os assuntos e intervenções elencados no conselho geral por parte dos grupos representados são, em muitos casos, coincidentes com os da comissão permanente pois os membros que constituem a comissão fazem parte do CG. Mesmo assim passamos a destacar os mais abordados.

Pessoal docente: Análise prévia de todos os relatórios e documentos a apresentar ao CG; necessidade de se elaborar um plano para a divulgação da escola; reocupação com os resultados da avaliação externa da IGEC; recomendações e propostas ao plenário do

CG sobre os documentos analisados; proposta de não aprovação de algumas atividades (viagens ao estrangeiro) incluídas no PAA que vinham com parecer desfavorável do Conselho pedagógico; decisão de suspensão, temporária, das atividades da comissão.

Pais e encarregados de educação: Análise prévia de todos os relatórios e documentos a apresentar ao CG; comemoração dos 50 anos da escola com convite a um membro do governo; oferta formativa; relatórios do POPH sobre o corte de verbas; decisão de suspensão, temporária, das atividades da comissão.

Pessoal não docente: Análise prévia de todos os relatórios e documentos a apresentar ao CG; proposta de não aprovação de algumas atividades; decisão de suspensão, temporária, das atividades da comissão.

Alunos: Análise prévia de todos os relatórios e documentos a apresentar ao CG; decisão de suspensão, temporária, das atividades da comissão.

Autarquia: Análise prévia de todos os relatórios e documentos a apresentar ao CG; proposta de não aprovação de algumas atividades; decisão de suspensão, temporária, das atividades da comissão.

Comunidade Local: Análise prévia de todos os relatórios e documentos a apresentar ao CG; proposta de não aprovação de algumas atividades; decisão de suspensão, temporária, das atividades da comissão.

5.5.3- Atas da comissão de avaliação interna.

Como estabelece o art.º 347.º do RI da EPDRR, a comissão de avaliação interna “constitui-se como um observatório permanente de reflexão sobre o funcionamento da escola, visando a sua melhoria e identificando os seus pontos fracos e os seus pontos fortes, as ameaças que se lhe deparam e as suas oportunidades de desenvolvimento.”

As suas competências, vertidas no art.º 349.º do mesmo documento estruturante, são:

- a) Elaborar o seu Regimento Interno, definindo as suas regras de funcionamento;
- b) Preparar instrumentos necessários à autoavaliação da Escola;
- c) Aplicar e fazer a análise dos processos de autoavaliação, apresentando ao Diretor os respetivos relatórios, contendo sugestões de melhoria dos procedimentos;

- d) Promover, junto da comunidade educativa, uma cultura de avaliação de qualidade, exigência e responsabilidade;
- e) Manter atualizado e em segurança o arquivo dos resultados e dos materiais produzidos.

Esta estrutura, fundamenta-se na Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro que tem por objeto o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, (art.º 1.º). Como estabelece o art.º 5.º, a avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa.

A autoavaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência, conta com o apoio da administração educativa e assenta nos termos de análise seguintes:

- a) Grau de concretização do projeto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas;
- b) Nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afectivas e emocionais de vivência escolar propícia à interação, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;
- c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à ação educativa, enquanto projeto e plano de atuação;
- d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens;
- e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

Na EPDRR, esta estrutura é constituída por uma comissão permanente onde só têm assento três representantes do pessoal docente e por uma comissão alargada onde têm representação um elemento dos pais e encarregados de educação, um elemento dos

assistentes técnicos, um elemento dos assistentes operacionais e um elemento dos alunos num total de sete elementos.

Da análise das atas desta comissão, destacaram-se os seguintes aspetos abordados pelos vários grupos representados.

Pessoal docente: Abandono escolar e assiduidade; divulgação do processo de avaliação externa na página web da escola; comportamento dos alunos; revisão da metodologia da PAP do curso de cozinha; preocupações com fenómenos de indisciplina e faltas injustificadas; funcionamento do gabinete de apoio ao aluno; aprovação dos relatórios intermédios e anuais de autoavaliação; aprovação de relatórios trimestrais; monitorização do plano de ação estratégica.

Pais e encarregados de educação: Intensificar o diálogo com a autarquia e as empresas de transporte escolares; compatibilidade de horários dos transportes. Implementar atividades de exploração vocacional, falta de psicólogo. Sensibilizar a comunidade local para patrocinar prémios aos melhores alunos. Aprovação de relatórios trimestrais; monitorização do plano de ação estratégica da escola. Aprovação dos relatórios intermédios e anuais de autoavaliação.

Assistentes técnicos: Prémios de mérito em número elevado, indicador de bom aproveitamento. Aprovação de relatórios trimestrais; monitorização do plano de ação estratégica da escola. Aprovação dos relatórios intermédios e anuais de autoavaliação.

Alunos: Reformulação da apresentação das PAP; aprovação de relatórios trimestrais; monitorização do plano de ação estratégica da escola; aprovação dos relatórios intermédios e anuais de autoavaliação.

Assistentes operacionais: Intervenções mais individualizadas junto dos alunos para prevenir comportamentos errados; aprovação de relatórios trimestrais; monitorização do plano de ação estratégica da escola; aprovação dos relatórios intermédios e anuais de autoavaliação.

QUADRO SÍNTESE DOS TEMAS MAIS ABORDADOS NAS REUNIÕES

TEMAS	GRUPOS						
	PESSOAL DOCENTE	PAIS ENC. EDUCAÇÃO	PESSOAL NÃO DOCENTE	ALUNOS	AUTARQUIA	COMUNIDADE. LOCAL	TOTAIS
Absentismo	●	■			▶	⊕	4
Indisciplina	●	■	⊞				3
Assiduidade	●	■	⊞		▶	⊕	5
Vinda dos pais á escola	●	■					2
Situação financeira	●	■			▶	⊕	4
PAA		■			▶	⊕	3
Divulgação da escola/externo	●	■			▶	⊕	4
Captação de novos alunos	●	■			▶	⊕	4
Mais informação interna		■			▶	⊕	3
Número de alunos por turma	●						1
Comemoração 50 anos da Esc.		■			▶	⊕	3
Aproveitamento	●	■	⊞		▶	⊕	5
Bolsas de mérito			⊞				1
Linguagem dos documentos		■					1
Apresentação das PAPs		■		■			2
Falta de psicólogo		■					1
Rede de transporte, horários		■					1
Prémios aos melhores alunos		■	⊞				2
Diálogo com a autarquia		■				⊕	2
Cursos profissionais nas Escolas secundárias	●						1
Avaliação Externa	●	■			▶	⊕	4
TOTAIS	11	18	5	1	10	11	56

Tabela 20: Quadro síntese dos temas mais abordados nas reuniões

A dispersão dos assuntos apresentada na tabela anterior e o número de ocorrências dos mesmos levam-nos a concluir que existem algumas áreas que são transversais aos vários grupos com assento nos órgãos e comissões analisados. Assim, verificamos que temas como o aproveitamento e a assiduidade colhem as atenções da quase totalidade dos grupos representados. Em seguida, quatro grupos detêm-se em temas como: os resultados do processo de avaliação externa da escola; as estratégias de divulgação da escola no exterior; a captação de novos alunos e a situação financeira da mesma.

A comemoração dos 50 anos da escola; a necessidade de existir uma maior informação interna, principalmente para com o CG; metodologia e seleção de atividades a inscrever no PAA e alguns fenómenos de indisciplina, são assuntos abordados por três dos grupos.

Dois grupos mencionam a atribuição de prémios aos melhores alunos, patrocinados pela comunidade local; a existência de um profícuo diálogo com a autarquia; a metodologia da apresentação das PAPs do curso de cozinha e pastelaria e a vinda dos pais à escola como assuntos de interesse.

Finalmente, temos assuntos como: a falta de psicólogo na escola; os horários dos transportes escolares; a existência de cursos profissionais nas escolas secundárias; a linguagem demasiado elaborada de alguns documentos; a existência de um elevado número de bolsas de mérito e o elevado número de alunos por turma, que são abordados por um dos grupos representados.

Convém salientar que a análise das atas e o levantamento dos assuntos nelas vertidos e abordados pelos diversos grupos de representantes se situa num espaço temporal que abrange, nalguns casos, quatro anos letivos e que alguns dos assuntos elencados podem, na atualidade, estar total ou parcialmente sanados e não constituir qualquer preocupação para a organização.

5.6 – Análise documental – os dados empíricos.

Para as reuniões de cada órgão ou comissão em estudo, foi elaborado um documento de contagens em que nos socorremos das folhas de presença de cada reunião que fazem parte integrante das atas e assim calcular a assiduidade de cada grupo representado. Também fizemos o levantamento da tipologia das reuniões e a distribuição das intervenções que cada grupo efetuou.

5.6.1 – Análise das atas do conselho geral.

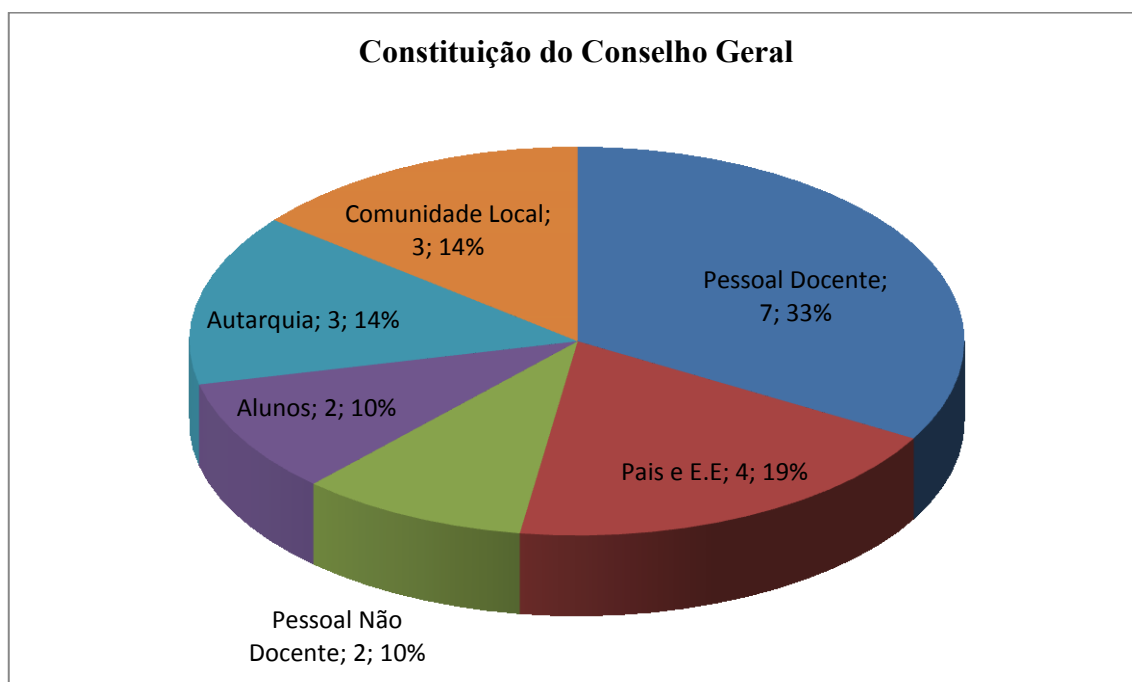


Gráfico 2: Constituição do Conselho Geral

A constituição do conselho geral obedece às normas estabelecidas no ponto n.º 5 do art.º 12.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho “O número de representantes do pessoal docente e não docente, no seu conjunto, não pode ser superior a 50 % da totalidade dos membros do conselho geral”. Efetivamente docentes e não docentes asseguram, em conjunto, nove lugares no CG. Parece que o legislador quis afastar o vício de cartelização e domínio na tomada de decisões pelo pessoal interno da escola. Essa leitura é feita também por alguns investigadores.

Parece-nos que, nas escolas em que existem representantes dos alunos (dois) esse é um” risco” que não está afastado e que pode, naturalmente acontecer. O somatório dos

representantes internos situa-se nos 11 elementos que se podem constituir em maioria absoluta.

As reuniões analisadas ocorreram entre 26 de janeiro de 2012 e 26 de julho de 2017, num total de 36. Destas, 26 foram de carácter ordinário e 10 de carácter extraordinário.



Gráfico 3: Tipologia da Reunião

Quanto à distribuição das reuniões por anos e tipologia das mesmas, obtivemos os seguintes dados:

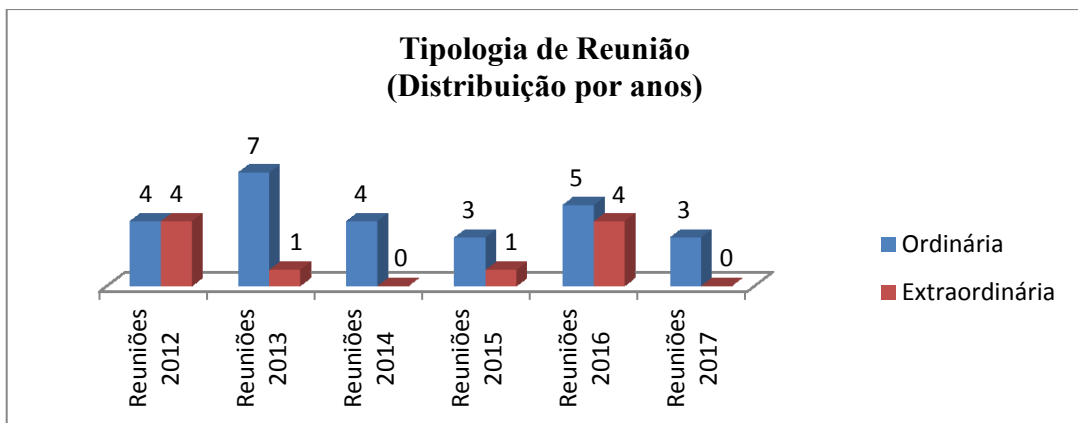


Gráfico 4: Tipologia de Reunião (Distribuição por anos)

Salientamos que os anos de 2012 e 2016 se apresentam com o maior número de reuniões extraordinárias, isto porque foram anos de constituição de novos conselhos gerais e conseqüentemente a necessidade de haver reuniões para aprovação de regulamentos eleitorais com vista à eleição dos vários corpos representados.

