



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**Faculdade de Educação e Psicologia**

***A INTERVENÇÃO DOS PAIS NO GOVERNO DA ESCOLA  
PÚBLICA: ESTUDO DE CASO.***

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do  
grau de Doutor em Ciências da Educação

Ana Maria Albuquerque de Sousa

**Porto, dezembro de 2012**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**Faculdade de Educação e Psicologia**

***A INTERVENÇÃO DOS PAIS NO GOVERNO DA ESCOLA PÚBLICA:  
ESTUDO DE CASO.***

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do  
grau de Doutor em Ciências da Educação

Ana Maria Albuquerque de Sousa

**Trabalho efetuado sob a orientação de**

Professor Doutor Natércio Augusto Garção Afonso  
e  
Professor Doutor José Joaquim Ferreira Matias Alves

**Porto, dezembro de 2012**

## Agradecimentos

“ (...) já que não podemos falar-lhes das vidas, por tantas serem, ao menos deixemos os nomes escritos, é a nossa obrigação, só para isso escrevemos, torná-los imortais, pois aí ficam, se de nós depende (...) uma letra de cada um para ficarem todos representados (...).” *Memorial do Convento*, José Saramago.

. **Ao agrupamento de escolas AZ: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, X, Y, Z:**

.Aos alunos: razão de ser de todos os estudos de ciências da educação;

.Aos pais, docentes e não docentes, autarquia e entidades locais, em particular ao seu conselho geral (2009/2010).

. Aos meus **orientadores**, Professores Doutores Matias Alves e Natércio Afonso, pela reconhecida e prestigiada competência científica de professores e investigadores, pela humanidade dos seus olhares, pelas palavras de alento, no calendário deste tempo de partilha, a minha eterna gratidão.

. A **todos** os que fizeram e fazem parte da minha história: os meus pais, o meu irmão, a minha família, os meus amigos, os meus alunos, os meus professores, os meus amores, de sempre e para sempre: **Isa e Zé**.

. A **Deus** pela dádiva da vida.

## **Resumo**

O nosso trabalho inscreve-se no campo de estudo das políticas de autonomia da escola pública portuguesa, particularmente na problemática do reforço da intervenção parental no governo das escolas.

Procurámos conjugar o olhar teórico da análise das políticas públicas de educação, nas quais se integra a implementação do novo regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, e o olhar organizacional, a forma como o reforço da participação das famílias, na direção estratégica de uma organização escolar pública - um Agrupamento de Escolas da área geográfica de Viseu - se concretiza, acompanhando intensivamente e analisando o funcionamento do seu Conselho Geral.

O principal objetivo foi verificarmos se o protagonismo normativo da intervenção dos pais no governo da escola pública, decorrente da necessidade de instituir novas práticas de regulação de poder, que nos últimos anos têm marcado a generalidade dos sistemas educativos dos países, nomeadamente, da Europa Ocidental, na sequência da crise de modelos centralistas, se reflete e como se reflete nas práticas destes atores com responsabilidades organizacionais.

Procurámos responder a questões que desvelassem as suas lógicas de ação, na sua relação de poderes com os outros atores desta organização política, privilegiando a abordagem política.

As respostas que encontramos, por um lado, confirmam a desarticulação entre a retórica dos documentos oficiais, legitimadores da ordem burocrática, apagando ou relativizando a vivência política da organização escolar, o conflito, latente ou explícito nas lutas pela repartição do poder, por outro, revelam a vontade da inscrição da voz dos pais nas linhas orientadoras da vida desta organização, desmistificando a culpabilização secular de passividade, desmobilização e falta de preparação para o fazerem, apesar dos obstáculos que eles, e os outros atores externos à escola, continuam a encontrar para essa intervenção democrática.

## Résumée

Ce projet d'investigation s'inscrit dans l'étude des politiques de l'autonomie de l'école publique portugaise, notamment en ce qui concerne le rôle de l'intervention parentale dans le gouvernement de l'école.

Nous avons essayé de conjuguer le regard théorique de l'analyse des politiques publiques de l'éducation des dernières années, au sein desquelles est publié notre référentiel normatif, le Décret-loi n°. 75/2008, de 22 avril, et le regard organisationnel, les modes comme ce renforcement du pouvoir des familles s'exercent dans un cas concret – une organisation scolaire du centre du pays - en accompagnant intensivement le fonctionnement de l'organe cupule de direction stratégique, son Conseil Général.

Notre principale finalité était de vérifier l'articulation ou la désarticulation entre la rhétorique discursive et la pratique des acteurs, son intervention directe, ses logiques d'action, offertes para les nouveaux modèles de régulation des pouvoirs, sous le signe de la *gouvernance*, qui marque l'actualité législative de la plupart des systèmes éducatifs des pays occidentaux, déterminées para la crise des paradigmes centralisés de l'État Educateur.

Les réponses à nos questions confirment la désarticulation entre les documents officiels, institutionnels, et le champ de l'action concrète. Cependant, notre étude révèle le caractère politique de l'intervention des parents, dans les luttes implicites ou explicités vers la répartition asymétrique des pouvoirs dans cette organisation, en établissant une rupture avec des études séculaires qui condamnent les familles, et les communautés, à la passivité, à la démobilisation et manque de préparation pour le faire, malgré les obstacles à cette participation démocratique.

## **Abstract**

The present investigation focuses on the field of study of autonomy policies in Portuguese public schools and, particularly, the parental intervention in its government.

We attempted to combine a theoretical approach in the analysis of public policies of education, which include the implementation of the new juridical regime, regarding schools' autonomy, administration and management, the Decree Law n.<sup>er</sup> 75/2008, of the 22<sup>nd</sup> of April, and the organizational look, the means by which families participation reinforcement is accomplished, in the direction of a public school organization (located in the mid-region of Portugal) whose work we followed and analyzed, intensively.

The main purpose of this investigation was to verify the articulation, or the lack of it, between the rhetoric's of speech and the actor's practices, their direct intervention and their logics of action, concerning the new models of power regulation - the *governance* - that shape the current educational legislation, among western countries, resulting from the crisis of centralist models.

We tried to answer a number of questions that might unveil their logics of action, in their power relationships with the other partners of this political organization, giving privilege to political analysis.

The answers confirm the disarticulation between the rhetoric's of official documents, which legitimize a bureaucratic order, and the field of action, where our study shows the political character of parental intervention, in the implicit or explicit struggles for an asymmetrical repartition of power in this organization. It also reveals the parents will to have a voice in the guiding lines of school life, establishing a breaking point with secular studies that condemn families to passivity, to immobilization and to the deficit of preparation to act, in spite of the obstacles to their democratic participation.

## Índice geral

Índice geral .....	V
Índice de quadros .....	IX
Índice de gráficos.....	XII
Índice de ilustrações.....	XII
Prólogo.....	1
Capítulo I .....	2
Enquadramento geral do estudo .....	2
1. Processos de reconfiguração do papel do Estado e autonomia da escola pública ....	2
2. Objeto de estudo, problema da investigação e opções metodológicas .....	5
3. Objetivos e questões da investigação.....	8
4. Relevância, pertinência e atualidade do estudo .....	11
5. Estrutura geral do texto.....	12
Capítulo II.....	15
Primeira Parte .....	15
A inscrição da promoção da intervenção parental nos novos modos de regulação do poder e de autonomia da escola pública .....	15
1. Os novos modos e mecanismos de regulação do poder.....	15
1.1. Regulação e multirregulação .....	15
1.2. Mecanismos de regulação de poder no quadro da reconfiguração do papel do Estado.....	22
1.2.1. A avaliação externa e o controlo de resultados.....	23
1.2.2. A promoção de políticas de participação social no governo das escolas.....	29
1.2.2.1. A territorialização das políticas educativas: o alargamento de competências do poder local e o estabelecimento de parcerias .....	31

1.2.2.2 As políticas de envolvimento dos pais na direção/governo das escolas.....	36
2. Delimitação do conceito de participação .....	39
2.1. Tipologias de participação parental .....	46
Segunda parte .....	52
Caminhos da autonomia da escola pública, em Portugal.....	52
1. Sentidos e contrassentidos de uma evolução .....	52
2. Pilares da inscrição normativa da participação dos pais na vida organizacional da escola pública portuguesa .....	68
2.1. A <i>Constituição da República Portuguesa</i> (1976) e a primeira lei da constituição de associações de pais, Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro.....	68
2.2. A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 48/86, de 14 de outubro .....	70
2.3. O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro.....	71
2.4. O Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro .....	71
2.5. O Decreto-Lei n.º 80/99, de 16 de março .....	72
2.6. A Lei n.º 29/2006, de 4 de julho .....	73
2.7. O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio .....	74
2.8. O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio .....	75
2.9. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.....	77
Capítulo III .....	80
Lógicas de ação na organização escolar .....	80
1. A escola como organização e os “estudos da escola” .....	80
2. Modelos de análise organizacional .....	89
2.1. A escola (como) burocracia.....	90
2.2. A escola (como) anarquia .....	92
2.3. A escola (como) democracia .....	94

2.3.1.1. A abordagem micropolítica da escola: contributos da análise sistémica e da análise estratégica.....	103
3. Lógicas de ação na organização escolar: problematização do conceito à luz dos modelos de organização e ensaios instrumentais de tipologização .....	111
Capítulo IV .....	121
Metodologia.....	121
Nota prévia.....	121
1. Objeto de estudo e razões da escolha.....	121
1.1. O concelho: breve contextualização .....	122
1. 2. O Agrupamento AZ.....	124
1.2.1. A população discente .....	125
1.2.1.1.O pré-escolar .....	125
1.2.1.2 O 1.º ciclo do ensino básico .....	126
1.2.1.3. O 2.º e o 3.º ciclos do ensino básico e os cursos EFA (educação e formação de adultos): a escola sede .....	126
1.2.2. A população docente .....	127
1.2.3. A população não-docente .....	128
1.2.4. A estrutura e organização pedagógica e administrativa do agrupamento AZ .....	128
2. O conselho geral: Considerações gerais .....	131
2.1. O conselho geral do agrupamento AZ: composição e breve caracterização dos atores .....	136
3.Tipologia da investigação/opções metodológicas.....	140
3.1.Técnicas e instrumentos de recolha de informação/ procedimentos .....	142
3.1.1. As observações.....	143
3.1.2. As entrevistas .....	150

3.1.3. Os documentos.....	156
4. Técnicas de análise e interpretação dos dados.....	160
4.1. A análise documental.....	162
4.2. A análise de conteúdo.....	162
4.2.1. Codificação/categorização dos dados.....	169
5. A triangulação.....	176
Capítulo V.....	179
Apresentação dos dados e discussão dos resultados.....	179
1. Operacionalização dramaturgica.....	179
2. Ato I: A exposição.....	183
2.1. O cenário - indicadores da ação, do espaço e do tempo (O quê? Onde? Quando?).....	184
2.1.1. O projeto educativo como documento orientador do governo da escola: Considerações gerais.....	184
2.1.2. O projeto educativo do Agrupamento de Escolas AZ, 2009-2013 (PEA) ...	187
2.1.3. A participação dos pais na elaboração do PEA: Teoria e prática.....	194
2.1.4. O regulamento interno do Agrupamento AZ (RI).....	198
2.1.5. Os direitos e deveres dos pais no RI.....	201
2.1.6. A participação dos pais na elaboração do RI.....	205
2.1.7. O plano anual de atividades do Agrupamento AZ - 2009-2010.....	206
2.1.8. A participação dos pais no plano anual de atividades.....	213
2.9. O relatório de avaliação externa do Agrupamento AZ, 2010 (RAE).....	217
2.1.10. A inscrição dos pais no relatório de avaliação externa.....	224
2.1.11. O relatório de avaliação interna, 2010 (RAI).....	226
2.2. As personagens da ação central (Quem?).....	234

2.2.2. O género.....	240
2.2.3. A idade .....	243
2.2.4. A profissão.....	244
2.2.5. As habilitações académicas .....	245
2.2.6. Cargos/funções desempenhadas ao longo da vida .....	246
2.2.7. Eleição e ou designação dos elementos do conselho geral do Agrupamento AZ.....	247
2.2.8. A eleição dos pais para o CG: A escolha dos pais pelos pais .....	249
2.2.9. Os pais professores: Que pais? De que alunos?.....	254
3. Ato II: O conflito (Como? Porquê?) .....	260
3.1. Os preliminares do conflito .....	260
3.3. O clímax .....	300
4. Ato III: O desenlace trágico.....	308
4.1. Precipitação do fim: a peripécia.....	308
4.2. Drama ou tragédia? .....	316
4.3. Síntese das respostas encontradas e considerações finais.....	318
Epílogo .....	354
Bibliografia.....	358
Legislação consultada.....	382
Webgrafia: Sítios consultados com maior frequência .....	384

## **Índice de quadros**

Quadro 1- Distribuição dos alunos pelos diferentes níveis de educação e ensino do Agrupamento AZ (ano 2009/2010) .....	124
Quadro 2- Situação profissional e n.º de docentes por nível de ensino.....	127

Quadro 3- Distribuição do pessoal não-docente, por nível de ensino (2009/2010) .....	128
Quadro 4 - Síntese das competências legais dos principais órgãos de administração e gestão .....	133
Quadro 5 - Composição do conselho geral (1 e 2) .....	138
Quadro 6 - Composição do CG: pais professores, professores pais, pais e professores .....	139
Quadro 7 - Mapeamento das observações das reuniões .....	146
Quadro 8 - Mapeamento de outras observações: .....	147
Quadro 9 - Dispositivo de observação de reuniões Conselho Geral .....	148
Quadro 10 - Guião de entrevista semiestruturada aos elementos do C. Geral .....	152
Quadro 11 - Mapeamento da realização das entrevistas aos membros do Conselho Geral .....	155
Quadro 12 - Mapa da realização de entrevistas a elementos externos ao Conselho Geral .....	156
Quadro 13 - Tipologia de documentos consultados .....	157
Quadro 14 - Dispositivo de análise do projeto educativo, do regulamento interno, do plano anual de atividades e dos relatórios de avaliação .....	159
Quadro 15 - Panorâmica geral das atividades do agrupamento AZ, por ordem cronológica, 2009-2010 .....	159
Quadro 16 - Matriz da categorização e subcategorização dos dados recolhidos.....	170
Quadro 17 - Amostra guardada no Word com os dados codificados no Nvivo: Participação dos pais no RI .....	174
Quadro 18 - Estrutura do projeto educativo do Agrupamento AZ, 2009-2013.....	188
Quadro 19 - A inscrição formal dos pais no projeto educativo do Agrupamento AZ..	193
Quadro 20 - Estrutura do regulamento interno do Agrupamento AZ, 2009.....	199
Quadro 21 - Estrutura do plano anual de atividades do Agrupamento AZ, 2009-2010	207
Quadro 22 - Panorâmica geral do número de atividades dinamizadas ao longo do ano 2009-2010 .....	209
Quadro 23 - Número de atividades a dinamizar pelos pais .....	211
Quadro 24 - Contabilização dos principais destinatários das atividades do plano anual .....	211

Quadro 25 - Panorâmica geral do plano de atividades da associação de pais .....	213
Quadro 26 - Estrutura do relatório de avaliação externa do Agrupamento AZ, 2010..	219
Quadro 27 - Estrutura do relatório de avaliação interna do Agrupamento AZ, 2010 ..	229
Quadro 28 - Quadro genérico da composição / caracterização das personagens do Conselho Geral .....	234
Quadro 29 - Dispositivo de observação de reunião da assembleia geral de pais 1: Eleição dos representantes ao CG .....	250
Quadro 30 - Perceção pelos atores do CG das semelhanças e diferenças das intervenções dos pais professores .....	254
Quadro 31 - Dispositivo de análise documental da ata do Conselho Geral 1 .....	261
Quadro 32 - Dispositivo de triangulação de observação da reunião 2 com a grelha de análise documental da ata 2 .....	267
Quadro 33 - Dispositivo de triangulação da observação da reunião 3 com a grelha de análise documental da ata 3 .....	273
Quadro 34 - Dispositivo de triangulação da observação da reunião 4 com a grelha de análise documental da ata 4 .....	280
Quadro 35 - Dispositivo de triangulação da observação da reunião 5 com a grelha de análise documental da ata 5 .....	288
Quadro 36 - Dispositivo de triangulação da observação da reunião 6 com a grelha de análise documental da ata 6 .....	294
Quadro 37 - Dispositivo de triangulação da observação da reunião 7 com a grelha de análise documental da ata 7 .....	300
Quadro 38 - A confirmação da escola como “arena política” .....	306
Quadro 39 - Dispositivo de triangulação da observação da reunião 8 com a grelha de análise documental da ata 8 .....	309
Quadro 40 – Assuntos tratados pelos pais nas reuniões observadas .....	321
Quadro 41 - Tipologias de intervenção parental no Agrupamento AZ .....	323
Quadro 42 - Tipologia de interesses dos pais do Agrupamento AZ.....	326
Quadro 43 - Frequência das intervenções dos atores nas reuniões do Conselho Geral	337
Quadro 44 - Problematização da abertura da escola à comunidade .....	340

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1 - Organigrama da estrutura e organização pedagógica e administrativa do agrupamento AZ (fonte: RI) .....	130
Gráfico 2- Cliques maioritárias, quanto à presença no CG .....	236
Gráfico 3 - Distribuição do número de pais com e sem filhos no AZ.....	237
Gráfico 4 - Distribuição dos filhos dos entrevistados por níveis de educação, no AZ.	239
Gráfico 5 – Caracterização dos entrevistados do CG, quanto ao género .....	240
Gráfico 6 - Caracterização dos entrevistados quanto à idade .....	243
Gráfico 7 - Caracterização dos entrevistados quanto às profissões.....	244
Gráfico 8 - Caracterização dos entrevistados quanto às habilitações académicas .....	245
Gráfico 9 - Caracterização dos entrevistados quanto aos cargos desempenhados .....	246

## **Índice de ilustrações**

Ilustração 1 - Amostra da cobertura percentual em cada entrevista: categorização da escola como arena política.....	173
Ilustração 2 - Amostra do número de referências textuais por entrevista: Categorização da escola como arena política.....	173
Ilustração 3 Disposição dos atores no palco da ação: reuniões 2 e 3 do CG.....	265
Ilustração 4 - Disposição dos atores no palco da ação: reunião n.º 4 .....	279
Ilustração 5 - Perceção dos atores entrevistados quanto ao poder da autarquia .....	347

## **Anexos /CD (uso restrito)**

Pasta 1: Documentos orientadores do Agrupamento AZ

Pasta 2: Dispositivos das observações das reuniões do Conselho Geral

Pasta 3: Dispositivos do tratamento das atas do Conselho Geral

Pasta 4: Dispositivos das observações de outras reuniões (Pais e Conselho Municipal de Educação)

Pasta 5: Entrevistas áudio e transcrições

## **Lista de siglas e acrónimos**

**ACG** - Ata do Conselho Geral

**Aa1** - Elemento da Autarquia

**Ab1** - Elemento da Autarquia

**Ab2** - Elemento da Autarquia

**Ac1** - Elemento da Autarquia

**Ac2** - Elemento da Autarquia

**AE** - Agrupamento de Escuteiros

**AEC** - Atividades de Enriquecimento Curricular

**AFD** - Atividade Física e Desportiva

**APPACDM** - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

**AUDE** - Autonomia e Desenvolvimento das Escolas

**AVES** – Avaliação das Escolas Secundárias

**BP** - Bombeiro Pai

**CAF** - Componente de Apoio à Família/ *Common Assessment Framework*

**CDS** - Centro Democrático Social

**CEF** - Cursos de Educação Formação

**CEI** - Contratos de Emprego Inserção

**CG** - Conselho Geral

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**CNIPE** - Confederação Nacional Independente de Pais e Encarregados de Educação

**CONFAP** - Confederação Nacional de Associações de Pais

**CRI** - Centro de Recursos para a Inclusão

**CRSE** - Comissão de Reforma do Sistema Educativo

**CS** - Centro de Saúde

**D1a** - Docente do Primeiro Ciclo

**D1b** - Docente do Primeiro Ciclo

**D2b** - Docente do Segundo Ciclo

**D2c** - Docente do Segundo Ciclo

**D3** - Docente do terceiro Ciclo

**DGIDC** – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular  
**DIR** - Diretor  
**DREC** - Direção Regional de Educação do Centro  
**DT** - Diretor de Turma/Dicionário Terminológico  
**E** - Educador  
**EE** - Encarregado de Educação  
**EFA** - Educação Formação de Adultos  
**EFQM** – *European Foundation for Quality Management*  
**EPA** - European Parents Association  
**EU**- European Union  
**FENPROF**- Federação Nacional de Professores  
**FNE** - Federação Nacional da Educação  
**FRAP** - Federação Regional de Associações de Pais  
**GAVE** - Gabinete de Avaliação Educacional  
**IDEA** – *Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo*  
**IGE** - Inspeção Geral de Educação  
**IGEC** - Inspeção Geral da Educação e Ciência  
**ISO** - *International Standardization Organization*  
**LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo  
**M1**- Mãe da Associação de Pais  
**M2** - Mãe da Associação de Pais  
**ME** - Ministério da Educação  
**MEC** - Ministério da Educação e Ciência  
**MCP** - Mãe Conselho Pedagógico  
**NA1** - Aluno de Curso Noturno  
**NA2** - Aluno de Curso Noturno  
**NEE** - Alunos com Necessidades Educativas Especiais  
**Ob** - Observadora  
**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico  
**ONU** - Organização das Nações Unidas  
**ORGC** - Observação de Reunião de Conselho Geral

**ORGP** - Observação de Reunião Geral de Pais

**P1** - Pai da Associação de Pais

**PAA** - Plano Anual de Atividades

**PAAP** - Plano Anual de Atividades da Associação de Pais

**PCA** - Percurso Curricular Alternativo

**PCG** - Presidente do Conselho Geral

**PCGT** - Presidente do Conselho Geral Transitório

**PEA** - Projeto Educativo do Agrupamento

**PEPT** - Programa de Educação para Todos

**PISA** - *Program for International Student Assessment*

**PL** - Pai da Associação de Pais de outro Agrupamento

**PLP** - Pai da Associação de Pais de outro Agrupamento, Membro do Conselho Pedagógico

**PNDA** - Pessoal Não Docente Assistente Operacional

**PNDt** - Pessoal Não Docente Assistente Técnico

**PP1a** - Pai Professor do Primeiro Ciclo

**PNP** - Pai Não Professor

**PP1b** - Pai Professor do Primeiro Ciclo

**PP2a** - Pai Professor do Segundo Ciclo

**PPAP** - Pai Presidente da Associação de Pais do Agrupamento

**PRACE** - Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado

**PS** - Partido Socialista/ Presidente da Associação de Pais da Escola Secundária

**PSD** - Partido Social Democrata

**QUAL** - Formação e Serviços em Gestão de Qualidade

**RI** - Regulamento Interno

**SIADAP** - Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública

**SPO** – Serviços de Psicologia Orientação

**TCA** -Trofa Comunidade de Aprendentes

**TLEBS** – Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário

**UE** – União Europeia

**UNESCO** - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

## Prólogo

Antes de darmos início ao texto desta tese de doutoramento, decidimos nele inscrever três notas preambulares que sintetizam alguns pressupostos do trabalho, ora apresentado.

A **primeira** diz respeito à nossa **história de vida**, à nossa condição de professora há 28 anos (eu sempre fui professora, desenhava letras na parede do meu quarto de criança e apontava para um quadro imaginário...) e mãe há 23. Funções que se cruzam nos olhares que, cada dia, nos olham, que, em cada dia, olhamos, de frente, e se refletem num estudo desta natureza, com esta temática.

A **segunda** relacionada com o **tempo** (curto, exigido formalmente) desta investigação e as suas circunstâncias de acumulação contínua de tarefas, sem “licença” para um trabalho tão exigente. A estas, acrescenta-se a efémera condição de um estudo circunscrito num espaço e num tempo em que tudo muda, constantemente, sem tempo: nada “muda já como soía”<sup>1</sup> – a natureza provisória de todo o conhecimento humano.

Este estudo social como ação política contribuiu para alargar os nossos espaços de conhecimento, de reflexão crítica, de cidadania ativa num tempo que é o nosso.

A **terceira** para assinalar que considerando o **conhecimento** sempre compreensivo, a ciência é sempre uma ciência subjetiva (não conseguimos distanciar-nos totalmente do que estudamos) e, por isso, também nesta tese, à superfície das páginas brancas, se foram desenhando leituras e olhares sobre outras realidades, caminhos que trilhámos, reescrevendo-nos e inscrevendo-nos no próprio texto:

“O conhecimento é autoconhecimento.”<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Luís de Camões “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades.”

<sup>2</sup> Boaventura Sousa Santos (1990).

## Capítulo I

### Enquadramento geral do estudo

#### 1. Processos de reconfiguração do papel do Estado e autonomia da escola pública

O processo de reconfiguração do papel do Estado não tem sido um percurso linear nos diferentes países da Europa (EURYDICE, 2007): descentralização, recentralização, redescentralização. Os esforços levados a cabo têm conduzido a modos diversos de distribuição do poder de acordo com os contextos, com os pontos de partida e a diversidade das experiências, verificando-se um certo hibridismo, uma certa contaminação entre as políticas educativas dos diferentes países, nomeadamente dos do centro para a periferia (Barroso, 2003).

Assistimos, a partir dos anos 80, um pouco por todo o lado, a uma modificação da intervenção do Estado na condução das políticas públicas em geral e na provisão do serviço público da educação, em particular.

Neste campo, emergem, nos vários países, um conjunto de medidas políticas que visam a descentralização, a **autonomia** das escolas que, conforme os contextos, têm passado pela livre escolha da escola pelos pais e/ou pelo reforço de procedimentos de avaliação e prestação de contas, orientações provenientes da adoção de modelos pós-burocráticos, de cariz neoliberal e neoconservador, face à ineficiência do “Estado Educador”, apegado a práticas tradicionais de subordinação e regulamentação burocrática, assentes na definição de políticas e controlo de procedimentos.

Neste início de século XXI, no decurso da falência das teorias mais radicais do neoliberalismo e da constatação da inadequação da aplicação direta deste modelo ao campo da educação, equaciona-se a necessidade de encontrar um equilíbrio, de forma a atenuar ou a superar esta tensão entre o Estado e o mercado, procurando alternativas, nem sempre bem-sucedidas, nomeadamente, através de propostas de reativação de

formas de regulação sócio-comunitária na gestão da escola pública (Barroso, 2005), conferindo um novo papel ao Estado, que de educador ou de avaliador passe, progressivamente, a regulador ou multirregulador, num sistema complexo de regulações, dado o envolvimento de um maior número de atores, incluindo autarquias e pais, com interesses diversificados, com compromissos e responsabilidades diferentes, na ação coletiva do serviço público de educação.

As tergiversações do percurso da construção da autonomia da escola pública portuguesa não constituem uma exceção no quadro comunitário: por um lado, um discurso oficial de autonomia e, por outro, uma forma de atuação pendular, entre uma lógica autonómica e uma lógica centralizadora.

Os sistemas educativos têm vivido, essencialmente, na tensão de dois modelos antagónicos que marcam a evolução da gestão pública nas democracias ocidentais: o modelo de regulação burocrática, um modelo vertical assente na autoridade central, no formalismo hierárquico, na centralização das decisões nos órgãos de cúpula, na regulamentação pormenorizada das atividades, na planificação minuciosa, na previsibilidade do funcionamento das organizações, na formalização, na hierarquização das relações, na uniformidade e na pretensa igualdade formal dos cidadãos perante a lei, e o modelo de regulação mercantil, um modelo horizontal, que se reclama de privilegiar o ajustamento mútuo, as interações entre os vários atores sociais, a multilateralidade das influências e o carácter informal das regras e das relações.

No meio desta tensão, não resolvida, entre estes dois modos de regulação do poder, assistimos à defesa de práticas conducentes a uma **lógica sociocomunitária**, que entende a autonomia das escolas como um processo social de mobilização de professores, pais, alunos e outros cidadãos internos e externos à escola, comprometidos na construção de um projeto educativo comum, com vista à prestação de um serviço público de qualidade, capaz de responder às necessidades da sociedade, local e global.

Os Estados são confrontados com a necessidade de rever o seu papel perante o avolumar de exigências derivadas da crise económica, do fosso entre os compromissos assumidos e os recursos necessários e da forte exposição das questões educativas (sociais, económicas, políticas, etc.) aos meios de comunicação social.

No nosso país, a regulação estatal situa-se, tendencialmente, pelo menos em termos discursivos, na definição de normas gerais, no provimento de recursos e na avaliação dos resultados, através da institucionalização de uma cultura de avaliação interna e externa das organizações educativas e da promoção de novos modos de regulação, assentes no controlo social feito por uma tríade de atores externos à Escola: autarquias, comunidade, país.

É nesta lógica dos novos modos de regulação mais *soft*, de estabelecimento de negociações entre os vários atores, sob o signo da **governança**, (Afonso 2009) que situaremos a promoção da intervenção parental, pretendendo verificar até que ponto isto se concretiza, que sentidos, que práticas decorrem, efetivamente, desta proximidade decretada.

A evolução da administração da educação em Portugal, a partir da Constituição da República de 1976, que definiu os princípios orientadores da política portuguesa num regime democrático, possibilitado pela Revolução de Abril de 1974, tem sido marcada por estratégias divergentes, de acordo com as forças políticas que têm ocupado os sucessivos governos.

Os princípios de participação e democraticidade desencadearam um novo conceito de escola, a escola como "comunidade educativa", conceito-chave introduzido pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, tendo como finalidade a mudança de paradigma ao nível da administração e da gestão das escolas, ao preconizar uma maior autonomia e um processo de **participação democrática** alargada a toda a comunidade envolvente. A escola como "comunidade educativa" é uma escola com direção própria, que tem autonomia pedagógica e administrativa, que se concretiza num projeto educativo próprio, elaborado com a participação dos vários atores intervenientes no processo educativo, tendo em conta a escola, as suas características peculiares e o contexto, a comunidade alargada em que se insere.

Tomaremos como base para o estudo das políticas de autonomia da escola pública portuguesa os normativos que consideramos cruciais, designadamente: a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro; o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, regime jurídico da

autonomia das escolas; o Decreto-Lei 171/91, de 10 de maio; o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, com a nova redação dada pela Lei n.º 24/99 de 22 de abril, regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e, de modo particularmente enfático, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que implementa o atual regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

## 2. Objeto de estudo, problema da investigação e opções metodológicas

Escolhemos para objeto de estudo o funcionamento, as lógicas de ação e as relações de poder estabelecidas entre os atores de um Conselho Geral, nomeadamente os pais, neste novo “órgão de direção estratégica” de uma organização escolar pública - um agrupamento vertical de escolas da área geográfica de Viseu<sup>3</sup>.

Quisemos ver e compreender as lógicas de ação, acompanhando e analisando intensivamente o funcionamento deste órgão, durante um ano letivo, procurando conjugar o olhar teórico da análise das políticas públicas de educação, a emergência de novos modos de regulação (Barroso, 2006), nas quais se integra a implementação do novo regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e o olhar organizacional, a forma como o reforço da participação comunitária e, em particular, a participação formal dos pais na direção da escola, se concretiza.

Preocupa-nos compreender os processos de mudança, ou não, que subjazem às práticas de **participação propriamente dita** (Lima, 1992), tomada aqui no sentido de **intervenção**, própria de um regime democrático, de partilha de poder, dos pais, como membros de pleno direito, nos órgãos de tomada de decisão. O nosso principal objetivo é contribuir para alargamento de conhecimentos sobre esta problemática. O facto de

---

<sup>3</sup> Contextualizaremos, devidamente, o nosso objeto de investigação, no capítulo IV, destinado ao trabalho empírico, nomeadamente à explicitação da tipologia de investigação e dos procedimentos metodológicos.

haver muitos estudos que continuam a problematizar a relação escola-família confirma que esta tensão não está resolvida.

Tomamos o termo **pais**, num sentido genérico, abrangente, como sinónimo de encarregado de educação, este menos prático em termos de economia de tempo e de espaço, sem nos preocuparmos em questionar se todos os encarregados de educação são efetivamente os pais, ou se todos os pais são efetivamente encarregados de educação. Neste estudo, interessa-nos desvelar **os papéis que representam**, as lógicas que assumem, as relações de poder que estabelecem, com outros atores, num órgão de cúpula da direção de um agrupamento de escolas devidamente contextualizado, um estudo de caso. Também não problematizamos nem o tipo de aluno, nem o tipo de família, a maior parte das vezes modelos estereotipados, que estes pais supostamente representam. O nosso principal intento não é trazer mais contributos para o reconhecimento, por todos, da importância do envolvimento das famílias nas aprendizagens dos educandos, é sobretudo identificar e analisar o papel dos pais, dos seus representantes, nas tomadas de decisão, na condução das políticas orientadoras da escola, desta escola em particular.

Neste dispositivo legal, que marca a atualidade em termos de gestão e administração da escola pública portuguesa de ensino não superior, encontramos, no seu enquadramento justificativo, um discurso que valoriza, sobremaneira, os modos de regulação local, através do reforço de atores externos à escola, afirmando, expressamente, como grande finalidade a promoção do “reforço da intervenção das famílias e comunidade na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino” (Cf. preâmbulo), no órgão concebido para o efeito, o conselho geral.

A compreensão do funcionamento e o questionamento das dinâmicas intrínsecas ao conselho geral implicam uma leitura inscrita numa **focalização micropolítica**, a partir da qual procuramos desocultar **as lógicas de ação** dos diferentes atores e, em particular, as dos pais, sabendo, de antemão, que uma coisa é o plano das orientações, outra é o das ações concretas e que no seio das organizações se verificam relações assimétricas de poder.

A pluralidade de membros, ou grupos de interesse, resultante da sua composição legalmente instituída, quer pela abertura à participação social, quer pela fusão de vários estabelecimentos de ensino, em agrupamento, fazem deste órgão um órgão privilegiado para a adoção do modelo político de análise, uma análise micropolítica, suportada pela análise estratégica, em estreita correlação com uma análise sistémica, centrada nos atores e na sua interação nos jogos, mais ou menos declarados, de poder, na resolução de conflitos, na negociação até às tomadas de decisão.

Privilegiamos, o modelo político de análise das organizações, por nos parecer o mais adequado para o estudo e reflexão das dinâmicas de poder mobilizadas pelos diferentes atores neste órgão de direção. Contudo, invocamos outros modelos de análise sempre que nos pareceram adequados para a consecução dos propósitos que nos orientaram ou outros que emergiram ao longo da recolha e análise dos dados empíricos.

A unidade organizacional onde decorreu a nossa investigação enquadra-se no contexto da criação de agrupamentos verticais de escolas. Assim, estudar esta organização escolar significa estudar um conjunto de organizações escolares que foram “obrigadas” a fundir-se e cuja direção se encontra numa escola-sede, distante alguns quilómetros de um grande número dos estabelecimentos que agrupa. A natureza compósita da organização escolar acentua-se pela heterogeneidade que se pretende homogeneizar, de forma potencialmente conflituante. Até por isto, a escolha do modelo político nos pareceu a mais acertada.

Procurámos fazer a desmontagem das práticas dos atores implicados e a compreensão das suas lógicas de ação, isto é, dos sentidos norteadores das suas ações neste contexto particular, procurando, por um lado, interpretar o universo simbólico que está na sua origem e, por outro, situar esse universo simbólico na rede das relações que estabelecem com os outros, “ (...) compreender as lógicas de ação dos indivíduos concorre (...) para a explicitação dos conflitos de poder, dos jogos de interesse dos protagonistas.” (Silva, 2007: 106).

Como estudos anteriores têm revelado (Silva,2003; Sá, 2004), não basta decretar e enfatizar a importância da intervenção dos pais, neste quadro híbrido de regulação ou multirregulações, para que ela se concretize. Procurámos ver o que acontece nesta situação delimitada, o que acontece na trajetória delineada por este normativo, nuclear

no nosso estudo, que se inscreve, pela atualidade da sua implementação, num dos primeiros estudos, a serem realizados no nosso país, centrado na análise e funcionamento do conselho geral de uma organização educativa situada, metaforicamente apresentada como uma “arena política”.

O nosso estudo empírico enquadra-se no paradigma da **investigação qualitativa**, naturalista (Bogdan & Biklen, 1994; Afonso, 2005), um **estudo de caso**, de natureza descritiva, cujas técnicas de recolha privilegiaram a observação intensiva, quase sempre não-participante, de reuniões e de acontecimentos da vida da escola, a realização de entrevistas semiestruturadas a elementos do conselho geral (CG) e a outros atores exteriores, mas com responsabilidades locais e nacionais no associativismo parental, e a análise documental de documentos orientadores da escola, como fonte de triangulação, entre teoria e prática, entre discurso e ação.

O trabalho empírico decorreu **durante um ano letivo**. A **observação** não participante das reuniões de pais e das reuniões do conselho geral foi registada sob a forma tomada de notas o mais exaustiva possível. As **entrevistas** a membros do CG das diferentes clientelas e a outros atores foram realizadas após o *terminus* das atividades letivas. A recolha de **documentos** foi feita ao longo do processo de observação. A sua leitura analítica só foi realizada na fase de **triangulação** dos dados, pois privilegiámos as duas primeiras técnicas de recolha, dando particular ênfase à observação.

### **3. Objetivos e questões da investigação**

O nosso principal objetivo é **compreender as lógicas de ação**, isto é, os sentidos que norteiam as interações, verificando no “sistema de ação concreta” (Crozier e Friedberg, 1977) os efeitos das medidas políticas que incentivam o protagonismo dos pais na direção das escolas, omnipresente num conjunto de discursos normativos, verificando a existência de articulação (ou desarticulação) entre o campo da retórica oficial e o campo das ações concretas, na conflitualidade e na negociação dos seus interesses, **à luz de um modelo político**, tentando explicitar as dinâmicas dos atores organizacionais, nos seus jogos, mais ou menos ocultos, do uso formal ou mais informal do poder.

Partindo da observação do modo como é feita a regulação do poder neste órgão, quisemos identificar as lógicas de ação dominantes entre os atores envolvidos e, em particular, os pais. Quisemos ver o modo como constroem, reconhecem e lhes é reconhecido, efetivamente, o seu espaço de intervenção, o seu poder.

Quando afirmamos que quisemos estudar as **lógicas de ação**, queremos dizer que o que nos motivou foi a compreensão dos sentidos que orientam a ação dos atores nesta organização. Trata-se de um conceito dinâmico que implica uma relação entre um contexto e um conjunto de protagonistas em ação, com interesses diversificados, num espaço e num tempo determinados, flexíveis e fugazes, como a vida.

Pretendemos trazer um olhar sobre o modo como a intervenção parental se está a efetuar no âmbito da implementação deste modelo de autonomia e administração, num contexto social concreto, procurando produzir um discurso sobre uma realidade particular, para tentar descobrir e apresentar o que se passa neste caso, produzindo um discurso analítico que dê sentido aos dados empíricos.

Assim, para dar cumprimento aos nossos principais objetivos, traçámos outros diretamente implicados:

- Descrever o modo de regulação interna deste órgão;
- Identificar o tipo de interesses que são mobilizados pelos diferentes atores e, de modo particular, pelos pais;
- Compreender como os pais ou o grupo de pais estruturam a sua intervenção, neste espaço de direção estratégica;
- Identificar qual o poder ou poderes que os pais têm e como o usam estrategicamente na “arena política”;
- Averiguar quais os fatores que influenciam a intervenção dos pais;
- Enquadrar a natureza/tipologia das intervenções dos pais, se se situam mais no plano organizacional ou no plano educativo;
- Compreender como é ouvida a sua voz pelas outras vozes e que efeito produz;
- Identificar como se fazem representar, que vozes veiculam ou que papéis representam.

Em suma, procurámos encontrar respostas para três grandes **questões de partida** enunciadas seguidamente, agregadas em categorias de análise, explicitadas na parte reservada à apresentação detalhada da metodologia que encetámos para o nosso estudo de caso.

**1. O que é que os pais, estes pais, estão a fazer no novo órgão de direção estratégica das escolas, o conselho geral? Quais as suas lógicas de ação?**

- O que é que os mobiliza? Que sentidos ou interesses encontram ou querem encontrar na sua intervenção?
- Qual a natureza das suas intervenções? De que modo se concretiza? Quais os efeitos produzidos?
- De que modo participam ou intervêm? (cooperação, subordinação (Sá, 1997), “participação tutelada”, “encenação participativa”, “pseudoparticipação” (Lima, 1992), manipulação, legitimação de poder de outros atores?)
- Qual o papel que lhes está reservado ou que eles conquistam nas tomadas de decisão das políticas da escola (na preparação, na tomada de decisão e na execução)?
- Como agem na “arena política”, nos jogos de negociação, de trocas, de coligações?
- Quem representam, a si próprios ou aos outros pais que os elegeram? Que espaço de cidadania se constrói entre o público e o privado, entre os interesses individuais e os interesses coletivos?

**2. Partindo dos discursos normativos de reforço da intervenção parental no governo da escola pública, que diferenças entre o plano das intenções e o plano das práticas?**

**3. Quem “manda”, afinal, no conselho geral? Que poderes são mobilizados e por quem?**

#### **4. Relevância, pertinência e atualidade do estudo**

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que analisamos, com pormenor, no quadro da evolução normativa das políticas de autonomia, no campo educacional, encontra-se em vigor há relativamente pouco tempo, quatro anos, o espaço temporal do nosso trabalho.

Este normativo tem sido alvo de polémica, quer no interior das escolas, no debate entre os membros da comunidade educativa, designadamente no que diz respeito à importância que é conferida ao Conselho Geral na forma como o diretor passou a ser eleito, por poder ser uma fonte de alianças ou de grande conflitualidade, pela existência de grupos com interesses diversificados, procurando, cada um, ou uns mais do que outros, utilizar as suas estratégias na luta pela dominação ou pelo menos na defesa dos seus interesses particulares, quer em relatórios e pareceres elaborados, ainda na sua fase de projeto ou na sequência da sua aplicação.

Além do receio do reforço do controlo estatal, pela delegação de competências do poder central no diretor (Lima, 2007; Barroso, 2008), da repolitização e ou municipalização das escolas pela forte representação autárquica neste órgão, prevendo-se mais frutuosa a participação do Presidente do Conselho Geral no Conselho Municipal de Educação, ou questionando-se a presença dos pais no conselho pedagógico (Afonso, 2008; Alves, 2008), ou apontando a excessiva responsabilização da escola e uma desresponsabilização da sociedade em relação a esta (Alves, 2008), ou apelando para a necessidade de evitar mais alterações morfológicas à estrutura organizativa das escolas, priorizando o desenvolvimento da sua efetiva autonomia (CNE, 2008), ou constatando a inexistência de recursos financeiros (FNE), ou acusando o desmoronamento do edifício democrático das escolas pela instituição de uma liderança unipessoal (FENPROF) até à continuidade da aplicação de modelos pronto-a-vestir, único, para todas as escolas (Almeida, 2011), muitos são os constrangimentos apontados a este novo, mais um, regime gestão e administração escolar.<sup>4</sup>

---

<sup>44</sup> A este propósito, compulsámos diferentes pareceres elaborados antes e depois da sua entrada em vigor: Lima, 2007, Barroso, 2008, Afonso, 2008, CNE, 2008.

Neste momento, não conhecemos estudos publicados que proporcionem uma visão esclarecedora do funcionamento do conselho geral, foco da nossa investigação, das lógicas de ação dos seus membros, nomeadamente dos pais, e das lutas mais ou menos explícitas pela repartição mais ou menos equilibrada de poderes, conforme o legislador o pretenderia, logo na distribuição dos elementos que o compõem.

Assim, esta investigação pretende contribuir para o aumento de informação no campo da implementação deste modelo, através da análise do funcionamento real de um órgão que, pelo menos, teoricamente, ocupa um papel central nesta reformulação da direção e gestão escolar.

## **5. Estrutura geral do texto**

No Capítulo I, tecemos o enquadramento geral do estudo, situando a problemática da intervenção dos pais no governo da escola, no campo dos novos processos de reconfiguração do papel do Estado e da promoção de políticas conducentes à autonomia da escola pública, delineando o nosso objeto de investigação e as principais opções metodológicas condicionadas pelos objetivos e questões de pesquisa, sintetizando a relevância e atualidade do trabalho encetado.

Os Capítulos II e III constituem a parte teórica do trabalho, pano de fundo de toda a investigação empírica, mas em estreita conexão e interação com esta. No primeiro destes capítulos, procuramos fazer uma revisão da literatura que nos possibilite uma melhor contextualização do problema de partida, perspetivando, em primeira instância, os novos modos e mecanismos de regulação (multirregulação) do poder e a tensão decorrente das mudanças transnacionais, nacionais e locais no modo de regular as políticas públicas e as políticas educativas em particular, apresentando alguns estudos relevantes nesta matéria, inscrevendo neles a promoção das políticas de participação social (localizada) na direção das escolas, nomeadamente a participação, intervenção, dos pais. Em segunda instância, mas em paralelo, na segunda parte do capítulo, mostramos o quadro político-legal dos caminhos (curvilíneos) percorridos pela autonomia da escola pública no nosso país, nos últimos trinta anos, procurando ver como se inscrevem, nesses normativos, as medidas de incentivo à intervenção parental, conciliando-a com estudos realizados acerca da intervenção dos pais nos órgãos de

direção de escolas portuguesas, para, mais tarde, na parte empírica (Capítulos IV e V), verificarmos se o protagonismo normativo, cada vez mais acentuado, da intervenção dos pais no governo da escola pública, que aparece sob o signo da concertação, da negociação, decorrente da necessidade de instituir novas práticas de regulação, na sequência da crise de modelos centralistas, se reflete e como se reflete nas práticas destes atores com responsabilidades organizacionais<sup>5</sup>.

O Capítulo III ocupa um papel central neste trabalho de investigação, por nele considerarmos perspetivas teóricas referentes ao estudo da escola como organização e aos diferentes olhares modelados por diferentes teorias organizacionais, problematizando o conceito de lógicas de ação, conceito nuclear no nosso trabalho, cujo principal objetivo é perscrutar as lógicas de ação dos atores-pais num órgão de direção estratégica da escola, sobrevalorizando a abordagem política e justificando a sua adoção.

Os Capítulos IV e V constituem a parte empírica. Os dois articulam-se, complementam-se e estabelecem pontes constantes entre a teoria e a prática, entre a prática e a teoria, fazendo com que esta divisão em capítulos seja apenas operativa. O primeiro destina-se à definição da metodologia seguida, justificando as opções tomadas neste campo, incluindo a descrição do local (macro e micro) de investigação, o Agrupamento de Escolas AZ e, em especial, o seu Conselho Geral, 2009/2010; a tipologia de investigação, estudo de caso, as técnicas e instrumentos utilizados de recolha de dados, as técnicas de análise e interpretação, ao serviço da análise compreensiva, de conteúdo, os procedimentos de codificação, categorização e a necessidade de procedimentos de triangulação, por razões de natureza ética e confiabilidade do estudo.

A apresentação dos dados mais relevantes para a análise encetada, os principais resultados, obtidos através da leitura dialógica entre o “sistema de ação” e a ação

---

<sup>5</sup> Convém realçar que, à semelhança do que tem acontecido noutros países, estas medidas de autonomia e responsabilização não têm sido exigidas pelos atores sociais, têm sido oferecidas pelo Estado: “As novas políticas públicas tendem a ser desenvolvidas e levadas à prática com recurso a estratégias de *‘soft power’* e *‘governance’* (negociação, concertação, cooptação, delegação).” (Afonso, 2009:21).

concreta, as conclusões e considerações da investigadora, sempre presente, sobre o fenómeno estudado, as limitações e imperfeições do estudo, apontando para novos caminhos de investigação no campo das Ciências da Educação, em particular, no campo da direção e administração escolar, ocupam o capítulo V, que ficará em aberto, pois todas as conclusões estão inscritas na transitoriedade do tempo.

Em volume/documento eletrónico separado (Anexos), apresentamos todos os documentos privados que, pela necessidade ética de confidencialidade do estudo e dos intervenientes diretos, não serão publicados.

## Capítulo II

### Primeira Parte

#### **A inscrição da promoção da intervenção parental nos novos modos de regulação do poder e de autonomia da escola pública**

##### **1. Os novos modos e mecanismos de regulação do poder**

###### **1.1. Regulação e multirregulação**

Face à crise de governabilidade de um Estado Educador/ Providência, que tudo superintendia, assistimos, nos últimos anos, e um pouco por todo o mundo, a uma reconfiguração do envolvimento do Estado central na prestação do serviço de educação e a um enfraquecimento do uso de estratégias centradas na produção normativa e no controlo de meios e procedimentos, passando a valorizar-se novas estratégias de regulação viradas para a responsabilização pelos resultados (Afonso, 2003) e para o estabelecimento de mecanismos de responsabilização social, através do fomento de práticas de envolvimento de outros atores.

O conceito de regulação, hoje utilizado com valor semântico diferenciado do de regulamentação, embora etimologicamente com sentidos aproximados (do latim *regulare*, estabelecer regras) pretende distanciar-se deste pelo carácter apriorístico de formulação uniforme de regras e procedimentos, oriundos dos organismos centrais, num sentido unívoco. Assim, este termo aparece associado ao propósito de conferir um novo papel ao Estado: de um Estado regulamentador, de cariz burocrático-institucional, de um Estado omnisciente, que tudo prevê, antecipa e regulamenta, a um Estado regulador, que, nas palavras de Joaquim Azevedo (2007b: 12), deve ser um “Estado garantia (...) da liberdade, da avaliação e da qualidade, da igualdade de oportunidades e da eficiência de todo o serviço”.

João Barroso (2005: 734) considera que este processo de reconfiguração do papel do Estado se trata de um " (...) processo compósito que resulta mais da regulação das regulações, do que do controlo direto da aplicação de uma regra sobre a ação dos

regulados", tornando imprevisível o efeito das regulações institucionais desencadeadas pelo Estado e pela sua administração, concedendo uma grande relevância às estruturas de mediação, modos de regulação interna das escolas, responsáveis pela síntese ou pela superação de conflitos entre as várias regulações existentes: "Thus the regulation process puts in play local process of negotiation and definition of game rules which have been developed in courses of action, beyond institutional arrangements set up by public organization authorities to supervise local practice." (REGULEDUCNETWORK 2004: 33).<sup>6</sup>

Os mecanismos de regulação tendem, pelo menos a nível discursivo, a deixar de ser feitos exclusivamente através da lei, regulação burocrática, passando para novos modos de regulação e coordenação institucional, mecanismos pós-burocráticos: consulta, estabelecimento de parcerias, divulgação e encorajamento de boas práticas, avaliação externa e interna, contratualização ou, numa lógica mais de mercado, a privatização: "(...) we move from a governmental process from 'top to bottom' to an integrationist process – a logic of governance." (*ibidem*).

Continuando com Barroso (2005), à luz deste "novo" conceito de regulação, ou multirregulação, o Estado e a sua administração (central e autárquica) deveriam ser a garantia da democraticidade, da igualdade, da equidade e da eficácia do serviço público de educação, provendo a afetação de recursos, a regulação de processos, o estímulo ao desenvolvimento e à mudança, procedendo à avaliação de resultados e à compensação das assimetrias. Também aos alunos e às suas famílias caberia zelar pelos seus direitos de cidadãos, participando no controlo social sobre a escola, na responsabilização, nos debates, nos acordos, nos compromissos, nas decisões, enfim, na definição e consecução do projeto comum da Escola, de cada escola em particular. O mesmo autor (2006) afirma que o processo de recomposição do papel do Estado e conseqüente redefinição das funções dos outros atores sociais, no governo das escolas, é um processo lento e complexo, propondo para a sua análise a sustentação de três níveis de regulação.

A primeira, que designa de **transnacional**, traduz-se no conjunto de normas, discursos e instrumentos gerados por especialistas, discutidos nos fóruns internacionais

---

<sup>6</sup> Voltaremos a este projeto.

de decisão, particularmente dos países centrais, que são adotados pelos políticos, sobretudo dos países periféricos ou semiperiféricos, como forma de justificação e legitimação para a sua importação. Estes procedimentos decorrem de uma lógica de globalização. Lembremos as inúmeras formas, mais ou menos subtis, de efeito regulador: programas internacionais de cooperação, apoio, investigação, criados no seio de organizações e fundações como, por exemplo, o Banco Mundial, a OCDE etc. No caso português, para além destes efeitos de contaminação internacional, temos que considerar a nossa integração na União Europeia que condiciona as políticas educativas, quanto mais não seja pelas contingências de ordem financeira necessárias à sua implementação.<sup>7</sup>

A segunda, a **nacional**, equivale à regulação estatal, institucional, a forma como a administração pública exerce o controlo, através da formulação de regras e de verificação de procedimentos burocráticos. Em Portugal, esta racionalidade assentou, durante um largo período de tempo, de forma explícita, no poder formal e na autoridade estatal, passando por uma aliança entre o Estado e os professores, numa atuação corporativista, profissional, refratária à participação de atores externos à escola.

Nas últimas décadas, face à (s) crise (s) no funcionamento dos sistemas educativos, o Estado vai-se abrindo e aproximando dos outros agentes sociais, incentivando, pelo menos ao nível do discurso político, a sua participação no governo das escolas, numa terceira lógica de regulação, a **local**, de microrregulação.

Assim, esta **multirregulação** resulta num complexo jogo de interações, de negociações, quer numa ótica vertical, quer numa ótica horizontal (Friedberg, 1995), num processo compósito de estabelecimento de redes entre os diferentes intervenientes (Lima, 2007). Contudo, este jogo estabelecido entre várias fontes de regulação nem sempre resulta num sistema organizado de ação conjunta: “ Multi-regulation can also generate disorder and contradiction.” (REGULEDUCNETWORK, 2004: 34).

Nesta linha de pensamento, também Azevedo (2007a: 47) explicita o seu conceito de **sistema educativo mundial**, recorrendo a contributos das abordagens sistémicas dos sistemas “ (...) como conjunto de dimensões ou variáveis que são

---

<sup>7</sup> E de modo ainda mais acentuado, nos últimos tempos, pelo FMI (Fundo Monetário Internacional).

dotadas de autonomia e que simultaneamente interagem, interligando-se por um conjunto de relações.” O sistema educativo mundial é, então, um “ (...) modelo sociocultural transnacional, que se espalha, copia e impõe em todo o mundo” (*ibidem*), apresentando um conjunto de variáveis mais ou menos comuns, mais ou menos padronizadas, decorrentes de variadas razões como: a institucionalização e a massificação da escolarização, no modelo do Estado-nação; a crença na ideologia da modernização e do progresso subjacente à escolarização para todos; a externalização das políticas dos sistemas educativos nacionais, como forma de legitimação, associada aos fenómenos crescentes da globalização, de uma retórica económica, cultural e política mundial idêntica; a expansão da comunicação científica, consubstanciada na publicação de estudos e de trabalhos apresentados em fóruns internacionais, por companhias multinacionais de edição; o contributo inigualável da Internet, o acesso facilitado a bases de dados mundiais; a ação uniformizadora das grandes organizações internacionais, OCDE, UNESCO, Banco Mundial; a realização de estudos comparativos em educação, por exemplo, desenvolvidos, de modo cada vez mais intensivo, na rede de informação em educação, EURYDICE.

Azevedo (2007a: 108-109) considera que é necessário repensar a regulação em educação, as suas dimensões transnacional, nacional e local e as suas inúmeras ligações, alertando para os “efeitos perversos” derivados do facto de que “ao mesmo tempo que se propaga em cascata uma retórica transnacional (...) permanece no plano local um sem-número de contradições, conflitos e modos de regulação (...) que chamam a atenção para a necessidade de não trocar o desejo e o cenário transnacional pela realidade concreta das relações sociais envolventes num determinado território.” Para este autor, há uma **tensão** latente entre duas forças que se interpenetram, a da **globalização** e a da **glocalização**, isto é, uma “centrípete e homogeneizadora” e outra “centrífuga da preservação da diversidade local e nacional.”

A redefinição do papel do Estado tem assumido várias configurações, nos diversos países, umas de tendência neoliberal, que remetem para o Estado o papel de avaliador, mais do que o de educador, outras de cariz burocrático e centralizador, com uma acentuada intervenção normativa por parte do Estado, como acontece em Portugal, apesar da bondade retórica das intenções mescladas de descentralização. Para Azevedo

(idem: 113), há uma inevitável articulação entre os múltiplos processo de regulação, mas o caminho terá de ser feito passando pela centralidade da regulação sociocomunitária, uma regulação local, “resultante dos (re) conhecimentos, das interações, dos conflitos e dos interesses, racionalidades e estratégias inscritos nos vários atores sociais, em presença”, isto é, entre as instituições e as pessoas, concretas, numa perspetiva horizontal, de participação política e cidadã, no tempo e **com tempo**.

A realização de estudos comparativos tem permitido mostrar a coexistência de elementos comuns no domínio das políticas educativas internacionais, decorrentes como já dissemos, da chamada globalização, transmitida em fóruns de consulta e de decisão política mundial, ou transferida através das agências internacionais dos países ditos desenvolvidos para os designados países da periferia. Barroso (2003)<sup>8</sup> destaca três desses efeitos, o de **contaminação**, o de **hibridismo**<sup>9</sup> e o **mosaico**.

O primeiro reside na tendente facilidade em transportar soluções rápidas de um país para outro, importando aquilo que parece funcionar bem nesse contexto e aplicá-lo às mudanças, ou reformas, pretendidas noutro contexto. O segundo diz respeito “à sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas, na definição e ação políticas, o que reforça o seu carácter ambíguo e compósito.” (Barroso, 2003: 29), isto é, acentua a pluralidade, o carácter misto das reformas educativas, quer a nível interno, num mesmo país, pela coexistência de modelos oriundos de sistemas educativos diferentes, quer ao nível das relações entre países, pressupondo a aplicação mais ou menos passiva das soluções dos países centrais pelos outros considerados menos desenvolvidos. Este hibridismo existente na definição e execução das políticas educativas dificulta uma análise linear dos modos de regulação. O terceiro, a metáfora

---

<sup>8</sup> Estudo realizado no âmbito do projeto REGULEDUCNETWORK (*Changes in Regulation Modes and Social Production of Inequalities in Education Systems: a European Comparison*), subsidiado pela Comissão Europeia, no âmbito do programa “Improving the socio-economic knowledge base”, que contemplou cinco países/regiões – Inglaterra, Bélgica (comunidade francófona), França, Hungria e Portugal, mas com múltiplas referências a estudos realizados noutros países.

<sup>9</sup> Para Azevedo (2008: 16), a regulação de controlo em Portugal encontra-se num estado de degradação, de “desresponsabilização em cadeia” “mais do que em hibridismo”. (...). O mesmo autor diz que “se acrescentarmos a esta degradação uma regulação autónoma incipiente e necessariamente fragmentada, corremos o risco de cair numa situação de anomia”.

do mosaico, aponta para a adoção de um conjunto de medidas avulsas, isoladas, de remendo ou remediação, para substituir outras que falharam, que já não servem, no seio da reconsideração de novas formas de regulação, desregulação ou mesmo privatização.

Ainda no âmbito do mesmo programa, Afonso (2003), num estudo consagrado à evolução da regulação da educação nos cinco países europeus participantes, constata que, face à crise de governabilidade de um Estado Educador, que tudo superintendia, assistimos, de forma particular, nos últimos anos, e um pouco por todo o mundo, “ (...) a uma retração do envolvimento do Estado Central na prestação direta do serviço de educação e um enfraquecimento do uso de estratégias de regulação centradas na produção normativa e no controlo de meios e procedimentos” (Afonso, 2003: 49-50) assistindo, assim, à passagem, de um modo mais ou menos gradual, conforme os contextos, de uma lógica burocrática para uma lógica de controlo de resultados, ou à coexistência híbrida de vários mecanismos de regulação, muitas vezes conflitantes.

Enquanto o **centralismo burocrático**, um modelo hierárquico, piramidal, assenta em meios administrativos, cujo desenho organizacional é regulado por regras pré-definidas, oriundas de decisões políticas superiores, que vão passando por patamares ordenados de modo decrescente, obedecendo a uma lógica de subordinação gradual, com a justificação da garantia da unidade de ação, da potencialização dos recursos materiais e humanos, ignorando a morosidade dos processos de decisão/aplicação, o carácter pessoal das decisões e a inclusão dos interesses e opiniões dos outros atores, a **lógica de mercado, gestionária**, afirma, pelo menos retoricamente, a valorização da horizontalidade das relações entre os diferentes agentes, numa ótica de concorrência, de autogoverno e mesmo de privatização, numa ótica continuada de controlo, ao serviço de interesses, mais ou menos camuflados, de alguns grupos ou clientelas e do próprio Estado, embora de forma mais subtil, mas não menos eficaz.

A Nova Gestão Pública, justificando-se com a modernização do Estado, pretende aplicar aos serviços públicos mecanismos próprios do mercado, designadamente, a profissionalização da gestão, o estabelecimento de padrões de desempenho, através de indicadores de medida, com vista à gestão por resultados, a racionalização dos custos, a livre concorrência, a liberdade de escolha dos consumidores. Contudo, revela-se “uma faca de dois gumes” (Lima, 2007), por um

lado, preconiza a descentralização de competências e de responsabilidades e, por outro, estabelece mecanismos de controlo sobre o funcionamento global do sistema, daí que, no dizer de Afonso (2003) o recuo do estado na provisão direta dos serviços públicos não significa, linearmente, o enfraquecimento do controlo desta provisão, ela permanece, embora, sob outros métodos, mais ou menos explícitos.

Em termos práticos, no caso português, basta que consideremos a existência dos inúmeros serviços do Ministério da Educação e Ciência, sediados em Lisboa, para que nos apercebamos da múltipla teia que coordena e continua a centralizar as decisões e a condicionar a definição estratégico-política das escolas, agora na figura dos Diretores, até aqui “acompanhados e apoiados” por estruturas regionais, DRES (Direções Regionais de Educação), diretamente comandadas pelos serviços centrais (Direções Gerais) em termos de planeamento, de orçamento, de avaliação de resultados, de recrutamento de recursos humanos, pessoal docente e não docente, de constituição de turmas, de organização de horários letivos e não letivos, de rede escolar, etc., numa lógica de eficácia, com recurso, cada vez mais centralizador, a plataformas informáticas sofisticadas e mais controladoras, de telecomando à distância, numa espécie de *big brother* institucional.

No nosso país, neste início do século XXI, a situação é bastante híbrida, coabitando um quadro político e administrativo com grande protagonismo estatal, próprio de uma organização burocrática, e um discurso descentralizador, autonómico, observável nos vários normativos publicados pelos sucessivos governos, nos últimos trinta anos, derivando numa “mistificação legal”, que faz com que a tão apregoada e decretada autonomia não tenha passado de uma “ficção ainda que necessária” (Barroso, 2004), ao ficar-se pelo campo das intenções, verificando-se a implementação de medidas avulsas, de reajustamentos contínuos face às exigências nacionais, também mundiais, mas adiando a “democratização” da organização escolar, por não reconhecer às escolas e aos seus diferentes atores a capacidade efetiva de definirem normas e regras próprias nos domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos.

Para Azevedo (2008: 18), defensor da regulação sociocomunitária, trata-se de um novo modelo de regulação de controlo, “apenas retoricamente mais ‘participado’, mas que não ultrapassa na prática, uma regulação de controlo desregulada”.

O mesmo autor reafirma este bloqueio, acusando as políticas de governos sucessivos, de hipocrisia e simulacro, quando afirma que “O sistema educativo diz que serve para uma coisa e faz outra (...). O Ministério da Educação decreta que as escolas são autónomas, mas atua reforçando o seu poder (...).” (Azevedo, 2009: 9).

Se a lógica centralizadora se tem revelado ineficaz, perante o avolumar das exigências decorrentes da massificação do ensino e dos gastos e problemas daí advindos, a segunda também encontra muitas dificuldades em transpor diretamente as suas práticas gestionárias, para as organizações educativas, dada a sua especificidade no seio das outras organizações públicas.

Barroso (2004), a propósito desta recomposição de relações, derivada da diversidade de instâncias de decisão e do envolvimento de um maior número de atores, afirma a necessidade de ser o Estado a exercer uma nova regulação de modo a que, embora respeitando a individualidade e a diversidade, não se dilua o sentido da coesão social, necessária à sobrevivência da sociedade, propósito intrínseco à educação.

## **1.2. Mecanismos de regulação de poder no quadro da reconfiguração do papel do Estado**

Na generalidade dos países, embora com situações de partida muito diversificadas ou mesmo antagónicas, constata-se uma tendência dominante para o reforço de novos modos de controlo e de responsabilização da escola, designadamente através do **controlo de resultados**, através de mecanismos formais de **avaliação externa**<sup>10</sup>, focalizados na “qualidade” da educação de cada escola, agora não (só) com o carácter de controlo burocrático de procedimentos, mas na senda de uma regulação mercantil, e da **participação social** no governo das escolas, incluindo, representantes dos alunos, dos pais e de outras entidades locais nas suas estruturas de administração.

---

<sup>10</sup> Os mecanismos de reforço da avaliação e controlo de procedimentos e de resultados constata-se também nos processos de avaliação de desempenho dos docentes, na obrigação de cumprimento de requisitos de formação contínua para obtenção de créditos para progressão na carreira, na especialização em áreas específicas para o desempenho de cargos de liderança intermédia ou de topo. No entanto, esta forma de regulação não cabe, de modo particular, no âmbito do nosso estudo, pelo que privilegiamos a abertura à participação social, nomeadamente aos pais, nestes novos modos de regulação do poder e de reconfiguração do papel do Estado.

### 1.2.1. A avaliação externa e o controlo de resultados

A Inglaterra e o País de Gales assumem-se como exemplos paradigmáticos da institucionalização deste mecanismo de regulação, de prestação de contas, *accountability*. Até aos anos 80, o controlo das escolas era realizado por instâncias locais de educação que definiam os normativos e o financiamento direto das escolas, cuja supervisão estava a cargo de inspetores locais. Por iniciativa dos governos conservadores, prosseguida pelo governo trabalhista de Tony Blair, o poder central reafirmou a sua intervenção com a reorganização dos serviços de inspeção (HMI), criando um departamento governamental para a avaliação das escolas (OfSTED) e um dispositivo de inspeção sistemática das mesmas, exigindo avaliações de desempenho detalhadas e o estabelecimento de planos de melhoria para correção dos pontos fracos detetados, de forma a evitar o seu encerramento compulsivo.

No caso português, a **avaliação externa** tem sido conduzida por via institucional, quer através da IGE (agora IGEC), quer através dos resultados dos alunos em provas padronizadas a nível nacional, exames e provas de aferição. A crescente importância destas políticas de avaliação externa dos resultados levou à criação, no final dos anos noventa, do GAVE, Gabinete de Avaliação Educacional, um serviço responsável por todos os requisitos necessários à realização das provas. Os últimos anos ficaram marcados, quer pela publicação dos resultados destes testes, realizados a nível nacional, quer por outros, realizados no seio de programas de avaliação internacionais, designadamente o PISA, *Program for International Student Assessment*, também ele regulador das políticas dos governos no setor da educação.<sup>11</sup>

A avaliação externa das escolas, tal como o PISA, constitui-se como um dos instrumentos de regulação baseados no conhecimento e “ (...) evidencia uma lógica de monitorização e pilotagem que se centra especialmente na produção de informação

---

<sup>11</sup> Cf. Afonso & Costa (2009c) A influência do *Programme for International Student Assessment* (PISA) na decisão política em Portugal: O caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português.

relevante, considerada indispensável em relação à qualidade da escola.” (Afonso & Costa, 2011: 130).

A divulgação nacional dos resultados da avaliação dos alunos, em provas de exames nacionais, foi defendida por David Justino (2005: 5-6), Ministro da Educação de um dos governos PSD, que assumiu a defesa desta publicitação, numa ótica da responsabilidade e de coerência com a nossa participação em avaliações internacionais, considerando que é necessário conhecer e problematizar a realidade para conseguir compreendê-la, e, por isso afirma que “ (...) não é sustentável que numa sociedade democrática seja limitado o acesso à informação produzida pela administração educativa”, propondo uma reflexão aprofundada sobre a publicitação dos resultados das escolas, pois podem “constituir um instrumento de avaliação e de orientação para promover mediadas de incentivo e qualificação das aprendizagens” (*ibidem*: 13).

Para este autor, a discussão e a polémica que se gerou foi positiva, apesar de ter conduzido a algumas leituras unidimensionais, reducionistas ou deterministas, de reprodução das assimetrias e exclusão social, mas levou também à reflexão crítica. Os números fazem-nos pensar e a atitude reflexiva deve conduzir a processos de melhoria das práticas das escolas, de cada escola, disciplina, a disciplina: “Se utilizarmos a informação disponível, construindo indicadores adequados, visando detetar pontos fortes e fracos, dinâmicas de progresso e a identificação de boas práticas, estes resultados poderão ser de uma utilidade inexcusável (*ibidem*: 45). Continuando esta linha de pensamento, aponta para a necessidade de trabalhar os dados, em centros de investigação, e não ficarmos por leituras redutoras apresentadas em parangonas dos *Media* nacionais, e elaborar listas ordenadas de escolas com os mais variados critérios, agregando “ (...) diferentes variáveis de aproximação, a partir de um algoritmo adequado” (*ibidem*: 94), que integre fatores de ponderação para além dos resultados escolares nas provas nacionais, por exemplo, as taxas de retenção, os níveis de abandono escolar e as características socioeconómicas dos alunos de cada escola.

A avaliação das organizações educativas, prevista desde 1986, pela LBSE, designadamente no seu art.º 49, assumiu outra relevância normativa, com a publicação, em 2002, da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, Lei do Sistema de Avaliação da

Educação e do Ensino Não Superior, que defende um sistema duplo que inclui a avaliação externa e a autoavaliação.

O Despacho n.º 370/2006, de 5 de abril, partindo do pressuposto que a "avaliação dos estabelecimentos de ensino constitui um importante instrumento para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem", assume a uma relação estreita entre a avaliação e o processo de autonomia das escolas, cujo desenvolvimento pressupõe a prestação de contas, a responsabilização pelos resultados obtidos. Paralelamente a esta evolução normativa foram aparecendo algumas experiências no domínio da avaliação das escolas<sup>12</sup>.

Destes ensaios, salientamos alguns realizados por iniciativa do Ministério da Educação, sobretudo em colaboração com entidades europeias ou por agências privadas: o *Observatório da Qualidade da Escola* (1992-1999), que funcionou no âmbito do *Programa de Educação para Todos* (PEPT) e tinha como objetivo obter informações sistemáticas sobre as escolas, com vista à promoção da sua qualidade; o *Projeto Qualidade XXI* (1999-2002), uma iniciativa do Instituto de Inovação Educacional, dando continuidade a um projeto lançado pela União Europeia, em 1997, com a finalidade de fazer o diagnóstico da situação das escolas, participando representantes dos diferentes atores da comunidade educativa, com vista à utilização dos resultados da avaliação para a melhoria da qualidade; o *Programa de Avaliação Integrada das Escolas* (1999-2002), da responsabilidade da IGE, beneficiando da experiência recolhida dos anteriores programas, aplicando-se aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, com vista a uma intervenção estratégica e integrada que contemple as várias facetas da realidade escolar, meios, processos, resultados e atores; o *Programa de Avaliação de Escolas Secundárias (AVES)*, uma iniciativa da Fundação Manuel Leão, a partir de 2000, baseada no modelo espanhol IDEA, *Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo*, um dos seus principais objetivos é a articulação da avaliação externa, a cargo desta instituição, e a avaliação

---

<sup>12</sup> A União Europeia, com o intuito de “facilitar” a avaliação dos sistemas educativos, definiu um conjunto de dezasseis indicadores de qualidade (Comissão Europeia, 2001). Entretanto estes indicadores evoluíram em função do cumprimento da agenda de Lisboa e dos objetivos "Educação e Formação para 2010" (Conclusões do Conselho de 24 de maio de 2005 sobre novos indicadores em matéria de educação e formação).

interna de cada escola aderente. O Programa funciona em função de um ciclo de estudos de três anos, de cada conjunto de alunos de uma escola, e tem em vista a obtenção do seu valor acrescentado, isto é, o valor obtido a partir da comparação entre os resultados obtidos; o *Projeto "Melhorar a Qualidade"* resulta de uma parceria entre a Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e a empresa QUAL, Formação e Serviços em Gestão de Qualidade, baseando-se no modelo de excelência da EFQM, *European Foundation for Quality Management*.<sup>13</sup>

Outro aspeto que temos de considerar, quando abordamos a avaliação das escolas, no quadro das políticas de descentralização e do desenvolvimento da autonomia, prende-se com a reforma da administração pública, cujos objetivos assentam na conquista da qualidade, da excelência, insistindo na necessidade do estabelecimento de uma cultura de avaliação de todas as organizações públicas.

No nosso país, no âmbito da Reforma da Administração Pública (PRACE), designadamente através do Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho (SIADAP), criado pela Lei n.º10/2004, de 22 de março, e pelo Decreto Regulamentar n.º19 - A/2004, de 14 de maio, passou a fomentar-se a avaliação dos serviços e organismos públicos, através da aplicação da ferramenta de autoavaliação, *CAF, Estrutura Comum de Avaliação*.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Modelo de qualidade para o setor público. "A noção de gestão da qualidade total está associada às normas ISO, normas internacionais em quase todos os domínios da atividade industrial, económica, científica e técnica, elaboradas pela Organização Internacional de Normalização (*International Standardization Organization*)" (Carapeto, 2006: 48). A série de normas ISO 9000 nasceu em 1987 e é o resultado de um consenso internacional sobre as boas práticas de gestão, com a finalidade de assegurar produtos e serviços de qualidade permanentes, respondendo às necessidades dos cidadãos, clientes.

<sup>14</sup> A CAF é uma ferramenta de apoio à implementação dos conceitos de Gestão da Qualidade na Administração Pública, constituindo-se como um modelo de autoavaliação, criado com base nos critérios do Modelo de Excelência da EFQM, para as organizações públicas da União Europeia (UE) conhecerem e melhorarem o seu desempenho organizacional. "*Comum*" porque as mesmas estruturas e sistemas são utilizados pelas organizações de serviço público dos diferentes países, que se encontram em situações socioeconómicas diferentes e têm culturas administrativas diferentes. "*Estrutura*" indica um conjunto de princípios de qualidade agrupados de uma maneira lógica e coerente, englobando todas as características de funcionamento de uma organização, no sentido de se confrontar com a realidade de uma organização eficaz e de poder estabelecer um diagnóstico preciso do seu estado. "*Avaliação*" porque se pretendem implementar mudanças e ações corretivas, nos domínios identificados como tendo necessidade de melhorias. Uma das virtualidades do modelo CAF é a criação de parâmetros de comparação entre organizações públicas, o *benchmarking*, que permite à organização comparar-se com as restantes e tomar conhecimento de melhores práticas.

A administração educacional também tem experimentado o modelo CAF na autoavaliação das escolas, nomeadamente através da sua adaptação, o *Projecto Qualis*. Desde 2006, com a implementação deste projeto na Região Autónoma dos Açores, a avaliação das escolas, em cumprimento do Decreto Legislativo Regional n.º 29/2005/A, de 6 de dezembro, apresenta como principal objetivo promover uma reflexão crítica e aprofundada sobre as suas práticas globais.

Decorrente do quadro de aplicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a IGE assumiu novas funções no âmbito da avaliação das escolas, a missão de acompanhar gradualmente as escolas e agrupamentos com vista à generalização crescente de uma cultura de avaliação em todo o sistema educativo. As principais atribuições são a definição de referenciais para a autoavaliação e para a avaliação externa das escolas, com o objetivo da classificação dos estabelecimentos de ensino aptos para celebrarem contratos de autonomia, na sequência da implementação da Lei n.º 43/89 e do Decreto-Lei n.º 115-A/98.

Da primeira experiência-piloto, em 2006, com vinte e quatro escolas e das que se seguiram foram redigidos relatórios pelas equipas, constituídas, primeiro, por especialistas, designados pelo Gabinete da Ministra da Educação, através do Despacho n.º 5/ME/2007, depois, por dois inspetores e um elemento externo à IGE, também especialista, igualmente designado pelo mesmo Gabinete, através do Despacho n.º 4341/ME/2007.

De um entendimento da avaliação das escolas no sentido da sua fiscalização e controlo, nomeadamente na gestão de recursos e na aplicação dos normativos centrais, temos vindo a assistir a uma reorientação do trabalho da IGE<sup>15</sup>, mormente no que respeita a avaliação dos estabelecimentos de ensino como locais de desenvolvimento, como organizações que querem caminhar a passos largos umas, e a passos mais curtos outras, sempre atendendo às suas circunstâncias, para a sua autonomia.