No ano de 2013 registou-se o maior número de reuniões ordinárias, num total de sete. Pela análise que fizemos, constatamos que algumas delas não estarão corretamente

tipificadas na classificação de ordinárias. Neste ano ocorreu a eleição da diretora e o número “anormal” de reuniões é explicado por esse facto, pois houve necessidade de abrir o procedimento concursal, com a consequente aprovação de regulamentos, publicações, análise de candidaturas e outros procedimentos legais. O ano de 2013 apresenta-se como aquele em que foi realizado um menor número de reuniões.

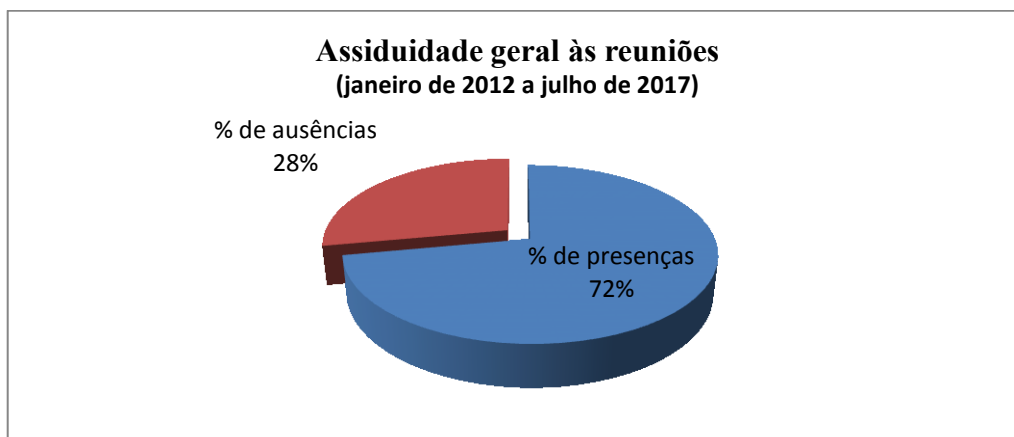


Gráfico 5: Assiduidade geral às reuniões

Durante os anos analisados e tomando por base os 21 elementos que compõem o conselho geral, obtivemos uma percentagem de assiduidade situada nos 72%. Tenhamos em conta que, para a existência de quórum e a reunião poder ser realizada, terão de existir, no mínimo 11 presenças que correspondem a 52,8% da totalidade dos membros.

Ao apurarmos a assiduidade distribuída pelos grupos representados, obtivemos o seguinte gráfico:

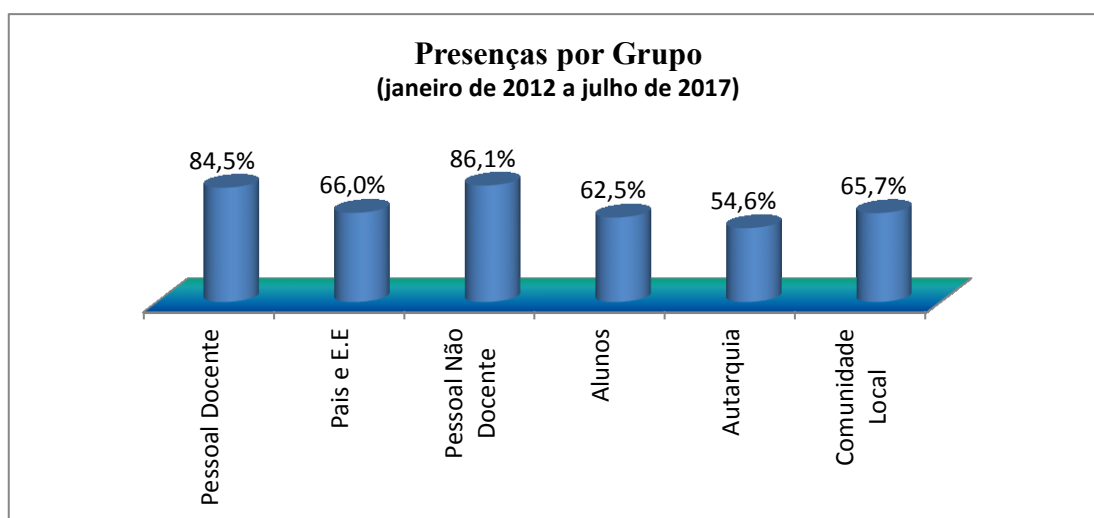


Gráfico 6: Presenças por Grupo

Da sua análise resulta o seguinte: o grupo com maior assiduidade às reuniões é o pessoal não docente com 86,1% de presenças. Com 84,5% temos o pessoal docente; os representantes dos pais encarregados de educação com 66% seguido da comunidade local com 65,7%, os alunos com 62,5% e por fim a autarquia com 54,6% de presenças.

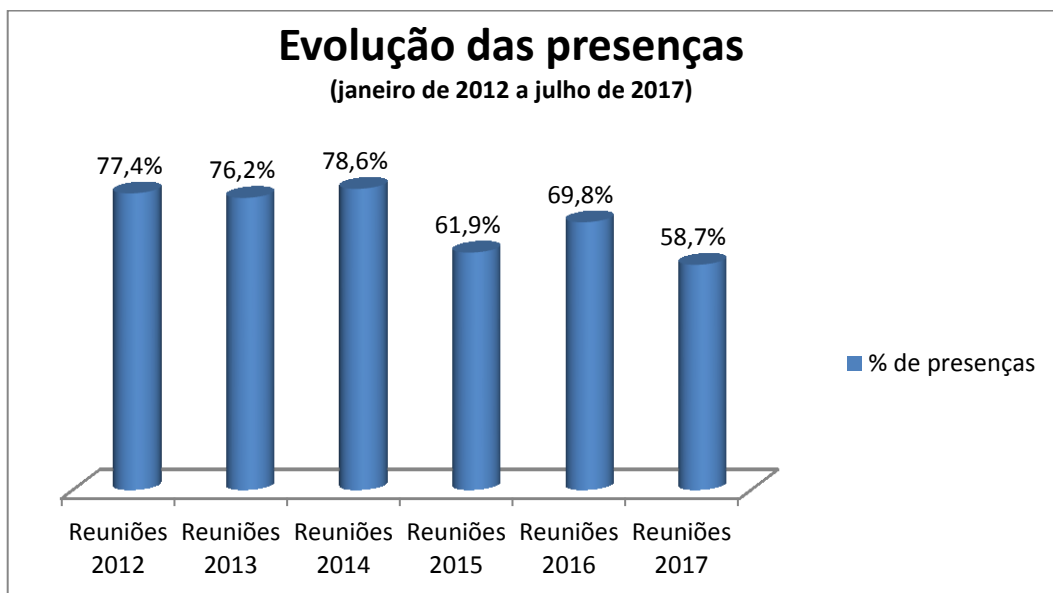


Gráfico 7: Evolução das presenças

O ano de 2014 é aquele que apresenta uma maior percentagem de presenças nas reuniões, 78,6%. Em 2012, registou-se uma percentagem de 77,4%. Em 2013, 76,2%. Em 2016 obtiveram-se 69,8% de presenças nas reuniões; 2015, 61,9% e, finalmente 2017 (até julho) 58,7%.

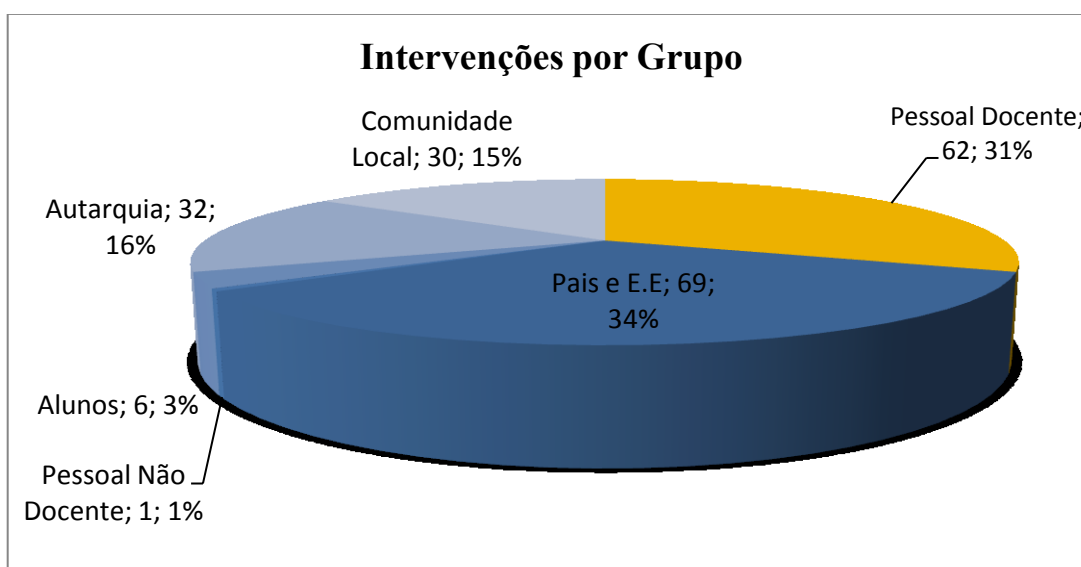


Gráfico 8: Intervenções por Grupo

Foi feito o levantamento, por contagem, das intervenções nas reuniões do CG distribuídas pelos vários grupos com assento neste órgão. Do gráfico resultante extraímos as seguintes conclusões:

- O grupo com maior número de intervenções nas reuniões foi o dos pais e encarregados de educação com 69 intervenções que correspondem a 34%. O pessoal docente contabiliza 62 intervenções que correspondem a 31%. A autarquia contabiliza 32 participações correspondentes a 16%; a comunidade local com 30 intervenções que equivalem a 15%. Os alunos registam 6 intervenções que dão 3% e, finalmente, o pessoal não docente com uma intervenção equivalente a 1,1%.
- Se cruzarmos estes dados com os do gráfico n.º 6 “presenças por grupo”, notamos algumas singularidades, a saber: o grupo com maior percentagem de presenças, pessoal não docente, é o grupo que apresenta menor percentagem de participações. O grupo do pessoal docente, o mais representativo no CG e o segundo em termos de percentagem de presenças, não é aquele que mais intervenção faz. Os representantes dos pais e encarregados de educação, apesar de se colocarem em terceiro lugar em número de percentagem de presenças, são aqueles que mais intervenções proferem, 34%. Para isso pode haver uma explicação relacionada com o facto, também singular, de que a presidência do concelho geral ser assumida por um representante dos pais e encarregados de educação.

5.6.2 – Análise das atas da comissão permanente.

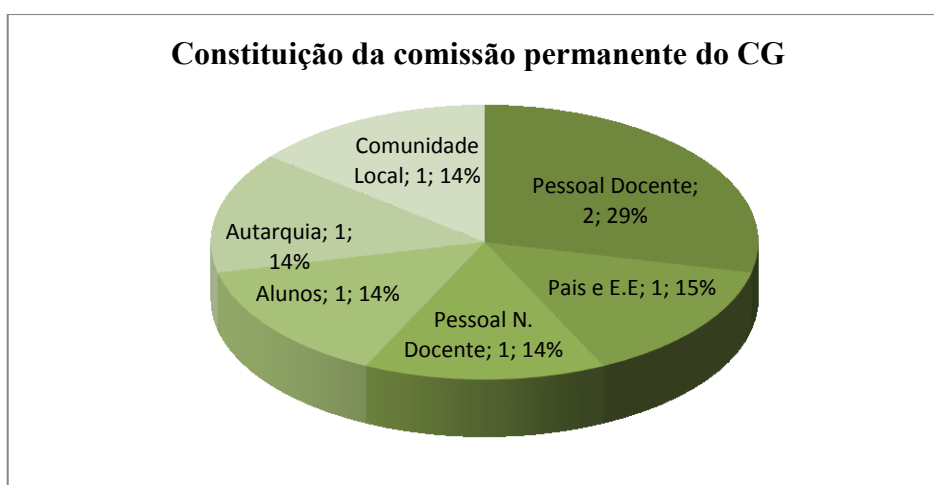


Gráfico 9: Constituição da comissão permanente do CG

A comissão permanente do CG constitui-se como uma parcela deste órgão assegurando a respetiva proporcionalidade. É composta por sete elementos em representação dos grupos que têm assento no CG.

Foram analisadas as atas das reuniões da comissão permanente do conselho geral no período compreendido entre os anos de 2012 e 2017 num total de 13 ocorrências. A discrepância verificada entre o número de reuniões realizadas pelo conselho geral (36) e pela comissão permanente (13) deve-se ao facto desta comissão ter suspenso, por unanimidade, essas reuniões durante um largo período de tempo devido a fatores internos. Convém referir que só aconteceram reuniões de carácter ordinário.