---

<sup>15</sup> A propósito destas novas atribuições, consulte-se o Decreto-Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de julho, que aprova a nova estrutura orgânica da IGE, em conformidade com a Lei Orgânica do Ministério da Educação e o quadro das orientações definidas pelo Programa de Reestruturação Central do Estado (PRACE). De acordo com o preâmbulo desse postulado, é de "sublinhar que, a acrescer às suas funções inspetivas tradicionais, é cometida a este serviço a função de participação no desenvolvimento do processo de avaliação das escolas".

O Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, criou o Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas, atribuindo-lhe competências nesta área, das quais destacamos: a definição dos referenciais para a autoavaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário; a definição dos referenciais para a avaliação externa, tendo em consideração que desse processo de avaliação deverão resultar classificações claras desses estabelecimentos e recomendações com vista à preparação da celebração de contratos de autonomia, identificando as áreas em que a contratualização pode ser feita ou a necessidade de intervenção no sentido da melhoria dos aspetos considerados mais débeis.

De acordo com este documento, a finalidade da avaliação externa das escolas é fomentar práticas de autoavaliação, constituindo os relatórios documentos de reflexão e debate, identificando pontos fortes e pontos fracos, contribuindo para a elaboração, pelas escolas, de planos de melhoria, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se inserem.

A avaliação externa das escolas integra-se nos novos modos de regulação pós-burocráticos, promovidos pelos governos, neste caso o português, importando modelos, face às exigências decorrentes das dificuldades encontradas na resolução crescente dos problemas sociais, económicos, e a sua perda de autoridade, “no sentido do desenvolvimento de formas de conhecimento que legitimem e validem a sua atividade” (Afonso & Costa, 2011: 134), através de processos de persuasão dos atores sociais, adotando novas “tecnologias de governo” *soft*, sustentadas por “ (...) uma certa dissimulação da componente normativa” (*ibidem*: 20), atenuando as formas tradicionais de controlo burocrático, a imposição declarada de normativos, ao possibilitar uma pluralidade de olhares, especialistas ligados ao ensino superior, inspetores da educação, escolas e parceiros sociais, mas não deixando de atuar ao serviço do controlo das instituições, ao serviço das políticas, enquanto ação pública, dos seus constrangimentos e interdependências multiníveis.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> A este propósito, confronte-se estudos realizados no âmbito do projeto de investigação internacional, *The role of knowledge in the construction and regulation health and education policy in Europe: Convergence and specificities among national and sectors*, cujo acrónimo é *Knowandpol*, desenvolvido em 8 países (Alemanha, Bélgica, França, Hungria, Noruega, Portugal, Reino Unido e Roménia), acessível em <http://www.knowandpol.eu/>. Alguns estudos realizados pela equipa portuguesa, coordenada por João

Santos Guerra (2002) propõe-nos uma espécie de carta de deveres para a avaliação das escolas: a avaliação deve ser uma avaliação contextualizada, ter em conta os processos, dar voz a todos os participantes, preocupar-se fundamentalmente com os valores educativos, consagrados nos documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos do Homem, por exemplo, utilizar diferentes métodos e diferentes vozes na análise e reconstrução da realidade, não se basear exclusivamente nos números, utilizar uma linguagem simples, considerando o problema da avaliação como um problema de comunicação, enfim, não deve ser entendida como uma imposição e deve conduzir sempre à melhoria das práticas, em prol de uma educação para o aperfeiçoamento e a autonomia dos sujeitos, sejam eles entendidos individualmente ou enquanto organizações. Para este investigador, defensor de uma avaliação qualitativa, formativa, cada escola é um lugar único e irrepetível, dissociável do seu contexto, da sua história: " (...) avaliar as escolas com rigor implica conhecer a especial natureza e configuração que elas têm, enquanto instituições enraizadas numa determinada sociedade: a sua heteronímia, as suas componentes nomotéticas, os seus fins ambíguos, a sua débil articulação, a sua problemática tecnologia (...) ". (2002:13)

Em suma, corroboramos as afirmações de Azevedo (2007b: 12) “o Estado deve evoluir drasticamente na sua (até hoje débil) capacidade de a avaliação externa e de análise comparada de desempenho dos alunos, dos professores e das escolas”, pois a “autonomia real” das escolas deve ser “devidamente contratualizada, desenvolvida num quadro de rigorosa avaliação interna e externa e de definição de responsabilidades (...) escola a escola.” (*ibidem*, 2009: 17).

### **1.2.2. A promoção de políticas de participação social no governo das escolas**

De uma lógica estatal, baseada na intervenção formal do Estado, como único responsável pela definição e coordenação das políticas educativas, a perspectiva teórica tem-se alargado, progressivamente, embora nem sempre a linearidade dos discursos coincida com a realidade das práticas, a uma versão mais abrangente que prevê que

---

Barroso, foram publicados pela Fundação Manuel Leão, *Políticas educativas: Mobilização de conhecimentos e modos de regulação* (2011), Barroso, J. & Afonso N. (Orgs).

outros atores sociais participem nessa definição e coordenação, através do estabelecimento de redes (Lima, 2007).

Joaquim Azevedo (2007b: 3) reafirma que num Estado democrático moderno, para além da ação do “sistema educativo mundial”, e da regulação nacional, isto é, das políticas que visam a “ (...) procura do equilíbrio, alcançado através de ações de coordenação, controlo, avaliação e correção (...) devemos considerar, em simultâneo, a regulação local, tendo em vista dar conta também da complexidade das escolas e das ações, estratégias e jogos de interesses dos atores sociais, que povoam cada comunidade.” Defendendo, de modo incisivo, um “modelo de regulação sociocomunitária da educação e da formação de todos os portugueses” (*ibidem*: 2), face a um Estado centralizador, num quadro de real autonomia das escolas, de regulação complementar e de proximidade, dada a ineficácia e a ineficiência das medidas centralistas e de “autonomia decretada” dos últimos anos, considera esta forma de regulação “ (...) nevrálgica nos processos de mudança social, na medida em que só ela dá conta dos atores, das situações sociais concretas, das dinâmicas de articulação territoriais (perspetiva horizontal), e das medidas e políticas geradas e desencadeadas pela administração (perspetiva vertical).” (*ibidem*: 4).<sup>17</sup>

Para este autor, a **regulação sociocomunitária** assenta em três princípios basilares: o princípio personalista, a pessoa e o seu pleno desenvolvimento (pessoal e social); o princípio da solidariedade social, o superior bem comum, e o princípio da subsidiariedade do Estado, enquanto “instrumento da segurança, da justiça e do bem-estar da sociedade civil”. (Azevedo, 2009: 20), reafirmando, constantemente, que a “interação com as redes sociais locais e os seus atores constitui o ‘caldo’ onde esta autonomia vivifica e assume os seus contornos concretos” e, por isso mesmo, a autonomia não pode ser “uma benesse do Estado”, mas um direito.

---

<sup>17</sup> O autor apresenta como exemplo deste modelo de regulação e de melhoria de qualidade da educação, assente no reforço da participação cívica e do diálogo interinstitucional, o Projeto TCA, Trofa Comunidade de Aprendentes, que a Universidade Católica coordenou.

### **1.2.2.1. A territorialização das políticas educativas: o alargamento de competências do poder local e o estabelecimento de parcerias**

A apologia da autonomia das escolas e da sua abertura à comunidade, à participação social no governo das escolas, integra-se num quadro mais vasto da defesa da territorialização ou localização das políticas educativas, que pressupõe o alargamento de atribuições e a transferência de competências para o **poder local**, no que diz respeito à área da educação. Não se trata apenas de uma valorização social das funções educativas do poder local, mas, essencialmente, de um fenómeno político de reconhecimento da importância do poder local pelo poder central.

Quando falamos de políticas de territorialização educativa, convém esclarecer o significado do termo que está na sua base. Segundo o Despacho n.º 147-B/ME/96, o " (...) território é o local onde se ajustam condições especiais da oferta educativa aos projetos das comunidades". Para além da necessidade de esclarecermos o conceito de território educativo, torna-se fundamental refletir acerca do termo **parceria**, que lhe anda intimamente associado, e em que sentido é utilizado nesta investigação.

Comungando com Serra (2007: 90) " (...) a parceria é enformada por todo um conjunto de princípios e valores, com destaque para a participação, em apelo ao sentido de corresponsabilidade, de efetividade da envolvimento dos cidadãos e das instituições na tomada de decisão e na realização dos projetos". Ao conceito de parceria estão, assim, associados conceitos como participação, corresponsabilização e comunicação, no sentido de interação, de partilha dinâmica de objetivos, de trabalho de equipa.

A parceria justifica-se no reconhecimento do papel da escola para o desenvolvimento local e vice-versa. Este conceito, para alguns autores, aproxima-se da ideia de parceria socioeducativo (Canário, 1993; Marques, 1998). É entendido como um modo de funcionamento e de organização entre atores de diferentes instituições que trabalham com o mesmo sentido, com as mesmas responsabilidades, para o bem local, entendido no seu sentido pleno, não se verificando poderes exclusivos, mas tomadas de decisão negociadas, para que a parceria socioeducativa seja fator de transformações sociais sentidas como necessárias e úteis para toda a comunidade local. A noção de parceria implica cooperação, convergência de atitudes na tomada de decisões, a participação dos diferentes atores, internos e externos à escola,

com o intuito de colaboração na planificação, direção e avaliação do projeto educativo, que deixa de ser da escola instituição para o ser da escola comunidade educativa local.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE,1995: 23), a intervenção das autarquias " (...) justifica-se num processo de parceria na educação, contextualizado num processo de territorialização da ação educativa e de desenvolvimento local, na certeza de que o papel da Educação é determinante para corrigir determinadas assimetrias ainda existentes". A escola desempenha um papel decisivo ao nível da coesão social (Carneiro, 2001: 11), pois é um espaço privilegiado que reúne as condições necessárias para o exercício da cidadania.

O Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, reitera a "progressiva descentralização da administração educativa para os níveis regional e local, como condição de modernização e renovação", com o objetivo de estimular a participação e a iniciativa das escolas no âmbito do reordenamento da rede da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, equacionando novas dinâmicas de associação ou agrupamento de escolas; o desenvolvimento de projetos educativos de escola e a concretização de escolhas feitas, de modo a que cada uma delas consiga um melhor funcionamento, tendo em conta a realidade social e o seu projeto educativo.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril, no seu preâmbulo, considera que "a autonomia e a descentralização são aspetos fundamentais de uma nova organização da Educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade de serviço público de educação". O desenvolvimento dessa autonomia passa pela assunção, pelo poder local, de novas competências com meios adequados. Este postulado legal prevê a figura do contrato de autonomia, que parte das escolas como organizações concretas, das escolas que estejam mais aptas a assumir de forma faseada a sua autonomia, cabendo ao Estado a responsabilidade de assegurar a correção das assimetrias e das desigualdades existentes entre as diferentes regiões, entre os diferentes territórios.

A Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais, tendo por finalidade (art.º 2º, 1) "assegurar o reforço da coesão nacional e da solidariedade inter-regional e promover a eficiência e a eficácia da gestão pública assegurando os direitos dos administrados". O

art.º 3.º assegura que "a transferência de atribuições e competências é acompanhada dos meios humanos, dos recursos financeiros e do património adequados ao desempenho da função transferida". As atribuições dos municípios incluem a educação (art.º 13º, d). Este documento, no art.º 19º, define que é da competência dos órgãos municipais participar no planeamento e na gestão dos equipamentos educativos e realizar investimentos na construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas do ensino básico. É igualmente da sua competência elaborar a carta escolar, a integrar nos planos diretores municipais, e criar os conselhos municipais de educação. As outras funções visam a manutenção dos transportes escolares; a gestão dos refeitórios do pré-escolar e do 1º ciclo; o alojamento dos alunos do básico; a comparticipação no domínio da ação social escolar; o apoio ao desenvolvimento das atividades complementares de ação educativa na educação pré-escolar e no ensino básico e a gestão do pessoal não-docente de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico.

O Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, teoricamente tem por objetivo reforçar, ou melhor, efetivar, a transferência, de atribuições e competências da administração central para as autarquias locais no que diz respeito à educação e ensino não superior, na sequência do reconhecimento meramente formal destas atribuições conferidas pela Lei n.º 159/99, art.º 19º, e pelas leis que lhe sucederam, nomeadamente a Lei n.º 30-C/2000, de 29 de Dezembro, art.º 13º, e a Lei n.º 109-B/2001, de 27 de Dezembro, art.º 12º. Este Decreto-Lei, no seu discurso preambular, reitera que tem como finalidade transferir "efetivamente competências relativamente aos conselhos municipais de educação, um órgão essencial de institucionalização da intervenção das comunidades educativas a nível do concelho, e relativamente à elaboração da carta educativa, um instrumento fundamental de ordenamento da rede de ofertas de educação e de ensino". O presente documento resultou da ponderação conjunta entre o Governo e a Associação dos Municípios Portugueses, visando a "aproximação" e a "corresponsabilização" entre os cidadãos e o sistema educativo. O conselho local de educação passa a designar-se conselho municipal de educação e define-se como "uma instância de coordenação e consulta, que tem por objetivo promover a articulação da

intervenção dos agentes educativos e dos parceiros sociais, prevendo a eficiência e a eficácia do sistema educativo.

O Decreto-Lei 75/2008 atualiza esta continuidade discursiva da necessidade de abertura à sociedade, nomeadamente o reforço da participação das famílias e comunidades na direção escolar, assegurando “ (...) a efetiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola. Uma tal intervenção constitui também um primeiro nível, mais direto e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve.” (Cf. Preâmbulo).

Os normativos apresentados são a expressão discursiva da vontade de desenvolvimento de políticas educativas de territorialização, isto é, contextualizadas nos espaços, nos locais, numa lógica de democratização, de estabelecimento de parcerias, com destaque para a participação dos pais e das autarquias na vida da escola.

Contudo, muitos analistas e investigadores referem o carácter limitado da intervenção local, considerando a descentralização uma mera figura de retórica, para justificar, legitimar, outros modelos de regulação (Barroso e Dutercq, 2005: 38); outros entendem a organização do sistema educativo local feita de medidas avulsas e até desconexas e os conselhos municipais de educação uma oportunidade perdida (Pinhal, 2004: 1); outros, ainda, entendem a criação dos conselhos municipais de educação como "um controlo remoto" das políticas definidas a nível central (Formosinho e Machado, 2004: 27).

Até hoje, as parcerias com as autarquias têm-se verificado essencialmente em matéria de apoio socioeducativo, de organização de atividades extracurriculares e de complemento curricular, de rede, horários e transportes escolares. No entanto, não são exclusivamente estas as atribuições que interessam às autarquias. A intervenção municipal na educação configurada na Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, tem desencadeado alguma tensão de poderes entre as partes. Por um lado, os profissionais das escolas não a veem com muito bons olhos; por outro, as autarquias também exigem contrapartidas, nomeadamente, para já, de natureza económica. Matos (1999: 2) afirma que " (...) não é possível uma política bem-sucedida na educação, sem que sejam conferidos, aos municípios, os meios financeiros compatíveis com as exigências das responsabilidades que lhes estão a ser cometidas pela Administração Central".

Partilhando esta linha de preocupações, Serra (2007:72) entende que "A acrescida envolvimento das autarquias na definição e gestão das políticas educativas locais não pode evoluir para um municipalismo escolar subordinado a uma qualquer autocracia ou oligarquia locais", isto é, a lógica da ação participativa do poder local na causa da educação deve orientar-se pelos princípios que enformam a lógica do estabelecimento de parcerias, um exercício democrático com vista à qualidade educativa, como um contributo matricial para o desenvolvimento e a coesão social.

De igual modo, para Clara Cruz (2007: 70) "É muito importante perceber como cada município entende a sua relação com o Estado Central, como entende a *territorialização*, como se apropria da política de criação dos CME, como faz a sua gestão e a aplica no terreno". Esta mesma investigadora, na sua recente tese de doutoramento, apresentada à Universidade de Lisboa (Cruz, 2012: 214), num estudo circunstanciado das práticas e funcionamento de 11 conselhos municipais de educação, conclui, quanto à mobilização das autarquias nestes órgãos de regulação, que alguns dos autarcas entrevistados revelam dificuldades " (...) em gerir uma entidade que lhes é imposta, para a qual nem sempre se sentem preparados e mobilizados e na qual nem sempre encontram sentido", acrescentando ainda que "A gestão de competências das autarquias faz-se lateralmente, subvertendo e mesmo ignorando os referenciais normativos e cognitivos do instrumento que institui os CME." (*ibidem*: 221).

De acordo com Barroso (1996a: 30) há a necessidade de promover medidas concretas de incentivo e apoio à constituição de parcerias socioeducativas, com o fim de formalizar a participação da sociedade local, contribuindo para o desenvolvimento da escola enquanto comunidade-educativa.

Segundo o mesmo autor (2000: 209), é necessário definir, com clareza, os papéis, até porque "o reforço da dimensão local da escola exige alterações nos modos de regulação, nas formas de organização e nas práticas de gestão".

Reforma educativa atrás de reforma educativa traz poucos ganhos: "O nosso principal problema é político: não redefinimos os papéis do Estado e da sociedade (...)" (Azevedo, 2009: 2), os governos sucessivos limitam-se a alterar a morfologia da estrutura organizacional. À escola são exigidas responsabilidades cada vez mais

acrescidas: “Equívocos porque se tende a esperar da educação escolar o que ela sozinha não pode nem nunca poderá vir a dar (...).” (*ibidem*: 8).

Num mundo globalizado, como é o nosso, não podemos desligar estas lógicas de ação territoriais, das lógicas nacionais e das lógicas decorrentes do fenómeno da mundialização. A escola tem de movimentar-se nesta conflitualidade, nesta responsabilização crescente, já antes reconhecida pela equipa do relatório para a UNESCO, sobre a educação para o século XXI, (Delors., J., *et al.*, 1996).

### **1.2.2.2 As políticas de envolvimento dos pais na direção/governo das escolas**

A problemática do envolvimento dos pais no governo da escola pública está intimamente relacionada com a da regulação dos poderes e a forma como o papel dos pais sofreu uma reconceptualização, quer no modo como são chamados a participar na génese das políticas públicas, quer no que respeita ao incentivo à sua participação no seio das organizações educativas, em particular.

As reformas educativas, que nos últimos anos têm marcado a generalidade dos sistemas educativos dos países, nomeadamente, da Europa Ocidental, apresentam em comum, embora com características diferenciadas, a consagração da autonomia a par da participação dos pais em estruturas formais do governo das escolas. Estas preocupações desenvolveram-se, essencialmente, a partir da década de 70, na maior parte dos países da Europa, e culminaram em significativas mudanças educativas, com maior expressão na década de 80. Na década seguinte, este processo de reforço da participação formal dos pais e seus representantes tem continuado, constituindo uma das questões centrais dos debates no domínio da educação (*EURYDICE*, 1997).

Na sequência da presidência espanhola, cujo tema central de debate foi a participação social na educação, a Comissão Europeia, através do programa *EURYDICE*, realizou um estudo sobre os **modos de participação dos pais** nos sistemas educativos dos diferentes países da União Europeia. Do relatório produzido, destacam-se as iniciativas e medidas tomadas em matéria da implicação dos pais no ensino obrigatório, quer a nível nacional, quer ao nível dos estabelecimentos de ensino, bem como as modalidades de representação e as competências que lhes são confiadas nos

diferentes órgãos em que têm assento. O estudo comparativo permitiu concluir da convergência nesta matéria, apesar da diversidade de situações: todos os países assumiram políticas de promoção da intervenção parental, pelo menos ao nível dos estabelecimentos de ensino, a existência de dispositivos de participação está generalizada (*EURYDICE*, 1997: 11), embora as modalidades de representação variem, de país para país, em função dos contextos políticos. Na maior parte, a representação dos pais, quer ao nível nacional, regional/local, quer mesmo nos órgãos das escolas é minoritária; os mecanismos de paridade são pouco frequentes e apenas ao nível regional/intermediário, por exemplo, na Irlanda, na Áustria, na Comunidade Flamenga da Bélgica, na Espanha, no ensino privado subvencionado pelo Estado; a participação maioritária constitui exceção ao nível dos estabelecimentos de ensino em apenas dois países: a Dinamarca e a Escócia. Contudo, o papel desempenhado pelos pais nestes dois países é muito diferente: no primeiro, detêm um **poder de decisão**, no segundo, **de consulta**.

A consulta consiste no direito a estar informado e emitir uma opinião. A decisão compreende todo o processo, aprovação, decisão e execução. Este poder encontra-se sobretudo a nível dos estabelecimentos, em órgãos para o efeito, mas esta participação nas tomadas de decisão pode assumir duas facetas (*ibidem*:15): decisão sobre o conjunto dos aspetos relativos à gestão interna e diária da escola: organização dos horários, das atividades de complemento curricular, de controlo das despesas, etc. ou decisão sobre os aspetos importantes do funcionamento global do sistema educativo, por exemplo, o recrutamento de pessoal docente e de pessoal não docente, a seleção do “diretor”, a fixação do programa e dos métodos de ensino. Na maior parte dos países, encontra-se o segundo tipo, de consulta. Como ilustrativos do primeiro, decisão, destacamos alguns como a Dinamarca, a Espanha, a Irlanda e Portugal (Cf. tabela 3, *EURYDICE*, 1997: 16). No caso português, a leitura dessa participação em termos de decisão não nos parece assim tão óbvia, conforme a leitura da figura pode suscitar, embora a retórica dos documentos aponte, de forma clara, para essa participação.

Na maior parte dos países contemplados no relatório enunciado, decorrem cursos de formação para ajudar os pais a prepararem a sua participação nas escolas, uns, de

forma mais organizada, outros, de caráter mais incipiente, financiados por instâncias públicas ou privadas. A Federação Europeia das Associações de Pais (EPA: *European Parents Association*) tem tido um papel importante na conceção e desenvolvimento de programas de formação parental.

As políticas de envolvimento da comunidade educativa e, em particular dos pais, no seio de novos quadros de regulação e reconfiguração de poderes, não são um exclusivo dos países europeus. As políticas educativas, e as outras, só são devidamente compreendidas se as considerarmos globalmente. Noutros países, como os Estados Unidos ou a Austrália, por exemplo, têm sido ensaiadas políticas semelhantes. Um dos aspetos mais salientes destas vagas reformistas consistiu no reforço do papel dos pais como consumidores, numa reconceptualização da sociedade como mercado, assistindo-se, assim, a uma tensão entre as finalidades da intervenção dos pais no governo das escolas: esforço de democratização da escola ou reforço da lógica de mercado no território educativo?

A propósito do protagonismo que vem sendo adquirido pelos pais e encarregados de educação no sistema educativo português, invoquemos a Lei das Associações de Pais, o Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro, com alterações pelos Decreto-Lei n.º 80/99, de 16 de março e Lei n.º 29/2006, de 4 de junho. No artigo 9.º estão consagrados os direitos, entre outros, de participarem na definição da política educativa da escola ou agrupamento; participarem na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino; pronunciarem-se a nível nacional, regional e local acerca das políticas educativas e sua articulação com outras políticas sociais; acompanharem a execução das políticas educativas nacionais, regionais e locais. Retomamos este assunto, noutro momento destinado à inscrição normativa da participação dos pais na vida organizacional da escola pública portuguesa.

Este discurso crescente do reforço da abertura social e, em particular, das famílias “ (...) pode tornar-se mais uma armadilha ao sugerir um estatuto igualitário entre as diferentes partes, o que revela um falso pressuposto, dada a posição estruturalmente dominante da instituição escolar” (Silva & Stoer, 2005: 21), sobretudo

quando equacionada no âmbito da passagem de pai colaborador para pai parceiro<sup>18</sup>, pois pressupõe uma reconfiguração de papéis quer da escola, quer da família, uma reconfiguração social, de cidadanias, afinal uma repolitização da vida da organização escolar. O primeiro cumpre os seus deveres perante a instituição escolar, no âmbito de uma cidadania que lhe é atribuída, o segundo é interventivo, que reclama ter voz nas decisões, enquadra-se na cidadania reclamada, construída.

Em Portugal, esta participação dos pais na vida das escolas tem-se feito essencialmente de cima para baixo e, apesar das metáforas discursivas, é a personagem tipo de pai responsável, colaborador, que continua a interessar mais ao Estado e às escolas, como a seu tempo o veremos.

## **2. Delimitação do conceito de participação**

No nosso país, os estudos de Lima (1992, 1998, 2001) são fundamentais para a compreensão do fenómeno da participação na vida organizacional das escolas. A participação, omnipresente nos discursos da política educativa após o 25 de Abril, foi-se tornando, gradualmente, organizada. Primeiro, reivindicada pelos atores envolvidos e por organizações político-sociais, depois através da regulamentação legal, passou a constituir um direito democrático.

De acordo com este investigador (1992: 128), o conceito de participação, no quadro da democracia, e é este que aqui invocamos, está vinculado aos conceitos de intervenção ativa, daí o título que demos ao nosso estudo, decisão, governo, partilha de poder. Só neste âmbito faz sentido: “ a participação na tomada de decisões nas organizações, como forma de extensão da democracia política (participativa) – *participação propriamente dita, ou participação democrática*”.

Este é, provavelmente, o termo, a par de autonomia, mais propalado das políticas educativas dos últimos anos, desde a sua consagração na *Constituição da República*, passando pela LBSE e por um grande número de normativos subsequentes.

---

<sup>18</sup> Cf. Stoer e Cortesão (2005).

Para além de um direito, Licínio Lima considera que participar “é um dever, ética e civicamente justificado”. Participar “deve constituir uma prática *normal, esperada* e institucionalmente *justificada*” (*ibidem*: 178).

Este mesmo autor aponta 4 critérios para a sua classificação: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação, que constitui a base para a distinção de vários tipos e graus de participação.

A **democraticidade** consiste na garantia da expressão de diferentes interesses e a sua concorrência em termos de influência nos processos de tomada de decisão, podendo assumir formas de **intervenção direta**, realizada tradicionalmente pelo exercício do direito de voto, sem mediação, **ou indireta**, quando realizada por representantes designados para esse efeito, podendo assegurar diferentes tipos de representação: ou dos interesses gerais ou de interesses particulares.

Nas organizações formais, a participação carece de **regulamentação**, por questões operativas e de legitimação. Com base na natureza das regras, mais formais ou menos formais, temos uma participação mais formal, isto é, explicitada em documentos legais, decretada, ou uma participação menos formal, resultante da tradução, ou adaptação, pelos intervenientes, das regras formais, ou ainda uma participação informal, com regras produzidas, normalmente por pequenos grupos, à margem das regras prescritas formalmente.

O **envolvimento** resulta das atitudes e do empenhamento dos atores nos processos de participação. A **participação ativa** traduz-se num elevado grau de envolvimento, a **reservada** num ponto intermédio, pendular, muitas vezes tática, e a **passiva** caracteriza-se por formas de alheamento ou apatia.

A participação nas organizações orienta-se, estrutura-se e desenvolve-se por objetivos, que podem ser de natureza diversificada, consoante os intervenientes que os fixam e o seu grau de formalidade, a ponto de Lima (1992) considerar que podemos “falar de objetivos *da* organização ou de objetivos fixados *pela* organização (...)” e de “objetivos *na* organização” (*ibidem*: 184).

A **participação convergente** orienta-se para a consecução, consensual, dos objetivos formais da organização, tomados como referência, e a **participação divergente** traduz-se num maior ou menor grau de rutura com as orientações

normativas ou “oficiais”. Este mesmo autor alerta para as limitações e para as diferentes possibilidades de interpretação destes conceitos, pois torna-se “indispensável considerar os sentidos dos comportamentos observados, os objetivos e estratégias individuais e coletivos, a existência de um discurso próprio ou de um discurso tomado por empréstimo” (*ibidem*: 187). O papel do investigador/ observador será o de questionar “os mitos da participação”, pois nem sempre “uma participação maior em termos de poder de decisão (...) conduziu necessariamente a um maior envolvimento na organização” (*ibidem*: 188). Um certo número de atores pode não querer participar, deliberadamente. Outras vezes, alguns arranjam mecanismos, muitos deles dissimulados, para conduzir outros à não participação.

Sá (2002) concorda que esta proposta teórico-conceptual de Lima, aplicada particularmente à análise da participação dos alunos e dos professores, se pode estender ao estudo da participação de outros atores, no governo das escolas, nomeadamente aos pais. Este investigador conciliou esta tipologia com a proposta teórica de Vincent (1996), de modo a que da sua combinação resultasse um modelo mais esclarecedor para a análise e interpretação da participação dos pais, permitindo captar a pluralidade das suas práticas e desvelar o carácter retórico de certas ofertas participativas, no quadro de uma organização marcada pela assimetria de poderes, ou por certos discursos reducionistas relativamente ao alheamento dos pais face à escola. Propõe-nos, assim, um “modelo integrado”, acrescentando-lhe mais três critérios, o da instanciação, o da proporcionalidade e o da politicidade, de modo a poder obter uma maior captação do **pluralismo de sentidos das práticas participativas** e das ausências e, ainda, a desocultação do carácter retórico e, eventualmente, manipulativo de algumas ofertas participativas.

O critério da **instanciação** diz respeito ao momento em que se dá a participação: antes (participação consultiva), durante (participação deliberativa) ou após a tomada de decisão (participação executiva). O da **proporcionalidade** traduz-se no número de representantes nos órgãos, participação minoritária, paritária ou maioritária. A **politicidade** tem a ver com o grau de estruturação da participação: atomizada, isolada,

sem estratégia predefinida ou negociada com os outros participantes, estruturada, isto é preparada, concertada com outros participantes.<sup>19</sup>

O mesmo autor aplica um modelo idêntico para a análise das **práticas de não participação** dos pais, pois considera que este fenómeno, no quadro de organizações democráticas, pode não significar desinteresse dos pais face à escola. Cabe encontrar as razões dessa não participação nos contextos organizacionais, pois os seus significados podem assumir outras dimensões. A não participação pode depender de um ato voluntário e livre do pai, ou pode ser “forçada ou imposta”.

Na esteira de Lima (1992), no seio da ação organizacional, podem conjugar-se fatores de ordem objetiva e subjetiva que podem conduzir de forma implícita ou velada os pais à não participação, por exemplo, o horário das reuniões dos órgãos em que têm assento, a preocupação com a interferência da sua participação nos resultados académicos dos seus educandos, a consciência da assimetria de poder, de desempenharem um papel secundário e o valor de troca ser irrelevante.

A participação nas decisões, no governo, de uma organização, é um fenómeno complexo, não depende exclusivamente da sua textualização, ela só existe enquanto prática de atores estratégicas, num determinado contexto: **quem participa, onde e como o faz.**

No quadro da vida democrática, as práticas de participação direta nas escolas foram dando lugar à **participação indireta, de cariz representativo**, num quadro de organização de processos eleitorais. Se, por um lado, os vários grupos de atores procuram fazer-se representar, de modo a acautelarem os seus interesses, por outro, também se acentuam as dificuldades em encontrar interessados em participar nos órgãos, por relativizarem a importância da sua participação, nomeadamente em contextos onde se verifica a presença de grupos com representação minoritária e, muitas vezes, não passam de figurantes, como alguns estudos têm mostrado, designadamente

---

<sup>19</sup> Cf. Quadro apresentado por Sá (2004: 171): “Proposta de um modelo integrado da articulação entre *papéis* e *critérios* para análise das práticas de participação dos pais/encarregados de educação”. Papéis: pai colaborador/aprendiz; pai consumidor e pai participante. Critérios: democraticidade, regulamentação, envolvimento, orientação, instanciação, proporcionalidade e politicidade.

em relação à participação de elementos “externos” à escola e, em particular, aos pais, que são geralmente acusados de não participarem, pelo menos da forma considerada conveniente, “politicamente correta”, como consultores e colaboradores, “ (...) à margem dos processos de decisão (...) resultando numa cooptação” (Lima, 1992: 330) que pode comprometer a sua autonomia e sua capacidade de intervenção.

A responsabilidade desta desmobilização cabe não só aos atores internos, que se sentem ameaçados por esta intromissão no seu terreno particular, mas ao poder político que, por um lado, decreta esta mobilização, mas, por outro, reforça o poder dos órgãos diretivos das escolas, como extensões do poder central, veículos de transmissão e de amortização de regras centralmente produzidas, e continua a não estabelecer diferenças, no seio da organização escolar, localizada, entre direção (responsável pela definição, e não mera aprovação, das grandes linhas de orientação, o projeto educativo) e gestão, apesar da implementação, mais ou menos sucessiva, de novos modelos de gestão “democrática”.

Natércio Afonso (1993a) considera que a contradição aparente entre falta de participação e demasiada participação dos pais carece de explicitação do conceito e dos sentidos que lhe são diversamente atribuídos nos diferentes documentos e pelos diversos protagonistas, situando-se esta mais ao nível de uma **pseudoparticipação** ou de uma **encenação participatória**, pois confinada à relação de comunicação professores-pais.

Nesta linha de investigação da relação dos pais com a escola, o mesmo autor, apoiando-se nos estudos de Macbeth *et al.* (1981), considera quatro tipos de participação: o da **decisão**, o do **controlo/avaliação**, o do **aconselhamento** e o da **comunicação**. De acordo com os dados teóricos e empíricos compulsados, em Portugal, a participação dos pais tem-se circunscrito, essencialmente, ao último nível, o da comunicação, isto é, ao nível de uma pseudoparticipação, dirigida pelos profissionais da educação, limitando-se aos encontros, às conversas com as famílias, designadamente a propósito do aproveitamento e ou comportamento dos seus educandos, numa lógica de colaboração desejada e não na perspetiva de parceiros, de interlocutores privilegiados na construção da autonomia da escola, coadjuvantes face ao controlo remoto da administração central.

Na verdade, os estudos têm demonstrado que, apesar de todas as tentativas teóricas, as escolas continuam a não ter uma política clara de promoção efetiva da participação dos pais. Muitos investigadores concluem que, sobretudo, os professores não estão interessados em terem pais que questionem as suas práticas, dentro das escolas (Davies *et al*, 1989), limitando a sua área de intervenção, querendo-os apenas enquanto pais colaboradores, isto é, que vão ao encontro das aspirações dos docentes na educação dos seus filhos. Uma mudança significativa da participação dos pais na vida organizacional das escolas operar-se-ia, através de uma participação paritária, nos órgãos de direção, que incluam apenas professores e pais, como verdadeiros interlocutores do processo educativo. Esta situação paritária obrigaria as duas clientelas a entenderem-se, isto é, a negociarem, a envidarem esforços de colaboração, de negociação, de simetria de poderes, na definição das políticas da escola, deixando os outros atores para outros órgãos, por exemplo, os conselhos locais, agora municipais, de educação.

Para este e para muitos investigadores, como temos ilustrado, o papel do Ministério da Educação deveria limitar-se às funções de planeamento, de definição das políticas globais, de controlo e avaliação da qualidade dos serviços de educação, deixando para as escolas o desenvolvimento dessas políticas, de forma autónoma e responsável, num quadro de prestação de contas à comunidade local e ao Estado. A abertura da escola a atores externos “ (...) pode corresponder a uma nova estratégia de controlo centrada no envolvimento desses atores na política escolar, na maior visibilidade dos atos de gestão e na exigência de prestação de contas perante a comunidade” (Afonso, 1995: 111), salvaguardando que esta participação só faria sentido num contexto devidamente delimitado entre o que ao plano do debate e das tomadas de decisão da política educativa da escola diz respeito e o plano da gestão escolar e pedagógica, de natureza tecnicopedagógica que os atores externos “não dominam nem têm que dominar” (*ibidem*). O plano do debate e da decisão deve ser da competência de órgãos que sejam dotados de efetiva capacidade de decisão, o que só pode acontecer na sequência da efetiva descentralização da administração educacional. No fundo, o que se tem verificado é apenas uma transição em “continuidade”.

Importa, ainda, compreender se a formalização da participação institucional legitimada dos pais não se trata apenas de um “presente envenenado”, isto é, a partir do momento que fazem parte dos órgãos tornam-se corresponsáveis pelos seus resultados, sejam eles bons ou maus, apesar das assimetrias de poder e das relações de subordinação, que se ocultam sob a capa de conceitos sedutores como é o da participação, da parceria, da cooperação.

Regressando aos estudos de Lima (1992), para além de uma questão concetual, estão, sobretudo, razões de ordem organizacional, pois os pais, apesar do protagonismo discursivo do modelo da “gestão democrática”, sempre ficaram nas margens dos processos de decisão, logo, a sua participação assume contornos de uma “encenação participativa” em que nem todos os pais querem para colaborar, pois não reconhecem benefícios, moedas de troca, em “ (...) participar na decisão daquilo que, em boa parte dos casos, decidido está” (Lima, 1992: 465). Para Sá (2004), esta é uma forma simplista de ler o desinvestimento da participação dos pais na vida das escolas, pois poderia traduzir uma “forte consciência política” dos mesmos, considerando-os um grupo unitário e coeso, dotado de ferramentas teóricas e de interesses próprios, que os estudos teóricos e empíricos não têm evidenciado.

Silva (2003), por sua vez, enfatiza a clivagem entre duas culturas, a da escola e a da família, procurando desocultar o carácter mais ou menos manipulativo de algumas modalidades de participação, identificando na participação parental, e nas suas práticas associativas, o traço da ação da classe média, mais conservadora e mais próxima da cultura escolar, própria dos professores e dos técnicos da educação. Para este investigador, a chamada dos pais à escola mais não é do que uma marca, subtil, da impregnação na gestão escolar, de práticas decorrentes do modelo neoliberal e, em vez de contribuir para a correção das assimetrias sociais, acaba por contribuir para sua reprodução, afirmando, baseado nos seus estudos etnográficos, sobretudo em escolas do 1.º ciclo, que a relação entre a escola e os pais é uma “relação armadilhada” e que “uns pais são mais do que outros.

Este autor (2003) considera que as AP constituem, geralmente, “um ofício da classe média”, funcionando, muitas vezes, em circuito fechado com as direções das escolas, realçando o facto de muitos dos seus representantes serem, também,

professores, o que pode levar a modos de atuação diferentes de outros pais, pois que a relação escola-família é uma relação entre culturas, logo, à partida, uma relação desigual. A representação exercida por pais-professores poderá fazer-se no eixo de uma certa continuidade “dentro de uma mesma cultura profissional” (Silva, 2005).

Sá (2004) realça outro tipo de clivagem entre o discurso normativo e a ação concreta e salienta que a participação parental tem assumido, entre nós, um carácter mais ilusório que real. Os pais “responsáveis” são os que colaboram com a escola e os outros, os que não colaboram, são acusados de padecerem de uma espécie de “défice cívico e sociocultural”, que se arrasta ao longo dos últimos cem anos. Os pais são acusados de não se interessarem pela educação dos filhos, não “cooperam” com a escola, não comparecem, mesmo quando convocados, só se interessam, e isto alguns, com os resultados finais, entregando-os o maior tempo possível aos estabelecimentos de educação e ensino, alijando as suas responsabilidades de educadores<sup>20</sup>.

Apesar da questionação dos métodos e dos efeitos, ambos os autores reconhecem o papel inequívoco do princípio democrático da abertura da escola à participação dos pais, considerando que a verdadeira colaboração é possível e necessária, mas a precisar de reconfiguração.

## 2.1. Tipologias de participação parental

Em primeira instância, convém esclarecer que uma tipologia é sempre uma construção teórica, uma espécie de armário com gavetas, nunca totalmente fechadas, que se abrem e estabelecem ligações entre si, e que servem para arrumar, categorizar, ordenar a diversidade de fenómenos, com base em critérios comuns, o mais possível coerentes e homogéneos, constituindo um tipo particular de modelo ou **protótipo**, em que se identificam e delimitam **características dominantes**, comuns. A inclusão dos fenómenos em tipologias, em catálogos, digamos assim, não resolve todos os problemas

---

<sup>20</sup> De igual modo, os estudos de Barroso (1995), realizados a partir dos relatórios dos reitores dos liceus, entre 1936 e 1960, já ilustram, entre as causas apontadas por estes para os maus resultados escolares, o desinteresse das famílias, como o mais frequente, uma espécie “de pecado original” de que as famílias não conseguem redimir-se, visto que este discurso quer teórico, quer empírico, se tem perpetuado.

de ordenação e classificação dos conhecimentos, procura atenuá-los, permitindo uma melhor explicação e compreensão dos mesmos.<sup>21</sup>

Virgínio Sá (2004), num dos seus estudos, cujo principal objetivo é a desconstrução dos sentidos das diferentes modalidades ou **tipos** de participação dos pais nas escolas, num capítulo significativamente intitulado “Democracia e participação: entre a sedução e a manipulação”, considera que, apesar dos esforços desenvolvidos em torno das definições de democracia e participação, estes termos continuam por esclarecer devidamente. Na esteira de Lima (1992) e, em particular, de Vincent (1996), refere o carácter difuso destes conceitos que, ao condensarem sentidos positivos e, por isso, capazes de gerar simpatia, adesão generalizada, são, no entanto, vulneráveis, por poderem prestar-se a manipulações. Este autor invoca estudos de Enguita (1995) que alertam, de igual modo, para esta falta de rigor de termos ou expressões como participação, parceria, comunidade educativa, igualdade de oportunidades, tipologias de pais, etc., tão em voga, que à força de quererem tudo significar, nada significam.

Fazendo uma breve incursão nos estudos de diferentes autores que apresentaram propostas de tipologias de envolvimento parental, durante as décadas de 80 e 90, detém-se, de modo mais incisivo, nas propostas de Joyce Epstein e de Carol Vincent, privilegiando a desta investigadora, por considerá-la mais adequada à atual realidade escolar, dada a sua natureza analítica e interpretativa, em contraponto com a maior parte das outras de carácter descritivo e prescritivo, focalizando essencialmente o que os pais devem fazer, de tipo receituário.

A tipologia de Joyce Epstein (1997,2002) assenta na sua “teoria das esferas de influência sobreposta”, para apresentar a sua ideia de parceria, baseada no triângulo da responsabilidade partilhada entre a escola, a família e a comunidade, na educação das crianças. Esta autora propõe seis **modalidades de envolvimento parental**: ajuda das

---

<sup>21</sup> Para esta definição de tipologia, socorremo-nos de notas esclarecedoras de Aguiar e Silva (2001) a propósito do uso deste conceito, no âmbito da identificação de “tipologias textuais” no *Dicionário Terminológico* (DGIDC) para a língua portuguesa, cujo objetivo consistia em estabelecer uma linguagem comum entre os docentes de português, na sequência da revisão da TLEBS, terminologia linguística para o ensino básico e secundário, que tem provocado acesas discussões entre os docentes e investigadores da área da linguística. Para este autor, não é possível definir linearmente, inequivocamente que, por exemplo, uma carta formal se enquadra na tipologia de texto transacional, tanto pode ser um texto expositivo como argumentativo ou diretivo, ou um regulamento que se encaixa na tipologia de texto instrucional, também pode ser argumentativo.

escolas às famílias; comunicação escola-casa e vice-versa; atividades de voluntariado na escola; envolvimento em atividades de aprendizagem em casa; participação na tomada das decisões; colaboração e intercâmbios com a comunidade.<sup>22</sup>

O primeiro tipo visa preparar as famílias, numa atitude meramente **pedagógica**, para o exercício de uma parentalidade responsável; o segundo valoriza a **comunicação**, com vista à superação de barreiras, de códigos linguísticos diferentes, no que concerne os programas escolares e o sucesso das crianças; o terceiro traduz-se em atividades de **voluntariado** levadas a cabo pelos pais nas escolas, desde a angariação de fundos ou a participação em atividades organizadas pela escola a atividades desenvolvidas com os pais em contexto de sala de aula; o quarto centra-se nas atividades de aprendizagem realizadas em casa, nos **trabalhos de casa**, na organização do espaço e tempo e acompanhamento do estudo diário; o quinto, que interessa particularmente ao nosso trabalho de investigação, compreende a intervenção dos pais, através dos seus representantes eleitos, nas **tomadas de decisão**, quer nos órgãos da escola, quer em outros órgãos ou serviços do sistema educativo, e o sexto tem como finalidade a integração e a rentabilização dos recursos da comunidade, o **partenariado social**.

A proposta de Carol Vincent (1996), que parte do modelo inglês, situa-se numa perspetiva de leitura sociológica da realidade escolar, em que as questões de poder assumem um papel central. Esta autora apresenta quatro tipos de pai: o **pai colaborador**/aprendiz; o pai **consumidor**; o pai **independente**, o pai **isolado** e o pai **participante**. O primeiro traduz a aceitação pacífica, por parte dos pais, das orientações da escola nas diferentes áreas, numa atitude de pais responsáveis, de acordo com a representação feita pelos professores<sup>23</sup>; o segundo agrada aos políticos de “nova

---

<sup>22</sup> Cf. Tabela 1.1.1., “Epstein’s Framework of Six Types of Involvement for Comprehensive Programs of Partnership and Sample Practices, pp. 14 e 15: “Parenting”, “Communicating”, “Volunteering”, “learning at home”, “Decision Making” e “Collaborating with the Community”. No nosso trabalho, adotámos a tradução proposta por Sá (2004).

<sup>23</sup> N. Afonso (1994) também refere este padrão elogiado pelos professores, no caso português, referindo-se, particularmente, ao estudo de caso que encetou numa escola secundária. Para os professores, a participação dos pais só é aceitável enquanto não desafiar os seus interesses profissionais. Este tipo de pai colaborador corresponde ao que Lima (1988, 1992) designa por “participação ativa convergente”, pois não desafia as regras estabelecidas. No entanto, a não-aceitação, por parte de alguns pais, dessa participação colaborativa, no sentido de obediente, pode levar à sua desmobilização e desmotivação.

direita”, pelo reforço do direito dos pais escolherem a escola para os seus filhos<sup>24</sup>; o terceiro corresponde à maioria dos pais, que não se envolvem nas questões escolares, por variada ordem de razões, desde o desinteresse à dificuldade de conciliar as vidas profissionais com as exigências da participação ou a falta de reconhecimento, que é conferida pelos outros atores a essa participação; e o último, o menos comum, é aquele que é indispensável numa escola democrática - o modelo de pai **participante** que congrega a participação individual ou coletiva, quer no governo da escola, quer nos órgãos associativos de pais e outras organizações educativas, quer no envolvimento na educação dos seus próprios filhos.

Os estudos desta investigadora inglesa, confirmam, no entanto, que a maior parte dos pais se situa ao nível da colaboração e uma parte significativa prefere manter-se independente, isto é, praticamente ausente. A ausência dos pais, neste caso, pode não traduzir a retórica reinante do desinteresse dos pais face à escola, mas ser um indício da sua recusa face à sua participação assimétrica, logo relativizada.

No nosso país, estudos de Stoer e Cortesão (1999), centrados na problemática da relação escola-família, dão conta da existência de duas formas de **pai responsável**: o pai **colaborador** e o pai como **parceiro**, este de modelação mais recente, decorrente da reconfiguração da escola como comunidade educativa. A noção de pai colaborador já está presente na Constituição de 1976 e a legislação, daí decorrente, vai-lhe conferindo cada vez maior protagonismo. O pai parceiro encontra-se, segundo estes investigadores, de modo mais explícito, no programa do XIII governo constitucional, liderado pelo Partido Socialista, e consubstancia-se, de modo particular, no acordo estabelecido entre o Ministério da Educação e a CONFAP, em março de 1997.

O acordo assinado com a Confederação Nacional das Associações de Pais assume-se como o encontro conjunto de respostas, que o país tinha de dar, numa sociedade aberta ao pluralismo de uma Europa democrática. O aluno é entendido como

---

<sup>24</sup> O que pode, muitas vezes, tornar-se numa ilusão, pois as escolas, num modelo neoliberal, pelo seu carácter competitivo, comercial, nomeadamente nas grandes cidades onde existem várias possibilidades de oferta, é que acabam por escolher os pais, isto é, pelo seu estatuto de “boas escolas”, com bons resultados nos *rankings* nacionais é que escolhem os alunos que querem, alegando falta de vagas nas turmas ou estabelecendo, dentro da margem da ambiguidade organizacional de todas as organizações, que lhes é permitida, critérios e prioridades.

o protagonista do processo educativo, os professores desempenham aí um papel central e a escola necessita de pais que participem, isto é, que nela se envolvam, desde a escola como estabelecimento, à sua participação ativa na definição das políticas educativas. O Ministério da Educação compromete-se a envolver os pais, as suas associações, em praticamente todas as áreas da educação. A nível da sala de aula, preconiza a autoridade dos professores e a importância dos pais colaboradores na ação de educar os filhos e a nível da definição das políticas educativas defende a participação dos pais nas discussões e tomadas de decisão. Também, neste acordo, se encontra implícita a necessidade de reconversão dos pais indiferentes ou hostis à escola, num apelo a que estes se tornem pais responsáveis, cidadãos que assumam as suas responsabilidades de cidadania num Estado democrático, pais que de colaboradores evoluam, gradualmente, para pais parceiros. Também estes autores, a partir de dados empíricos obtidos em múltiplos casos, concluíram da predominância de pais do primeiro tipo.

Os direitos reconhecidos e oferecidos aos pais, *top down*, através das suas estruturas organizativas nacionais e locais são, hoje, teórica e publicamente, considerados pelas partes envolvidas nas questões educativas. Contudo, ecoam vozes que, de modo mais ou menos exuberante, se elevam contra esta “acentuada” participação, considerando-a abusiva e até invasiva da ação pedagógica das escolas. Já em 1993, Natércio Afonso constatava esta tendência junto de professores, que entrevistados acerca da participação dos pais na vida das escolas, a propósito da implementação experimental do Decreto-Lei n.º 172/91, por um lado, a achavam legítima, recriminando, até, a fraca participação dos pais na escola, mas, por outro, a sentiam como demasiado intromissiva em questões como as faltas dos docentes, por exemplo

Sá (2004) continua a alertar para aquilo que considera uma “aparente *hipocrisia*”, numa clara importação de uma imagem de Brunson (1989) para caracterizar a incoerência entre a palavra e a ação, própria de “sistemas debilmente articulados”, em que importa mais a imagem que se dá do que aquilo que se faz, numa alusão clara à lógica neoinstitucional, de legitimação da organização escolar que “ (...) pode ajustar-se ao seu ambiente institucional, incorporando de modo ritual as crenças, os valores e as

modas estruturais, sem que tal implique, ao nível da ação, mudanças substantivas.” (*ibidem*: 20).

Apesar de todo o discurso teórico de incentivo e de reforço da intervenção parental no governo da escola pública, em Portugal, muitos têm sido os estudos empíricos que o contradizem. Se, por um lado, assistimos à consagração desta participação, por outro, essa operacionalização ficou aquém das expectativas discursivas por “ (...) não se lhe definir um conteúdo particular, tem-se tendido a concentrá-la em áreas e órgãos que dispõem de um limitado poder de decisão”, (Sá, 2004: 16), designadamente órgãos de natureza pedagógica, dominados por professores e pela sua linguagem tecnocrata. Esta constatação encontra-se largamente documentada em estudos de Lima (1992), de Afonso (1993; 1994), de Silva (1994, 2003) e de Sá (2004). Esta duplicidade manifesta-se, de igual modo, no facto de, muitas vezes, os próprios pais, depois de terem conseguido os seus direitos, se alhearem deles, isto é, deixarem de investir na sua efetiva mobilização. Silva (1994) aponta mesmo para uma correlação negativa entre o desenvolvimento normativo e a participação dos pais na escola.

Vivemos assim, numa antinomia, nem sempre fácil de explicar, nem passível de generalizações lineares.

É nesta ambiguidade que vive a relação escola-família-escola, afinal, o que se espera, efetivamente, da presença dos pais na escola?

## Segunda parte

### Caminhos da autonomia da escola pública, em Portugal

#### 1. Sentidos <sup>25</sup> e contrassentidos de uma evolução

De acordo com o seu sentido etimológico (Machado, 1977), (...) "autonomia é um substantivo importado do francês *autonomie*, que derivou do grego *autonomia* «direito de se reger pelas próprias leis; independência ". Dos vários sentidos dicionarizados da palavra, selecionámos alguns: " (...) estado ou condição de autónomo; faculdade ou direito de uma população habitante de um território, região, estado se governar ou reger pelas suas próprias leis, no quadro de uma organização mais vasta; capacidade de se governar ou de se gerir pelos seus próprios meios; liberdade de determinar os seus comportamentos, as suas opções, os seus valores; vontade própria." (*Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, 2001).

A problemática da construção da autonomia das escolas só se entende num quadro de democratização da vida pública, da existência de liberdades fundamentais, como a liberdade de participação na definição e orientação das políticas da *res publica*, decorrentes da Revolução de abril de 1974.

No nosso estudo, o termo autonomia será utilizado com o sentido que lhe é conferido pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, considerado o documento embrionário do regime de autonomia das escolas. Segundo disposto no seu art.º 2.º, "Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo."

---

<sup>25</sup> Tomamos de empréstimo o subtítulo do texto de Barroso (2003c), "Organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal: Sentidos de uma evolução", onde o autor aponta as principais transformações ocorridas no sistema educativo português, no quadro da evolução dos modos de regulação, verificando a coexistência de medidas de reforço da autonomia com novas formas de controlo institucional.

Neste diploma, encontramos uma conceção de autonomia que ultrapassa a mera execução dos normativos legais, emanados do poder central, perspetivando-se uma conceção de autonomia em construção pela própria escola, com o contributo da comunidade em que está inserida, no desenvolvimento de um projeto educativo particular, localmente situado.

Até à aprovação legal, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, não apareceu, segundo Barroso (1991) nenhuma iniciativa legal que alterasse as relações centralizadoras entre o estabelecimento de ensino e a administração central.

Em 1986, o X Governo Constitucional empossou a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), dando início a uma nova era nas políticas educativas. Na linha da Constituição Portuguesa, revista em 1982, a Lei de Bases confere relevante importância à participação na educação e gestão das escolas, adotando como princípio organizativo do sistema educativo: "Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias" (art.º 3º, 1). No capítulo VI, art.º s 43.º a 46.º, são elencados alguns dos princípios decorrentes das intenções da Constituição: democraticidade e participação, envolvimento da comunidade local, da família, das autarquias e outros agentes, descentralização e desconcentração de estruturas centrais, reforço da dimensão pedagógica sobre a dimensão administrativa.

Apesar destes imperativos legais, João Formosinho, em maio de 1987, num congresso promovido em Braga, constatava a quebra da uniformidade na administração das escolas no nosso país e preconizava um ponto de rutura com a tradicional lógica centralizadora da política administrativa.

Na sequência deste congresso, o grupo de trabalho da Universidade do Minho, designado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, foi encarregado da apresentação de um conjunto de propostas referentes à direção e gestão das escolas, com vista à descentralização do sistema educativo e à autonomia das mesmas. Esse trabalho foi publicado em 1998, *Documentos Preparatórios II*. Estas ideias reformistas não

encontraram eco no governo, que procedeu, nesse mesmo ano, a uma reorganização do Ministério da Educação, através do Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro, redesenhando as, a partir de então, designadas direções regionais que passaram a ser, na lógica de Lima (2004), apenas órgãos desconcentrados de coordenação e apoio, remetendo para mais tarde a criação de direções regionais autónomas, decorrentes do processo da futura regionalização do país, que não chegou a acontecer.

O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, ao estabelecer o regime jurídico da autonomia das escolas preparatórias e secundárias públicas, definindo o quadro genérico orientador da autonomia das escolas, retoma os princípios da Lei de Bases. A descentralização regional e local, o diálogo com a comunidade envolvente e a desregulamentação da administração educativa devem concretizar-se num projeto educativo próprio, elaborado com a participação dos vários intervenientes no processo educativo, tendo em atenção as características da escola, ou escolas agrupadas. A autonomia é conferida à comunidade educativa e não à comunidade docente.

Na sequência da apresentação de uma proposta do governo de projeto de Decreto-Lei sobre administração, direção e gestão das escolas ao conselho nacional de educação, é publicado o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Este documento concretiza os princípios da participação, da democraticidade e da integração comunitária. Nos conselhos de escola ou de área escolar estão representados, através do processo de eleição, todos os intervenientes na comunidade escolar. Esta experiência não chegou a ser generalizada, foi aplicada, em regime de experiência, em quarenta e nove escolas e cinco áreas escolares, com início em dois anos letivos diferentes, 1992/93 e 1993/94.

Em 1996, o conselho de acompanhamento e avaliação do novo regime de administração escolar apresentou um relatório onde apontava algumas enfermidades deste modelo, em particular o fraco grau de autonomia concedido à escola, aconselhando profundas alterações na administração central e regional, recomendando que não fosse generalizado, propondo, antes, a definição de uma carta de princípios que definisse, genericamente, as coordenadas fundamentais da direção e gestão das escolas, transferindo competências para as mesmas e para as comunidades locais. Porém, estas disposições não encontram enquadramento na Lei Orgânica do Ministério da Educação,

estabelecida em 1993 pelo Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de abril, continuando a caber à administração central a conceção e a orientação das políticas educativas a nível nacional, embora o poder de execução tenha sido remetido para as direções regionais e para os centros de área educativa. Às escolas e /ou agrupamentos de escolas coube-lhes o papel de reproduzir os normativos.

Lima (2004) considera que assistimos a uma lógica de "recentralização desconcentrada", onde continua a não caber o exercício da autonomia, que pressupõe a possibilidade de os atores educativos intervirem na formulação das regras e não se transformarem em meros reprodutores, ideia contrária ao espírito da comissão de reforma.

O programa do governo do partido socialista, eleito em 1995, e o seu *Pacto Educativo para o Futuro*<sup>26</sup>, apresentado em fevereiro de 1996, retoma a ideia da escola como o lugar central no processo educativo, defendendo a transferência de competências, recursos e meios para os órgãos do poder local e para as escolas, numa tentativa de territorialização das políticas educativas, atendendo às especificidades locais.

O Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto, define o enquadramento legal de constituição de territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) como uma das primeiras medidas de territorialização das políticas educativas.

A produção legislativa do partido socialista revelou-se, contudo, contraditória ao publicar o Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, apresentando aquele ano letivo como ano de transição para o novo regime de autonomia, mas, ao mesmo tempo, propondo como prioritária a formação de agrupamentos verticais, designadamente entre

---

<sup>26</sup> Azevedo (2009:17) põe em causa esta proposta do ministério socialista de Marçal Grilo, ao dizer que “Nós não precisamos de um pacto educativo, precisamos de pactos sociais, local a local, precisamos de muitos e variados compromissos concretos (...)”. Para o autor, este documento, como muitos outros dos governos do “bloco central”, num “rotativismo político partidário”, não mudaram as políticas, visto que “Não é pelas questões técnicas que temos de recomençar, mas pelas questões de natureza antropológica e ética, com forte implicação política e, portanto, pelas políticas (...) (na polis e na participação social) e não pelas técnicas (nos gabinetes iluminados).” (Azevedo, 2008:4).

jardins de infância e escolas do ensino básico da mesma área geográfica, conferindo o protagonismo dessas orientações às direções regionais. Assistimos, de novo, à emergência da lógica racionalizadora de reordenamento da rede escolar, do centro para as periferias.

Em 1998, é aprovado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aponta para o sentido da autonomia como um processo e não como um produto, trata-se de uma construção gradual de aperfeiçoamento que favoreça a liderança assumida pelas escolas, pelos seus principais atores, no sentido da melhoria da educação. Este documento prevê a figura dos contratos de autonomia, partindo da avaliação das condições das escolas para a sua celebração. Favorece a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades entre os vários atores internos e externos.

De acordo com Lima (1998), a tradição centralista, fortemente institucionalizada e normativizada do sistema educativo português tem-se mantido, mesmo depois do 25 de Abril, sendo visível a retórica da autonomia nos documentos, mas não na prática. Para este autor, o principal óbice deste decreto situa-se no capítulo da autonomia das escolas, o " (...) carácter essencialmente retórico e instrumental da autonomia aparentemente concedida às escolas" (Lima 1998: 19), uma autonomia que considera mais "técnica e processual de execução e não de decisão", logo não "uma autonomia legítima", na medida em que a escola continuará a ser uma "escola governada" e não uma "escola governante". Critica, ainda, a figura jurídica dos contratos de autonomia por remeterem para o campo da lógica empresarial, da gestão por resultados, tão cara à nova gestão pública, acentuando que, numa lógica neoliberal, os discursos educativos estão pejados de termos provenientes da esfera da economia.

O programa eleitoral do partido social democrata para as eleições legislativas de 2002, sob o lema "Qualificar os Portugueses" propõe como ideia-chave a qualificação, criticando os problemas estruturais do sistema educativo português, caracterizado pelo desperdício, insistindo na formação vocacional e na valorização do capital humano. Palavras como trabalho, disciplina, rigor, exigência, competência, excelência, reintrodução de exames nacionais, publicitação de resultados, avaliação de desempenho das escolas, competitividade entre os diferentes estabelecimentos de ensino, livre

escolha das escolas, por parte das famílias, aparecem na ribalta da semântica da educação. A figura do diretor de escola aparece prestigiada.

Indo, ainda, mais longe na questão da liberdade de escolha das escolas e no sistema de "Cheque-educação", o programa eleitoral do centro democrático social mostra-se adepto da livre concorrência entre a escola pública e a privada e enfatiza a importância da municipalização do ensino.

O programa do XVI governo constitucional, aprovado pela maioria PSD e CDS, retorna à figura do diretor e considera indesejável o monopólio da escola pública. Insiste na profissionalização da gestão e os discursos da educação passam a ser essencialmente marcados por outros temas como a racionalização de recursos e a racionalização da rede nacional de ofertas educativas.

A orgânica do Ministério da Educação, estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de agosto, anuncia uma reforma estrutural com o intuito de modernizar a administração educativa. Configura-se mais uma nova reconcentração administrativa, embora desconcentrada. Criam-se novas direções gerais com novas competências e extinguem-se todos os institutos públicos dotados de autonomia. Cria-se o Conselho Coordenador da Administração Educativa. Compete aos órgãos centrais a conceção, a regulação, a avaliação e a inspeção das escolas, evidenciando-se, mais uma vez, a tradicional separação entre quem pensa e quem executa.

Às direções regionais de educação compete garantir a "fidedignidade" da execução das políticas educativas emanadas da administração central. São assim as "extensões imediatas" (Lima, 2004: 25) do poder central, fiscalizando a atuação dos agrupamentos constituídos.

O relatório global da primeira fase do programa de avaliação do processo de aplicação do regime de autonomia, definido pelo Decreto-Lei n.º 115- A/98, aponta para o desgaste, o receio e a desconfiança provocados pelo processo de imposição do agrupamento de escolas, comandado pelas direções regionais, numa lógica normativo-burocrática.

Com a publicação do decreto regulamentar n.º 10/2004, de 28 de abril, as coordenações educativas são esvaziadas de poder, em favor das direções regionais de educação, a quem são atribuídas "funções de administração desconcentrada do sistema

educativo", tendo um poder de intermediação entre o poder central e o poder local, particularmente no que concerne a elaboração das cartas educativas, a participação nos conselhos municipais de educação e a concretização das políticas educativas a nível local.

Em 2006, com a sucessão de um novo governo, é publicado o Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de outubro, que consagra a nova Lei Orgânica do Ministério da Educação, no âmbito do Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado (PRACE), cujo principal objetivo é "a promoção da cidadania, do desenvolvimento económico e da qualidade dos serviços públicos, com ganhos de eficiência pela simplificação, racionalização e automatização" com vista a uma diminuição de serviços e recursos.

Os órgãos consultivos são o Conselho Nacional de Educação e o recém-criado Conselho de Escolas, que tem como finalidade a representação dos estabelecimentos de educação e ensino, junto do Ministério da Educação, com vista à sua participação na definição das políticas educativas adequadas para o ensino não superior.

O Decreto Regulamentar n.º 31/2007, de 29 de março, na sequência do postulado anteriormente enunciado, regulamenta e aprova a estrutura orgânica das direções regionais de educação, cabendo-lhes a missão de desempenhar "funções de administração periférica (...) assegurando a orientação, a coordenação e o acompanhamento das escolas e a articulação com as autarquias locais no exercício das competências destas na área do sistema educativo".

Com o sentido de aprofundar as políticas de proximidade e de desenvolvimento da autonomia é contemplada a possibilidade de constituição de equipas educativas de apoio às escolas e a criação de equipas multidisciplinares, em que se estruturam as direções regionais<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Neste momento de redação final da nossa tese, com a publicação da nova lei orgânica do MEC, Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, no âmbito do Compromisso Eficiência do XIX Governo Constitucional, no Plano de Redução e Melhoria da Administração Central, com o objetivo de continuar a reforma da administração pública, no caminho da eficiente racionalização de recursos e redução das despesas públicas, esta reorganização resultante da fusão do anterior Ministério da Educação e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e da agregação e reestruturação de serviços e organismos, as Equipas de Apoio às Escolas já foram extintas e a "morte anunciada" das cinco Direções Regionais de Educação está programada para o dia 31 de dezembro, estando portanto, durante este ano, em funções de transição (art.º 29.º), com a natureza de direções gerais, que se integram na recém-criada

A portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro, na sequência da lei n.º 46/86, de 14 de outubro, do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, e do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, consagra os princípios da autonomia das escolas e, em particular, a celebração de contratos.

O contrato de autonomia pressupõe a existência de determinados requisitos: a adoção pela escola de práticas de autoavaliação, a avaliação externa no âmbito do programa de avaliação externa das escolas, a aprovação e validação, pela respetiva Direção Regional de Educação, de um plano de desenvolvimento da autonomia com a finalidade de melhorar o serviço público de educação, potenciando os recursos da unidade de gestão, ultrapassando os seus pontos fracos de forma sustentada (art.º 3º).

As dimensões do serviço público de educação englobam o acesso à escola, o sucesso dos alunos, a formação para a cidadania, os cuidados de apoio e guarda, a organização e o funcionamento da escola, em particular, no que respeita os processos de participação interna e externa (art.º 4º).

A autonomia da escola ou do agrupamento processa-se de forma faseada e a atribuição de competências será feita com diferentes níveis de profundidade, consoante os objetivos e as condições específicas de cada escola ou agrupamento, abrangendo as seguintes áreas: organização pedagógica, organização curricular, recursos humanos, ação social escolar e gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira (art.º 5º).

Para cada contrato de autonomia terá de ser criada uma Comissão de Acompanhamento Local, constituída por dois representantes da escola ou agrupamento, um representante da Direção Regional de Educação, uma personalidade externa de reconhecido mérito na área da educação, um representante dos pais e um elemento indicado pelo Conselho Municipal de Educação, responsáveis pela elaboração de um parecer sobre o relatório anual de progresso apresentado pela organização escolar; e uma Comissão de Acompanhamento Nacional, nomeada pelo Ministro da Educação, para avaliar anualmente os resultados do contrato de autonomia (art.ºs 7º e 9º).

---

Direção Geral da Administração Escolar, na 5 de outubro, em Lisboa. Assistimos à implementação de uma nova morfologia da estrutura organizativa, a intermediação será feita entre o poder central e o poder local, o diretor e a autarquia, tudo isto, com vista à autonomia das escolas, novamente.

De acordo com estudo de caso que encetámos, na Universidade Católica Portuguesa, durante o ano letivo de 2007/2008, num agrupamento de escolas, da área geográfica de Viseu (Sousa, 2008), uma das primeiras vinte escolas, convidadas a assinar contrato de autonomia com o Ministério da Educação, depois de ter sido objeto de avaliação externa, no âmbito das novas atribuições da então Inspeção Geral da Educação, tivemos a oportunidade de constatar a dicotomia entre os desejos expressos e as realidades concretizadas, através de entrevistas realizadas a diferentes atores internos e externos àquela organização.

Constatámos que o agrupamento, em termos de autonomia cultural, já se encontrava numa fase bastante avançada, patente na multiplicidade de "ações de difusão cultural e animação sociocomunitária" (Decreto-Lei 43/89) do seu plano anual de atividades, na linha de uma tradição que já lhe era própria, testemunhada pelos diversos intervenientes.

A nível da autonomia pedagógica, tinham dado alguns pequenos passos, em particular na gestão do currículo, orientação e acompanhamento dos alunos, através da constituição diferenciada de turmas, de gestão de espaços e tempos, faltando-lhes, no entanto, os meios para a formação e a gestão de pessoal docente e a possibilidade de contratação ou renovação de contratos de maneira a dar continuidade a projetos.

Os aspetos administrativos e financeiros eram os mais débeis, aqueles onde ainda não se tinha verificado nenhuma alteração significativa. A, então, presidente do conselho executivo, e atual diretora, apontou-nos as dificuldades do agrupamento relativamente aos aspetos financeiros, pois não possuíam verbas para fazer obras de requalificação de espaços, como o refeitório ou a biblioteca, ou a aquisição de um autocarro para as visitas de estudo e deslocação dos alunos das escolas que constituem o agrupamento para a sua sede.

Quanto às expectativas, os atores internos assinalaram um grande número de "utopias" que idealizaram, desde a criação de uma equipa multidisciplinar, constituída por psicólogo, técnico de serviço social, terapeuta da fala e outros, à possibilidade de recondução/recrutamento de pessoal docente e não docente, às obras de requalificação dos edifícios, à colocação de duas educadoras na mesma sala do pré-escolar, de forma a garantir acompanhamento pedagógico durante o dia todo, facultando uma melhoria da

componente de apoio à família (CAF), à monitorização das atividades de enriquecimento curricular (AEC), à receção de verbas, conferidas à autarquia no desenvolvimento deste projeto, enquadrado na oferta de uma “Escola a Tempo Inteiro”, ao recrutamento de docentes das AEC e outros técnicos, conformes às realidades contextuais.

Na articulação entre as expectativas formuladas e os compromissos já realizados, por parte do Ministério da Educação, todos referiram a questão financeira, que sentiam “ (...) *ser muito débil (E1) e que gostavam que tivesse um âmbito mais alargado (...) ainda não realizou tudo o que se tinha comprometido (E4); (...) no fundo, a autonomia deu-se um bocadinho a nível pedagógico, mas a nível financeiro, nada. O ministério continua a ser um bocadinho fechado e é mais no papel (E3) ”*, (Sousa, 2008).

Não é possível construir uma escola apenas baseada na vontade das pessoas e em ideias inovadoras, tem que haver por detrás, a sustentá-las, uma alocação administrativa e financeira. São necessárias condições básicas para que a escola possa assumir a sua autonomia: a fixação de pessoal, o redimensionamento da rede e a existência de suporte material. Doutro modo, poderemos estar perante uma delegação de competências, uma aparente autonomia, como afirmava Licínio Lima, já em 2004. Os atores das escolas continuarão a ser meros executores das políticas educativas e as escolas ou agrupamentos serão apenas mais uma extensão da administração desconcentrada do Ministério da Educação. Para que isso não aconteça, têm de ocorrer mudanças estruturais e não apenas "mudanças adaptativas" (Lima, 1998).

Num encontro, em que participámos, promovido pelo ainda Ministério da Educação, no Centro Cultural de Belém, no dia 3 de julho de 2010, subordinado ao tema “Autonomia das Escolas Públicas”, cujo principal objetivo consistiu na apresentação pública de práticas de escolas com contrato de autonomia e de especialistas que acompanharam a experiência-piloto, encarregados da elaboração de relatórios de avaliação, e de académicos investigadores nesta área, destacamos a intervenção do professor Joaquim Machado, coordenador do grupo de trabalho do projeto AUDE, autonomia e desenvolvimento das escolas que, à luz da leitura dos vários relatórios produzidos pelas escolas e pelos Conselhos de Acompanhamento

Local, salientou os aspetos mais relevantes das experiências, principais vantagens, problemas e recomendações às escolas e ao Ministério da Educação.

Como vantagens destacou alguma melhoria dos resultados escolares, abaixamento das retenções e o esforço acrescido dos atores no seu envolvimento organizacional. Em relação ao ME confirmou que os compromissos assumidos nos contratos ficaram aquém das expectativas, nomeadamente ao nível da qualificação dos espaços e equipamentos escolares, das dotações financeiras, das competências para o recrutamento de pessoal docente e não docente. Realçou, ainda, a lentidão processual, a vinculação da administração central, enfatizando, contudo, o valor simbólico do estabelecimento de contratos de autonomia, como promotor da imagem social da escola pública e um novo e valorizado desafio a estabelecer nas relações entre os gestores locais das escolas e a administração educativa.

Joaquim Azevedo (2008: 11) denuncia a “hipocrisia” dos contratos de autonomia já celebrados, por assentarem numa “relação desigual de poder”, visto que ainda não são um “ (...) projeto sociocomunitário assente no ‘poder com’, na cooperação e no compromisso entre diferentes interesses e atores em conflito, num quadro de ampla e séria autonomia e corresponsabilização.” E, por isso mesmo, este investigador apresenta a necessidade de um corte epistemológico que “ (...) resulta do diálogo e do *re-conhecimento*, da aproximação, negociação, cooperação e compromisso entre atores sociais de uma dada comunidade em ordem a promover o bem educacional comum”. (*ibidem*: 12).

Hipólito Lopes (2012), na tese de doutoramento, apresentada à Universidade de Lisboa, cujo objeto de estudo foi a contratualização da autonomia nas 22 escolas públicas que iniciaram esta experiência, depois do respetivo enquadramento da questão na reconfiguração do papel do Estado, decorrente das novas necessidades e exigências de adoção de mecanismos de ajustamento na resolução dos problemas públicos multiníveis, mecanismos pós-burocráticos, não coercivos, de mediação, negociados, conclui que os contratos de autonomia assinados entre os dois outorgantes, o Ministério da Educação e cada uma das escolas, resultaram num “processo de institucionalização da cooperação” de modo a “ (...) garantir a coordenação e a cooperação de atores

múltiplos, públicos e privados, em contextos diversos, preservando o exercício da autoridade.” (*ibidem*: 47).

Assim, estes contratos de autonomia, que possibilitaram aos destinatários a participação na sua elaboração, no acordo das cláusulas, numa perspectiva de “governança”, constituíram-se como instrumentos do intervencionismo estatal, da aplicação da lei, de forma mais *soft*, isto é, aparentemente não servindo o modelo burocrático tradicional, unilateral, mas “ (...) um meio de manipulação dos comportamentos, assegurando uma melhor difusão da autoridade” (*ibidem*: 73) pelo estabelecimento de consensos, de compromissos, de promessas, outras modalidades de controlo, através de um duplo movimento de “procedimentação” e “juridicização” da complexidade das relações, (conceitos invocados pelo autor, na senda de Duran, 2010), próximos da coordenação burocrática e da abordagem gestionária, para justificação da sua legitimidade, externalizando os riscos em caso de insucesso e descartando a exclusividade da sua responsabilização pública, social.

**O Decreto-Lei n.º 75/2008**, de 22 de Abril, regulamenta o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas com o objetivo de reforçar, ainda mais, e mais uma vez, a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, favorecendo, de acordo com o seu preâmbulo, lideranças fortes e a autonomia das escolas. Para esse efeito, propõe a criação de um “órgão de direção estratégica”, o Conselho Geral. Trata-se de um órgão colegial onde têm representação elementos do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, de alunos, no caso de adultos e do ensino secundário, das autarquias e da comunidade local, instituições, organizações de carácter económico, social e cultural. Para garantir equidade na participação dos diferentes atores, nenhum dos grupos representados pode ter a maioria dos lugares.

O Conselho Geral é o órgão que aprova as regras de funcionamento da escola (Regulamento Interno) e são da sua responsabilidade as decisões estratégicas e de planeamento (Projeto Educativo e Plano Anual ou Plurianual de Atividades), o acompanhamento e a fiscalização da sua concretização (Relatório Anual de Atividades). Este órgão tem a competência para eleger e destituir o diretor, que lhe deve prestar de contas, na medida em que será o primeiro responsável do desenvolvimento e aplicação

local das medidas de política educativa. Ao diretor cabe a gestão administrativa, financeira e pedagógica, tendo de ser um professor qualificado para as funções, quer através de formação adquirida, quer através de experiência na administração e gestão escolar, submetido a concurso com critérios previamente definidos. Será coadjuvado por um subdiretor e por um número restrito de adjuntos. Será ainda o responsável pela designação dos coordenadores de departamentos curriculares.

O presente diploma mantém o princípio da contratualização da autonomia quanto à possibilidade de transferência de competências, que terá de passar sempre pela avaliação externa, decorrente da lógica de prestação de contas pelos recursos utilizados no serviço público de educação.