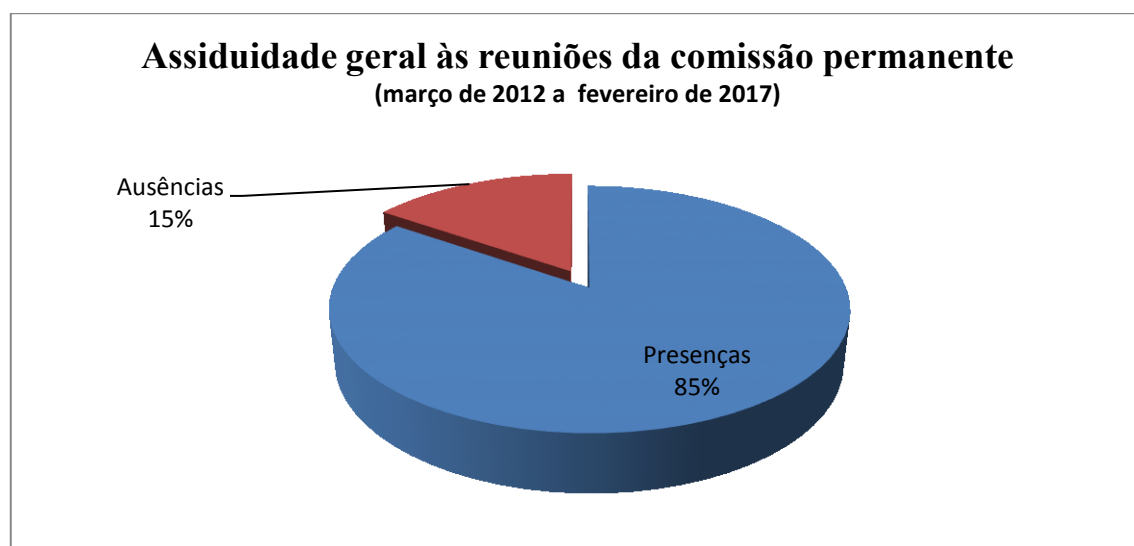


Gráfico 10: Assiduidade geral às reuniões da comissão permanente

Em termos de assiduidade, verificamos que a percentagem geral de presenças registada na comissão permanente (85%) é substancialmente superior à registada no conselho geral (72%).

Essa discrepância poderá encontrar explicação no facto do número de reuniões realizadas ter sido menor e também no facto de nestas reuniões se analisarem e discutirem os documentos a serem presentes em sede de conselho geral, não exigindo tomadas de decisão definitivas e vinculativas e os atores se sentirem, eventualmente, menos constrangidos e com uma postura mais distendida.

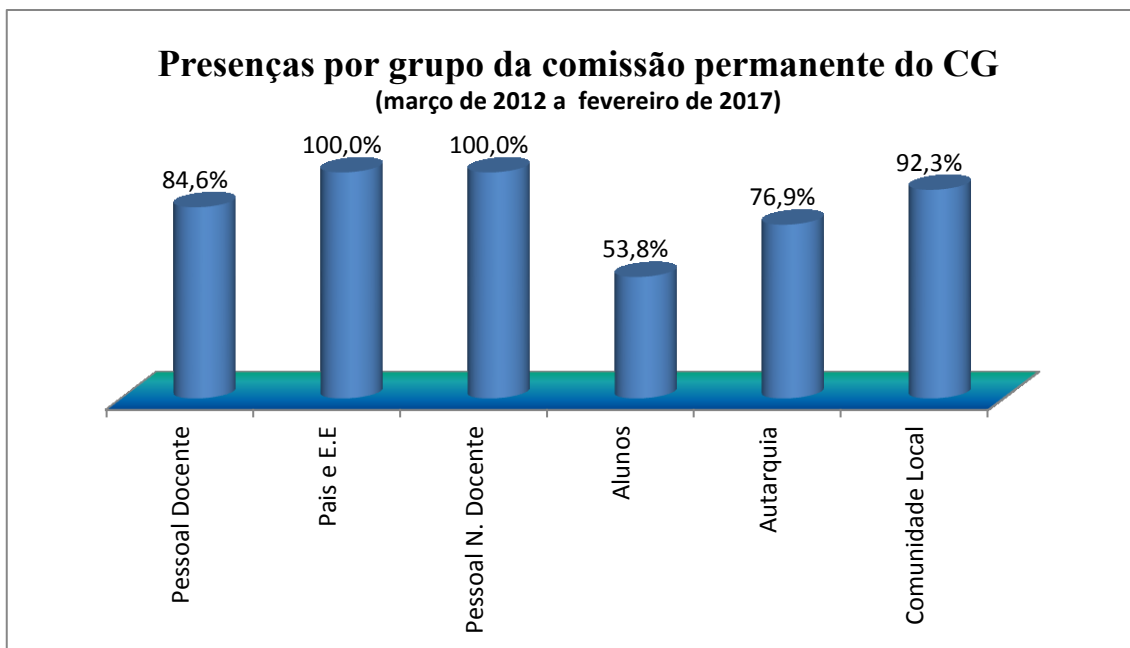


Gráfico 11: Presenças por grupo da comissão permanente

Em termos de assiduidade por grupo representado, constatámos que os grupos que apresentam maior percentagem de presenças são o dos pais e encarregados de educação e pessoal não docente com 100% seguido da comunidade local com 92,3%, o pessoal docente com 84,6%, a autarquia com 76,9% e os alunos com 53,8%.

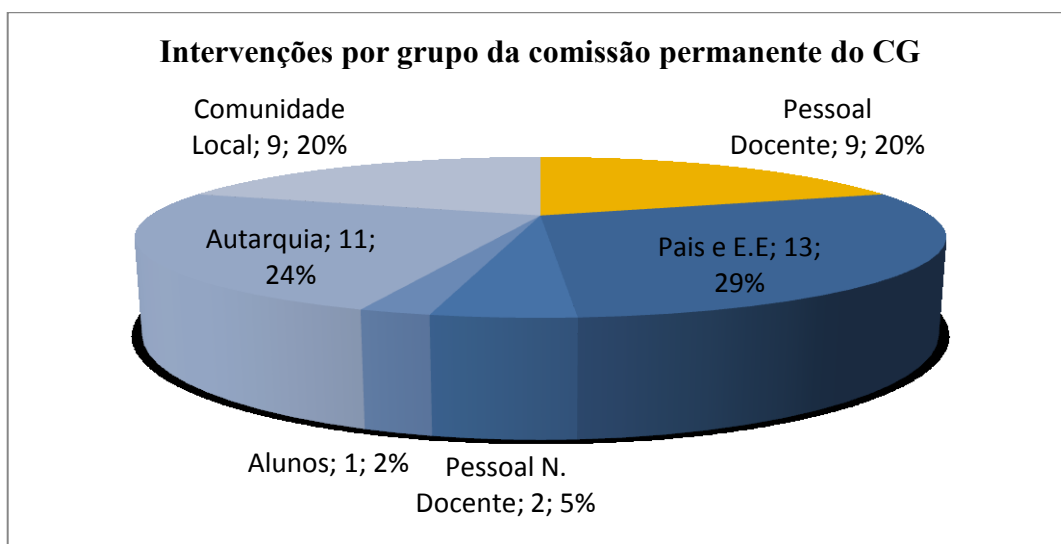


Gráfico 12: Intervenções por grupo da comissão permanente do CG

Relativamente à contagem das intervenções por grupo, na comissão permanente continua a verificar-se que é o grupo dos pais e encarregados de educação que lidera

com 29%; autarquia com 24% de intervenções; comunidade local e pessoal docente com 20%; pessoal não docente e alunos com 2,5% e 2% respetivamente.

5.6.3 – Análise das atas da comissão de avaliação interna.

Conforme a caracterização feita anteriormente, a comissão de avaliação interna da EPDRR é constituída por sete elementos, sendo três em representação do pessoal docente, um representante por cada um dos grupos dos pais e encarregados de educação, alunos, assistentes técnicos e assistentes operacionais. Não se descortinam os motivos pelos quais não existe qualquer representação externa à escola, sendo essa escolha da competência da diretora, conforme preconiza o ponto n.º 4 do art.º 2º do regimento interno desta comissão “A integração de membros internos e/ou externos é sugerida ao diretor pela comissão já constituída, devendo este diligenciar a sua colaboração.”

O ponto anterior do mesmo artigo estabelece que: “Deverá ainda a comissão de avaliação interna integrar outros membros internos e/ou externos à comunidade educativa, cuja presença na comissão se considere relevante para a prossecução da sua missão.”

A análise das atas da comissão de avaliação interna compreende o período que medeia entre janeiro de 2014 e junho de 2017 e corresponde a 10 reuniões.

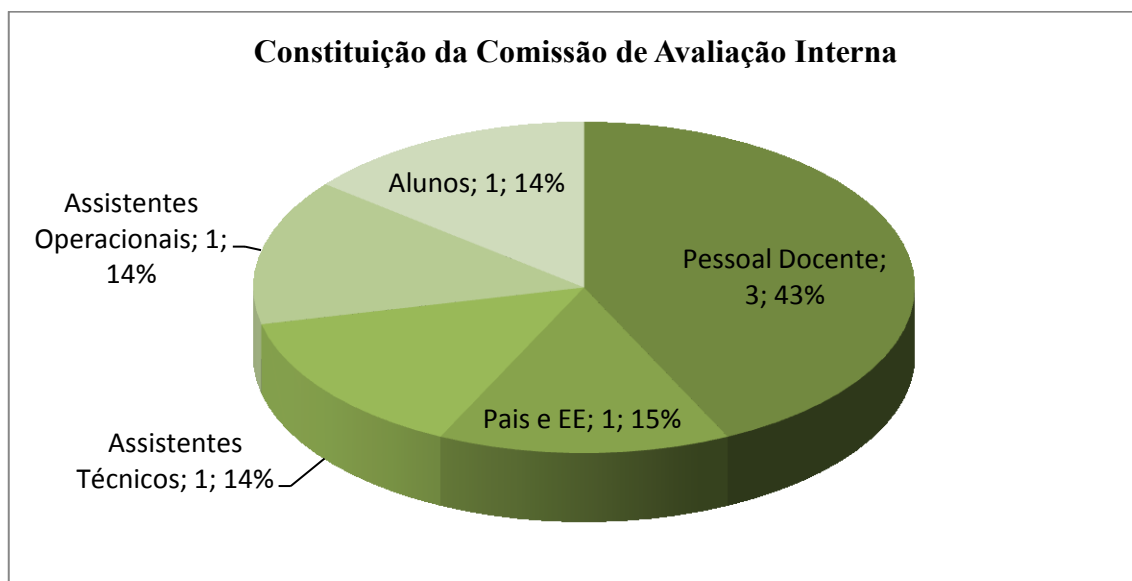


Gráfico 13: Constituição da Comissão de Avaliação Interna

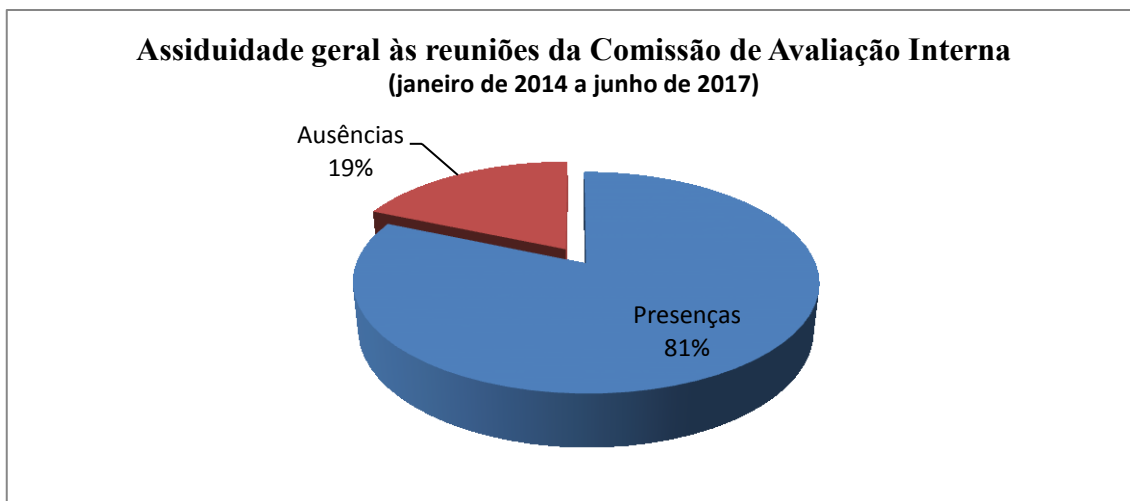


Gráfico 14: Assiduidade geral às reuniões da Comissão de Avaliação Interna

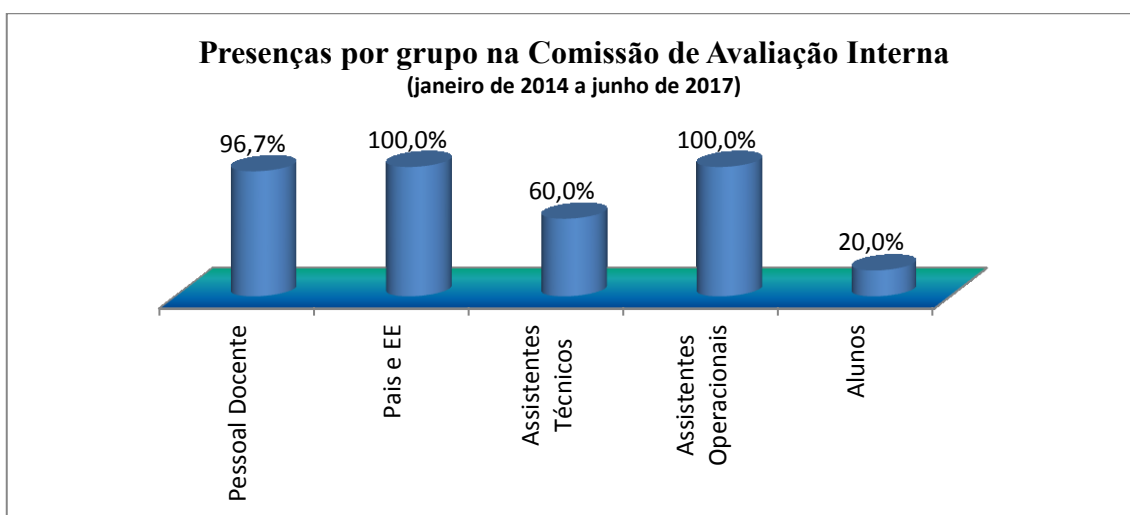


Gráfico 15: Presenças por grupo na Comissão de Avaliação Interna

Analisando a assiduidade às reuniões da comissão de avaliação interna, verificamos que o representante dos pais e encarregados de educação nunca faltou, a sua assiduidade foi de 100%, tal como a do representante dos assistentes operacionais. Os representantes do pessoal docente registam uma percentagem de presenças de 96,7%; os assistentes técnicos 60% e os alunos 20%.