No momento de redação final deste estudo, este documento já foi objeto de duas reformulações e continuam em perspectiva outras mudanças. A primeira alteração foi publicada pelo Decreto-Lei nº. 224/2009, de 11 de setembro, respeitante ao pessoal não docente, nomeadamente à criação da carreira de coordenador técnico, para substituir, à medida que estes deixarem de existir, a carreira de chefes de serviços de administração escolar, e à possibilidade de previsão nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, da categoria de encarregado operacional da carreira de assistente operacional, sempre que haja pelo menos 10 assistentes operacionais, para coordenar.

A segunda foi publicada no dia 2 de julho, através do Decreto-Lei nº. 137/2012, agora pelo ministério com uma nova designação, resultante da agregação de dois ministérios de governos anteriores, numa perspectiva, anunciada, de economia de recursos, o Ministério da Educação e Ciência. Nesta reformulação, a linguagem do texto preambular está muito voltada para a eficiência e a eficácia, refletindo as intenções programáticas do XIX Governo Constitucional, para quem “ a educação é assumida como um serviço público universal sendo estabelecida como missão do Governo a substituição da facilidade pelo esforço, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia”.

Encontramos, mais uma vez, a propalada autonomia, todas as vezes é desta vez. Destaquemos do preâmbulo, da sua republicação: “O aprofundamento da autonomia das escolas e conseqüente maior eficácia dos procedimentos e dos resultados decorrerá, em grande medida, através da celebração de contratos de autonomia,” “ (...) da

reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas”, do reforço das competências do Conselho Geral “atenta a sua legitimidade, enquanto órgão de representação dos agentes de ensino, dos pais e encarregados de educação e da comunidade local”, do “reajustamento do processo eleitoral do diretor, conferindo-lhe maior legitimidade, através do reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função” (designadamente propondo como primeiro requisito para a candidatura a habilitação específica para o efeito), a confinação do conselho pedagógico aos docentes, conferindo-lhe “um caráter estritamente profissional”, o reconhecimento da importância do coordenador de departamento, nomeadamente na sua função de avaliador de outros docentes, impondo “requisitos de formação e de legitimidade eleitoral”, eleito pelos pares, sob proposta do Diretor, mediante requisitos prévios. Realça a importância da “estreita conexão” entre o aprofundamento da autonomia e os processos de avaliação “orientados para a melhoria da qualidade do serviço público de educação”, reforçando e valorizando uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa com a “introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais”.

Ainda neste capítulo, dedicado aos caminhos curvilíneos da autonomia da escola pública portuguesa, gostaríamos de trazer à liça o prefácio de Natércio Afonso, do livro sobre autoavaliação de escolas, *A história de Serena* (2005), onde, já nesta altura, tece uma radiografia da situação da escola pública, confrontada com inúmeros problemas e apresenta algumas soluções para este embaraço, designadamente a reconfiguração do papel do Estado na administração da educação, conferindo às escolas a autonomia que lhes permita auto-organizarem-se e tornarem-se verdadeiras organizações educativas, atendendo às especificidades dos seus contextos, de modo a que não continuem a ser meros serviços periféricos das políticas burocráticas do Ministério da Educação.

A autonomia é um processo em construção contínua mas, para que ela não passe do papel, do campo das intenções, é preciso que os seus atores reconheçam as suas vantagens, se sintam implicados no processo e vejam respeitadas as cláusulas dos contratos, dos compromissos e responsabilidades de todos os intervenientes no processo educativo. O poder da autonomia assenta no pressuposto da liberdade de ação, na

assunção de responsabilidades de decisão, mas ser livre não significa ser independente, a liberdade individual é sempre condicionada pela liberdade coletiva.

Como Machado (1997) afirma, a autonomia assume uma natureza pluridimensional, relacional, relativa, processual. A autonomia não é um fim em si mesma, é um processo em construção contínua, é considerada um meio para a melhoria do serviço público de educação. Para isto, segundo Alves, (1999: 21), não basta decretá-la, "(...) é necessário que os membros das comunidades escolares (...) vejam o campo de possibilidades, reconheçam as vantagens simbólicas, pessoais e profissionais que podem decorrer de uma implicação no trabalho de construção e aplicação de normas próprias e específicas".

Entre autonomia e participação há uma relação biunívoca. Pressupõe-se que só há autonomia organizacional se todas as partes forem reconhecidas e valorizadas. E isso implica negociação, diálogo, partilha de responsabilidades. O reforço da autonomia das escolas só pode ser coerente se se concretizar numa lógica de territorialização das políticas educativas e se se fizer acompanhar de mecanismos fundamentais para a sua operacionalização como, por exemplo, a estabilidade de professores num determinado território, considerado uma unidade organizacional dotada de recursos financeiros e administrativos, com órgãos próprios, onde tenham assento representantes de todos os parceiros, capazes de definirem, em conjunto, um projeto educativo consistente "Só assim estarão criadas condições essenciais para a implementação de redes e parcerias educativas com vista à diversificação e contextualização das respostas educativas da escola" (Formosinho e Machado, 2000: 56).

Às razões políticas responsáveis por estas mudanças acrescentam-se razões sociais, assentes na (...) "convicção de que o desenvolvimento do bem-estar social necessita da cooperação das organizações sociais, locais" (Alves, 1999: 20), isto é, do estabelecimento de parcerias, de negociações, de contratos, num clima de abertura e de trabalho cooperativo.

No nosso país, já na segunda década do século XXI, a situação é bastante híbrida, por vezes até conflituante, coabitando um quadro político e administrativo com grande protagonismo estatal, próprio de uma organização burocrática, e um discurso descentralizador, autonómico, observável nos vários normativos publicados pelos

sucessivos governos, nos últimos trinta anos, derivando numa “mistificação legal”, que faz com que a tão apregoada e decretada autonomia não tenha passado de uma “ficção ainda que necessária” (Barroso, 2004), ao ficar-se pelo campo das intenções, verificando-se apenas a implementação de medidas avulsas, em mosaico, mas adiando a democratização da organização escolar, por ainda não reconhecer às escolas e aos seus diferentes atores a capacidade de definirem normas e regras próprias nos domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos.

Aqui, como noutros países, a autonomia ainda não passou dessa mistificação, necessária à legitimação dos objetivos de controlo por parte do governo, que reforça e reativa mecanismos de comando, mais distantes ou mais próximos das escolas, mas com os mesmos efeitos (Lima, 2004).

Azevedo (2011: 257), face aos novos normativos publicados sob o signo da autonomia da escola pública, acrescenta ao que já tinha formulado anteriormente, que “O Conselho Geral das escolas/agrupamentos não contém o lastro de representação da diversidade de interesses locais nem o distanciamento necessário para um acompanhamento mais incisivo e crítico” e vai mais longe quando reconhece que “Os Conselhos Municipais de Educação, geralmente, para pouco servem” e, ainda, quando, numa perspetiva acentuadamente crítica e atual, considera, abertamente, que “Em vez de “mega-agrupamentos de escolas”, em que se confunde direção e gestão administrativa com direção e gestão pedagógica, seria oportuno criar Autoridades Locais de Educação (...) onde ficaria alocada boa parte da regulação solidária, sociocomunitária e policêntrica da educação”, reafirmando a necessidade do Conselho Nacional de Educação ser um órgão independente do Governo e voltar a ser um órgão exclusivamente dependente da Assembleia da República, “capaz de estudar, inspirar e aconselhar as políticas de educação escolar e social, como o mais importante órgão nacional de participação dos diferentes interesses no campo da educação.” (*ibidem*: 266).

O tempo dirá. Contudo, nem tempo tem havido para avaliação dos processos nem dos resultados e continuamente se mudam as leis, “a tralha técnica”, adotando uma expressão de Azevedo (2011: 78), se reajustam e reconfiguram os modelos ao sabor das

circunstâncias dos momentos, dos interesses políticos dos atores de topo, sem tempo para uma avaliação dos resultados e das consequências das mudanças constantes.

## **2. Pilares da inscrição normativa da participação dos pais na vida organizacional da escola pública portuguesa**

Em Portugal, só com o 25 de abril, se pode falar verdadeiramente da emergência da intervenção parental na escola. Até aqui, estamos na sua “pré-história” (Silva, 2003), com falta de legislação e formas incipientes de movimentos associativos de pais. A participação dos pais, de forma associada, confinou-se a pequenas manifestações esporádicas de tentativas de organizar algumas associações em alguns liceus, desde a implantação da república.

Pedro Silva (2003: 128), um dos investigadores nacionais que se tem dedicado, de forma particular, ao estudo das relações entre a escola e família, apresenta-nos uma proposta de periodização da participação parental em Portugal em quatro momentos. O primeiro, o longo período anterior ao 25 de abril; o segundo, muito breve, “mas intenso” vai de 1974 a 1976; o terceiro inclui o decénio 1976-1986, com a publicação da lei de bases do sistema educativo, e o terceiro desde então até ao ano 2000, data da apresentação do seu trabalho de investigação. No nosso estudo privilegiaremos este último período, agora até aos nossos dias, visto que nos move a análise e compreensão da promoção da intervenção parental na vida das organizações escolares, no quadro das atuais políticas de autonomia.

### **2.1. A *Constituição da República Portuguesa* (1976) e a primeira lei da constituição de associações de pais, Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro**

O ano de efetiva viragem verificou-se em 1976, com a publicação da *Constituição da República Portuguesa* que, logo na definição dos princípios fundamentais de um estado de direito democrático, art.º 2.º, afirma a soberania popular, o pluralismo de expressão e organização, o aprofundamento da democracia participativa, o respeito e a garantia dos direitos e liberdades fundamentais. Na sua parte I, destinada, precisamente, a estes direitos e deveres fundamentais, no capítulo II,

direitos liberdades e garantias, estabelece o direito à participação política, à “participação na vida pública”, nomeadamente no seu art.º 48.º1: “Todos os cidadãos têm o direito de tomar parte na vida política e na direção dos assuntos públicos do país, diretamente ou por intermédio de representantes livremente eleitos”. E acrescenta no art.º 51.º 1: “A liberdade de associação compreende o direito de constituir ou participar em associações e partidos políticos e de através deles concorrer democraticamente para a formação da vontade popular e a organização do poder político”. No capítulo III, direitos e deveres sociais, no art.º 67.º alínea g, “ Definir, ouvidas as representações associativas das famílias, e executar uma política de família com carácter global e integrado” e, ainda nos direitos e deveres culturais, o art.º 77.º., acrescentado na primeira revisão levada a cabo em 1982, a participação democrática no ensino, 2: “A lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino.”

Estavam, assim, criadas as condições legais para a assunção deste direito pelos pais como cidadãos de pleno direito e, logo nesse ano, se realizou o I Encontro Nacional das Associações de Pais e saiu o primeiro decreto de gestão dos estabelecimentos de ensino, que faz referência à representação de um elemento da associação de pais em órgãos da escola, o decreto-lei 769-A/76, de 23 de outubro, que, no entanto, se limita a incluir um representante dos pais nos conselhos de ano ou de turma com carácter disciplinar, mas sem direito a voto, num documento que, estranhamente, confere este direito a todos os elementos menos aos pais. No conselho escolar do ensino primário a lei consigna o direito de participação dos pais mediante a indicação por uma associação de pais, ainda eram muito poucas.

Em 1977, é publicada a primeira lei das associações de pais, a Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro, que tinha sido aprovada pela Assembleia da República no final de 1976 e é “um sinal por parte do poder político no sentido da legitimação social do movimento associativo dos pais” (Silva, 2003: 141). Neste mesmo dia, formaliza-se a constituição do SNAP, o secretariado nacional das associações de pais.

Esta lei só abrangia o então ensino preparatório e o secundário e tem a intenção de cumprir as “ (...) obrigações do Estado de cooperar com os pais na educação dos filhos, consignada no art.º 67.º da Constituição da República” e reconhecer-lhes o

“direito de dar parecer sobre as linhas gerais da política de educação nacional e da juventude e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino” (art.º 1.º). No artigo 3.º determina que, para efeitos de legalização, é necessária a publicação no *Diário da República* de anúncio de realização de escritura notarial da constituição e o depósito de um exemplar dos estatutos na Secretaria-Geral do Ministério da Educação e da Investigação Científica. O despacho regulamentador desta lei foi publicado apenas dois anos mais tarde, o despacho-normativo n.º 122/79, de 1 de junho, salientando a necessidade de os pais emitirem um parecer acerca do regulamento interno (art.º 12.º) e estarem representados no conselho pedagógico, embora sem direito a voto (art.º 13.º)<sup>28</sup>.

No entanto, só na década de 80 se assiste a grandes marcos normativos deste envolvimento, nomeadamente com a publicação em *Diário da República* dos estatutos da confederação nacional das associações de pais (CONFAP) e a sua adesão à *European Parents Association* e à *Union Internationale des Organismes Familiaux*. Também, neste ano, se publicou a lei de bases do sistema educativo (LBSE) e Portugal aderiu formalmente à comunidade económica europeia (CEE).

## **2.2. A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 48/86, de 14 de outubro**

A Lei 46/86 (LBSE), documento basilar da democratização da educação, pela afirmação do direito de igualdade de acesso e sucesso escolares, determina que a administração e gestão das escolas se devem orientar por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo (art.º 45.º), democraticamente eleitos. Dos seus princípios organizativos, destacamos o art.º 30.º, nas alíneas g, “ (...) proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário (...), e l “ (...) através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar (...) em que se integrem todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”, uma tríade essencial ao funcionamento da organização escolar.

---

<sup>28</sup> Com a nova redação do Decreto-Lei 75/2008, os pais foram, agora, volvidos 33 anos, afastados do Conselho Pedagógico.

Gradualmente, os pais passam a ter representação, através das associações de pais, em órgãos periféricos das escolas: conselhos consultivos, comissão de obras e fundo de manutenção e conservação do património escolar.

### **2.3. O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro**

Em 1989, o decreto-lei 43/89, de 3 de fevereiro, documento basilar para a construção da autonomia das escolas do 2.º e 3.º ciclos e secundário, nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira, insiste na valorização da abertura da escola aos vários atores sociais, “visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada” pela elaboração de um “projeto educativo constituído e executado de forma participada”, num quadro de transferência progressiva de competências para a escola e seus intervenientes imediatos. Para além de explicitar a necessidade de os pais serem esclarecidos acerca das opções curriculares dos seus educandos (art.º 11.º, b) aponta o encaminhamento de alunos, com comportamentos perturbadores do funcionamento adequado da escola, para serviços de apoio especializados, depois de ouvidos os pais (art.º 11.º, f e l).

Na sequência deste documento, é publicado o novo regulamento do conselho pedagógico, o despacho n.º 8/ SERE/89, que estipula a integração neste órgão de um representante da associação de pais ou um pai eleito em assembleia, onde não haja associação de pais. O conselho consultivo passa também a integrar um pai.

### **2.4. O Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro**

Em 1990, assistimos a um momento politicamente muito importante para a afirmação do envolvimento parental nas escolas, a publicação do Decreto-Lei 372/90, de 27 de novembro, que revoga a anterior lei das associações de pais, a Lei 7/77, de 1 de Fevereiro. Este documento legal pretende “garantir o funcionamento pleno e eficaz destas associações” ao introduzir normas e dispositivos capazes de dar voz aos direitos e deveres das associações de pais no sistema educativo, “bem como garantir-lhes adequada posição institucional”. As associações de pais “gozam de autonomia na elaboração e aprovação dos respetivos estatutos e demais normas internas” (art.º 4.º). Estes estatutos, depois de aprovados e de lhes ser conferido um certificado de

admissibilidade da denominação da associação, emitido pelo Registo Nacional de Pessoas Coletivas, são depositados na Secretaria-Geral do Ministério da Educação, que remeterá cópia à Procuradoria-Geral da República para verificação da legalidade e posterior publicação, gratuita, no *Diário da República*, o que lhes confere personalidade jurídica.

Dos direitos que lhe são atribuídos (art.º 9.º) destacamos os de se pronunciarem sobre a definição da política educativa, participar na elaboração de legislação sobre educação e ensino e o de participar nos órgãos pedagógicos. Através de confederações têm o direito de se fazer ouvir nos órgãos consultivos a nível nacional e regional, no que diz respeito à definição e planeamento do sistema educativo, ao regime de gestão dos estabelecimentos de educação ou de ensino, da reforma educativa e estruturação curricular e da ação social escolar (art.º 11.º).

Os titulares de órgãos das associações de pais, trabalhadores do Estado, beneficiam da justificação de faltas para poderem participar nas reuniões com os órgãos diretivos dos estabelecimentos de educação ou ensino (art.º 12.º), no entanto, esta participação implica a perda da retribuição do vencimento correspondente.

## **2.5. O Decreto-Lei nº. 80/99, de 16 de março**

Este decreto resulta de uma alteração à Lei das Associações de Pais (Decreto-Lei 372/90) que visa, de acordo com o seu preâmbulo, favorecer “decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades (...) a criação de condições tendo em vista efetiva participação dos pais”, tendo sido ouvida a Confederação Nacional das Associações de Pais.

A principal alteração preconizada por este normativo diz respeito à atribuição de um crédito de dias remunerados para que todos os pais, independentemente de serem ou não funcionários públicos, possam participar, sendo consideradas as faltas como serviço efetivo, nas reuniões dos órgãos para os quais sejam legalmente convocados: reuniões da assembleia de escola, um dia por trimestre, conselho pedagógico, um dia por mês e conselho de turma, um por trimestre (art.º 15.º). Estamos, assim, perante mais um indicador do poder político conferido aos pais.

## **2.6. A Lei n.º 29/2006, de 4 de julho**

Esta lei apresenta-nos a segunda alteração e republica, em anexo, o Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro, que disciplina o regime de constituição, os direitos e os deveres a que ficam subordinadas as associações de pais e encarregados de educação.

Para além do crédito de dias remunerados para reuniões da assembleia de escola, conselho pedagógico e conselhos de turma, os representantes legalmente convocados, passam a ter o mesmo direito para a participação em reuniões do conselho municipal de educação, sempre que este reúna, e em reuniões da comissão de proteção de crianças e jovens, ao nível municipal, uma vez por bimestre (art.º 15.º, alíneas d, e).

Esta republicação contempla um aditamento ao anterior artigo, que concede, a pedido das associações, o estatuto de utilidade pública e de mecenato, conferindo-lhes benefícios especiais na organização de atividades de enriquecimento curricular, no âmbito de prolongamento de horário e da escola a tempo inteiro, e na organização de atividades de apoio à família. Inclui ainda, no seu art.º 16.º a possibilidade de beneficiarem do apoio do Estado no estabelecimento de contratos-programa com o Ministério da Educação.

Também o art.º 9.º, respeitante aos deveres das associações, passa a ter um aditamento que inclui o dever destas promoverem junto dos seus associados a adequada utilização dos serviços e recursos educativos e de, no caso de receberem apoios por parte do Estado ou de qualquer outra entidade, serem obrigadas a prestar contas sobre a sua natureza, origem e aplicação, através de relatório de atividades e contas.

Para além de aprovar o regime que disciplina a constituição das associações e de definir os direitos e deveres das mesmas, das federações e das confederações, alarga os direitos dos pais enquanto membros dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Além do aditamento já mencionado, este mesmo artigo, na parte respeitante aos direitos das associações de pais, passa a ter uma nova redação que possibilita a revogação dos artigos 10.º e 11.º

Os direitos passam a estar, então, agrupados de acordo com dois níveis de participação (micro e macro): o primeiro, ao nível de estabelecimento ou agrupamento de escolas, o segundo, ao nível das estruturas nacionais, regionais ou locais da

educação. Do primeiro conjunto, destacamos a participação na definição da política educativa da escola ou agrupamento e na sua administração e gestão, nos termos estabelecidos legalmente; do segundo, realçamos o direito de se pronunciarem sobre a definição da política educativa, da sua representação nos órgãos consultivos locais, regionais e nacionais, na definição e planeamento do sistema educativo e sua articulação com outras políticas sociais, de beneficiarem do direito de antena nos serviços públicos de rádio e televisão, como associações com estatuto de parceiro social, e de beneficiarem de apoio do Estado para a prossecução dos seus fins, no âmbito da formação, informação e representação dos pais.

## **2.7.O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio**

A publicação do decreto-lei 172/91, de 10 de maio, o primeiro diploma sobre gestão e administração das escolas básicas e secundárias, sob o paradigma da escola como “comunidade educativa”, na senda da LBSE, dota as escolas de órgãos distintos de direção e gestão, prevendo a integração no órgão de direção, o **conselho de escola** ou de área escolar, de representantes da comunidade educativa: o pessoal docente e não docente, os alunos, os encarregados de educação, os representantes das autarquias, os representantes de organizações e associações de carácter económico, cultural, científico e ou outras, numa clara obediência aos princípios de participação e de democraticidade, de alteração profunda das relações no interior das escolas, ao trazer para dentro delas outros atores.

Os pais passam a ter assento, com direito a voto, numa série de órgãos, dois representantes no conselho de escola, no ensino secundário; três representantes no conselho de escola ou de área escolar do 1.º, 2.º e 3.º ciclos; dois representantes no conselho pedagógico do ensino básico e secundário (num total de 18 elementos, nove professores) e dois representantes nos conselhos de turma.

Este decreto veio confirmar, por parte do poder político, uma vontade formal, sem precedentes, pelo menos em termos legislativos, de participação dos pais na vida das escolas. Aplicado, a título experimental, apenas a cinquenta escolas, não chegou, contudo, a generalizar-se.

Sá (2004), na senda de Lima (1995), aponta como principais falhas deste modelo os seus desvios das propostas da CRSE, a quem tinha sido pedida a apresentação de projetos de diplomas de reforma educativa com vista à descentralização e à autonomia política das escolas, mas que “o poder político subverteu em modalidades de desconcentração e de autonomia como *delegação política*, que em última instância resultaram num reforço da centralização” (*ibidem*: 86), salientando as limitações do conselho de escola ou de área escolar, enquanto órgão de direção, pois não tem a competência de elaborar o projeto educativo mas apenas da sua aprovação, a par do poder quase ilimitado do diretor executivo e da sua relação hierárquica “dúbia” em relação ao presidente do conselho de escola e ainda a efetiva falta de transferência de competências da administração central para os níveis regional, local e institucional.

Outros constrangimentos se verificavam, efetivamente, no que diz respeito à participação dos pais no órgão de direção: desvantagem em número, devido às quotas de representatividade fixadas pela lei, por um lado, e, por outro, a acentuada escolarização do conselho de escola, até pela presença de outros atores externos, em representação do poder local e outros parceiros sociais, serem também, com muita frequência, professores ou profissionais ligados à educação. Este mesmo constrangimento se verifica na participação dos pais no conselho pedagógico, dado que a agenda de trabalhos é essencialmente técnica, remetendo-os para uma participação passiva, servindo apenas para legitimação do modelo, uma presença quase “invisível” num órgão dominado pelo espírito corporativista dos professores (Silva, 1994).

## **2.8. O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio**

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, enuncia diversas disposições que regulamentam a participação dos pais nos órgãos de direção, nomeadamente na assembleia de escola, mas não opera nenhuma rutura com o modelo anterior. Uma nota de diferença vai para o facto de não estabelecer um padrão único de composição dos órgãos, embora estabeleça um conjunto mínimo de parâmetros. Em relação à assembleia de escola, o órgão político por excelência, o legislador procurou delimitar o peso dos professores, determinando que o mesmo não pode ser superior a 50% da totalidade dos

seus membros, garantindo a participação mínima para pais e funcionários, 10%, traduzindo, porventura, alguma desconfiança face ao poder discricionário da escola na composição dos seus órgãos e à consideração de que nem todos os atores em jogo reúnem as mesmas condições, as mesmas fontes de poder. Esta assembleia continuou a ter apenas o poder de aprovar o projeto educativo, agora da responsabilidade do conselho pedagógico e não da direção executiva, apesar das recomendações feitas, remetendo, de novo, o papel deste órgão para “uma mera assembleia geral, que reúne esporadicamente, mais para cumprir certos procedimentos ritualísticos do que para tomar decisões estratégicas” (Sá, 2004:96).

No seu capítulo V, “Participação dos pais e alunos”, embora com apenas dois artigos, que consagram a participação destes dois grupos, reconheça-se a relevância, pelo menos discursiva, desta nomeação explícita, em capítulo próprio. Para além dos professores, os pais são os únicos atores externos que passam a estar presentes em todos os órgãos da escola: assembleia de escola, conselho pedagógico e conselhos de turma. Integram ainda a assembleia eleitoral, em número não superior ao de turmas, no ensino básico, e dois por ano de escolaridade, no ensino secundário, que elege o conselho executivo ou diretor.

A representação dos pais nos diferentes órgãos não poderá ser afetada pela inexistência de associação de pais, cada escola terá de definir os mecanismos para que sua presença se efetive.

Há ainda dois aspetos que queremos destacar, o primeiro diz respeito à criação dos conselhos locais de educação, mais tarde Conselhos Municipais de Educação<sup>29</sup>, onde os pais também têm assento, e outro aos princípios orientadores para a celebração e desenvolvimento de contratos de autonomia que impõem como condição mecanismos explícitos de participação ativa na vida das escolas de outros agentes, nomeadamente os pais.

A publicação da Lei n.º 24/99, de 22 de abril, apresenta uma alteração ao Decreto-Lei 115-A/98, no que respeita a transparência de procedimentos para a

---

<sup>29</sup> Com a publicação do Decreto-Lei 7/2003, de 15 de janeiro, cujo principal objeto é a concretização da transferência de atribuições e competências da administração central para as autarquias locais.

participação dos pais, ao estabelecer que a indicação dos representantes dos pais para a assembleia de escola terá de ser feita em assembleia geral de pais (art.º 12.º).

## **2.9. O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril**

Este documento legal, basilar no nosso estudo, acentua, se assim se pode dizer, pela redundância discursiva, a importância da intervenção parental, ao destacar, logo no seu texto preambular, como uma das suas prioridades “o reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino”. Este novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário visa assegurar não apenas a participação de todos os agentes mas a sua “efetiva capacidade de intervenção” numa assunção clara da necessidade da escola “prestar contas relativamente àqueles que serve”, através da instituição de um órgão colegial de direção – o **conselho geral**.

Para este órgão, os representantes dos pais e encarregados de educação, tal como os dos alunos, dos docentes e não docentes, são eleitos, separadamente, pelos respetivos corpos. Os primeiros são eleitos em assembleia geral de pais “sob proposta das respetivas organizações representativas, e, na falta das mesmas, nos termos a definir pelo regulamento interno (art.º 14.º). Nas listas deve constar a indicação dos candidatos a membros efetivos, em número igual ao dos respetivos representantes, bem como os candidatos a membros suplentes (art.º 15.º). A duração do mandato dos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos é de dois anos, salvo se o regulamento interno fixar diversamente, mas dentro do limite legal estabelecido, de quatro anos para todos os membros.

A participação dos pais e dos alunos está igualmente postulada num capítulo próprio, o V, ainda com dois artigos, onde lhes é reconhecido o direito da participação na vida da escola ou agrupamento ao abrigo das disposições da LBSE e do Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 80/99, de 16 de março e pela Lei n.º 29/2006, de 4 de julho.

Os pais continuam a ter assento com direito a voto no conselho pedagógico. A composição deste órgão (art.º 32.º) de coordenação pedagógica e orientação educativa,

nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente é estabelecida pelo regulamento interno, não podendo ultrapassar os 15 elementos, mas compreendendo obrigatoriamente a representação de pais que são designados pelas respetivas associações, ou em falta delas, nos termos a fixar pelo R.I. De salientar que os membros do conselho pedagógico, à exceção do diretor, que aqui exerce as funções de presidente, não podem exercer cumulativamente representação no conselho geral.

A representação dos pais no conselho pedagógico, que reúne ordinariamente uma vez por mês, faz-se no âmbito de uma comissão especializada que participa no exercício de competências específicas (alíneas a, b, e, f, j e l do art.º 33.º) tais como: a elaboração de propostas do projeto educativo, do regulamento interno, dos planos anuais e plurianuais de atividades, a definição dos critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, acompanhamento pedagógico e avaliação dos alunos, a criação de disciplinas ou áreas disciplinares de conteúdo regional e local e respetivas estruturas programáticas, a promoção e apoio de iniciativas formativas e culturais e a definição de critérios gerais para a elaboração dos horários.

A nível das turmas a articulação da escola-família faz-se através dos educadores, professores e ou diretores de turma, conforme os níveis de educação e ensino, e pela representação de dois pais nos conselhos de turma que se realizam, à exceção daqueles em que são tratadas questões de avaliação individual dos alunos (art.º 44.º).

Para finalizar esta breve apresentação dos principais pilares da inscrição normativa da intervenção parental na escola pública, dedicamos uma pequena nota ao Decreto-Lei n.º137/2012, de 2 de julho. Trata-se da segunda e mais recente alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, que o republica. Este normativo reconfigura a composição deste órgão, circunscrevendo-a à participação docente<sup>30</sup>, revogando a alínea c, do art.º 32.º que consagrava a representação dos pais e encarregados de educação e dos alunos do ensino secundário. Esta alteração está a ser contestada por alguns organismos do associativismo parental, por a considerarem uma marca da “desinscrição” da

---

<sup>30</sup> Embora admita a possibilidade de participação dos serviços tecnicopedagógicos, em termos a definir pelo RI da escola ou agrupamento, sem ultrapassar o número de 17 elementos.

participação dos pais da vida da escola. No nosso trabalho, delimitado por circunstâncias temporais<sup>31</sup>, limitamos o estudo da intervenção parental, à primeira redação deste normativo.

---

<sup>31</sup> Também não há doutoramento que resista a tantas mudanças legislativas, no espaço de 4 anos.

## Capítulo III

### Lógicas de ação na organização escolar

#### 1. A escola como organização e os “estudos da escola”

Na base etimológica do termo organização, encontramos *organon*, do grego, “instrumento” que, por via do latim, com o sufixo -ismo, veio dar “organismo”. Este vocábulo remete para vários significados, desde o modo como um organismo, uma instituição ou um “objeto” funcionam, se constituem, sendo sinónimo de ordem, estrutura, passando pelos meios para preparar o seu funcionamento, sendo sinónimo de preparação, até àquele que se aproxima mais do que nos interessa neste contexto, grupo de pessoas que partilham afinidades, objetivos, desempenhando cada uma a sua função, isto é, conjunto, agrupamento, associação, sociedade, sistema de ação.

Tomemos a definição seminal, no campo da sociologia das organizações, de Etzioni (1984: 3): “As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos”. No entanto, se esta definição parece, à primeira vista, não apresentar grandes dificuldades, nem todos a consideram consensual, começando por questionar a natureza e a intencionalidade dos objetivos “específicos”.

Tentando encontrar definições que colhessem maior unanimidade, face à diversidade de propostas, Muñoz e Roman, citados por Costa (1996: 11), concluem que todas apresentam como elementos basilares: a composição, indivíduos e grupos; a orientação, para objetivos e fins; a diferenciação de funções; a coordenação de relações e a sua inscrição no tempo.

Friedberg em *Le pouvoir et la règle: Dynamiques de l'action organisée* (1993) desmonta o conceito de organização e questiona o modelo organizacional clássico assente em três premissas, todas passíveis de refutação: a instrumentalidade da organização em relação a fins fixos e predeterminados exteriormente; a unidade e coesão da organização, o seu carácter homogéneo e homogeneizante, e a delimitação clara e unívoca da organização, isto é, o estabelecimento de fronteiras que separam, com nitidez, o seu funcionamento interno do exterior.

Ao defender o estudo organizacional como um estudo de natureza **multidisciplinar**, que invoca contributos da psicologia e da psicologia social, da economia, da ciência política e da sociologia, o autor preconiza a “complexificação” e mesmo a “relativização radical” da noção de organização, que deixa de ser um objeto social “falsamente simples” e passa a ser vista como “ (...) um processo de construção de uma ordem local, como modalidade particular, mas central e omnipresente da construção da ação coletiva dos homens” (Friedberg, 1995: 30). Contesta a monorracionalidade organizacional ao declarar que a organização “ (...) não é mais que uma arena política ou um mercado no qual se trocam comportamentos e se perseguem estratégias de poder especiais” (*ibidem*: 58) e ainda “A interação humana, mesmo em contextos de ação muito estruturados, é também e sempre política”, isto é, “ (...) subentendida por interesses, por intenções, ou por estratégias, mais ou menos conscientes, que geram relações de força e que se ajustam através de negociações e de discussões” (1995: 17).

O mesmo autor continua a refutar a monorracionalidade, a articulação entre meios e fins, ao afirmar que “ a racionalidade humana, em todos os planos, só é racional de forma limitada.” (*ibidem*: 31). A racionalidade humana é o produto de uma mistura complexa de afetos, de rotinas, de tradições, de considerações de ordem moral e ética, de comportamentos que envolvem escolhas, estratégias e cálculos que não são fixos, pois se modificam na e pela ação, injustificando a linearidade e a previsibilidade dos mesmos. Para além de fatores de ordem psicológica, realça as limitações decorrentes do **contexto da ação**, as suas contingências, constrangimentos e oportunidades. Não se pode separar o ator do seu campo de atuação, do seu “sistema”.

Para a desmontagem da coerência e coesão da organização, Friedberg declara, novamente de forma perentória, que “O universo complexo das relações humanas e da interação social é sempre potencialmente instável e conflitual” (*ibidem*: 10). A coesão, a coerência e a integração são sempre precárias, porque são condicionadas pela “ambiguidade”, logo é difícil estabelecer causalidades dentro de uma organização, concordando com March (1978) ao invocar a noção de “anarquia organizada” e da “ambiguidade” respeitante às “preferências dos atores” que não sabem bem o que querem ou como conciliar os seus interesses, muitas vezes contraditórios e instáveis.

Numa organização nada é permanente, tudo é instável, dada a vulnerabilidade dos seus membros, “atores humanos”, e a imprevisibilidade dos seus comportamentos. Por tudo isto, as organizações só são aparentemente organizadas (Friedeberg, 1995: 71).

Para finalizar a sua rejeição do modelo clássico, afirma que as fronteiras de uma organização “não são nem estáveis nem estanques” (*ibidem*: 31) pela sujeição a mudanças decorrentes dos processos de troca e de permeabilidade, dificultando, muitas vezes, a distinção clara entre o interior e o exterior. O estudo das relações, nem sempre lineares e adaptativas, entre uma organização e o seu meio é fundamental para a sua compreensão.

Para uma análise mais completa das organizações e das suas relações com o meio, o mesmo autor critica a “teoria da contingência estrutural”<sup>32</sup> pela sua leitura demasiado mecânica de adaptação simples, advogando a capacidade de escolha, a capacidade “estratégica” da organização (e de cada indivíduo ou grupo, mesmo no interior da organização) na sua resposta aos desafios contextuais, procurando reduzir a sua dependência, estabelecendo, quando oportuno, alianças que vão para lá das suas próprias fronteiras. Esta resposta não é um problema exclusivo do topo da organização, mas de todos os indivíduos e grupos que “ (...) de alto a baixo da hierarquia, percebem e analisam as oportunidades e imposições (...) existentes no meio e decidem integrá-las no seu comportamento” (*ibidem*: 91).

Esta relativização da organização já tinha levado este autor e Crozier (1977) a proporem, para as organizações, a designação de “sistemas de ação concretos”, isto é, “Estruturas de ação coletiva pelas quais são ‘organizados’ os espaços de ação, ou seja, são construídas e perpetuadas as ordens locais graças às quais os atores conseguem estabilizar, pelo menos provisoriamente, as suas negociações e as suas interações estratégicas” (*ibidem*:111).

---

<sup>32</sup> Esta teoria foi desenvolvida por Lawrence e Lorsch (1967) que a partir da comparação de empresas situadas em ambientes socioeconómicos contrastantes, verificaram que há uma relação evidente entre as variáveis externas e os fatores internos de integração e diferenciação, confirmando a permeabilidade das organizações. No entanto, consideraram a superioridade do meio que impõe exigências às quais as organizações não podem fugir e, por isso, têm de se adaptar, correndo o risco de eliminação, como um processo unilateral, esquecendo que estas exigências também são muitas vezes flutuantes, ambíguas e contraditórias e ignorando a capacidade estratégica e de negociação dos atores organizacionais.

No que diz respeito à organização escolar, é mais ou menos consensual que a escola é uma organização, será “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola” (Lima, 1992: 42).

No entanto, segundo com Nóvoa (1995: 9), “ (...) a abordagem das escolas como organizações é olhada com grandes desconfianças e suspeições no terreno educativo”, de modo particular pelos docentes “ (...) que não gostam que o seu trabalho seja pensado a partir de categorias de análise construídas, frequentemente, com base numa reflexão centrada no universo económico e empresarial.” Ainda de acordo com este autor, os estudos centrados nas escolas como organizações escolares, constroem-se habitualmente apoiando-se em três grandes áreas: a “estrutura física da escola” (edifício, organização dos espaços, número de turmas, recursos, etc.); a “estrutura administrativa da escola” (gestão, direção, pessoal docente e não docente, relação com a hierarquia do poder local e central, etc.) e a “estrutura social da escola” (relações entre alunos, professores, pessoal não docente, pais, cultura organizacional da escola). (*ibidem*: 25).

As análises sociológicas das organizações educativas, os estudos das escolas, surgiram da reação aos inquéritos sociais sobre os “efeitos da escola”<sup>33</sup> e aos paradigmas macrosociológicos dominantes na primeira fase da sociologia da educação. A emergência de uma **sociologia das organizações escolares** inscreve-se entre uma abordagem centrada na sala de aula (*micro*) e as abordagens socioinstitucionais centradas no sistema educativo (*macro*), privilegiando um nível intermédio de compreensão e de atuação (*meso*).

Até aos anos 50, os estudos eram essencialmente de cariz pedagógico, centrados nos alunos, privilegiando-se as metodologias de ensino. No período pós-guerra, acentua-se a importância das interações, das vivências escolares, no processo educativo. Os anos 60 e 70 privilegiam a dimensão institucional na análise da educação, o sistema educativo.

---

<sup>33</sup> Um dos mais conhecidos é o “Relatório Coleman” de 1966 que pretendeu mostrar que as escolas “não fazem a diferença”, realçando como determinantes os fatores familiares no sucesso ou insucesso escolar dos alunos. Podemos, ainda, evocar nesta linha, os estudos de Bourdieu & Passeron (1964, 1967) que mostraram a escola como local de reprodução das desigualdades sociais e não como fenómeno de equilíbrio social. Contudo “Estes estudos não tiveram em consideração a influência das variáveis escolares e dos processos internos aos estabelecimentos de ensino.” (Nóvoa: 1996: 15)

A década seguinte é caracterizada por uma atualização das correntes pedagógicas centradas na sala de aula, na racionalização e eficácia do ensino, transpondo para a educação concepções e práticas do mundo empresarial. Saliente-se os contributos dos engenheiros, um americano, outro francês, Frederick Taylor (1911) e Henri Fayol (1916), cujos princípios aplicados às empresas como soluções para a rentabilização do trabalho e a consequente eficiência foram transportados para as escolas, numa lógica processo-produto.

Frederick Taylor é o fundador da chamada “Teoria da Administração Científica”, *Scientific Management*, cuja finalidade consistiu em introduzir nas empresas um conjunto de procedimentos que contribuíssem para o aumento da sua produtividade, num esforço de adequação do homem à máquina, num contexto de revolução industrial. Esta adequação pressupunha a análise das tarefas de forma a estabelecer um tempo padrão e um método mais eficiente para a sua realização (*the one best way*); a seleção dos trabalhadores de acordo com as tarefas, divisão e especialização do trabalho; o controlo e os incentivos salariais, de acordo com o número de “peças” produzidas. Este modelo de organização do trabalho constituiu uma referência para o seu tempo e prolongou-se, em algumas manifestações, até aos nossos dias, no campo organizacional, inclusive na escola.

Henri Fayol, com seu livro *Administration Industrielle Générale* (1916), situou a sua teoria não ao nível das tarefas, mas ao nível da estrutura organizacional, entendendo a organização como um todo, preocupando-se, desde logo, com a identificação e separação das operações da empresa: técnicas, comerciais, financeiras, segurança, contabilidade e administrativas, focalizando, com especial incidência, estas duas.

Estes dois autores, cada um a seu modo, contribuíram para a designada abordagem clássica da teoria da administração, onde se destaca, na década de 50, a teoria da administração por objetivos (Peter Drucker), que consistiu numa revitalização e aproveitamento teórico das propostas destes engenheiros.

A transposição para a escola dos princípios apontados conduz a uma conceção de escola como **empresa educativa**, hoje fortemente contestada, por largos setores da educação. No entanto, como veremos, muitos deles foram apropriados pela racionalidade burocrática de Max Weber, a quem daremos particular destaque quando apresentarmos a imagem da escola como burocracia, ainda bem presentes no contexto educativo atual: a centralização, a regulamentação, a hierarquização, a uniformidade de procedimentos, a divisão de tarefas, etc.

Em termos de perspetivas de análise organizacional, podemos considerar que a partir dos anos 70 se assiste a uma **mudança de paradigma** no estudo das organizações, ao realizar-se uma revisão de concetualizações teóricas e, concomitantemente, de novos procedimentos de investigação empírica. Das teorias da racionalidade técnica e instrumental, vulgarmente conhecidas como burocráticas, salientando os contributos, embora distintos, de Taylor e de Weber, assistimos a uma proliferação de olhares sobre a natureza e o funcionamento multifacetado das organizações.

Nos anos 80, ocorre, primeiro no Reino Unido, depois em França, uma expansão deste paradigma que toma a escola, cada escola, como unidade de análise e uma mudança de métodos, com a introdução de abordagens qualitativas, nomeadamente de carácter etnográfico, que relativizam os dados quantitativos obtidos em larga escala. Estas mudanças ocorreram, normalmente, acompanhadas de mudanças introduzidas nas políticas educativas, um pouco por toda a Europa: autonomia, descentralização.

As **teorias pós-burocráticas** da análise organizacional recusam que as organizações constituam unidades homogéneas, devidamente estruturadas e hierarquizadas, com objetivos e tecnologias bem definidas, numa articulação racional entre meios e fins, em suma, recusam a sua monorracionalidade. As organizações passam a ser vistas como **unidades instáveis**, flexíveis, marcadas por níveis de incerteza, de desordem, de fragmentação, onde os atores atuam estrategicamente em busca de poderes mais ou menos explícitos.

Esta alteração paradigmática no campo da análise das organizações em geral introduziu novas lentes na análise do fenómeno educacional: perspetivas descritivas

analíticas e interpretativas que não se limitam a reconhecer a complexidade da natureza das organizações educativas, mas apontam para a necessidade, a exigência, de leituras plurais do seu funcionamento. Algumas muito próximas dos conceitos de **ambiguidade** e de incerteza (anarquia organizada, sistemas debilmente articulados, teoria neoinstitucional e teoria do caos); outras mais ligadas aos conceitos de interesses, conflitos, poder (a escola como “arena política”); outras, ainda, realçando as feições simbólicas e subjetivas da vida organizacional (abordagens culturais).

No nosso país, os “estudos da escola”, orientados para análises mais microsociológicas, começaram a desenvolver-se, sobretudo a partir da década de 90, por docentes e ou investigadores ligados às universidades, no âmbito de provas académicas.

O **estudo da escola** passa pelo entendimento da escola, de cada escola, como objeto de estudo, “com uma identidade própria, cuja estrutura, funções, processos e resultados não se limitam a serem deduzidos do sistema social mais amplo em que se integram, nem a serem vistos como simples resultado de um somatório de ações individuais e grupais que se desenrolam no interior das suas fronteiras físicas.” (Barroso, 2005a: 33).

A propósito destes estudos da escola referenciemos o contributo da coletânea de textos *O estudo da escola*, 1996, publicados na sequência de um colóquio realizado na Universidade de Lisboa, em novembro de 1994, subordinado ao tema “A Escola: um objeto de estudo”, onde vários especialistas portugueses e franceses debateram esta problemática e onde Canário (1996: 127), citando Bates e Murray, num artigo de uma compilação organizada por Beaudot, 1981, propõe a “construção de um **conceito de escola** entendida (...) como um objeto sociológico”, isto é como “*um sistema complexo de comportamentos humanos organizados*” (...), uma realidade compósita de ações desenvolvidas por atores sociais.” O mesmo autor acrescenta “Se a constituição da escola como objeto de estudo corresponde a superar um tradicional enfoque, quer na relação individual (nível micro), quer na relação sistema educativo/sistema social (nível macro), essa superação só será inteiramente produtiva se não conduzir a negar a pertinência de, permanentemente, tentar estabelecer articulações fecundas entre

diferentes níveis de análise” (*ibidem*: 128). Antes de se tornar um objeto de estudo, a escola é um objeto social, por isso, convém distinguir objeto de estudo quando considerado como local de realização de investigação empírica.

Licínio Lima (1992), um dos primeiros a praticar uma análise desta natureza, numa escola secundária do Norte do país, alerta para a natureza dual da organização escolar, que considera simultaneamente um “locus de reprodução” normativa e um “locus de produção”, portanto hétero e auto-organizada. Por conseguinte, aconselha a abertura da sociologia das organizações educativas a outras áreas disciplinares<sup>34</sup>, necessárias a uma melhor compreensão da escola, apontando críticas quer aos estudos centrados em análises macropolíticas, quer aos decorrentes de análises exclusivamente circunstanciadas num determinado espaço.

Também Estêvão (1998), na linha da investigação de Lima, mas agora em escolas privadas, reconhece este “modo de funcionamento díptico”, presente na plurirracionalidade das **lógicas de ação** de atores diversos, com interesses diversificados, propondo a sua visão das escolas como “organizações fractalizadas”, dado o seu carácter multidimensional, instável, fragmentado “ (...) por saberes e representações em construção e frequentemente de sentido incerto, por processos internos com lógicas evolutivas diferenciadas, por sistemas de ação politicamente dinâmicos.” (*ibidem*: 218).

Entre nós, outros investigadores da organização escolar têm desenvolvido estudos empíricos que dão conta desta problemática de um funcionamento dual das escolas portuguesas, desta desarticulação entre a teoria e a prática, ente a orientação e a ação. De entre eles, realcemos alguns trabalhos como os de Barroso (1996) a distância entre a “autonomia decretada” e a “autonomia construída”, de Sarmiento (2000) com os “dilemas de ação” e de Costa (2003), com a separação entre “discursos e práticas” nas suas abordagens aos projetos educativos de escolas.

---

<sup>34</sup> O exercício de compreensão da escola deve convocar a teoria sociológica, a teoria das organizações e as ciências da administração, nomeadamente disciplinas como a administração educacional, a sociologia da educação e a política educativa.

A concetualização da escola como organização obriga, neste momento, à realização de uma reflexão aprofundada, quiçá de uma certa reconceptualização que não cabe neste estudo, decorrente das alterações legais provocadas, em primeira instância, pela publicação do Decreto-Lei 115-A/98, seguido do Despacho Conjunto n.º 13313/2003 que definem e regulamentam a constituição dos agrupamentos de escolas e o seu prolongamento mais recente pelas políticas, de cariz “gerencialista”, conducentes à extinção de agrupamentos horizontais e à criação de mais agrupamentos verticais, incluindo todos os níveis de ensino, com o objetivo, entre outros, de promover a “racionalização”: Portaria 1181/2010, de 16 de novembro, publicada no seguimento da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho que estabelece mais critérios para a reordenação da rede escolar.

A unidade organizacional escola, num grande número de casos, restam por agregar algumas escolas secundárias, com a promessa de o serem a curto prazo, numa terceira fase, foi substituída pela unidade agrupamento de escolas, como é a organização onde realizamos a nossa investigação empírica. Neste novo contexto, estudar uma organização escolar significa estudar um conjunto de organizações escolares que foram “obrigadas”<sup>35</sup> a fundir-se.

Depois deste rápido olhar cronológico, embora de fronteiras não totalmente delimitadas, noutra momento do nosso trabalho, damos particular atenção aos modelos de escolas inculcados pelas diferentes conceções, visto que, agora, o nosso principal objetivo foi colocar em evidência a mudança assinalável entre os estudos centrados ora no aluno, ora no sistema educativo, para estudos centrados nas escolas, numa perspectiva “meso”, valorizando o seu trabalho interno, procurando realizar um trabalho que convoque a reflexão sobre a escola no seu sentido lato, com a ação numa escola devidamente contextualizada, não querendo ter a veleidade de formular generalizações.

Embora, no nosso estudo, seja nossa intenção privilegiar uma análise micropolítica, ao procurar entender a ação dos grupos de interesse que operam no interior da escola, mais concretamente num dos seus órgãos de topo, não poderemos

---

<sup>35</sup> Voltamos a esta matéria, quando apresentarmos o nosso local de estudo.

distanciar-nos da sua interação macropolítica, isto é, do modo como os grupos de interesse de outros órgãos e os exteriores à escola tentam impor as suas lógicas de ação.

Entendendo, com Nóvoa (1995: 16), que dada a sua especificidade não se pode fazer “uma transferência acrítica e redutora das perspectivas organizacionais para o espaço escolar” passamos a uma apresentação de diferentes modelos organizacionais que nos auxiliaram nos nossos propósitos.

## **2. Modelos de análise organizacional**

Gareth Morgan no livro *Images of organization*, cuja primeira edição é de 1943, propõe-se explorar a arte de ler e compreender a vida das organizações, através do uso de metáforas, considerando este tropo ou figura de retórica mais do que um recurso de embelezamento dos discursos, próprio da linguagem literária: “The use of metaphor implies a *way of thinking* and a *way of seeing* that pervades how we understand our world generally.” (Morgan, 2006: 4). Na base da construção das metáforas está o estabelecimento de relações de analogia entre dois referentes ou realidades, dando-se uma alteração do seu sentido denotativo, linear, habitual, procurando encontrar o que numa realidade lembra a outra: “We use metaphor whenever we attempt to understand one element of experience in terms of another. Thus, metaphor proceeds through implicit or explicit assertions that A is (or is like) B.” (*ibidem*).

Ao considerar as teorias organizacionais, cada uma delas, como metáforas, o autor, imediatamente, reconhece o seu carácter limitativo, dado que, perspectivadas isoladamente, só nos concedem um modo de olhar, um modo de pensar, salientando a importância da adoção de uma perspectiva múltipla, interativa, interdisciplinar, na focalização das organizações como objeto de estudo. As metáforas, apesar da sua riqueza heurística, das suas virtualidades hermenêuticas, são construções arbitrarias, convencionais, culturalmente situadas, logo, geradoras de ambiguidade, de polissemia, dependendo a sua interpretação dos contextos comunicacionais e dos fatores que os condicionam, quer ao nível da produção, quer ao nível da receção dos discursos.

Por nosso lado, embora considerando os contributos e, por vezes, a dificuldade da delimitação das fronteiras das várias perspectivas, que seleccionámos, pela

intertextualidade que estabelecem, centrar-nos-emos no quadro do modelo político e na importância atribuída aos atores e às suas ações estratégicas, sem desprezar a necessária e estreita articulação com as leituras, algumas delas aparentemente opostas e contraditórias, burocráticas, mercantilistas/gestionárias, democráticas e anárquicas, existentes no seio de organizações escolares portuguesas, ainda fortemente condicionadas por mecanismos da ação centralizadora do Estado, numa tensão entre a burocracia, o mercado e o reforço, pelo menos teórico, das parcerias institucionais e locais.

## **2.1. A escola (como) burocracia**

O termo burocracia reveste-se de utilização polissémica. Na linguagem corrente aparece, frequentemente, sob a forma de sátira, associada ao exagero de tarefas e de preenchimento de papéis, documentos, ligados a serviços administrativos, sobretudo dos serviços do Estado, da função pública. O termo abarca vários significados mediante as várias áreas do saber que o utilizam, desde a economia, à sociologia, à ciência política.

De acordo com uma abordagem sociológica da burocracia, a escola é uma **organização formal**, cujas principais características se encontram, essencialmente, na impessoalidade das relações, na divisão e especialização de tarefas, em conformidade com regras prescritas, na hierarquia da autoridade e na centralização das tomadas de decisão nos órgãos de cúpula, na existência de quadros normativos e de regulamentos escritos pormenorizados de ação que visam a uniformidade de procedimentos e a previsibilidade do funcionamento dos meios para a consecução de objetivos claramente definidos.

Max Weber (1864-1920), considerado o pai da sociologia moderna, o primeiro e o maior teorizador desta teoria, desenvolveu este modelo organizacional no contexto de uma sociedade moderna e capitalista, defendendo-o como o modelo ideal, o modelo mais puro da autoridade legal, traduzido pela igualdade de tratamento, de acordo com a lei, caracterizado pela racionalidade e pela eficiência, não se afastando muito, nesta perspetiva, dos objetivos da administração científica, propostos por Taylor.

No nosso país, o sistema de ensino evidenciou e evidencia a existência de muitas das características apontadas. Veja-se, a título ilustrativo, a centralização do poder do estado na organização dos currículos para os diferentes graus de ensino do ensino básico e do ensino secundário, nos programas das diferentes disciplinas ou áreas disciplinares, nos documentos de orientação para a organização dos horários, da componente letiva e não letiva dos alunos e dos docentes, na aplicação de provas de aferição e de exames nacionais de âmbito nacional, na produção normativa, detalhada, para o estabelecimento de critérios de avaliação dos discentes e dos docentes, na abertura de concursos nacionais de professores, por períodos determinados superiormente, na ligação “umbilical” das escolas ao ministério da educação pela exigência constante do preenchimento, diário, quase obsessivo, de aplicações informáticas que funcionam como ferramentas que agilizam os procedimentos burocráticos e facilitam o controlo remoto, o *big brother* institucional, numa perspectiva antinómica às políticas de descentralização e autonomia, discursivamente propaladas.

Já João Formosinho (1985), num discurso claramente crítico, aponta como características da escola portuguesa, facilmente associadas à burocracia, o legalismo, a uniformidade, a impessoalidade, o formalismo, o centralismo e a hierarquia. O mesmo autor (1987) reforça a necessidade de se romper com este modelo, que ele associa ao Estado Novo, um Estado meramente administrativo onde as políticas são formuladas e os organismos dele dependentes, como as escolas, se limitam a implementar, num clima conducente à passividade, à conformidade ideológica.

De igual modo, outro investigador da Universidade do Minho, Sousa Fernandes (1992), ao fazer uma análise do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano, utiliza o modelo teórico-conceitual weberiano como o mais adequado para o seu estudo. Múltiplas investigações efetuadas servem para constatar que a administração educativa portuguesa tem incorporado e continua a incorporar marcas profundas deste modelo organizacional.

No entanto, todos os que estamos envolvidos na escola, quer porque a estudamos, quer porque somos profissionais de educação, sabemos que as escolas têm sempre uma certa margem de autonomia, dado que não se limitam a aplicar objetivamente as normas superiormente regulamentadas. Lima (1992) demonstrou a

existência de infidelidades várias, a desconexão, mais ou menos intencional entre a legislação e a ação diária, concreta, num estudo de caso numa escola secundária. Depois dele, muitos outros estudos, realizados sobretudo com interesses académicos, demonstraram e continuam a demonstrar a necessidade de olhar a escola portuguesa, também, com outros olhares, de modo a não obtermos leituras redutoras ou desvirtuadas da realidade educativa.

A perspectiva burocrática não pode ser a única lente para o estudo da escola, das suas lógicas de ação. Para este autor, é necessário recorrer aos modelos de ambiguidade, designadamente ao da escola como anarquia, para, em articulação com a perspectiva burocrática, compreender melhor a sua polissemia.

## **2.2. A escola (como) anarquia**

A organização anárquica, contrariamente ao que se poderia pensar, devido ao significado do termo anarquia, não é um conjunto de indivíduos desorganizados, desgovernados, sem regras, “ (...) certamente que há ordem na atividade organizacional, só que se trata de uma ordem diferente que não se compraz com as explicações lineares dos modelos racionais.” (Costa, 1996: 96).

Esta metáfora tem um elevado valor heurístico porque nos permite compreender outras faces da complexidade da organização escolar, que não é um todo coeso e coerente, salientando um lado mais informal, uma agenda mais oculta, as dimensões da incerteza, da imprevisibilidade e da instabilidade das organizações dominadas pela **ambiguidade**. No caso particular da liderança, Cohen e March (1974), citados por Costa (1996: 92), indicam quatro tipos de ambiguidade com que se confronta o “líder formal” de uma instituição escolar: “ambiguidade das intenções”, objetivos pouco claros; a “ambiguidade do poder”, nem sempre claro, nem sempre respeitado, nem sempre equivalente ao poder formal hierárquico; a “ambiguidade da experiência”, decorrente da instabilidade, da mutação constante; e a “ambiguidade do êxito”, de difícil medição, avaliação.

As leituras da escola como um sistema ambíguo partem do pressuposto que ela é uma realidade complexa, heterogénea, pluridimensional, polivalente, enfim,

problemática. Recusam a leitura racional da organização escolar, a clareza dos objetivos e a relação linear entre meios e fins, a uniformidade de procedimentos, a previsibilidade funcional, a ordem e o poder formal, como única forma de poder. A escola aparece metaforizada ora como **caixote do lixo** (Cohen, March e Olsen, 1972), as tomadas de decisão são feitas aleatoriamente, conforme os momentos e as soluções mais “oportunas”, sem grande preocupação em estabelecer uma conexão, uma causalidade, entre o problema e a sua resolução, ora como **sistema debilmente articulado** (Weick, 1976), pela desconexão entre metas e ações, entre planificação e execução, entre regulamentos e práticas, entre processos e resultados, entre pessoas e funções etc. As organizações escolares aparecem como locais onde a harmonia, a articulação entre as pessoas, as estruturas e os processos, não é fácil e, com muita frequência, é meramente simbólica, joga, sobretudo, no campo das aparências formais.

Seguindo Cohen, March e Olsen, citados por Costa (1996: 91), podemos conceber a organização escolar como uma “anarquia organizada”, passe a aparente contradição semântica, porque apresenta “objetivos problemáticos”, muitas vezes mal definidos, vagos, inconsistentes; “tecnologias pouco claras”, os procedimentos são muitas vezes improvisados e a “participação fluida”, a inconstância dos atores em relação às funções que desempenham e ao grau de importância que conferem à sua participação nos contextos organizacionais.

Esta problemática da **desconexão** tem sido alvo de estudo pela abordagem organizacional usualmente designada por teoria (neo) institucional (Meyer *et al.*, 1992) que sublinha que as estruturas organizacionais da escola estão pouco articuladas com aquilo que se passa, efetivamente, nos vários espaços da ação, inclusive nas salas de aula. As estruturas formais, os regulamentos, os projetos, os documentos oficiais, os rituais não passam de dispositivos simbólicos de legitimação social.<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Entre nós, podemos encontrar esta perspectiva de análise, por exemplo, em estudos de Estêvão (1998) e de Sá (2006).

### 2.3. A escola (como) democracia

Esta abordagem é, certamente, a que mais acalorou os discursos educacionais portugueses das últimas décadas, desencadeados pela Revolução de Abril, inscrevendo na sua teorização as ideias, nem sempre com o mesmo sentido, de **participação**, comunidade educativa, descentralização de poderes e autonomia.

Em termos organizacionais, a fundamentação teórica desta abordagem deve-se a Elton Mayo e à sua “Teoria das Relações Humanas”, resultante das experiências na Wester Electric Company, em Hawthorne, na década de 30, quando procurava estabelecer uma relação entre a luminosidade do local de trabalho e a produtividade dos trabalhadores, confrontou-se com resultados não previstos que mostraram como fatores de produtividade as relações humanas, nomeadamente grupais, estabelecidas na empresa, mais do que as condições físicas do local, destacando, assim, a importância do “fator humano”, as variáveis sociais e psicológicas. A teoria taylorista, que entendia o trabalhador individualmente na sua relação com a máquina é posta em causa pela importância conferida ao homem social, em interação com os seus pares.

Esta valorização do humano teve continuidade em muitos investigadores, designadamente nos trabalhos da “Teoria Comportamental”, preocupada com o desenvolvimento pessoal, e nos do “Desenvolvimento Organizacional” que, procurando ir ao encontro da primeira, se centram na necessidade de mudanças nas organizações, através de fenómenos de cooperação e participação, sustentados na satisfação e realização pessoal dos seus membros.

Um dos mais conceituados pedagogos da “Escola Nova”<sup>37</sup>, John Dewey (1859-1952) marcou o desenvolvimento de uma escola democrática, como cadinho de uma sociedade democrática, ao conceber a escola como o local onde se processa a preparação para a vida em sociedade, finalidade última da educação, considerando-a como uma comunidade de vida, em miniatura, orientada para a aprendizagem do exercício de cidadania, através de metodologias ativas e participativas, com vista à concretização de projetos comuns.

---

<sup>37</sup> Desenvolvida nos finais do século XIX em oposição à pedagogia tradicional, aos métodos pedagógicos instituídos desde o séc. XVII. Destacam-se alguns nomes, bem conhecidos, no âmbito desta nova pedagogia, Dewey, Decroly, Claparède e Montessori unidos pelas ideias de personalização, sociabilidade, experimentação, criatividade, ludismo etc.

O pensamento deste pedagogo americano, enquadrado na teoria das relações humanas, influenciou o modo de olhar a organização escolar, ao colocar o aluno no centro da atividade educativa, a “educação personalizada<sup>38</sup>”, e ao preparar o conceito de escola “comunidade educativa”.

A escola como comunidade educativa teve muitos seguidores no país vizinho. De acordo com Muñoz e Roman (1989), citados por Costa (1996: 65), as suas características fundamentais residem na operacionalização de três princípios inerentes à pessoa humana: a “singularidade”, a “autonomia” e a “abertura”. Estes princípios pressupõem, segundo Moreno (1978), além do reconhecimento da igualdade humana, base indiscutível, a aceitação de um projeto educativo comum e a participação efetiva nas tomadas de decisão dos principais envolvidos, os professores, os alunos, os pais e a sociedade.

No caso português, o conceito de **escola comunidade educativa** aparece num contexto de mudança social, surge com manifesta relevância no documento orientador das políticas educativas, desde 1986, a Lei 46/86, de 14 de Outubro (LBSE), assente em três pilares matriciais: a descentralização, a participação e a integração comunitária. De então para cá, aparece como referência incontornável nos documentos reformadores e nos estudos acerca da educação em Portugal, já lá vão trinta anos.

Como veremos, com Formosinho, Barroso e outros investigadores que, em Portugal, têm dedicado muito do seu trabalho a esta problemática, a escola democrática devia deixar de ser um serviço local do Estado para ser autónoma, isto é, assumir a sua própria direção. Num capítulo destinado à evolução dos caminhos percorridos pelas políticas de descentralização e autonomia, retomamos esta imagem da escola como democracia, associada, no nosso país, às reformas do sistema de ensino e em particular das políticas de administração e gestão das escolas.

---

<sup>38</sup> O movimento da educação personalizada situa o processo educativo na pessoa humana, valorizando a sua individualidade, a sua autorrealização.

### 2.3.1. A escola (como) organização política

Morgan (2006: 150) reafirma a necessidade de reconhecer as organizações como sistemas políticos, recorrendo ao sentido original do termo, para a antiga civilização grega, ao invocar Aristóteles que advogou a política como o meio de reconciliar, de encontrar a unidade na *polis*, um aglomerado de muitas pessoas diferentes. A política era o meio de estabelecer a ordem, evitando regras autoritárias, coercivas: “(...) where interests are divergent, society should provide a means of allowing individuals to reconcile their differences, through consultation and negotiation.”

O mesmo autor, atendendo ao sentido do sufixo -cracia, do grego *Kratia*, com o significado de poder ou regra, lembra que é o facto de usarmos uma base ou prefixo diferente que estabelece a diferença da natureza da organização. Ao usarmos os termos democracia, autocracia, burocracia, tecnocracia, estamos a estabelecer comparações entre as organizações e os sistemas políticos, diferentes nas fontes de poder, procedimentos e intenções, mas igualmente políticos na sua essência: “Their political nature is simply of a different kind, drawing on different principles of legitimacy” (*ibidem*: 154).

A consideração da organização como sistema político pressupõe a mobilização de conceitos chave como “interesses”, “conflito” e “poder”. A diferente configuração semântica atribuída a estes termos conduz a leituras necessariamente diferentes, daí a necessidade prévia de os tornar mais claros. Começando pelos **interesses**, destaquemos, desde logo, a sua utilização no plural. O referido autor (Morgan, 2006: 157) apresenta a sua amplitude ao considerá-los: “ (...) predispositions embracing goals, values, desires, expectations, and inclinations that lead a person to act in one way rather another.”) e ao tipificá-los de acordo com três domínios que se interpenetram: a tarefa, a carreira e a vida exterior à organização.

Os interesses ligados ao **trabalho** desempenhado, às tarefas, relacionam-se com tudo o que tem a ver com a sua execução, por exemplo, as condições em que se realiza. Os de **carreira** ligam-se às expectativas, às pretensões quanto ao futuro, por exemplo, a progressão, a valorização económica, o estatuto profissional. Os interesses **extraorganizacionais** dizem respeito ao sujeito como ser singular que transporta uma

individualidade feita de valores e crenças próprias, o seu estilo de vida, que influenciam a sua atuação intramuros, chamemos-lhe assim.

Outros autores, citados por Afonso (1994), se interessaram pela apresentação de tipologias de interesses, nomeadamente Hoyle (1982), num estudo acerca dos interesses dos professores distingue os interesses pessoais”, “profissionais” e políticos”. Os interesses **pessoais** têm a ver com questões de ordem económica, recompensas e estatuto pessoal no seio da organização; os **profissionais** com as questões de empenhamento e *performance* profissional e os **políticos** com as motivações de ordem ideológica. Também Ball (1987), considerando este grupo de atores, sugere uma outra categorização ao identificar o interesse **adquirido**, o **ideológico** e o **autointeresse**. O primeiro respeitante às questões materiais relacionadas com o desempenho da tarefa; o segundo referente aos valores e opções filosóficas no campo educacional e o terceiro relacionado com a identidade do ator nas funções desempenhadas. Estas tipologias acabam por se identificar.

De acordo com o mesmo autor, citando Dahl (1979), a definição clara deste conceito torna-se difícil, pois varia de acordo com a sua perspetivação objetiva ou subjetiva. A primeira conduz a métodos não democráticos de conceber a vida política, os interesses são definidos previamente por alguns para serem observados por todos. Nesta perspetiva só cabe uma visão monorracional das organizações, por vezes sustentada, ou camuflada, por utopias de cooperação tendentes à realização harmoniosa do bem comum. A segunda, tendencialmente mais democrática, parte da consideração da existência de múltiplos interesses em ação, num dado momento e da necessidade da participação dos vários interlocutores num processo negocial, plurirracional, de interação de poderes.

Segundo Bacharach e Mundell (1999), a análise política das organizações, incluindo as escolares, deve considerar, antes de mais, as disputas entre “grupos de interesse”. O grupo constitui, assim, mais do que a organização ou o indivíduo, a unidade de análise mais apropriada para um estudo micropolítico.

Um **grupo de interesses** forma-se a partir do momento que um conjunto de indivíduos reconhece que entre eles há interesses comuns e que, unindo-se, podem influenciar uma tomada de decisão, dependendo das estratégias que, calculadamente,

utilizarem, ora de coligação, ora de competição. Os diferentes grupos de interesse podem assumir diferentes lógicas de ação conforme a diversidade dos seus interesses. Um grande número de vezes, a lógica de ação dominante resulta de uma luta de poder entre grupos de interesses diferentes.

No que concerne o segundo termo chave, o **conflito**, também aparece materializado em várias tentativas de categorização. Para Gronn (1986), existem três tipos de conflito: o **manifesto**, o **encoberto** e o **latente**. Conforme se depreende destas designações, o primeiro corresponde a situações em que os interesses individuais ou grupais, resultantes de coligações, se manifestam de forma explícita, no confronto formal no seio das organizações, nos processos conflituais abertos da negociação, até à dominação por uma das partes, na relação assimétrica e flutuante de poderes. O segundo, pela sua frequência, é dominante na vida organizacional. Os atores não assumem os seus interesses abertamente nas arenas formais, fazem-no de forma velada, nas redes informais, nos bastidores, nos jogos de manipulação, pressões, ameaças, promessas, para a manutenção dos seus interesses, evitando o conflito aberto. O último existe em potência nas áreas de indefinição ou definição ambígua de interesses e pode, a qualquer momento, evoluir para as outras formas de conflito e, por isso, há sempre grupos a tentar controlá-lo.

É na área da utilização do **poder** que os conflitos encontram a sua resolução. Este conceito também tem sido alvo de discordâncias, dependendo, naturalmente, da definição de interesse, ora é tomado como um recurso, ora assenta nas questões de ordem relacional.

Segundo Friedberg (1995: 115), um dos autores cruciais no estudo do modelo político, o poder só se consubstancia na relação social, entre, com e contra outros atores: “não há ação social sem poder (...) todo o poder supõe e constitui estruturação do campo, ou seja, uma regulação dos comportamentos dos atores implicados.” Para este autor, poder, dominação e influência podem ser tomados como sinónimos, e, por isso não vê necessidade de estabelecer uma tipologia de poder, pois é sempre “a troca desequilibrada de possibilidades de ação” (*ibidem*). Esta conceção de poder acentua a sua “natureza relacional”, nenhum ator “armazena” o poder, exerce-o, usando os recursos que um determinado contexto de ação lhe possibilita. O poder é insociável da

relação em que se exerce. Esta formulação realça a articulação irreduzível entre poder e **troca**, isto é, entre poder e cooperação, mesmo quando essa troca é assimétrica: “nada de poder sem relação, nada de relação sem troca” (*ibidem*: 117).

Poder e cooperação não são conceitos contraditórios: Friedberg procura desmontar esta imagem “maquiavélica” de poder associada aos excessos, ao “tráfico de influências”, à chantagem, identificado com o “abuso de poder” (*ibidem*: 258), reconhecendo a existência dessas exceções mas, na generalidade, os sistemas de ação não são selvas, até porque são compostos por “atores estratégicos”, que procuram uma ordem, uma estabilidade, através da regulação das dependências mútuas, dos jogos de poder, uma ordem contingente, é verdade, mas indispensável à sua existência. O jogo do poder é um fenómeno saudável nas organizações e é o seu suporte vital, as relações humanas sobrevivem na dependência mútua, embora desequilibrada entre os atores.

Por último, esta conceção de poder acentua a sua natureza pelo menos bilateral, isto é, não pode ser imposto unilateralmente, visto que resulta da troca, da negociação, da “troca negociada”<sup>39</sup>, mais ou menos consciente, por parte dos atores no jogo da interdependência, da cooperação necessária, mesmo quando conflitual, para a dominação, nem que seja provisória, de uma das partes. Em suma, “o poder pode e deve ser definido como a capacidade de um ator estruturar processos de troca mais ou menos duráveis a seu favor, explorando os constrangimentos e oportunidades da situação (...)” (*ibidem*: 120).

Morgan (2006: 167-193) propõe-nos uma lista de catorze **fontes de poder**: a autoridade formal, o controlo dos recursos escassos, o uso da estrutura organizacional, regras e regulamentos, o controlo dos processos de decisão, o controlo do conhecimento e da informação, o controlo das fronteiras, a capacidade para lidar com a incerteza, o controlo da tecnologia, o controlo das alianças interpessoais e das redes informais, o controlo de contraorganizações, a gestão do significado, do lado simbólico, a gestão de

---

<sup>39</sup> A cooperação entre os atores reside nas reações de troca: cada um deles procura “vender” os seus comportamentos aos outros, procurando tirar deste “negócio” o maior número de benefícios, ao mesmo tempo que procura “comprar” aos outros os comportamentos que precisa, pelo “preço” mais baixo. Neste jogo de trocas, que não precisa de ser explicitado, a moeda não é necessariamente só de natureza económica, mas é e sobretudo, de natureza política, em que uns procuram dominar os outros: “(...) todo o sistema de ação concreta constitui um mercado” (Friedberg, 1995: 175), um espaço de concorrência.

relações de género, o controlo dos fatores estruturais que definem o estágio da ação, culminando com a ideia de que o poder é uma fonte de poder pois, como num círculo, o poder gera poder e quem o possui procura sempre acrescentá-lo.

A **autoridade** formal é a fonte de poder legitimada e depende da aplicação de regras formalmente institucionalizadas. O **controlo de recursos** escassos, humanos ou materiais, é uma fonte de poder relevante porque deles depende o funcionamento e mesmo a existência da organização, como é o caso dos recursos financeiros indispensáveis. O uso da **estrutura organizacional** pode ser uma via de implementação, de modo mais ou menos subtil, mas legitimado, de novos interesses por parte da hierarquia. A utilização das **regras e regulamentos** constitui uma fonte de poder, na medida em serve para defesa dos atores que, em determinadas situações desfavoráveis, as invocam. O **controlo dos processos** de tomada de decisões pode, de acordo com Morgan (2006), que vimos acompanhando, ser feito quer pelo controlo das premissas da decisão, por exemplo através do estabelecimento da ordem de trabalhos das reuniões; quer do controlo das questões e dos objetivos, através da manipulação de conteúdo de relatórios, por exemplo, quer ainda do controlo dos próprios processos, manipulando as suas circunstâncias como espaço, tempo, duração, participantes, etc.

Quem controla o **conhecimento** e a **informação** no seio de uma organização é detentor de uma margem de influência cada vez mais valorizada, ao ponto de dizermos comumente que “informação é poder”. Merece igual reconhecimento quem controla as **fronteiras** de uma organização e se “movimenta bem”, pelas boas ligações que mantém no espaço intra e interorganizacional. Também o controlo da **tecnologia** assume, de forma cada vez mais clara, um papel de relevo no funcionamento quotidiano das organizações. Lembremos, de modo particular, a importância conferida, nos nossos dias aos conhecedores de informática, dos computadores, quase máquinas de pensar, insubstituíveis num mundo mais acelerado e virtualmente interativo.

A capacidade de lidar com a **incerteza** foi, igualmente, valorizada por Crozier (1963) nos estudos que demonstraram que, mesmo numa organização estritamente organizada, com prescrições apertadas, os operários têm sempre uma margem de atuação que lhes confere poder, quanto mais não seja pelo conhecimento privilegiado dos mecanismos e suas disfunções ou pela utilização dos espaços informais que

escapam à rigidez da regra. O controlo da organização informal, aliado com outras fontes de poder, como o controlo da informação, do conhecimento e das fronteiras no interior e exterior da organização, podem constituir-se com fonte de poder ameaçadora do poder legitimado, do poder formal.

Os líderes das **contraorganizações**, como sindicatos, confederações de associações de pais, por exemplo, são detentores de poderes significativos, poderosos, passe a redundância, pela visibilidade social que lhes é conferida, designadamente pelos *media* e pelo reconhecimento, pelo menos aparente, por parte da hierarquia formal que os prefere ter como amigos a tê-los como rivais.

Para Bacharach (1988), o poder é entendido a dois níveis: o poder de **autoridade** e o poder de **influência**. A autoridade consiste no poder de tomar a decisão, conferido pelo estatuto ou posição ocupada na hierarquia formal; a influência gera-se no campo informal, na capacidade, habilidade e ou nos recursos que os atores mobilizam para persuadir os que detêm o poder de decisão a agir de acordo com os seus interesses, na margem da interação incerta que caracteriza as organizações e que propicia este jogo, conferindo-lhes um certo grau de autonomia, mesmo em contextos sobrerregulamentados. De acordo com Hoyle, (1986) que partilha esta distinção, deve ser dada particular atenção ao poder de influência na análise da micropolítica organizacional.

As dinâmicas de poder realizam-se, habitualmente, na luta entre as lógicas de ação dos grupos de interesse com autoridade e os grupos de interesse com influência. Nesta disputa pelo poder, os grupos de interesse podem dispor de três escolhas estratégicas: a via da ação conjunta, estabelecendo **alianças** ou coligações; a via da incompatibilidade, resultando uma situação de **conflito** ou, então, a via da **negociação**, através de concessões. Logo, para os teorizadores do modelo político, as lógicas de ação são entendidas como os interesses organizacionais disputados pelos diferentes grupos (Bacharach e Mundell, 1999).

As coligações resultam da união de interesses de grupos ou de indivíduos interessados no mesmo objetivo e essa união é favorável para todos, logo preparam estratégias conjuntas para a sua consecução. Com a constituição de coligações, resultante da compatibilidade de interesses, o *design* organizacional altera-se e o

processo de disputa pelo poder pode originar novas coligações, numa arena de conflitualidade crescente que conduz à necessidade de negociações entre elas para que seja possível a tomada de decisões.

Nesta linha, Costa (1996) afirma que para além dos conceitos chave, apresentados anteriormente, muitos outros se articulam nesta rede semântica do modelo político. Este investigador privilegia o de negociação, atendendo a que na “arena política” as tomadas de decisão não aparecem resultantes de um processo racional, nem de acordo com objetivos definidos previamente, nem de consensos harmoniosos, tendo em vista o bem geral. As tomadas de decisão resultam de processos mais ou menos complexos de negociação, de intercâmbios de interesses, de trocas.

Hoyle (1986), citado por Afonso (1993) tinha exemplificado alguns desses “bens de troca” num estudo das relações entre os administradores e os professores, uns oferecem recompensas materiais ou outras, como promoções, os outros apoiam, interessadamente, os objetivos dos primeiros para as receber.

O modelo político põe em causa<sup>40</sup> o modelo burocrático, relativizando-o ao introduzir a noção de incerteza, de imprevisibilidade, nas dinâmicas organizacionais. O processo de tomada de decisão resulta de processos nem sempre claros e mesmo de conflitos, derivados do facto da pluralidade de valores, interesses, objetivos e racionalidades múltiplas dos vários atores que, muitas vezes, os escondem ou dissimulam para obterem ganhos, logo, as lógicas dos atores nem sempre são fáceis de desocultar.

Outros contributos igualmente destacados, nesta linha das perspetivas críticas das abordagens racionais, são os trabalhos de Simon (1945) e o seu conceito de “racionalidade limitada”, logo contingencial, e March e Olsen (1972) que propuseram o “modelo do caixote do lixo”, para caracterizar a miscelânea mais ou menos desarticulada de problemas, soluções e participantes na tomada de decisão, presente em algumas organizações ou em alguns momentos organizacionais e, mais recentemente, os

---

<sup>40</sup>Esta afirmação não pode ser entendida de forma totalmente linear, como veremos noutra secção. Confronte-se, a este propósito, a leitura de Silva “As perspetivas de análise burocrática e política” In Lima, (2006), onde o autor apresenta, embora num estudo acerca da instituição universitária, uma simbiose dos dois modelos.

trabalhos de Bacharach & Lawler (1980) com a proposta de uma teoria formal da política organizacional, centrada na análise do poder, das coligações e da negociação, como elementos estruturantes, no que foi seguido por Pfeffer (1981), citados por Afonso, 1993, que seguimos de perto, neste modelo de análise.

Trata-se, portanto, de um modelo que se desenvolveu a partir de várias linhas de investigação, todavia todas elas pressupõem a refutação da visão racional, homogênea e consensual da organização.

### **2.3.1.1. A abordagem micropolítica da escola: contributos da análise sistémica e da análise estratégica**

Muitos autores consideram a escola como espaço privilegiado para a aplicação dos modelos de análise política. Hoyle (1986), um dos exemplos, entende que as escolas estão naturalmente propensas para a atividade política, quer pelo funcionamento desarticulado das suas diferentes áreas, quer pelo carácter competitivo dos seus membros, daí a natureza conflitual dos processos de tomada de decisão, que lhe é intrínseca.

De igual modo, Peter Gronn (1986) considera que há quatro grandes fatores que potenciam a escola como arena política: a escassez de recursos, a diversidade ideológica, a conflitualidade de interesses e as diferenças de personalidade.

A escola é uma organização complexa, instável, com objetivos nem sempre claramente definidos ou perseguidos, composta por indivíduos com interesses diferentes, muitas vezes contraditórios, que nem sempre cumprem as regras formalmente estabelecidas, procurando estrategicamente, habilmente, obter ganhos.

Reconhecendo esta dificuldade, vários autores sustentam a importância da realização de uma análise mais fina que incida sobre os indivíduos e grupos em atuação, em interação, propondo a análise micropolítica como a perspectiva metodológica mais adequada ao estudo das organizações escolares, porque esta “abarca aquelas estratégias pelas quais os indivíduos e os grupos nos contextos organizacionais procuram utilizar os seus recursos de poder e influência para levar os seus interesses mais longe” (Hoyle, 1988: 256). Para estes autores, a análise organizacional da escola tem de mostrar aquilo que está oculto e não o que todos já sabemos.

Para o desenvolvimento da abordagem política das organizações, Baldrige (1989) considera relevantes os contributos provenientes de três fontes: a “teoria do conflito”, vinda da sociologia, desenvolvida, principalmente, por Dahrendorf (1959), que opôs, como os próprios vocábulos sugerem, as perspetivas sociológicas antagónicas, as “integracionistas” e as do “conflito”, defendendo o conflito como o motor essencial da mudança, das transformações sociais; “os estudos do poder na comunidade”, oriundos da ciência política, salientando os estudos de Dahl (1961) sobre o modo como os grupos, as clientelas, influenciam as decisões políticas numa comunidade de New Haven e a investigação sobre grupos de interesses em contextos organizacionais, proveniente da teoria organizacional, nomeadamente o trabalho de Selznick (1949) sobre o controlo burocrático de uma organização, a Tennessee Valley Authority, através da delegação de autoridade.

Afonso (1994), num estudo pioneiro sobre a aplicação do modelo político à escola portuguesa, faz uma revisão das principais abordagens políticas em teoria organizacional, começando por salientar os contributos mais clássicos, de perspectiva individualista, de French e Raven (1959), acerca das cinco “bases do poder”, a recompensa, a coerção, a referência, a legitimidade e a especialização, passando por autores com uma visão menos psicologista, mais relacional, como Burns (1955, 1961) nos seus estudos acerca de grupos de interesse, cliques ou cabalas, nos quais é sobrevalorizado o papel do conflito no desenvolvimento organizacional.

O mesmo investigador, neste enquadramento geral das abordagens políticas, retoma os trabalhos de Crozier (1963) sobre o funcionamento burocrático das organizações e a existência, no seu seio, de atores individuais ou grupais com interesses diferentes à procura da sua satisfação, através da manipulação estratégica das normas e o controlo das zonas de incerteza organizacional, independentemente dos objetivos gerais definidos para a organização. Inclui, nesta apresentação, Allison (1971) e a sua consideração do modelo político como lente mais apropriada para a identificação dos “jogos de negociação”, nas tomadas de decisão, entre atores com poderes desiguais.

O estudo da escola como “sistema político em miniatura” (Costa, 1996:73) ou como “campo de luta” (Ball, 1989: 35) enfatiza o processo de negociação entre grupos e ou indivíduos, mostrando que a “vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade

de interesses e na conseqüente luta pelo poder” (*ibidem*). Para os defensores da abordagem política, o conflito, patente ou potencial, aparece como algo natural, inerente ao funcionamento das organizações e não é entendido como um elemento perturbador ou disfuncional. O processo de tomada de decisão assenta em processos negociais.

Esta perspectiva vê a escola como “uma arena onde a política domina; os detentores de influência rivalizam entre si e perseguem fins pessoais” (Mintzberg, 1986:545).

Na base da aplicação da abordagem política ao estudo da escola está o pressuposto de que esta “ (...) é um sistema político, onde vários grupos de interesses procuram aumentar a sua influência, aplicando estratégias específicas identificáveis, tentando satisfazer os seus interesses particulares”. (Afonso, 1994: 138).

Baldrige (1971), citado por Afonso (1994) propõe a aplicação teórica do modelo político ao estudo das organizações educativas, a partir de cinco focos analíticos: a “estrutura social”, a “articulação de interesses”, a “fase legislativa”, a “formulação de políticas” e a “execução de políticas”. O primeiro corresponde à constituição de grupos com distintos interesses, o segundo à forma como esses interesses, potencialmente conflituais, se organizam, o terceiro corresponde à fase de confronto e subsequente negociação, de trocas, de moderação, que conduz à fase política, o resultado do processo negocial, que pode não ser inteiramente satisfatório para nenhuma das partes, mas que resultou da amálgama, do consenso possível, naquele momento. Contudo, a implementação de uma decisão não significa que o processo está concluído, pois os que ficaram menos satisfeitos com os resultados da negociação, ao perderem poder, tenderão a desenvolver estratégias de corrosão, ativas ou passivas, dessa decisão, podendo desencadear novo conflito, num ciclo que se repete.

Durante a década de 80, na sequência dos trabalhos de Hoyle (1986) e Ball (1987), a abordagem micropolítica em educação, assumiu particular relevo<sup>41</sup>. Estes autores destacam-se pela sua iniciativa em aplicar o modelo político às escolas, numa

---

<sup>41</sup> O reconhecimento do interesse da perspectiva micropolítica aplicada a organizações escolares remonta à década de 70, sendo Iannaccone, 1970, o seu introdutor, mas só na década de 80, teria o seu desenvolvimento garantido por estes autores.

perspetiva micropolítica, assimilando a teorização de trabalhos realizados pelos seus antecessores. O primeiro sustentando a questão das trocas estratégicas, da relação custo-benefício, entre administradores e professores, o segundo propondo uma metodologia de investigação assente na definição de temas e linhas orientadoras. Blase (1988), por sua vez, apresenta um conceito de micropolítica mais abrangente ao considerar, na sua análise, tanto os processos formais como informais. Todos estes autores, contudo, mobilizam, de forma genérica, os conceitos da teoria política organizacional já aqui esclarecidos.

Segundo Hoyle (1988), a micropolítica centraliza-se essencialmente no universo mais oculto e nos jogos entre as estruturas formais e informais das organizações. Deste modo, esta abordagem é a mais adequada para a **compreensão das lógicas de ação** da escola, entendida “como uma entidade política, quer dizer, como um sistema construído por indivíduos e grupos em interação, que perseguem interesses diferentes (...) defendem distintas ideologias através do uso do poder e de outros recursos” (Gonzalez & Gonzalez, 1994: 50-51), nas áreas mais formais ou menos informais de ação.

A perspetiva micropolítica mobiliza o conjunto de conceitos chave que já aqui procurámos esclarecer, poder, conflito, interesse, estratégia e lógicas de ação. Os contributos da análise estratégica, impulsionados por Crozier & Friedberg (1977) vieram trazer uma maior visibilidade aos fenómenos de poder, isto é, às diferentes lógicas, às diferentes estratégias e táticas dos atores na disputa organizacional. Este modelo, ao focalizar este processo dinâmico, desvenda, de modo particular, as dimensões mais ocultas, muitas vezes propositadamente escondidas pelos atores, nomeadamente nos momentos de tomada de decisão, onde a disputa se acentua e os atores mobilizam todo um conjunto de forças, todo um conjunto de recursos, de estratégias, de meios para a consecução dos seus interesses, de forma mais ou menos velada. A análise estratégica traz um grande contributo para os estudos micropolíticos.

A **análise estratégica** dá visibilidade ao dinamismo das organizações, mostrando as suas dimensões mais ocultas, os jogos mais ou menos mascarados, na ação dramática organizacional.

No contexto teórico da concetualização das lógicas de ação, é indiscutível o contributo de dois autores Crozier e Friedberg (1977), numa abordagem claramente

política das organizações, das relações entre o ator (análise estratégica) e o sistema (análise sistémica). Pondo de lado o determinismo de outras análises, que acusam de simplistas, entendem que cada ator goza sempre de “um mínimo de liberdade” para “bater o sistema” (1977: 42). O comportamento estratégico torna-se o centro de atenção para a definição de lógica de ação e pressupõe a pluralidade de objetivos individuais ou grupais, por vezes pouco claros e contraditórios, sujeitos a mudanças no decurso da ação, adotando um modo de atuação defensivo ou ofensivo, conforme as circunstâncias.

Assim sendo, o comportamento estratégico só é passível de estudo no contexto relacional próprio da organização como “sistema de ação concreta”. A noção de sistema remete para a necessidade de contextualização da ação, “Sistema e ator são co-constitutivos, estruturam-se e reestruturam-se mutuamente” (Friedberg, 1995: 227).

Continuando esta perspectiva de análise, este último autor recusa a impessoalidade de abordagens que não consideram a importância da intervenção dos atores na estruturação dos contextos de ação e defende a noção de “ator estratégico”<sup>42</sup>, um “ator humano” que pensa, que é capaz de fazer escolhas, nem que sejam intuitivas, e que é capaz de “ajustar-se inteligentemente a uma situação” (Friedberg, 1995: 199), isto é, um ser “calculista”, interessado, motivado para um propósito, que interpreta os comportamentos dos outros, sabendo, de antemão, que os outros fazem o mesmo e sabem que ele o faz, e daí procura tirar dividendos, seja de natureza económica ou de ordem social, isto é poder, que pode traduzir-se sob várias formas, a aprovação social, por exemplo. É um ser ativo que “ao mesmo tempo que se adapta às regras do jogo do seu contexto de ação, as modifica (...) através da sua ação” (*ibidem*: 200).

Na linha destes investigadores, Bernoux (2009: 147) apresenta os princípios da análise estratégica sustentados em três conceitos chave: o **sistema de ação concreta**, a **zona de incerteza** e o **poder**. O primeiro postulado “ (...) les hommes n’acceptent jamais d’être traités comme des moyens au service de buts que les organisateurs fixent à l’organisation” significa que cada homem tem os seus objetivos próprios, logo há tantas

---

<sup>42</sup> Para este autor (1995), o ator estratégico é simultaneamente “empírico”, pertence a um campo de ação concreto, situado, não se trata de uma entidade abstrata; “humano”, de racionalidade limitada por fatores de ordem cognitiva, afetiva, cultural, contextual, etc.; e “calculista”, capaz de antecipações, de ajustamentos, de método, para “jogar” numa margem de incertezas contantes, mas úteis à sua autonomia, e perseguir os seus interesses de natureza variada.

racionalidades quantos indivíduos; o segundo “ (...) la liberté relative des acteurs” (*ibidem*: 149), qualquer ator tem uma margem de atuação autónoma, logo imprevisível, quanto mais não seja em zonas mal regulamentadas e estas autonomias conjugam-se em lutas de poder, e o terceiro “ (...) les stratégies sont toujours rationnelles mais d’une rationalité limitée.” (*ibidem*: 150), a racionalidade humana é sempre limitada e sempre contextualizada.

A adoção deste modelo de análise em contextos escolares tem tido bastantes seguidores. Entre muitas dessas investigações, cumpre salientar a de Blase (1991), na qual desvendou os tipos de estratégias e táticas inerentes, usadas pelos diretores: “estratégias de controlo” e de influência” (intra e interorganizacional) e “estratégias protetoras”. As **estratégias de controlo** e de **influência** podem expressar-se de vários modos ou em táticas de natureza relacional, empatia, simpatia, benevolência, etc. ou através de táticas de ordem racional como as regras formalizadas em documentos ou ainda através de práticas mais autoritárias, coercivas, ameaças, punições; as de **proteção**, com vista à redução da vulnerabilidade dos diretores face a membros influentes dentro ou fora da organização, podem assumir a forma de comportamentos de evitamento, fuga, ou de anuência, aceitação sem problematização.

O recurso a estratégias e táticas faz parte do quotidiano das organizações escolares, logo o seu estudo constitui um desafio para o investigador que pretenda descobrir e mostrar as suas dinâmicas micropolíticas, como é o nosso caso.

A observação das regularidades dos comportamentos observados *in locu* e a sua análise estratégica possibilitam a desocultação das racionalidades estratégicas na relação do ator com o seu contexto organizacional, o seu sistema de ação, construído no espaço de interação com os outros atores, também eles políticos.

No campo da organização escolar, muitas das abordagens políticas têm sido feitas, essencialmente, a partir do **modelo sistémico** concetualizado por Easton, no campo da ciência política, com os contributos de Wirt e Kirst (1982).

Esta abordagem não constitui uma teoria, trata-se antes de uma metodologia, de um instrumento de análise da realidade, hoje muito utilizado na generalidade dos campos académicos, que tem como suporte as noções de “sistema” e de “causalidade circular” que mobiliza outros como *input*, *output* e *feedback*. O sistema recebe *inputs* do

exterior, transforma-os e devolve-os como outputs. Estes, por sua vez, são reintroduzidos no sistema como novos *inputs*, num processo de *feedback*.

Os sistemas são constructos da mente, instrumentos que servem para interpretar a realidade, instrumentos com funções heurísticas, portanto. Deste modo, o sistema político, como sistema, “é considerado como um conjunto de relações sociais, artificialmente isoladas por razões analíticas” (Afonso, 1994: 65). A aplicação do modelo sistémico à escola indica que cada escola pode ser concebida mentalmente como um sistema político, funcionando como um subsistema, dentro de um sistema mais amplo, o sistema educativo, aqui perspectivado em termos analíticos, interpretativos. Este, por sua vez é, também, um subsistema de outro grande sistema. Analisar a realidade sob uma perspectiva sistémica é olhá-la como um conjunto ilimitado de sistemas onde cada um deles se configura em subsistema de outro mais alargado.

Considerando, então, a escola como um sistema político, esta tem de lidar com os *inputs* das várias clientelas, dos vários grupos de interesse que lutam pelo poder de influenciar as tomadas de decisão, mobilizando os seus recursos assimétricos. Os *outputs* do sistema escola tomam a forma de decisões, de orientações, para a implementação de ações concretas, por exemplo, de políticas educativas que, por sua vez, são reintroduzidas no sistema como novos *inputs*, por exemplo, a linguagem técnica da área administrativa, mais manipulável por algumas clientelas do que por outras, por exemplo, mais legível para os professores do que para os pais.

No nosso caso, se à luz da abordagem sistémica perspectivarmos o conselho geral como um sistema político que tem de lidar com os interesses das várias clientelas, diretor da escola, professores, poder local, alunos, pessoal não docente, membros da comunidade e pais, as tomadas de decisão que resultarem do jogo dos diferentes *inputs* produzidos no sistema, constituir-se-ão como *outputs* para a escola que os deve tomar como orientações a cumprir. Estes *outputs* são, mais tarde, reintroduzidos com uma nova roupagem, modelados pelos *inputs* de um outro sistema em interação, por exemplo, pelas interpretações dessas tomadas de decisão pelas clientelas de outros órgãos, de outros sistemas, também políticos, por exemplo, o conselho pedagógico, órgão constituído maioritariamente por professores, uma clientela relevante que procurará influenciar e dominar, não de modo explícito, porque os docentes aí presentes

não poderão fazer parte do conselho pedagógico, mas por vias informais, através dos colegas docentes, membros da mesma clique.

Vejamos, ainda, as possibilidades heurísticas deste modelo noutro exemplo: o Ministério da Educação através do *output*, o Decreto-Lei n.º 75/2008, resultado de *inputs* vários, de variadas clientelas, assentes nos vários órgãos de consulta e decisão, introduziu nas escolas um novo modelo de administração e gestão escolar. Cada escola vai fazer a sua apropriação, a sua aplicação, com maior ou menor variação. Este *output* gera novos *inputs* quando torna à Assembleia da República e leva a novos confrontos e a novas tomadas de decisão, a alterações que voltarão às escolas num processo de feedback, de circularidade constante.

Para Bernoux (2009), seguidor de Crozier e Friedeberg, a análise estratégica e a análise sistémica são indissociáveis, articulam-se e complementam-se na análise organizacional. Enquanto uma se centra na identificação das estratégias e da compreensão do jogo entre as diferentes estratégias de cada um dos atores, a outra procura conhecer o “ (...) sistema das relações das ações que orientam fortemente os atores, limitando os objetivos que estes podem racionalmente propor.” (Crozier e Friedberg, 1977: 235), isto é, enquanto a primeira parte do ator para conhecer o sistema, a segunda parte do sistema para chegar ao ator.

Em Portugal, os estudos realizados a partir da década de 90, com aplicação dos modelos políticos, perspetivando a escola como arena política ou como sistema político, situam-se, essencialmente, no campo da implementação de reformas educativas, designadamente de modelos de administração escolar, por exemplo, a propósito da implementação dos Decretos-Lei n.º 172/91 e n.º 115-A/98. Estes estudos procuram compreender os fenómenos resultantes da interação entre vários protagonistas, nomeadamente, o Ministério da Educação - as políticas educativas reformadoras- e a gestão das escolas, os professores e outros interlocutores educacionais, adotando, frequentemente, o “modelo sistémico” (Afonso, 1994).

Mais recentemente, outros investigadores, também em trabalhos de natureza académica, têm ensaiado a aplicação da **abordagem micropolítica**, em estudos de caso, que procuram interpretar o que se passa na relação política entre os atores em diferentes

espaços de decisão no interior da própria escola, por exemplo, na assembleia de escola, no conselho pedagógico, no conselho executivo, a configuração ou reconfiguração dos seus modos de ação, igualmente enquadrados na implementação de medidas reformadoras da administração educacional, neste percurso longo e curvilíneo da autonomia da escola pública portuguesa.

No decurso da recente publicação do modelo de autonomia e administração, formalizado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, o nosso estudo de caso também se inclui neste campo investigacional, mas será um dos primeiros a realizar-se tendo como cenário de ação este novo palco, o conselho geral que, embora tenha algumas características de anteriores como a assembleia de escola, se particulariza pelas suas novas atribuições formais, designadamente a eleição do diretor.

Considerando todos estes contributos, o nosso trabalho assume, pela natureza do seu propósito principal, a desocultação das lógicas de ação dos atores do conselho geral, mais especificamente a clientela pais, uma perspetiva de análise micropolítica, suportada pelos contributos da análise estratégica e complementada, sempre que oportuno, por uma visão sistémica da realidade escolar que nos propusemos investigar, sabendo que se tratará sempre, e apenas, de uma leitura circunstancial e circunstanciada que não poderá ser linearmente transferida para outras situações, mesmo que análogas, num processo de generalização, caro aos estudos macrosociológicos.

A nossa a leitura analítica (e crítica) assenta na definição de temas e linhas orientadoras decorrentes das leituras que realizámos acerca do modelo político, da nossa experiência como professora, membro de um outro conselho geral, mãe e investigadora que presenciou *in locu* os modos de atuação dos atores, tendo como suporte para a análise de conteúdo dos dados colhidos conceitos fundamentais aproveitados da teoria organizacional e da ciência política como **lógicas de ação, interesses, conflito e poder**.

### **3. Lógicas de ação na organização escolar: problematização do conceito à luz dos modelos de organização e ensaios instrumentais de tipologização**

Quando afirmamos que queremos estudar as lógicas de ação, queremos dizer que o que nos motiva é a compreensão dos sentidos que orientam a ação dos atores nas organizações.

Para a abordagem da problemática da definição de **ação**, no sentido que usaremos neste contexto de trabalho, torna-se necessário invocarmos a noção de ação, perspectivada, em primeira instância, sob a lente da sociologia, mais especificamente sob o olhar de Max Weber, *ação social*, para, depois, solicitarmos apoio às teorias organizacionais e mais particularmente ao modelo político de análise das organizações escolares.

Para Weber (1991: 21), a ação é todo o “comportamento humano” ao qual o “agente ou agentes” atribuem um “sentido subjetivo” que o distingue de atos instantâneos, sem mediação da razão. A ação social é “aquela em que o sentido intentado pelo agente ou pelos agentes está referido ao comportamento de outros e por ele se orienta no seu decurso.” Para o sociólogo alemão, “sentido” aparece ligado à noção comum de intenção, o que dificulta a inclusão de comportamentos não reflexivos nesta aceção.

Habermas (1987), citado por Sarmiento (2000), refutou a exclusividade de **sentido** relacionado com intencionalidade, apontando uma tipologia para a ação social que considera três modalidades: a “ação teleológica”, orientada para a realização de fins desejados pelo próprio sujeito; a “ação estratégica”, uma derivação da ação teleológica, que dela se diferencia apenas pela consideração da possibilidade de competição ou cooperação de outro ator também em demanda de um fim desejado; a “ação regulada por normas” que se realiza no seio de um grupo social, que se orienta de acordo com normas comuns previamente estabelecidas; a “ação dramática”<sup>43</sup>, na qual, os sujeitos sociais, quais atores porque desempenham papéis, se colocam em cena, mimetizando, os seus interesses, e a “ação comunicativa” pela especificidade de uso de linguagem inerente ao ser humano.

Sarmiento, na senda de Habermas, (2000: 51 e 52) salienta a indissociabilidade destes tipos de ação no campo educacional, no **palco educativo**, onde a ação é realizada por diferentes **atores**, imbuídos de uma função – alunos, professores, pais, assistentes técnicos e operacionais (linguagem atualizada por nós, devedora de uma escola

---

<sup>43</sup> Na parte empírica do nosso trabalho, os capítulos IV e V, privilegiamos este tipo de ação dramática, identificando-a com a ação estratégica.

“eficaz”), representantes da comunidade local, autarquia, que jogam para obterem ganhos, para obterem poder, através de lógicas de ação individuais e ou de grupo, traduzidas, não significa necessariamente reveladas, quer em atos de fala, quer em ações concretas, nos contextos de ação.

O facto de se tratar de **lógicas** podia levar-nos a considerá-las resultantes de operações exclusivamente cognitivas, partindo, até, da raiz etimológica do termo, que remete para operações do raciocínio. No entanto, o ator, como sujeito de ação **estratégica**, apresenta várias facetas, é dotado de uma identidade resultante da sua trajetória pessoal, da sua interação com o meio circundante, meio social, cultural, historicamente determinado. Na persecução dos seus objetivos, mobiliza toda a ordem de recursos de ordem cognitiva e de ordem emocional, afetiva.

Segundo Friedberg (1995: 51) “deve-se aceitar uma visão menos intencional e linear da ação humana. Esta não se resume aos objetivos que um indivíduo adota ou julga perseguir. Deixa também espaço a coincidências, ao acaso e à descoberta.” Muitos mecanismos podem explicar ação humana, que nunca é uma racionalidade absoluta.

Apoiando-nos em Sarmiento (2000: 147), as lógicas de ação são “conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, com que atores sociais interpretam e monitorizam a ação nas organizações escolares, ordenando, ainda que de forma precária e provisória, a realidade organizacional aparentemente fragmentada e dispersa”.

Para Maroy (2003) estas lógicas devem ser lidas como as coerências, as regularidades, que sobressaem *ex post* da observação de práticas e de decisões numa organização: “In a generic way, an actor’s logic of action (an individual or group) designates de dominate orientations which emerge *ex post facto* from observation of the practice of this actor in a given domain of action.” (Relatório final REGULEDUCNETWORK, coordenado pelo mesmo autor, 2004: 43).

Assim, as lógicas de ação são aquilo que dá **sentido, objetivo ou subjetivo**, aquilo que justifica as escolhas, as estratégias e as práticas individuais ou coletivas na dinâmica de uma organização. Daí a necessidade, segundo o relatório anterior, de estabelecer uma distinção entre lógica de ação e estratégia, esta derivada de uma intencionalidade consciente, de uma planificação e cálculo prévios, enquanto a primeira, mais abrangente, engloba os dois sentidos.

Identificar as lógicas de ação, num determinado contexto, resulta, necessariamente, numa tarefa exigente, por um lado, pela necessidade e dificuldade de interpretar o universo simbólico inerente à ação de cada sujeito e, por outro, os universos simbólicos em interação, na rede das relações sociais ou “sistema de ação concretos” (Crozier & Friedberg, 1977) das organizações. Esta noção envolve conceitos que se implicam como o de **ação social** e de **poder**, que procurámos explicitar, quando nos detivemos na explicação do modelo político, como um dos modelos privilegiados para a análise da organização escolar, constituída por múltiplas racionalidades, múltiplos sentidos, conscientes e inconscientes, múltiplas lógicas, nem sempre fáceis de desocultar.

O conceito de lógica de ação remonta à sociologia weberiana de ação social, sendo aproveitado pela sociologia das organizações, e mais recentemente pela teorização da escola como organização. Nesta última aplicação, começaremos por destacar, até pelas suas diferenças, os trabalhos de Derouet (1989) e os de Bacharach & Mundell (1999).

Para o investigador francês, este conceito assenta nos “princípios de justiça” que vai buscar a Bolstansky & Thevenot (1991), princípios condutores ao “bem comum” e a uma visão consensualista da organização escolar, em que todos os atores se orientam por um sentido geral coletivo. Apresenta-nos três lógicas de ação: a **cívica**, orientada para o bem de todos, para a igualdade de oportunidades; a **doméstica**, transpondo para a escola as relações familiares, privilegiando o desenvolvimento pessoal de cada aluno, e a **industrial**, subordinada aos princípios do mundo do trabalho, da vida ativa, da competencialização, da eficácia.

Apoiando-se numa perspectiva de ação weberiana e nos estudos da teoria organizacional, Bacharach & Mundell (1999: 127) adaptam e desenvolvem o conceito de lógicas de ação como conceito fulcral no estudo das organizações escolares, sustentando que “uma lógica de ação pode ser entendida como a relação implícita (isto é, muitas vezes não declarada) entre meios e objetivos que é assumida pelos protagonistas nas organizações:”, propondo duas lógicas de ação na organização escolar: a **lógica burocrática do controlo** e a **lógica da autonomia profissional**. A primeira, congruente com o modelo burocrático, caracteriza-se pela definição clara entre

meios e objetivos. A segunda, imbricada já no modelo oposto, considera a incerteza como “algo que se impregna nas organizações e que não pode ser eliminada facilmente por uma definição racional e pela especificação das relações meios-objetivos.” (*ibidem*).

No campo teórico da concetualização das lógicas de ação, Dubet (1996: 112) é um outro autor de referência que nos propõe registros de ação adotados pelos atores considerados individualmente ou em grupo: a **lógica da integração**<sup>44</sup>, a **lógica da ação estratégica**<sup>45</sup> e a **lógica de ação da subjetivação**. A primeira resulta da interiorização dos valores, dos modos de conduta, das normas instituídas, de modo a garantir a sua pertença à organização; a segunda tem a ver com o estatuto do ator, isto é, a posição que ocupa e a influência que daí lhe advém sobre os outros que, ora considera como seus aliados, ora seus rivais, num clima de concorrência; a última, contrária as anteriores, que considera limitadoras, ao entender que cada sujeito é uma entidade subjetiva, que age de acordo com a sua capacidade voluntária e crítica, na tensão entre as normas e os seus interesses, entre a ação integradora e a ação estratégica.

Continuando com Sarmiento (2000: 149) o conceito de lógicas de ação só faz sentido numa perspectiva de entendimento das escolas como “ (...) espaços locais interativos, de configuração intersubjetiva de sentidos, isto é, de produção de minirrationalidades educacionalmente perspctivadas.” Estas minirrationalidades equivalem a lógicas de ação, a sentidos ordenadores das realidades escolares realizadas no campo da autonomia de cada um dos atores como sujeitos, resultante, como sustenta, Crozier (1963) das “zonas de incerteza organizacional”, existentes mesmo em contextos muito burocratizados de ação. Para este autor, as lógicas de ação constroem-se no decurso da ação, daí a possibilidade de ocorrerem de modo precário e provisório, prevendo, no entanto, alguma estabilidade, num equilíbrio ainda que instável, que lhes confere sentido.

Filippe Bernoux, (2009), na sexta edição do seu *La sociologie des organisations*, acrescenta um capítulo, dedicado às “novas sociologias das organizações”, em resultado

---

<sup>44</sup> Consentânea com a lógica cívica e a do interesse público de Derouet.

<sup>45</sup> Parece-nos a mais aproximada com a metáfora da escola como “arena política”. Cf. relações entre o ator (análise estratégica) e o sistema (análise sistémica) Crozier e Friedberg (1977) como abordagens que se complementam.

das mudanças operadas nas organizações, decorrentes sobretudo de processos de externalização, caros aos fenómenos de uma sociedade cada vez mais global. Deste capítulo, destacamos os seguintes contributos para a compreensão das lógicas de ação organizacional: o **neoinstitucionalismo** (Di Maggio & Powell, 1991), que acentua o laço de união, a identificação, através de processos de imitação, entre as organizações e as instituições económicas, sociais e políticas, e a **teoria das convenções** (Boltanski & Thévenot, 1991) que, em vez de colocar o conflito no centro da atividade organizacional, preconizam o seu inverso, a centralização do papel do acordo, defendendo que não é a autoridade hierárquica, nem o mercado, a concorrência ou os jogos de poder que fazem com que na organização haja consensos, nem que provisórios, permitindo a sua ordem. Para que um grupo, uma organização, subsista é necessário que entre os seus elementos se estabeleçam acordos, “convenções”, contratos, baseados no postulado dos interesses gerais, do que é mais importante para todos, do **princípio superior comum**.

A escola francesa das convenções surgiu no final da década de 80 e propõe um modelo pelo qual, os autores referidos anteriormente, procuram reconcetualizar o modo como na escola, uma organização plural, se organizam consensos necessários para a tomada de decisão, apelando ao estabelecimento de acordos, de convenções, que procurem anular os litígios entre os diferentes atores, de forma a prosseguir interesses mas numa lógica de ação coletiva. A materialização destas lógicas coletivas é traduzida sob a forma de “cidades”, primeiro, e de “mundos”, depois, concebidos ideais tipo de coordenação da ação, sob o princípio da existência do bem superior comum, num “modo solidarista de regulação” (Estêvão, 2004).

Erhard Friedberg (1995) já tinha questionado este modelo, aparentemente harmonioso, consensualista, “apolítico”, contrapondo a necessidade de refletir acerca dos processos negociais, interesses e estratégias que levam ao acordo.

No sentido de ultrapassar as oposições mais radicais, pelo menos a nível discursivo, destas duas abordagens, H. Amblard *et al.* (1996), citados por Silva (2010), procuram assinalar a complementaridade que existe entre as duas concetualizações, numa lógica de “compromisso”: “ (...) o recurso ao princípio superior comum que

permite estabelecer as coordenações entre os sujeitos e os objetos não é mais do que a negociação dos particularismos de que cada um pode continuar a fazer prevalecer (...) sem contrariar uma forma de coordenação das ações.” (Silva, 2010: 9). Deste modo, a descontinuidade é aparente, baseia-se apenas em questões conceituais, pois ambas as teorizações se enquadram no modelo político, onde a escola não passa de um local de conflitos e de compromissos.

Se entendêssemos a escola meramente à luz da perspectiva das convenções, o estudo das lógicas de ação dos diferentes atores não faria sentido e teríamos uma visão consensualista da organização escolar ideal, mas irreal.

Em resultado do trabalho teórico e empírico realizado, Sarmiento (2000), que vimos seguindo de perto, também nos propõe uma tipologia, apenas instrumental, de lógicas de ação, alertando, contudo, para a sua transversalidade e redundância, através da metáfora do “palimpsesto”, que invoca a ideia de coexistência: a **lógica do serviço público**, alicerçada na crença da igualdade de oportunidades, na conceção da escola como local de reprodução normativa, a uniformidade burocrata como princípio de justiça<sup>46</sup>; a **lógica profissional** assente na profissionalidade<sup>47</sup> da classe docente; a **lógica do desenvolvimento local**, interessada na promoção dos valores e interesses das comunidades locais<sup>48</sup>, do meio em que a escola se insere; a **lógica do mercado**, configurada nos princípios do mercado, assentes na racionalidade económica e nas

---

<sup>46</sup> Esta escola é também um “*locus* de reprodução social”, Bourdieu & Passeron (1970), de desigualdades sociais que não se atenuam na escola, antes se reproduzem, logo de injustiça.

<sup>47</sup> O conceito de profissionalidade docente comporta alguma ambiguidade: pode ser entendida como desempenho competente das normas instituídas ou sinónimo de competências académicas, profissionais no sentido de pedagógica e didaticamente valorizadas (mas quem as valoriza, quem as padroniza!) de defesa da classe e dos seus interesses, aqui sinónimo de colegialidade com reservas em relação à participação de atores externos à escola na vida da escola, é o caso das famílias ou das comunidades locais, ou capacidade crítica, reivindicativa de maior autonomia em relação ao Estado, inclusive no ato educativo, como ato com implicações pedagógicas e políticas, professores construtores do currículo e não meros executores. Daí que Bacharach & Mundell (1999) sintam a necessidade de distinguir a lógica burocrática da profissional da autonomia.

<sup>48</sup> Considere-se, entre nós a relevância que vem sendo dada, embora muito mais tarde e com menor ênfase do que nos países anglo-saxónicos, pelo menos teoricamente, a esta lógica da abertura da escola a parceiros sociais num contexto de territorialização, sustentada por ideais de autonomia em relação ao Estado, logo descentralização, novos modos de regulação, alvo de capítulo diferente do nosso trabalho.

orientações gerencialistas<sup>49</sup> e a **lógica dos direitos das crianças**, que postula uma educação ao serviço da condição humana, através da autonomia de cada criança, como ser único e insubstituível<sup>50</sup>, que o autor defende como aquela que devia dominar no campo educacional, vendo nela a redenção da escola pública.

Em suma, sob a nossa perspectiva de abordagem política da escola, compreender as lógicas de ação é tentar explicitar os conflitos de poder, dos jogos de interesses dos atores, as suas estratégias e táticas. Esta formulação aponta para a necessidade de considerar cada ator como um estratega, como um “ator estratégico” (Crozier e Friedberg, 1977). O conceito de **estratégia** constitui, então, o **cerne das lógicas de ação**. Estes autores, baseados nas suas investigações empíricas, associam o comportamento estratégico a um conjunto de pressupostos: raramente tem objetivos claros, isto é, pouco explícitos, plurais, frequentemente ambíguos ou contraditórios, inconstantes, mudando no decurso da ação; é sempre ativo, mesmo a passividade é também uma escolha, logo é um modo de atuação consciente, deliberado; têm sempre um sentido ofensivo ou defensivo e não é nunca completamente destituído de racionalidade.

Em resultado destas considerações teóricas, da sobreposição das fontes que consultámos para a definição das lógicas de ação e da nossa experiência profissional e investigacional, do dito **palimpsesto** (Sarmiento, 2000), estabelecemos uma espécie de guião, obviamente instrumental, processo e simultaneamente resultado do nosso trabalho de campo, aglutinando algumas das tentativas de formulação de tipologias de lógicas de ação apresentadas, partindo da identificação das suas regularidades, estabelecendo comparações entre os seus grandes princípios, sem, no entanto, delimitar

---

<sup>49</sup> Sublinhe-se, a relevância que lhe vem sendo dada, no nosso país, embora muito mais tarde e com menor ênfase do que nos países anglo-saxónicos.

<sup>50</sup> A Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela ONU, em 1959 e a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, constituem os documentos orientadores desta definição. Esta lógica é, porventura, a que mais padece de constrangimentos, no quadro das escolas, pelos desafios que coloca, quer em termos sociais, numa sociedade desigual, quer à regulação dos contextos escolares de ação, dominados pelo Estado e ou pelos profissionais da educação, num ambiente que privilegia a meritocracia e mitiga a participação dos alunos nas tomadas de decisão. A propósito dos direitos das crianças em contextos escolares, nomeadamente a sua discriminação decorrente do uso diferenciado e diferenciador do código linguístico, convoquemos os trabalhos de Basil Bernstein, sociólogo e linguista britânico (1924-2000).

rigorosas fronteiras, pois, entre as duas que propomos, também se verificam “intimidades”, estabelecendo o seguinte quadro de referência:

1. **A lógica burocrato-gestionária**, uniformizadora, **formal**, que abriga os princípios da lógica cívica, da integração, da doméstica, da de serviço público, do bem superior comum, do comunitarismo, do neoinstitucionalismo, das convenções, da burocracia, do mercado, da eficácia: a escola como empresa de uma cadeia nacional, ou melhor, multinacional.

A integração da **lógica burocrática** e da **lógica gestionária (de mercado)** na mesma categoria instrumental de análise justificou-se na medida em que o seu espalhamento, no nosso estudo, alicerçado entre a teoria e a prática, num trabalho constante de partida e de chegada e de novo partida, resultava numa leitura de características que, embora aparentemente contraditórias, se tocam e identificam, atendendo à sua finalidade primordial: o controlo mais ou menos formal, institucional, necessário à estabilidade e subsistência da organização escolar.

2. **A lógica política**, estratégica, caracterizada pela pluralidade de objetivos, pelos jogos de poder, interesses, conflitos, alianças, parcerias, pela ambiguidade, pela desarticulação, pela subjetivação, pela...

Estabelecemos, assim, de modo provisório, porque a existência de tensão confirma a nossa perspectiva da organização escolar sempre como organização política, sempre local de instabilidade e de partilha assimétrica de poder, duas grandes lógicas de ação, conflitantes, mas íntimas, que orientam e configuram a **tensão** que presenciámos nos jogos de regulação do poder na (nossa) escola: a lógica burocrato-mercantilista, que passaremos a designar, por razões de conveniência operativa, apenas como burocrática e a lógica política, no sentido primordial que queremos dar ao termo.

Ressalvamos que esta linha de separação é aparentemente divisória. Entre as duas lógicas tendencialmente dominadoras, não há uma fronteira rígida, pelo contrário, uma análise da ação concreta, confirma a coabitação, a “cumplicidade”, entre elas, pois quer a burocracia, quer a política são mecanismos “ (...) de exercício do poder direcionado para a conservação da dominação.” (Silva, In Lima, 2006: 109).

De acordo com a primeira, configuramos a escola como uma dependência do Ministério da Educação, agora também da Ciência, por sua vez dependente das políticas governamentais, por sua vez dependentes das políticas (económicas mundiais) encarregada de gerir recursos materiais e humanos de forma eficaz, intimamente ligada à noção de qualidade, com sentido de eficiência do serviço prestado e dos resultados conseguidos, tudo em nome do superior bem comum, da retórica da igualdade e da justiça, do direito à educação para todos, da participação, enfim, da autonomia, pelo menos discursiva; a segunda, mais real, mais problemática, mais desorganizada, mais “anárquica”, talvez mais autónoma, mais democrática, resulta do cruzamento das dinâmicas geradas no interior da escola, dos atores em ação, da articulação ou desarticulação entre os atores internos que detêm o (s) poder (es) e os atores externos que o (s) detêm, na perscrutação das lógicas de ação, sempre interação, entre os atores e o (s) sistema (s).

A primeira confere forma legal às decisões produzidas na esfera política, está, portanto, ao serviço dos atores políticos que a instrumentalizam para a legitimação dos seus interesses: “Não se pode escamotear a dimensão política do aparelho burocrático na medida em que é uma estrutura que está ao serviço de determinados fins, embora esconda essa faceta sob a capa do interesse geral e impessoal, da ordem e da uniformidade.” (*ibidem*: 113). Logo, **a escola é sempre uma organização política** mais burocrática, autocrática ou mais democrática.

As políticas, as várias políticas, só podem ser implementadas (e mesmo definidas) no quadro das possibilidades burocráticas (técnicas e materiais) da administração, mundial, central e ou local. Os processos de tomada de decisão são condicionados por estes “operadores” em competição, mas ao serviço uns dos outros, condicionando-se, daí o carácter ambivalente, “díptico” ou até “políptico” (Lima, 1992; Sá 2006) da administração organizacional.

É nesta perspetiva que conduziremos o nosso trabalho empírico de desocultação das **lógicas de ação** dos atores do conselho geral, particularmente de um grupo de interesses constituído pelos representantes **dos pais** e a forma como operam, ou os deixam operar, no governo desta escola, nesta ambiguidade democrática.

## Capítulo IV

### Metodologia

#### Nota prévia

Em jeito de **nota prévia**, temos de informar que esta parte antecede a ação propriamente dita, organiza todo o trabalho de **bastidores** e de **encenação** exigidos pela representação/apresentação dos resultados, contribuindo, para a construção de um todo. Este capítulo e o seguinte constituem-se como nucleares e indissociáveis na **apresentação dramática**, que adotámos para a ilustração dos resultados do nosso trabalho de campo. Esta operacionalização será apresentada e justificada no início do próximo capítulo.

#### 1. Objeto de estudo e razões da escolha

Considerando a ambiguidade concetual do termo **objeto de estudo** convém esclarecer em que moldes o estabelecemos, num contexto em que as fronteiras entre o fenómeno estudado e o seu local não podem delimitar-se rigidamente. O nosso objeto de estudo é a intervenção dos pais no governo da escola pública, as lógicas de ação que enformam os seus comportamentos no seio do conselho geral de uma unidade organizacional específica, de um *topus* devidamente contextualizado, de um sistema de ação concreto. O local escolhido, o **Agrupamento AZ** e de modo muito particular o seu **conselho geral (CG)**, integram o nosso objeto de investigação no seu sentido mais abrangente.

O Agrupamento de Escolas AZ, esta unidade organizacional, enquadra-se no contexto da criação de agrupamentos verticais de escolas, superiormente desencadeada pelo Decreto-Lei nº. 115/98. Logo, estudar esta organização escolar significa estudar um conjunto de organizações escolares que foram “obrigadas” a fundir-se e cuja direção se encontra numa escola-sede, distante, alguns quilómetros, de alguns dos estabelecimentos de educação e ensino que aloja.

A opção por uma unidade escolar pública da Direção Regional de Educação do Centro (DREC) prendeu-se com o facto de neste território educativo se conjugarem alguns indicadores favoráveis à nossa investigação empírica: proximidade geográfica do nosso local de trabalho, de estudo e de residência; conhecimento prévio de alguns dos intervenientes, o que nos permitiu bastantes facilidades de acesso ao terreno de investigação e, eventualmente, uma perceção mais alargada das lógicas de ação dos atores, por conhecimento do contexto social em que decorreu o estudo, apesar da necessidade, já enunciada, de nos precavermos contra os riscos de um envolvimento excessivo.

Com vista a um breve enquadramento do nosso local de estudo, passamos a apresentar algumas informações que consideramos pertinentes para a compreensão global do fenómeno estudado: “The case to be studied is a complex entity located in a milieu or situation embedded in a number of contexts or backgrounds. Historical context is almost always of interests, but so are cultural and physical contexts.” (Stake, 2005: 449). O mesmo autor defende que “(...) activities are expected to be influenced by contexts, so contexts need to be described, even if evidence of influence is not found.” (*ibidem*: 452)

### **1.1. O concelho: breve contextualização**

O concelho, de 12 freguesias, integra-se na sub-região Dão-Lafões, distrito de Viseu, a 600 m de altitude, é sulcado por três rios e apresenta uma área aproximada de 200Km<sup>2</sup>.

A sua maior extensão inclui-se no maciço granítico da Beira. Os solos revelam uma aptidão essencialmente florestal de pinheiros bravos e, em menor escala, os carvalhos e os castanheiros, sob cujas copas se encontram muitos cogumelos comestíveis, alvo de comercialização. Os principais produtos agrícolas são o vinho, diversidade de castas de renome nacional, o azeite, os vegetais, o milho, o trigo e a fruticultura.

Os recursos de origem mineral são sobretudo o volfrâmio e o estanho<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> Estes dados foram essencialmente colhidos do PEA do agrupamento e de informações disponíveis na página da Câmara Municipal.

De acordo com os Censos 2011<sup>52</sup>, verificou-se um decréscimo de habitantes, de 13 300, em 2001, para 12 423. O cadastro da população do reino, de 1527, afirma que no concelho viviam apenas 364 moradores. Atualmente, a sua população distribui-se, de forma irregular, pelas freguesias, enquanto na sede do concelho o crescimento populacional ultrapassou os 10% nos últimos dez anos, neste momento com 4006 habitantes, houve algumas em que se registou um decréscimo acentuado, designadamente por razões de envelhecimento progressivo das populações, carência de oferta de emprego, migrações para outras regiões do país ou estrangeiro e acentuada quebra na taxa de natalidade. A média populacional era, no ano de 2010, de 66,7 habitantes por Km<sup>2</sup>, abaixo dos valores apresentados a nível do distrito.

Em termos históricos, o documento mais antigo, conhecido, trata-se de uma doação de cinco casais, do Conde D. Henrique e de sua mulher D. Teresa, datada de 1111, data também do seu primeiro foral.

A nível laboral, tal como os concelhos limítrofes, é um concelho predominantemente rural, dedicando-se, uma grande parte da sua população, à agricultura, motivada pela predominância de minifúndios. O sector industrial tem já alguma afirmação e, só na sede do concelho, o sector dos serviços tem alguma relevância.

Dos seus costumes e tradições, destacamos a gastronomia, incluindo alguma doçaria conventual, a cestaria e a tecelagem. O turismo é um dos sectores que se encontra em franca expansão, motivado pelo contraste das paisagens, de vales verdes, cursos de água, montes graníticos e xistosos e pela presença de inumerável património arqueológico e religioso. Encontram-se muitos vestígios pré-históricos e românicos, santuários, conventos, casas solarengas e pelourinhos, que atestam a sua riqueza histórica.

---

<sup>52</sup>Censos2011, disponível em:

[http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_unid\\_territorial&menuBOUI=13707095&contexto=ut&selTab=tab3&xlang=pt](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_unid_territorial&menuBOUI=13707095&contexto=ut&selTab=tab3&xlang=pt)

## 1. 2. O Agrupamento AZ

O Agrupamento de Escolas que seleccionámos para o nosso estudo empírico e que, por razões de anonimato, designámos por **Agrupamento AZ**<sup>53</sup>, é uma unidade organizacional que integra estabelecimentos de educação pré-escolar, do 1.º, 2.º, 3.º Ciclos do Ensino Básico, Cursos CEF, Cursos de Educação Formação, ensino básico, PCA, percursos de currículo alternativo, ensino básico, e EFA, Cursos de Educação e Formação de Adultos, nível básico e nível secundário. Este agrupamento é constituído por 8 escolas do 1.º ciclo, 12 jardins de infância e uma escola básica do 2.º e 3.º ciclos.

Beneficiam de auxílios económicos, 60,7% dos alunos. A maior parte dos pais tem habilitações iguais ou inferiores ao 2.º ciclo e profissionalmente distribuem-se pela construção civil, proteção civil, segurança e operariado.

A criação do Agrupamento de Escolas AZ foi homologada no dia 5 de Julho de 2003, extinguindo o anterior Agrupamento Horizontal, formado pelas escolas do 1.º CEB e jardins de infância da sede do concelho. Durante o ano letivo de 2004/2005, encontrou-se em regime de instalação, passando no ano letivo seguinte ao regime definitivo de gestão.

A sede deste Agrupamento situa-se numa vila, numa das margens do rio Vouga. O edifício desta escola foi inaugurado no ano letivo de 1993/94, em substituição da anterior Escola Preparatória, que teve o seu início no ano letivo de 1972/73 e na qual frequentámos o ensino preparatório<sup>54</sup>.

De modo a perspetivarmos a sua população escolar e respetiva distribuição pelos diferentes níveis de educação e ensino apresentamos um quadro elucidativo:

**Quadro 1- Distribuição dos alunos pelos diferentes níveis de educação e ensino do Agrupamento AZ (ano 2009/2010)**

Nível de educação e ensino	Cursos	Número de alunos	Totais
Educação pré-escolar	Regular	225	225
1.º CEB	Regular	422	422
2.º CEB	Regular	255	

<sup>53</sup> A e Z são a primeira e a última letras do alfabeto português: onde se incluem todos os nomes, todos os atos e protagonistas desta ação.

<sup>54</sup> De algum modo “Voltei à escola”, parafraseando o título de um dos livros de Daniel Sampaio.

	PCA	6	261
3.º CEB	Regular	110	132
	PCA	9	
	CEF	13	
EFA noturno	B1	13	160
	B2	23	
	B3 T1 - Escolar	16	
	B3 T2 – Escolar	25	
	B3 T3- DC Geriatria	9	
	B3 T4- DC Práticas Ação Educativa	14	
	SEC T1 – Escolar	23	
	SEC T2 - DC Desenho de mobiliário	12	
	SEC T3 – DC Técnicas de ação educativa	25	
<b>Totais</b>			

A nível do ensino, o concelho onde se localiza, é servido por outro Agrupamento de Escolas e uma Escola Secundária<sup>55</sup>.

## 1.2.1. A população discente

### 1.2.1.1.O pré-escolar

Em alguns dos 12 jardins de infância, para além das crianças da localidade, encontramos outras de povoações próximas, sendo assegurado o seu transporte pela Câmara Municipal.

<sup>55</sup> Estas três unidades foram, entretanto, no final do ano letivo 2009/2010, *terminus* da nosso trabalho empírico, obrigadas a fundir-se num só agrupamento, com outra tipologia, horizontal, por imperativos de ordem ministerial, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho e consequente disposição da DREC. Assunto que abordaremos em tempo oportuno.

A grande parte dos estabelecimentos de educação pré-escolar, apesar do estado razoável de conservação dos edifícios, apresenta necessidades de reparações e de equipamentos e materiais educativos das tecnologias de informação e comunicação. De uma forma geral, os equipamentos são escassos e nem sempre os mais adequados.

Relativamente à Componente de Apoio à Família (CAF), quase todos oferecem serviço de refeições, no próprio edifício, em espaços de EB1 (escolas básicas do 1.º ciclo) adaptados para o efeito ou em espaços de infraestruturas da comunidade, juntas de freguesia, centros sociais e paroquiais ou transportadas e apoiados os serviços pela autarquia a partir da escola sede.

#### **1.2.1.2 O 1.º ciclo do ensino básico**

Em consequência do envelhecimento da população e da desertificação do meio rural, a população escolar nas escolas do 1º ciclo do Agrupamento tem vindo a diminuir.

Os edifícios das 8 escolas têm uma tipologia idêntica, “escolas centenárias” e, apesar do seu estado razoável de conservação, apresentam necessidades de reparações e de equipamentos adaptados à modernização, sendo bem diferente a realidade da nova escola da EB1 da sede do concelho, que entrou, no ano letivo da nossa investigação empírica, em pleno funcionamento, dotada de 14 salas de aula, equipadas com computador e quadro interativo, excelentes instalações sanitárias, biblioteca escolar, refeitório e um espaço exterior equipado com material lúdico diverso. Existe, ainda, um polidesportivo anexo à escola, pertencente à autarquia, e as piscinas e estádio municipal distam poucos metros deste edifício. Todos os alunos do 1º ciclo, neste Agrupamento, frequentam as atividades escolares no horário de regime normal, com prolongamento até às 17:30 horas, em Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

#### **1.2.1.3. O 2.º e o 3.º ciclos do ensino básico e os cursos EFA (educação e formação de adultos): a escola sede**

O edifício da EB 2,3, escola sede do agrupamento, apresenta uma tipologia T18, constituído por dois edifícios ligados entre si através de corredor. No exterior, existem espaços de lazer, desportivos e balneários, pavilhão gimnodesportivo para a realização de todas as atividades desportivas da EB 2,3, permitindo a Câmara Municipal que as

piscinas municipais se encontrem ao dispor de todos os alunos do Agrupamento, tanto para atividades e projetos da educação pré-escolar e do 1º CEB, como para atividades curriculares ou do Desporto Escolar, nos 2º e 3º CEB.

Os cursos de educação e formação de adultos decorrem, em horário noturno, por número de horas de formação. A oferta é de nível escolar ou de dupla certificação. Para a sua frequência os candidatos devem ter idade superior a 18 anos, menores só se estiverem devidamente integrados no mundo do trabalho, num processo de articulação entre escola e trabalho, destinam-se a facultar o 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, ensino básico, ou o 12.º ano, ensino secundário, possibilitando duas vias ou completar as habilitações escolares e ou reconhecimento e validação de competências profissionais, com a atribuição de um certificado, ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 1083/2000, de 20 de novembro.<sup>56</sup>

### 1.2.2. A população docente

A população docente é constituída por todos os educadores de infância, professores dos vários ciclos do ensino básico e formadores que trabalham neste agrupamento. Apresentamos, de forma sintética, a sua distribuição e respetiva situação profissional.

Quadro 2- Situação profissional e n.º de docentes por nível de ensino

Situação profissional	Pré-escolar	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Educação especial	Formadores e técnicos
Quadro de agrupamento	11	17	32	15	5	0
Quadro de zona pedagógica	7	17	2	7	1	0
Contratados	0	1	4	10	1	6
<b>Totais</b>	<b>18</b>	<b>31</b>	<b>38</b>	<b>32</b>	<b>7</b>	<b>6</b>

<sup>56</sup> Para mais informações sobre estes cursos consultar <http://www.angep.gov.pt/default.aspx>.

### 1.2.3. A população não-docente

Este universo é constituído por todos os que não sendo professores exercem atividades nos diferentes estabelecimentos de ensino deste agrupamento: assistentes operacionais e assistentes técnicos, distribuídos pelos diferentes níveis de ensino.

Nesta unidade de gestão trabalham, a tempo parcial, duas psicólogas, uma da Câmara Municipal, outra que reparte o seu horário com a Escola Secundária, um terapeuta educacional, um terapeuta da fala e um fisioterapeuta, em parceria com instituições distritais, o CRI, centro de recursos para a inclusão e a APPCDM, associação portuguesa de pais e amigos do cidadão deficiente mental.

Quadro 3- Distribuição do pessoal não-docente, por nível de ensino (2009/2010)

Assistentes operacionais	Pré-escolar		1. Ciclo		2.º e 3.º ciclos	
	Ministério	Câmara	Ministério	Câmara	Ministério	Câmara
	10	8	8	3	27	1
Assistentes técnicos					9	

Neste quadro, não contabilizámos os tarefeiros, com algumas horas, nem os contratos emprego inserção (CEI), dada a instabilidade da sua presença.

### 1.2.4. A estrutura e organização pedagógica e administrativa do agrupamento AZ

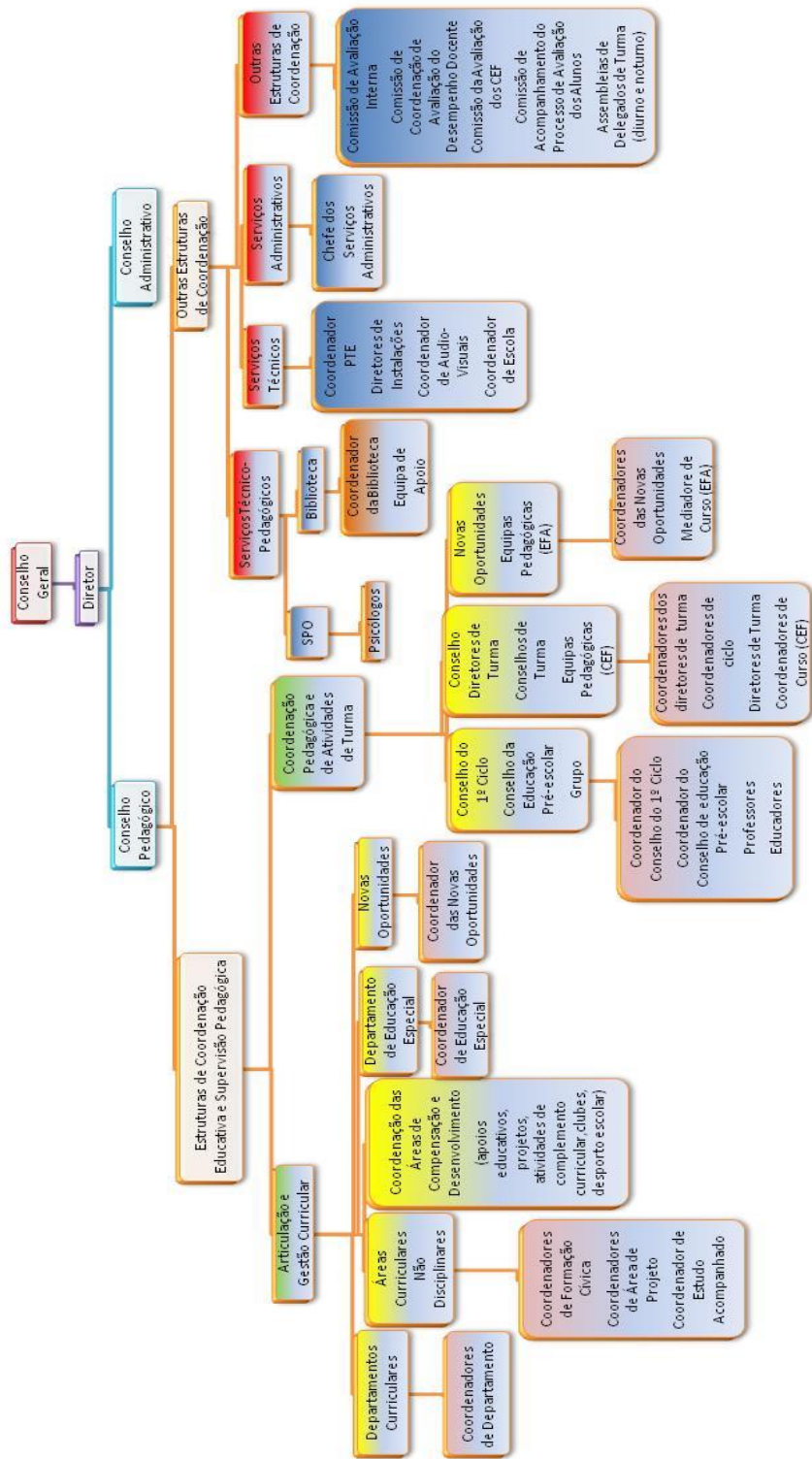
Para terminar esta breve caracterização do nosso agrupamento e, antes de apresentarmos o microespaço que privilegiámos para a realização do nosso estudo empírico, o seu conselho geral, deixamos um organograma representativo da estrutura e organização pedagógica e administrativa do agrupamento.

A partir desta figura, reconhecemos a reprodução padronizada, técnico-burocrática, decretada, legitimadora, interna e externamente, da afirmação da hierarquia, da autoridade do poder formal, instituído, da fixidez, da funcionalidade de cargos ordenados sectorialmente, conducentes à uniformidade, à “fabricação em série”, de lugares especializados para perfis de competências técnicas, pré-categorizadas superiormente, que ocultam a complexa teia de relações, reais, que se estabelecem a

partir do topo do constructo (teórico, ilusório) organizacional, o órgão que escolhemos para investigação.

Como é que no campo da ação concreta esta estrutura piramidal se concretiza? Como se estabelecem articulações entre os diferentes órgãos? Qual a coerência e coesão do desenho, no dia-a-dia da organização? O que fica para além da ilustração?

Gráfico 1 - Organigrama da estrutura e organização pedagógica e administrativa do agrupamento AZ (fonte: RI)



## **2. O conselho geral: Considerações gerais**

O conselho geral, no plano das orientações normativas, 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” (art.º 11, Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril).

O número de elementos que o compõem é estabelecido por cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, mas tem de ser um número ímpar não superior a 21. Deve estar salvaguardada a representação do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local. O número de representantes do pessoal docente e não docente não pode ser superior a 50% da totalidade dos membros. A participação dos alunos circunscreve-se ao ensino secundário e aos estudantes que frequentem o ensino básico recorrente. A representação da comunidade pode ser feita através da cooptação de elementos pertencentes a instituições, organizações e atividades de índole económica, social, cultural e científica. O diretor participa nas reuniões ordinárias, trimestrais, e extraordinárias, mas sem direito a voto.

As competências (art.º 13.º) deste órgão de direção são múltiplas: eleger o seu presidente, que pode ser qualquer um dos membros, à exceção dos alunos; eleger o diretor, mediante procedimento concursal, devidamente estabelecido nos artigos 21.º a 23.º; aprovar o projeto educativo, acompanhar e avaliar a sua execução; aprovar regulamento interno do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, os planos anuais e ou plurianuais de atividades; apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de atividades; aprovar as propostas de contrato de autonomia; definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento; definir as linhas orientadoras do planeamento e execução das atividades, por parte do diretor, no âmbito da ação social escolar; aprovar o relatório de contas de gerência; apreciar os resultados do processo de autoavaliação; pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários; acompanhar a ação dos restantes órgãos de administração e

gestão; promover o relacionamento com a comunidade educativa e definir os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas.

O presidente do conselho geral é eleito pela maioria absoluta dos membros em efetividade de funções.

O conselho geral pode requerer aos restantes órgãos, diretor, conselho pedagógico e conselho administrativo, as informações que considere convenientes para o acompanhamento devido e a avaliação do funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e pode ainda fazer recomendações com a finalidade do desenvolvimento do projeto educativo e o cumprimento do plano anual de atividades.

Este órgão colegial pode constituir no seu seio uma comissão permanente, uma fração que respeita a proporcionalidade dos grupos que nele estão representados, com delegação de competências de acompanhamento da atividade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, entre as suas reuniões ordinárias, uma vez por trimestre, em horário compatível com a participação de todos os seus membros. As reuniões extraordinárias efetivam-se sob convocatória do presidente, a requerimento de um terço dos seus membros ou por solicitação expressa do diretor.

A designação dos representantes (art.º 14.º) dos alunos, dos docentes e do pessoal não docente faz-se através de eleições nos respetivos corpos. As listas devem ser constituídas por candidatos a membros a efetivos em número igual ao dos representantes com assento no CG bem como igual número de candidatos suplentes. A conversão dos votos em mandatos faz-se através do método de Hondt.

Os representantes dos pais e encarregados de educação são eleitos em assembleia geral, sob proposta das respetivas organizações representativas. Os representantes dos municípios são designados pela câmara municipal, que pode delegar competências nas juntas de freguesia. Os representantes da comunidade local são cooptados pelos restantes membros do conselho geral, nos termos do seu regulamento interno.

O mandato tem a duração de 4 anos, à exceção dos representantes dos pais e encarregados de educação que tem a duração de dois anos escolares, salvo se houver outras disposições no regulamento interno deste órgão. Os membros são substituídos quando perdem a qualidade que determinou a sua eleição ou designação.

Com o intuito de percebermos as competências deste órgão de direção e estabelecermos o quadro das suas atribuições em comparação com os outros órgãos, que lhe estão imediatamente subordinados na hierarquia da organização, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o conselho administrativo, apresentamos um quadro. Considerámos importante a ilustração, em paralelo, das diferentes funções, que decalcámos do normativo legal de suporte, inclusive pela falta de informação e ambiguidade no que diz respeito, em particular, ao funcionamento e competências do conselho geral e do conselho pedagógico, que detetámos por parte de alguns atores da comunidade educativa com quem contactámos, formal ou informalmente, em diferentes momentos.

Quadro 4 - Síntese das competências legais dos principais órgãos de administração e gestão

Competências legais Dec. – Lei 75/2008			
Conselho geral	Diretor	Conselho pedagógico	Conselho administrativo
<p><b>Artigo 13.º</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Eleger o respetivo presidente, de entre os seus membros, à exceção dos representantes dos alunos;</li> <li>. Eleger o diretor</li> <li>. Aprovar o projeto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução;</li> <li>. Aprovar o regulamento interno do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;</li> <li>. Aprovar os planos anuais e plurianuais de</li> </ul>	<p><b>Artigo 20.º</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Submeter à aprovação do conselho geral o projeto educativo elaborado pelo conselho pedagógico;</li> <li>. Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- As alterações ao regulamento interno;</li> <li>- Os planos anual e plurianual de atividades;</li> <li>- O relatório anual de atividades;</li> <li>- As propostas de celebração de contratos de autonomia;</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Artigo 33.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Elaborar a proposta de projeto educativo a submeter pelo diretor ao conselho geral;</li> <li>. Apresentar propostas para a elaboração do regulamento Interno e dos planos anuais e plurianuais de atividades e emitir parecer sobre os respetivos projetos;</li> <li>. Emitir parecer sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;</li> <li>. Apresentar propostas e emitir parecer sobre a</li> </ul>	<p><b>Artigo 38.º</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Aprovar o projeto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;</li> <li>.Elaborar o relatório de contas de gerência;</li> <li>. Autorizar a realização de despesas e o respetivo pagamento, fiscalizar a</li> </ul>

<p>atividades;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de atividades;</li> <li>. Aprovar as propostas de contratos de autonomia;</li> <li>. Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;</li> <li>. Definir as linhas orientadoras do planejamento e execução, pelo diretor, das atividades no domínio da ação social escolar;</li> <li>. Aprovar o relatório de contas de gerência;</li> <li>. Apreciar os resultados do processo de auto-avaliação;</li> <li>. Pronunciar -se sobre os critérios de organização dos horários;</li> <li>. Acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão;</li> <li>. Promover o relacionamento com a comunidade educativa;</li> <li>. Definir os critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município.</li> <li>. Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;</li> <li>. Elaborar o projeto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;</li> <li>. Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;</li> <li>. Distribuir o serviço docente e não docente;</li> <li>. Designar os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar;</li> <li>. Designar os coordenadores dos departamentos curriculares e os diretores de turma;</li> <li>. Planear e assegurar a execução das atividades no domínio da ação social escolar, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo conselho geral;</li> <li>. Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;</li> <li>. Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação</li> </ul>	<p>elaboração do plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;</li> <li>. Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respetivas estruturas programáticas;</li> <li>. Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;</li> <li>. Adotar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares;</li> <li>. Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;</li> <li>. Promover e apoiar iniciativas de natureza</li> </ul>	<p>cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Zelar pela atualização do cadastro patrimonial.</li> </ul>
--	--	--	--

	<p>ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades, em conformidade com os critérios definidos pelo conselho geral;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;</li> <li>. Dirigir superiormente os serviços administrativos, técnicos e técnico - pedagógicos.</li> <li>. Representar a escola;</li> <li>. Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente;</li> <li>. Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;</li> <li>. Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;</li> <li>. Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente.</li> <li>. O diretor exerce ainda as competências que lhe forem delegadas pela administração educativa e pela câmara municipal.</li> </ul>	<p>formativa e cultural;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;</li> <li>. Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;</li> <li>. Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.</li> </ul>	
--	--	--	--

Numa leitura comparativa das competências dos diferentes órgãos de administração e gestão, partindo do levantamento dos verbos utilizados para definir as respetivas ações, constatamos que para o conselho geral predomina o verbo **aprovar**, seguido de **definir**, linhas orientadoras; para o diretor encontramos uma diversidade de verbos indicadores da natureza abrangente das suas funções, da sua ação nuclear no

edifício organizacional: elaborar, aprovar, definir, superintender, distribuir, designar, planejar, assegurar, gerir, estabelecer, proceder, dirigir, representar, exercer, intervir, alguns com valores semânticos muito próximos, numa perspectiva gerencialista, claramente textualizada, por um lado, e por outro de afirmação da sua condição mais periférica de submissão, representação ou assunção de delegado de competências atribuídas pela hierarquia administrativa e autárquica; ao conselho pedagógico cabem as tarefas semiperiféricas, pelo menos do ponto de vista organizacional<sup>57</sup>, de apresentar, de propor, de promover, de apoiar, enfim, acompanhar; ao conselho administrativo compete aprovar, elaborar, autorizar, fiscalizar, zelar pela utilização conforme dos recursos financeiros.

Desta enunciação, que inferências podemos deduzir? Quem exerce realmente o poder? Quem está efetivamente no topo da pirâmide? A administração central, a administração local, condicionadas pelas políticas externas, potenciadoras dos recursos necessários ao funcionamento dos serviços? O diretor como sustentáculo das orientações hierárquicas e os professores, na parte pedagógica, mas “manietados” pelas diretrizes curriculares, superiormente estabelecidas e sempre em mudança? À comunidade educativa, alunos, pais e parceiros sociais, ao conselho geral, resta o quê? Colaborar, legitimar, justificar a “coerência discursiva”? Temos, mais uma vez, uma figura de papel?

## **2.1. O conselho geral do agrupamento AZ: composição e breve caracterização dos atores**

O conselho geral deste agrupamento de escolas seguiu os trâmites legais, emitidos pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, para a sua constituição. Antes deste primeiro conselho geral, houve um conselho geral transitório, com carácter provisório (art.º 60.º), como o próprio nome sugere, cujas finalidades consistiram na elaboração e aprovação

---

<sup>57</sup> Pois nem sempre isso se verifica na prática, muitos dos atores consideram este o órgão nevrálgico da escola, confundindo ou ignorando, intencionalmente ou não, as competências dos diferentes órgãos. Em muitas reuniões do CG, assistimos a esta confusão de papéis, que tornavam este órgão num espaço “decorativo”, subalterno das decisões do CP.

do regulamento interno do agrupamento, na orientação dos procedimentos eleitorais para o conselho geral e na eleição do diretor, após concurso de recrutamento.

O conselho geral transitório, o sucessor da anterior assembleia de escola, designada ao abrigo do anterior regime de administração e gestão, formalizado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, foi criado para “efeitos de adaptação ao novo regime de autonomia, administração e gestão”, preconizado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008. Era constituído por sete representantes do pessoal docente, dois representantes do pessoal não docente, cinco representantes dos pais e encarregados de educação, dado que neste agrupamento não há ensino secundário, um representante de alunos da educação de adultos, três representantes do município e três da comunidade local.

Uma das obrigações deste conselho de transição, ao elaborar e aprovar o regulamento interno do agrupamento, residiu na determinação do número de elementos que comporiam o conselho geral, número ímpar, o máximo até 21 elementos. Neste caso, optaram pelo mesmo número e composição semelhante à do conselho geral transitório, 21 elementos.

No processo de passagem de um conselho para outro, os representantes dos pais passaram a ser quatro, o que não agradou a esta clientela. Os pais questionaram, desde logo, a eleição do representante dos alunos, aproveitando a *nuance* da composição prevista legalmente para o conselho geral, que não é exatamente a estabelecida, superiormente para o órgão anterior, quando “circunscreve” a representação dos alunos ao ensino secundário (ponto 4, Art.º 12.º).<sup>58</sup> O aluno (Na1), por ter terminado o seu percurso de formação, foi substituído por outro aluno (Na2), que acabou por ser “afastado” do órgão, na sequência de recurso interposto à DREC, tendo havido lugar à sua “substituição” por um representante dos pais, acordada por unanimidade em reunião do conselho geral.

Outro elemento de relevância na composição do conselho geral prendeu-se com a realização de eleições autárquicas no decurso do mandato. Assim, nas primeiras reuniões do conselho geral, mantiveram-se os elementos designados pelo município para o conselho geral transitório, e que eram o vice-presidente e vereador do poder

---

<sup>58</sup> Este diferendo será tema de várias reuniões do conselho geral e de posições conflituantes, como veremos.

(Aa1), um vereador, sem pelouro, da oposição (Ab1) e o presidente da junta de freguesia da sede (Ac1), de um partido da oposição. No segundo momento, a autarquia mudou de estratégia, embora tivesse saído vencedor das eleições autárquicas o mesmo partido e o mesmo presidente, neste órgão apenas se manteve o primeiro vereador (Aa1). O segundo elemento passou a ser também um vereador, a meio-tempo, agora do poder, com o pelouro da educação e cultura (Ab2) e um técnico superior, assistente social da Câmara, com funções no sector da educação (Ac2).<sup>59</sup>

Para um melhor enquadramento das “personagens em ação”, apresentamos um quadro-síntese da composição deste órgão, nos dois momentos, 1 e 2 (a verde) das abreviaturas que usámos para a codificação dos atores e algumas das suas características. A cor verde e o número 2 ilustram as alterações verificadas, no segundo momento.

Quadro 5 - **Composição do conselho geral (1 e 2)**

<b>Membros do Conselho Geral</b>			
Representantes do Pessoal Docente	7	PCG, D1a, D1b; D2a, D2b, D2c, D3, E	1 Educador 2 Professores 1.º Ciclo 3 Professores do 2.º Ciclo 1 Professor do 3.º Ciclo
Representantes do Pessoal Não Docente	2	PNDa, PNDt,	1 Assistente operacional  1 Assistente técnico
Representante dos alunos	1	NA1, NA/2	Alunos cursos EFA (1 assistente técnico e 2 <b>assistente operacional na sede</b> )
Representantes dos Pais/E. de Educação	4	PPAP, PP1a; PP1b, PNP	3 Pais professores (2 no agrupamento) e 1

<sup>59</sup> Estes dados, da “ambiguidade” da eleição do aluno e da nomeação de novos representantes da autarquia tiveram repercussões na relação do triângulo formado pelos pais, autarquia e direção. Um dos representantes do município no conselho geral transitório, agora “dispensado”, era presidente da junta de freguesia, da oposição, e também membro da associação de pais.

Representantes da Autarquia	3	Aa1, Ab1/2, Ac1/2	pai não professor 2 vereadores, um do poder outro da oposição e um presidente de junta de freguesia da oposição/ <b>2 vereadores do poder e um técnico superior da autarquia</b>
Representantes da Comunidade Local	3	CS, BP, AE	Centro de Saúde, Agrupamento de Escuteiros e Bombeiros, da sede
Diretor/Presidente do C. Pedagógico	1	DIR	Professor, 2.º Ciclo

Além destes dados, possibilitados pelo conhecimento dos contextos, dos documentos consultados e das entrevistas realizadas, podemos, desde já, embora ainda de forma incipiente, realçar outro que nos parece significativo: a presença maioritária de pais professores ou professores pais neste conselho. Dentre os 4 representantes eleitos pelos pais, em assembleia geral, três são professores, dois no agrupamento. Dos 7 docentes eleitos pelo corpo docente, todos são pais, um com um filho no agrupamento, os restantes com filhos noutras escolas. Dos representantes da autarquia, neste “segundo” conselho geral, um foi professor durante muitos anos, na sede do concelho, sendo ainda hoje tratado por “professor”.