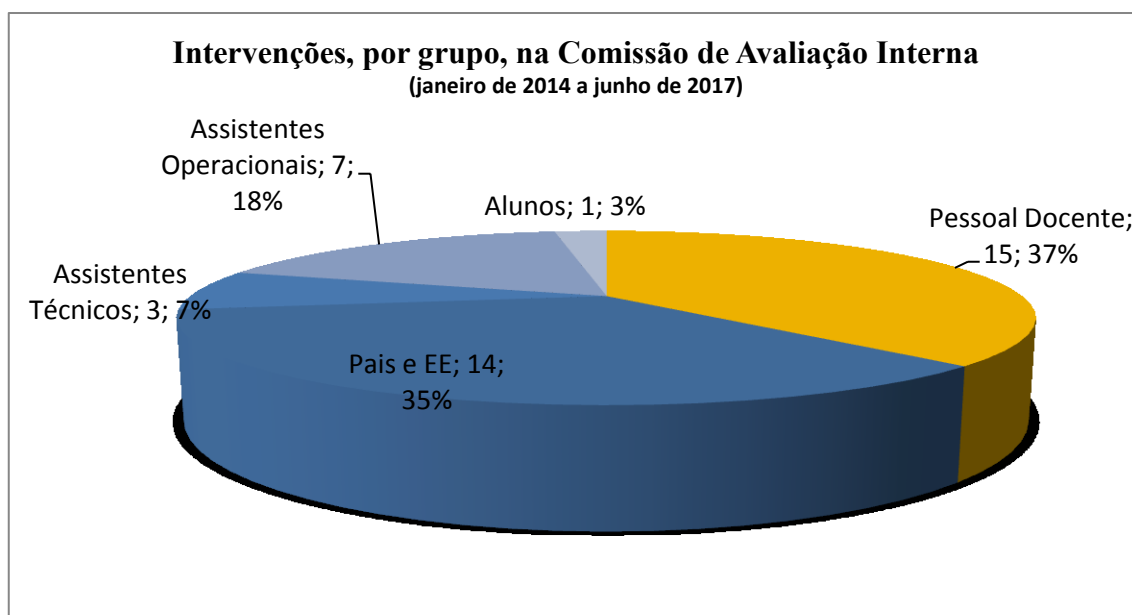


Gráfico 16: Intervenções, por grupo, na Comissão de Avaliação Interna

Os representantes do pessoal docente, proporcionalmente em maior número na comissão de avaliação interna, ocupam o lugar cimeiro nas intervenções das reuniões com 37%. Imediatamente a seguir aparece-nos o grupo pais e encarregados de educação com 35% das intervenções. O grupo dos assistentes operacionais tem 18%; assistentes técnicos 7% e os alunos 3%.

5.7 – Cruzamento/triangulação de dados.

Fontana e Frey (2000, p. 668) referem que cada vez mais investigadores usam perspetivas multimétodo para obter resultados melhores e mais amplos em investigação. Esta estratégia permite ao investigador utilizar, no mesmo estudo, diferentes métodos em diferentes combinações. O recurso a um conjunto de métodos diversificados e inter-relacionados possibilita a triangulação que permite uma mais ampla e mais profunda compreensão do fenómeno em estudo.

A triangulação consiste na combinação de diferentes perspetivas metodológicas e diversos materiais empíricos. A triangulação pode ser vista de várias formas, uma das quais pode significar dados recolhidos a partir de diferentes fontes que se complementem.

Denzin e Lincoln, (2006, p. 5) referem que a triangulação de dados preconiza o uso de diversas fontes de modo a obter uma descrição mais abrangente e completa dos fenómenos. A combinação de métodos e materiais empíricos diversificados é pois uma estratégia para acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação.

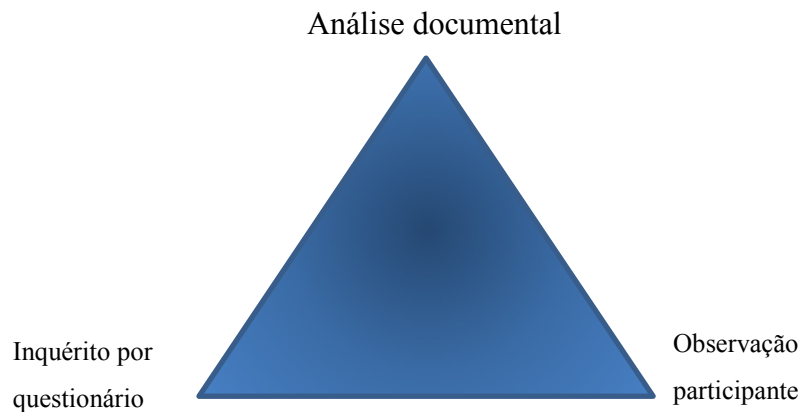


Figura 1: Triangulação

Iremos cruzar alguns dados obtidos pelo questionário com dados recolhidos através da análise documental efetuada às atas das reuniões do conselho geral, comissão permanente e comissão de avaliação interna. As nossas impressões como observador participante vão ditando para o texto algumas considerações sobre as problemáticas experienciadas e vividas, filtradas através de sinais, posturas e atitudes subliminares e subtis dos diferentes atores.

Da análise documental das atas resultou um conjunto de dados quantitativos já tratados e apresentados através de gráficos. Resultaram, também, dados de natureza qualitativa que se prendem com a participação e intervenção dos atores nas reuniões, problemas expostos, expetativas, preocupações e satisfações relativas à vida da organização.

Esta triangulação vai-nos permitir obter uma maior amplitude e profundidade da investigação. Também nos irá confirmar ou infirmar se existe correlação entre as respostas dadas pelos inquiridos através do questionário e as contagens quantitativas efetuadas através dos documentos citados.

Sobre a assiduidade geral às reuniões dos diferentes órgãos, apurámos pelas contagens o seguinte: Conselho geral, 72%; Comissão Permanente 85% e Comissão de Avaliação Interna 81%. Podemos estabelecer uma média geral de participação nos 79,3%.

Através do questionário aplicado, apurámos que 30 dos 40 inquiridos responderam que raramente ou nunca faltam às reuniões o que corresponde a uma participação de 75,25%. O desvio não é significativo: 4,05%. Parece existir correspondência entre as respostas obtidas através do inquérito e o levantamento dos dados efetuado.

Se fizermos o cruzamento das presenças registadas no CG e as da comissão permanente, obtemos o seguinte gráfico:

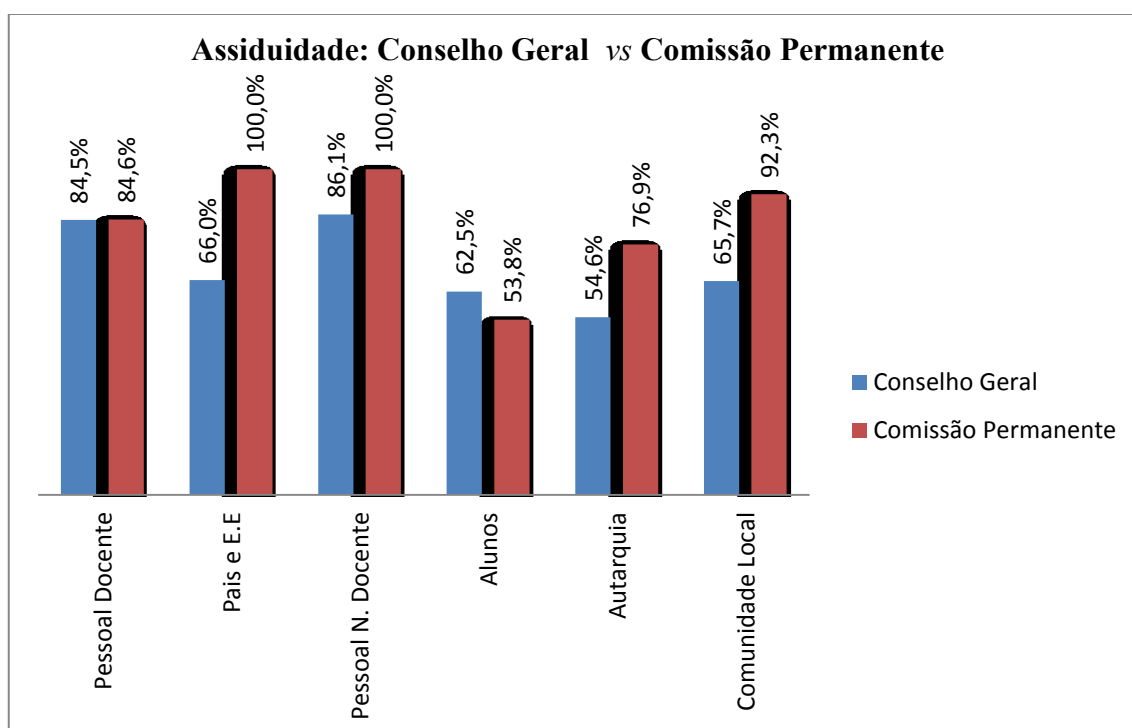


Gráfico 17: Assiduidade: Conselho Geral vs Comissão Permanente

Os alunos constituem o único grupo em que se verifica um decréscimo de participações na comissão permanente em relação às registadas para o conselho geral facto que, contraria a tendência de todos os outros grupos representados onde a tendência é inversa. No pessoal docente, apesar de ser o único grupo com dois elementos representados, a diferença, positiva, é mínima na ordem de uma décima percentual.

A amplitude maior verifica-se no grupo dos pais e encarregados de educação, onde se registam 100% de presenças nas reuniões da comissão permanente contra os 66% registados para as reuniões do CG.

Relativamente à participação, obtemos o seguinte gráfico:

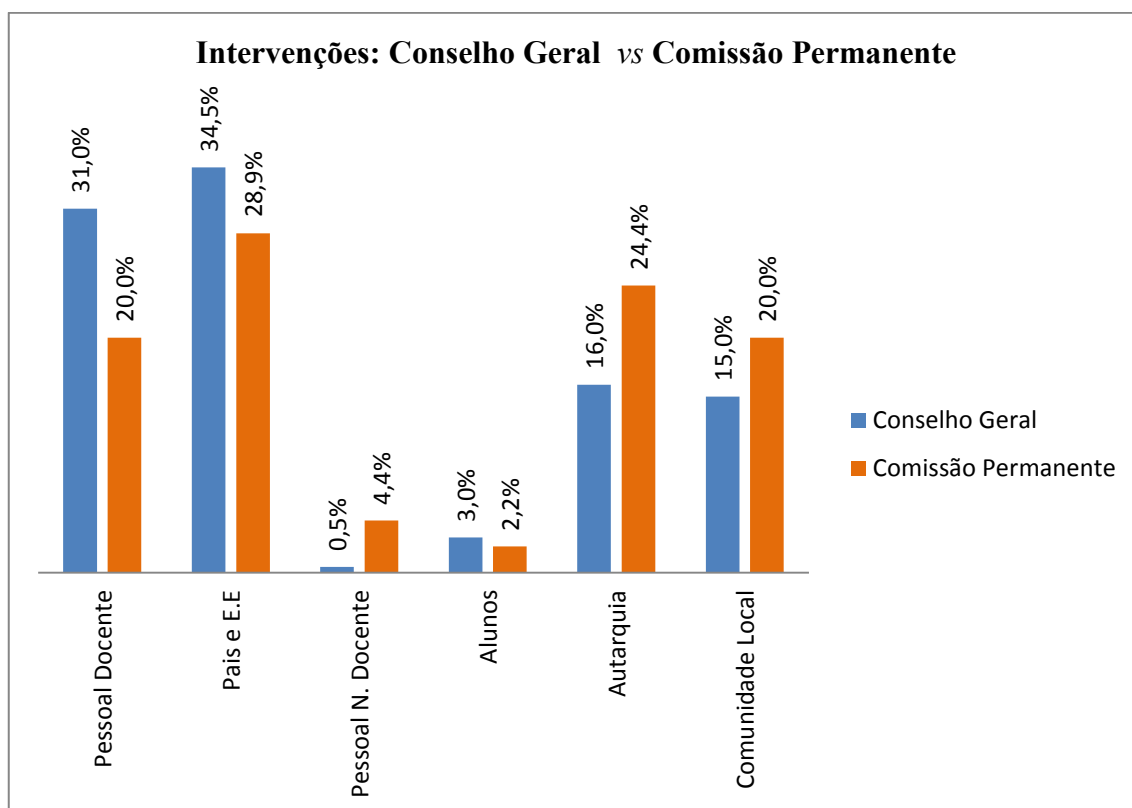


Gráfico 18: Intervenções: Conselho Geral vs Comissão Permanente

Autarquia, comunidade local e pessoal não docente são os grupos que apresentam uma maior percentagem de intervenções na comissão permanente em relação às verificadas para o conselho geral. Os grupos do pessoal docente, pais e encarregados de educação e alunos apresentam uma tendência contrária em que a percentagem de intervenções registadas na comissão permanente é menor em relação ao conselho geral.