**Quadro 6 - Composição do CG: pais professores, professores pais, pais e professores**

Pais e professores neste Agrupamento	D2a, PP1a, PP1b,
Professores e pais noutra agrupamento/escola	Ab1, E, PCG, D1a, D2b, PPAP, D2c e D3
Outras profissões e pais com alunos no agrupamento	BP, PNP,
Outras profissões mas com experiência de professor	Aa1

### 3. Tipologia da investigação/opções metodológicas

O nosso estudo enquadra-se num paradigma de inspiração construtivista, no campo da **investigação qualitativa**, naturalista (Bogdan & Biklen, 1994; Afonso, 2005), um **estudo de caso**, de natureza descritiva, intensiva.

Esta escolha condicionou todo o processo de investigação, quer na formulação das perguntas de partida, quer no estatuto e nos riscos que assumimos como investigador, que parte de uma conceção do real como construção social, consequentemente sujeita à sua natureza subjetiva (Lincoln & Guba, 1985).

De acordo com Afonso (2005: 43), “Os estudos naturalistas caracterizam-se pela investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis.”. No entanto, como investigador, não partimos para o nosso estudo de “mãos vazias”, mobilizámos criticamente as nossas leituras e dados experienciais “ (...) como mais-valias, em vez de os renegar como se fossem obstáculos ou limitações.” (*idem*: 50).

O confronto entre estudos quantitativos e estudos qualitativos tem-se constituído como um campo de litígios e preconceitos, de ambas as partes, e, por isso mesmo, não se tem revelado benéfico para o desenvolvimento de estudos, nomeadamente, na área das Ciências da Educação: “ (...) a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar os problemas educativos é defensável face à complexidade dos problemas que temos pela frente.” (Esteves, 2006: 106). Toda a investigação construída com informação, quantitativa ou com informação qualitativa, implica subjetividade, presença do sujeito.

Com Boaventura Sousa Santos (1990) consideramos que a ciência é sempre uma ciência subjetiva, pois a distinção entre sujeito e objeto não é assim tão linear. O conhecimento é sempre compreensivo e não nos podemos distanciar totalmente do que estudamos, pois o que estudamos é sempre incerto, relativo, contingente, “o conhecimento é autoconhecimento”.

Usámos uma metodologia de investigação qualitativa por esta assumir como principal finalidade a compreensão das relações de um fenómeno concreto, a partir da construção do conhecimento feita pelo investigador.

Para Guerra (2012: 11), na senda de Jean-Pierre Deslauriers (1997), a designada investigação qualitativa integra “ (...) uma variedade de técnicas interpretativas que têm por fim descrever, decodificar, traduzir certos fenómenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente”. Segundo Gómez (1999), a investigação qualitativa caracteriza-se por considerar a realidade como dinâmica, global, permitindo recolher as distintas visões e perspectivas dos participantes.

A metodologia qualitativa privilegia um conjunto de questões de investigação, uma situação natural e pessoas agindo nessa situação. A recolha de dados focaliza-se na descrição, na descoberta, na classificação e na compreensão dos mesmos. De acordo com Tuckman (2000: 532), a "investigação qualitativa desenvolve-se na situação natural, sendo o investigador o instrumento de recolha de dados. A sua preocupação essencial é descrever, referindo o processo, analisando os dados indutivamente e preocupando-se com o significado das coisas."

Com o intuito de responder às questões da pesquisa, a estratégia escolhida foi o **estudo de caso:** " Los estudios de caso no son otros que los que guían a la investigación en general: explorar, describir, evaluar y/o transformar." (Gómez *et al.*, 1999: 99).

De acordo com Merriam (1998, citado por Gómez *et al.*, 1999: 92) o *design* de estudo de caso caracteriza-se pelo seu carácter descritivo e indutivo, que se coaduna com uma abordagem qualitativa, particular, específica de uma situação, que pela sua natureza heurística pode ajudar a compreender de forma mais ou menos aprofundada a realidade em estudo, já que cada escola, cada organização, tem uma cultura própria.

Seguindo a tipologia de estudos de caso proposta por Stake (2005: 445), optámos pela realização de um "*intrinsic case study*": "The purpose is not to come to understand some abstract construct or generic phenomenon (...) Study is undertaken because of an intrinsic interest in (...).

Para o mesmo autor (2009: 148), o caso é “ (...) algo que não compreendemos de forma suficiente, mas queremos compreender” e é a estratégia adequada para a análise de acontecimentos nos seus contextos. Este autor identifica três modalidades de

estudos de caso: intrínsecos, instrumentais e múltiplos ou coletivos. No primeiro caso, onde o nosso está incluído, pretende-se o conhecimento aprofundado de uma situação concreta, específica, irrepitível: “O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes.” (*ibidem*: 20). Nós não estudamos um caso com o objetivo primário de entender outros casos, no entanto, não procurando a generalização, sabemos que a comparação e identificação com outros casos são possíveis: “A qualidade e a utilidade da investigação não se baseiam na sua reprodutibilidade, mas no facto de os significados gerados pelo investigador ou pelo leitor serem valorizados.” (*ibidem*: 149)

Com Yin (1994), diríamos que um estudo de caso é a abordagem metodológica mais adequada quando o nosso campo de investigação é um fenómeno natural, dentro de um contexto de vida real, quando queremos compreender, explorar contextos complexos, que envolvem diversos fatores, procurando desvelar a sua especificidade, é a estratégia mais utilizada quando queremos chegar ao “como” e ao “porquê”.

De acordo com Stake (2009: 148), “o estudo de caso é intrincado, pessoal e situacional” e como “Os investigadores não se afastam das suas vidas normais quando observam, interpretam e descrevem as ações de um caso”, devemos minimizar a nossa intrusão, reconhecendo, de imediato, a subjetividade e usando a triangulação para validar ou não as nossas conclusões. Foi isso que procurámos fazer.

### **3.1. Técnicas e instrumentos de recolha de informação/ procedimentos**

O processo de investigação no terreno teve início com o estabelecimento de contactos, realizados ainda no decurso da parte curricular deste doutoramento, primeiro, informais e depois formais, com atores cruciais para o desenvolvimento do estudo, designadamente, o presidente do conselho geral, o diretor, o presidente da associação de pais e encarregados de educação e o presidente da assembleia geral de pais, que desde o primeiro momento se mostraram muito recetivos ao pedido de colaboração. Seguiu-se a apresentação, por escrito, de um requerimento dirigido ao Conselho Geral, para pedido de autorização do estudo e, em particular, a observação de reuniões.

Partimos, sabendo, de antemão, as exigências e os riscos que uma investigação desta natureza comporta (Lincoln & Guba, 1985), ao implicar planificação e ação simultâneas, desde os contactos iniciais para ganhar confiança e obter consentimento para aceder ao local e aos informadores, até à necessidade de avaliação contínua e reformulação do *design* da investigação e, ainda, à necessidade de encontrar mecanismos de proteção contra possíveis enviesamentos que garantam a credibilidade e a seriedade do estudo. Sejam quais forem as fontes utilizadas, o instrumento básico da investigação é o investigador, os dados que recolhemos não são totalmente independentes da nossa experiência pessoal (como professora e mãe) nem da nossa linguagem teórica.

Este tipo de investigação exigiu um envolvimento mais ou menos prolongado, uma observação sistemática de reuniões, de modo a que possibilitasse uma melhor distinção entre acontecimentos relevantes e outros, sem cairmos na tentação do “*being native*” (Lincoln & Guba, 1985). Privilegiámos a elaboração de perfis de atores ou de grupos, de gráficos, de tabelas, de esquemas que permitam a visualização das interações entre os membros participantes nas reuniões do Conselho Geral, a forma como as mesas estão dispostas, o modo como as ocupam, etc. Estas técnicas de tomada de notas foram-se desenvolvendo e adaptando às necessidades decorrentes da observação.

Conscientes dos cuidados que devemos ter para enfrentar as tendências para valorizar as primeiras impressões, ignorar e desvalorizar algumas fontes, para confiar excessivamente numas informações/participantes na investigação ou desvalorizar outras, ao assumir esses riscos, estamos já a tentar contrariá-los.

No processo de recolha de dados, este tipo de estudo recorreu a várias técnicas próprias da investigação qualitativa. Seguimos, de perto, os conselhos de Stake (2005: 453): “(...) the methods of qualitative research, particularly observation, interview, coding, data management and interpretation.”

### **3.1.1. As observações**

Numa primeira fase, privilegiámos a observação intensiva de todas as reuniões do Conselho Geral, durante o ano letivo, de 2009-2010. Para além destas, observámos um conjunto diversificado de reuniões promovidas pela associação de pais, orientadas

pelo seu presidente ou pelo presidente da assembleia geral de pais. Assistimos, ainda, a algumas reuniões de pais de preparação da ordem de trabalhos para o conselho geral e a reuniões entre as associações de pais do concelho. A observação não participante das reuniões de pais e das reuniões do conselho geral foi registada sob a forma tomada de notas o mais exaustiva possível.

Assistimos, também, a alguns acontecimentos da vida orgânica do agrupamento, nomeadamente à inauguração do Centro Escolar (EB1 da sede) e do Portal da Rede de Bibliotecas Escolares, à sessão de apresentação à equipa de avaliação externa designada pela IGE, a atividades promovidas pelos pais integradas no plano anual do agrupamento e a uma reunião do Conselho Municipal de Educação de que somos membro eleito pelos docentes da escola secundária do concelho.

Praticámos, assim, uma observação direta (Pérez, 1988; Quivy e Campenhaut, 2005) dos atores, no seu contexto de ação concreta, em diferentes momentos, em diferentes situações.

As observações e registos das nossas notas de campo, sempre devidamente contextualizadas, constituíram um dos principais instrumentos. Fomos tomando notas, ora de forma exaustiva, ora de forma mais discreta, dos contextos, das personagens, das trocas discursivas, procurando guardar o que ouvimos, vimos e pensámos no decurso da recolha: “A observação é uma técnica particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos.” (Afonso, 2005: 91). Também Stake (2009: 83) reconhece o seu valor ao considerar que “ (...) é normalmente muito melhor se pudermos ser nós a ver as coisas”, pois o investigador tem acesso direto ao caso, vê-o com as suas próprias lentes, sem grande controlo por parte dos observados. Com Guerra (2012: 36), sabemos, no entanto, que “ (...) não há olhares ingénuos (...) os investigadores só veem aquilo que estão preparados para ver.”

A observação oferece muitas vantagens: não há uma seleção das personagens, como na entrevista; a observação *in locu* reduz a diferença entre o comportamento verbal e a ação concreta, como acontece, por exemplo, na aplicação de questionários e entrevistas, recolhe dados diretamente da realidade sem intermediação, como no caso da análise documental.

Nos nossos registos, procurámos conciliar a descrição, o mais fiel possível, dos acontecimentos observados, através da representação gráfica dos espaços, de retratos dos sujeitos, de reconstruções de diálogos etc., e a parte reflexiva, os comentários, as sensações, as impressões, as ideias que surgiram a propósito, as dificuldades e os sentimentos que experimentámos.

A nossa observação embora não tenha sido inicialmente muito estruturada, pois serviu para “ (...) observar aquellos aspectos que puedan ayudar a delimitar y centrar nuestro ámbito de investigación, los sujetos que nos interesa abarcar, el contexto donde se inscribe el problema (...) ” (Rubio & Varas, 2004: 171), teve sempre como pano de fundo as questões de partida e os eixos de investigação formulados. Foi permitindo reajustamentos, dada a abertura de um estudo desta natureza. Partimos do pressuposto das dificuldades implícitas, pois a descrição, mesmo procurando ser a mais fidedigna, acaba, sempre, por passar pelo crivo da leitura dos acontecimentos feita pelo investigador, pois “Não se trata apenas de olhar, mas sim de procurar.” (Santos Guerra, 2003: 100).

Assim, as nossas notas de campo incluíram a preocupação com a focalização dos contextos e das personagens em ação o que requereu uma atenção minuciosa, sabemos que não é possível observar tudo de uma vez e, por isso, fomos centrando a nossa atenção de forma mais seletiva, mais aprofundada, em alguns aspetos, atitude revelada pelas nossas notas à margem, reflexões, comentários, perguntas. Para evitar distorções ou enviesamentos do nosso olhar, confrontámo-lo com outros métodos, como veremos.

Nas reuniões do conselho geral e de pais, partimos da posição de observador não participante, colocado lateralmente nas salas, com as mesas distribuídas em U, para conseguir ver todos os presentes, mas com a posição privilegiada, ou não<sup>60</sup>, de ser conhecido pelos sujeitos observados. Só depois de todas as observações é que fixámos uma grelha de análise, para onde transcrevemos as notas. Em primeiro lugar, preocupámo-nos em retratar da forma mais detalhada que nos foi possível a realidade, o

---

<sup>60</sup> Esta questão dos efeitos de observação sobre os observados é tratada quando abordarmos as entrevistas, pois foi uma das questões que colocámos.

curso natural e cronológico dos acontecimentos. No entanto, por questões de ordem funcional, para uma leitura mais fácil de determinadas ocorrências, padrões de comportamento, de linguagem dos atores, após as observações, optámos por elaborar dispositivos que facilitassem o tratamento dos dados.

Preocupámo-nos, sobremaneira, em perceber o como e o porquê, partindo de uma breve e necessária contextualização: Como está organizado o espaço? Quem é que está na “cena”? Como é que se comportam os atores? Que papéis assumem na sua interação? Qual a natureza da sua participação? Como se relacionam? Quem é que toma as decisões? Porque é que este grupo, personagem coletiva ou individual, funciona desta ou daquela maneira?

Para tornar mais claros os procedimentos adotados nas notas de campo, reproduzimos três quadros, o primeiro traduz o mapeamento das reuniões observadas, o segundo a observação mais informal de eventos, realizados no agrupamento ao longo do ano e o terceiro ilustra o dispositivo de observação, fixado após as reuniões formais, que aglomera, esquematicamente, as informações mais relevantes de cada uma delas.

**Quadro 7 - Mapeamento das observações das reuniões**

Ano	junho		julho		setembro		dezembro			
2009	Dia	Estrutura	Dia	Estrutura	Dia	Estrutura	Dia	Estrutura		
	5	RAGP	15	RCG	25	RCG	11	RCG		
			15	RCG						
2010	fevereiro		março		maio		julho		outubro	
	26	RPCG	5	RCG	7	RCG	16	RCG	9	RAPP
	26	RAPP			14	RAP				
<b>Legenda:</b>										
RAGP - reunião da assembleia geral de pais										
RCG – reunião do conselho geral										
RPCG- reunião de pais do conselho geral										
RAP – reunião da associação de pais										
RAPP- reunião das associações de pais das escolas do concelho										

As reuniões do conselho geral duraram em média 3 horas e 15 minutos, num total aproximado de 22 horas e 25 minutos. Cada um dos dispositivos de observação, apresentados em anexo, contempla o tempo de duração de cada uma delas. As outras

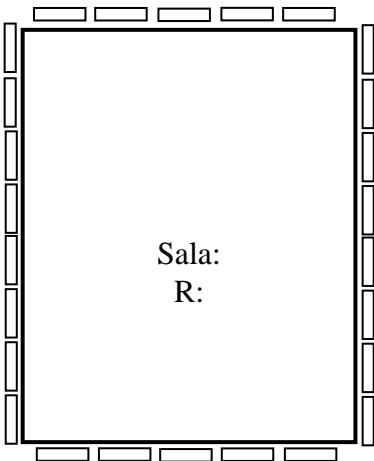

reuniões tiveram a duração aproximada de uma hora e trinta minutos, perfazendo um total aproximado de 7 horas e 30 minutos.

**Quadro 8** - Mapeamento de outras observações:

Ano	abril		maio		Junho	
	Dia	Evento	Dia	Evento	Dia	Estrutura
2010			28	Ação da Associação de Pais “Diga não ao seu filho”	14	Reunião do Conselho Municipal de Educação
	12	Apresentação à equipa de avaliação externa (IGE)			18	Inauguração do Centro Escolar e Portal da Rede de Bibliotecas Escolares (Diretora Regional)
	21	Ação da Associação de Pais “Segurança na utilização da Internet”				

Como se depreende da leitura do quadro supra, procurámos, na medida das nossas possibilidades profissionais, assistir a outros acontecimentos de natureza diversa, sem a preocupação de tomar notas pormenorizadas, mas compreender as lógicas de ação dos atores noutros contextos externos ao órgão formal que observámos de modo sistemático. Estas observações permitiram-nos observar outras atitudes, corroborar ou infirmar hipóteses, numa necessária triangulação de momentos.

**Quadro 9** - Dispositivo de observação de reuniões Conselho Geral

<p style="text-align: center;"><b>Reunião de:</b></p> <p><b>Data, hora e local:</b></p> <p><b>Presenças:</b></p> <p><b>Faltas:</b></p> <p><b>Elementos contextuais de relevo</b></p> <p>1. Disposição dos atores na sala:</p> <div style="text-align: center; margin: 20px 0;">  </div> <p style="text-align: center; margin: 10px 0;">               Ob.         </p> <p>2. <b>Legenda/ caracterização dos atores:</b> Ob.: observadora não participante</p> <p>3. Outros:</p>	<p style="text-align: center;"><b>Nº.</b></p>								
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%; padding: 5px;">Assuntos</th> <th style="width: 25%; padding: 5px;">Intervenientes</th> <th style="width: 25%; padding: 5px;">Discursos / atos</th> <th style="width: 25%; padding: 5px;">Observações/ reflexões/ questões</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Assuntos	Intervenientes	Discursos / atos	Observações/ reflexões/ questões					
Assuntos	Intervenientes	Discursos / atos	Observações/ reflexões/ questões						

Em relação ao dispositivo final de observação, resultado do processo de planificação e ação/observação simultâneas ao longo do estudo empírico, privilegiámos, por um lado, a captação de **elementos contextuais de relevo**, que nos pareceram significativos, como as faltas de presença, os atrasos, a disposição dos atores em “palco”, o “cenário” e “adereços” da ação e, por outro, procurando, sempre, ir ao encontro dos nossos propósitos investigativos, a recolha dos dados, adotando um estilo

de escrita quase estenográfica, que nos permitisse uma retrato fiel dos acontecimentos e das interações verbais e não-verbais, estas mais difíceis de captar, com sistematicidade, dada a tarefa exigente da concentração na escrita e na reflexão anotada nas margens ou com outras cores no corpo do texto. A transcrição e arranjo gráfico das notas das observações exigiram horas intensivas de trabalho apurado de leitura e escrita. A triangulação das observações das reuniões do conselho geral e respectivas atas, já no final da transcrição total das primeiras, obrigou a leituras comparativas sucessivas, mas enriquecedoras do ponto de vista da compreensão dos fenómenos, por exemplo, das dissonâncias entre a realidade e o culto da imagem, da arena política do palco da ação e da consensualidade discursiva do texto oficial.

Com o objetivo de percebermos se as nossas observações sistemáticas das reuniões do conselho geral, tiveram efeitos que, de algum modo, pudessem “contaminar” as intervenções dos participantes, colocámos uma questão a partir da segunda entrevista sobre os feitos da observação nos participantes do CG. A primeira entrevista teve essencialmente um carácter exploratório, de pilotagem, e esta questão colocámo-la já depois de termos desligado o gravador, numa conversa informal, a que o PCG respondeu e nós anotámos: “*Não parece que condicione, podem os pais sentir-se mais com a obrigação de pais*”. Por considerarmos de interesse, passámos a integrá-la no guião.

Dos outros testemunhos gravados, assinalamos a quase unanimidade dos discursos, no que concerne a “intrusão da observadora”, destacando a sua neutralidade. Os condicionamentos e constrangimentos que a observação pode acarretar parecem ter sido mínimos nos participantes. Segundo apenas dois intervenientes poderá ter contribuído para que os pais encontrassem maior legitimidade nos seus discursos e as suas preocupações tivessem outro eco, visto que conheciam o intuito do estudo. No entanto, optámos por registar a título exemplificativo, já aqui nos “bastidores”, neste capítulo de enquadramento metodológico, visto que não resultou numa categoria chave para apresentação e discussão dos resultados, alguns excertos das entrevistas, que

evidenciam que os efeitos da observação foram considerados mínimos pela maioria dos interlocutores.<sup>61</sup>

*“Eu acho que aos pais até lhe deu mais ânimo, não sei mas acho que deviam sentir que o que eles diziam ali não ficava ali talvez fosse passar mais para fora, que outras pessoas fossem tomar conhecimento do papel que eles estavam ali a ter dentro do conselho geral”. (E)*

*“Não, não, terá tido influência pela positiva num ou noutro que se calhar até se preparou um bocadito melhor e tal.” (BP)*

*“De maneira nenhuma, de maneira nenhuma, aliás já houve reuniões até com alguma picardia e não é pelo facto de lá estar, digamos, não digo que seja uma estranha, mas é estranha ao conselho geral, de maneira nenhuma, aliás tem a prova disso é que não nos inibimos de nada”. (Aa1)*

*“A mim não me pareceu. No início tive algumas dúvidas que viesse e tive e pensei que pudesse condicionar alguns dos debates, mas depois durante...durante as reuniões que se fizeram não me pareceu. Agora, se isso aconteceu no íntimo de cada um deles, não sei. Não...” (D1a)*

*“Eu penso que não, no fundo não nos apercebíamos que estava lá mais uma pessoa que não fazia parte do conselho geral e não vi os pais mudarem nada as suas atuações, era mais um elemento que estava lá ...Nada, bem pelo contrário, acho que aqueles pequenos atritos que eu referi já não foram evitados, Foram participações normais” (AE).*

### **3.1.2. As entrevistas**

Se numa primeira fase, nos dedicámos, particularmente, à observação para o conhecimento, reconhecimento, dos contextos situacionais e pessoais, num segundo momento, ocupámo-nos com a preparação e a realização de **entrevistas semiestruturadas** a elementos das diferentes clientelas que compõem este órgão e a órgãos representativos do associativismo parental local e nacional.

Escolhemos as entrevistas semiestruturadas por possibilitarem que os atores educativos respondessem, com palavras próprias, a algumas questões gerais e a outras decorrentes do diálogo, num clima de à-vontade, que tentámos proporcionar a todo o

---

<sup>61</sup> As transcrições das entrevistas na íntegra e respetivas gravações serão apresentados em volume/ doc. eletrónico separado (Anexos: CD).

momento, por entendermos, com Santos Guerra (2003: 89) que “A entrevista é o meio mais apropriado para realizar uma análise construtiva da situação.”

A sua realização teve uma importância nuclear neste estudo, pois possibilitou a colheita de informações na linguagem dos próprios atores, alvo de observação, “ (...) permitindo desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (Bogdan e Biklen, 1994: 134). Permitiu-nos perceber os diferentes pontos de vista, as diferentes interpretações dos mesmos factos e as diversas perceções em relação ao clima relacional.

MacBeath (2005) realça as virtualidades das entrevistas abertas, sobre os questionários, pois ajudam a conseguir informações mais detalhadas sobre os assuntos, em situações presenciais, possibilitando a interação discursiva e adaptação das questões aos contextos, designadamente à pessoa do entrevistado. Apesar do grau de abertura deste tipo de entrevista, assumimos que não se tratou de simples conversas, estabeleceu-se sempre uma relação, mais ou menos, assimétrica entre entrevistador e entrevistado, suportada por objetivos investigativos dados a conhecer previamente: “La entrevista es una *conversación con un propósito* o intencionalidad (Bingham y Moore, 1973) fijada a partir de unos objetivos de investigación (...) el entrevistador tendrá como objetivo principal la pura obtención de información.” (Rubio & Varas, 2004: 408).

Todos os entrevistados *in praesentia* foram personagens da ação principal e, por isso, conheciam “os factos por dentro” (Santos Guerra, 2003: 53) e a complexidade da “trama”. O nosso primeiro critério foi entrevistar todos os elementos deste órgão, mas acabámos por entrevistar dezassete dos vinte e um, aqueles que se mostraram voluntários e disponíveis logo na primeira abordagem<sup>62</sup>. No entanto, no grupo de entrevistados, assegurámos a representação de todas as clientelas por considerarmos que cada um deles podia ser um representante típico, “personagem tipo” do conjunto ou grupo que queríamos conhecer melhor (Rubio & Varas, 2004). Não entrevistámos a representante dos alunos, dado que a mesma foi “afastada” deste conselho, por ter sido considerada “formanda e não aluna”, pela DREC, por diferentes interpretações da lei.

---

<sup>62</sup> Nenhum respondeu negativamente ao pedido de entrevista, contudo nem todos mostraram a mesma disponibilidade para o fazerem, invocando razões de ordem pessoal: timidez; férias e muita ocupação própria do final de ano escolar.

Antes da sua realização, estabelecemos contactos pessoais com todos os membros do Conselho Geral. Nestas conversas informais, preparatórias, com cada um dos sujeitos da amostra, apresentámos sumariamente o enquadramento do projeto de investigação, a finalidade das entrevistas, a importância da sua colaboração, a garantia da confidencialidade dos dados e o âmbito geral das questões. O tempo dedicado a cada uma delas foi mais ou menos o mesmo (20 a 30 minutos). O guião que serviu de base para a sua realização foi idêntico.

**Quadro 10 - Guião de entrevista semiestruturada aos elementos do C. Geral**

Contextualização		Ficha do ator	
Local:		Idade/Género:	
Data:		Profissão/Habilitações/Tempo de serviço:	
Hora:		Cargos ou outras funções desempenhados ao longo da vida:	
		Filhos na escola/ciclos:	
Tópicos	Objetivos	Temas/tipologia de questões	
<p>1. <u>Apresentação da investigação/ Finalidades</u></p> <p>2. <u>Legitimação da entrevista</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tema</li> <li>- Agradecimentos</li> <li>- Valorização do - contributo da participação do entrevistado para o desenrolar da investigação</li> <li>- Garantia de confidencialidade</li> <li>- Autorização para registo áudio</li> </ul> <p>3. <u>Condução da entrevista</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar um clima de colaboração</li> <li>- Contextualizar o estudo</li> <li>- Compreender o sentido e os efeitos das práticas de intervenção dos pais e encarregados de educação neste órgão de direção estratégica do Agrupamento</li> <li>- Recolher/triangular dados decorrentes da observação e da análise documental</li> </ul>	<p>Conhecimento dos normativos Concordância/discordância Processos de escolha Nível de preparação/ envolvimento na definição das linhas orientadoras da escola Natureza das intervenções dos pais Tipologia de questões Interação com os outros atores Dificuldades/constrangimentos Expectativas Mudanças</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que pensa da existência de leis que incentivam a intervenção dos pais na direção das escolas?</li> <li>- Pensa que os pais as conhecem? Têm preparação adequada para estar neste órgão?</li> <li>- Sente que preparam previamente as suas intervenções?</li> <li>- Conhece o modo como os pais participaram na definição das linhas orientadoras da Escola, constantes no Projeto Educativo da Escola? Houve</li> </ul>	

<p><u>3. Avaliação do processo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitação de acrescentamento de outras informações que considere pertinentes</li> <li>- Disponibilidade para fornecer os dados obtidos, depois de tratados, para validação ou infirmação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Validar o processo de recolha de dados</li> </ul>	<p>equipas de trabalho, qual a sua composição?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- E no Regulamento Interno?</li> <li>- E no Plano Anual de Atividades?</li> </ul> <p>Há atividades programadas em conjunto?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhece o modo como os pais foram escolhidos pelos outros pais para estarem no C. Geral?</li> <li>- São representativos dos vários ciclos?</li> <li>- Há pais professores? São diferentes as suas intervenções das dos outros pais?</li> <li>- As intervenções dos pais prendem-se com que tipo de questões? De ordem pessoal, de ordem organizacional?</li> <li>- Que tipos de preocupações estão mais patentes nas suas intervenções?</li> <li>- Como caracteriza a relação dos pais com os diferentes atores presentes?</li> <li>- Com que atores parecem ter mais dificuldades em estabelecer diálogo?</li> <li>- Que importância é dada aos pais pelos outros atores?</li> <li>- Verificam-se mudanças em relação ao modelo anterior?</li> <li>- Pensa que o facto de a reunião ser observada condiciona as intervenções, nomeadamente dos pais presentes?</li> <li>- Que pensa desta abertura da escola à comunidade e, em particular aos pais?</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Outras decorrentes do diálogo...</li> </ul>
---	--	--

Optámos por apresentar, também aqui, no corpo do texto, o guião elaborado na preparação das entrevistas, de modo a ilustrar, com pormenor, um dos momentos-charneira da nossa investigação, cuja finalidade residiu na confirmação do sentido, das lógicas de ação, e os efeitos das práticas de intervenção dos pais no órgão de direção

estratégica do agrupamento, a partir dos testemunhos autênticos, sem intermediação, dos seus atores, proporcionando a triangulação final de dados decorrentes da observação e também da análise documental, num processo fundamental de validação e fiabilidade do estudo.

No início de cada uma delas, depois da contextualização espaço-temporal e indicação dos objetivos e tipologia de questões, procedeu-se, numa conversa antecipatória, de modo informal, à tomada de notas para a caracterização do ator, contemplando variáveis como a idade, o género, a profissão, as habilitações, o tempo de serviço, os cargos ou funções desempenhados, ao longo da vida, e o facto de ter ou não filhos no agrupamento e ciclos que frequentavam. Considerámos de interesse esta caracterização para que, ao traçarmos os perfis das personagens, pudéssemos compreender melhor as suas lógicas de ação, os seus interesses individuais ou grupais. Destes dados, damos conta no próximo capítulo, no primeiro ato, da ação dramática.

Todas as entrevistas foram gravadas, com autorização prévia dos entrevistados e registadas em suporte eletrónico. Em seguida, foram transcritas na íntegra e numeradas antes da sua análise de conteúdo. Foi enviada cópia da gravação a todos, possibilitando a sua reação antes da inclusão de depoimentos no estudo ou da sua integração escrita e sonora nos anexos.

Em relação aos entrevistados do CG, a amostra foi a seguinte: o presidente do conselho geral (PCG)<sup>63</sup>; o Diretor (DIR); o presidente da associação de pais (PPAP); dois docentes do 1.º ciclo (D1a e D1b); três professores no agrupamento com filhos no 1.º e 2.º ciclo (PP1a, PP1b, PP2a); um pai não professor (PNP); um educador (E); três elementos cooptados da comunidade: representante de um agrupamento de escuteiros local (AE), do centro de saúde (CS), dos bombeiros municipais, pai com filhos no agrupamento (BP); um representante do pessoal não docente (PNDt) e dois representantes da autarquia (Aa1 e Ab2).

---

<sup>63</sup> Esta entrevista foi realizada, deliberadamente antes das outras, ainda no mês de junho, servindo o nosso objetivo de “testar” o guião elaborado, permitindo alterações ou acrescentamentos decorrentes. O guião foi dado a ler a colegas de doutoramento com experiência da realização de entrevistas e com conhecimentos da temática, pois também eles se configuram como “protagonistas da educação” neste ou noutros contextos, para permitir uma triangulação de especialistas.

**Quadro 11 - Mapeamento da realização das entrevistas aos membros do Conselho Geral**

<b>Actor</b>	<b>Local</b>	<b>Data (2010)</b>	<b>Duração/minutos</b>	<b>Nº. de páginas (transcrição)</b>
E1/PCG	Escola sede	junho	25,32	11
E2/DIR	Escola sede	''	38,25	11
E3/PPAP	Escola sede	''	14,30	8
E 4/ D1a	Jardim municipal	julho	16,7	7
E5 /E	Jardim-de-infância	''	15,48	8
E6/ PP2a	Jardim-de-infância	''	16,7	7
E7/AE	Casa do Povo	''	28,45	13
E8 /PP1 b	Escola Secundária	''	25,49	6
E9/PP1a	Escola Secundária	''	20,01	6
E10/PP2b	Escola Secundária	''	24,37	6
E11/CS	Casa da entrevistada	''	21,08	4
E12/PNDt	Escola Secundária	''	14,25	4
BP/ E13	Café /esplanada	''	25,55	6
E14/PNP	Jardim municipal	''	17,23	7
E15/D1b	Escola Secundária	''	13,17	7
E16/Ab2	Câmara Municipal	agosto	12,27	7
E17/Aa1	Câmara Municipal	''	19,53	8

As entrevistas foram todas realizadas num momento posterior à observação das reuniões do conselho geral, nos meses de junho, julho e agosto, de 2010, no final das atividades letivas, na escola sede de agrupamento, na escola secundária, no jardim infantil de uma das aldeias, ou noutros espaços conforme as possibilidades e escolhas dos entrevistados, todas aproximadamente com a mesma duração, que oscilou entre os 12,27 e os 38,25 minutos. Cada uma teve uma dinâmica própria, um ritmo comandado pela personalidade do entrevistado e pelo grau de conhecimento entre os interlocutores, entrevistador, entrevistados, embora nenhum deles estivesse nem em situação de parentesco nem de desconhecidos. O processo de transcrição integral das gravações efetuadas foi muito demorado, exigiu escutas sistemáticas, ocupando em média, 8 páginas cada, entre 4 e 13 páginas.

O outro grupo de entrevistados, previsto, em número de três, perfazendo uma amostra de 20 entrevistados, era constituído por elementos exteriores a este órgão, mas com responsabilidades locais e nacionais do movimento associativo parental, numa perspectiva de articulação entre o local e o nacional: uma ao presidente da assembleia geral da associação de pais, uma ao presidente da CONFAP e outra à presidente da CNIPE. Todos mostraram disponibilidade, mas a segunda não chegou a concretizar-se. O primeiro contacto foi feito pessoalmente, numa atividade realizada no Agrupamento, na qual também participei, no âmbito do Parlamento dos Jovens, onde o presidente desta estrutura se mostrou muito interessado no estudo, no entanto, seguiram-se outros contactos via correio eletrónico, como o envio do guião da entrevista, mas sem o efeito pretendido.

**Quadro 12 - Mapa da realização de entrevistas a elementos externos ao Conselho Geral**

<b>Ator</b>	<b>Data</b>	<b>Meio</b>	<b>No. de páginas</b>
E18 / PAE	setembro	correio eletrónico	3
E19 /CNIPE	setembro	''	2

O presidente da assembleia geral de pais bem como a presidente da CNIPE são professores. O primeiro, na escola secundária do concelho. A segunda, numa escola do distrito de Viseu. Assinalamos, novamente, o protagonismo dos professores nesta esfera da intervenção parental. A própria investigadora é professora e mãe na escola secundária do concelho. Todos estes fatores condicionam, de algum modo, este estudo de caso e as suas circunstâncias, as fontes de pesquisa, a interpretação dos resultados e redação da tese, estilo e linguagem adotados.

### **3.1.3. Os documentos**

Os documentos constituem uma fonte de recolha de evidências com algumas vantagens (Yin, 2004): a sua estabilidade, pois podem ser consultados por diversas vezes; a sua discrição, não foram elaborados com o intuito da investigação; a sua exatidão, dado que localizam os acontecimentos nos espaços e nos tempos, e a sua amplitude, a abrangência de informação. No nosso caso, foi muito fácil o acesso aos

documentos. O Presidente do Conselho Geral<sup>64</sup> foi um grande facilitador desde o primeiro momento, desde os primeiros contactos informais, enviando-nos a documentação que seguia para os outros conselheiros, tal como o presidente da associação de pais<sup>65</sup> que também facultou toda a colaboração.

De acordo com Merriam (2001), citado por Mariano (2007), os documentos podem ser públicos ou privados. Quanto aos primeiros, compulsámos o Projeto Educativo, O Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e o Relatório de Avaliação Externa. Dentre os privados, tivemos acesso a todas as atas das reuniões do Conselho Geral, documentos oficiais e correspondência trocada no âmbito das suas competências, relativos aos assuntos tratados nas reuniões, e ao Relatório de Autoavaliação.

Não estava prevista, no projeto delineado inicialmente, a consulta dos documentos relativos à avaliação do agrupamento, pois só no decurso do trabalho empírico, esta unidade foi escolhida pela IGE para entrar no processo de avaliação externa, contudo a sua consulta revelou-se fértil, como veremos na apresentação dos resultados decorrentes do tratamento dos dados. Consideramos documentos públicos, aqueles que estavam acessíveis a toda a comunidade educativa e comunidade em geral, através da sua disponibilização internáutica, nas páginas do agrupamento, da associação de pais e da IGE. Os outros, de uso mais restrito, de acesso mais limitado, considerámo-los privados.

#### Quadro 13 - Tipologia de documentos consultados

Tipo de documentos consultados	
<b>Públicos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Projeto Educativo do Agrupamento (PAE)</li><li>• Regulamento Interno do Agrupamento (RI)</li><li>• Plano Anual de Atividades do agrupamento e dos pais (PAA e</li></ul>

<sup>64</sup> Este membro do conselho geral realizou o mestrado na UCP, também em Ciências da Educação, Organização Escolar e Administração Educacional, o que permitiu muitos diálogos informais sobre questões ligadas a este estudo.

<sup>65</sup> O Presidente da Associação de Pais mostrou sempre muito interesse na realização do estudo, talvez por considerar que a focalização nos pais iria contribuir para visibilidade da atividade desta associação ou da sua atividade nesta associação e no movimento associativo de pais.

	PAAP) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatório de Avaliação Externa (RAE)</li> </ul>
<b>Privados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atas (A)</li> <li>• Ofícios (OF)</li> <li>• Relatório de Avaliação Interna do Agrupamento (RAI)</li> </ul>

A recolha foi feita ao longo do processo de observação, mas a sua leitura analítica só foi realizada num terceiro momento, de forma atenta, a fim de possibilitar uma inventariação dos temas e subtemas, tentando correlacioná-los com as nossas leituras de enquadramento do estudo, com as notas da observação presencial e com as informações decorrentes das entrevistas, numa perspectiva fundamental, num estudo de natureza qualitativa, de triangulação de métodos, de documentos e de pessoas.

A análise, embora não tivesse obedecido a um plano pré-estabelecido, consistiu no esboço de quadros, à medida que se foi lendo, de modo a que, por um lado, condensassem a sua informação relevante e, por outro, destacassem os dados que iam ao encontro dos nossos objetivos e questões de pesquisa: “Analisar significa, na essência, fracionar (...)” (Stake, 2009: 88).

Para a leitura analítica, seletiva, final destes documentos, depois das leituras encetadas para a perceção global das ideias chave e dos “discursos” que iam ao encontro dos fundamentos que norteavam a nossa investigação, elaborámos um instrumento simples que nos permitisse captar o desenho geral, a sua estrutura externa e interna, aglutinando e textualizando as ideias matriciais, “lendo” as imagens e outros paratextos que considerámos relevantes pelo seu significado simbólico.

Apresentamos, de seguida, os quadros que serviram de guia para a análise primária dos documentos orientadores ou reguladores da política da escola<sup>66</sup>. Optámos pela mesma estrutura para tornar mais fácil uma posterior leitura dialógica.

Privilegiámos os dados que estavam implícita ou explicitamente relacionados com a presença “retórica” dos pais na definição das políticas da escola, para a

---

<sup>66</sup> Estes dispositivos e respetivo preenchimento serão alvo de atenção particular no capítulo seguinte e constarão dos Anexos (CD).

articularmos com as nossas observações e entrevistas confirmadoras ou não dessa presença, efetiva.

**Quadro 14 - Dispositivo de análise do projeto educativo, do regulamento interno, do plano anual de atividades e dos relatórios de avaliação**

Partes/capítulos	Páginas	Textualização (ideias chave, discursos)
------------------	---------	---

Para a leitura do plano anual de atividades, elaborámos outro instrumento auxiliar que nos permitiu avaliar o grau de participação dos pais nas atividades, quer na sua dinamização, quer como destinatários. Procurámos ver de que modo o plano anual de atividades dos pais, que também consultámos, foi integrado no conjunto das atividades, querendo conhecer se havia um trabalho de equipa, de parceria, uma das questões pertinentes da nossa investigação.

**Quadro 15 - Panorâmica geral das atividades do agrupamento AZ, por ordem cronológica, 2009-2010**

Calendarização	Atividades	Princípios orientadores e Metas do PEA	Objetivos	Dinamizadores	Destinatários
----------------	------------	--	-----------	---------------	---------------

A consulta destes documentos permitiu um melhor enquadramento institucional, sem ignorarmos algumas das suas limitações, dado que têm de “ser analisados à luz da política curricular” (Santos Guerra; 2003: 115), pois são condicionados por legislação superior, numa ótica nitidamente burocrática, de prescrição de normas e de avaliação de processos e, sobretudo, de resultados.

A sua análise constituiu uma importante fonte de informação que permitiu o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática, entre a imagem que se quer dar,

no campo das intenções, e aquilo que se passa no campo da investigação, correspondências e ou ruturas. A análise de fontes documentais coloca-nos perante questões de relevo, nomeadamente quanto à sua produção, difusão e aplicação: “ (...) quem as elabora, como é que são aprovadas, como se difundem, a quem se destinam, como se exige o seu cumprimento.” (*ibidem*: 116). Muitas vezes, os documentos podem ser “ (...) apenas *letra morta* se não nascem do sentir e pensar dos protagonistas da comunidade.” (*ibidem*: 119). Contudo, constituem, sempre, uma oportunidade para a triangulação e foi, essencialmente, nessa perspetiva que os considerámos.

A utilização de múltiplas fontes e de diferentes instrumentos de recolha da informação possibilitaram o seu cruzamento e ajudaram na reformulação, confirmação ou infirmação, das nossas leituras inferenciais.

#### **4. Técnicas de análise e interpretação dos dados**

A interpretação dos dados recolhidos num estudo qualitativo pode, à partida, acentuar algumas dificuldades de delimitação de fronteiras entre objetividade e subjetividade.

A sua leitura analítica deve permitir ao investigador a compreensão do que investiga, ancorando-se um campo teórico, cujos conhecimentos procura sintetizar, tentando trazer novos contributos para o conhecimento nessa área de estudo, confirmando, reformulando ou reiventando hipóteses, atribuindo-lhes coerência e sentido. Este tipo de estudo responde à “ (...) necessidade de compreender o sentido da ação social no contexto do mundo da vida e a partir da perspectiva dos participantes.” (Gialdino, 2006:48).

Segundo Stake (2009: 91) a análise e a interpretação devem conduzir à compreensão através da leitura e releitura dos dados: “ O investigador qualitativo concentra-se na circunstância, tentando fracioná-la e depois reconstitui-la mais significativamente (...).” Na redação do texto final, o investigador faz o possível por convencer os leitores da sua leitura dos acontecimentos e, por isso, a defende, no entanto, não deve querer anular-se, pois “a investigação não é beneficiada ao fazê-la parecer isenta de valor” (*ibidem*: 109). Este texto argumentativo atribui sentidos novos

aos factos, situações e discursos numa lógica compreensiva global: “ A utilização do raciocínio indutivo, *saltando* da análise dos dados para a inferência, constitui o principal instrumento retórico do texto interpretativo.” (Afonso, 2005: 116).

Perante algumas questões éticas suscitadas pela atividade interpretativa, construtiva de conhecimento, tentámos uma atitude de autovigilância permanente, procurando manter algum distanciamento crítico, minimizando a nossa intrusão ou os seus efeitos (Stake, 2009). Procurámos garantir que a voz dos atores e a voz dos textos não fosse sobreposta ou apagada pela voz da teoria, ou pela nossa voz interpretativa. Numa perspectiva adotada da *Grounded Theory* (Strauss e Corbin, 2002; Glaser e Strauss, 2009) não nos circunscrevemos rigidamente à necessidade de “aplicação” das teorias prévias, dando igual destaque a outras emergentes, utilizando um conjunto de procedimentos que se identificam com a metodologia de trabalho utilizada por estes teorizadores e cara aos estudos de caso: recolha de dados, codificação e categorização.

As descrições e interpretações fizeram-se atendendo aos contextos, à medida que fomos tratando os dados, fomos percebendo de que modo a realidade em estudo se correlacionava ou não com o quadro teórico.

O processo de tratamento de dados foi muito demorado e muito exigente dada a necessidade de transcrever todos os registos áudio, de organizar as notas de campo, de acordo com quadros de análise que facilitassem o seu tratamento, de ler, primeiro, de uma forma flutuante, depois, exaustivamente, todos os dados para a sua categorização e codificação, a identificação das relações entre eles, a pertinência e relevância das informações, a sua apresentação textual e sua discussão, num processo circular de escrita, de análise e de revisão.

Os dados colhidos foram alvo de uma análise documental e de uma análise de conteúdo articulada com os contributos da análise crítica dos discursos, dada a sua relevância num estudo onde se processam relações de interatividade discursiva, de relações sociais interindividuais. A nossa recolha de dados foi essencialmente uma recolha de discursos, embora de natureza diversificada.

#### **4.1. A análise documental**

A análise documental é diferente de análise de conteúdo, trabalha com documentos, visando a sua representação condensada, de forma a facilitar a sua consulta, a sua leitura, permitindo a passagem de documentos primários para documentos secundários que os representam, por exemplo, através de resumos, de esquemas, de gráficos, de tabelas, de quadros, etc.

Enquanto a análise documental tem como principal objetivo a condensação da informação para consulta, o da análise de conteúdo é tratar as mensagens de modo a inferir, a partir delas, novos conhecimentos. No nosso caso, conciliámos as duas técnicas de análise. A primeira esteve ao serviço da segunda.

De acordo com Bardin (2008: 47) este tipo de análise comporta “ (...) uma operação ou um conjunto de operações visando representar um conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estudo ulterior, a sua consulta e referência.”

No âmbito deste tipo de análise, construímos, quadros para registar os dados colhidos da leitura de todas as atas do conselho geral e de reuniões que contaram com a presença de pais, quadros de leitura sintética dos documentos orientadores da vida do agrupamento, para enquadrar e sistematizar a informação que considerámos relevante, mapas com a distribuição temporal, cronológica, das observações dos diferentes tipos de reuniões a que assistimos e outros eventos, grelhas com a composição do conselho geral e caracterização dos atores, tabelas com registos das observações, quadros comparativos, etc.

#### **4.2. A análise de conteúdo**

Este tipo de análise foi, durante muito tempo, utilizado, quase exclusivamente, no estudo da comunicação social e da propaganda política, na sequência dos trabalhos de Lasswell (1927) e de Berelson e Lazarsfeld (1948), citados por Vala (2001), mas “ (...) é hoje uma das técnicas, ou conjunto de técnicas, mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais.” (Vala, 2001: 101), depois da rutura nessa tradição, assinalada pelo Congresso de Allerton House em 1995, onde, para além de investigadores ligados às ciências políticas, participaram psicólogos,

sociólogos e linguistas. Contudo, de então para cá, continuamos a encontrar críticas metodológicas à análise de conteúdo, baseando-se, sobretudo, na inevitável intervenção do leitor, investigador, na codificação/ descodificação dos sentidos dos textos. Para Stake (2009: 60) “A subjetividade não é considerada como uma imperfeição a precisar de ser eliminada, mas como um elemento essencial da compreensão.”

**As práticas de análise de conteúdo** mostram que esta não serve apenas a descrição, mas a passagem da descrição à interpretação, implicando o estudo do discurso e das suas condições de produção e mesmo de receção: “ (...) a análise de conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objeto de análise, ou até, por vezes, o recetor ou destinatário das mensagens.” (*ibidem*: 104). Esta técnica pressupõe a desmontagem de discurso e a reelaboração de um outro discurso: o discurso analítico.

O investigador reúne dados que depois organiza e classifica e a análise de conteúdo é a técnica privilegiada para tratar a informação desses dados, tendo a vantagem de poder trabalhar dados que não foram produzidos com fins investigacionais, isto é, manipuláveis pelo investigador, para confirmação ou infirmação de hipóteses prévias.

Segundo Amado (2000: 61-62), ao fazermos uma análise de conteúdo " (...) estamos diante de um processo adequado à análise de dados qualitativos, em que o investigador quer aprender e apreender algo a partir do que os sujeitos da investigação, nas suas próprias palavras, ou o que o próprio investigador regista no seu caderno de campo durante uma observação participante, ou ainda, a partir de documentos escritos para serem analisados".

De acordo com Bardin (2008: 11), “Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. A mesma autora afirma que seria melhor falarmos de análises de conteúdo, pois “Não existe pronto-a-vestir em análise conteúdo, mas somente algumas regras de base (...) tem de ser reinventada a cada momento.” (*ibidem*: 32), conforme o domínio e os objetivos da investigação. Trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações humanas.

Esse conjunto de técnicas, abarcadas por este tipo de análise, segundo Quivy e Campenhautd (2005: 227) dá-nos “ (...) a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade.” A sua especificidade reside, fundamentalmente, na **inferência**, isto é, na dedução lógica de conhecimentos a partir de outros. O analista parte da descrição das mensagens, da enumeração das suas características, para depois as interpretar, passando pela inferência de sentidos, procurando as causas e as consequências da enunciação. Através desta análise procura-se “ (...) uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados.” (Bardin,2008: 43). O analista realiza duas funções, a de compreender o sentido linear das mensagens e, sobretudo, entrever uma outra mensagem a partir da primeira, atingir outros significados para além dos mais visíveis, trata-se em suma, de “ (...) uma busca de outras realidades através das mensagens.” (*ibidem*: 45).

A análise de conteúdo dos documentos, informações recolhidas nas nossas notas de campo (Bogdan & Bilken, 1994) e nas entrevistas privilegiaram uma análise compreensiva. Os dados foram tratados a partir da leitura e compreensão das redes de significados, que possibilitaram a separação dos factos, de modo a tornar possível uma análise mais aprofundada. Para Bardin (1977, 2008), a análise de conteúdo é uma técnica apropriada para a análise das comunicações, pois permite a inferência de conhecimentos, com base numa lógica explicitada.

Esta análise também é conhecida por análise categorial, pois um dos seus passos basilares consiste na passagem das comunicações pelo crivo da classificação, do recorte, segundo a frequência das presenças de itens de sentido. Trata-se do método das categorias “ (...) espécies de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação de elementos de significação constitutivos da mensagem.” (Bardin, 2008: 39), um “método taxonómico” que permite ordenar informação em bruto.

A análise de conteúdo comporta três etapas: a pré-análise (que é já também uma análise, pois toda a leitura é um ato analítico, mesmo que superficial), a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira, para a definição do *corpus*, passa por uma leitura flutuante com vista à escolha dos dados adequados a submeter, a formulação ou enquadramento das hipóteses ou questões de partida e dos objetivos ou finalidades gerais. A segunda, mais demorada, consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração. A codificação pode ser feita através de um sistema de categorias. A “nossa” categorização foi feita de duas maneiras, partindo de categorias prévias, onde se encaixaram os elementos à medida que foram sendo encontrados, nas leituras sistemáticas, ou de categorias resultantes da classificação analógica e progressiva dos elementos que foram emergindo.

As categorias finais são o resultado do reagrupamento de várias categorias. “As categorias são o elemento chave do código do analista” (Vala, 2001: 110) e são constituídas por um termo ou expressão chave que condensa o significado central do conceito que se queria apreender, o seu campo semântico.

Para o **estabelecimento de categorias**, seguimos os ensinamentos de vários estudiosos Bogdan, (1994); Bardin, (1977, 2008) (Amado, (2000); Estrela, (1994); Tuckman, (2000), procurando obedecer às seguintes etapas: 1. Determinar as unidades de registo: palavras-chave, temas, proposições; 2. Determinar a unidade de contexto, dando particular importância ao enquadramento das unidades de registo, apresentando as questões, frases ou parágrafos, elementos cotextuais de relevo para a compreensão do conjunto.

Seguimos, de perto, os conselhos de Amado (2000), quanto às “regras” de categorização: a **exaustividade**, cada categoria abrangeu, por completo, o conjunto dos dados colhidos, “recortando” todas as unidades de sentido encontradas; a **exclusividade**, cada unidade de registo<sup>67</sup> obedeceu a indicadores de análise que obrigaram à sua inclusão numa só categoria; a **homogeneidade**, obediência ao mesmo

---

<sup>67</sup> “O recorte das unidades de registo a codificar é uma das operações mais delicadas de um processo de análise temática (...).” (Esteves, 2006:114) pois implica decisão, seleção e inclusão numa ou noutra categoria, de modo exclusivo, o que nem sempre é fácil, se atendermos à variedade dos discursos e das condições de produção, por exemplo, nas entrevistas orais, frases soltas, incompletas, truncadas, repetições, etc.

critério de classificação para todos os dados; a **pertinência**, cada categoria teve em consideração os objetivos da investigação; a **objetividade**, a sua busca foi ensaiada para algumas entrevistas e observações, através da participação de outro investigador, na sua codificação, obedecendo aos mesmos critérios, procedendo a alguns reajustamentos advindos desta experiência de partilha<sup>68</sup> e a **produtividade**, a categorização levada a cabo resultou num conjunto fértil de resultados e na produção de novo conhecimento.

Tratou-se de um trabalho de reelaboração da informação, resultante da recolha extensiva, com vista à compreensão dos seus significados mais ou menos profundos. A categorização consistiu, assim, na operação de classificação dos dados, partindo ou de uma lista prévia de categorias, concebida a partir do quadro teórico, ou de modo mais aberto, de tipo exploratório, em que as categorias emergiram do material, através de um processo essencialmente indutivo. As categorias foram sendo restabelecidas à medida que fomos recolhendo e ou analisando os dados, num percurso de reajustamentos contínuos, caro à *grounded theory*, que defende a indissociabilidade entre a teoria e a *empíria*.

A nossa análise de conteúdo implicou uma análise dos discursos. A **análise do discurso** é uma área recente da linguística. A sua definição assenta no uso plurifacetado do termo “discurso”, sequência de enunciados, concatenação de frases, no sentido de texto, formando uma unidade linguística coerente, transfrásica, produto de enunciação, manifestação de comunicação efetiva entre falantes de uma língua. É o ato de apropriação individual de uma língua que permite a possibilidade da troca com outros interlocutores que também realizaram esse ato de apropriação. Deve-se a Benveniste<sup>69</sup> esta introdução das variáveis sujeito e situação como fundamentais no estudo da atividade verbal, como processo, distanciando-se da perspetiva estruturalista

---

<sup>68</sup> O problema da fidelidade é um problema que atravessa todas as técnicas de investigação e de forma particular a análise de conteúdo, pois dois codificadores ao analisarem o mesmo material, podem interpretá-lo diferentemente e conseqüentemente atingirem diferentes resultados.

<sup>69</sup> Émile Benveniste (1902-1976), linguista e estruturalista francês, discípulo de Saussure (1857-1913).

saussuriana<sup>70</sup> de *langue*, sistema social porque compartilhado por membros de uma comunidade linguística, ou de relação entre significante e significado.

O sentido de uma palavra, de uma expressão ou de uma frase (...) é determinado pelas posições ideológicas postas em jogo no processo socio-histórico em que (...) são produzidas (quer dizer reproduzidas).” (Pêcheux, 1975: 144, citado por Reis & Lopes, 2000: 110).

Neste trabalho adotamos o termo discurso como o uso da língua no relacionamento social, ato único que se realiza num determinado espaço e num tempo particular, pressupondo um conjunto de conhecimentos, valores, crenças, comuns, entre os interlocutores. Neste sentido, os nossos ensaios de **análise crítica do discurso** fundam-se na relação entre o discurso e o seu contexto extraverbal, no uso real da língua, em situações reais, privilegiando o estudo de discursos nas interações sociais orais, resultantes da nossa observação intensiva. Apoiando-nos em Aguiar e Silva (1988: 572), o discurso é mais do que um enunciado, porque se realiza (...) em função de emissores situados no tempo histórico e no espaço social (...) tendo em conta (...) desde os factos ideológicos, socioculturais e económicos que regulam a sua produção até aos efeitos sociais, psicológicos e ideológicos que o emissor pretende obter”, isto é, as suas condições de produção e os efeitos da sua receção.

Autores como Bakhtin, Althusser e Foucault<sup>71</sup> trouxeram inegáveis contributos à análise crítica do discurso pelo seu estabelecimento de relações entre as práticas discursivas e o poder, nas suas várias dimensões, remetendo “ (...) para a consideração dos seres humanos como socializados e das subjetividades humanas e do uso linguístico como produzidos no seio de contextos sociais e culturais em que predominam formas

---

<sup>70</sup> Ferdinand de Saussure, linguista e filósofo suíço, considerado o pai da linguística, como ciência, celebrizado pelo seu *Cours de linguistique générale* (1913) preconizador da dicotomia entre *langue* (sistema, conjunto de signos pertença de uma comunidade) e *parole* (apropriação individual) e outras como diacronia/sincronia, sintagma/paradigma, significante/significado.

<sup>71</sup> Mikhail Bakhtin (1895-1975), Louis Althusser (1918-1990) e Michel Foucault (1925-1984) marcaram a filosofia, a pesquisa e a teorização da linguagem humana, do séc. XX.

ideológicas e desigualdades de poder.” (Pedro, 1997). De acordo com Kress (1997: 68-70), outro analista crítico do discurso que, embora reconhecendo diferentes perspectivas nesta área, enumera um conjunto de práticas comuns, definidoras da linguagem como prática e produto social e dos discursos como produção de relações sociopolíticas: “ (...) todas as interações estão sujeitas a um maior ou menor grau de diferença de poder”.

O poder pressupõe controlo, formal ou informal, de um agrupo sobre outro e esse controlo pode revestir-se de várias faces, muitas vezes mais eficazes do que a força, através da linguagem, da intencionalidade ilocutória dos falantes: a persuasão, a humilhação, a dissimulação, onde nem sempre os princípios reguladores da interação discursiva, pertinência, cooperação e cortesia são respeitados.

Ensaíamos, sempre que consideramos propositada, uma análise crítica dos discursos, salvaguardando que, passando pelo crivo da nossa interpretação, é uma leitura singular, a nossa, também ela sociopolítica. Utilizamos este tipo de análise em situações reais de uso, integrando-a na análise de conteúdo, sempre que nos ajude a extrair o sentido socio-simbólico (mais do que o significado) das palavras e suas implicaturas<sup>72</sup>.

Emília Ribeiro Pedro (1997: 15), uma das primeiras investigadoras portuguesas na área da Pragmática e Análise Crítica do Discurso, estabelece a distinção entre ambas ao reafirmar que a última “ (...) recusa a neutralidade da investigação e do investigador, que define objetivos em termos políticos, sociais e culturais e que olha para a linguagem como prática social e ideológica e para a relação entre os interlocutores como contextualizada por relações de poder, dominação e resistência institucionalmente constituídas.”

---

<sup>72</sup> Implicatura conversacional: “Termo introduzido pelo filósofo H.P. Grice para designar a informação obtida por inferência a partir do conteúdo do [enunciado](#) e do saber compartilhado pelos [interlocutores](#), graças à assunção de que o [princípio de cooperação](#) está a ser observado ao nível daquilo que o falante quer dizer. Esta informação implícita pelo [locutor](#) e calculada interpretativamente pelo [interlocutor](#) é condicionada pela especificidade dos [contextos](#) em que emerge.” (*Dicionário terminológico em linha*, DGIDC)

Consideramos que é importante esclarecermos como procedemos às operações de codificação e categorização.

#### **4.2.1. Codificação/categorização dos dados**

A **codificação das observações**, reunidas nas nossas notas de campo, foi feita com a letra O, seguida do tipo de reunião, também ela codificada, com letras e números, por exemplo, ORGP1, primeira observação da reunião geral de pais, ORCG2, observação da reunião número 2 do conselho geral.

A **codificação dos atores** foi igualmente realizada utilizando combinações de letras e números, por exemplo, PP1a, pai professor do 1.º ciclo.

A **codificação dos documentos** consultados obedeceu ao mesmo critério, a letra A para atas, seguida de outras letras e números que as distinguem pela sua natureza e ordem temporal: A1CG ata da primeira reunião do conselho geral; E para entrevista, E1PCG, entrevista realizada em primeiro lugar ao presidente do conselho geral; PEA, projeto educativo do agrupamento; PAA, plano anual de atividades; RI, regulamento interno do agrupamento; RAE, relatório da avaliação externa, RAI, relatório de avaliação interna.

Quanto à **categorização**, como dissemos, a nossa grelha de análise foi construída a partir de um processo misto, combinando duas etapas: a categorização *a priori*, atendendo ao quadro teórico base e aos objetivos e questões gerais definidos previamente, e a categorização *a posteriori*, resultante de informações obtidas, no decurso da interação verbal, da recolha de informação, num processo compósito, designadamente as que dizem respeito aos efeitos da abertura da escola à comunidade e efeitos de uma provável politização/partidarização/ municipalização da educação; efeitos/reflexos da reorganização da rede escolar, resultante da fusão das escolas do concelho, já quase no final do trabalho empírico; relevo da sobrerrepresentação de pais professores na escolha parental; efeitos da pertença de representantes dos pais, no CG, a movimentos associativos de pais e interferências ou não na sua atuação local.

Assim, as categorias gerais e respectivas subcategorias apresentam-se de acordo com o quadro que segue:

Quadro 16 - **Matriz da categorização e subcategorização dos dados recolhidos**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
A. Intervenção dos pais no órgão de direção estratégica CG	1. Contextos Local Data Atores Disposição dos atores no espaço
	2. Grau de envolvimento na elaboração dos documentos orientadores da política da escola - PEA - RI - PAA - Avaliação da escola
	3. Tipologia das intervenções parentais - Individual - Coletiva - Colaborador - Fiscalizador
	4. Natureza dos assuntos tratados pelos pais
	5. Pais Professores - Diferenças/semelhanças
	6. Interação dos pais com os outros atores - Relações de poder
	7. Expectativas/dificuldades,

	constrangimentos/mudanças - Diferenças entre a teoria e a prática
B. Lógicas de ação dos atores/pais	<b>Burocrática</b> (Burocrato-gestionária) - Conhecimento dos normativos - Preparação/formação - Serviço público - Ordem/ legitimação - Eficácia/ controlo
	<b>Política</b> - Fontes de poder - Tipologias de interesses - Conflito (alianças/ negociação)
C. Efeitos da abertura da escola à comunidade	- Receios da partidarização/municipalização da educação
G. Efeitos da reorganização da rede escolar	- Desafinação entre a teoria e a prática - Centralização do poder - Esvaziamento do CG
H. Movimento associativo de pais	- Contaminação de papéis dos atores pais

Procedemos à codificação dos dados, procurando agregá-los em unidades que considerámos relevantes para uma compreensão do conteúdo, tendo sempre em consideração os objetivos que traçámos e as questões gerais que pretendíamos ver respondidas.

Para algumas das operações enunciadas, nomeadamente a codificação dos dados, de acordo com as categorias, socorremo-nos de uma das recentes ferramentas informáticas para a análise qualitativa de dados: o Nvivo10, da página do QSR (*Qualitative Solutions Research*)<sup>73</sup>

Servimo-nos desta ferramenta na etapa de codificação dos dados colhidos nas entrevistas e nas atas, pois facilitou o trabalho de arquivo das mesmas e a seleção de enunciados, unidades de contexto e de registo, “transportando-as” para as categorias formuladas previamente ou criadas, passíveis de reformulação, ampliação ou eliminação, ao longo do processo de codificação dos documentos.

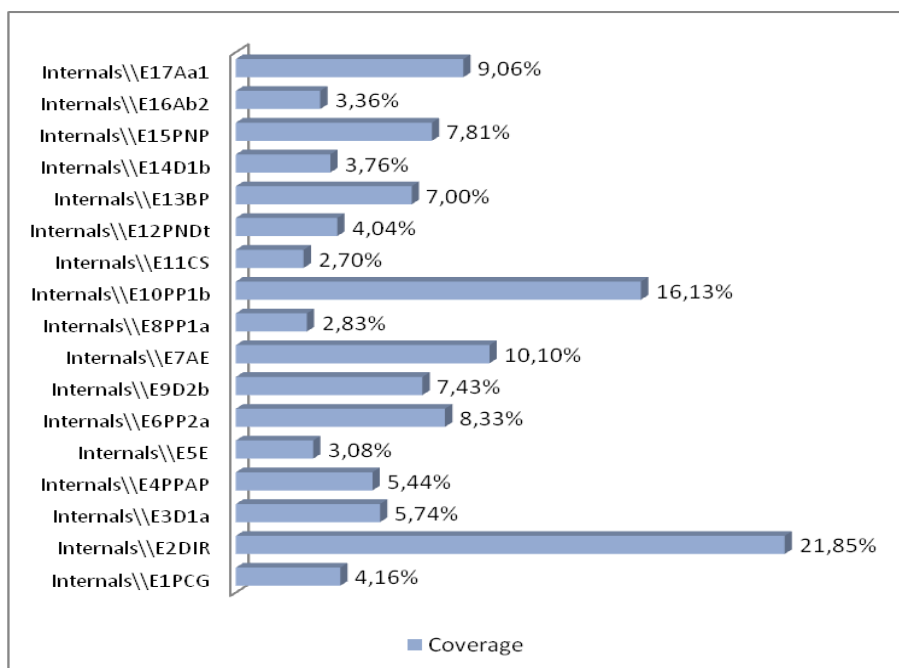
Constituiu uma ajuda preciosa, de economia de tempo e de espaço, não foi preciso trabalhar com vários ficheiros abertos simultaneamente, pois o programa fez esse trabalho de agregação, como os exemplos seguintes, utilizados para a categoria escola - arena política - pretendem ilustrar: *internals*, fonte, ficheiro do computador, neste caso, as entrevistas, unidades de registo, frases, palavras selecionadas, como “interesse”, “conflito”, “poder” (Cf. Matriz de categorização e subcategorização dos dados colhidos, pp.170-171) e outras associadas, utilizadas nos discursos dos vários entrevistados; o número de ocorrências, *references*, de segmentos discursivos com essas ocorrências verbais, selecionadas pelo investigador e transportadas através da leitura exaustiva de cada uma das fontes para a categoria e ou subcategoria, e a cobertura percentual *coverage* no texto codificado.

---

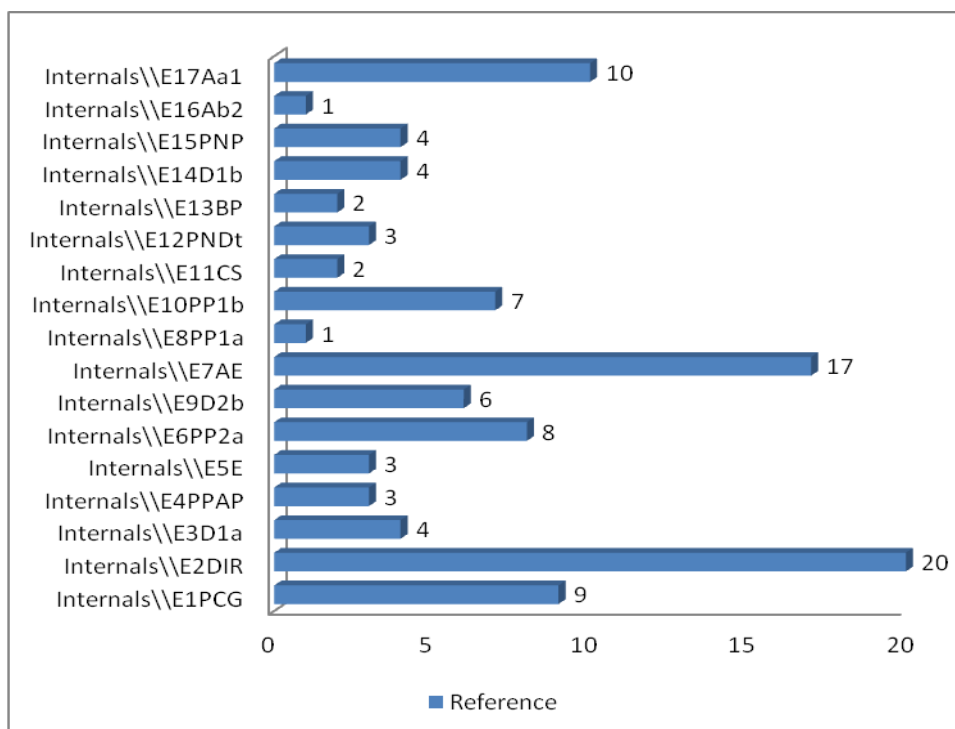
<sup>73</sup> [http://www.qsrinternational.com/news\\_whats-new\\_detail.aspx?view=549](http://www.qsrinternational.com/news_whats-new_detail.aspx?view=549) , aceso durante os meses de julho e agosto de 2012..

Este programa lançado em 2002, por uma universidade australiana, teve como um dos seus percussores o NUD\*IST. O seu principal mérito consiste no armazenamento de informação em categorias específicas, procurando facilitar, através da substituição do trabalho manual de recorte e “colagem”, o trabalho do analista que se defronta com uma grande quantidade e diversidade de fontes, *sources*. Este programa permite trabalhar com diversos “textos” e agrupar informações por *nodes*, categorias. Permite a visualização de cada documento autónomo ou de cada categoria e respetiva *coverage* (fonte, número de referência e cobertura textual).

**Ilustração 1 - Amostra da cobertura percentual em cada entrevista: categorização da escola como arena política**



**Ilustração 2 - Amostra do número de referências textuais por entrevista: Categorização da escola como arena política**



**Quadro 17 - Amostra guardada no Word com os dados codificados no Nvivo: Participação dos pais no RI**

<b>E5E</b>	1	3,10%	Na do regulamento interno eu creio que sim que havia que era até do... fazia parte do conselho geral e havia um representante dos pais Porque depois nós dividimos eu fazia parte também do grupo de trabalho do regulamento interno e o que ficou combinado era que cada um, mas fazia tenho a certeza que sim, lembro-me que cada um ver e organizar a parte que correspondia a cada sector.
<b>E6P P2a</b>	1	0,23%	sei que do regulamento interno que participava
	2	0,40%	Eu penso que sim e que havia e que havia por email também porque a pessoa que...
	3	0,46%	ia fazendo, ia entregando, ehh, pronto. Esse tipo de participação eu sei que eles tiveram.
<b>E8P P1a</b>	1	1,01%	Exato, foi a mesma coisa, aí foi debatido alguns temas em C. Geral e foi debatido, mais ou menos as alterações que houve no regulamento interno
<b>E9D 2b</b>	1	0,71%	Sim penso que foi a mesma coisa, também foram sugestões que eles tivessem assento numa equipa mesmo não conheço
<b>E10 PP1 b</b>	1	0,24%	Também não, não tenho conhecimento
<b>E12 PND t</b>	1	0,99%	Não foi enviado também por emails e eles e não só antes das reuniões darmos a opinião
<b>E13 BP</b>	1	0,71%	Todas as comissões de trabalho que foram instaladas os pais estiveram sempre a preocupação de nomear alguém
<b>E14 D1b</b>	1	1,20%	Sim, sei que sim, que pelo menos no regulamento interno que foi nomeada uma pessoa, um representante dos pais para estar presente
<b>E15 PNP</b>	1	1,05%	depois no regulamento interno houve equipas de trabalho tiveram a participação dos pais, penso que foi o presidente que fez parte salvo o erro
<b>E17 Aa1</b>	1	0,22%	Sei que deram o seu contributo.

Partimos de uma **codificação aberta** de um conjunto de categorias iniciais, esta codificação permitiu a inclusão de outras categorias, seguidamente realizámos uma **codificação axial**, um processo que consiste na relação, articulação das categorias mãe, chamemos-lhe assim, para utilizar o vocabulário do *software* informático, com as categorias filhas, isto é, com as suas subcategorias (Strauss e Corbin, 2002). Ao longo destas operações, de comparação e cruzamento de informação, fizemos uma

**codificação seletiva**, visto que efetuámos revisões e reconstruções das categorias e ou subcategorias até atingirmos o chamado ponto de saturação teórica, no qual “ (...) já não emergem propriedades, dimensões ou relações novas (...)” (*ibidem*: 157).

O desenvolvimento atual de novas técnicas de análise de dados, proporcionado pelo uso de computadores e programas específicos, incluindo o *Word* e o *Excel*, revelou-se muito útil na fase mecânica, no arranjo e disposição gráfica dos materiais, na redução de dados, na identificação de frequências e coocorrências, na sua apresentação através de figuras, tabelas, gráficos, esquemas (afinal, técnicas próprias dos estudos convencionais) contribuindo, sempre para a simplificação deste processo compósito de análise.

Apesar desta ajuda, reiteramos que nenhum *software* informático faz análise de conteúdo, limita-se a fazer operações delineadas, comandadas pelo investigador. Por detrás de um computador, há sempre um investigador, um ser e as suas circunstâncias, um autor, parafraseando Barthes (1973: 66) “ (...) perdido no meio do texto (não por detrás dele à maneira de um deus de maquinaria), há sempre o outro, o autor.” Podíamos acrescentar há sempre outros, também, os leitores<sup>74</sup>.

Não podemos esquecer, com Lincoln, Y. S & Guba, E.G. (1985: 289-356), que os dados resultam de uma interação entre o investigador e as fontes, por isso, são construções; a análise dos dados é uma reconstrução dessas construções; os dados não são independentes dos valores do investigador nem da sua linguagem teórica, surgem para dar respostas a questões formuladas pelo investigador que decide quando e como questionar. Os dados são o resultado de um processo de interpretação, também influenciado pelos valores e a linguagem natural dos respondentes e ou observados. Os dados serão também o resultado da interpretação dos leitores, neste diálogo permanente, neste palimpsesto que é conhecimento humano<sup>75</sup>.

---

<sup>74</sup> O autor tem sempre um leitor em mente quando escreve o seu texto: “Todavia, o público leitor a que o autor endereça o seu texto (...) nunca é, nem pode ser, um auditório intemporal e universal.” (Aguiar e Silva, 1982: 300-301). O “policódigo” do autor e o do leitor têm de interetar-se mutuamente.

<sup>75</sup> Ao escrevermos uma tese de doutoramento dirigimo-nos a vários leitores, em primeira instância leitores especializados na matéria, mas trata-se de um texto “(...) que de facto pressupõe vir a ser lido e consultado por muitas outras pessoas, incluindo estudiosos não versados naquela disciplina.” (Eco, 1988: 156). Também por isso, temos de ter em atenção o modo como escrevemos, pois se trata de uma metalinguagem, uma linguagem sobre outras linguagens, que possibilite ser compreendida, ser

Para Santos Silva (2001: 319) “ (...) os factos humanos são sempre factos interpretados, o que os distingue radicalmente dos eventos físicos; a consciência dos atores é o elemento constitutivo decisivo do mundo social” e haverá sempre obstáculos que poderemos ou não contornar ao conhecimento científico sobre os fenómenos sociais.

## 5. A triangulação

A necessidade de triangulação apoiou a necessidade ética de conferir validade e fiabilidade aos processos e credibilizar as nossas interpretações: triangulámos fontes, triangulámos teorias, triangulámos métodos, triangulámos pessoas: “Triangulation has been generally considered as a process of using multiple perceptions to clarify meaning, verifying the repeatability of an observation or interpretation (...) but triangulation serves also to clarify meaning by identifying different ways the case is being seen.” (Stake: 2005: 454).

De acordo com Afonso (2005), a triangulação tem dois objetivos: clarificar o sentido da informação recolhida e identificar sentidos complementares ou alternativos, dada a complexidade do contexto de estudo. Segundo Stake (2009: 122), o investigador tem “ (...) a obrigação ética de minimizar as deturpações e os equívocos.”. Como a triangulação exige operações demoradas e seguindo o seu conselho, “ (...) só os dados e as afirmações importantes foram deliberadamente trianguladas.” (*idem*: 125).

A importância da triangulação é conferida pela ajuda que dá na clarificação ou confirmação da leitura, na diferenciação de significados, no esclarecimento de dúvidas, isto é, se serve para aumentar a credibilidade da interpretação. Nos seus “protocolos de triangulação”, este mesmo autor, na esteira de Denzin (1984), propõe: a **triangulação das fontes de dados** para verificar se determinado fenómeno se mantém ou não em diferentes momentos, em diferentes espaços, em diferentes situações; a **triangulação do investigador**, a participação de outros analistas, por exemplo, para, perante os mesmos critérios, procederem à categorização dos mesmos dados, esta triangulação

---

convicente: “Diz-se «nós» porque se presume que o que se afirma possa ser partilhado pelos leitores”: (*ibidem*: 164.)

pode incluir uma **triangulação de teoria**, visto que as interpretações nunca são exatamente iguais e outras interpretações podem ser muito úteis para o investigador se confrontar com as suas próprias conclusões<sup>76</sup>, e a **triangulação metodológica**, por exemplo, a realização de entrevistas e de observações.

Também Santos Guerra (2003: 127) invoca a definição clássica de Denzin (1978), sustentada pela combinação de metodologias, para acrescentar, na análise dos diferentes vértices da realidade, a triangulação de indivíduos, a triangulação de momentos e a triangulação de especialistas. No nosso caso, combinámos os diferentes tipos de triangulação, pois partimos do pressuposto da “ (...) necessidade de aprofundar/explicar/ampliar as interpretações já formuladas sobre alguma faceta ou parte da realidade.” (*ibidem*: 134). Fizemos triangulação ao utilizar comparativamente informação obtida em diversas fontes, com diferentes métodos, com diferentes indivíduos, em diferentes momentos, pelo confronto com diferentes teorias, por exemplo, diferentes imagens organizacionais da escola, diferentes tipologias de participação, e de especialistas, contando com a participação atenta e crítica dos orientadores e de colegas de doutoramento e outros a que fomos dando a ler as nossas leituras, procurando “limpar” e ajustar as nossas lentes.

As questões éticas surgem ao longo de toda a investigação, desde a escolha do tema, à definição das questões de pesquisa, à seleção do local de realização do trabalho empírico, ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha de informações e informadores, aos procedimentos metodológicos adotados, à redação do próprio texto e sua divulgação. Preocupámo-nos essencialmente em respeitar as pessoas, tentando assegurar a sua privacidade, a confidencialidade, reduzindo, o mais possível, os riscos da sua participação, obtendo previamente o consentimento informado e voluntário, procurando maximizar os seus contributos ao nível da criação de novo conhecimento e eventual reflexão e melhoria conjunta das ações.

A informação confidencial foi tentada através da codificação dos intervenientes e do local de estudo. No entanto, pode não ser sido totalmente conseguida, pois há a

---

<sup>76</sup> Esta triangulação também se faz quando se invocam campos teóricos diferentes.

possibilidade de identificação através de indicadores que não podiam ser totalmente excluídos, pois constituíam referentes de contextualização relevantes.

Para concluir este capítulo, destinado aos procedimentos metodológicos adotados no nosso trabalho empírico, gostaríamos de esclarecer que para manter a confidencialidade relativamente ao Agrupamento de Escolas e aos protagonistas envolvidos no estudo, optámos por não apresentar, neste volume, em anexo, os documentos oficiais analisados e as transcrições integrais das entrevistas realizadas<sup>77</sup>, apresentando, apenas, no corpo do trabalho, a categorização das diferentes entrevistas e segmentos textuais ilustrativos das opiniões dos vários documentos e interlocutores.

Estamos conscientes que análise não ficou acabada, a natureza dos dados era vasta, procurámos limitá-la às necessidades e ao âmbito desta investigação, que poderá, e deverá, ser alargada em estudos posteriores, num “movimento perpétuo”<sup>78</sup> de sonho, conhecimento e compreensão da vida: “Many a researcher would like to tell the whole story but of course cannot; the whole story exceeds anyone’s knowing and anyone’s telling.” (Stake, 2005: 456).

---

<sup>77</sup> Esses documentos serão facultados ao Júri de Avaliação, dado que constarão de volume/CD para o efeito, Anexos.

<sup>78</sup> *Movimento perpétuo* (1956) é o título do primeiro livro de António Gedeão/ Rómulo de Carvalho, onde o sonho e a vida se fundem, por exemplo, em “Pedra Filosofal”: “ Eles não sabem que o sonho/ é vinho, é espuma, é fermento/bichinho alacre e sedento/ que fossa através de tudo/ num perpétuo movimento.”

## **Capítulo V**

### **Apresentação dos dados e discussão dos resultados**

#### **1.Operacionalização dramatúrgica**

Depois do moroso, mas fecundo, processo de informação teórica, recolha, análise e tratamento dos dados da pesquisa, resultante de um movimento de *feedback* constante entre a prática e a teoria e vice-versa, cumpre, agora, tornar públicos os resultados do nosso estudo de caso: “A case study is both a process of inquiry about the case and the product of that inquiry” (Stake, 2005: 444). Este capítulo sintetiza o produto de um estudo, que se pretende que retome, também ele, um processo de partilha de conhecimento, de triangulação de saberes, de crescimento contínuo da nossa humanidade, da nossa imperfeição.

A sua principal função é apresentar as nossas possibilidades de explicação ou compreensão do objeto de estudo definido previamente: “El análisis de los datos consiste en interpretar los datos, extraer sus significados, está relacionado con las teorías sobre la realidad (...) permite elaborar, modificar o refutar teorías.” (Rubio & Varas, 2004: 26). Procuramos, de forma articulada, ver de que modo os nossos objetivos foram alcançados e demos resposta às nossas questões de partida e a outras que a elas se foram associando: “ (...) la realidad social se construye a partir de la actividad cognitiva del investigador, sobre los hechos, definiendo, seleccionando, agrupando, distinguiendo, numerando, ordenando los hechos, construyendo así una realidad estructurada.” (*ibidem*: 63).

Perante a multiplicidade de fontes, de fenómenos observados, de dados recolhidos, ficámos perante o dilema: como estabelecer relações entre eles e como apresentá-los de modo coeso, reconstruindo os seus significados, partindo de uma realidade empírica frequentemente fragmentada? Como apresentar uma síntese compósita das principais respostas para as nossas questões? Como desvelar as lógicas e os sentidos da atividade organizacional, nomeadamente do espaço micro que

observámos circunstanciadamente? Relato cronológico dos acontecimentos? Reportagem alargada, respondendo às questões: O quê? Quem? Onde? Quando? Como? Porquê?

Decidimos, depois de algumas vacilações, ensaiar a apresentação e discussão dos resultados, procurando dar respostas às questões do *lead* e do corpo da notícia alargada, ou reportagem, adotando, contudo, uma apresentação “dramatúrgica” dos dados, por encontrarmos muitas semelhanças entre a vida, entre este caso concreto, como pedaço da vida, e o teatro<sup>79</sup>.

A utilização de metáforas teatrais em estudos da organização escolar não constitui uma novidade. Lembremos, por exemplo, o conceito de “ação dramatúrgica” de Habermas (1987), mobilizado por Sarmiento (2000)<sup>80</sup> para a definição de lógicas de ação dos “atores” no “palco educativo”, ou o conceito de ator estratégico, Crozier & Friedberg, *L'acteur et le système* (1977), ou Santos Guerra, *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar* (2000), onde o autor aponta para a necessidade de iluminar “tudo aquilo que não se vê a partir da plateia (...)” (*ibidem*:10), pois é “necessário descobrir, entre todos, o que há de verdade e de mentira, o que há de bondade e de maldade, de realidade e de ficção na atividade pública da educação.” (*ibidem*: 11).

Nesta nossa escolha de apresentação dos dados, recorrendo não só à linguagem teatral, utilizada por muitos autores, mas a procedimentos dramatúrgicos, como a divisão do texto em atos e o ensaio final de classificação tipológica do drama, em sentido lato, pesaram, ainda, razões pessoais e profissionais<sup>81</sup>.

---

<sup>79</sup> Teatro, do grego *theatron*, o que se vê, lugar onde se assiste a um espetáculo, anfiteatro, lugar para uma assembleia. (Machado, 1997).

<sup>80</sup> Conceitos que invocámos neste estudo. (Cf. p. 124).

<sup>81</sup> Terminámos a licenciatura em Estudos Portugueses e Franceses, na Universidade de Coimbra, com um trabalho intitulado “A comédia e os atores no séc. XVII”, para a disciplina opcional de História do Teatro. Para além de professora de literatura, já dirigimos o clube de teatro da Escola e regemos uma disciplina, oferta de escola, cujo currículo elaborámos para um PCA - Oficina de expressão dramática.

O texto principal deste capítulo contempla as **falas** dos atores<sup>82</sup>, que participam na **ação**, sempre em itálico, para se distinguirem no corpo do textual. As **indicações cénicas** e ou as didascálias servem os propósitos das contextualizações, dos **cenários**, dos efeitos cénicos, dos adereços, dos gestos, das razões ocultas ou talvez não., Etimologicamente, **drama significa ação**: “A partir desse sentido (...) fundador, torna-se decisiva, na categorização modal do drama, a valorização de tensões e conflitos, resolvidos num determinado tempo e vividos por personagens em número normalmente não muito alargado.” (Reis, 1999: 267). Tal como no modo narrativo, as personagens e os seus discursos, **os seus atos de fala**<sup>83</sup>, constituem-se como elementos de destaque no desenvolvimento e contornos da ação, que é o seu elemento nuclear.

A ação decorre num determinado **espaço**, normalmente com disposição particular, e num **tempo** relativamente breve. A representação teatral na Grécia antiga, efetuava-se com as pessoas distribuídas em semicírculo, posicionadas em diferentes lugares, hierarquizados. Podemos estabelecer semelhanças com a distribuição do espaço privilegiado de ação, salas de aula, da escola sede, utilizadas como lugares de reunião, mesas reunidas em U, atores com lugares distintos, por exemplo, o PCG e o DIR, sempre na cabeceira, em posição de destaque, permitindo o controlo, o olhar hierárquico. Cada indivíduo no seu lugar, observando os outros, numa disposição no mesmo plano, que sublinha, pelo menos, ilusoriamente, a ideia de igualdade, mas permitindo um melhor controlo visual.

Ao longo dos tempos, o teatro introduziu várias técnicas, por exemplo, os efeitos de luzes e som, a projeção de imagens, etc. Também neste espaço de ação se mobilizam tecnologias, projeções de imagens, de gráficos, de mapas, de figuras, de textos, pretendendo criar efeitos nos espectadores. O teatro, desde sempre, recorreu a elementos

---

<sup>82</sup> “Apesar de, aparentemente, poder surgir aos olhos de uma plateia como mera peça de engrenagem do espetáculo, seria de ter em conta que o ator é um «homem» que, também ele, vive o seu tempo.” Barata, 1979: 72).

<sup>83</sup> Atos de fala/ilocutórios (Austin, 1911- 1960; Searle, 1932), os atos de fala na sua dimensão social, interativa, atendendo aos objetivos comunicativos e aos contextos de produção: declarativos, exprimem o poder do locutor criar/transformar uma realidade pelo ato de o dizer; assertivos, atestam a implicação do locutor no que afirma ou nega; expressivos, exprimem estados psicológicos do locutor face ao que diz; diretivos revelam a intenção do falante sobre o interlocutor, e compromissivos, o enunciador compromete-se a realizar uma ação, no futuro.

importantes de caracterização, por exemplo, o uso da máscara, o guarda-roupa, os adereços, os elementos decorativos do cenário, com o objetivo de reforçar a mensagem veiculada pelo texto, pelas falas. Também estes **atores** se preocupam com a imagem, o vestuário, por exemplo, evidenciando um cuidado com a aparência, recorrendo, alguns deles, ao uso frequente de gravata. A máscara é um elemento simbólico por excelência que remete para a dupla personalidade, para o fingimento, para o parecer ser o que não é, para os comportamentos estratégicos, muitas vezes hipócritas das relações humanas, logo, das relações institucionais.

Estabelecendo analogias com o teatro épico, onde o dramaturgo mostra as variáveis que contornam os acontecimentos, os indivíduos neles envolvidos, os espaços e os tempos, mas não apresenta respostas definitivas, apenas possibilidades, semelhanças ou diferenças, mas onde tudo significa, mesmo que com diferentes interpretações possíveis, o nosso texto é igualmente um texto argumentativo ao veicular uma mensagem com objetivos de persuasão.

Neste tipo de teatro dialético, ao modo brechtiano<sup>84</sup>, o objetivo não é levar o espectador a identificar-se com as personagens, mas, num “efeito de distanciamento”, de estranhamento, de espanto, ser um observador crítico, reflexivo, capaz de interpretar o *gestus* social dos atores, alicerces da ação, as atitudes, a expressão mímica e vocal das relações sociais, nunca vazias de sentido, mas “politicamente” carregadas de significações histórico-sociais, “historicizadas”, para que possa associá-las à realidade social e contribuir para a sua transformação. No teatro, como na vida, assistimos a “ (...) um complexo entrançado de relações públicas, imediatamente intersubjetivas (...) uma ação eminentemente social.” (Barata, 1979: 29)

Como **espectador** privilegiado, optámos por dar uma estrutura tripartida, em três atos, a este capítulo seminal. Não cumprimos rigidamente as convenções do texto dramático, respeitamos a definição de ato como cada uma das partes em que se divide uma peça de teatro, mas sem nos preocuparmos com as mudanças no cenário para a sua

---

<sup>84</sup> Bertolt Brecht foi um dramaturgo, poeta e encenador alemão do século XX (1898-1956) que influenciou determinantemente o teatro contemporâneo, com o seu cunho narrativo, isto é, o texto dramático só se completa no palco, na relação dialética entre os atores e a plateia, no despertar do espectador como um ser social, capaz de ver e de agir.

delimitação, visto que focalizámos, de modo incisivo, o palco da ação central, o do conselho geral, embora haja ações, decorrentes noutros espaços, sempre próximos, que se articulam e contribuem para o desenvolvimento da primeira, por exemplo, os espaços de reunião da associação de pais, os espaços dos eventos formais mais abertos à comunidade. O microespaço natural, salas de aula, usadas com funções de assembleia ou reunião, auditórios e anfiteatros com funções similares e com elementos cénicos muito comuns, permitem-nos considerar, contudo, que se verifica uma relativa unidade de espaço, um dos preceitos do teatro clássico.

No ato I, a **exposição**, na sequência do trabalho de **bastidores**, encetado no capítulo precedente, configuramos o cenário, os lugares e os tempos da ação, apresentamos os atores, o elenco, e esboçamos os contornos que auxiliam a compreensão aprofundada do enredo ou intriga.

O ato II, o **conflito**, atente-se na polissemia deste vocábulo e no uso que lhe atribuímos na metaforização da escola como “arena política”, configura momentos chave do desenvolvimento da **ação central**, com as personagens em **cena**, em atuação, no jogo das interações, dos **diálogos**, dos **monólogos** e dos **apartes**, na perscrutação das suas lógicas de ação, nos seus jogos de poder.

O ato III, o **desenlace trágico**, depois da peripécia que altera o rumo dos acontecimentos - recapitula, de forma triangulada, com três vértices<sup>85</sup>, as grandes questões de partida, os aspetos mais relevantes da ação, do caso, e constitui o corolário do estudo com a recapitulação de conclusões do trabalho realizado, limitações e sugestões de caminhos investigativos, também de ação, a percorrer.

## 2. Ato I: A exposição

Exposição é o termo utilizado para designar a primeira parte da estrutura interna do texto dramático, cujas principais finalidades consistem na apresentação do cenário, do elenco e na delineação de factos estruturantes para o enquadramento e desenvolvimento da ação principal. Fazemo-lo através da apresentação e tratamento de

---

<sup>85</sup> Lembre-se a simbologia do número 3: “ (...) significa a superação da rutura e exprime a perfeição em sua natureza abrangente” (Lurker, 1997: 730), por isso, base de vários sistemas; teológico, cosmológico, escatológico, cronológico, antropológico e ético.

notas de observação, dos resultados da análise documental e de dados colhidos nas entrevistas.

## **2.1. O cenário - indicadores da ação, do espaço e do tempo (O quê? Onde? Quando?)**

Tomámos como ponto de partida os dados obtidos na análise documental, apenas por razões que nos parecem facilitadoras da apresentação do todo que pretendemos delinear no primeiro ato, pois, como já aludimos, em termos operacionais, no trabalho de campo, os documentos foram analisados numa etapa posterior à realização das observações e entrevistas, momentos determinantes do nosso estudo empírico.

### **2.1.1. O projeto educativo como documento orientador do governo da escola: Considerações gerais**

De acordo com o Decreto-Lei 75/2008, referente basilar, o projeto educativo, o regulamento interno e os planos anual e plurianual de atividades, dele decorrentes, são designados como os principais instrumentos de autonomia dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

No seu art.º 9.º, este postulado legal procede às respetivas definições. Assim, o **projeto educativo** é o documento “ (...) que consagra a orientação educativa (...) elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão (...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa.”

O **regulamento interno** é o documento definidor do “ (...) regime de funcionamento” de cada um dos órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnico e tecnicopedagógicos, e dos direitos e deveres dos membros da comunidade escolar, do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

O **plano anual** e plurianual **de atividades** são, como o próprio nome indica, os documentos de “planeamento” que, em consonância com o projeto educativo, definem

os objetivos, as “ (...) formas de organização e programação das atividades” e os recursos envolvidos.

Destacamos algumas informações relativas ao projeto educativo, por ser este, no plano formal, técnico, o documento base de todos os outros, o “ideário” da autonomia das escolas.

A primeira menção ao Projeto Educativo encontra-se no Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro, que publica o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. Aí se atribui às escolas privadas a possibilidade de elaborarem projetos educativos próprios.

No Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, o conceito aparece de forma mais clara, associado à noção de autonomia das escolas públicas. O preâmbulo deste documento acentua que "A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um Projeto Educativo próprio, **construído e executado de forma participada**<sup>86</sup>, dentro dos princípios da responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere". O mesmo documento, no Artigo 2.º, explicita que o projeto educativo deve ser elaborado em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo, devendo traduzir-se na formulação de **prioridades de desenvolvimento pedagógico**, em planos anuais de atividades educativas e regulamentos internos para os principais sectores e serviços internos.

No Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro, encontramos uma nova referência ao Projeto Educativo, no seio das atribuições do Conselho Pedagógico: "desencadear ações e mecanismos para a construção de um projeto educativo de escola" e igualmente nas atribuições do Conselho de Grupo e do Conselho Executivo: "colaborar na construção de um projeto educativo de escola".

No Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, o conceito assume particular relevância. Este documento traça o percurso do projeto educativo desde a sua conceção até à sua aprovação. No entanto, o lugar onde a definição surge mais elaborada é o Anexo ao Despacho n.º 113/ME/93, de 23 de junho, que publica o Regulamento de Incentivos à Qualidade da Educação. De acordo com este postulado, as principais dimensões do

---

<sup>86</sup> Os destacados são nossos.

Projeto Educativo devem abranger: finalidades e funções da escola, diagnóstico dos problemas e recursos e inventário de soluções possíveis.

O Decreto-Lei n.º 115- A/98, de 4 de maio, consagra a autonomia das escolas, Art.º 3º, no "quadro do seu projeto educativo", acrescentado que o mesmo, o regulamento interno e o plano de atividades "constituem instrumentos-chave do processo de autonomia, definindo o primeiro como o "documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo a escola se propõe cumprir a sua função educativa".

O Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, no seu art.º 9.º, 1 a), diz-nos que o "projeto educativo é o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa. Também no art.º 13.º, alínea c) aponta como uma das competências do CG a sua aprovação, acompanhamento e avaliação. Na construção de um projeto educativo é necessário, desde logo, definir um conjunto de " (...) valores e de (meso) políticas educativas, o que lhe confere características de documento político." (Afonso *et al*; 1999: 17).

A noção de Projeto Educativo está já enraizada no vocabulário da educação, a ponto de João Barroso (1992) falar de um processo de "sacralização", referindo-se particularmente à sua função simbólica. Contudo, a mera incorporação do termo na linguagem escolar não traduz uma significativa transformação das práticas, como estudos empíricos de Costa (2003, 2004) e outros têm demonstrado.

Para este investigador (2003: 71) a introdução de projetos educativos nas escolas, decorrente dos movimentos de reforma educativa, surgiu da necessidade de dar resposta " (...) à crise de funcionamento dos sistemas educativos centralizados, procurando-se que o estabelecimento de ensino, enquanto unidade organizacional de decisão, constitua o núcleo central para a requalificação da educação escolar". Volvidas mais de duas décadas da sua oficialização, o seu contributo para democratização das

escolas, para o reconhecimento dos atores locais e contextos, para a participação da sociedade civil, para uma cultura de empenhamento e eficácia, resultante da “consecução de uma maior identidade organizacional e unidade de ação educativa através do investimento na coerência dos processos de planificação das atividades escolares” (*ibidem*) o que se passa, efetivamente, no campo da ação? Ou melhor o que se passará nos diferentes terrenos de ação, dado que deve construir-se a partir dos diferentes contextos educativos? Que alcance, que efeitos concretos tiveram estas medidas propostas pelos discursos políticos?

### **2.1.2. O projeto educativo do Agrupamento de Escolas AZ, 2009-2013 (PEA)**

O projeto educativo do agrupamento de escolas AZ pretende ser “ (...) uma referência para a organização do presente e do futuro (...) proporcionando um enquadramento e um sentido para as ações individuais de **todos os membros da comunidade educativa**<sup>87</sup>” (PEA: 42).

Trata-se de um documento de 43 páginas. A conhecida escultura “O pensador”, de Rodin, constitui um dos paratextos de relevo, de abertura simbólica, confinando um dos grandes objetivos deste documento, assumido como “um macro referencial”: estimular “o rigor intelectual”. Esta ilustração aparece, imediatamente a seguir à capa, acompanhando uma epígrafe de Jean Piaget, que apela para duas grandes metas da educação: a criatividade e o espírito crítico. A capa tem no frontispício uma fotografia da escola sede, conferindo-lhe particular destaque, um mapa do concelho, com a implantação geográfica dos estabelecimentos de ensino que constituem o agrupamento, um retrato do seu patrono<sup>88</sup>, o logótipo do agrupamento, e a frase chave: “Cidadania

---

<sup>87</sup> Os destacados são nossos.


<sup>88</sup> A figura de patrono para as escolas foi reabilitada pelo Decreto-Lei n.º 299/07, de 22 de agosto, e é a segunda alteração ao Decreto-Lei 387/90, de 10 de dezembro. Do seu preâmbulo, destacamos a necessidade da comunidade educativa local se reconhecer na denominação dos estabelecimentos de ensino. No seu art.º 2.º estabelece que esta escolha se deve fundamentar, entre outros critérios, “ (...) no reconhecido valor de personalidade que se tenha distinguido na região, nomeadamente no âmbito da cultura, da ciência ou educação (...)”. Trata-se, neste caso, de um cidadão natural do concelho, de origens modestas, mas que foi um excelente aluno e ficou reconhecido nacional e internacionalmente pelo seu mérito no campo da agronomia.

ativa...viver a aprender”. Esta escolha dos paratextos reflete preocupações de ordem simbólica e são a vitrina, a montra, a motivação para o que se vai encontrar.

Os documentos deste Agrupamento, como muitos outros, manifestam conformidade com o legalmente instituído. Ao apresentarem-se em consonância com os normativos gerais plasmam os discursos oficiais, legitimando uma ordem institucionalizada, burocrática, piramidal.

Com o intuito de condensar a informação que considerámos relevante para o nosso estudo, incluímos um quadro que pretende ilustrar a sua composição, as suas linhas mestras.

**Quadro 18 - Estrutura do projeto educativo do Agrupamento AZ, 2009-2013**

<p><b>Capa</b></p>  <p><b>Imagem de Rodin e epígrafe</b></p> <p><b>1. Introdução</b></p>	<p>Páginas</p> <p>3</p>	<p>“ A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.” Jean Piaget</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enquadramento teórico-legal (Decreto-lei 75/2008)</li> </ul>
<p><b>2. Projeto Educativo: finalidades e objetivos</b></p>	<p>4</p>	<p><b>Lema: Cidadania ativa...Viver a aprender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Funcionar como ponto de referência para a gestão e tomada de decisão dos órgãos da escola e dos agentes educativos</li> <li>• Ser o ponto da contextualização curricular</li> <li>• Servir de base à harmonização dos professores dos mesmos alunos</li> <li>• Promover a congruência dos aspetos organizacionais e administrativos com o papel educativo da Escola</li> </ul>
<p><b>3. Caracterização do agrupamento</b></p>	<p>7-27</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidade</li> <li>• Meio envolvente</li> <li>• Patrono</li> <li>• População escolar, distribuída por anos, níveis</li> <li>• Estabelecimentos de ensino e sua população: jardins-de-infância, escolas do</li> </ul>

		<p>1.º ciclo, escola básica do 2.º e 3.º ciclo, unidade de apoio à multideficiência (educação especial)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sucesso educativo: aproveitamento nos últimos 4 anos por sector de ensino e ano letivo; taxas de transição; resultados das provas de aferição e sua comparação com os resultados nacionais, últimos 3 anos; resultados das classificações internas e externas no 9.º ano e comparação com as médias nacionais</li> <li>• Abandono escolar por sector de ensino e ano escolar (últimos 4 anos)</li> <li>• Auxílios económicos por sector de ensino e ano letivo (últimos 3 anos)</li> <li>• Recursos humanos: pessoal docente, não docente, associação de pais e encarregados de educação, serviços de psicologia e orientação, parcerias com entidades públicas e privadas</li> </ul>
<b>4. Recursos físicos / materiais</b>	28-29	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaços e equipamentos: bibliotecas escolares/centros de recurso (EB2e3 e EB1 da sede); sistema informático de automação: cartão eletrónico</li> </ul>
<b>5. Identificação dos principais problemas, necessidades e potencialidades</b>	30-32	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas, necessidades e potencialidades ao nível dos resultados, da prestação do serviço educativo, da organização e gestão escolar, da liderança e da capacidade de autorregulação</li> </ul>
<b>6. A escola que se pretende construir</b>	33	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Princípios orientadores (11): ofertas educativas diversificadas, prevenção do abandono escolar, intervenção social e económica; integração/inclusão; implicação do aluno na sua aprendizagem; autonomia, cidadania, responsabilidade e democracia; melhoria da vida escolar, condições de trabalho e de lazer; articulação vertical dos saberes curriculares; promoção de aprendizagens significativas; promoção da saúde e qualidade de vida; tomada de consciência ecológica</li> </ul>

<b>7. Metas e objetivos a atingir com o projeto educativo</b>	34-39	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o sucesso escolar e a qualidade das aprendizagens (A)</li> <li>• Combater o abandono escolar (B)</li> <li>• Fomentar a educação para a cidadania, valorizando o património ambiental e cultural (C)</li> <li>• Promover a saúde, o desporto e a cultura (D)</li> <li>• Garantir a eficácia dos processos de organização e gestão com base numa monitorização (E)</li> <li>• <b>Intensificar e diversificar a participação de pais e encarregados de educação na vida da escola (F)</b></li> <li>• Melhorar as instalações e equipamentos (G)</li> </ul>
<b>8. Avaliação do projeto educativo</b>	40-41	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleição de uma Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Projeto Educativo (Conselho Geral em conjunto com o Conselho Pedagógico: parecer anual sobre o nível de desenvolvimento do projeto: pontos fortes, fracos, aspetos de melhoria)</li> </ul>
<b>9. Bibliografia</b>	42	

Como se depreende da leitura do Quadro, atendendo ao espaço textual ocupado, a **caracterização do agrupamento** (páginas 7 a 27), que inclui informações genéricas sobre o meio envolvente, biografia do patrono, descrição dos estabelecimentos de ensino e população escolar dos diferentes níveis, bem como os resultados escolares dos últimos anos, ocupa uma posição privilegiada na estrutura deste documento. Segue-se, em extensão, o capítulo das **metas e objetivos** a atingir com cada uma delas (34-39).

O reforço textual destas duas categorias pode significar, por um lado, o grau de importância conferida ao contexto geográfico, socioeconómico e cultural dos estabelecimentos de educação e ensino integrados no agrupamento e a valorização do esforço e do progresso traduzidos nos resultados escolares dos últimos anos, apesar da heterogeneidade das circunstâncias e, por outro, pode querer traduzir o desejo de prossecução do caminho iniciado para a promoção do sucesso escolar e a melhoria das

aprendizagens dos alunos, enunciada como a meta primeira, numa conceção de educação como “ (...) educação ao longo da vida (...) como construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e competências (...) comportando-se como cidadãos que se tornam progressivamente mais autónomos para assumirem as suas responsabilidades pessoais, profissionais e sociais.” (PEA: 6).

No capítulo III, na secção relativa à caracterização dos recursos humanos, depois da enunciação dos dados relativos ao número de alunos, de docentes, de assistentes técnicos e operacionais, encontramos um item destinado à **Associação de Pais e Encarregados de Educação**, referindo-a como um “ (...) **importante** elo de ligação entre o meio e a escola, representada no Conselho Geral e no Conselho Pedagógico (...)” (*ibidem*: 27), salientando os vários contributos que “ (...) **podem ser** dados no domínio da educação” (*ibidem*) designadamente: na definição do perfil do cidadão a formar (política educativa), na **colaboração** na determinação de componentes culturais regionais, na orientação e **acompanhamento** dos alunos, nas atividades de extensão educativa e difusão cultural e na **colaboração** na determinação de orientações organizacionais e administrativas.

No parágrafo anterior, os destaques a negrito são da nossa autoria. Atente-se no valor modal do composto verbal, “podem ser”, que veicula a probabilidade, a intencionalidade, o pendor instrucional, didático deste e de outros termos que decalcámos e que sugerem uma linha de separação, de hierarquização, entre dois mundos, uma cultura escolar, formal, instituída e uma cultura que precisa de orientação, uma cultura que é necessária, desejável, importante, mas enquanto fator de colaboração. Lembremos, a este propósito, os estudos de Silva (2003) que confirmam esta “clivagem” entre culturas: a familiar e a escolar.

Em terceiro lugar, digamos assim, em termos de espaço discursivo, encontramos a categoria Identificação de situações, **problemas, necessidades e potencialidades** do agrupamento nos vários domínios: os resultados escolares, nos últimos três anos, a prestação do serviço educativo, a organização e gestão escolar e liderança, que evidenciam preocupações de diagnose, reflexão e autoavaliação, tomando já como suporte os indicadores da avaliação externa, divulgados pela IGE.

Realce-se que para os pontos fracos ou constrangimentos, referenciados externamente ou assumidos no seu interior, o documento sobrevaloriza, sempre, numa perspectiva de otimismo e confiança, as suas potencialidades, os recursos materiais dos novos edifícios escolares, e, de forma ainda mais acentuada, os seus recursos humanos.

Veja-se, a título exemplificativo, perante a constatação da necessidade de “Promover práticas sustentadas no processo de avaliação interna”, aponta-se como uma potencialidade as “Práticas continuadas de autorregulação no âmbito dos resultados escolares”; ou ainda perante a existência de “Material pedagógico e didático obsoleto ou degradado na maior parte das EB1” contrapõe-se a “Instalação da nova escola do 1.º CEB na sede” e perante a necessidade de “Melhorar a cooperação entre as partes envolvidas nas parcerias”, a “Participação ativa dos representantes dos pais e encarregados de educação e da comunidade nos órgãos de gestão”.

O capítulo dedicado às **finalidades e objetivos**, embora só apresente 3 páginas, aponta, de forma condensada, mas clara, as grandes linhas de orientação política que se podem traduzir na seguinte afirmação: “ (...) queremos que Todos encontrem uma orientação que possibilite a construção do próprio caminho e, ainda, de forma consciente, cada um possa atingir metas que neste documento se ‘desenham’.” (*ibidem*: 4).

As **metas** preconizadas evidenciam, de forma intencionalmente ordenada, as grandes finalidades políticas do agrupamento, abrindo com a vontade de “Promover o sucesso escolar e a qualidade das aprendizagens”, numa valorização de resultados, de eficácia, traduzidos nos vocábulos sucesso e qualidade. Portanto, podemos considerar que a grande meta é atingir melhores resultados académicos, todas as outras estão ao serviço desta. Trata-se de metas gerais que não têm em conta a especificidade dos alunos, dos contextos, que não partem de uma diagnose das suas peculiaridades, das suas culturas e subculturas. Poderiam ser as de qualquer escola, ou pelo menos de muitas delas.

No enquadramento do nosso trabalho, pelos motivos suficientemente aduzidos, cremos de relevância uma análise mais cuidada da meta F, a sexta de sete, cujo quadro se apresenta, numa adaptação de uma ilustração do PEA: (*ibidem*: 34).

**Quadro 19** - A inscrição formal dos pais no projeto educativo do Agrupamento AZ

<b>Meta F</b>	<b>Intensificar e diversificar a participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola</b>
<b>Objetivos gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover nos pais/ encarregados de educação uma cultura de participação na escola.</li> <li>• Incentivar os pais/ encarregados de educação a representarem os seus interesses de forma organizada e a envolverem-se nos órgãos consultivos e decisores da escola.</li> </ul>
<b>Indicadores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização, no início de cada ano escolar, de uma reunião entre a direção e os pais e encarregados de educação.</li> <li>• Registo anual das diligências efetuadas (reuniões, contactos telefónicos, ofícios...) para promover a participação ativa dos pais /encarregados de educação na escola.</li> </ul>
<b>Medidas estratégicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agilização de canais de comunicação entre a Escola e os pais e encarregados de educação.</li> <li>• Realização de reuniões regulares entre os diretores de turma, professores e educadores e encarregados de educação</li> <li>• Sessões de esclarecimento/debates/conferências para pais e encarregados de educação</li> <li>• Dinamização de atividades culturais, lúdicas e recreativas</li> </ul>
<b>Operacionalização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano anual de atividades (PAA)</li> <li>• Atas das reuniões dos conselhos de turma</li> <li>• Dossiê de direção de turma</li> <li>• Relatórios de direção de turma</li> <li>• Serviços de psicologia e orientação</li> <li>• Departamento de educação especial</li> <li>• Associação de pais e encarregados de educação</li> </ul>

Confirmando algumas das nossas leituras precedentes, esta meta aponta como grandes finalidades a **participação organizada**, ativa e o envolvimento dos pais nos órgãos consultores e de decisão, suportadas por metodologias que privilegiam a convocatória de reuniões, a promoção de momentos de formação e a dinamização, pela escola, de atividades de âmbito cultural e recreativo. Esta dimensão do papel da escola, dos professores, como dinamizadores, quase exclusivos, das atividades, sobressai, de

modo ainda mais evidente, na análise do plano anual de atividades, que remete todos os outros atores para um papel periférico.

Também na meta B, combater o abandono escolar, aparece várias vezes o termo família/s, nomeadamente no quadro dos seus objetivos gerais, “Desenvolver ações junto da família de alunos com tendência para o abandono escolar”, sendo os professores e os educadores os “mediadores entre a escola e a família” (*ibidem*: 37) e no das medidas estratégicas para a consecução deste objetivo, apresenta-se a “Criação e implementação de estratégias e espaços que contemplem momentos e atividades de **formação e motivação** do envolvimento dos pais e famílias na Escola.” (*ibidem*). Registe-se, de novo, a utilização de termos muito associados ao campo semântico da tipologia de pai colaborador, recetor responsável, amigo, do pai que a escola, os professores e, podemos afirmá-lo, neste caso, a autarquia valorizam.

### **2.1.3. A participação dos pais na elaboração do PEA: Teoria e prática**

Com o objetivo de escrutinarmos o tipo de participação dos pais na definição das linhas orientadoras da escola, esta foi uma das questões das entrevistas realizadas. Perguntámos:

*“Conhece o modo como os pais participaram na definição das linhas orientadoras da Escola, constantes no Projeto Educativo? Houve equipas de trabalho, qual a sua composição?”*

Por uma questão de economia de espaço e evitar a redundância informativa, apresentamos, apenas algumas respostas, neste espaço textual, remetendo para os anexos, os quadros de cada uma das questões devidamente codificadas com as afirmações de todos os atores. As unidades selecionadas procuram mostrar ora a recorrência e semelhança de perceções ora a sua diversidade, vejamos:

*“Constituíram...foram parte do...dos grupos de trabalho. Portanto, nós solicitámos que a Associação de Pais nomeasse elementos para as equipas de trabalho e estas equipas principais de trabalho, desde a equipa de...do projeto educativo ao plano anual de atividades, ao regulamento interno...” (E2DIR)*

*“É-lhes pedido...Portanto, no Conselho Geral foi-lhes pedido que dessem as suas propostas ou portanto...para o... projeto educativo ...Pessoalmente para o projeto*

*educativo não, não vieram. Os pais não estavam representados no projeto educativo. Era pedida propostas, propostas... Pelo menos, foi-lhe pedido que as enquadrassem dentro desses...dessas metas...as ações de formação.” (E1PCG)*

*“Praticamente assistiram à aprovação do documento, ehh, naturalmente, nós tivemos a oportunidade de poder participar mais ativamente mas os pais profissionalmente não têm grande disponibilidade para isso e portanto, na prática, o documento é nos apresentado e nós praticamente só nos limitamos a aprová-lo e pouco mais, na prática é isto que acontece.” (E4PPAP)*

*“As pessoas passaram um pouco ao lado das questões...” (E7AE)*

*“Eh, pois nessa parte, nós tivemos reunião acerca disso mas não houve se calhar uma participação muito ativa nesse aspeto, no entanto, nós aprovámos o projeto educativo e ele foi aprovado em C. Geral, portanto ao aprovarmos e ao ser debatido, à partida concordámos com ele, não é?” (E8PP1a)*

*“O que eu me apercebi é que os pais foram ouvidos também e foi pedido sugestões aos pais e quando estava em discussão os pais tiveram essa possibilidade de dar sugestões, de fazer alguns reparos, agora fazer equipas mesmo onde eles entrassem, se eles estivessem também na equipa, mas há aqui um problema a dificuldade de horário para se encontrarem exige tempo, exige que se marquem reuniões e depois é complicado também...” (E9D2b)*

*“Estiveram presentes nessas equipas, estiveram, havia pais.” (E12PNDt)*

*“Sei que foi constituída uma equipa que incluiu um representante da Associação de Pais, mas que na prática não reuniram nem ouviram antecipadamente aquilo que os pais tinham para propor” (E18PAG)*

Perante as respostas a esta questão, podemos inferir que os pais não estiveram efetivamente representados na equipa responsável pela elaboração do projeto educativo, apesar de a escola sempre ter mostrado abertura, pedindo-lhes a sua colaboração, mas nem sempre criando as condições para que ela se efetivasse. Esta participação resumiu-se à aprovação dos documentos. Apesar de, na teoria se falar na criação de condições para que os pais possam participar, afirmando a igualdade de oportunidades, na prática, devido à indisponibilidade profissional que apresentam, aos horários de reuniões de trabalho das equipas formadas nas escolas para o efeito, o que acontece é que eles,

como outros atores, a autarquia, o pessoal não docente, os cooptados da comunidade, se limitam a aprovar o “trabalho de casa” feito pelos professores, por alguns professores.

Uma evidência da pouca relevância da participação dos pais é notória inclusive na invisibilidade que ganham em espaços e tempos importantes na gestão e dinâmica escolar. Isto é perceptível em vários excertos das entrevistas realizadas, designadamente a professores, incluindo pais professores: *“Não sei, não tenho a certeza se havia algum pai na equipa (...). Confesso que não sei em relação ao projeto educativo, não sei se houve algum representante dos pais”*. (PP1b);

Considerando a tipologia conceptual proposta por Costa (2003: 73), assente nas “suas” imagens organizacionais da escola, poderemos encontrar no documento elaborado e aprovado, no agrupamento em estudo, características compósitas de três tipos de projeto “planificação eficiente”, numa subordinação clara à imagem da escola como empresa, como sistema burocrático; “identidade consensual”, numa lógica de superior interesse comum, de democracia, de harmonia, e “ritual legitimador”, de cariz acentuadamente neoinstitucional, de “hipocrisia” organizada, de auto e heterojustificação, de imagem, necessária ao funcionamento social das instituições.

Não é textualizando a harmonia, o bem comum, que se escamoteiam as clivagens existentes e salutares na vida das organizações democráticas. Estes documentos-chave carecem de trabalho alargado, de trabalho realmente colaborativo.

A este respeito, confrontemos os resultados dos inquéritos passados aos vários sectores da comunidade educativa, pela equipa de autoavaliação, assinalados nos pontos fracos e aspetos de melhoria do respetivo relatório, e aperceber-nos-emos do grau de desconhecimento patenteado por muitos inquiridos acerca dos documentos guia da ação diária. Os alunos, os encarregados de educação, o pessoal não docente, a autarquia, a comunidade local não participaram, no sentido que lhe atribuímos neste estudo, de envolvimento, de intervenção, na planificação, na construção e na avaliação destes documentos estruturadores e estruturantes. A culpa não é apenas de alguns é da desresponsabilização e falta de atitude e iniciativa democráticas de muitos que ainda não estão, estamos, habituados a uma cultura de participação e responsabilização coletiva, herdeiros de uma tradição centralizadora, que se quer desmaterializar, pelo menos discursivamente, mas se vai perpetuando, com legitimidade “democrática”, salvo

raras exceções, nas margens de incerteza, de inovação efetiva, não apenas simulacro, das escolas “corajosas” que ousam, dentro das suas possibilidades de ação, autorrecriar-se.

A falta de uma linha condutora global reflete-se também no momento formal da sua aprovação, já no decurso do ano letivo, em dezembro, bem como outros documentos subordinados a este, o projeto curricular de escola e o plano anual de atividades (Cf. notas das observações e atas das reuniões do CG). Este documento deveria ter impacto no planeamento de toda a ação pedagógica (Alves, 1992).

Parafraseando Costa (2003: 1331): “Muito dificilmente um projeto de escola terá sucesso se, desde a fase inicial da sua conceção, os seus diversos intervenientes não forem chamados a contribuir para tal.”

Aquilo que poderia fazer a diferença das escolas resulta da colagem, copiada, aglutinada, de outros projetos de outras escolas, de outras identidades ou de intenções sectoriais, nomeadamente de professores, pouco divulgadas e debatidas, e o seu conteúdo corre o risco de esvaziamento pela sua inutilidade, pela desvalorização, e até falta de conhecimento, logo, pela não apropriação consequente de objetivos coerentes e formalmente bem definidos, na prática quotidiana, de **todos** e de cada um dos membros da comunidade educativa.

Em jeito de conclusão desta unidade de análise, consideramos que o projeto educativo de escola ganhava consistência em articulação com outros projetos em desenvolvimento no meio, numa perspectiva de integração de contributos diversos, numa dinâmica de desenvolvimento local, um projeto local de educação: “A integração de forças exógenas no quadro do desenvolvimento de parcerias interinstitucionais (...) em meio escolar funciona como um campo de oportunidades a serem exploradas por organizações aprendentes.” (Sérgio & Alves, 2011: 18). Consideramos, com Nóvoa, (2009: 14) que é necessário “ (...) um novo contrato educativo, cuja responsabilidade é partilhada por um conjunto de atores e de instâncias sociais, não ficando apenas nas mãos dos educadores e profissionais”, isto é, um contrato estabelecido localmente, heterogéneo, responsabilizando a escola pelo que é da escola e a sociedade pelo que lhe compete.

#### **2.1.4. O regulamento interno do Agrupamento AZ (RI)**

Uma balança, símbolo da equidade e da justiça, é a ilustração da capa deste documento que “ (...) define e rege o funcionamento dos órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação educativa, dos serviços especializados de apoio educativo e regulamenta os direitos e deveres dos membros da comunidade pertencentes ao Agrupamento” (RI:7). Este regulamento, redigido à luz do Decreto-Lei n.º 75/2008, resultou da fusão dos regulamentos internos da EB2/3 e do anterior agrupamento horizontal, constituído por escolas do 1.º ciclo e jardins de infância.


Logo no primeiro parágrafo, do seu preâmbulo, enfatiza, decalcando do normativo referido, “O reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e o favorecimento da constituição de lideranças fortes (...) ” (*ibidem*). O reforço da participação da comunidade, nomeadamente as famílias, concretiza-se na sua representação no Conselho Geral. De acordo com os seus princípios orientadores, o Agrupamento orienta-se pela igualdade, a participação e a transparência.

Ao abrigo do art.º 61.º do Dec. Lei n.º 75/2008 coube ao Conselho Geral Transitório a sua elaboração e aprovação, no entanto, de acordo com o disposto no art.º 65.º do mesmo normativo, os regulamentos internos podem ser revistos ordinariamente 4 anos após a sua aprovação ou extraordinariamente por maioria absoluta dos membros do Conselho Geral, em efetividade de funções.

O mesmo decreto no seu art.º 13.º, d, no âmbito da definição das competências do Conselho Geral, determina que uma delas é a aprovação do Regulamento Interno das escolas agrupadas ou não agrupadas.

Trata-se de um documento bastante extenso, 114 páginas, cuja estrutura é idêntica aos articulados legais, oriundos dos vários organismos da administração, plasmados no *Diário da República*, numa ótica de produção, reprodução de práticas isomórficas, cerimoniais, ritualizadas, de controlo, de manutenção da estrutura hierárquica de relações e que, por uma questão de facilidade de leitura e relevância de informação, procurámos sintetizar no quadro que segue:

Quadro 20 - Estrutura do regulamento interno do Agrupamento AZ, 2009

<p><b>Capa</b>  <b>Imagem de uma balança</b>  <b>(símbolo da justiça, da</b>  <b>igualdade)</b></p>  <p><b>Localização geográfica</b>  <b>Preâmbulo</b>  <b>Disposições introdutórias</b></p>	<p>Páginas</p> <p>6</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapas do concelho e da distribuição dos estabelecimentos de ensino pela sua área geográfica e fotografia da escola sede</li> <li>• Enquadramento teórico-legal (Decreto-lei 75/2008)</li> <li>• Princípios orientadores (em consonância com os do PEA)</li> <li>• Finalidades</li> </ul>
<p><b>Capítulo I</b>  <b>Organização e funcionamento</b>  <b>do Agrupamento</b>          Secção 2</p>	<p>10</p>	<p>Secção I</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização: desenho curricular, apoio pedagógico, componente de apoio à família, atividades de enriquecimento curricular, atividades de complemento curricular</li> </ul> <p>Secção II</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Funcionamento: horários, critérios de constituição de turmas</li> </ul>
<p><b>Capítulo II</b>  <b>Administração e gestão –</b>  <b>Organização pedagógica</b></p>	<p>17</p>	<p>Secção I</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Órgãos de administração e gestão: Conselho Geral, Diretor, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo              - Composição e funcionamento</li> </ul> <p>Secção II</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenação pedagógica e atividades da turma: conselho de diretores de turma, conselho do 1.º ciclo, conselho da educação pré-escolar</li> </ul> <p>Secção III</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estruturas de orientação educativa – Cursos EFA: coordenação, equipas pedagógicas, mediadores pessoais e sociais</li> </ul> <p>Secção IV</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Serviços tecnicopedagógicos: serviços de</li> </ul>

		psicologia e orientação e biblioteca escolar/centro de recursos educativos Secção V <ul style="list-style-type: none"> <li>Gestão de instalações e equipamentos: direção de instalações, equipa do plano tecnológico da educação</li> </ul> Secção VI <ul style="list-style-type: none"> <li>Outras estruturas educativas: área de formação, assembleia de delegados de turma, associação de pais e encarregados de educação, centro de formação de associação de escolas</li> </ul>
<b>Capítulo III</b>	62	<ul style="list-style-type: none"> <li>Serviços da escola sede</li> </ul>
<b>Capítulo IV</b>	67	<ul style="list-style-type: none"> <li>Direitos e deveres dos membros da comunidade: alunos do ensino básico, alunos dos cursos EFA, pessoal docente, pessoal não docente, <b>encarregados de educação</b>, autarquia</li> </ul>
<b>Capítulo V</b>	99	<ul style="list-style-type: none"> <li>Segurança: plano de prevenção, plano de evacuação da EB2/3, programa Escola Segura</li> </ul>
<b>Capítulo VI</b>	102	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disposições finais: revisão do RI, regime de aplicação e entrada em vigor</li> </ul>
<b>Adendas I e II</b>	103	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atribuição de tempo para o desempenho de cargos e funções</li> <li>Avaliação de desempenho dos docentes</li> </ul>
<b>Anexos 1 e 2</b>	111	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lista de candidatos representantes do pessoal docente ao conselho geral</li> <li>Lista dos candidatos representantes do pessoal não docente ao conselho geral</li> </ul>

Este regulamento foi aprovado no dia 8 de maio de 2009, pelo CGT (art.º 61.º do Decreto-Lei n.º 75/2008), condição legal indispensável para a abertura do primeiro procedimento concursal para diretor e eleição do novo conselho geral, em regime “definitivo”.

Partindo da leitura deste quadro, facilmente se verifica que os capítulos II, Administração e gestão – organização pedagógica, e IV, Direitos e deveres dos membros da comunidade, se constituem como nucleares na organização deste documento, como leis de ação, como formalização, juricidização de condutas e controlo

de procedimentos, numa base formal, racional, disciplinar, subordinada a uma orientação eminentemente burocrática, de sobrevivência e estabilidade organizacional.

Os direitos e deveres gerais estabelecidos para os diferentes atores assentam num conjunto de regras gerais de “bom comportamento”, definindo o que é permitido e o que é punido ou reprimido, estabelecendo padrões de atuação esperados para o regular funcionamento da instituição ou o “mínimo de desadequação” (Formosinho, 1999).

Salientamos o articulado destinado aos protagonistas da nossa ação. Atendendo aos nossos objetivos de investigação, focalizaremos o capítulo IV, a subsecção destinada aos direitos e deveres dos encarregados de educação.

### **2.1.5. Os direitos e deveres dos pais no RI**

O art.º 159.º (RI: 96) estabelece os seguintes direitos gerais para os pais e encarregados de educação: ser **informado**<sup>89</sup> sobre todos as matérias relevantes no processo educativo do seu educando; ser **atendido** pelos serviços com competência e a rapidez possível; ser **informado** sempre que o solicite sobre a legislação do regime de faltas e sistema de avaliação; ser **convocado** e **informado** das razões que levaram à avaliação sumativa extraordinária ou especializada; **fazer-se representar** por um membro designada pela associação de pais e encarregados de educação no conselho pedagógico; **participar** ativamente na vida da comunidade educativa; **utilizar** as instalações da escola para atividades da sua associação; **ser representado** por um encarregado de educação, eleito pelos pares, nas reuniões de conselho de turma do seu educando, com exceção das destinadas à avaliação das aprendizagens; **participar** nos processos eleitorais de acordo com a legislação vigente; **participar** na avaliação do seu educando preenchendo uma ficha elaborada para o efeito. Os destaques verbais são nossos para realçar a natureza das funções que lhes são cometidas oficialmente pela escola.

Quanto aos deveres gerais, art.º 161.º, são os seguintes: ser **solidário** para com todos os membros da comunidade escolar, concretamente nas situações de maior dificuldade; **cooperar** em todas as situações que visem melhorar a vida da comunidade

---

<sup>89</sup> Os destaques textuais são nossos.

escolar; **comparecer** na escola sempre que convocado; acompanhar a vida escolar do seu educando, contactando com o diretor de turma regularmente acerca do aproveitamento, comportamento e assiduidade do mesmo; **fornecer** ao diretor de turma/professor as informações necessárias a um melhor conhecimento do seu educando e **colaborar** ativamente nas atividades em que esteja envolvido o seu educando, nomeadamente nos planos de apoio educativo.

Este articulado foi redigido à luz da Lei 30/2002, de 20 de dezembro<sup>90</sup>, que estabelece o Estatuto do aluno do Ensino não Superior, decalcando, de modo particular, o seu art.º 6.º, que plasma o papel dos pais, “ (...) para além das suas obrigações legais, uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos, no interesse destes, e de promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos mesmos.” De entre os deveres dos pais, enumerados em várias alíneas, salientam-se, pela ordem expressa no documento, o de **acompanhar** a vida escolar do seu educando, **promover** a articulação entre a educação

---

<sup>90</sup> Já na fase final da redação desta tese, este documento legal, que era alvo de contestação, também por parte dos professores, por ser considerado demasiado benevolente para com os alunos e pouco responsabilizante para com os pais, foi publicada a Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, estabelecendo os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro. Agora, em vez do “papel especial” dos pais, o normativo, no art.º 43.º, adota os termos responsabilidade dos pais, acrescentando ou reforçando algumas alíneas, nomeadamente, **reconhecer e respeitar a autoridade dos professores** no exercício da sua profissão e **incutir** nos seus filhos ou educandos o dever de respeito para com os professores, o pessoal não docente e os colegas da escola (...); **indemnizar** a escola relativamente a danos patrimoniais causados pelo seu educando e manter constantemente atualizados os seus contactos. Para além da definição de encarregado de educação, atendendo às mudanças verificadas nos modelos familiares atuais, acrescenta um artigo, o 44.º, exclusivamente dedicado ao **Incumprimento dos deveres** por parte dos pais ou encarregados de educação, relativamente aos deveres de matrícula, frequência, assiduidade e pontualidade pelos filhos e ou educandos, bem como a ausência de justificação para tal incumprimento e outro, o art.º 45.º que estabelece **contraordenações** perante as situações de incumprimento consciente e reiterado por parte dos pais: coimas de valor igual ao valor máximo estabelecido para os alunos do escalão B do ano ou ciclo de escolaridade frequentado pelo educando em causa, na regulamentação que define os apoios no âmbito da ação social escolar para aquisição de manuais escolares, podendo incluir sanções de privação de direito a apoios escolares e sua restituição. A nossa experiência docente tem-nos mostrado que muitas destas situações de incumprimento se verificam em famílias com problemas de integração social e dificuldades ou recusa da adoção dos modelos culturais dominantes, nomeadamente as de etnia cigana, ou famílias muito disfuncionais, com problemas de ordem económica ou de foro psicológico, que necessitam elas próprias de apoio que a escola não pode dar sozinha, uma escola que hoje é “transbordante” (Nóvoa, 2009). Veremos como se agilizará este processo!

na família e a escolar, **diligenciar** para que o seu educando beneficie dos seus direitos e cumpra os seus deveres, assiduidade, comportamento correto e empenho nos estudos; **contribuir** para a criação e execução dos documentos orientadores da escola, projeto educativo, regulamento interno e planos de atividades; **cooperar** com os professores no desempenho da sua missão pedagógica; **contribuir** para a preservação da disciplina e para a harmonia, para a preservação da segurança, integridade física e moral de todos; **integrar** ativamente a comunidade educativa, em especial **informar-se** e **informar** sobre todas as matérias relevantes, **comparecer** na escola, sempre que considere oportuno, ou para tal for solicitado; **conhecer** e **aceitar** o regulamento interno, comprometendo-se a cumpri-lo e a fazê-lo cumprir.

Em síntese, partindo de um levantamento do léxico do RI, nomeadamente do que aponta para os direitos dos pais, encontramos: o direito à informação, ao atendimento, à representação nos conselhos de turma e pedagógico, participação (“na vida da comunidade educativa”) e nos processos eleitorais, de acordo com legislação, na avaliação do seu educando. Nesta participação, apresentada de forma vaga, nunca se referencia, neste documento, a sua integração no conselho geral, bem como a participação dos pais na elaboração e execução do plano anual de atividades, ao contrário do que acontece nos direitos consagrados à autarquia, em que estes aparecem destacados logo nas duas primeiras alíneas.

Na secção VI, art.º 163.º, definem-se os direitos da autarquia e logo o primeiro é “Fazer representar-se no conselho geral”, seguindo-se a participação na elaboração e execução do plano anual de atividades e de outros projetos. Quanto aos deveres destacam-se: assegurar os transportes, apoiar as iniciativas, ceder instalações desportivas, culturais e recreativas, zelar pela proteção e segurança dos alunos e áreas escolares, proceder à manutenção e apetrechamento das escolas do 1.º ciclo e pré-escolar. Sempre numa lógica de obrigações, de apoio, de pedido, mais do que numa lógica de parceria, de troca, de participação na tomada de posições, denotando a necessidade e a conveniência de clarificação e delimitação do conceito de participação.

Esta diferença a nível textual, podendo ser inconsciente, pode revelar o grau e o tipo de importância que os pais efetivamente têm ou o que a escola pretende deles, privilegiando o papel de pai responsável, colaborador e não tanto de um pai parceiro.

Em relação aos deveres, realçamos os termos solidariedade, cooperação, comparência, acompanhamento da vida escolar do seu educando, prestação de informações, enfim colaboração: a lógica do bem comum, a imagem de uma escola coesa, pacífica.

Lembramos, a este propósito, o texto de Perrenoud (2001: 105), quando se indaga sobre “o que as escolas fazem às famílias”, as pressões a que as submete, desde pressões materiais, morais, psicológicas e institucionais, deixando a dúvida sobre o que farão as famílias, cada família, com desigual desempenho, com aquilo que a escola lhes faz, isto é, como é que entendem e apropriam as mudanças que a escola incute ou quer inculcar. Partindo deste texto de Perrenoud, Almeida (2005: 590) problematiza a visão unilateral da relação escola- família, estabelecendo um vínculo indissociável entre estas duas “agências educativas”. Neste trabalho, intencionalmente intitulado “O que as famílias fazem à escola...pistas para um debate”, a autora situa a questão, com um propósito de abertura à discussão das interações mútuas, privilegiando, aqui, o impacto que as famílias também exercem sobre a escola: “ A família constitui, sem dúvida, um poderoso e persistente agente de construção e de erosão do relevo escolar<sup>91</sup>. Por isso, uma escola não é igual a outra escola; por isso também, não raro, coexistem várias escolas dentro da mesma escola”.

Concluindo, os atores escolares não podem ignorar que a sua agenda é fortemente condicionada pelas agendas das famílias que “ (...) Socialmente diversificadas, também elas se revelam como fatores explicativos da realidade escolar e

---

<sup>91</sup> Basta que nos detenhamos, a título meramente exemplificativo, nos efeitos que a escola produz ou quer produzir sobre os alunos de etnia cigana. Por mais que a escola tente determinar, padronizar, os seus níveis de ação, as suas atitudes comportamentais e sociais, nada consegue se não tentar incorporar, e mesmo assim com muita dificuldade, as suas condutas, as suas tradições ancestrais. E isto a escola não consegue sozinha! Da nossa experiência profissional, testemunhamos muitos casos de insucesso da escola nesta tentativa de afirmação da sabedoria especializada, científica, unívoca, daí que seja necessário que a escola e as famílias colaborem na construção de novos percursos, de novas formas de aprendizagem, de novas vias de ensino, para todos e para cada um, acabando com esta aparente igualdade, esta tentativa de homogeneização, do que é culturalmente, familiarmente, diverso.

permitem entender dimensões cruciais dos processos de mudança ou reprodução do campo educativo.” (*ibidem*). Logo, é inevitável, por mais que a queiram ou tentem contrariar, a reciprocidade entre estes dois mundos, a inevitabilidade do encontro entre estes dois subsistemas, na educação de qualquer criança. O entendimento, o diálogo, por mais complexo que seja, tem de ser estabelecido, com vontade de ambas as partes, afinal um todo, um sistema. A escola existe para as famílias e estas têm de estar, já estão através dos seus filhos, nas escolas, não fora, mas dentro, com responsabilidades, por vezes, distintas, com responsabilidades, muitas vezes, comuns, adaptando-se, recriando-se, ajustando-se mutuamente, em cada contexto peculiar de ação.

### **2.1.6. A participação dos pais na elaboração do RI**

Com a finalidade de, mais uma vez, compreendermos o modo como os pais participaram na elaboração dos documentos, colocámos a seguinte questão aos nossos entrevistados: *Conhece o modo como os pais participaram na elaboração do RI?*

As respostas, embora menos unânimes, mais reticentes, menos assertivas, orientaram-se, globalmente, no mesmo sentido das obtidas quando questionámos a sua participação na elaboração do PEA: a fraca participação dos atores externos, nomeadamente os pais, como o comprovam vários testemunhos:

*“A nível do Conselho Geral, haver equipas de trabalho para o Regulamento Interno, pelo menos um dos pais participou nessa... nessa... na construção do Regulamento Interno, pelo menos naquilo que dizia mais respeito aos alunos, pelo menos foram pedidas propostas. Agora, se chegaram essas propostas? Algumas chegaram, mas muito pouco ...E assim como para o Regulamento Interno, agora no Regulamento Interno houve mais e no próprio Regimento do próprio Conselho” (E1PCG)*

*“Na do regulamento interno eu creio que sim que havia que era até do... fazia parte do conselho geral e havia um representante dos pais. Porque depois nós dividimos, eu fazia parte também do grupo de trabalho do regulamento interno e o que ficou combinado era que cada um, mas fazia tenho a certeza que sim, lembro-me que cada um ver e organizar a parte que correspondia a cada sector.” (E5)*

*“Sim penso que foi a mesma coisa, também foram sugestões que eles tivessem assento numa equipa mesmo não conheço.” (E9D2b)*

*“Penso que sim e eu pelo menos lembro-me, numa das reuniões do Conselho geral, mostrarem essa disponibilidade para virem às reuniões que as equipas fossem fazendo. Às vezes, há a questão dos horários, de eles poderem participar ou não, mas eles mostraram essa disponibilidade e procuraram acertar esses horários, mesmo com as equipas.” (E3D1a)*

*“Não, no regulamento interno os pais também pouco ou nada participaram aprovaram-no no entanto ele foi apresentado como facto consumado nas experiências antigas da escola e portanto, não, não ajudámos na elaboração do mesmo.” (E4PPAP)*

*“Eu penso que sim e que havia e que havia por email também porque a pessoa que... ia fazendo, ia entregando, ehh, pronto. Esse tipo de participação, eu sei que eles tiveram.” (E6PP2a)*

*“Constituíram...Foram parte do...dos grupos de trabalho. Portanto, nós solicitámos que a Associação de Pais nomeasse elementos para as equipas de trabalho e estas equipas principais de trabalho, desde a equipa de...do projeto educativo ao plano anual de atividades, ao regulamento interno... Aconteceu exatamente a mesma coisa. Também contribuíram.” (E2DIR)*

Em síntese, como podemos constatar, verificaram-se indecisões por parte dos respondentes, registando-se mesmo algumas contradições, por exemplo, entre as respostas dos pais e as dos professores, e mesmo entre as dos elementos da mesma mesma clique, o que denuncia que este documento também não resultou de uma dinâmica interna visível, de um trabalho articulado, consentâneo, com todos os elementos da comunidade.

### **2.1. 7. O plano anual de atividades do Agrupamento AZ - 2009-2010**

De acordo com o Decreto-Lei 115-A/98, art.º 3.º, o Plano Anual de Atividades é um instrumento de construção da autonomia das escolas, derivado do Projeto Educativo e visando a sua concretização, em suma, 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".

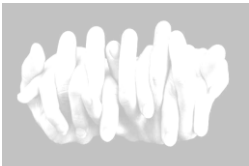
O Decreto-Lei n.º 75/2008, na definição das competências do Conselho Geral, art.º 13.º, particulariza na sua alínea e) a aprovação dos planos anuais e plurianuais de atividades e na alínea f) a apreciação dos relatórios periódicos e final da execução dos referidos planos.

O plano anual de atividades deste agrupamento consubstancia-se no desenho horizontal, no eixo da temporalidade de um ano letivo, de um conjunto de atividades de cunho curricular, de complemento, de enriquecimento do currículo, não é clara a definição dos termos, delimitadas, genericamente, por uma fronteira entre o espaço “sagrado” da sala de aula, organizado para a transmissão de conhecimentos, por via formal, e outros espaços mais abertos à exposição, à exibição pública, nas vitrinas, na montra, no palco, no átrio, nos espaços exteriores, à participação e supervisão de outros olhares, resultando numa aparente desarticulação entre os espaços dos saberes, as estratégias e os métodos das aprendizagens.

Este documento nem formalmente é capaz de se apresentar como um documento que evidencie a congregação de atitudes desenhadas de modo articulado e não sobrepostas, acrescentadas, para dar a (re) conhecer por todos, legitimando uma imagem que se quer dar de grande dinamismo, até pelo número elevado de atividades programadas, de forma solta e a maior parte das vezes desligadas, não se verificando uma coesão resultante da partilha da gestão da ação educativa, de modo contextualizado, específico daquela organização, como era possível e determinante, nas margens da autonomia da escola, pelo menos da sua autonomia cultural.

De modo a facilitar a leitura deste documento, apresentamos a nossa grelha de leitura síntese das informações que seleccionámos como mais significativas para o nosso estudo.

**Quadro 21** - Estrutura do plano anual de atividades do Agrupamento AZ, 2009-2010

<p><b>Capa</b>  <b>Patrono/Logótipo</b>  <b>Imagem de 4 mãos unidas</b></p> 	<p>Páginas</p>	<p>“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E</p>
---	----------------	---

<b>Epígrafe de Paulo Freire Introdução</b>	2	ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” Paulo Freire <sup>92</sup> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do conjunto de atividades que se pretendem concretizar no decurso do ano letivo, tendo em conta o PEA, nomeadamente fomentar a concretização das aprendizagens, competências, integrando conhecimentos, capacidades, atitudes e valores (...) e encontrar resposta adequada à especificidade do contexto educativo concreto (...) para que o ensinar e o aprender caminhem sempre de mãos dadas (...).” (p.2)</li> </ul>
<b>Calendário escolar 2009/2010 e interrupções</b>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuição do ano escolar por períodos letivos</li> </ul>
<b>Composição do agrupamento</b>	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecimentos de ensino e distribuição da população escolar pelos diferentes níveis de educação e ensino (quadros do PEA)</li> <li>• Recursos humanos</li> </ul>
<b>Princípios orientadores e metas</b>	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enumeração dos princípios e metas do PEA (quadros do PEA)</li> </ul>
<b>Atividades a desenvolver por ordem cronológica</b>	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1.º Período</li> <li>• 2.º Período</li> <li>• 3.º Período</li> </ul>
<b>Atividades a desenvolver ao longo do ano</b>	41	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clubes e projetos</li> <li>• Biblioteca escolar</li> <li>• Ações de formação</li> </ul>
<b>Conclusão</b>	67	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho em construção</li> <li>• Avaliação das atividades: relatórios parcelares e final</li> </ul>

A ilustração, quatro mãos unidas, com os dedos entrelaçados, pretende, eventualmente, representar a necessidade de esforço, de união de todos, para a

<sup>92</sup> Atente-se na escolha das epígrafes, excertos de pensamentos, de autores conceituados, de pedagogos preocupados com o bem-estar humano, fundado na educação e formação para a autonomia e emancipação dos sujeitos, para a sua “felicidade”.

concretização das atividades delineadas e cujos destinatários fundamentais são os alunos. As mãos são o motor do mundo “ com mãos tudo se faz e se desfaz.”<sup>93</sup>

Neste documento, constata-se uma preocupação de articulação, visível a nível formal, entre as atividades programadas e os princípios orientadores (representados por números), e as metas (representadas por letras), do PEA.

Retomando a leitura analítica e seletiva do primeiro, servindo-nos da tabela já apresentada no capítulo da metodologia, privilegiámos a contabilização do número de atividades realizadas, os seus dinamizadores e destinatários, tendo como principal finalidade a perceção do envolvimento da comunidade, designadamente os pais, como promotores ou como público-alvo das ações programadas em conjunto, ou não, ao longo do ano.

**Quadro 22 - Panorâmica geral do número de atividades dinamizadas ao longo do ano 2009-2010**

<b>CONTABILIZAÇÃO DAS ATIVIDADES A DESENVOLVER POR TODOS OS DINAMIZADORES</b>
1º Período - 82
2º Período - 46
3º Período - 40
Ao longo do Ano – Clubes e Projetos - 92
Ao longo do Ano – Biblioteca Escolar - 32
<b>Total: 292</b>

Desta extensa panóplia de atividades, visualmente bem expressiva, algumas contam com a colaboração de vários parceiros locais na sua dinamização, em particular o Centro de Saúde, os órgãos de poder autárquico, Juntas de Freguesia e Câmara Municipal, a GNR, os Bombeiros e a Associação de Pais e Encarregados de Educação, isto é, sempre que os atores internos precisam de ajuda, de colaboração. Contudo, o maior número é da responsabilidade dos professores e educadores dos diferentes departamentos, diretores de turma, equipas responsáveis por áreas como a Biblioteca Escolar, o Plano Tecnológico da Educação, a Escola Promotora de Saúde, o Desporto

<sup>93</sup> Poema de Manuel Alegre, de *O canto e as armas*, 1967.

Escolar e os Serviços de Psicologia e Orientação Escolar (SPO), os da “casa”. O centralismo dos professores remete os outros para uma condição de periferia. De notar que um dos critérios de avaliação de desempenho docente é a sua participação nas atividades da escola. Esta centralidade acentua a sua função de executores, de reprodutores das políticas governamentais.

O plano de atividades desenvolve-se em atividades de enriquecimento e de complemento curricular, concretizadas, a maioria das vezes, de forma compartimentada, tomando como referência os anos e ou as disciplinas do currículo, em função de datas comemorativas ou circunstâncias circunscritas a dias determinados, numa lógica de organização cronológica. Esta configuração corre o risco de poder parecer uma colagem de projetos de grupos formais dinamizadores de ações, como clubes, disciplinas ou áreas departamentais, alguns professores individualmente ou em pequenos grupos, mau grado a preocupação textual em articulá-las com as metas, abrangentes, definidas no PEA.

Há algumas referências a trabalhos de equipa que envolvem simultaneamente docentes de diferentes ciclos e de diferentes grupos intra e extra comunidade escolar, mas subordinadas à mesma lógica de realização cerimonial, datas festivas, tradições e efemérides nacionais ou internacionais: S. Martinho, Natal, Carnaval, Páscoa, Feira dos Sabores, Dia dos Namorados, Dia Mundial do Livro, Dia Mundial da Alimentação, Dia Mundial da Música, Dia Mundial da Água, Dia Mundial da Energia, Dia Mundial da Floresta, Dia Internacional de Pessoa com Deficiência, Dia Internacional da Família, Dia Internacional das Bibliotecas, Dia Mundial do Livro, Comemoração do Centenário da República etc.; concursos ou projetos nacionais como Parlamento Jovem, Plano Nacional de Leitura, Plano de Ação para a Matemática, Ensino Experimental das Ciências, Escola Eletrão; torneios desportivos locais e nacionais.

O quadro seguinte tem o objetivo de ilustrar o número de participações dos pais como principais dinamizadores de atividades, ou integrados em equipas.

**Quadro 23 - Número de atividades a dinamizar pelos pais**

<b>CONTABILIZAÇÃO DAS ATIVIDADES A DINAMIZAR PELOS PAIS</b>	
	1º Período - 3
	2º Período - 3
	3º Período - 3
	Ao longo do Ano – Clubes e Projetos - 8
	Ao longo do Ano – Biblioteca Escolar - 0
<b>Total= 17</b>	

Em relação às ações contempladas no plano de formação do agrupamento, restringem-se ao pessoal docente, a alguns grupos disciplinares, à exceção das propostas pela associação de pais que, embora integradas na cronologia dos acontecimentos, não são identificadas no plano de formação, destinadas sobretudo aos pais e algumas aos alunos, mas com caráter eminentemente formativo.

No que diz respeito ao levantamento dos destinatários das atividades, constata-se, facilmente, que a maior parte tem como principais destinatários os alunos dos diferentes níveis de educação, ensino e formação, destacando-se com evidência os alunos da escola-sede, nomeadamente os do segundo ciclo, com a preocupação de estabelecer correlações, embora de forma compartimentada, com as necessidades dos diferentes *curricula*, na prossecução da meta primacial de promover o sucesso escolar e a qualidade das aprendizagens: Meta A do PEA, a que é mais referenciada.

**Quadro 24 - Contabilização dos principais destinatários das atividades do plano anual**

<b>Total de grupos de destinatários e distribuição do n.º atividades</b>	
Agrupamento AZ	4
Agrupamento de Escolas AZ	1
Associação de Pais	2
Comunidade Educativa	39
Comunidade Educativa do Agrupamento	2
Comunidade Escolar	9
Comunidade Escolar do Agrupamento	1
Encarregados de Educação	11
Outros destinatários (alunos)	158
<b>Total = 22</b>	

Um dos aspetos, que gostaríamos de acrescentar, prende-se com a existência de uma certa deriva terminológica, provavelmente resultante de trabalho feito por vários grupos departamentais, disciplinares, um *puzzle* organizado por peças nem sempre encaixáveis. A título exemplificativo, verifique-se, também mantidas no quadro supra, a existência de palavras ou expressões diferentes para designar, provavelmente, as mesmas realidades: “comunidade escolar”, “comunidade educativa”, “comunidade escolar do agrupamento”, “comunidade educativa do agrupamento”, “associação de pais”, “pais”, “encarregados de educação”, “crianças dos jardins de infância”, “crianças”, “alunos”, “todos os alunos”, “alunos e comunidade educativa”.

Deste modo, este PAA “ (...) não se constituindo como resposta possível aos problemas essenciais do ensino aprendizagem” (Matias Alves, 1999: 39), servindo essencialmente para, como outros estudos, noutros locais, o evidenciaram “ (...) alimentar o mito que a escola tem um plano que orienta, unifica e regula a ação dos diversos intervenientes. (...) ” (*ibidem*), não transmite uma visão holística, contextualizada da organização escolar, uma conciliação entre espaços tempos e atores, não chegando ao núcleo essencial da escola, a sala de aula, concebendo toda a escola como uma enorme “sala de aula”. A “construção”, ou melhor a concretização, de um plano de atividades desta natureza obrigaria a um outro tipo de trabalho cooperativo dos elementos dos conselhos de turma, expressos nos projetos curriculares de turma, da articulação interturmas do mesmo ano, por exemplo, de projetos que funcionassem articuladamente, mas a escola, é um “sistema ambíguo”, um “sistema debilmente articulado” (Weick, 1976, citado por Costa, 1996). Há uma desconexão entre as estruturas organizacionais e aquilo que se passa efetivamente nos vários espaços de ação, as escolas são “organizações fractalizadas” (Estêvão, 1998) e os dispositivos são instrumentos simbólicos de legitimação social (Sá, 2004).

Assim, apesar de algumas exceções, já assinaladas, onde há uma preocupação de trabalhar de modo interdisciplinar, nenhuma das atividades propostas envolve uma dinamização efetivamente compartilhada pela comunidade educativa, no sentido seminal que lhe atribuímos no nosso enfoque teórico, em que todos - e não um grupo ou mais, internos à escola, de cada vez, em projetos distintos, em distintos e numerosos momentos - participem desde a sua planificação, à sua execução e avaliação: nos

bastidores, na construção dos cenários, na encenação, na atuação conjunta, na limpeza do palco, na reflexão posterior.

### 2.1.8. A participação dos pais no plano anual de atividades

De modo a podermos estabelecer uma articulação entre o plano anual de atividades do agrupamento e as propostas apresentadas pela associação de pais, apresentamos, de seguida, um quadro que resultou da leitura e seleção da informação que fizemos deste segundo documento:

**Quadro 25 - Panorâmica geral do plano de atividades da associação de pais**

<b>Calendário</b>	<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Destinatários</b>
1.º, 2.º e 3.º períodos	Reuniões com os Pais Representação nos órgãos de gestão da escola Participação no Jornal do Agrupamento Contactos com o Diretor Acção de Formação sobre Segurança na Internet Reunião com as Associações de Pais do	Manter um regular apoio, contacto e enquadramento dos Encarregados de Educação eleitos como Representantes dos Encarregados de Educação da Turma do respetivo educando, de modo a poderem cumprir da melhor forma a sua atividade nas Reuniões Intercalares de Turma Representar os Educandos junto dos Órgãos de Gestão no Agrupamento Partilhar informações sobre a associação e o Movimento de Pais na Educação Estar em contacto permanente com o responsável pela Gestão do Agrupamento Sensibilizar todos os utilizadores da Internet para que esta seja utilizada corretamente Articular políticas Educativas a nível Concelhio	Pais e Encarregados de Educação Representantes da associação de pais Pais, Professores e Alunos Associações de Pais do Concelho Toda a comunidade Educativa

<p>Concelho</p> <p>Participação nas atividades do agrupamento ao longo do ano letivo e no final de cada período</p> <p>Dinamização da Página da Internet</p> <p>Comemoração do Dia Mundial da Água</p> <p>Comemoração do Dia Internacional da Família</p>	<p>Participar ativamente em todas as atividades propostas pelos Professores do Agrupamento</p> <p>Utilizar o sítio da Internet da Associação de Pais como página informativa e de consulta</p> <p>Sensibilizar para a importância na utilização e consumo de água e para a proteção da natureza</p> <p>Sensibilizar para o papel e a importância da família junto do Educando</p>
---	---

Este guião, numa linguagem muito próxima da linguagem escolar, resulta da prevalência de pais professores nesta associação de pais e da necessidade de ir ao encontro das expectativas da escola, que lhes “encomendou um plano”, mais uma peça para colar no *puzzle* institucional. O seu presidente que, como tivemos oportunidade de observar no nosso caso, e outros estudos o confirmam (Faria, 2011), acumula funções, de modo isolado ou com uma pequena equipa de colaboradores mais próximos, no espaço e na confiança, com constrangimentos de ordem económica, sujeitos a muita instabilidade profissional, de distância de local de residência, de desmotivação, de dificuldades de recrutamento. O associativismo parental vive da instabilidade advinda do seu voluntarismo e nem sempre se torna visível a razão que o sustenta, acusado, muitas vezes, de representação de interesses particulares e de ineficácia junto das

escolas e do sistema educativo, corre o risco da desmobilização parental na condução das políticas da escola, por inércia, por desgaste, por não ser reconhecida como útil e imprescindível por muitos, incluindo pelos pais, cada vez mais assoberbados com as suas vidas pessoais, entregando à escola a responsabilidade que primacialmente lhes compete.