A maior diferença regista-se no grupo do pessoal docente, em que as intervenções na comissão permanente descem 11% em relação às contabilizadas no conselho geral. No que toca à variável da assiduidade ela é praticamente idêntica, neste grupo, para o conselho geral e comissão permanente, não podendo este decréscimo de intervenções ser explicado pela mesma variável.

Sobre o grau de participação dos atores nas reuniões, 26 dos 40 inquiridos respondem que participam e intervêm nas reuniões, o que corresponde a uma percentagem de 65%.

As contagens indicam-nos que o grupo que apresenta maior percentagem de participação é o dos pais e encarregados de educação, com 34% de intervenções, o que nos sugere uma diferença situada nos 31%. Parece não existir correspondência entre as duas fontes de dados. Claro que, no questionário, os atores estão a fazer uma autoavaliação, o que pode retirar alguma objetividade á mesma.

Podemos estabelecer algumas relações entre representatividade, assiduidade e intervenções produzidas por exemplo no CG.

- Nem sempre os grupos com maior representatividade ou com maior assiduidade são aqueles que mais intervenções produzem. Tomemos como exemplo os representantes do pessoal docente, que apesar de serem o grupo com maior número de representantes e apresentar o 2º maior índice de presenças nas reuniões, nem por isso é aquele que mais participações apresenta;
- O pessoal não docente, apesar de ter o índice mais elevado de presenças, apresenta-se como sendo aquele que menos intervenções produz;
- Os pais e encarregados de educação, apesar de se encontrarem em 4.º lugar no que respeita à assiduidade, são aqueles que maior número de intervenções proferem.
- Nas reuniões da comissão permanente, os pais e encarregados de educação apesar de se fazerem representar por um só elemento, apresentam 100% de assiduidade e o maior número de intervenções.

Na comissão de avaliação interna constatamos que o pessoal docente é o mais representativo, apresenta uma elevada percentagem de assiduidade e também o maior número de participações. A investigação é feita destas singularidades cujas conclusões procuraremos elencar na abordagem seguinte.

Conclusão

Ao encetarmos o estudo sobre a organização onde trabalhamos e participamos, com o devido e formal pedido de autorização (Anexo n.º 7), moveu-nos a curiosidade de tentar perceber qual a relação existente entre o que os normativos preconizam sobre a participação dos atores educativos na vida da escola e aquilo que, na realidade, se verifica.

Será que todos os atores têm a noção clara sobre o papel que representam na vida da organização, através dos grupos pelos quais foram eleitos ou designados, e têm interiorizada a importância de que se reveste essa participação? Foi o que tentámos apurar.

Nos diversos graus de representatividade, e focando-nos particularmente no conselho geral, os elementos que compõem este órgão são, ao mesmo tempo, definidores de uma identidade da organização que representam – através do PE que aprovam; são decisores estratégicos ao escolherem um diretor que é portador de um determinado projeto de intervenção e também são escrutinadores desse mesmo projeto que vai ser desenvolvido ao longo de quatro anos e sobre o qual é necessário prestar contas e responder.

Pelas respostas obtidas através do questionário que aplicámos ficou claro que os atores têm conhecimentos sobre a organização escolar e sobre os papéis que representam nos vários órgãos pois, de uma forma geral, as várias perguntas formuladas sobre alguns destes aspetos foram respondidas de forma correta.

Outra das dimensões abordadas foi tentar perceber se os atores valorizam a sua participação nos órgãos onde têm assento e de que forma se empenham nos mesmos. Tentámos aferir duas variáveis: a sua assiduidade às reuniões e o seu grau de participação. O cruzamento de dados que fizemos deixou-nos antever algumas discrepâncias, pouco significativas, entre as respostas obtidas através do questionário e o levantamento dos dados. Estes revelaram que as respostas dadas, pessoalmente, através do inquérito foram, de certo modo, sobrevalorizadas.

Quando inquiridos, os atores respondem que raramente faltam às reuniões mas, as contagens efetuadas através das folhas de presença, para certos grupos, revelam que

esse grau de assiduidade não é assim tão elevado. O mesmo se passa para a participação.

Relativamente ao seu sentir sobre as motivações e os estímulos que encontram dentro da organização para fomentar uma participação cada vez mais efetiva e consciente e a valorização das suas intervenções, os dados deixaram transparecer algumas divergências. Um número significativo de inquiridos (17) respondeu que raramente as suas sugestões e/ou opiniões são tidas em conta. Sobre os estímulos à participação, só 13 inquiridos são de opinião que a diretora/direção promovem sempre a participação dos atores.

Na análise documental que efetuámos tivemos que agrupar as variáveis da assiduidade e participação pelos grupos representativos. Não o poderíamos fazer particularmente para cada indivíduo como aconteceu no inquérito.

A nossa leitura e análise participante dizem-nos que os resultados obtidos e apresentados por cada grupo não encontram uma correspondência individualizada e uniforme para todos os constituintes do grupo. Há vários grupos representados que, tanto no domínio da assiduidade como no da participação e intervenção fazem oscilar, de forma mais ou menos positiva os resultados apresentados consoante a capacidade de intervenção de alguns membros que compõem esse grupo. Um grupo constituído por três elementos pode apresentar, por exemplo, um elevado grau de participação quando, na verdade, um só desses elementos é verdadeiramente interventivo.

Parece-nos que, apesar das respostas obtidas, existem alguns atores que ainda não têm uma perceção clara da importância que os documentos estruturantes representam para a vida da escola. O mesmo se passa em relação à sua intervenção no seio dos órgãos que representam que se reveste de primordial importância para a construção de uma escola de qualidade e sucesso.

É também perceptível que a participação de alguns atores se esgota num simples formalismo de aprovar ou não aprovar documentos; de intervir ou não intervir muitas vezes marcado por um mero alinhamento de opiniões sem estar escudado numa análise fundamentada e esclarecida sobre o conteúdo dos mesmos.

Por outro lado, existem determinados silêncios estratégicos que se podem operar, principalmente na ausência a determinadas reuniões ou na falta de intervenção sobre

determinados assuntos considerados mais sensíveis e que podem ser alvo de leituras divergentes do politicamente correto.

Fazendo uma análise geral da participação dos atores representados nos vários órgãos ou grupos de trabalho, concluímos que o mais interventivo é o dos pais e encarregados de educação com 32,6%, seguido do pessoal docente com 29,3% e a autarquia com 13,3%. Aparece-nos em seguida, a comunidade local com 11,6%, o pessoal não docente com 10,3% e por último os alunos com 2,6%.

Da leitura atenta dos normativos legais sobre a participação dos atores na vida da escola, existe uma filosofia transversal que apela e estabelece um conjunto de regras que visam fomentar e potenciar essa participação como ficou demonstrado pela fundamentação teórica deste trabalho. Apesar disso, na prática, ainda se notam alguns constrangimentos que podem inibir essa participação em vez de fomentá-la. Alguma falta de sensibilidade da parte de quem dirige e algum desleixo de quem participa, podem contribuir para que este exercício se transforme num ato de mera rotina e não num processo esclarecido e consciente de quem tem esse dever e responsabilidade. Parece-nos ser necessário pugnar para que, do normativo à prática, exista um nivelamento cada vez maior de modo a esbater alguns constrangimentos que ainda se vão detetando.

Em nossa opinião, a organização apresenta muitas potencialidades para se continuar a afirmar como uma escola de qualidade e excelência de nível local e regional pois, segundo o último relatório de avaliação externa da IGEC (Inspeção Geral de Educação e Ciência), “ é reconhecida pelos seus contributos no desenvolvimento da comunidade local e regional; aposta no estabelecimento de protocolos e parcerias com entidades locais e regionais, tendo em vista a diversificação da oferta formativa e o aproveitamento das oportunidades para introduzir mudanças e mobilizar recursos”.

Essa motivação, empenho e mobilização, quanto a nós, consegue-se e refina-se quando, cada vez mais, a escola for capaz de implementar uma participação ativa, de modo a que a autonomia seja uma realidade verdadeiramente construída e não decretada sem esquecer que é imprescindível,

“cultivar nas pessoas o compromisso e a capacidade de aprender em todos os níveis da Organização.” Peter Senge.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Lisboa: Edições Asa.

Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.

Amado, J. (2009). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Universidade de Coimbra.

Azevedo, J. (2014). *Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas*. Porto.

Azevedo, J. (org.); Veiga, J; Ribeiro, D. (2016). *As preocupações e motivações dos professores: apresentação dos resultados de um inquérito*: Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.

Barroso, J. (1995). *A escola e as lógicas da autonomia*. Comunicação apresentada no Seminário promovido pelo Sindicato dos Professores do Norte, Maia.

Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (org). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (1998). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

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

Barroso, J. (2009). A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da ação política. Em *A autonomia das escolas* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barroso, João (2000), “Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia”, em J. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (orgs.).

- Bassedas, E., et al. (1996). *Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Bento, D. A. (2000). *Era da comunidade educativa: ter voz na escola*. *Inovação*, 13 (2000), 135-152.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Branco, M. L. (2007). *A escola comunidade educativa e a formação de novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In R. Canário. (org). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: EDUCA.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. E. (2009). *Metodologia do trabalho científico: “saber fazer” da investigação para dissertações e teses*. (2ª. ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Correia, F. & Cosme, A. (2011) *Contributos para a compreensão do conceito de comunidade educativa*. Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Instituto Politécnico da Guarda, 30 de Junho a 02 de Julho 2011 Pg 434 a 438.
- Coutinho, C. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Lisboa: Editora Almedina.
- Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M.; Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2): 455-479.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2006). *A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: ArtMed.

Deshaies, B. (1992). *Metodologia da investigação em ciências humanas*; Lisboa: Instituto Piaget.

Estêvão, Carlos. “Gestão estratégica nas escolas”, Instituto de Inovação Educacional, Doc. polic.

Fontana, A. & Frey, J.H. (2000). The Interview: from structured questions to negotiated text. Em N. Denzin & Y.S. Lincoln (orgs.), *Handbook of qualitative research* (pp. 645-672). London: Sage Publications Inc.

Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J., & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

GonzálezRey, F. (2005). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Hill, M. M. & Hill, A. (2009) *Investigação por questionário*. (2.^a ed.). Lisboa: Silabo.

Lakatos, E.; Marconi, M.(1992) *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.

Lessard-Herbert, M. *et al.* (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

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

Lima, L. & Sá, V. (2002). A participação dos pais na governação democrática das escolas. Em J. A. Lima (Org.), *Pais e professores, um desafio à cooperação*. Porto: Asa.

Lima, L. (1991). *Produção e reprodução de regras: normatismo e infidelidade normativa na organização escolar*. *Inovação*, 4, pp. 141-165.

Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, Braga, Universidade do Minho.

Lima, L. (2007). Administração da Educação e Autonomia das Escolas. In *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos de Investigação*, 15 - 77. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Macedo, B. (1991) *Projecto educativo de escola: do porquê construí-lo à génese da construção*. *Inovação*, 4, pp. 127-139.
- Madeira, A. (1995). A importância do diagnóstico da situação na elaboração do projecto educativo de escola. *Inovação*, 8, pp. 167-189.
- Magalhães, A. M., & Alçada, I. (2002). Saiba o indispensável sobre... as escolas portuguesas hoje como se administram? Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Recuperado em 20 abril, 2010, de <http://www.min.iie.min-edu.pt>
- Marques, R. (1994). *O papel das comunidades na educação*. Cadernos PEPT2000: Educação para todos. A Construção Local dos Currículos. A Relação EscolaMeio., (5).
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Presença
- Martins, G. O. (2009) Autonomia das escolas – enquadramento e conceito. Em *A autonomia das escolas* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação no futuro*. 2.ª ed. São Paulo: UNESCO.
- Pacheco, José A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores
- Peña, T.; Morillo, J. (2007). La Complejidad de Análisis Documental. *Información, Cultura y Sociedad*.
- Pinhal, J. (1993). *L'émergence du territoire éducatif* (tradução), Dissertação de D.E.A. em Ciências da Educação, Universidade de Caen-France.
- Pinto, C. (1998). Escola e autonomia, In A. Dias, A. Silva, C. Pinto, I. Hapetian, *A autonomia das escolas: um desafio*. Lisboa: Texto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Edições Gradiva.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sánchez Díaz, M.; Vega Valdés, J. (2003). Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. *Ciencias de la Información*.
- Santos A. (1999) *Metodologia Científica. A construção do conhecimento*. Editora DP & A.
- Santos, B. S. (1996). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento (5ª edição. Edição original 1994).
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Asa.
- Silva, P. & Stoer, S. R. (2005). Do pai colaborador ao pai parceiro - a reconfiguração de uma relação. Em P. Silva e S. R. Stoer (Org.), *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. (2007). *Investigação com estudos de casos*. Madrid: Edições Morata.
- Tognheta, L. R. P. (2002). *A construção da solidariedade: a educação do sentimento na escola*. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras/ FAPESP.
- Tripa, M. (1994). *O novo modelo de gestão das escolas básicas e secundárias*. Rio Tinto: Asa.
- Vickery, M. (1970). *Techniques of information retrieval*. London: Butterworths.
- Vilelas, (2009). *Investigação- O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Silabo.
- YIN, Robert K. (1989) - *Case Study Research - Design and Methods*. Sage Publications Inc., USA.
- ZILBOVICIUS, Mauro. (S/D) *Modelos de Produção e Produção de Modelos in De JK a FHC: A reinvenção dos carros no Brasil. Notas de aulas de Teoria das Organizações e Organização do Trabalho*.

Legislação consultada

Lei n.º 29 /2006 de 04 de julho.

Lei n.º 30 /2002 de 20 de dezembro.

Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.

Lei n.º 51/2012 de 05 de setembro

Dec. Lei n.º 137/2012 de 2 de julho.