Para conhecermos o modo como os pais participaram na elaboração deste terceiro documento orientador da orgânica da escola, questionámos os entrevistados, na sequência das outras duas perguntas já analisadas. Vejamos como as respostas confluem:

*“Nesse aspeto, no plano anual de atividades têm feito algumas propostas, algumas ações de formação, portanto, quer a nível de... de... segurança na internet, principalmente... a nível de... até de indisciplina. Portanto, pelo menos fizeram algumas propostas, propostas de ações...Portanto, a nível de cidadania...” (E1PCG)*

*“Apresentamos propostas nossas, realizamos atividades digamos de uma forma em que somos nós os dinamizadores e avaliamos as mesmas portanto, aqui, digamos uma coisa que a associação de pais tem feito ... Nós tentamos fazer isso mas, ainda este ano acabámos por ser, digamos, criticados entre aspas pelo próprio agrupamento porque não conseguimos assegurar digamos por não termos experiência muitas das vezes não conhecemos toda a forma e procedimentos que são objeto de...E numa atividade que a associação de pais que propôs que fosse articulada e programada e agendada entre a câmara e o agrupamento e as coisas falharam portanto depois a associação de pais é que ainda ficou com as culpas, nós não podemos fazer mais, não conseguimos fazer mais.” (E4PPAP)*

*“Ehh, mais ativa...quer dizer, não notei assim... Acho que houve mais aceitação por parte deles pronto, os professores no geral definiram mais as atividades e eles concordaram....Atividades propostas deles não houve assim, eu estou a dizer com os alunos se calhar estás a falar mais como pais, ações de formação e essas coisas com os alunos penso que...” (E14D1b)*

*“Sim, aí tenho conhecimento mesmo que os pais têm várias propostas e depois a parte do agrupamento, nomeadamente dos professores, colaboram em algumas atividades, mas eles têm atividades propostas mesmo pela associação de pais.” (E9D2b)*

*“Sim, eles apresentam propostas e também dinamizam ações, pelo conhecimento que eles têm dado depois muitas das ações que eles organizam não têm grande aderência dos pais, é isso que eu me tenho apercebido.” (E12PNDt)*

*“É muito bonito nós legislarmos para trazermos os pais para a escola, mas depois quando os pais apresentam projetos e apresentam coisas que se podem fazer, tentam dinamizar não há a aceitação do outro lado que deveria haver, não é. Não quero ser mauzinho e dizer que se calhar não vão por dor de cotovelo porque foram os pais que organizaram...” (E15PNP)*

*“Exatamente, com a segurança na internet, etc., etc., etc... que tinham interesse sem dúvida mas também me quis parecer que não havia entrosamento, não havia...” (E17Aa1)*

*“Apresentam e cada vez mais. A preocupação da associação de pais apresentar, apresentar atividades. Mais de formação, não tanto de atividades na escola mas atividades fora da escola com ações de formação tanto para alunos como para... este ano apresentaram algumas, algumas...” (E6PP2a)*

Para confirmarmos se tinham sido programadas e realizadas atividades em conjunto, acrescentámos essa questão. Eis os resultados que falam por si, corroborando as nossas leituras anteriores:

*“Ações programadas em conjunto, julgo que não. Que assim em conjunto... pelo menos não me recordo.” (E1PCG)*

*Penso que não, penso que não... que, pontualmente, aparece uma atividade ou outra que são os professores de turma que os convidam em...pronto... Acho que ainda não chegámos muito a esse aspeto, a essa parte.” (E3D1a)*

*“Cada grupo organiza as suas e depois têm a colaboração dos restantes, houve ações propostas pelos pais e que depois a escola colaborou na parte da organização mas a iniciativa mesmo foi dos pais, continua a ser por grupo.” (E9D2b)*

*“Tem os vícios próprios de uma entidade que sempre trabalhou sozinha e com pessoas que, da mesma forma que as associações de pais são associações de pais mesmo, e aqui também podia ter havido um bocadinho, se calhar estamos a caminhar para isso ...”( E13BP)*

*“Acaba por ser um puzzle que em determinadas alturas se encaixa perfeitamente e as coisas correm bem, mas noutras alturas desencaixa e ficamos à espera que venha alguém para tentar unir outra vez as peças.” (E15PNP)*

*“Em conjunto, se bem que houve algumas e eu estive presente numa ou duas que se realizaram no cineteatro que estive a ver...não há entrosamento entre os professores, entre a direção da escola, etc. que vão procurar abordar um assunto...sem haver a união uma vez que o objetivo é o mesmo eles não trabalham muito em conjunto, é mais por grupos.” (E17Aa1)*

Em suma, também nas reuniões que observámos, de que damos conta noutro momento, ficou patente esta falta de trabalho conjunto. Os atores do conselho geral não estiveram representados nas equipas formadas para a elaboração destes documentos. Limitaram-se a aprová-los, num ritual legitimador da instituição (Di Magio & Powel, citados por Costa, 1996), confirmando a desconexão entre discursos e práticas (Costa, 2003). Uma coisa é o que estabelecem os normativos e que os documentos ritualizadores das práticas institucionais enformam, outra é a sua interpretação e apropriação pelos atores em ação.

## **2.9. O relatório de avaliação externa do Agrupamento AZ, 2010 (RAE)**

Considerando a estreita relação entre a avaliação das escolas e o seu processo de construção de autonomia, a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, aprova o sistema de avaliação dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, atribuindo à IGE, agora IGEC, a missão de acompanhamento e extensão gradual de uma cultura generalizada de avaliação, condição para a contratualização da autonomia das organizações escolares públicas.

Foi neste sentido que, durante três dias, de 12 a 14 de abril de 2010, uma equipa de trabalho, constituída por dois inspetores e um docente do ensino superior, designada pela Delegação Regional do Centro da IGE, esteve no agrupamento AZ, adotando uma metodologia de trabalho que consistiu na análise de documentos orientadores e reprodutores da vida escolar, na observação direta, no estabelecimento de contactos informais e na realização de entrevistas em painel, no número de 12, para discussão de

temáticas, em que participaram representantes de todos os grupos da comunidade educativa.

A sessão de apresentação da organização, presidida pelo diretor, perante entidades convidadas, marcou o início dos trabalhos. Tratou-se de uma **sessão solene** que contou com a presença de representantes das instituições locais, Centro de Saúde; Bombeiros, GNR, Finanças, Associações Locais representativas dos vários setores económicos, sociais e culturais, e, em particular, dos órgãos de poder autárquico, Câmara, Assembleia Municipal, Juntas de Freguesia, da Associação de Pais e da Equipa de Apoio às Escolas de Viseu, em representação da DREC. A sessão pública revestiu-se de uma certa cerimonialidade, confirmada pela forma como os convidados estavam distribuídos pela sala, pelo modo como se vestiam.

Esta abertura oficial dos trabalhos decorreu na manhã do dia 12, no Cineteatro Municipal, a sala de visitas do concelho. Depois da saudação inicial, feita pelo diretor, na mesa colocada no **centro do palco**, um dos inspetores fez um breve enquadramento legal da avaliação externa: objetivos, modelo, domínios de avaliação e respetiva escala de classificação.

Conforme destaque da página da IGEC: “A atividade de Avaliação enquadra-se no âmbito da avaliação organizacional e pretende assumir-se como um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos numa perspetiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo.”<sup>94</sup>

São do domínio público, nesta página, os modelos de documentos solicitados, entre eles: o quadro de referência para a avaliação da escola ou agrupamento, o documento de apresentação da escola ou agrupamento, a escala de avaliação, os procedimentos metodológicos, os planos e agendamento. De igual modo, neste mesmo local, estão publicados todos os relatórios de avaliação externa, bem como os contraditórios apresentados.

Seguiu-se o tempo destinado à apresentação formal do agrupamento, completamente a cargo do diretor, que se apoiou na projeção de diapositivos ilustrativos da história do

---

<sup>94</sup> Disponível em: [http://www.ige.min-edu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03](http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03)

agrupamento, da sua contextualização geográfica e socioeconómica, da caracterização da sua população, discente, docente e não docente, da apresentação dos vários setores de ensino, da unidade de multideficiência, das bibliotecas, centros de recursos escolares, do serviço de psicologia e orientação, das parcerias com a associação de pais e outras associações locais, dos clubes e projetos em desenvolvimento no agrupamento, dos resultados escolares dos últimos anos. Em suma, fez uma apresentação detalhada do projeto educativo do agrupamento, procurando transmitir uma imagem pública muito positiva da escola, numa lógica de confiabilidade, de hipervalorização do trabalho desenvolvido.

À semelhança da metodologia encetada para os documentos analisados anteriormente, apresentamos a nossa grelha de leitura, que pretende possibilitar um conhecimento mais ou menos detalhado deste relatório.

**Quadro 26** - Estrutura do relatório de avaliação externa do Agrupamento AZ, 2010

<b>1. Introdução</b>	Páginas 2	Enquadramento teórico-legal (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro – sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário: orientações gerais para a autoavaliação e avaliação externa, a cargo da IGE)  Finalidades do relatório: expressar os resultados da avaliação externa realizada por equipa da IGE- de 12 a 14 de abril, 2010. Apresentação da estrutura/capítulos e da escala de avaliação/níveis de classificação dos cinco domínios e respetivos indicadores: Muito Bom (predominância de pontos fortes), Bom, Suficiente e Insuficiente.
<b>2. Caracterização do agrupamento</b>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação sucinta: localização, estabelecimentos de ensino, população escolar, recursos humanos, ação social escolar e escolarização dos pais</li> </ul>
<b>3. Conclusões da avaliação por domínios</b> <b>3.1. Resultados: BOM</b>	9	<b>Pontos fortes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise regular dos resultados dos alunos, interna e externamente</li> <li>• Delineação de estratégias de melhoria para algumas disciplinas</li> <li>• Realização da avaliação de competências no pré-escolar e divulgação periódica desta avaliação aos EE</li> <li>• Transição/conclusão do 1.º ciclo com taxas elevadas, acima das nacionais</li> <li>• Resultados nas provas de aferição acima da média nacional</li> </ul>

<p><b>3.2. Prestação do serviço educativo: BOM</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhoria nos resultados dos exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática no 3.º ciclo</li> <li>• Abandono escolar residual, nulo no último ano</li> <li>• Conhecimento das normas do RI por parte dos alunos. Comportamento correto e adequado</li> <li>• Conhecimento dos critérios de avaliação</li> <li>• Participação dos alunos em iniciativas e projetos de intervenção cívica, solidária e desportiva</li> <li>• Satisfação manifestada pelos encarregados de educação com o apoio dado aos seus educandos</li> </ul> <p><b>Pontos fracos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regressão nas taxas de transição/conclusão do 3.º ciclo</li> <li>• Pouca eficácia dos planos de recuperação e de acompanhamento no 3.º ciclo</li> <li>• O tempo mínimo de 60 minutos para o almoço nas escola sede não está completamente assegurado</li> <li>• Os alunos não integram as equipas responsáveis pela elaboração dos documentos estruturantes da escola</li> </ul> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p><b>Pontos fortes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenação pedagógica</li> <li>• Articulação curricular</li> <li>• Sequencialidade das aprendizagens</li> <li>• Interdisciplinaridade</li> <li>• Acompanhamento indireto da prática letiva, monitorização do acompanhamento das planificações, aplicação dos critérios de avaliação e análise de resultados</li> <li>• Conjunto de medidas direcionadas para alunos com dificuldades específicas</li> <li>• Oferta formativa diversificada</li> <li>• Incentivo da dimensão experimental: escola sede e pré-escolar</li> </ul> <p><b>Pontos fracos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de consideração, por parte dos docentes, das metas de sucesso traçadas para cada disciplina, por ciclo, no Projeto Educativo</li> <li>• Pouca exigência do critério de referência para justificação do insucesso nos conselhos de turma</li> <li>• Reduzido número de horas atribuídas à psicóloga condiciona o acompanhamento prestado</li> </ul>
--	--

<p><b>3.3. Organização e gestão escolar: MUITO BOM</b></p>	<p><b>Pontos fortes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulação e coerência de princípios no planeamento e na ação das equipas</li> <li>• Gestão do pessoal docente por critérios de natureza pedagógica e perfis profissionais previamente estabelecidos</li> <li>• Distribuição de serviço do pessoal não docente garante o bom funcionamento dos diversos sectores</li> <li>• Angariação de receitas próprias</li> <li>• Política generalizada de equidade e justiça: integração de todos, acesso generalizado aos bens educativos e a experiências diversificadas</li> <li>• <b>Envolvimento dos pais e da Associação de Pais</b> é “uma dimensão conseguida”, visibilidade na transmissão acerca dos aspetos cruciais do funcionamento escolar, na resolução de problemas e no acompanhamento e concretização de atividades pedagógicas.</li> </ul>
<p><b>3.4. Liderança: MUITO BOM</b></p>	<p><b>Pontos fortes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel pró-ativo da direção: ações alinhadas com as prioridades estabelecidas</li> <li>• Rumo de futuro: metas quantificáveis (PEA)</li> <li>• Oferta educativa em articulação com as necessidades dos alunos e famílias</li> <li>• Rede significativa de parcerias e protocolos</li> <li>• Imagem positiva junto da comunidade</li> <li>• Formas de atuação dialogantes</li> <li>• Incentivo do trabalho dos profissionais</li> <li>• Bom clima relacional</li> <li>• Boa articulação entre os órgãos e as estruturas pedagógicas</li> <li>• Atuação, <b>participação e influência do Conselho Geral</b> na “definição das grandes opções da política escolar”</li> <li>• Desenvolvimento estratégico de projetos internos</li> <li>• Diversidade de projetos com forte impacto na prestação do serviço educativo</li> <li>• Investimento nas tecnologias de informação e comunicação</li> </ul>
<p><b>3.5. Capacidade de autorregulação e</b></p>	<p><b>Pontos Fortes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de práticas regulares de avaliação interna: melhor conhecimento do desempenho escolar</li> </ul>

<b>melhoria do agrupamento: BOM</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação de pontos fortes e fracos e aplicação de algumas ações de melhoria</li> </ul> <p><b>Ponto fraco</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho motivado, mas ainda incipiente da equipa de autoavaliação, constituída apenas no presente ano letivo</li> <li>• Falta de apreciações globais do desempenho organizacional</li> <li>• Garantia de prestação de contas internamente e à comunidade</li> </ul>
<b>3.6. Considerações finais</b>	13/14	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleção/síntese dos atributos mais relevantes, pontos fortes e fracos, e condições de desenvolvimento da atividade, oportunidades e constrangimentos.</li> </ul>

A leitura circunstanciada do relatório de avaliação externa, realizado pelo Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas, permite-nos relevar as seguintes considerações:

1. Os resultados da avaliação externa do agrupamento foram bastante favoráveis nos cinco domínios-chave avaliados.

2. De entre os pontos fortes apontados, salientam-se as taxas de transição/conclusão no 1.º e 2.º ciclos, superando a média nacional no último triénio; os resultados favoráveis das provas de avaliação externa nos diferentes ciclos; a resposta adequada, “facilitadora da sua integração”, aos alunos com necessidades educativas especiais; a diversidade e adequação da oferta formativa; a abordagem às ciências experimentais na educação pré-escolar; a capacidade de liderança da direção e a rede de parcerias, protocolos e projetos.

3. Em relação aos pontos fracos, ressaltam as taxas de insucesso verificadas em algumas disciplinas do 7.º ano de escolaridade e a reduzida eficácia dos planos de recuperação e acompanhamento aplicados aos alunos do 3.º ciclo.

4. A construção do novo centro escolar e suas potencialidades constituem uma boa oportunidade para a melhoria das aprendizagens.

5. O principal constrangimento verificado, não sendo da responsabilidade do agrupamento, o número insuficiente de horas atribuídas aos SPO, condiciona um acompanhamento mais adequado dos alunos que deles necessitem.

Destaquemos, a breve trecho, a importância conferida por este relatório ao papel desempenhado pelo CG “O Conselho Geral conta com a participação ativa dos representantes da comunidade, define as linhas orientadoras para o orçamento, aprova

os documentos estratégicos, pronuncia-se sobre a oferta educativa, aprecia os resultados escolares e envolve-se na resolução de problemas (...), revelando-se assim um órgão influente na definição das grandes opções da política educativa do agrupamento” (RAE: 11).

Este relatório, como os outros, configuram a natureza política da avaliação externa, pela consideração de padrões de referência previamente estabelecidos, fora da escola, uns de modo mais explícitos, outros implicitamente, assentes num critério de comparação, entre uma situação real e uma situação desejável, virtual, procurando encontrar as diferenças, nas dimensões analisadas, a partir de indicadores uniformes e uniformizadores, selecionados, em resultado de determinadas lógicas de ação dos avaliadores: “Na realidade não há avaliação neutra e objetiva: tem sempre um cliente e uma agenda.” (Afonso, 2009: 152). A avaliação parece objetiva, porque é realizada por quem tem poder, mas esse poder não é só de ordem técnica, desenvolve-se num quadro de valores de natureza política, logo condicionada por escolhas, por interesses mais ou menos declarados. Serve uma lógica de regulação burocrático-gerencialista “ (...) concetualizada como instrumento de planeamento e gestão da provisão dos serviços públicos levada a cabo pelos aparelhos de administração do Estado.” (*ibidem*: 154), reforçando a regulação horizontal, a prestação de contas, o reforço do controlo social, estatal, da escola, cada vez mais pelas leis do mercado<sup>95</sup>, passando da retórica de um Estado educador para um Estado avaliador.

Concluindo uma análise crítica ao relatório de avaliação externa, e estabelecendo paralelismos entre este e outros que consultámos, identificamos um modelo típico, idealizado, de organização escolar, alicerçado num referencial para a ação, uniforme, numa lógica de controlo, de preenchimento demorado de documentos, de prestação de contas, sob a capa da colaboração no processo de melhoria das escolas, de valorização

---

<sup>95</sup> Cf. Relatório, por exemplo, no parâmetro da avaliação da organização e gestão escolar: Muito Bom, salientando como pontos fortes a gestão dos recursos, a especialização de funções, a angariação de recitas próprias... ou o da liderança: Muito Bom, estabelecimento de parcerias, incentivo do trabalho dos profissionais, mas ainda pouca eficácia, ou ainda não a eficácia desejada apesar de alguns progressos, nos Resultados obtidos: Bom, sem atender às especificidades contextuais, evidenciadas no documento, no contraditório realizado pela escola que de algum modo se sentiu injustiçada, face ao esforço de melhoria que tem realizado, globalmente, enquanto a IGE focalizou um ano de escolaridade, um ciclo, não atendendo devidamente ao conjunto. (Cf. Contraditório, Anexo).

da racionalização de recursos, de estabelecimento de parcerias para a angariação de verbas e de obtenção de melhores resultados por parte dos alunos, comparados nacionalmente, não atendendo concretamente aos processos e às diferenças de configuração das escolas, acabando por descurar ou subvalorizar os princípios de desenvolvimento de competências de cidadania democrática, apregoados pela retórica política, agora mais esbatidos nos preâmbulos dos referencias normativos, e que os exames e as provas nacionais não avaliam nem certificam.

E depois desta visita de 3 dias, o que aconteceu imediatamente a seguir? Qual o apoio dado para a tal intenção de melhoria? Como se efetiva? Quando voltam? Que efeitos internos decorrem desta avaliação? Alocação de recursos, por exemplo a possibilidade do agrupamento ter mais um ou dois psicólogos, dado que foi apresentado como um constrangimento para o sucesso dos alunos? Ritual cumprido? E dentro do agrupamento, quais foram as mudanças de práticas?

Neste caso não voltarão ao mesmo lugar, pois, como veremos oportunamente, ainda antes do final do ano letivo, foi publicada a “crónica da morte anunciada” deste agrupamento, acabado de avaliar, um dos procedimentos para a assinatura de contrato de autonomia. Que políticas de planeamento interministeriais, interdepartamentais que, no mesmo ano, contemplam a avaliação externa de um agrupamento e dois meses depois decretam a sua extinção/agregação a outros estabelecimentos também avaliados externamente, com culturas e *ethos* organizacionais diferentes?

#### **2.1.10. A inscrição dos pais no relatório de avaliação externa**

Deste relatório, por razões esclarecidas, destacamos, ainda dois parágrafos subordinados à participação dos pais, nas considerações tecidas no domínio da liderança:

*“Os responsáveis escolares preocupam-se em promover uma efetiva participação dos pais e encarregados de educação na vida do agrupamento, em particular através da sua **representação** nos órgãos, da realização de reuniões no início do ano e no final de período (...) e do seu envolvimento em diversos eventos escolares (festa de final de período, Carnaval). As famílias são **frequentemente integradas** em atividades pedagógicas propostas pelos jardins-de-infância e escolas*

do 1.º ciclo (...) A Associação de pais tem contribuído para uma maior ligação escola-família, por exemplo, através da realização de ações de formação (segurança na Internet).

*Encontram-se definidos procedimentos que permitem aos pais **estarem informados** relativamente a assuntos que são do seu interesse. No início do ano, os encarregados de educação **tomam conhecimento** de alguns documentos estruturantes e dos principais aspetos do ano escolar, tais como Regulamento interno (com a **entrega** do capítulo dos direitos e dos deveres), critérios de avaliação, horários e calendário escolar.”* (RAE: 10)

Pelo exposto, no que concerne a “efetiva” participação dos pais na vida da escola, podemos considerar que quer os responsáveis escolares, quer os pais agem da forma prevista, a consensualidade, “tomam conhecimento”, as famílias são devidamente “integradas”, informadas e representadas.

Quando, nas entrevistas, indagámos os intervenientes acerca da participação na elaboração dos documentos políticos da escola, todos se referiram, de forma positiva, ao envolvimento dos pais na atividade de avaliação externa e interna: “ (...) *dos poucos trabalhos que os pais puderam fazer foi digamos na avaliação interna da escola foi numa comissão de avaliação em que disponibilizámos um pai para poder participar (...) Tem emprego (...) digamos que foi das pessoas da comissão a que deve ter tido menos trabalho mas conseguia articular dentro da sua vida no final do dia (...).*” (E4PPAP) ou ainda “ *Sim isso notou-se até quando foi a reunião com a inspeção.*” (E12PNDT).

Por que terá havido tanta preocupação, quer por parte da escola, quer por parte dos pais, em estarem representados nesta atividade inspetiva e nesta comissão de avaliação interna, o que não se verificou na elaboração de documentos cruciais da vida do agrupamento?

Ensaaiemos algumas respostas conclusivas desta análise: a necessidade de dar uma imagem positiva por parte dos atores escolares, direção, professores e pais, aos inspetores, à comunidade local, à sociedade em geral, pois estes relatórios são publicitados, numa ótica de compromisso, de estabelecimento de acordos, “princípio do superior bem comum” (Bolthanski & Thévenot, 1991, citados por Costa, 1996), visando

transmitir uma imagem consensualista da organização escolar, de serviço público (Sarmiento, 2000), numa aliança, transitória, de interesses, própria de atores estrategas (Friedberg, 1995).

A avaliação externa, como instrumento de regulação do poder dentro dos novos mecanismos de regulação, serve-se de dinâmicas persuasivas que levam os os atores a quererem participar na avaliação da qualidade das “suas” escolas, dissimulando as tecnologias *hard* de imposição normativa, de vigilância inspetiva, de fiscalização por parte da IGE e da sua missão tradicional de “punição”, de controlo de procedimentos mais do que de resultados, agora reorientada para uma missão de “acompanhamento” das escolas e dos seus atores num clima de abertura e confiança, como mais um parceiro, uma “espécie de amigo crítico” para ajudar, com outro olhar, o processo de “autorregulação”.

Este discurso de confiança, de partilha, de um certo “despojamento” da autoridade formal, seduz os atores envolvidos, nomeadamente os pais, que se sentem peças fundamentais do processo, logo legitimadoras também do seu poder no seio de um conjunto de relações sociais, políticas, com vista à obtenção de ganhos, servindo interesses de uns e de outros, de uns mais do que de outros.

### **2.1.11. O relatório de avaliação interna, 2010 (RAI)**

Conforme texto introdutório deste documento, o processo de autoavaliação tem como principal finalidade realizar uma reflexão aprofundada sobre a realidade do agrupamento com vista a uma melhoria da qualidade e do sucesso escolar. A constituição da equipa de trabalho, formalizada, com “caráter de urgência”, por razões implicadas no processo de avaliação externa a que o agrupamento foi sujeito, procurou compreender, na sua composição os “ (...) vários sectores/colaboradores/ clientes do agrupamento, funções, experiências e níveis hierárquicos.” (RAI: 3).

Destaquemos o termo “clientes” que, neste contexto de análise, podemos correlacionar com o modelo de mercado e respetivo vocabulário importado, essencialmente a partir dos anos 90, para o léxico da educação. Assistimos a alguma contradição entre este documento e os outros da escola, onde o pai é sempre apresentado como “um colaborador”, a necessitar de trabalhar para o bem comum, que

precisa de ajudar, de apoiar. Agora, o termo cliente atribui-lhe uma carga semântica diferente, é preciso servir bem este consumidor, para lhe agradar, para que se alie aos interesses desta instituição neste momento, em particular.

Os termos cliente, clientela, aparecem, de igual modo, na análise política das organizações, com o sentido de grupo de interesses, pressupondo a existência de conflito e a necessidade de estabelecimento de trocas, de negociações, de alianças ainda que provisórias, entre grupos dominantes, que interagem estrategicamente (Bacharach & Mundell, 1999).

Este documento, embora não o pretendendo explicitamente, constitui um exemplo paradigmático da “arena política” que se vive nas escolas entre diferentes grupos com diferentes lógicas de ação que, sendo aparentemente conflitantes, se interseccionam num quadro de hibridismo notório, de ajustamentos e reajustamentos, conforme os interesses em jogo: “A vida organizacional é caracterizada pelo conflito e pela cooperação, representando divergências ou convergências específicas” (Afonso, 1993b), onde as cliques atuam de acordo com os seus interesses específicos, instáveis, mesmo que utilizando estratégias contraditórias. Aqui, a direção da escola também tem interesse estratégico em ter os pais na equipa, em servir bem esta clientela, quanto mais não seja para que não deem uma imagem negativa da sua atuação, pois, apesar desta lógica de abertura, de confiança, de negociação (Afonso e Costa, 2011), “inspetores são sempre inspetores” e um dos domínios da avaliação é justamente a liderança.

A autarquia não esteve representada nesta comissão, nem elementos cooptados da comunidade local, nem alunos, nem pessoal não docente. Continua a desvalorizar-se o papel educativo destes agentes. A sua denominação muda e as suas atribuições também. Da designação, pelo menos teórica, de auxiliares de ação educativa ou funcionários administrativos, passaram, numa perspetiva aparentemente evolutiva, ascendente na pirâmide social, a assistentes técnicos e ou operacionais, numa acentuada afirmação da lógica burocrática, fabril, mecânica, mercantil, vocacionada para a “linha de montagem” do produto. Quanto aos alunos, continua a considerar-se a sua “imaturidade”, desaproveitando o seu contributo, não sendo chamados para participar nas equipas de trabalho, não sendo auscultados. Eles, mesmo os mais pequenos, têm voz e sabem bem aquilo de que “gostam” na escola.

Quanto à autarquia serve a conformidade institucional, não revelando preocupações em promover e coordenar um projeto educativo local. O Conselho Municipal de Educação é mais uma figura de retórica. Basta fazer um levantamento das datas das reuniões, disponíveis na página da Câmara, para constatar que tem reunido apenas uma vez por ano, não obedecendo ao preceituado legal, art.º 7.º do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, que aponta para reuniões trimestrais. Não orienta, nem coordena as políticas educativas locais, de acordo com o art.º 3.º do mesmo normativo. A carta educativa está completamente desatualizada, foi criado um grupo interno de trabalho para esta atualização, mas nunca reuniu. Neste território, constitui-se como mais um órgão institucional, sem importância conferida ou reconhecida quer pela autarquia, quer pelos outros membros, que assistem, passivamente, a esta representação, mais uma peça, de um sistema caótico, hipócrita, “debilmente articulado”, descontínuo, com muitos atores, muitos papéis, mas poucas ações<sup>96</sup>: a discrepância ou a “perversidade” (Santos Guerra, 2000) entre o dizer e o fazer.

Clara Cruz (2012) num estudo circunstanciado do funcionamento e prática de 11 conselhos municipais de educação, perante as respostas a perguntas que colocou a diferentes presidentes de câmara, acerca do funcionamento e importância deste órgão regulador das políticas locais de educação, conclui que, muitas vezes, estes conselhos “ (...) pouco acrescentam ao trabalho da autarquia para além da legitimação das suas decisões, pois funcionam em circuito fechado”. (Cruz, 2012: 217), constituindo-se como mais um dos novos modos de regulação do poder, no âmbito da autonomia e descentralização de competências e de responsabilidades do poder central.

A Associação de Pais fez-se representar, agora, presencialmente, embora com as dificuldades inerentes aos horários de trabalho e conciliação com a exaustividade de reuniões e tarefas adjacentes à recolha e tratamento de dados, que, mais uma vez, se centralizaram nos docentes, e, em particular, nalguns que fazem parte de várias equipas, órgãos, em simultâneo: coordenador de departamento (2), presidente do conselho geral,

---

<sup>96</sup> Daremos conta desta inércia quando focalizarmos a atenção nas nossas notas de observação participada de uma das reuniões deste conselho.

assessores tecnicopedagógicos (3), por exemplo, que poderão ter usufruído, para além de outras do seu trabalho diário, de horas da componente não letiva para a realização dos trabalhos.

Antes das demais reflexões, e de modo a possibilitar uma leitura global das linhas orientadoras do documento em análise, apresentamos o quadro que preenchemos para o efeito.

**Quadro 27** - Estrutura do relatório de avaliação interna do Agrupamento AZ, 2010

<b>Capa com logótipo do agrupamento</b>	Páginas	
<p><b>1. Introdução</b></p> <p><b>A Equipa de autoavaliação e metodologia adotada</b></p>	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enquadramento legal: Lei 31/2002, de 20 de dezembro</li> <li>• Apresentação dos objetivos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da organização da escola e dos seus níveis de eficiência e eficácia</li> <li>- Assegurar o sucesso educativo baseado numa política de qualidade, exigência e responsabilidade</li> <li>- Incentivar ações e processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados do agrupamento</li> </ul> </li> <li>• Composição da equipa de autoavaliação com base na representação dos vários setores de ensino, clientes, funções, experiência e níveis hierárquicos               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representante da associação de pais</li> <li>- Diretor</li> <li>- Coordenadora do conselho do 1.º Ciclo e assessora tecnicopedagógica</li> <li>- Docente do 3.º Ciclo e assessora tecnicopedagógica</li> <li>- Docente de educação especial</li> <li>- Presidente do CG e assessor tecnicopedagógico (coordenador da equipa: competências técnicas e qualidades pessoais)</li> <li>- Coordenadora do departamento da educação pré-escolar</li> <li>- Coordenadora do departamento de ciências humanas e sociais</li> </ul> </li> </ul> <p>Tratamento estatístico a cargo de uma docente de educação física</p>

<p><b>- O modelo CAF (Common Assessment Framework/Estrutura Comum de Avaliação)</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do modelo e suas virtualidades</li> </ul>														
<p><b>2. Análise reflexiva sobre a práxis de atuação do agrupamento</b></p>	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A equipa colaborou na elaboração do documento de apresentação do agrupamento à IGE, seguindo os seis campos de análise e respetivos descritores do documento emanado da IGE, apoiando-se nos documentos reguladores do agrupamento</li> </ul>														
<p><b>3. Plano de melhoria com base nos inquéritos</b></p>	7	<table border="1"> <tr> <td colspan="2" data-bbox="759 730 1457 792"><b>Análise dos resultados dos questionários aos alunos</b></td> </tr> <tr> <td data-bbox="759 792 1145 869"><b>Pontos fortes</b></td> <td data-bbox="1145 792 1457 869"><b>Pontos a melhorar</b></td> </tr> <tr> <td data-bbox="759 869 1145 1312">Satisfação quanto: aos professores, aos auxiliares, aos serviços, ao atendimento, à existência de regras, à organização e funcionamento, clima, ambiente e cultura da escola, ao diretor</td> <td data-bbox="1145 869 1457 1312">O conhecimento do PEA e do RI, a forma de comunicação dos auxiliares com algumas faixas etárias, o conhecimento do funcionamento de alguns serviços, mais contactos do diretor com o pré-escolar e o 1.º ciclo</td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="759 1312 1457 1384"><b>Análise dos resultados dos questionários aos pais/encarregados de educação</b></td> </tr> <tr> <td data-bbox="759 1384 1145 1438"><b>Pontos fortes</b></td> <td data-bbox="1145 1384 1457 1438"><b>Pontos a melhorar</b></td> </tr> <tr> <td data-bbox="759 1438 1145 1877">Satisfação quanto: ao ensino/aprendizagem; aos resultados académicos; às instalações, à segurança e à higiene; ao atendimento e à comunicação/informação; à organização e funcionamento do agrupamento; clima, ambiente e cultura de escola</td> <td data-bbox="1145 1438 1457 1877">Divulgar o PEA e o RI, o <i>site</i> da escola, os SPO; apoio educativo, livro de reclamações; presença mais direta do diretor no 1.º Ciclo e no Pré-escolar; melhoria de instalações de higiene e segurança em algumas escolas deste ciclo</td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="759 1877 1457 1960"><b>Análise dos resultados dos questionários ao</b></td> </tr> </table>	<b>Análise dos resultados dos questionários aos alunos</b>		<b>Pontos fortes</b>	<b>Pontos a melhorar</b>	Satisfação quanto: aos professores, aos auxiliares, aos serviços, ao atendimento, à existência de regras, à organização e funcionamento, clima, ambiente e cultura da escola, ao diretor	O conhecimento do PEA e do RI, a forma de comunicação dos auxiliares com algumas faixas etárias, o conhecimento do funcionamento de alguns serviços, mais contactos do diretor com o pré-escolar e o 1.º ciclo	<b>Análise dos resultados dos questionários aos pais/encarregados de educação</b>		<b>Pontos fortes</b>	<b>Pontos a melhorar</b>	Satisfação quanto: ao ensino/aprendizagem; aos resultados académicos; às instalações, à segurança e à higiene; ao atendimento e à comunicação/informação; à organização e funcionamento do agrupamento; clima, ambiente e cultura de escola	Divulgar o PEA e o RI, o <i>site</i> da escola, os SPO; apoio educativo, livro de reclamações; presença mais direta do diretor no 1.º Ciclo e no Pré-escolar; melhoria de instalações de higiene e segurança em algumas escolas deste ciclo	<b>Análise dos resultados dos questionários ao</b>	
<b>Análise dos resultados dos questionários aos alunos</b>																
<b>Pontos fortes</b>	<b>Pontos a melhorar</b>															
Satisfação quanto: aos professores, aos auxiliares, aos serviços, ao atendimento, à existência de regras, à organização e funcionamento, clima, ambiente e cultura da escola, ao diretor	O conhecimento do PEA e do RI, a forma de comunicação dos auxiliares com algumas faixas etárias, o conhecimento do funcionamento de alguns serviços, mais contactos do diretor com o pré-escolar e o 1.º ciclo															
<b>Análise dos resultados dos questionários aos pais/encarregados de educação</b>																
<b>Pontos fortes</b>	<b>Pontos a melhorar</b>															
Satisfação quanto: ao ensino/aprendizagem; aos resultados académicos; às instalações, à segurança e à higiene; ao atendimento e à comunicação/informação; à organização e funcionamento do agrupamento; clima, ambiente e cultura de escola	Divulgar o PEA e o RI, o <i>site</i> da escola, os SPO; apoio educativo, livro de reclamações; presença mais direta do diretor no 1.º Ciclo e no Pré-escolar; melhoria de instalações de higiene e segurança em algumas escolas deste ciclo															
<b>Análise dos resultados dos questionários ao</b>																

		<b>pessoal não docente</b>	
		<b>Pontos fortes</b>	<b>Pontos a melhorar</b>
		Capacidade de liderança do diretor: orientação, motivação, apoio, gestão das relações, regulação das responsabilidades valorização do trabalho de todos	Auscultar e divulgar informação sobre as necessidades de formação Divulgar competências, funcionamento e decisões do CG, do CP e do Conselho administrativo Mobilizar para a elaboração dos documentos orientadores do agrupamento Melhorar a circulação da informação
		<b>Análise dos resultados dos questionários ao pessoal docente</b>	
		<b>Pontos fortes</b>	<b>Pontos a melhorar</b>
		Capacidade de liderança do diretor: orientação, motivação, apoio, gestão das relações, regulação das responsabilidades valorização do trabalho de todos Circulação da informação Implementação de parcerias Articulação com as famílias Promoção do sucesso escolar Ação do CG e dinâmica do CP	Divulgar o trabalho e decisões do CG Divulgar os indicadores da avaliação de desempenho docente Divulgar a atuação da direção quanto à gestão de pessoal e recursos financeiros Melhorar a circulação de informações Divulgar ações e resultados de parcerias institucionais e locais
<b>4. Análise do relatório de avaliação externa</b> <b>Pontos fortes e pontos fracos</b>	18	Apresentação dos diferentes domínios do relatório de avaliação externa e contraditório para “reposição da verdade e da justiça”, visto que não há concordância entre o texto elaborado pela IGE e a menção de BOM, atribuída nos domínios: resultados e prestação de serviço educativo	

<b>5. Considerações finais</b>	29 - 33	<b>Pontos fortes:</b> trabalho de equipa, conhecimento mais aprofundado da realidade da organização, <b>Dificuldades:</b> falta de formação na área, conciliação de horários, nomeadamente da representante dos pais, falta de um representante dos alunos <sup>97</sup> , linguagem técnica dos inquéritos, falta de aplicação de um teste piloto, escassez de tempo, trabalho de casa, incertezas quanto ao futuro face à decisão anunciada de extinção deste agrupamento, fusão das escolas em mega-agrupamento <b>Sugestão:</b> cooptação de um elemento externo: amigo crítico
--------------------------------	---------	---

Da leitura deste documento, depreendemos que a análise dos inquéritos por questionário, dirigidos a amostras dos vários grupos, teria proporcionado uma leitura mais esclarecedora se tivesse sido feita por ciclos de ensino, pois há alguma discrepância nas respostas, nos diversos domínios, pelos diferentes respondentes, que poderá estar ligada ao facto de pertencerem a elementos que trabalham, estudam ou têm filhos, na escola sede ou nos outros estabelecimentos. Pensamos que os que estão mais distantes serão os que provavelmente estarão menos satisfeitos. A análise feita separadamente poderia levar a uma reflexão mais contextualizada da ação e respetiva melhoria dos pontos fracos assinalados.

Vejamos, a título exemplificativo, que das respostas aos questionários se verifica por parte dos respondentes, nomeadamente alunos e pais, como um aspeto a melhorar a presença mais direta e mais assídua do diretor no pré-escolar e no primeiro ciclo. De algum modo, estas recomendações evidenciam uma incidência do trabalho de proximidade realizado na escola sede<sup>98</sup>, que se reflete também na insuficiência de

<sup>97</sup> Não conferem destaque à ausência de um representante do pessoal não docente na equipa: “ (...) relação entre famílias e escolas não se esgota na interação entre pais e professores.” (Silva, 2010).

<sup>98</sup> Vários estudos empíricos realizados em agrupamentos mostram a centralidade da escola sede, os seus privilégios em relação aos outros tentáculos, os outros estabelecimentos, que funcionam em completa dependência deste organismo central de decisões. Por mais que se façam representar os outros ciclos de ensino, há uma hierarquização quase naturalizada, de cima para baixo, entre as escolas. Os professores do 1.º ciclo e do pré-escolar queixam-se de ser postos, muitas vezes, à margem das resoluções, apesar de considerarem que ocupam um lugar chave na articulação curricular que devia estabelecer-se de baixo para cima, um dos princípios subjacentes à ideologia da fusão das escolas e da articulação vertical entre níveis de educação e ensino. Apesar da maior parte dos educadores e professores, em estudos já realizados, concordar com a filosofia da criação de agrupamentos, considera que há um grande desfasamento entre a teoria e a prática, designadamente no que diz respeito à necessidade de “ (...) desenvolver uma cultura

recursos nos outros estabelecimentos, embora muitos deles da responsabilidade da autarquia.

É interessante verificar que o envolvimento dos pais é mais evidente nas atividades do pré-escolar e do 1.º ciclo, aliás no relatório de avaliação externa aparecem destacadas as atuações do departamento da educação pré-escolar e das bibliotecas escolares que, embora mais presentes na sede, procuram desenvolver um trabalho itinerante, de modo a possibilitar as mesmas oportunidades aos alunos dos diferentes estabelecimentos de ensino.

Ao procedermos a uma leitura comparativa entre os dois documentos, o da avaliação externa e o da autoavaliação, podemos constatar algumas semelhanças e algumas diferenças, que potenciam a importância e a necessidade de realização destes dois momentos e da sua articulação, destes dois olhares e da sua simbiose, numa visão mais aproximada da realidade e com efeitos de atuação mais produtivos no campo da melhoria de cada organização.

Começemos pelas semelhanças: quer num relatório, quer no outro são apresentados, como pontos fortes, alguns aspetos relativos ao dinamismo do trabalho realizado pelas lideranças, pela satisfação quanto aos professores e suas práticas de ação pedagógica, pelo clima escolar dialogante, pela valorização do trabalho dos vários intervenientes no processo educativo e abertura da escola à comunidade local. Contudo, uma análise do relatório de avaliação interna permite-nos detetar alguns aspetos de melhoria que sobressaem como pontos fortes do relatório da avaliação externa, por exemplo, em todos os setores questionados, há atores que revelam desconhecimento dos documentos orientadores, desconhecimento de alguns serviços, desconhecimento de funções de alguns órgãos, nomeadamente do CG, reiterando problemas de divulgação, circulação de informação e de participação efetiva na elaboração de documentos cruciais da vida escolar, que não foram considerados relevantes pela equipa externa ou que escaparam à sua observação.

---

institucional e profissional assente em princípios de corresponsabilização e num forte trabalho de equipa (...).” (Leite & Fernandes, 2007: 68).

É importante verificar que os alunos e os pais se aproximam em algumas respostas, questões de higiene, segurança, e se afastam do pessoal docente e não docente, que valorizam a articulação escola família como um ponto forte, quando o mesmo não é referenciado pelos primeiros, interpretações diferentes da mesma realidade, ou ainda quando os pais não destacam a atuação dialogante do diretor e todos os outros elementos a valorizam. Há uma separação entre os dois mundos, o interior e o exterior, o escolar e o paraescolar, e os alunos ficam ali no meio, fiel da balança, que não participou na equipa de autoavaliação, sendo os protagonistas da ação, de todas as ações, da longa cadeia de comunicação<sup>99</sup> que é a escola no seu sentido pleno.

## 2.2. As personagens da ação central (Quem?)

Recapitulando alguns dados fornecidos no capítulo IV, quanto à apresentação do elenco, acrescentamos algumas informações que consideramos úteis, num quadro, agora mais detalhado, relativo a alguns atributos e funções no plano das relações intra e interinstitucionais e a relevância da presença de professores e ou pais professores em cada uma das cliques.

Quadro 28 - Quadro genérico da composição / caracterização das personagens do Conselho Geral

Grupos	Elementos/ Caracterização	
<b>Docentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. 1 Educadora</li> <li>. 1 Professor do 1.º ciclo</li> <li>. 1 Professora do 1.º ciclo</li> <li>. 2 Professores do 2.º ciclo</li> <li>. 1 Professora do 2.º ciclo</li> <li>. 1 Professora do 2.º ciclo</li> <li>. 1 Professora do 3.º ciclo</li> </ul>	<p><b>Docente no novo centro escolar</b>  <b>Docente numa aldeia</b>  <b>Docentes na escola sede</b></p> <p><b>Mãe de um aluno do 2.º ciclo</b></p>
<b>Não Docentes</b>	. Assistente operacional	

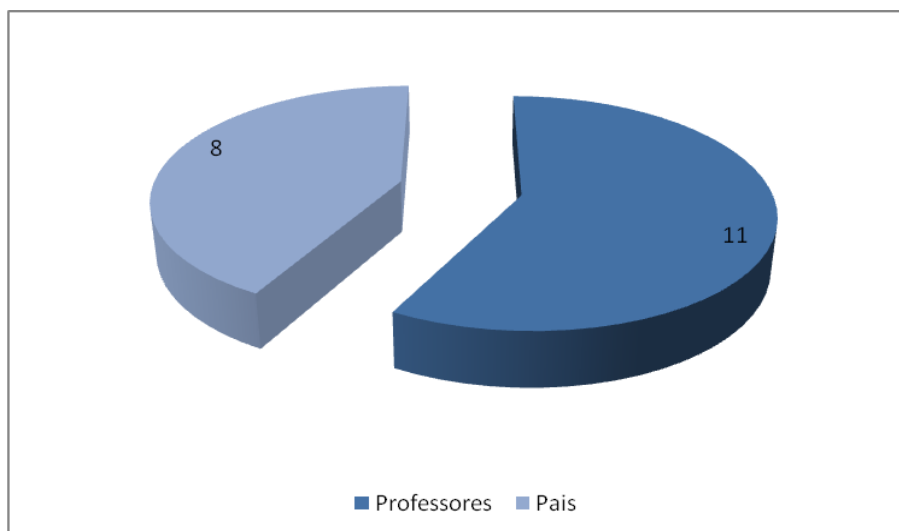
<sup>99</sup> Ver etimologia da palavra: tornar comum, partilhar, trocar, reversibilidade de papéis num plano de reciprocidade de papéis dos interlocutores.

	. Assistente técnica	
<b>Pais/Encarregados de Educação</b>	. <b>Pai de um aluno do 1.º ciclo</b> . <b>Pai de um aluno do 2.º ciclo</b>  . <b>Pai de um aluno do 1.º ciclo e de 1 do 2.º ciclo</b>  . <b>Pai de um aluno do 1.º ciclo</b>	<b>Docente no Agrupamento Vice-presidente do conselho executivo da associação de pais</b> (antes vice-presidente da assembleia geral da associação de pais) <b>Docente no Agrupamento Docente (noutro agrupamento, da cidade), presidente do conselho executivo da associação de pais, vogal da direção da CNIPE (confederação nacional independente de pais e encarregados de educação)</b>
<b>Autarquia</b>	. Vereador e vice-presidente da câmara municipal . Vereador sem pelouro (da oposição) . <b>Presidente da Junta de Freguesia</b> da escola sede (da oposição)  . <b>Vereadora da Educação e Cultura</b> . <b>Assistente social da Câmara</b>	<b>Foi docente do 3.º ciclo</b> muitos anos, na sede do concelho <b>Docente na Escola Secundária/já</b> foi docente no Agrupamento  <b>Pai de uma aluna do terceiro ciclo</b> , presidente da Casa do Povo, secretário do conselho executivo da associação de pais
<b>Comunidade Local</b>	. <b>Associação de Bombeiros Voluntários</b>  . Presidente de um Agrupamento de Escuteiros  . Centro de Saúde	<b>Pai de um aluno do jardim de infância e de outro do 1.º ciclo</b> , presidente do conselho fiscal da associação de pais, membro da direção da associação de bombeiros voluntários Membro da Direção da Casa do Povo  Médica
<b>Alunos</b>	. Assistente técnica  . <b>Assistente operacional na escola sede</b>	<b>Mãe de um aluno do 3.º ciclo</b>
<b>Diretor</b>	. Docente do 2.º ciclo	Um filho, maior, em funções no agrupamento, com um contrato da autarquia

Da leitura do quadro, destacamos, por um lado, a **verde**, todos os que, mesmo não representando os pais, são pais de alunos do agrupamento, 8 elementos; a **azul**, os que, mesmo não os representando legalmente, são, ou foram, professores dentro ou fora deste agrupamento, 11 elementos; por outro lado, a **vermelho**, os elementos que foram designados para ocupar funções anteriormente exercidas por outros, nomeadamente os representantes da autarquia e dos alunos que mudaram no decurso da ação.

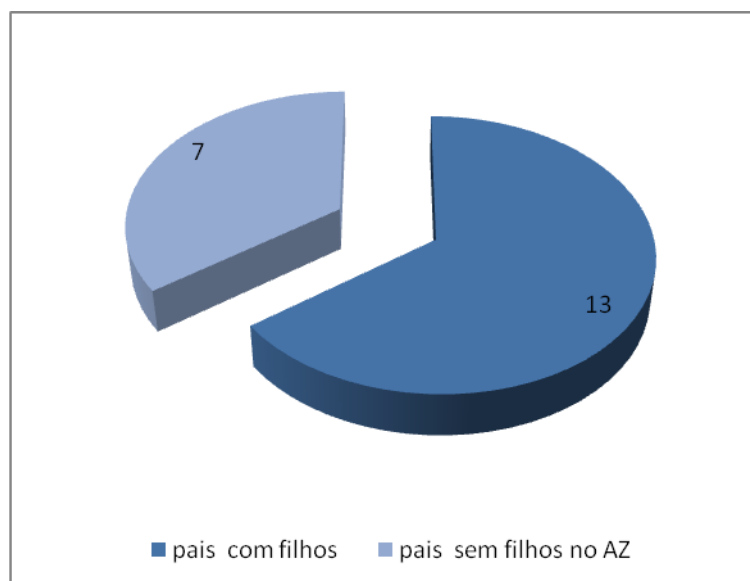
Do quadro supra, realçamos, ainda, o desequilíbrio de presenças entre “professores” e “pais”, traduzido no gráfico seguinte.

**Gráfico 2- Cliques maioritárias, quanto à presença no CG**



Outro dado que consideramos relevante na composição deste órgão diz respeito ao número de pais com filhos no agrupamento e fora do mesmo, pois as suas atuações são diferentes: os que não têm filhos no agrupamento não se envolvem tanto nas questões dos alunos, são filhos de outros, não são seus, por isso estão lá para representar os seus interesses de classe, de grupo: docentes, autarquia, comunidade. Poderiam eventualmente jogar o papel de pais, mas não.

**Gráfico 3 - Distribuição do número de pais com e sem filhos no AZ**



Só um dos elementos do CG não é pai, nem dentro nem fora do agrupamento. Um dos pais considerados, com filhos no AZ, tem um filho maior que não é aluno, mas funcionário do agrupamento, contratado pela autarquia. Aqui poderá interessar-lhe representar também os interesses dos assistentes operacionais ou da autarquia, que lhe “empregou” o filho.

Gostaríamos de chamar, ainda, a atenção para outra linha de leitura, as ligações, “perigosas” ou não, de muitos dos atores, no quadro das relações estabelecidas no seio da organização escolar e entre instituições locais, confirmando alianças entre pais e professores pais ou pais professores, entre a escola e a autarquia, entre os pais e associações locais nos jogos mais ou menos declarados pela conquista de poder (es).

No nosso estudo, não sentimos a necessidade de estabelecer uma distinção entre pais professores e professores pais, considerando-os no mesmo parâmetro, pois não constatámos uma efetiva diferença na atuação dos pais professores, isto é, aqueles que estão no CG, em primeiro lugar como pais e acumulam a função docente, e os professores pais, aqueles que estão lá como professores, mas não deixam de ser pais.

Em ambas as situações, a sua atuação foi diferente da do pai não-professor. Com a exceção do PPAP, acabaram por ser mais professores do que pais, aliando-se com os

“colegas”, quando pretendem dar a imagem de união e coesão interna, escolar “lógica neoinstitucional”, de “integração”, de pertença ao sistema (Dubet, 1996), de cooperativismo da classe docente, “lógica profissional” (Sarmiento, 2000), de interesses de carreira (Morgan, 2006), do cumprimento formal de regras superiores, com vista à uniformidade de procedimentos, “lógica do serviço público” (Sarmiento 2000), mas sempre “lógica de ação estratégica” (Dubet, 1996), assente na competição, ora com os outros pais, da associação de pais, ora com a autarquia, elementos “exteriores” à escola, perçecionados, de algum modo, como “invasores” do seu poder institucionalizado, agora “ameaçado”, como veremos a seu tempo, na análise dos atores em ação, no CG.

### **2.2.1. Caracterização da amostra dos elementos do CG entrevistados**

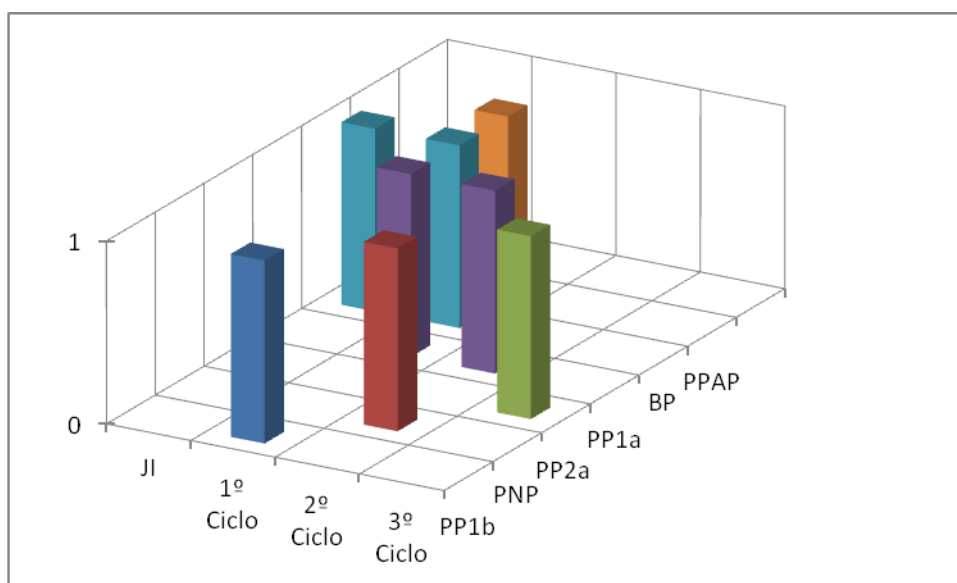
Depois de esquematizado o quadro geral das personagens do conselho geral, apresentamos, de forma mais circunstanciada, a amostra que entrevistámos e que elencámos, previamente, na explicação dos nossos procedimentos metodológicos: o presidente do conselho geral (PCG); o diretor (DIR); o presidente da associação de pais (PPAP); dois docentes do 1.º ciclo (D1a e D1b); três professores no agrupamento com filhos no 1.º e 2.º ciclo (PP1a, PP1b, PP2a); um pai não professor (PNP); um educador (E); três elementos cooptados da comunidade: representante de um agrupamento de escuteiros local (AE), do centro de saúde (CS), dos bombeiros municipais, pai com filhos no agrupamento (BP); um representante do pessoal não docente (PNDt) e dois representantes da autarquia (Aa1 e Ab2).

Partindo de uma caracterização direta, feita por autocaracterização, recortada de dados colhidos nas entrevistas, e em momentos menos formais da interação que estabelecemos com todos eles, apresentamos a análise de variáveis relativas ao facto de terem filhos no agrupamento e respetivos níveis de educação e ensino, (independentemente de serem representantes dos pais), ao género, idade, profissão, habilitações literárias, cargos ou funções exercidas ao longo da vida, profissional ou social, para a caracterização dos atores da ação “dramática”, que possibilitaram uma melhor caracterização dos atores, a identificação dos seus interesses (pessoais, profissionais, políticos (Hoyle, 1982, citado por Afonso, 1993) fontes de poder (dominação, influência, Friedberg, 1995, e Morgan, 2006) e lógicas de ação (que os

enformam), facilitando uma leitura compreensiva da realidade, desta realidade organizacional, desta organização política, como “campo de luta” (Ball, 1987), destes atores no sistema de ação. (Friedberg, 1995).

Dos dezassete elementos do CG entrevistados, seis têm filhos a estudar no AZ, embora só 4 sejam representantes desta clique. Destes seis, dois têm 2 filhos em níveis de educação e ensino diferentes: um com 1 no pré-escolar e 1.º ciclo, outro com 1 no 1.º ciclo e outro no 2.º, perfazendo um total de 8 filhos, conforme figura infra.

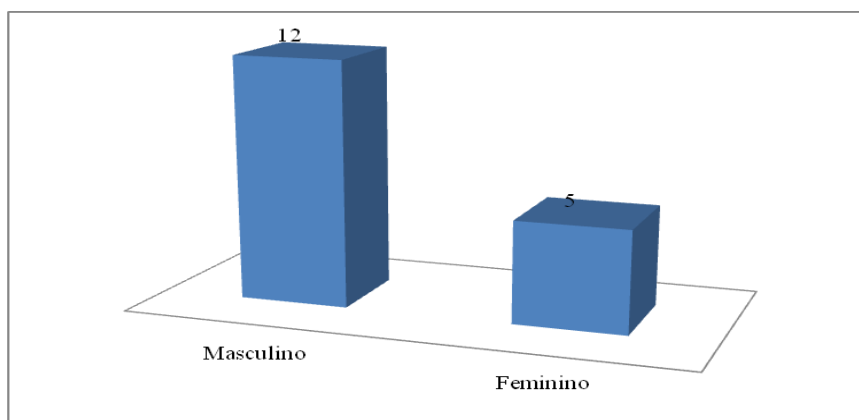
**Gráfico 4 - Distribuição dos filhos dos entrevistados por níveis de educação, no AZ**



Esta predominância de pais com filhos no 1.º ciclo, da vila, vai “reorientar”, muitas vezes, a agenda de trabalhos das reuniões do CG, como daremos conta, ilustrando a eventual “sobre-representação” de um ciclo em detrimento de outros.

### 2.2.2. O género

Gráfico 5 – Caracterização dos entrevistados do CG, quanto ao género



Quanto ao género, predomina o masculino<sup>100</sup>. Poderíamos questionar quais as razões que estarão na base desta presença maioritariamente masculina, num órgão de uma organização escolar, um *locus* “povoado” essencialmente por mulheres.

Confrontando estes dados com outros estudos, poderemos afirmar que, também na sociedade portuguesa, ainda se verificam grandes desigualdades na ocupação de cargos de chefia, de direção, por parte dos homens e das mulheres<sup>101</sup>. De acordo com a Comissão das Comunidades Europeias, no seu Relatório Intercalar sobre os Progressos no Roteiro para Igualdade entre Homens e Mulheres (2006-2010: 5), apesar de nos últimos 50 anos, a participação das mulheres na vida social ter registado progressos inegáveis “ (...) continuam a estar sub-representadas em todas as esferas do poder na maioria dos Estados-Membros, bem como nas instituições da U.E.” (*ibidem*).

Será por que estas continuam a assumir a maior parte das responsabilidades familiares e domésticas e daí a sua dificuldade em conciliar a vida profissional e a vida familiar? Ou ainda restam estereótipos culturais de uma tradição virada para o

---

<sup>100</sup> Dos 17 entrevistados, num conjunto de 21, só 5 mulheres, das 8 que se mantiveram, conseguimos que tivessem disponibilidade para serem entrevistadas. Razões possíveis: falta de capacidade de conciliação com as diferentes atividades, falta de hábito de exposição pública oral, o facto de a observadora também ser mulher?

<sup>101</sup> Documento acedido em: <http://195.23.38.178/cig/portalcig/bo/documentos/04.pdf>, no dia 16 de agosto de 2012.

masculino nas esferas de decisão pública? Qual o significado que poderemos atribuir ao facto de os representantes dos pais neste conselho geral serem todos homens<sup>102</sup>, quando muitos estudos confirmam que são, habitualmente, as mães, que vêm à escola para tomar conta das ocorrências da vida escolar dos seus educandos?<sup>103</sup>

Outro elemento que gostaríamos de realçar, pela sua possibilidade heurística, os elementos “mais importantes” da hierarquia formal são homens; o diretor e o presidente do conselho geral, e o primeiro representante da autarquia, vice-presidente da câmara, também.

Num recente estudo, apresentado à Universidade Católica, Viseu, no âmbito de uma dissertação de mestrado, em Ciências da Educação, cujo objetivo foi conhecer a liderança escolar no feminino, a sua autora concluiu, a partir do trabalho empírico encetado num agrupamento de escolas de cidade, liderado por uma diretora, que, apesar de o género “ (...) não interferir na ascensão à liderança de topo (...) não se afigura um fator impeditivo para a mulher que demonstre vontade e competências pessoais (...) reconhece-se, contudo, a presença de aspetos culturais que não permitem que as mulheres usufruam de igual disponibilidade.” (Balula, 2012: 142).

De acordo, ainda, com este estudo, a sub-representação das mulheres em cargos de liderança de topo, numa sociedade democrática, numa organização democrática, no quadro de desenvolvimento, pelo menos teórico, de igualdade de oportunidades, prende-se, essencialmente, com razões de natureza pessoal, de motivação intrínseca, “dificuldade em arriscarem”, podendo estar na base desse comportamento de retração, fenómenos como “estereótipos de papéis de género, responsabilidades familiares, perceções de liderança das próprias mulheres.” (*ibidem*). Lembremos que, apesar de tudo, a escola, pela sua natureza emancipatória, pelo seu inegável papel na educação para a cidadania, para o desenvolvimento integral da “pessoa humana”, é um dos meios

---

<sup>102</sup> Fontes de poder: gestão de relações de género, Morgan, 2006.

<sup>103</sup> Cf. Estudos de Canário (1997) ou de Silva (2003: 227) que nos fala de uma feminização da vida escolar, embora constate que “ (...) a proporção de pais face à de mães tende a aumentar nos tais momentos formais e públicos”, espelhando a divisão de “papéis sexuais dominantes no conjunto da sociedade portuguesa.”

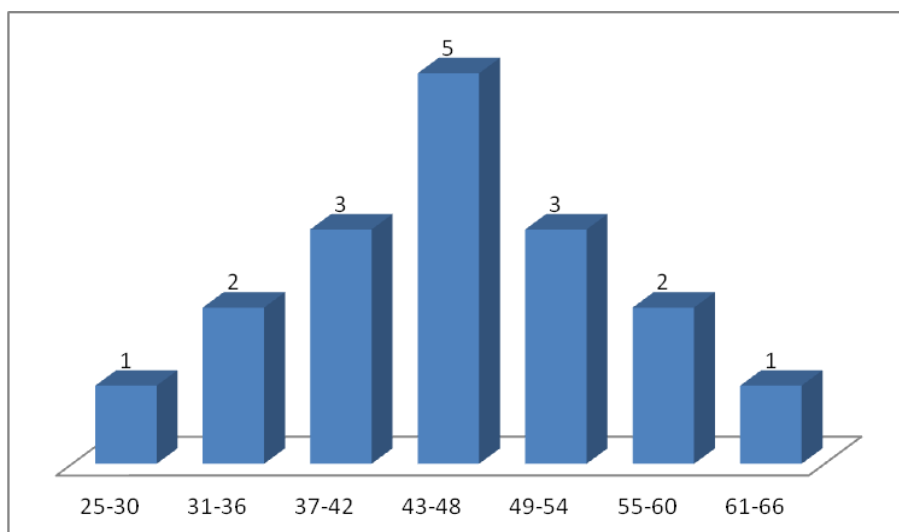
mais privilegiados de reconfiguração social dos papéis dos homens e das mulheres no contexto de uma efetiva igualdade de oportunidades para todos, de democracia, afinal.

Outros estudos académicos relacionados com esta temática, de género e poder, realizados, por exemplo, na Universidade do Minho, apontam para a necessidade de desmistificação e desconstrução das representações sociais de género, pois ao continuarmos a atribuir relevância à “variável género”, estamos, de certo modo, a amplificar e a perpetuar esta discriminação e a dominação de um dos géneros. (Rocha, 2005, 2007). Custódia Rocha aponta para a necessidade de desconstruir “análises típicas”, de tipologias do poder no feminino e no masculino, alertando para os perigos das metáforas tradicionais, mostrando as relações dos atores, homens ou mulheres, como relações de poder, estudando as suas efetivas lógicas de ação, em contextos sociais, onde se verificam múltiplas racionalidades e múltiplos poderes: “ (...) as análises sobre as relações sociais de género enquanto relações sociais de poder não mais se podem reduzir aos critérios do ‘feminismo da igualdade’ nem aos ‘feminismos da diferença’.” (Rocha, 2005: 457).

Embora, consideremos interessantes estes estudos, não cabe no âmbito do nosso trabalho uma problematização mais detalhada, que poderá ser desenvolvida noutro momento, no âmbito das relações de poder no seio do associativismo parental, por exemplo, ou da participação de mães professoras nos órgãos de tomada de decisão das escolas.

### 2.2.3. A idade

Gráfico 6 - Caracterização dos entrevistados quanto à idade



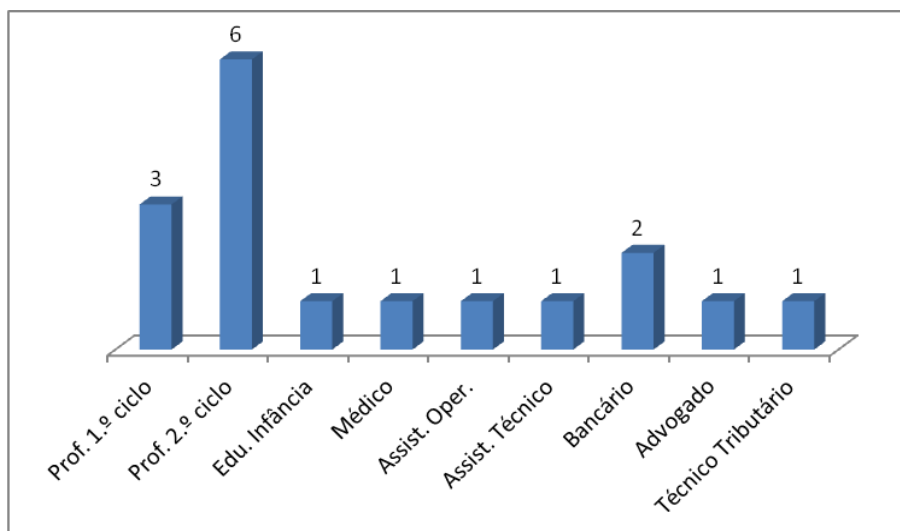
No que concerne a idade, a maior parte dos entrevistados tem mais de 40 anos. São pessoas com uma grande variação de tempo de serviço, desde 4 anos, um elemento, até 40, ambos em representação do poder local. A média do tempo de serviço situa-se entre os 20 e os 30 anos.

No grupo dos pais, que foram todos entrevistados, só um pai tem menos de 40 anos e os outros ainda não chegaram aos 50. Será que os pais mais novos ainda não obtiveram o “reconhecimento” por parte dos seus pares para serem eleitos, ou estes ainda não mostram “capacidade” ou “interesse” para formarem listas? Ainda se encontram nos “bastidores” à espera de vir a entrar nas “esferas de influência”? Ou são pais cada vez mais tarde? Da nossa experiência, como professora, diretora de turma e mãe, temos uma opinião diversa desta constatação: um grande número de pais que vai, regularmente, à escola, que participa ativamente nas reuniões de pais, são jovens, com menos de 40 anos, mais escolarizados e muito preocupados com a educação dos seus filhos. Então, o que poderemos inferir desta presença mais “amadurecida”, neste órgão de um agrupamento que abrange, em termos genéricos, uma população escolar muito jovem, desde os 3 até 14 anos, pressupostamente com pais mais jovens?

É interessante verificar que apenas um dos elementos, designado pela autarquia, tem uma idade inferior a 30 anos, estando agora a iniciar a sua carreira.

#### 2.2.4. A profissão

Gráfico 7 - Caracterização dos entrevistados quanto às profissões



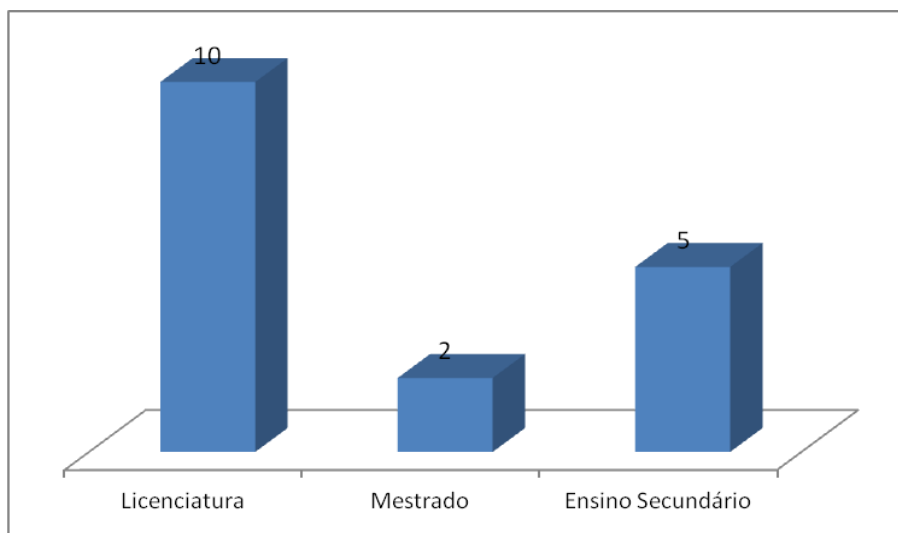
Quanto à atividade profissional, predominam os professores, que têm uma representação considerável neste órgão, 7 elementos representativos dos diferentes graus de ensino, além do diretor, já vimos que 3 dos 4 pais, também exercem, “acumulam”, esta profissão: um conjunto de 10 em 21. No caso dos pais, alguns estudos têm mostrado que é porque os seus pares confiam nos saberes, na experiência, no domínio dos códigos linguísticos e técnicos dos professores que, sendo do meio, podem melhor representar aqueles que, por razões de várias ordens, nomeadamente de *background* cultural, se podem sentir inibidos desta participação e autoexcluírem-se ou, então, porque tendo já participado se sentiram, de algum modo, excluídos ou consideraram pouco relevante a sua presença (Sá,2004)<sup>104</sup>.

<sup>104</sup> Teria sido interessante, para o nosso estudo, a aplicação de um inquérito a todos os pais do agrupamento, procurando, questionar, entre outras, por exemplo, se se sentiam representados por estes pais, as razões desta falta de participação, deste “alheamento” ou exclusão, voluntária ou não dos órgãos associativos e de representação nas organizações escolares. Esta é uma das limitações que sentimos neste trabalho. Poderíamos enriquecê-lo tendo adotado uma metodologia mista, associando um instrumento de recolha quantitativa de dados.

Um dos elementos cooptados já está aposentado, no entanto mantém uma vida ativa em termos associativos.

### 2.2.5. As habilitações académicas

Gráfico 8 - Caracterização dos entrevistados quanto às habilitações académicas

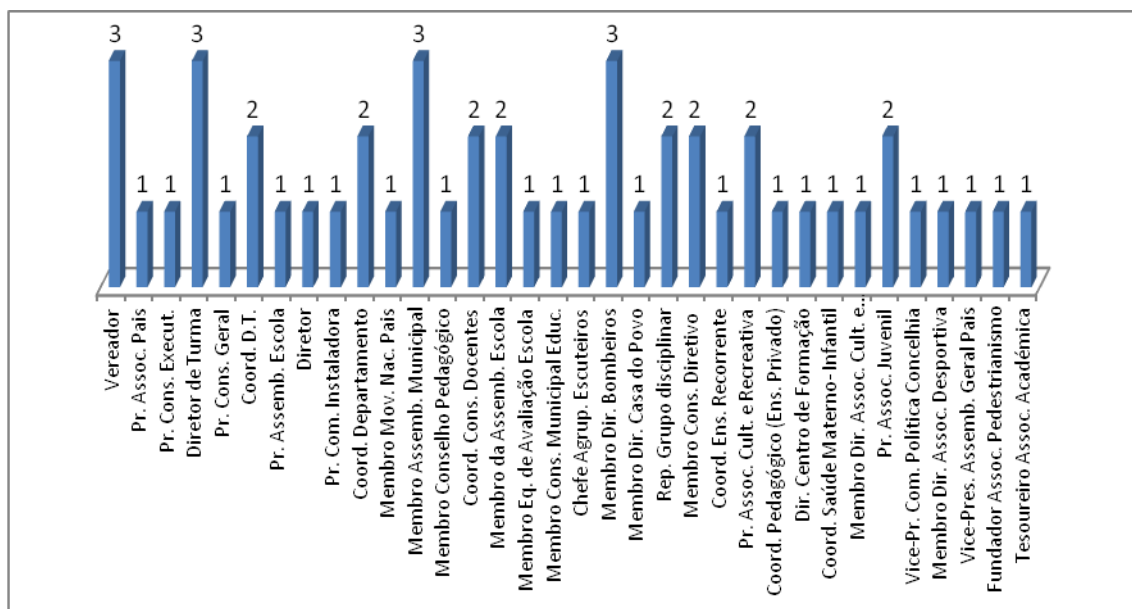


Em relação às habilitações académicas, a maioria tem o grau de licenciatura. Como vimos, até no caso dos representantes dos pais isso se verifica. Excetuam-se os representantes do pessoal não docente e dois dos cooptados. Todos, no entanto, concluíram o ensino secundário.

Estes níveis de escolarização traduzem, por um lado, a obrigação institucional, os professores têm de ser detentores de habilitações específicas, que passam pela licenciatura, e os outros atores também pertencem a grupos escolarizados, pois, mesmo quando selecionados pelos seus pares, as habilitações académicas, o currículo profissional, acaba por condicionar as escolhas, associando a probabilidade de uma melhor representação aos mais qualificados academicamente.

## 2.2.6. Cargos/funções desempenhadas ao longo da vida

Gráfico 9 - Caracterização dos entrevistados quanto aos cargos desempenhados



No que diz respeito aos diferentes cargos ou funções desempenhados ao longo da vida, a elaboração do gráfico possibilitou a verificação de uma grande heterogeneidade, no entanto, subjaz uma característica comum: todos os atores já desempenharam ou desempenham outras funções para além da sua atividade profissional, isto é, todos estiveram ou estão ligados à direção de órgãos de natureza diversa, política, económica, cultural, o que nos leva à consideração de que, neste caso, o fator experiência<sup>105</sup> foi um fator determinante na sua eleição ou escolha. Dos seus diversos percursos de vida, constam atividades ligadas à direção, à liderança de topo ou intermédia em várias organizações: escolas públicas e privadas, assembleias municipais, câmaras, juntas de freguesia, associações humanitárias, recreativas e culturais. Digamos que estas personagens atuaram ou atuam em diferentes palcos, assumiram e assumem diferentes formas de protagonismo da ação, que vão tentar mobilizar nas suas lutas,

<sup>105</sup> Cf. Fontes de poder, Morgan: 2003.

mais ou menos explícitas pela apropriação do poder (de autoridade ou de influência, Bacharach & Mundell, 1999) como veremos na análise das suas atuações no CG.

Além das entrevistas presenciais a membros do CG, as outras duas, também a pais, foram realizadas via *email* e os entrevistados responderam por escrito. Enviámos o guião, muito semelhante ao que utilizámos para as outras entrevistas, até pela possibilidade de cruzamento com olhares mais externos a este subsistema específico, o conselho geral do agrupamento AZ, mas pertencentes ao subsistema do associativismo de pais local e nacional. Uma ao presidente da assembleia de pais do agrupamento, também professor, na escola secundária da sede do concelho e presidente do conselho geral desta organização com dois filhos no agrupamento, um no pré-escolar, outro no 1.º ciclo; outra à presidente da CNIPE, igualmente professora, numa escola do distrito de Viseu e membro do conselho geral dessa mesma escola, com a experiência de 15 anos no movimento associativo parental, anterior membro da direção da CONFAP, tendo sido também sua presidente, no momento da entrevista, acumulava a presidência da FRAPViseu<sup>106</sup>.

### **2.2.7. Eleição e ou designação dos elementos do conselho geral do Agrupamento AZ**

O diretor, candidato único no concurso para recrutamento, foi eleito, para o quadriénio 2009-2013, em reunião do CGT, no dia 30 de abril de 2009. Foi o anterior presidente do conselho executivo deste Agrupamento e o presidente da comissão instaladora do agrupamento vertical das escolas da sede do concelho, excetuando a escola secundária. A tomada de posse, para a qual toda a comunidade educativa foi convidada<sup>107</sup>, realizou-se no dia 3 de junho, pelas 17 e 30 horas, na EB2/3.

Os professores e o pessoal não docente foram eleitos pelos respetivos pares, mediante apresentação de listas. Pelo que apurámos, foram apenas duas listas concorrentes: uma de cada clientela. A assembleia eleitoral para eleição dos

---

<sup>106</sup> No momento de redação final deste texto, a presidência desta federação foi conseguida pelo presidente da associação de pais do Agrupamento AZ, que tem vindo a progredir na hierarquia do movimento associativo ligado à CNIPE.