Dec. Lei n.º 372/90 de 27 de novembro.

Decreto-lei 115A/1998 de 4 de maio.

Decreto-lei 43/89 de 3 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril.

Portaria n.º 1176/95 de 26 de setembro.

Despacho Normativo n.º 8 /SERE /89 de 8 de fevereiro.

Anexos

Anexo 1: Cronograma de reuniões do conselho geral

ESCOLA PROFISSIONAL DE DESENVOLVIMO RURAL DO RODO

CONSELHO GERAL

Objectivo Principal	Calendarização											
	Jan.º	Fev.º	Março	Abril	Maió	Junho	Julho	Agosto	Set.º	Out.º	Nov.º	Dez.º
Reunião ordinária do Conselho geral												
Apreciação do relatório escrito trimestral da atividade do Diretor nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.	✓			✓			✓			✓		
Aprovar o projeto educativo/atualização (alínea c), do n.º1. do art.º 16.º do RI).										✓		
Acompanhar e avaliar a execução do projeto educativo (alínea c), do n.º1. do art.º 16.º do RI) .	✓			✓			✓			✓		
Aprovar o plano anual de atividades (alínea e), do n.º1. do art.º 16.º do RI).										✓		
Apreciar os relatórios periódicos de execução do plano de atividades (alínea f), do n.º1. do art.º 16.º do RI).	✓			✓			✓			✓		
Aprovar o relatório final de execução do plano anual de atividades (alínea f), do n.º1. do art.º 16.º do RI).							✓					
Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento (alínea h), do n.º1. do art.º 16.º do RI).										✓		
Definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo diretor, das atividades no domínio da ação social escolar.(alínea i), do n.º1. do art.º 16.º do RI).							✓					
Aprovar o relatório de contas de gerência. (alínea j), do n.º1. do art.º 16.º do RI) .				✓								
Apreciar os resultados do processo de autoavaliação (alínea l), do n.º1. do art.º 16.º do RI)							✓					

Pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários (alínea m), do n.º1. do art.º 16.º do RI).							✓					
Acompanhar a acção dos demais órgãos de administração e gestão (alínea m), do n.º1. do art.º 16.º do RI).	✓			✓			✓			✓		
Promover o relacionamento com a comunidade educativa. (alínea o), do n.º1. do art.º 16.º do RI).	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Definir os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas. (alínea p), do n.º1. do art.º 16.º do RI).							✓					
Uso da faculdade de requerer aos restantes órgãos informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da escola, com vista ao desenvolvimento do projecto educativo e ao cumprimento do plano de atividades. (n.º3. do art.º 16.º do RI).	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Aprovação de regras do processo eleitoral para a eleição dos representantes dos alunos e pais e encarregados de educação no Conselho geral e marcação da data do ato eleitoral.(art.º 19.º do RI).				✓			☐					

Envio da conta até 30 de Abril - DL n.º 98/97, alterado Lei 48/2006

Anexo 2: Cronograma de reuniões da comissão permanente do conselho geral

ESCOLA PROFISSIONAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL DO RODO COMISSÃO PERMANENTE

Objectivo Principal	Calendarização											
	Jan.º	Fev.º	Março	Abril	Maió	Junho	Julho	Agosto	Set.º	Out.º	Nov.º	Dez.º
Reunião ordinária da Comissão Permanente <i>(Penúltima terça-feira do respectivo mês. Início: 13H00)</i>												
Apreciação do relatório escrito trimestral da atividades do Diretor nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.	✓			✓			✓			✓		
Apreciação e emissão de parecer sobre o projeto educativo/atualização (alínea c), do n.º1. do art.º 16.º do RI).										✓		
Apreciação e emissão de parecer sobre os relatórios de avaliação da execução do projeto educativo (alínea c), do n.º1. do art.º 16.º do RI).	✓			✓			✓			✓		
Apreciação e emissão de parecer sobre o plano anual de atividades (alínea e), do n.º1. do art.º 16.º do RI) .										✓		
Apreciação e emissão de parecer sobre os relatórios periódicos de execução do plano de atividades (alínea f), do n.º1. do art.º 16.º do RI).	✓			✓			✓			✓		
Apreciação e emissão de parecer sobre o relatório final de execução do plano anual de atividades (alínea f), do n.º1. do art.º 16.º do RI).							✓					
Articulação com o Diretor no sentido da elaboração de proposta de linhas orientadoras para a elaboração do orçamento (alínea h), do n.º1. do art.º 16.º do RI)										✓		
Elaboração de proposta de linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo diretor, das atividades no domínio da ação social escolar (alínea i), do n.º1. do art.º 16.º do RI)							✓					

Apreciação e emissão de parecer sobre o relatório de conta de gerência (alínea j), do n.º1. do art.º 16.º do RI).				✓								
Apreciação e emissão de parecer sobre os resultados do processo de autoavaliação (alínea l), do n.º1. do art.º 16.º do RI)							✓					
Apreciação e emissão de parecer sobre os critérios de organização dos horários propostos pelo Diretor (alínea m), do n.º1. do art.º 16.º do RI).							✓					
Acompanhar a acção dos demais órgãos de administração e gestão (alínea m), do n.º1. do art.º 16.º do RI).	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Elaborar proposta de proceder ao acompanhamento do relacionamento com a comunidade educativa (alínea o), do n.º1. do art.º 16.º do RI).	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Elaborar proposta de critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas (alínea p), do n.º1. do art.º 16.º do RI).							✓					
Uso da faculdade de requerer aos restantes órgãos informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da escola, com vista ao desenvolvimento do projeto educativo e ao cumprimento do plano de atividades (n.º3. do art.º 16.º do RI) .	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Elaboração da proposta de regras do processo eleitoral para a eleição dos alunos e representantes dos pais e encarregados de educação no Conselho geral e marcação da data do ato eleitoral (art.º 19.º do RI).							✓					

Anexo 3: Modelo do inquérito por questionário

QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO AOS REPRESENTANTES DA COMUNIDADE EDUCATIVA COM ASSENTO NO CONSELHO GERAL CONSELHO PEDAGÓGICO E COMISSÃO DE AVALIAÇÃO INTERNA.

Escola Profissional de Desenvolvimento Rural do Rodo-Régua

Apresentação e objectivos do questionário

Este questionário faz parte de um trabalho de Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Administração e Organização Escolar avançado pela Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Viseu.

Com este questionário pretende-se conhecer a participação dos atores educativos com assento nos vários órgãos da escola, na construção dos seus documentos estruturantes: Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual/Bianual de Actividades. Outros dos objectivos, é perceber que conhecimentos os representantes têm dos documentos estruturantes da escola e outros aspectos organizacionais da mesma. Como os atores valorizam a sua participação nos órgãos que representam, é outro dos objectivos do questionário.

Para este efeito, solicita-se que **responda, sinceramente**, seleccionando uma opção, colocando um X no rectângulo que corresponde à sua resposta.

A informação obtida neste questionário será tratada confidencialmente e será assegurado o anonimato.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração! Luís Vilares Dias

Parte I – Caracterização do Representante da Comunidade Educativa

Sexo Masculino	<input type="checkbox"/>
Sexo Feminino	<input type="checkbox"/>

IDADE	
17 a 21 anos	<input type="checkbox"/>
22 a 35 anos	<input type="checkbox"/>
36 a 50 anos	<input type="checkbox"/>
51 ou mais anos	<input type="checkbox"/>

HABILITAÇÕES LITERARIAS			
Até ao 9º Ano	<input type="checkbox"/>	Doutoramento	<input type="checkbox"/>
12º ou Curso Profissional	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Bacharelato	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Em que qualidade representa a comunidade educativa?	
Pessoal docente	<input type="checkbox"/>
Pessoal não docente	<input type="checkbox"/>
Aluno	<input type="checkbox"/>
Pai/Enc. Educação	<input type="checkbox"/>
Autarquia	<input type="checkbox"/>
Comunidade local	<input type="checkbox"/>

Em que órgão, Conselho, Comissão ou grupo de trabalho participa?			
Conselho Geral		Grupo de trabalho, se sim,	
Conselho Pedagógico		Qual?	
Comissão de Avaliação Interna			

Parte II –

Conhecimento dos representantes da Comunidade Educativa sobre a organização escolar e sobre os seus papéis na Escola.

1- Quem elege a Diretora da escola?			
A autarquia		O Conselho Geral	
O Conselho Pedagógico		O Ministério da Educação	
Os pais		Não sei	
Os Professores			

2- Conhece as atribuições/competências legais do órgão que representa?			
Sim		Não	

3- Quem aprova o Projeto Educativo da Escola?			
A autarquia		O Conselho Geral	
O Conselho Pedagógico		O Ministério da Educação	
Os pais		A Diretora	
Os Professores		Não sei	

4- Quem aprova o Regulamento Interno da Escola?			
A autarquia		O Conselho Geral	
O Conselho Pedagógico		O Ministério da Educação	
Os pais		A Diretora	
Os Professores		Não sei	

5- Quem aprova o Plano Anual/Bianual de atividades da Escola?			
A autarquia		O Conselho Geral	
O Conselho Pedagógico		O Ministério da Educação	
Os pais		A Diretora	
Os Professores		Não sei	

6- Que conhecimento tem do conteúdo dos documentos estruturantes (P.E; RI; PAA)?			
Conheço, de uma maneira geral		Desconheço os seus conteúdos	
Conheço só alguns capítulos			
Conheço pouco			

Siglas: P.E (Projecto Educativo) R.I (Regulamento Interno); P.A.A.(Plano Anual de Atividades)

Parte III Participação, valorização e empenho dos representantes da comunidade educativa

1- Como classifica a sua assiduidade às reuniões:			
Raramente vou		Raramente faltou	
Vou algumas vezes		Nunca faltou	

2- Como classifica a sua participação/intervenção nas reuniões:			
Nunca intervenho		Costumo intervir e participar	
Raramente intervenho		Não entendo os assuntos discutidos	

3- Os documentos para discussão nas reuniões são distribuídos com a antecedência devida de modo a permitir uma análise e reflexão cuidadas?			
Sim, sempre		Sim, poucas vezes	
Sim, muitas vezes		Nunca	

4- A linguagem dos documentos é de fácil compreensão?			
Sim		Raramente os leio	
Nem sempre		Não entendo o que dizem	

5- Acha que os mesmos documentos são devidamente explicados?			
Sim		Não	

6- Acha que as suas sugestões e intervenções nas reuniões são valorizadas e tidas em conta?			
Sim, muitas vezes		Nunca	
Sim, raras vezes			

7- Acha que a escola (Direção) promove e incentiva a participação ativa de todos os atores (professores, alunos, pais/enc. educação, funcionários, comunidade local) na vida da escola e respeita as decisões/ recomendações que lhe são dirigidas pelos vários órgãos?			
Sim, sempre		Raramente	
Sim, algumas vezes		Nunca	

Obrigado pela sua colaboração.

Anexo 4: Fichas de reunião - Modelos

ANÁLISE DOCUMENTAL

FICHA DE REUNIÃO

Órgão: Conselho Geral da Escola Profissional de Desenvolvimento Rural do Rodo-Régua. **Plenário.**

“O conselho geral é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa...”
(Ponto N.º 1 do art.º 11.º do Decreto Lei N.º 137/2012 de 2 de julho).

Constituição: 21 Conselheiros

Data da reunião: ___ / ___ / _____

Tipo de reunião: Ordinária

Extraordinária

PARTICIPANTES	N.º DE REPRESENTANTES	N.º DE PRESENCAS	N.º DE INTERVENÇÕES
PRÉSIDENTE DO CONSELHOGERAL	-----		
DIRETORA	-----		
PESSOAL DOCENTE	7		
PAIS E ENC. DE EDUCAÇÃO	4		
PESSOAL NÃO DOCENTE	2		
ALUNOS	2		
AUTARQUIA	3		
COMUNIDADE LOCAL	3		
TOTAIS	21		

Autenticação dos dados:

A 1.ª Secretária da Mesa do Conselho Geral,

(Maria Isabel Andrade da Costa)

ANÁLISE DOCUMENTAL

FICHA DE REUNIÃO

Órgão: Conselho Geral da Escola Profissional de Desenvolvimento Rural do Rodo-Régua – **Comissão Permanente**

“ O conselho geral pode constituir no seu seio uma comissão permanente, na qual pode delegar as competências de acompanhamento da atividade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada entre as suas reuniões ordinárias.” (Ponto N.º 4 do art.º 13º do Decreto Lei N.º 137/2012 de 2 de julho).

“A comissão permanente constitui-se como uma fração do conselho geral, respeitada a proporcionalidade dos corpos que nele têm representação.”

(Ponto N.º 5 do art.º 13º do Decreto Lei N.º 137/2012 de 2 de julho).

Constituição: 7 Conselheiros

Data da reunião: ___ / ___ / _____

Tipo de reunião: Ordinária Extraordinária

PARTICIPANTES	N.º DE REPRESENTANTES	N.º DE PRESENCAS	N.º DE INTERVENÇÕES
PRESIDENTE DO CONSELHO GERAL	-----		
PESSOAL DOCENTE	2		
PAIS E ENC. DE EDUCAÇÃO	1		
PESSOAL NÃO DOCENTE	1		
ALUNOS	1		
AUTARQUIA	1		
COMUNIDADE LOCAL	1		
TOTAIS	7		

Autenticação dos dados:

A 1ª Secretária da Mesa do Conselho Geral,

(Maria Isabel Andrade da Costa)

ANÁLISE DOCUMENTAL

FICHA DE REUNIÃO

Comissão de Avaliação Interna da Escola Profissional de Desenvolvimento Rural do Rodo- Régua

Constituição: 7 elementos

Data da reunião: ___/___/_____

Tipo de reunião: Ordinária

PARTICIPANTES	N.º DE REPRESENTANTES	N.º DE PRESENCAS	N.º DE INTERVENÇÕES	
COORDENADORA	-----			
PESSOAL DOCENTE	3			
PAIS E ENC. DE EDUCAÇÃO	1			
ASSISTENTES TÉCNICOS	1			
ASSISTENTES OPERACIONAIS	1			
ALUNOS	1			
TOTAIS	7			

Autenticação dos dados:

A Coordenadora da Comissão,

(Carminda Moroso)

Anexo 5: Fichas de análise documental – Modelos

ANÁLISE DOCUMENTAL

LEVANTAMENTO DOS PRINCIPAIS ASSUNTOS ABORDADOS PELOS REPRESENTANTES DA COMUNIDADE EDUCATIVA EM SEDE DE REUNIÃO.

ÓRGÃO: CONSELHO GERAL

GRUPO	ASSUNTOS E PROBLEMAS ABORDADOS
Pessoal Docente (7)	
Pais e Encarregados de Educação (4)	
Pessoal Não Docente (2)	
Alunos (2)	
Autarquia (3)	
Comunidade Local (3)	

ANÁLISE DOCUMENTAL

LEVANTAMENTO DOS PRINCIPAIS ASSUNTOS ABORDADOS PELOS REPRESENTANTES DA COMUNIDADE EDUCATIVA EM SEDE DE REUNIÃO.

ÓRGÃO: CONSELHO GERAL

GRUPO	ASSUNTOS E PROBLEMAS ABORDADOS
Pessoal Docente (7)	
Pais e Encarregados de Educação (4)	
Pessoal Não Docente (2)	
Alunos (2)	
Autarquia (3)	
Comunidade Local (3)	

ANÁLISE DOCUMENTAL

LEVANTAMENTO DOS PRINCIPAIS ASSUNTOS ABORDADOS PELOS REPRESENTANTES DA COMUNIDADE EDUCATIVA EM SEDE DE REUNIÃO.

COMISSÃO PERMANENTE DO CG

GRUPO	ASSUNTOS E PROBLEMAS ABORDADOS
Pessoal Docente (2)	
Pais e Encarregados de Educação (1)	
Pessoal Não Docente (1)	
Alunos (1)	
Autarquia (1)	
Comunidade Local (1)	

ANÁLISE DOCUMENTAL

LEVANTAMENTO DOS PRINCIPAIS ASSUNTOS ABORDADOS PELOS REPRESENTANTES DA COMUNIDADE EDUCATIVA EM SEDE DE REUNIÃO.

COMISSÃO DE AVALIAÇÃO INTERNA

GRUPO	ASSUNTOS E PROBLEMAS ABORDADOS
Pessoal Docente (3)	
Pais e Encarregados de Educação (1)	
Assistentes Técnicos (1)	
Alunos (1)	
Assistentes Operacionais (1)	

Anexo 6: Fichas de análise documental – Conteúdos

ANÁLISE DOCUMENTAL

LEVANTAMENTO DOS PRINCIPAIS ASSUNTOS ABORDADOS PELOS REPRESENTANTES DA COMUNIDADE EDUCATIVA EM SEDE DE REUNIÃO.

ÓRGÃO: CONSELHO GERAL

GRUPO	ASSUNTOS E PROBLEMAS ABORDADOS
Pessoal Docente (7)	Discussão e apreciação dos relatórios e documentos trimestrais da atividade da diretora nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. Elevado número de alunos cabo-verdianos Dificuldades nas aprendizagens. Dificuldade de angariação de alunos para o primeiro ano. Semaforização da oferta educativa. Preocupação de abertura de cursos profissionais nas escolas secundárias; alteração do número de alunos por turma (24) (2012). Eleição do Diretora. Aprovação do PE e RI (2013).
Pais e Encarregados de Educação (4)	Discussão e apreciação dos relatórios e documentos trimestrais da atividade da diretora nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. Situação financeira da escola, falta de liquidez. Possibilidade dos pais optarem pelo regime residencial ou livre. Situações de alguns conflitos entre a comunidade cabo-verdiana. Eleição do Diretora. Recurso de processo disciplinar para o CG. Relator. Aprovação do PE e RI (2013). Constituição do novo CG e eleição do seu presidente (01/2014).
Pessoal Não Docente (2)	Discussão e apreciação dos relatórios e documentos trimestrais da atividade da diretora nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. Eleição do Diretora. Aprovação do PE e RI (2013). Constituição do novo CG e eleição do seu presidente (01/2014)
Alunos (2)	Discussão e apreciação dos relatórios e documentos trimestrais da atividade da diretora nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. Eleição do Diretora. Aprovação do PE e RI (2013). Constituição do novo CG e eleição do seu presidente (01/2014)
Autarquia (3)	Discussão e apreciação dos relatórios e documentos trimestrais da atividade da diretora nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. Fim do pagamento do subsídio de viagem aos alunos estrangeiros. Eleição do Diretora. Aprovação do PE e RI (2013). Constituição do novo CG e eleição do seu presidente (01/2014)
Comunidade Local (3)	Discussão e apreciação dos relatórios e documentos trimestrais da atividade da diretora nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. Eleição do Diretora. Aprovação do PE e RI (2013). Constituição do novo CG e eleição do seu presidente (01/2014)

ANÁLISE DOCUMENTAL

LEVANTAMENTO DOS PRINCIPAIS ASSUNTOS ABORDADOS PELOS REPRESENTANTES DA COMUNIDADE EDUCATIVA EM SEDE DE REUNIÃO.

ÓRGÃO: CONSELHO GERAL

GRUPO	ASSUNTOS E PROBLEMAS ABORDADOS
Pessoal Docente (7)	Apelo á participação dos pais. Absentismo dos alunos. Constituição do novo CG. e eleição do seu presidente (01/2014). Assiduidade dos alunos, problemas. Não aprovação de duas atividades propostas no PAA (viagens aos Açores e Varsóvia). Preocupação com os cortes de verbas do POPH, abandono escolar. Rentabilizar a exploração agrícola. Deliberação sobre a recondução da diretora.
Pais e Encarregados de Educação (4)	PAA mais abrangente; inclusão de outras atividades para além das pedagógicas. Necessidade de fazer divulgação da escola no exterior. Razões da não continuidade da parceria com o IPB. Não aprovação de duas atividades propostas no PAA (viagens aos Açores e Varsóvia). Insistir na captação de novos alunos. Falha da diretora na prestação de informações ao CG. Concordância com a existência de um plano bianual de atividades
Pessoal Não Docente (2)	Não aprovação de duas atividades propostas no PAA (viagens aos Açores e Varsóvia). Deliberação sobre a recondução da diretora.
Alunos (2)	Não aprovação de duas atividades propostas no PAA (viagens aos Açores e Varsóvia). Solicitar a abertura das Residências aos domingos. Deliberação sobre a recondução da diretora.
Autarquia (3)	Denúncias sobre a utilização das imagens das camaras de videovigilância. Pedido de documentos comprovativos da legalidade da instalação á diretora. Contratos de seguros. As atividades do PAA não articulam com os objetivos do PE. Qual o seu peso orçamental ? Não aprovação de duas atividades propostas no PAA (viagens aos Açores e Varsóvia). Texto do contraditório apresentado pela diretora ao POPH pouco cuidado e inconveniente. Cooperação e disponibilidade com a escola.
Comunidade Local (3)	Preocupação com a redução do número de alunos e a percentagem de empregabilidade dos formados. Desagrado sobre o envio tardio dos documentos para as reuniões. Não aprovação de duas atividades propostas no PAA (viagens aos Açores e Varsóvia). Apelo à diretora para prestar mais informações ao CG. Texto do contraditório apresentado pela diretora ao POPH pouco cuidado e inconveniente. Sugestão de prorrogação de prazos ao POPH para análise do contraditório.

ANÁLISE DOCUMENTAL

LEVANTAMENTO DOS PRINCIPAIS ASSUNTOS ABORDADOS PELOS REPRESENTANTES DA COMUNIDADE EDUCATIVA EM SEDE DE REUNIÃO.

ÓRGÃO: CONSELHO GERAL

GRUPO	ASSUNTOS E PROBLEMAS ABORDADOS
Pessoal Docente (7)	Avaliação da Diretora e ratificação da componente de avaliação externa (11/2016). Aprovação e monitorização do plano de ação estratégica da escola. Aprovação do PAA. Aprovação do PE (07/2017).
Pais e Encarregados de Educação (4)	Informação ao CG sobre a pesquisa documental para elaboração da dissertação de mestrado. Deliberação sobre a recondução da diretora. Avaliação da Diretora e ratificação da componente de avaliação externa (11/2016). Necessidade de utilizar nos relatório uma linguagem mais compreensível. Aprovação e monitorização do plano de ação estratégica da escola. Aprovação do PAA. Aprovação do PE (07/2017).
Pessoal Não Docente (2)	Avaliação da Diretora e ratificação da componente de avaliação externa (11/2016). Aprovação do PAA. Aprovação e monitorização do plano de ação estratégica da escola. Aprovação do PE (07/2017).
Alunos (2)	Avaliação da Diretora e ratificação da componente de avaliação externa (11/2016). Aprovação do PAA. Aprovação e monitorização do plano de ação estratégica da escola. Aprovação do PE (07/2017).
Autarquia (3)	Deliberação sobre a recondução da diretora. Avaliação da Diretora e ratificação da componente de avaliação externa (11/2016). Aprovação do PAA. Aprovação e monitorização do plano de ação estratégica da escola. Aprovação e monitorização do plano de ação estratégica da escola.
Comunidade Local (3)	Deliberação sobre a recondução da diretora. Avaliação da Diretora e ratificação da componente de avaliação externa (11/2016). Aprovação do PAA. Aprovação e monitorização do plano de ação estratégica da escola. Aprovação do PE (07/2017).

ANÁLISE DOCUMENTAL

LEVANTAMENTO DOS PRINCIPAIS ASSUNTOS ABORDADOS PELOS REPRESENTANTES DA COMUNIDADE EDUCATIVA EM SEDE DE REUNIÃO.

COMISSÃO PERMANENTE DO CG

GRUPO	ASSUNTOS E PROBLEMAS ABORDADOS
Pessoal Docente (2)	Análise prévia de todos os relatórios e documentos a apresentar ao CG. Plano de divulgação da escola. Preocupação com os resultados da avaliação externa da IGEC. Relatórios do POPH sobre o corte de verbas e discordância em relação à linguagem utilizada no contraditório. Decisão de suspensão das atividades da comissão. Proposta de não aprovação de algumas atividades (viagens ao estrangeiro) incluídas no PAA. Recomendações e propostas ao plenário do CG sobre os documentos analisados.
Pais e Encarregados de Educação (1)	Análise prévia de todos os relatórios e documentos a apresentar ao CG. Comemoração dos 50 anos da escola. Oferta formativa. Relatórios do POPH sobre o corte de verbas e discordância em relação à linguagem utilizada no contraditório. Decisão de suspensão das atividades da comissão. Proposta de não aprovação de algumas atividades (viagens ao estrangeiro) incluídas no PAA. Recomendações e propostas ao plenário do CG sobre os documentos analisados.
Pessoal Não Docente (1)	Análise prévia de todos os relatórios e documentos a apresentar ao CG. Relatórios do POPH sobre o corte de verbas e discordância em relação à linguagem utilizada no contraditório. Decisão de suspensão das atividades da comissão. Proposta de não aprovação de algumas atividades (viagens ao estrangeiro) incluídas no PAA. Recomendações e propostas ao plenário do CG sobre os documentos analisados.
Alunos (1)	Análise prévia de todos os relatórios e documentos a apresentar ao CG. Relatórios do POPH sobre o corte de verbas e discordância em relação à linguagem utilizada no contraditório. Decisão de suspensão das atividades da comissão. Proposta de não aprovação de algumas atividades (viagens ao estrangeiro) incluídas no PAA. Recomendações e propostas ao plenário do CG sobre os documentos analisados.
Autarquia (1)	Análise prévia de todos os relatórios e documentos a apresentar ao CG. Auscultar o tecido empresarial para definir a oferta formativa. Relatórios do POPH sobre o corte de verbas e discordância em relação à linguagem utilizada no contraditório. Decisão de suspensão das atividades da comissão. Proposta de não aprovação de algumas atividades (viagens ao estrangeiro) incluídas no PAA. Recomendações e propostas ao plenário do CG sobre os documentos analisados.
Comunidade Local (1)	Análise prévia de todos os relatórios e documentos a apresentar ao CG. Convite ao ME para o encerramento do ano letivo. Definição de metas de sucesso escolar mais ambiciosas. Relatório IGEC, impacto reduzido da ação da escola na comunidade local. Relatórios do POPH sobre o corte de verbas e discordância em relação à linguagem utilizada no contraditório. Decisão de suspensão das atividades da comissão. Proposta de não aprovação de algumas atividades (viagens ao estrangeiro) incluídas no PAA.

ANÁLISE DOCUMENTAL

LEVANTAMENTO DOS PRINCIPAIS ASSUNTOS ABORDADOS PELOS REPRESENTANTES DA COMUNIDADE EDUCATIVA EM SEDE DE REUNIÃO.

COMISSÃO DE AVALIAÇÃO INTERNA

GRUPO	ASSUNTOS E PROBLEMAS ABORDADOS
Pessoal Docente (3)	Abandono escolar e assiduidade. Divulgação do processo de avaliação externa na página web da escola. Comportamento dos alunos. Revisão da metodologia da PAP do curso de cozinha. Preocupações com fenómenos de indisciplina e faltas injustificadas. Funcionamento do gabinete de apoio ao aluno. Aprovação dos relatórios intermédios e anuais de autoavaliação Aprovação de relatórios trimestrais; monitorização do Plano de melhoria
Pais e Encarregados de Educação (1)	Intensificar o diálogo com a autarquia e as empresas de transporte escolares; compatibilidade de horários dos transportes. Implementar atividades e exploração vocacional, falta de psicólogo. Sensibilizar a comunidade local para patrocinar prémios aos melhores alunos. Aprovação de relatórios trimestrais; monitorização do Plano de melhoria. Aprovação dos relatórios intermédios e anuais de autoavaliação
Assistentes Técnicos (1)	Prémios de mérito. Aprovação de relatórios trimestrais; monitorização do Plano de melhoria. Aprovação dos relatórios intermédios e anuais de autoavaliação.
Alunos (1)	Reformulação da apresentação das PAP. Aprovação de relatórios trimestrais; monitorização do Plano de melhoria. Aprovação dos relatórios intermédios e anuais de autoavaliação.
Assistentes Operacionais (1)	Intervenções mais individualizadas junto dos alunos. Aprovação de relatórios trimestrais; monitorização do Plano de melhoria. Aprovação dos relatórios intermédios e anuais de autoavaliação.

Anexo 7: Pedido de autorização à Diretora

Escola Profissional de Desenvolvimento
Rural do Rodo 25

REGUA 05/01/2015
PROC. 32.30000 O FUNC. 01010

Ex^a Sra Diretora da

Escola Profissional de Desenvolvimento Rural do Rodo

Qta do Rodo – Godim

5050 Peso da Régua

04/01/2016.

Assunto: Pedido de autorização.

Luís Manuel Vilares Dias, Assistente Técnico há 34 anos, desempenhando as funções de Diretor das Residências/Serviços Sociais da EPDRR; Presidente do Conselho Geral da mesma;

Encontro-me, actualmente, a desenvolver um trabalho de investigação na Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional de Viseu – que procura estudar a forma como os atores e agentes educativos participam e colaboram na construção dos documentos estruturantes da Escola através dos quais se operacionaliza a autonomia escolar.

Naturalmente, elegi como campo de investigação, através de um estudo de caso, a escola onde trabalho e de onde tenho recolhido experiências e vivências sobretudo pelo facto de ter pertencido ao seu Conselho Pedagógico, Conselho Geral Transitório e Conselho Geral. Refiro, também a minha passagem por outras estruturas como sejam a Comissão de Avaliação Interna.

Para este efeito, necessito fazer análise documental de algumas atas de reuniões do Conselho Pedagógico onde se tenham elaborado e/ou discutido os documentos estruturantes (Projeto Educativo; Regulamento Interno e Planos anuais de actividades) ou alterações introduzidas nos mesmos. Ressaiivo que as transcrições feitas omitirão a identificação dos intervenientes e versarão única e exclusivamente sobre os assuntos relacionados com este tipo de documentos.

Como Presidente do Conselho Geral, submeterei a este órgão um pedido de autorização para o mesmo efeito e nos mesmos moldes.

Além do atrás exposto, necessito, também, de autorização para aplicação de um inquérito por questionário a todos os elementos que integram estes dois órgãos solicitando, desde já a V. Ex^a uma entrevista final em data e moldes a acordar.

Como Investigador, comprometo-me à observação de todas as normas da ética e sigilo, disponibilizando-me a colaborar, activamente, na disseminação e implementação das conclusões da investigação na nossa escola, facultando à mesma um exemplar do trabalho final realizado.

Certo do bom acolhimento por parte de V. Ex^a para o exposto,

Subscrevo-me com os melhores cumprimentos,



Anexo 8: Portaria de criação da escola

5986

DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE-B

N.º 223 — 26-9-1995

Considerando que:

O Hospital do Professor Doutor Fernando Fonseca, atento o processo em curso para a sua entrega através de contrato de gestão, não carece de quotas de descongelamento para a admissão de pessoal no corrente ano;

Após afectação das quotas pelo Hospital Distrital de Leiria, Hospital de Pedro Hispano e Serviço de Prevenção e Tratamento da Toxicodependência, se verifica haver um saldo de quotas disponíveis;

As carências existentes nos demais serviços e organismos do Ministério da Saúde ultrapassam largamente o número de lugares para eles descongelados no mesmo despacho normativo;

Ao abrigo dos artigos 12.º e 13.º do Decreto-Lei n.º 41/84, de 3 de Fevereiro, determina-se o seguinte:

São eliminadas as notas (n) e (m) constantes do mapa anexo ao Despacho Normativo n.º 21/95, publicado no *Diário da República*, n.º 101, de 2 de Maio de 1995.

Ministério das Finanças, 6 de Setembro de 1995. — Pelo Ministro das Finanças, *Norberto Emílio Sequeira da Rosa*, Secretário de Estado do Orçamento.

MINISTÉRIOS DAS FINANÇAS, DA AGRICULTURA E DA EDUCAÇÃO

Portaria n.º 1176/95

de 26 de Setembro

O Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de Março, estabelece o regime de criação, organização e funcionamento das escolas profissionais, no âmbito do ensino não superior.

Esta iniciativa continua a desenvolver-se dentro de uma política que defende, como um dos vectores de modernização da educação portuguesa, a multiplicação acelerada da oferta de formação profissional e profissionalizante, pelo apoio à implementação de uma rede de escolas profissionais, de iniciativa eminentemente local.

Considerando que são objectivos das escolas profissionais facultar aos jovens contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional, bem como proporcionar-lhes preparação científica e técnica que lhes permita uma integração na vida activa ou o prosseguimento de estudos numa modalidade de qualificação e ainda a possibilidade de cursos de especialização tecnológica realizados em contacto com a actividade produtiva e empresarial;

Considerando ainda que, no caso concreto, se trata da implantação de uma escola profissional agrícola no coração do Douro, onde a actividade primordial, se não mesmo exclusiva, é o cultivo da vinha e a produção do afamado vinho do Porto e de mais conceituados vinhos de consumo, cuja qualidade impar importa preservar e até desenvolver;

Tendo em conta os resultados positivos das experiências verificadas com a criação e o desenvolvimento de outras escolas profissionais do género já implantadas no terreno, as características ímpares de produtividade desta zona geográfica que urge potenciar, estão lançados os dados para pôr em marcha uma escola de características predominantemente agrícolas que responda e satisfaça ao nível da qualidade e da tecnologia de ponta as necessidades de desenvolvimento regional e local, na área da agricultura em geral e da vitivinicultura em particular;

Nestes termos e ao abrigo do disposto no n.º 4 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de Março:

Manda o Governo, pelos Ministros das Finanças, da Agricultura e da Educação, o seguinte:

1.º É criada a Escola Profissional Agrícola do Rodo, de natureza pública, em Godim, Peso da Régua.

2.º — 1 — Os quadros de pessoal docente e não docente da Escola Profissional Agrícola do Rodo são definidos por portaria conjunta dos Ministros das Finanças e da Educação.

2 — O recrutamento de pessoal para preenchimento das vagas do quadro de pessoal docente e não docente far-se-á de acordo com os normativos em vigor para as escolas públicas do ensino secundário regular.

3 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, compete ao órgão de direcção da Escola Profissional contratar pessoal docente especializado para a docência de áreas de ensino profissional, em termos a definir por despacho do Ministro da Educação.

3.º Sem prejuízo do disposto no artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de Março, todos os encargos resultantes do funcionamento da Escola Profissional Agrícola do Rodo são suportados pelo orçamento do Ministério da Educação.

4.º — 1 — A gestão da Escola Profissional Agrícola do Rodo é assumida pelo Estado, através do órgão de direcção administrativo-financeira.

2 — O projecto do orçamento é efectuado nos termos do determinado para os serviços que gozam de autonomia administrativa, financeira e pedagógica.

5.º — 1 — São homologados os seguintes cursos:

- Técnico de Gestão Agrícola, nível 3;
- Técnico de Vitivinicultura, nível 3;
- Técnico de Turismo Ambiental e Rural, nível 3.

2 — Os cursos de nível 3 têm equivalência ao 12.º ano de escolaridade.

3 — Os planos de estudo dos cursos referidos no número anterior são os constantes dos mapas n.ºs 1, 2 e 3, anexos à presente portaria e que dela fazem parte integrante.

Ministérios das Finanças, da Agricultura e da Educação.

Assinada em 6 de Setembro de 1995.

Pelo Ministro das Finanças, *Norberto Emílio Sequeira da Rosa*, Secretário de Estado do Orçamento. — O Ministro da Agricultura, *António Duarte Silva*. — A Ministra da Educação, *Maria Manuela Dias Ferreira Leite*.

PLANO CURRICULAR

CURSO TÉCNICO DE GESTÃO AGRÍCOLA

DISCIPLINAS	CARGAS HORÁRIAS ANUAIS			
	1 ^ª (10%)	2 ^ª (10%)	3 ^ª (10%)	Total Diac.
COMPONENTES DE FORMAÇÃO				
SOCIOCULTURAL				
PORTUGUÊS	160	180	160	300
LÍNGUA ESTRANGEIRA	160	108	108	300
ÁREA DE INTEGRAÇÃO	160	108	108	300
CIENTÍFICA				
MATEMÁTICA	75	60	60	200
BIOLOGIA	75	60	60	200
QUÍMICA	75	60	60	200
TÉCNICA, TECNOLÓGICA E PRÁTICA				
AGRICULTURA GERAL	150	50	-	200
MECANIZAÇÃO AGRÍCOLA	150	120	-	270
PRODUÇÃO VEGETAL	180	108	50	230
PRODUÇÃO ANIMAL	75	75	50	200
APONÁRTECA APLICADA	108	-	-	108
CONTABILIDADE E GESTÃO	-	120	120	240
ECONOMIA E ASSOCIATIVISMO	-	-	108	108
TRANSFORMAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO DE PRODUTOS AGRÍCOLAS	-	60	120	180
RECURSOS FLORESTAIS	-	-	120	120
ÁREA DE DIVERSIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO RURAL	120	240	240	600
TOTAL HORAS ANO/CURSO	1200	1290	1200	2690

PLANO CURRICULAR

CURSO TÉCNICO DE TURISMO AMBIENTAL E RURAL

DISCIPLINAS	CARGAS HORÁRIAS ANUAIS			
	1 ^ª (10%)	2 ^ª (10%)	3 ^ª (10%)	Total Diac.
COMPONENTES DE FORMAÇÃO				
SOCIOCULTURAL				
PORTUGUÊS	160	180	160	300
LÍNGUA ESTRANGEIRA I	160	180	120	300
ÁREA DE INTEGRAÇÃO	160	180	120	300
CIENTÍFICA				
LÍNGUA ESTRANGEIRA II	80	80	80	240
GEOGRAFIA	120	120	120	300
HISTÓRIA	180	180	180	300
TÉCNICA, TECNOLÓGICA E PRÁTICA				
ECOLOGIA E ORDENAMENTO DO TERRITÓRIO	80	80	80	240
AGRICULTURA PORTUGUESA	80	80	80	200
BIOLOGIA APLICADA	120	80	-	180
TURISMO/AMBIENTISMO TURÍSTICO	120	108	108	300
TÉCNICAS DE GESTÃO	120	108	108	300
TÉCNICAS DE ACOLHIMENTO E DE ANIMAÇÃO	120	108	108	300
PROJECTO	-	120	180	300
TOTAL HORAS ANO/CURSO	1200	1290	1200	2690

PLANO CURRICULAR

CURSO TÉCNICO DE VITIVINICULTURA

DISCIPLINAS	CARGAS HORÁRIAS ANUAIS			
	1 ^ª (10%)	2 ^ª (10%)	3 ^ª (10%)	Total Diac.
COMPONENTES DE FORMAÇÃO				
SOCIOCULTURAL				
PORTUGUÊS	120	108	108	300
LÍNGUA ESTRANGEIRA	120	108	108	300
ÁREA DE INTEGRAÇÃO	120	108	108	300
CIENTÍFICA				
FÍSICO-QUÍMICA	120	108	108	300
BIOLOGIA	120	108	108	300
MATEMÁTICA	120	108	108	300
TÉCNICA, TECNOLÓGICA E PRÁTICA				
VITICULTURA	80	110	110	210
ENOLOGIA E CONTROLO DE QUALIDADE	140	140	140	420
QUÍMICA ANALÍTICA	108	80	80	250
APLICAÇÕES INFORMÁTICAS	108	80	-	180
GESTÃO E MARKETING	80	80	80	240
LEGISLAÇÃO E ECONOMIA VITÍCOLAS	-	50	50	100
ESTÁGIO	120	120	110	410
TOTAL HORAS ANO/CURSO	1200	1290	1200	2690

MINISTÉRIOS DA AGRICULTURA E DO AMBIENTE
E RECURSOS NATURAIS

Portaria n.º 1177/95

de 26 de Setembro

Considerando o Decreto-Lei n.º 31/94, de 5 de Fevereiro, que estabelece as regras gerais de aplicação, entre outros, do Regulamento (CEE) n.º 2078/92, do Conselho de 30 de Junho, que institui um regime de ajudas aos métodos de produção agrícola compatíveis com as exigências da protecção do ambiente;

Considerando que, com a aplicação do Regulamento (CEE) n.º 2078/92, pretende-se essencialmente manter os sistemas agrícolas extensivos de forma a permitir a defesa do ambiente e a conservação da paisagem rural, especialmente nas áreas mais sensíveis sob o ponto de vista ambiental;

Considerando que na área do biótopo corine de Castro Verde predominam sistemas de produção extensivos, que servem de suporte nomeadamente de alimento e refúgio a algumas espécies de aves;

Considerando que o abandono das explorações extensivas, que se tem vindo a agravar nos últimos tempos, sobretudo devido aos baixos rendimentos que este tipo de actividades proporcionam aos agricultores, pode vir a pôr em causa os ecossistemas em que se inserem, nomeadamente no que respeita à sobrevivência das espécies dele dependentes;