<sup>107</sup> Anexos (CD): convite para a tomada de posse do diretor.

representantes do pessoal docente e não docente realizou-se no mesmo dia, 18<sup>108</sup> de junho de 2009, na escola sede, perante duas mesas distintas, constituídas cada uma delas por 3 elementos, um presidente e dois secretários. Dos cadernos eleitorais, para os primeiros, constavam todos os docentes e educadores em exercício efetivo de funções no agrupamento, naquele ano letivo, constituindo-se em listas de 16 elementos, 8 efetivos e 8 suplentes, integrando pelo menos um professor titular e um representante de cada ciclo de educação e ensino, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 75/2008. Estavam inscritos 139 votantes, votaram 108, verificaram-se 31 abstenções, 9 votos brancos e 2 nulos. A lista A obteve 97 votos. Para os segundos, igualmente todos os elementos em exercício efetivo de funções, em listas de 4 candidatos, 2 efetivos e 2 suplentes. As candidaturas foram formalizadas em impressos próprios<sup>109</sup>, distribuídos nos serviços administrativos da escola sede. Estavam inscritos 54 votantes, votaram 49, abstiveram-se 5, votaram em branco 7, o resultado para a lista A foi de 49 votos<sup>110</sup>.

De acordo com documento orientador dos procedimentos eleitorais ou designação dos elementos para o CG, aprovado no CGT, do dia 8 de maio, assinado e divulgado por diferentes meios, pelo presidente do conselho geral transitório,<sup>111</sup> o representante dos alunos do ensino secundário/ensino básico recorrente no Conselho Geral, tinha de ser eleito pelo respetivo corpo de alunos, em assembleia de delegados de turma, até ao dia 17 de junho, bem como os representantes dos pais e encarregados de educação que foram eleitos em assembleia geral de pais e encarregados de educação do agrupamento de escolas, sob proposta das respetivas organizações representativas.

Os representantes do município foram designados pela Câmara Municipal, que no mês de dezembro procedeu a duas substituições, decorrentes do processo de eleições autárquicas entretanto realizadas. Nesta nova equipa, foi reforçada a confiança do presidente da câmara em elementos do seu partido, retirando competências que,

---

<sup>108</sup> Inicialmente prevista para o dia 17, foi adiada para o dia seguinte pelo motivo de realização de uma visita de estudo. Anexos privados: calendarização e comunicado de alteração desta data.

<sup>109</sup> Anexos (CD): modelo de impresso para apresentação de listas candidatas.

<sup>110</sup> Anexos (CD): resultados eleitorais, pessoal docente e não docente.

<sup>111</sup> Anexos (CD): documento orientador para a eleição e ou designação de representantes para o CG.

anteriormente, ainda com alguma ingenuidade de principiante na matéria, repartira por membros da oposição.

Para efeitos da designação dos representantes da comunidade local, os demais membros do Conselho Geral, em reunião especialmente convocada pelo presidente do Conselho Geral Transitório, cooptaram as individualidades ou as instituições e organizações, as quais indicaram os seus representantes. As entidades cooptadas já pertenciam ao CGT: Centro de Saúde, Bombeiros Voluntários e Agrupamento de Escuteiros.

A tomada de posse dos elementos do Conselho Geral eleitos ou designados e a reunião do Conselho Geral para cooptar três representantes da comunidade local realizou-se no dia 25 de junho. A reunião do Conselho Geral, com a totalidade dos seus membros e com a eleição do Presidente do Conselho Geral, efetivou-se no 15 de julho.

#### **2.2.8. A eleição dos pais para o CG: A escolha dos pais pelos pais**

A assembleia geral, preconizada pela lei, realizou-se no dia 5 de junho de 2009, pelas 19 horas no refeitório da Escola sede, sob convocatória do presidente da assembleia geral de pais (PAG), que conduziu os trabalhos. Presenciei os trabalhos depois de pedir autorização verbal ao seu presidente e dos contactos estabelecidos, em encontro formal, com o presidente da associação de pais (PPAP) para apresentação do projeto de doutoramento.

Esta reunião contou apenas com a presença inicial de trinta pais, num universo de mais de mil alunos.

Por considerarmos de grande importância para a compreensão de alguns dos fenómenos políticos registados no decurso das reuniões do conselho geral, ato II, apresentamos a tabela síntese dos principais momentos e intervenções ocorridas durante esta nossa observação inicial.

Quadro 29 - Dispositivo de observação de reunião da assembleia geral de pais 1: Eleição dos representantes ao CG

Ordem de trabalhos	Intervenientes	Assuntos /discursos /atos
1. Informações	PAG	Saudação e apresentação da observadora e do estudo. Ninguém se manifestou contra a presença.
	PPAP	Balanço do que foi feito: projeção de um <i>PowerPoint</i> - plano de atividades, reuniões realizadas, inscrição na CNIPE, sócia n.º 1 da FRAPViseu.
2. Apresentação de listas para o conselho geral	PAG	Apresentação de listas para eleição dos representantes dos pais no conselho geral, enquadramento legal.
	PPAP	Apresentação de uma lista pela Associação de Pais.
3. Votação	PP1a	<i>“Há algum formulário para preencher?”</i> [Aparecimento de outra lista, ali: pais-professores no agrupamento: alguns deles não puderam vir, suplentes, mas deram os nomes]
	PP1b	<i>“Não é com a intenção de criar um lobby do corpo docente, é para o bem da comunidade educativa”.</i>
	PPAP	<i>“É uma questão de ética, há conflito de interesses, os 4 efetivos são os 4 professores no agrupamento, no 1.º ciclo.”</i>
	PP1a	<i>“Quem for eleito, estará na qualidade de pai ou de mãe, o 75 não faz restrições”.</i>
	PAG	Candidataram-se 2 listas: A, proposta pela associação de pais, B, proposta pelos “professores”. Contagem do número de pais presentes: 29 (houve um pai que saiu perante a agitação que havia na sala).  Votação: Lista A - 15 votos- 2 mandatos (M) e (PNP); lista B – 13 votos, 2 mandatos, (PP1a ePP1b); 1 voto branco. [Um pai (BP) que fazia parte da lista apresentada pela AP pede a demissão da associação de pais].

<b>4. Outros assuntos</b>	<b>BP</b>	<i>“ (...) Porque na lista opositora estão 4 ou 5 pais professores e o atual presidente da associação de pais, que fez um bom trabalho, não fará parte do CG”</i> [estava em terceiro lugar na lista apresentada pela associação].
	<b>PPAP</b>	<p><i>“Há sentidos ocultos na lista B, não fui eleito, irei refletir e amanhã tomarei uma decisão, estava confiante na entrada, fizemos um bom trabalho, duvido da legitimidade disto, da apresentação da lista, íamos dar continuidade ao trabalho iniciado”.</i></p> <p>Calendarização do próximo ato eleitoral – órgãos sociais da AP para o próximo mandato. Pais muito ausentes da escola; mensagem para os outros pais participarem.</p>

Esta foi a nossa primeira observação oficial no campo de investigação e constitui-se como um momento crucial para o entendimento do fio condutor, da articulação com as observações posteriores de outras reuniões de pais e, em particular, das reuniões do CG.

A associação de pais<sup>112</sup> apresentou uma lista, a lista A, confiante de que seria lista única, procurando colher a simpatia de todos, incluindo pais com filhos nos diferentes ciclos. O aparecimento de uma outra lista, conflituante com a primeira, lista B, constituída, essencialmente, por pais professores no agrupamento, traduziu, de modo explícito, a dissidência com a atuação da associação de pais. Esta lista formou-se com o beneplácito de alguns professores/elementos da direção, também com filhos no agrupamento e presentes na reunião, que se movimentaram, de modo a colocar no CG os pais que mais lhes interessavam ou dificultando a entrada de outros que sabiam, de

---

<sup>112</sup> Esta associação começou o seu processo de formalização em novembro de 2007, numa assembleia de pais promovida pelo presidente de assembleia de escola e pelo presidente do conselho executivo com a colaboração de alguns pais que já pertenciam a uma anterior associação antes de ser constituído o agrupamento. Nessa altura foi aprovada uma lista cujo principal objetivo era a legalização desta associação, o que veio a verificar-se no dia 3 de janeiro de 2008, através da celebração de escritura notarial. Conforme informação do seu presidente e registo na página eletrónica desta associação é sócia da FRAPViseu e da CNIPE.

antemão, que fariam parte da lista da associação de pais, pois já tinham pertencido ao CGT. Todas estas movimentações puderam ser observadas e confirmadas com conversas paralelas ocorridas durante esta assembleia, onde permanecemos atentos a todas as situações mais ou menos declaradas. Estavam dispostas as peças no tabuleiro de xadrez para a luta pelo poder, também no seio da clientela pais: dois grupos com interesses divergentes: por um lado os pais da associação de pais interessados em obter mais poder na organização escolar, afirmando os seus objetivos grupais e ou individuais, por outro, os professores que se “servem” dos seus colegas, também pais, para manter a coesão profissional, comungando de um sentimento de pertença à mesma classe, que se vê diminuída com a entrada de atores externos, numa lógica de controlo mais direto, mais próximo das suas atuações.

Com o aparecimento de outra lista e com a aplicação do Método de Hondt, verificou-se um empate técnico, sendo eleitos os dois primeiros elementos de cada uma delas. Da lista A, uma mãe, professora na escola secundária, e um pai não docente, não sendo eleito o presidente da associação de pais, que aparecia em 3.º lugar, o que provocou visível descontentamento por parte dos seus membros, levando ao pedido de demissão do 4.º elemento da lista proposta, também membro da associação de pais e anterior representante no CGT.

A lista B, composta por pais professores, nos lugares elegíveis, resultou da aliança dos professores (da direção e da autarquia) contra algumas atitudes reivindicativas dos pais não professores que traziam instabilidade, falta de “cooperação” na resolução dos problemas, na “paz” da organização, pelas reivindicações constantes, quer em relação a obras da responsabilidade camarária, quer em relação ao funcionamento da organização escolar, nomeadamente algumas práticas levadas a cabo por educadores (pedidos de verbas) e professores (resultados escolares e diferenças de atuação disciplinar) e a algumas atuações da direção (horários, falta de informação e de articulação com os pais, pouca proximidade com os estabelecimentos do 1.º ciclo). Estas anotações resultaram da nossa recolha de “desabafos” informais de alguns dos presentes, que se agitavam na sala e das entrevistas e observações no terreno. Logo aqui, confirmámos que a adoção do modelo político era a mais adequada.

A leitura dos documentos oficiais não deixa perpassar esta conflitualidade, esta luta de poderes na organização, por parte de dois grupos na mesma clientela que se disputam, os pais e os professores, ocupando aqui um lugar de destaque aqueles que desempenham os dois papéis, que acabam por servir, essencialmente, de correia de transmissão dos interesses do seu grupo profissional. Dois grupos que se confrontam nos bastidores ou no palco da ação, mobilizando estratégias que lhes conferem protagonismo, também individual.

Consideramos relevante acrescentar algumas notas que colhemos de diálogos informais e das entrevistas aos pais, nomeadamente ao PPAP e ao BP que, embora represente a comunidade, desempenha o papel de pai, membro da Associação de Pais, sobre o que aconteceu após esta reunião, nos “bastidores” da ação<sup>113</sup>, tentando identificar as estratégias usadas pela Associação de Pais, que viu posta em causa a sua atuação no CGT, com o aparecimento de outra lista, de professores-pais, que lhes vinha retirar poderes na luta pela assunção de protagonismo (pessoal, grupal) na escola. A mãe, que tinha sido eleita para o CG, apresentou renúncia ao lugar, foi indicada, pela associação de pais, para representar os pais no conselho pedagógico, porque como “professora” também lhe “interessava mais” (Morgan, 2006: interesses de carreira), segundo testemunho da própria<sup>114</sup>, deixando aberta a porta de entrada para o presidente da associação de pais, numa troca de “favores” e o 4.º elemento como membro dos órgãos diretivos da associação de bombeiros, ao ser cooptada, de novo, esta instituição, acabou por ocupar o lugar no órgão para o qual não tinha sido eleito. Os pais, da associação de pais, recuperaram estrategicamente o protagonismo que pretendiam neste jogo de equilíbrio/desequilíbrio de forças.

Assim, os pais eleitos foram três professores, dois em serviço no agrupamento, um já aqui exerceu funções, e outro, não docente, pertencendo ao funcionalismo público, confirmando os estudos de Silva (2003) acerca da predominância da classe

---

<sup>113</sup> Relembremos o nosso conhecimento dos atores e contextos da ação, já anunciados no capítulo introdutório, quando apresentámos as razões de escolha deste território educativo, que nos é “próximo”. Daí a necessidade de utilização de diferentes fontes e instrumentos de análise para a “credibilidade do estudo” face aos riscos de contaminação.

<sup>114</sup> Testemunho colhido num diálogo com esta mãe, nossa antiga aluna e colega na escola secundária da mesma localidade.

média, “pais letrados” nos lugares representativos dos pais nos órgãos de escola, quer no associativismo parental. Também os estudos de Faria (2011) confirmam a predominância de pais pertencentes a uma classe média no seio das associações de pais, nos órgãos de direção das escolas, na representação nos conselhos de turma, etc. o que pode contribuir para a continuação da desigualdade de oportunidades entre as famílias, por uma maior proximidade das da classe média, mais letrada, à cultura escolar e um acesso privilegiado à informação. Que participação? Que escolhas? Quem representam, ou melhor, que pais representam? Que filhos representam? A estas e outras questões procuramos responder adiante.

### 2.2.9. Os pais professores: Que pais? De que alunos?

Dada a presença maioritária de pais professores em representação dos pais neste órgão, indagámos os participantes nas entrevistas acerca das diferenças e semelhanças na sua atuação no conselho geral.

Apresentamos um quadro, com frases elucidativas das respostas, deixando falar os nossos atores, pois as suas falas constituem-se como documentos autênticos.

**Quadro 30** - Perceção pelos atores do CG das semelhanças e diferenças das intervenções dos pais professores

Ator	Semelhanças	Diferenças
E1	<i>“Eu suponho que as preocupações são as mesmas (...): problema dos espaços, problema da cobertura (...).”</i>	<i>“ (...) Reforçam um bocadinho aquilo que é... a parte pedagógica do acompanhamento.”</i>
E2	<i>“Em termos das perspetivas de trabalho, de exigências etc. é idêntico.”</i>	<i>“ (...) Nota-se alguma diferença em termos de discursos (...) estão mais preparados na parte organizativa.”</i>
E3		<i>“Conhecem a realidade por dentro e não são meros observadores (...). E, portanto,</i>

		<p><i>isso condiciona sempre (...) e dos interesses da classe como professor. Se bem que eles tenham (...) a preocupação de dizer: “ai, estou a falar como pai...” (...) subjetivamente, há por trás uma carga que ele tem, porque faz parte da sua atividade profissional, não é?”</i></p>
E4	<p><i>“O facto de ser professor não me impede de ser pai e vice-versa e entendo que a minha postura como pai é como pai e nunca como professor mas às vezes...”</i></p>	<p><i>“(...) Porque os pais sendo professores conhecem melhor que os outros pais (...) todos os meandros e conseguem esmiuçar muito melhor a educação (...) Separar as coisas é capaz de ser difícil.”</i></p>
E5		<p><i>“(...) haver uma maior participação dos pais se calhar tem a ver com a parte profissional deles e com os interesses deles. É muito provável que haja, se calhar outros representantes que não nós que somos professores até poderiam levantar outro tipo de questões que até podiam ser mais benéficas para o trabalho na escola (...).”</i></p>
E6		<p><i>“Há alguns pais, por questões profissionais, que querem intrometer-se demasiado nas funções dos professores porque estão por dentro (...) nós em casa temos que ser pais também não podemos ser professores. (...) Em casa são professores, na escola vão ser pais, mas com uma faceta de professor e quase</i></p>
E7		

E8		<p><i>inspetor. Já estão muito viciados. Os pais professores são dos mais complicados...”</i></p> <p><i>“ (...) há uma espécie de monopolização até de ideias e às vezes um cruzamento de sensibilidades e mistura-se depois a questão de pai-pai com o professor-pai (...) ali julgo que há às vezes uma sobreposição de funções.”</i></p>
E9	<p><i>“Penso que não, porque quando estamos como encarregados de educação estamos como encarregados de educação (...) e não olhar para a parte de professores, representar efetivamente os pais, os interesses dos pais.”</i></p>	
E10	<p><i>“O facto de ser professor de outra escola de outro agrupamento não vejo problema nenhum.”</i></p>	<p><i>“O facto de serem professores no agrupamento, eu acho que sim poderá haver aqui alguma contaminação.”</i></p> <p><i>“Outros representantes que não nós que somos professores até poderiam levantar outro tipo de questões que até podiam ser mais benéficas</i></p> <p><i>Sinto que sou mais pai e tenho sentido que é muito difícil separar nitidamente as águas (...) numa possível eleição de um diretor sendo um professor do agrupamento, aí confesso que tenho de repensar, porque nós queiramos quer não a nossa situação não é</i></p>

E11		<p><i>a mesma de alguém que é externo, melhor que não faz parte do corpo docente.”</i></p> <p><i>“Sinto que muitas vezes que não deviam ser professores, deviam ser pais com outros tipos de formações porque eles ao serem professores às vezes confundem os papéis (...) e isso desagradava-me porque sentia ali um professor a reivindicar por direitos da classe mais do que pelos interesses dos pais, dos alunos.”</i></p>
E12		<p><i>“As opiniões divergem muito, ou talvez até porque sejam professores.”</i></p>
E13		<p><i>“Representam mais as preocupações dos professores do que propriamente, em duas ou três intervenções, isso foi notório (...) quando são do agrupamento implica logo ali estar a confrontar alguém (...) tem ali os chefes, há uma perda de independência.”</i></p>
E14		<p><i>“As intervenções dos pais que não eram professores eram mais profundas (...) não tentavam passar paninhos quentes, não tinham medo de dizer as coisas, enquanto que os pais que eram professores viam também as partes positivas e negativas mas tentavam dar justificações, mais justificações.”</i></p>

E15		<p><i>“ (...) poderão depois a nível profissional serem prejudicados e podem misturar assuntos do conselho geral com assuntos profissionais.”</i></p>
E16		<p><i>Acho que os pais professores (...) sentem-se mais à vontade porque estão no meio deles, os outros iam falando as suas coisas, mas (...) com mais cautela.</i></p>
E17		<p><i>Eu senti isso mais num pai (...) ele não conseguia separar bem o facto de ser pai e professor (...) alguns são até professores na própria (...) não sei se isso terá a ver com o facto de depois poderem também intervir não só na comissão de pais mas também nos órgãos da escola (...) em alguns casos é útil, mas noutros casos poderá acontecer que problemas que existem nas aldeias mais recônditas do concelho não cheguem cá para serem discutidos. É uma elite.”</i></p>

Como se depreende da leitura do quadro, os pais professores são perspetivados de forma acentuadamente ligada às suas questões profissionais, mais do que parentais, assumindo, deste modo, uma duplicidade de papéis, que neste caso não é vista como benéfica pelos entrevistados, que salientam a “contaminação”, a “confusão”, a “sobreposição” de funções, a defesa dos interesses de classe (E3, E5, E10, E13, por exemplo), reconhecendo, mesmo os próprios pais professores, que seria mais benéfica a participação de outros pais (E11, E14). Um dos entrevistados (E12) considerou, contudo, que o conflito entre um pai professor, fora do agrupamento, e o diretor pode

advir do facto de ambos serem professores, uma luta de protagonismo pessoal, dentro da classe.

Esta mesma ambiguidade de funções torna-se evidente nas reuniões do CG, e nas reuniões de preparação da ordem de trabalhos deste órgão, onde os pais professores, no agrupamento, desempenham um papel mais ativo, crítico, interpelativo, quando se trata de questões da responsabilidade da autarquia e até de comportamentos dos “outros” pais, assumindo a defesa frequente dos outros docentes, colegas, e da direção, também ela exclusivamente formada por professores. Constataremos esta dicotomia de atuação entre os pais, quando nos detivermos na análise detalhada das reuniões do CG.

Considerando a escassez de estudos que contribuam para desvelar as razões desta participação crescente de professores nos órgãos de representação dos pais e socorrendo-se dos estudos pioneiros de Sara Lightfoot (1978), que referencia, embora de forma incipiente, a possibilidade de os pais professores estabelecerem alianças com os outros pais e os professores, tornando-se intercomunicadores privilegiados de um diálogo produtivo entre a escola e as famílias, Silva (2003), embora reconhecendo a utilidade destes pais pelo facto de conhecerem bem o meio escolar, alerta que, também pelo mesmo motivo, podem, com frequência, monopolizar as reuniões, defender os interesses da classe docente e não os dos pais que os elegeram: “Em que é que ficamos? Constituem os pais professores um aliado natural dos docentes? Dos pais? Constituem eles, pelo seu papel dual, uma ponte privilegiada entre os dois mundos ou são antes vistos como uma espécie de agentes duplos, olhados sempre com alguma suspeição?” (*ibidem*: 285-286).

Vários estudos apontam para esta realidade da “sobrerrepresentação de pais de classe média” na representação dos pais e dentro desta da sobrerrepresentação de elementos ligados ao sistema educativo, mormente professores, ao ponto de ser vista com desconfiança por vários setores, como o nosso quadro o evidencia: “Estamos perante um grupo cuja visibilidade social tem vindo a aumentar (...). O seu peso atualmente será mesmo tal que (...) um ex-presidente da CONFAP me confirmou ser esta uma situação sentida a nível nacional e como uma expressão tal que ele a vê como ‘um problema’” (*ibidem*: 284).

No nosso caso, como o quadro representativo das falas dos atores entrevistados documenta, a sua atuação é frequentemente sentida como incômoda, dúplice, particularmente orientada para a defesa dos interesses profissionais. Os conhecimentos do meio escolar não são apontados, genericamente, como positivos. Há a percepção que eles representam uns pais mais do que outros, assumindo um papel particularista, beneficiando a classe média, também ela muito sujeita à instabilidade social, verificando-se na sua participação uma certa descontinuidade estrutural, reproduzindo a desigualdade de oportunidades (Silva, 2003), descurando a diversidade atual dos modelos familiares, pois em vez de família, hoje temos de falar de famílias, e os pais, nomeadamente os pais professores<sup>115</sup>, podem não representar, efetivamente, esta pluralidade parental e isso constituir o tal “problema” que, em vez de facilitar, prejudica e pode inviabilizar esta relação complexa.<sup>116</sup>

### **3. Ato II: O conflito (Como? Porquê?)**

#### **3.1. Os preliminares do conflito**

Depois de devidamente caracterizados os espaços, as personagens, e configurados alguns dos contornos da ação, passamos à apresentação dos acontecimentos principais, seguindo o fio cronológico das reuniões do CG<sup>117</sup>. Por uma

---

<sup>115</sup> Podemos testemunhar a nossa experiência como mãe, participante nas reuniões de pais, muitas vezes solicitada para pertencer aos órgãos sociais das associações de pais, mas sempre relutante em fazê-lo, por sentir que, embora tivesse essa legitimidade como mãe e cidadã de pleno direito, devia dar voz aos outros pais que, embora não conhecendo tão bem o meio escolar, teriam a oportunidade de participar, sem “vícios”, sem ideias pré-formatadas, trazendo contributos exteriores diferentes e por isso mesmo mais enriquecedores, para a real abertura da escola. Atente-se que no decurso da experiência do Decreto-Lei n.º 172/91, houve quem preconizasse esta limitação e sugerisse que os pais com ligações profissionais às escolas não pudessem ter assento nos órgãos representativos dos mesmos e houve conselhos executivos que “impediram” que nas associações de pais figurassem membros interiores à organização, talvez por verem neles uma ameaça. Não deve ser uma imposição, mas faz sentido que os professores deixem os pais não professores ocuparem lugares que eles também já ocupam por direito das suas funções profissionais, evitando uma sobre-representação de uma classe, de uma clientela, seja ela qual for.

<sup>116</sup> A propósito desta prevalência de elementos da classe média e particularmente de professores nos órgãos de representação parental também as associações de pais são acusadas frequentemente de conservadoras, de defesa de interesses particulares e não dos interesses coletivos, são vistas por muitos atores como instrumentos ao serviço do Estado: “ Em Portugal, a CONFAP parecia beneficiar até ao ‘cisma’ da CNIPE, de um quase monopólio de representação.” (Faria, 2011: 91)

<sup>117</sup> Articulando-as com outras reuniões de pais ou eventos da vida escolar, entretanto observados.

questão de operacionalização, apresentamos as nossas observações destas sessões de modo triangulado com as atas que delas foram feitas. Em primeiro lugar, apresentamos os contextos da ação e os dispositivos de análise que construímos, seguindo-se um conjunto de considerações acerca da leitura crítica efetuada, terminando sempre com reflexões acerca da intervenção dos pais, sempre sublinhada a sigla correspondente, dando-lhes o lugar de destaque desta investigação, procurando apontar caminhos, respostas para as nossas questões de partida.

Para a leitura analítica e crítica da reunião n.º 1, a que não pudemos assistir porque nela foi apresentado, formalmente, o nosso pedido de autorização para realização do estudo, socorremo-nos da ata. Esta reunião realizou-se no dia 25 de junho, tendo início às 17 e 30h, numa sala de aulas da escola sede. Estiveram presentes todos os elementos já eleitos ou designados até àquele momento. Foi aprovado, sem lugar a necessidade de votação, o endereçar do convite às mesmas entidades da comunidade local, cooptadas para o CGT.

À semelhança de procedimentos anteriores, reproduzimos o documento que nos serviu para a fixação da informação mais relevante.

**Quadro 31 - Dispositivo de análise documental da ata do Conselho Geral 1**

<b>Ordem de trabalhos</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>Assuntos/ discursos</b>
<b>1. Tomada de posse dos membros do Conselho Geral eleitos/designados</b>	<b>PCG T</b>	Importância do órgão, competências ao abrigo do Decreto-Lei 75/2008.
<b>2. Coptação dos representantes da comunidade local</b>		Elevação da tomada de posse do diretor e transparência e normalidade do processo eleitoral.  Conferição de posse através da leitura dos nomes e aposição das respetivas assinaturas.
<b>3. Autorização para a realização de um projeto de investigação –</b>		De acordo com o RI: 3 elementos a cooptar, solicitação de apresentação de propostas, unanimidade na renovação dos convites às entidades anteriores (CGT).  Apresentação de pedido, por escrito, para a realização de um projeto de investigação no âmbito do Doutoramento em Ciências

<p><b>observação de reuniões do Conselho Geral</b></p> <p><b>4. Outros assuntos de interesse geral para o Agrupamento de Escolas</b></p>	<p><b>PD2b</b></p> <p><b><u>PPAP</u></b></p> <p><b><u>PNP</u></b></p> <p><b><u>PP1b</u></b></p> <p><b>D1a</b></p> <p><b>DIR</b></p> <p><b><u>PPAP</u></b></p> <p><b>DIR</b></p>	<p>da Educação UCP, observação da observação de reuniões e realização de entrevistas: transcrição do pedido na ata. Aceitação depois de esclarecidas algumas questões pelo PCG.</p> <p>Marcação da próxima reunião: duas reuniões no mesmo dia, a partir das 9 e 30h, seguida de almoço.</p> <p><i>“Quem convoca a próxima reunião, PCGT cessante?”</i></p> <p>Anuência de todos.</p> <p>Entrada dos alunos no edifício da nova EB1 da sede e o problema da segurança: reunião com pessoal técnico, <i>“criação de um corredor de circulação para tomada e largada dos alunos”</i>.</p> <p><i>“Questão do eco nas salas de aula da nova EB1.</i></p> <p><i>Ausência de um espaço exterior, campo para brincar, discordância do espaço ocupado pelo refeitório.”</i></p> <p><i>“Mal-estar dos professores do 1.º ciclo por não haver docentes deste ciclo na equipa do diretor.”</i></p> <p><i>“Plena confiança na equipa, não representam uma classe ou grupo.”</i></p> <p><i>“Necessidade de instalação da plataforma de acesso para alunos com Necessidades Educativas Especiais.</i></p> <p><i>“Contacto com o benemérito, brevidade da resolução do problema.”</i></p>
--	---	--

De acordo com a nossa grelha de análise, podemos constatar

1. Tratou-se de uma reunião que teve como principais assuntos a tomada de posse dos elementos do CG e a cooptação dos elementos da comunidade, verificando-se uma certa continuidade na composição deste órgão em relação ao seu antecessor, o CGT.

2. O espaço de intervenção discursiva é dominado pelo PCG que, num ritual formal, abre, conduz e encerra os trabalhos, invocando os normativos, contribuindo para a estabilidade e a legitimação do órgão, exercendo o seu poder hierárquico e o seu poder obtido através do conhecimento e mobilização da informação especializada na área da administração educacional. O PCG, numa lógica de abertura, mas também de eficácia na preparação e seleção dos assuntos<sup>118</sup> e de economia de tempo, envia previamente, a todos os convocados, os documentos necessários para os trabalhos das reuniões.

3. Esta reunião anuncia alguns dos elementos que regularizarão a prática destas sessões que, embora espaçadas no tempo, confirmam, a regularidade da coexistência da lógica burocrática com a lógica política, mesmo que esta seja, muitas vezes, pouco visível ou camuflada nos documentos, como as atas.

4. Em termos de análise dos discursos, cremos que é de salientar a conflitualidade latente entre o docente que representa o 1º ciclo (D1a), quando lamenta a falta de representatividade deste ciclo na equipa do diretor e a resposta deste. Esta dissidência confirma estudos que mostram testemunhos de docentes do 1.º ciclo que se autoconsideram ou são considerados, com frequência, “parentes pobres” da educação. Esta reclamação compreende-se neste contexto de agrupamento, até porque o 1.º ciclo representa, como vimos no quadro da distribuição da população do agrupamento, uma grande fatia.

5. Salientemos, ainda, a intervenção do PP1b quando questiona a falta de espaço para os alunos brincarem no exterior da nova EB1. Estará a intervir como pai ou como professor do 1.º ciclo? Anuncia-se, desde logo, alguma ambiguidade de papéis por parte destes atores, pais professores. Outro facto relevante é o pedido, a exigência, feita pelo PPAP, que num papel de consumidor cliente, reclama a instalação da plataforma de

---

<sup>118</sup> A autoridade formal, o uso da estrutura formal, o conhecimento dos normativos, o controlo do processo de tomadas de decisão através da formulação da ordem de trabalhos. (Cf. Fontes de poder (Morgan, 2006: 167-193).

aceso ao piso superior pelos alunos NEE<sup>119</sup>. Este tom será assumido com muita frequência por este ator, que nem sempre é bem atendido, pelo menos discursivamente, por parte do diretor e da autarquia, constituindo um triângulo frequente de intervenções mais ou menos conflituantes.

6.Outra questão que consideramos relevante, mas que não é motivo para indagação por parte dos presentes, pelo menos não aparece textualizada na ata, por parte dos elementos exteriores à escola, é a proposta feita pelo PCG para a marcação de duas reuniões no mesmo dia, tendo início às 9 horas e 30 minutos. Será que este horário é compatível com as funções desempenhadas por todos os elementos? Quem estabelece os horários e a ordem de trabalhos atenderá aos interesses de todos os presentes?

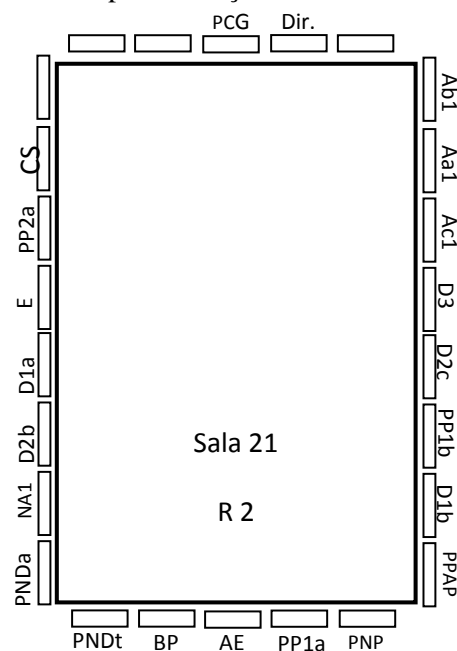
As reuniões números 2 e 3 realizaram-se no mesmo dia, 15 de julho de 2009, uma a seguir à outra no dia, com início às 14 e 30 h, não às 9 e 30 h, como previsto anteriormente, na sala 21 da escola sede. De qualquer modo, este horário não é o mais conveniente para se possa efetivar a participação de todos os elementos, com dificuldades evidenciadas, nomeadamente por dois dos cooptados. Registou-se a presença de todos os elementos, embora com atraso do representante dos bombeiros, que trabalha num serviço local, e da representante do centro de saúde, que pediu desculpas por ter de fazer um pequeno intervalo para almoçar, pois trabalhou até àquele momento. A quem interessou a marcação da reunião a esta hora? Provavelmente aos docentes, aos da escola, pois, assim, não terão de continuar o dia de trabalho em horário pós-laboral<sup>120</sup>

---

<sup>119</sup> Na sequência de comunicações feitas pelo presidente da associação de pais em órgãos de comunicação local e nacional, denunciando que havia alunos que estavam impossibilitados de aceder aos diferentes serviços por dificuldades motoras, por falta de elevador na escola sede, e das reações da DREC, que não apreciou esta divulgação pública, pois já se havia comprometido com as obras, que tardavam, um mecenas, construtor civil de um distrito limítrofe, contactou o Agrupamento e ofereceu a plataforma de acesso para os alunos NEE.

<sup>120</sup> O que também é legítimo da sua parte. Mas têm de constituir-se espaços e tempos comuns para trabalho de equipa.

**Ilustração 3** Disposição dos atores no palco da ação: reuniões 2 e 3 do CG



Ob.

Pareceu-nos importante reproduzir a forma como os atores ocuparam os seus lugares no palco da ação, pela simbologia que lhes podemos atribuir. No topo, isoladas, as figuras detentoras do poder hierárquico da organização escolar: o PCG e o DIR. À sua direita, o grupo representante do poder autárquico, dois vereadores e um presidente de junta de freguesia, vindos do anterior CGT. Os elementos cooptados separados. Os docentes mais ou menos agrupados por nível de ensino. O pessoal não docente junto ao representante dos alunos, que é assistente técnico no agrupamento. Os pais espalhados entre os outros atores. Todos se conhecem razoavelmente.

Para permitir uma leitura, triangulada, dialógica, entre as observações das reuniões do CG e as atas elaboradas e devidamente aprovadas, mas apenas consultadas no decurso do tratamento dos dados, apresentamos quadros que procuram explicitar os momentos de interseção entres os documentos, verificando as semelhanças e diferenças, procurando desta comparação obter dados mais objetivos, possibilitados pelo confronto entre documentos e observadores, de modo a termos uma leitura mais fiel da realidade.

Logo, numa primeira fase das nossas observações das reuniões do CG, nos apercebemos da existência de três lógicas de ação aglutinadoras dos sentidos que norteavam os discursos e os atos dos intervenientes.

Por um lado, uma **lógica burocrática**, mais evidente na parte relativa às informações, mas sempre presente, ao longo dos trabalhos, pela invocação a normativos, a documentos para aprovação, a regras de atuação.

Intimamente associada à primeira, sobrepondo-se-lhe, frequentemente, de modo quase indistinguível, encontramos uma **lógica gestonária**, de “quase mercado”, patente nas questões de provisão de recursos, de orçamentos, de despesas, de verbas necessárias, de resultados da avaliação interna e externa (dos alunos, da escola), de eficiência, de tudo e de todos, com vista à eficácia e à qualidade do produto. Daí que, após algumas sessões observadas, tenhamos optado por as considerarmos juntas nos nossos quadros de análise.

Paralelamente a esta (s), emergiu uma lógica que apelidamos de **solidária**, por nela podermos incluir muitos termos ou expressões como inclusão, cooperação, colaboração, bem comum, recorrentes nos discursos de um conjunto de atores<sup>121</sup>.

Contratando, de modo nítido, marcada pelas diferenças, no jogo das interações estratégicas dos atores, encontramos uma **lógica política**, que nomeamos assim à luz de conceitos nucleares que mobilizamos na parte teórica, tomando como palavras-chave: interesses, conflito e poder, bem como outros, a eles associados, como luta e negociação.

Esta separação das três lógicas de ação em colunas diferentes só é possível em termos operativos, resultante da construção mental de “tipos<sup>122</sup>”, aproximações

---

<sup>121</sup> Como o nosso principal objetivo, nesta análise, era perscrutar as lógicas de ação dominantes e as relações estabelecidas entre os pais e os outros atores, para descortinarmos as deste grupo em especial, fomos agregando discursos ou atos de acordo com as categorias que formulámos ou que se foram desvelando, como é caso da lógica do bem comum, que agregámos no termo solidária, protagonizada por alguns atores, como já apontámos, nomeadamente o CS, O PCG e o DIR e que foi aparecendo de modo sobrevalorizado nas atas, como já acontecera com a análise de recorrências discursivas e temáticas de outros documentos institucionais, como vimos.

<sup>122</sup> Lembremos o que dissemos acerca da definição de tipologias de intervenção parental. Convoquemos, igualmente, o conceito de “tipo ideal” de Max Weber (1974: 345) “ Não desejamos forçar

facilitadoras da classificação dos fenómenos pela comparação e pelo contraste, de modelos, de ferramentas de análise, dada a dificuldade em estabelecer fronteiras rígidas entre elas, na medida em que, mesmo confrontando-se com objetivos provavelmente diferentes, subjaz a todas uma função eminentemente estratégica, logo política. Todo o comportamento social, organizacional, está imbuído desta componente política, de prossecução de interesses individuais e ou grupais, de trocas mais ou menos explícitas, na luta pelo poder. Contrariando as abordagens racionalistas das organizações e a sua hierarquização formal e pretensa linearidade na prossecução dos mesmos fins ou as abordagens mais recentes decorrentes do movimento das relações humanas, no sentido de integração ou da escola como cultura, no sentido de comunhão de um conjunto de significados e valores específicos, a lógica política assenta na teoria sociológica do conflito e nas abordagens pluralistas em ciência, como vimos na abordagem deste modelo.

Para permitir uma leitura, triangulada, dialógica, entre as observações das reuniões do CG e as atas elaboradas e devidamente aprovadas, mas apenas consultadas no decurso do tratamento dos dados, apresentamos quadros que procuram explicitar os momentos de interseção entres os documentos, verificando as semelhanças e diferenças, procurando desta comparação obter dados mais objetivos, possibilitados pelo confronto entre documentos e observadores, de modo a termos uma leitura mais fiel da realidade.

**Quadro 32** - Dispositivo de triangulação de observação da reunião 2 com a grelha de análise documental da ata 2

Categorias	Subcategorias e critérios	Unidades de registo	
<b>Contextos da ação</b>	<b>Espaço:</b> sala 27 da EB2/3  <b>Tempo:</b> 15 de julho 2009, 14 e 30 h	<b>Ata Reunião 2 CG</b>	<b>Observação da reunião 2 CG</b> Não a sala 27, mas a 21

esquemáticamente a vida histórica infinita e multifacetária, mas simplesmente criar conceitos úteis para finalidades especiais e para orientação”.

	<b>Ordem de trabalhos</b>	<b>Faltas</b>	<b>Intervenções</b>	<b>F</b>	<b>I</b>
	1. Tomada de posse dos elementos cooptados; 2. Eleição do Presidente do Conselho Geral		PCG T PCG PPAP		PCGT PCG PPAP DIR Ab1 BP
<b>Lógicas de ação</b>	<b>Burocrática</b> Ritualização Normativismo Uniformização Legitimação Imagem	<b>Leitura e aprovação da ata</b>  Leitura e aprovação da ata por unanimidade  ----- <b>Tomada de posse</b>  <b>PCG T</b> Boas vindas a todos e, em especial, aos cooptados (CS, AE, BP), agradecimento pela aceitação do convite, aceitação dos mesmos através da aposição das assinaturas.  ----- <b>Eleição do PCG</b>  <b>PCGT</b> Leitura do Dec. Lei 75/2008 art.º 13, 1, a) e 2: transcrição  Votação por escrutínio secreto: PCGT 18 votos; D1a 3 votos.	<b>Leitura e aprovação da ata</b>  ----- <b>Tomada de posse</b>  <b>PCGT</b> Solicita a aposição de assinatura de todos na folha de presenças como sinal de aceitação de pertença  ----- <b>Eleição do PCG</b>  <b>PCGT</b> Passa à leitura da lei, Dec. 75/2008 Art.º 13,2, a) para informar que qualquer elemento pode ser presidente, à exceção do aluno e do diretor  Distribui papéis de votos já com os nomes dos elegíveis,		



		<p>questão da eleição do representante dos alunos</p> <p><b>PCGT</b> “ (...) tal como na como na cooptação dos elementos da comunidade local, foram seguidos os trâmites legais ”</p>	<p><i>representação dos alunos: querem saber foram cumpridos os requisitos para a eleição do representante dos alunos.</i>”</p> <p><b>PCGT</b> “<i>Esclarece que foi o professor responsável pelos cursos noturnos que indicou o nome</i>”.</p>
	<p><b>Solidária</b> Cooperação Solidariedade Integração Inclusão</p>	<p><b>Eleição do PCG</b></p> <p><b>PCG</b> Agradecimento da confiança, empenhamento pessoal para um “<i>contributo positivo</i>” “<i>contando com a colaboração de todos</i>”</p>	<p><b>Eleição do PCG</b></p> <p><b>PCG</b> Agradece a confiança depositada e aponta como objetivo trabalharem todos para encontrarem as melhores soluções, para “<i>engrandecer, desenvolver o agrupamento, os nossos alunos.</i>”</p>

Atentemos na estrutura deste quadro que pretende ilustrar, de modo simplificado, as diferenças e semelhanças entre duas fontes de informação: as observações e as atas, nomeadamente no que diz respeito aos contextos da ação e ao levantamento das lógicas de ação dos atores, revelando desde logo as nossas preocupações de base, o funcionamento do órgão e a identificação das lógicas de ação dos atores e de modo incisivo os pais.

Fazendo uma leitura comparativa do quadro, podemos retirar algumas ilações acerca das limitações da análise exclusiva da ata:

1. Não regista todas as intervenções feitas: 3, na observação 6.
2. Não traduz a ordem pela qual alguns acontecimentos decorrem: a tomada de posse deu-se antes da leitura da ata com a apresentação dos novos elementos.
3. Não apresenta o atraso dos elementos cooptados pela dificuldade do horário desta reunião.

4. Não revela a concordância, a aliança quase permanente, entre o diretor e a autarquia perante as reclamações dos pais, por exemplo, em relação às questões da entrada no novo edifício escolar do 1.º ciclo da vila.

5. Não denuncia a agressividade de termos usados pelo diretor e os gestos de alguma indiferença por parte do PPAP – há um conflito latente entre os dois, visível por qualquer observador e que foi confirmado nas entrevistas.

6. Não evidencia o protagonismo dos professores, escolhidos pelo PCG, para a elaboração de todas as atas. Terá partido do pressuposto que os outros terão mais dificuldades em utilizar o código escolar, reforçando a importância da cultura profissional destes, numa atitude cooperativa, de lógica profissional docente? Ou apenas por uma questão de proximidade no mesmo local de trabalho?

7. A linguagem utilizada pelas secretárias<sup>123</sup> da ata e da observadora perante os mesmos factos revela planos de observação diferentes, condicionados por interesses diversos, por exemplo, na ata: “*PPAP Retoma a questão da eleição do representante dos alunos*”; *PCGT*“ (...) tal como na cooptação dos elementos da comunidade local, foram seguidos os trâmites legais”; Notas de campo da observadora: “*PPAP Põe em causa a representação dos alunos: querem saber se foram cumpridos os requisitos para a eleição do representante dos alunos. PCGT Esclarece que foi o professor responsável pelos cursos noturnos que indicou o nome.*”. Estas transcrições refletem formas diferentes de tratar a mesma situação. A ata passa por uma espécie de crivo, reflete o poder dominante, há a necessidade institucional, “naturalizada”, de fixar a realidade que interessa preservar, eliminando ou atenuando alguns factos e, assim, a História faz-se de forma diferente, de acordo com as fontes, daí a necessidade do seu confronto.

8. Não reflete todas as situações que “escapam” ao retrato oficial, por exemplo, a presença do BP, em representação dos Bombeiros, sendo um dos pais que não conseguiu ser eleito na lista proposta pela associação de pais bem como a presença do PPAP, também não eleito. Daí a importância da confrontação de documentos e de observadores para uma construção mais objetiva da realidade.

---

<sup>123</sup> Poderíamos indagar sobre a questão desta escolha ser feita pelo PCG, docente do 2.º ciclo a duas docentes do mesmo ciclo: Facilidade de trabalho em conjunto? Porquê duas docentes, mulheres? Maior capacidade de organização? Funções femininas tradicionais de secretariado?

9. A aprovação da ata que, segundo o documento consultado, foi aprovada por unanimidade não dando conta da conflitualidade discursiva entre o DIR e o PPAP, a propósito do que tinha ficado escrito quanto à posição do CG sobre a entrada no novo centro escolar.

10. No que diz respeito às lógicas de ação dominantes, constatamos que a que sai reforçada nas observações é a da escola como “arena política”, enquanto nas atas sobressai a do cumprimento de obrigações legais, a lógica burocrática, associada à lógica neoinstitucional, legitimadora de uma imagem positiva da escola, ao serviço da de harmonia e do bem comum: “O modelo neoinstitucionalista capta com mais rigor a continuidade, a conformidade e a hipocrisia das organizações, o simulacro engenhoso da mudança para que tudo fique na mesma.” (Faria, 2007: 88).

Assim, as considerações tecidas reforçam a discrepância frequente, intencional ou não, entre o discurso oficial, o discurso “politicamente correto”, e a realidade organizacional feita de discussões, de estabelecimento ou não de consensos, que nem sempre passam para a superfície dos textos.

Ainda no que toca particularmente **a atuação dos pais**, nomeadamente o PPAP, anuncia-se a regularidade da sua atuação declaradamente política: questiona, põe em causa, desafia a autoridade.

Passemos aos mesmos procedimentos de análise para a reunião n.º 3.

Esta reunião decorreu imediatamente a seguir à n.º 2, pelo que só se compreende, por uma questão de ritualização, que na redação desta ata se diga que se iniciou a sessão com a leitura e aprovação da ata da reunião anterior, pois não estava ainda redigida. Verificou-se, igualmente, que nem todas as intervenções foram registadas, nem a ordem de trabalhos foi cumprida de forma encadeada, misturando os assuntos. Os atores revelavam já algum cansaço, depois de três horas seguidas de reunião. Destacamos as lógicas de ação dos diferentes intervenientes no que respeita os vários temas tratados.

**Quadro 33** - Dispositivo de triangulação da observação da reunião 3 com a grelha de análise documental da ata 3

Categorias		Unidades de contexto/Unidades de registo	
Lógicas de ação	Observação	Ata	
<b>Burocrática</b>	<p><b>.Informações</b>  <b>PCG</b> Documentação enviada por <i>email</i> ou dada individualmente antes da reunião  <b>2.Apreciação do relatório da execução das atividades do 2.º e 3.º períodos do plano anual de atividades;</b></p> <p><b>DIR</b> Apresenta o documento facultado a todos, em papel, descrição das atividades realizadas, algumas que foram incluídas posteriormente, elogia o trabalho de todos e reforça a participação dos pais, nomeadamente a ação acerca dos perigos da Net</p>	<p><b>.Informações</b>  <b>PCG</b> Envio via email de toda a documentação e distribuição em suporte papel  <b>2.Apreciação do relatório da execução das atividades do 2.º e 3.º períodos do plano anual de atividades;</b></p> <p><b>DIR</b> “Análise sumária” do relatório de atividades do 2.º período, que não estava pronto no dia 8 de maio e depois desenrolou-se o processo eleitoral para o CG. Os relatórios do 2.º e 3.º períodos já foram analisados em CP e feitas alterações nas falhas detetadas  Apreciação global das atividades realizadas no 3.º período  “<i>Sugere-se que seja menos descritivo e que mostre mais evidências ao nível dos resultados e objetivos propostos para cada uma das atividades.</i>”  Cumprimento de todas as atividades  <b>PCG</b> Análise dos relatórios mais centrada na avaliação dos resultados.</p>	
<b>Política</b>	<p><b>AC1</b> Repara que não estão todas as colaborações, nomeadamente as da autarquia, junta, “às vezes confunde-se uma coisa com a outra”, que está sempre que solicitada  <b>Aa1</b> “As AEC?”</p>	<p><b>E</b> “<i>Neste relatório não constam as atividades de final de ano levadas a cabo pela Educação Pré-escolar e respetivas avaliações bem como o relatório de avaliação da Componente de Apoio à Família.</i>”  <b>Apurou-se</b> que a omissão se</p>	

	<p><b>DIR</b> “<i>Não estão incluídas porque são da responsabilidade da autarquia.</i>”</p> <p><b>PNP</b> Corroborar a posição de Ac1, incluir todas as atividades, e sugere a reformulação das fichas de avaliação das atividades</p> <p><b>PPAP</b> Problemática a questão da inclusão da etnia “<i>os pais querem turmas com bons alunos, com regras e deveres, alguns desses alunos só têm regras e não têm direitos</i>”</p> <p><b>Ac1</b> “<i>Há problemas com a integração dos ciganos.</i>”</p> <p><b>PNP</b> “<i>Não devemos diferenciar quando chegamos à parte de impor regras, não vamos dar esse desconto, são todos iguais. (...) Não é bem assim, há alunos que se sentem ameaçados pelos da etnia.</i>”</p> <p>Questiona os resultados de matemática e de inglês, diz que os de português estão a melhorar e aponta a necessidade de criar melhores condições nas primeiras</p> <p><b>DIR</b> Questão dos prémios, quadros de honra, ainda no debate sobre a inclusão de todos: “<i>já foram discutidos e não são consensuais: prefiro que esteja a ser feito na sala de aula.</i>”</p>	<p>deveu ao facto do encerramento do ano letivo neste nível ser posterior, a equipa reuniu antes</p> <p><b>E</b> lamentou que o calendário letivo não seja comum a todos os ciclos</p> <p><b>D1a</b> Insucesso no 7.º ano, ao inverso do 6.º ano</p> <p><b>Ac1</b> “<i>A Câmara tem em mãos o problema de verba para estes serviços, que era da responsabilidade das Juntas de Freguesia respetivas, bem como o transporte dessas crianças.</i>”</p> <p><b>DIR</b> Coloca a questão de encerramento de algumas escolas do 1 ciclo, se alguém sabe alguma coisa, pois existem informações contraditórias.</p> <p>Os representantes da autarquia afirmaram não terem conhecimento</p> <p><b>Foi abordado</b> novamente o problema da falta de segurança na entrada e saída da EB1 “<i>vem sendo registado nas atas e que tem merecido um olhar atento por parte deste Conselho Geral.</i>”</p> <p><b>PNP</b> Informou de um encontro com os técnicos da autarquia, o comandante da GNR e a adjunta da direção, troca de ideias, “<i>no local, em frente à entrada principal da EB1, com sugestão de alternativas que visavam a resolução do problema constatado</i>”, parecer desfavorável da GNR e dos técnicos</p> <p><b>“Todos os elementos deste Conselho</b> estão conscientes de que o problema existe e que deve arranjar-se uma alternativa que viabilize a entrada pela porta principal e não acarrete riscos</p>
--	---	--

		<p><i>com a segurança das crianças.”</i></p> <p><b>“ Foram apresentadas algumas propostas (...) no entanto a tomada de decisões e sua execução cabe à Câmara Municipal.”</b></p> <p><b>Aa1</b> “Comprometeu-se” na resolução do problema, bem como o das obras do Pavilhão Polidesportivo, levando estes assuntos à reunião da Câmara.</p> <p><b>O conselho</b> fica a aguardar <b>Propôs-se</b> que fosse fixado um dia da semana para a realização destas reuniões, <i>“mas não havendo consenso, decidir-se-á na próxima reunião.”</i></p>
<p><b>Solidária</b></p>	<p><b>DIR</b> elogia o trabalho de todos e reforça a participação dos pais, nomeadamente a ação acerca dos perigos da Net</p> <p><b>DIR</b> <i>“Orgulhamo-nos dos resultados e inclusão da etnia.”</i></p> <p><b>PCG</b> <i>“Nós aqui não ficamos com os melhores alunos.”</i></p> <p><b>DIR</b> <i>“Queremos a resolução dos problemas com as etnias, criamos todas as hipóteses de integração dos alunos.”</i></p> <p><b>PP2a</b> <i>“ Na sala de aula isso não se passa.”</i></p> <p><b>D1a</b> “Prémios na própria escola, nos projetos, nos prémios de concursos, desporto, parlamento jovem...”</p>	<p><b>DIR</b> <i>“ (...) não se tem recusado o acesso a alunos provenientes de outras escolas e elementos de etnia cigana (...) grande heterogeneidade”</i> embora turmas com poucos alunos.</p> <p><i>“Feita uma apreciação geral do funcionamento da escola, <b>verifica-se</b> que é uma escola incluída e integradora das várias raças e etnias (...) mas também não esquece os alunos com elevado nível de sucesso nas várias vertentes.”</i></p> <p><b>CS</b> Possibilidade de não abrir o ano letivo na data prevista pela necessidade de levar a cabo ações de sensibilização relacionadas com a Gripe A: <i>“necessidade de prevenir as famílias sobre os sintomas para que não mandem os</i></p>

		<p><i>filhos para a escola, evitando a propagação.”</i></p> <p><b>D1a</b> Sugestões: boletins informativos, materiais de higiene e dispositivos adequados.</p> <p><b>Ac1</b> A Câmara deve compartilhar nas despesas com materiais de limpeza e higiene nas escolas do 1 ciclo e jardins, inclusive com as crianças que se vão deslocar por motivos de encerramento das suas escolas.</p> <p><b>Aa1</b> <i>“A Câmara está a ponderar estes problemas e irá dar-lhes resposta.”</i></p>
--	--	--

Da leitura do quadro apresentado, há alguns aspetos que queremos realçar pela sua função heurística:

1. A intervenção do ator E que lamenta que os relatórios de atividades não incluam as de final do ano letivo levadas a cabo pelos jardins de infância, que encerram as suas atividades mais tarde que os outros ciclos, pondo a descoberto a falta de articulação entre os ciclos na constituição das equipas responsáveis pela elaboração/compilação dos relatórios, que incluem essencialmente professores dos 2.º e 3.º ciclos, logo, da escola sede e não respeitam os tempos de todos.

2. A intervenção do PNP que vai no sentido da desarticulação enunciada anteriormente, os relatórios são muito extensos, de leitura difícil, deviam ser simplificados, partes que se colam sem grande coerência.

3. A linguagem utilizada frequentemente na ata não vincula as afirmações a ninguém em particular, usando uma terceira pessoa gramatical, com valor impessoal: “sugere-se”, “fez-se”, “os elementos do CG decidiram”, “apurou-se”, “foi abordado”, “foram apresentados”, “propôs-se”, “verifica-se”, conforme os destacados no quadro. Quem fala? Quem são todos? Quem decidiu? Houve votação de propostas? Quem votou? Quais os resultados da votação? Aceitação passiva? Discussão? Consensos? Mais uma vez, a voz do poder, da autoridade formal, é registada por parte do “secretariado”, duas professoras da escola-sede, próximas da direção. Sob a capa de

“todos” há uma voz institucional, regularizadora, que oculta a fragmentação dos sistemas sociais, os interesses divergentes, a dimensão política da organização, feita ora de cooperação, ora de conflito conforme os objetivos e os interesses, por vezes instáveis, dos atores.

4. A rivalidade implícita entre as escolas da vila, a EB2e3 e a Secundária, na distribuição/repartição dos alunos do 3.º ciclo e na prática de atribuição de prémios de mérito.

5. As questões da inclusão de alunos de etnia cigana nas turmas e os seus problemas de comportamento e assiduidade são “branqueados” na ata, os pais referem-se a diferenças no modo de atuação da escola em benefício destes; das várias intervenções do PNP a este e a outros propósitos, apenas uma fica registada.

6. A falta de articulação e de integração dos docentes de inglês do 1.º ciclo, no âmbito das AEC, com os do 2.º ciclo, é evidente na análise dos resultados. Os professores do 2.º ciclo queixam-se que os alunos vêm desmotivados, os programas são semelhantes. Esta articulação curricular é da responsabilidade do departamento de línguas – a docente que levanta esta questão é professora de inglês, do 2.º ciclo. Verifique-se, ainda, a propósito das AEC o reparo da autarquia quanto à sua não inclusão na coluna dos promotores das atividades e a resposta dada pelo DIR “*Não estão incluídas porque são da responsabilidade da autarquia.*”, como se se tratasse de uma atividade paralela, um apêndice, um sistema que se sobrepõe a outro, numa atitude de desresponsabilização.

7. Acentuemos a vigilância constante do representante da autarquia Aa1, que mostra que não estão enumeradas as atividades que são realizadas pelos docentes das AEC, ou repara que a autarquia não aparece na coluna dos dinamizadores quando é parte integrante e ativa das mesmas.

8. A falta de domínio técnico-linguístico por parte dos elementos não docentes no que concerne os alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, que os marginaliza da discussão e a aceitação conformada das “lições dos mestres”<sup>124</sup>.

---

<sup>124</sup> Apropriámo-nos do título de um notável ensaio de George Steiner, (Gradiva, 2011) aqui, obviamente, com valor irónico.

Ainda no que diz respeito às lógicas de ação dos atores aglomerámo-las nas três lógicas preponderantes, confirmando a nossa percepção inicial da inscrição explícita da lógica política no terreno da ação. Se nos detivermos, particularmente, nas **intervenções dos pais**, enquadradas nesta lógica de ação, verificamos que o PPAP e o PNP continuam a ocupar um lugar de destaque, questionando a estrutura dos documentos apresentados, de leitura pouco clara; salientando a necessidade de criar condições para a melhoria dos resultados escolares, em algumas disciplinas, onde se verificaram elevadas taxas de insucesso; reclamando igual tratamento para os “filhos” face aos de etnia cigana; informando das tentativas junto dos serviços da autarquia para o encontro de soluções conjuntas para a resolução dos problemas de segurança na entrada da nova EB1. Nunca assumem um papel passivo, designadamente o PNP, pai não professor, que procura dominar todos os assuntos e mostra a sua atitude de pai responsável no sentido de parceiro, de interventor ativo na resolução dos problemas que afetam os alunos. Um dos entrevistados (PNDt) confirma a atitude dinâmica deste pai *“Sim isso notou-se até quando foi a reunião com a inspeção, houve um pai que fez uma intervenção muito boa sobre as avaliações dos meninos e que se notou até perfeitamente naquela intervenção que ele fez, que ele estava totalmente dentro dos assuntos e que também estava preocupado com os resultados escolares dos alunos (...).”*

### **3.2. O avolumar da tensão dramática – pais, direção e autarquia**

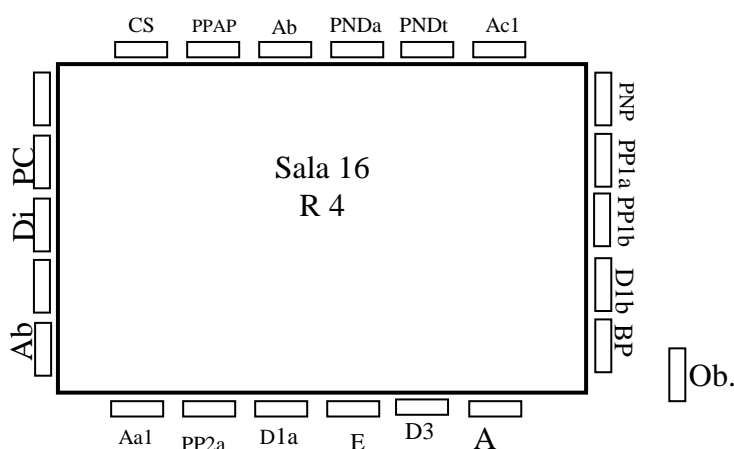
Se as primeiras reuniões do conselho geral tipificaram os contextos de ação, o modo de funcionamento do órgão, indicaram os modos de atuação dos atores, estabelecendo as coordenadas das lógicas de ação coabitantes, neste quadro, procedemos à análise sumária de um conjunto de reuniões que traduzem a adensar do conflito até ao clímax.

Por uma questão de economia textual, apresentamos, a partir de agora, de modo ainda mais abreviado, a triangulação das atas e observações, procurando que o corpo do texto não fique sobrecarregado de informações redundantes. Por considerarmos que não sai prejudicada a leitura dos acontecimentos, apresentamos, aqui, apenas os segmentos textuais que consideramos de maior fecundidade em termos analítico-interpretativos, remetendo para a consulta integral das transcrições dos documentos, nos anexos.

Cumprindo os nossos propósitos iniciais e respetiva confirmação da relevância da atuação dos pais neste órgão, colocamo-los na base da pirâmide comunicacional, pois ora projetam a sua voz para um dos lados, a direção, ora para o outro, a autarquia.

A reunião n.º 4 realizou-se no dia 25 de setembro de 2009, desde as 17 e 30 até às 22 h, sem interrupção, na sala 16, da escola sede. Registaram-se todas presenças, à exceção do representante dos alunos, que acabou a sua formação e ainda não foi substituído.

Ilustração 4 - **Disposição dos atores no palco da ação: reunião n.º 4**



Em relação à disposição dos atores, pudemos verificar que há uma manutenção de lugares nomeadamente do PCG e DIR e do grupo da autarquia, que procura ficar sempre próxima destes, excepcionalmente aqui não ficaram todos juntos, por terem chegado um pouco atrasados. De destacar que o PPAP<sup>125</sup> nunca fica na mesma posição. Será uma questão de estratégia ocupar vários espaços de modo a poder interagir com mais facilidade com os outros atores, procurando alianças?

Os elementos cooptados nunca ficam lado a lado, ao contrário de outros grupos, por exemplo os docentes, mais ou menos por ciclos ou estabelecimentos de ensino, pertencem a organizações distintas. Enquanto o CS se posiciona sempre o mais perto possível da direção, o AE prefere lugares junto dos pais ou docentes. Mera coincidência? Os pais raramente ocupam as mesmas posições e nunca ficam os 4 juntos.

<sup>125</sup> Cf. Anexos (CD): dispositivos de observação das várias reuniões.

Procurando desvelar as lógicas de ação, através das interações discursivas dos atores, seguindo a ordem de trabalhos estabelecida, construímos o seguinte quadro, resultado da triangulação, já explicitada, das observações com as atas. Por razões de conveniência analítica, agregamos, a partir de agora, a lógica solidária à lógica burocrática, esta mais abrangente, o hiperônimo da primeira, pois também se encaixa nos seus objetivos: a conformidade com as regras, a colaboração e a participação assistida dos membros da comunidade ao serviço dos “donos da casa”, por contraposição com a lógica política, a da parceria interrogada, da questionação e do confronto de ideias e de palavras que as enformam.

**Quadro 34** - Dispositivo de triangulação da observação da reunião 4 com a grelha de análise documental da ata 4

Categorias	Unidades de contexto/Unidades de registo	
Lógicas de ação	Observação	Ata
<b>Burocrática</b>	<p><b>. Informações</b></p> <p><b>PCG</b> Ritual de boas vindas Leitura silenciosa das atas, 2 e 3, reajustamentos e aprovação, inclusão das atividades do pré-escolar Informação da ausência do representante dos alunos: indicações para novas eleições Informação do envio de documentação pelos meios habituais Sugestão para alteração ao ponto 3 em vez de aprovação, apresentação prévia, dado que os documentos ainda não foram aprovados em CP Avaliação externa da IGE: agendamento das visitas e painéis</p> <p><b>. Aprovação do regimento do Conselho Geral</b> Leitura do documento já enviado, elaborado a partir do do anterior</p>	<p><b>. Informações</b></p> <p><b>PCG</b> Informação da ausência do aluno Solicitação para alteração no ponto 3 da ordem de trabalhos dado que os documentos ainda não estão concluídos e “(...) <i>ser vontade expressa do diretor apresentá-los em primeira mão ao conselho pedagógico</i>” Anuência do CG</p> <p>Inauguração no dia 9 de setembro do elevador de acesso para os alunos com NEE Avaliação externa: painéis, um com o CG</p> <p><b>. Aprovação do regimento do Conselho Geral</b> Análise sumária do regimento, alterações em relação ao anterior “(...) <i>foi aceite a proposta que durante este mandato, haverá</i></p>

	<p>CGT: algumas alterações, realização das reuniões horário pós laboral quartas e ou sextas; afixação das atas na sala de professores da sede e publicação no <i>site</i> depois de aprovadas, designação do substituto do PCG, em caso de impedimento deste; convocatórias via <i>email</i> e afixadas na sala de professores, envio por carta para o CS; dúvidas sobre o Dec. Lei 75, eleição do representante dos alunos.</p> <p>Aprovação por unanimidade</p> <p><b>. Aprovação do projeto educativo e do projeto curricular do agrupamento</b></p> <p><b>DIR</b> Apresentação de diapositivos com a estrutura geral do PEA, ainda em elaboração, do PCA, dispositivo de avaliação Interrupção por anúncio por parte do Aa1 da necessidade de se ausentar</p> <p><b>.Designação de uma comissão permanente para acompanhamento das atividades do agrupamento PCG</b>  <i>“Necessidade ou não da sua constituição? 7 ou 9 elementos? Proporcionalidade? Delegação de que competências?  “Não se vê, para já, utilidade nesta comissão.”</i></p>	<p><i>duas secretárias permanentes.”</i></p> <p>Aprovado por unanimidade: anexo à ata</p> <p><b>. Aprovação do projeto educativo e do projeto curricular do agrupamento</b></p> <p><b>DIR</b> Linhas gerais do que serão o PEA e PCA  <i>“Estes documentos estarão prontos para ser apreciados no conselho pedagógico e, posteriormente, serem aprovados em conselho geral”</i></p> <p><b>.Designação de uma comissão permanente para acompanhamento das atividades do agrupamento</b>  <i>“Achou-se não ser necessário constituí-la neste momento, já que este conselho tem por princípio analisar todos os problemas e atividades do agrupamento (...) em conjunto.”</i></p>
<p><b>Política</b></p>	<p><b>. Informações</b>  Ausência do representante do aluno</p> <p><b>PPAP</b> <b>duvida</b> da legalidade da</p>	<p><b>. Informações</b>  <i>“O <b>PPAP</b> questionou a eleição da anterior representante dos alunos, tendo-lhe sido facultado, pelo PCG, o ofício enviado pelo então</i></p>

	<p>eleição da eleição do aluno  <i>“duvida que os requisitos legais tenham sido cumpridos.”</i>  <b>DIR</b> <i>“ Quando supomos não devemos supor, devemos ter certezas (...) é a segunda vez que falamos da mesma <b>treta</b> (...)”</i>  <b>PPAP</b> pede cópia do documento da eleição anterior e <b>questiona</b> da necessidade de nova eleição <i>“ (...) pois havendo lista, haverá um substituto....”</i>  <b>DIR</b> <i>“Eu ponho nas suas mãos o meu lugar. Vou repensar se vale a pena continuar a vir a estas reuniões...”</i>  <b>PCG</b> <i>“O ofício do dia 17 de junho indica-me o nome...”</i>  <b>PPAP</b> <i>“Então confirma que não foram eleitos, confirma que não houve eleição?”</i>  <b>DIR</b> <i>“ E então houve algum problema?”</i></p> <p><b>. Balanço das atividades do início do ano letivo</b></p> <p><b>E</b> <i>“Correu bem o arranque do ano letivo, as reuniões com os encarregados de educação, a receção aos alunos.”</i>  <b>PPAP</b> <i>“Não correu nada bem no centro educativo, uma confusão...”</i>  <b>D1a</b> <i>“Escassez de informações dadas aos pais do 1.º ciclo e pré-escolar.”</i>  <b>DIR</b> <i>“Não houve reunião geral com os encarregados de educação porque ia ser uma confusão ou então era preciso dividir o tempo por anos. Eu participo em tudo o que é realizado conscientemente, o resto eu não alimento.”</i></p>	<p><i>conselho executivo com o nome da aluna”</i></p> <p><b>. Balanço das atividades do início do ano letivo</b></p> <p><b>PCG</b>  Ponto de situação das obras na EB2, receção aos encarregados de educação com o diretor e depois com os diretores de turma, reuniões das várias estruturas de gestão e coordenação: conselho pedagógico, conselho de diretores de turma, departamentos...</p>
--	---	--

	<p><b>D1a</b> “Não subvertas as coisas (...) se não foi bem conduzido no centro escolar deve ser melhorado..”</p> <p><b>DIR</b> “Se calhar devias falar com os coordenadores do 1.º Ciclo antes de vires para aqui para esta reunião...”</p> <p><b>D1a</b> “ Eu não poder pedir explicações num órgão para o qual fui eleito... Só questionei. Não posso perguntar?”</p> <p><b>PCG</b>” Estas coisas da receção correram muito bem “ (...) aqui às vezes criticamos e não salientamos o que há de positivo (...)”</p> <p><b>D1b</b> “Necessidade de esclarecer os pais sobre o plano de contingência da gripe, fazer reunião com os pais com a presença de elementos da direção.”</p> <p><b>D2c</b> “Os diretores de turma tinham excesso de informação relativamente à gripe.”</p> <p><b>. Parecer sobre a proposta de patrono</b></p> <p><b>D1a</b> “<i>Consensos pouco consensuais, trata-se de uma realidade nova e não a continuidade da escola preparatória, o nome escolhido não traduz a realidade do agrupamento.</i>”</p> <p><b>. Autorização para a constituição de assessorais tecnicopedagógicas</b></p> <p><b>PPAP</b> “ A assessoria do 1.º ciclo é para substituições?”</p> <p><b>PNP</b> “O PCG vai ser assessor não há incompatibilidade?”</p>	<p><b>. Parecer sobre a proposta de patrono</b></p> <p>Breve historial do que foi feito: apresentação de propostas em assembleia de escola, aprovação pela Câmara Municipal, parecer vinculativo, por <b>unanimidade</b> do CG, consulta à comunidade educativa (biografia do patrono aprovado, patrono da antiga escola preparatória, anexa à ata).</p> <p><b>. Autorização para a constituição de assessorais tecnicopedagógicas</b></p> <p>“<i>Este conselho deliberou autorizar a constituição de duas assessorias técnico pedagógicas e também assessorias de</i></p>
--	--	--

	<p><b>D2b</b> “<i>Em termos éticos podíamos discutir isso (...).</i>”  <b>AE</b> “<i>Maria patroa e Maria empregada...</i>”</p> <p><b>. Outros assuntos de interesse geral</b></p> <p><b>D1a</b> corticite, eco nas salas de aula; obras no polidesportivo  <b>PP1b</b> “materiais informáticos monos que não funcionam nas escolas do 1.º ciclo”  <b>PPAP</b> enumera problemas no novo centro escolar: campanha, aglomerado, plano de contingência, coberturas, circuitos dos transportes, tempos de espera; verba que os educadores pedem aos pais 5 euros por mês  <b>E</b> “<i>verba facultativa</i>”  <b>DIR</b> “<i>Não o devem pedir. Eu não tinha esse conhecimento.</i>”  <b>PCG</b> “<i>Problema a ser resolvido.</i>”  <b>PNP</b> coloca questões de segurança no novo centro escolar: sinalização, pavimento, passadeira...  <b>Aa1</b> concorda com os problemas e promete resolução, sai apressadamente</p>	<p><i>informática e jurídica”</i></p> <p><b>. Outros assuntos de interesse geral</b></p> <p><b>D1a</b> questionou a autarquia sobre a colocação de corticite, eco nas salas de aula; obras no polidesportivo  <b>E:</b> transportes para a CAF  <b>PPAP</b> funcionalidade do plano de contingência da gripe A  <b>PP1b</b> Material informático do 1.º Ciclo “<i>obsoleto</i>”  <b>PPAP</b> “<i>Problemas de funcionamento do novo centro escolar: campanha, portão, entrada e saída, visibilidade, pavimento, coberturas...</i>”  <b>PPAP</b> “<i>verba solicitada pelos educadores aos pais</i>”, desagrado por esta situação  <b>E</b> esclareceu “<i>a mensalidade é utilizada na aquisição de material para o Jardim, é gerida por representantes dos pais ou depositada no agrupamento, e é facultativa (...).</i>”</p>
--	--	--

1. De acordo com o que vimos nas reuniões anteriores, encontramos, na ata, uma necessidade de ilustrar a conformidade dos procedimentos ritualizados. De novo, registamos frases que remetem para a ausência de discussão, sem autoria dos intervenientes, “achou-se”, “houve”, “Este conselho deliberou”, “foi sugerido”, que traduzem ou a dificuldade em registar todas as vozes ou a vontade deliberada de que os documentos oficiais traduzam uma aparente ordem interna, onde não assumem particular destaque os pontos alvo de discussão, de discórdia. Isto mesmo, é visível no confronto dos dois documentos, por exemplo, no momento da aprovação das atas, não ressaltam os pedidos de reajustamentos, nem todas as intervenções discordantes; as

questões colocadas e os reparos no momento da apresentação dos nomes, que não aparecem, dos professores que foram indicados para as assessorias; a tensão discursiva, a agressividade verbal do diretor que não gosta de se ver confrontado com críticas, com reparos, entre o DIR e o Da1<sup>126</sup>, entre o DIR e o PPAP, a propósito da abertura do ano letivo no novo centro escolar ou ainda entre o DIR e o PPAP acerca da eleição do representante dos alunos<sup>127</sup>, momento em que o diretor perde a compostura institucional ao utilizar termos e gestos pouco adequados à situação, menorizando algumas participações por serem discordantes da sua atuação.

2. Pensamos que é importante destacar o tom apaziguador do PCG<sup>128</sup>, desempenhando o papel de “advogado de defesa” da escola sede e da direção. Também não é por acaso que dois dos assessores nomeados pertençam ao CG, nomeadamente o seu presidente. Podíamos problematizar a legitimidade, pelo menos ética, dado que a lei não o impede, da acumulação de funções do PCG. Pela sua competência estatuída confere posse ao diretor que, por sua vez, o “recompensa”<sup>129</sup> ao nomeá-lo assessor.

---

<sup>126</sup> Esta tensão a propósito da abertura do ano escolar evidencia que os professores do 1.º ciclo se sentem marginalizados ou tratados de forma diferente dos docentes da escola sede. Outros momentos de outras reuniões o confirmam. A decisão da escolha do patrono também não foi assim tão unânime. Este docente foi autor de outra proposta e sentiu que a vencedora foi, de certo modo, imposta pela equipa da direção e por alguns professores da EB2e 3, que estudaram ou já foram professores na anterior escola preparatória, com o mesmo patrono, agora aprovado. Considerou, pois, que não foi dado o mesmo valor à proposta que foi por si anunciada, justificada por razões históricas e agregadoras, Conde D. Henrique, por ter atribuído a estas terras o seu primeiro foral, e uma nova leitura da realidade do agrupamento que, pela sua atual configuração e abrangência, não é a continuidade da “história” da antiga escola preparatória.

<sup>127</sup> De destacar que este assunto foi alvo de reclamação por parte dos pais dirigido à DREC, que lhes deu razão por considerar que estes “formandos” não têm o estatuto de “alunos”. Os pais fizeram o que esteve ao seu alcance para conquistarem mais lugares no CG, nem que isso implicasse a saída de um aluno, que eles entendiam não ter sido eleito legalmente através da apresentação de listas, mas “cooptado” de acordo com os interesses do diretor. Teriam tido a mesma atitude se este fosse eleito de acordo com os requisitos e lhes tivesse possibilitado “fazer campanha” junto dos alunos? Constate-se este aproveitamento estratégico, quer do lado da escola, quer dos pais, num jogo de equilíbrio de forças, sempre desigual, que os pais reconhecem, embora não aceitem facilmente.

<sup>128</sup> Nas entrevistas, alguns dos atores destacam este papel do PCG: “*E eu acho que tem havido ali algum equilíbrio por parte do PCG. Sim pela moderação, equilíbrio e acho que isso também tem ponderado a favor do conselho geral...*” PP2a.

<sup>129</sup> O termo “recompensa” é utilizado aqui por não encontramos outro que traduza esta nossa inferência de forma mais clara. Fica a dúvida sobre quem recompensa quem. Tratar-se-á de uma troca? A observação intensiva das reuniões possibilitou-nos a perceção de que este docente é uma peça chave da vida organizativa do agrupamento. Como professor experiente, em vários órgãos da estrutura hierárquica

Interessante do ponto de vista político esta “promiscuidade”, assinalada, ironicamente, pelo cooptado AE “*Maria patroa e Maria empregada...*”.

3. A EB2e3 aparece como um modelo, um exemplo, nomeadamente na receção aos alunos e encarregados de educação, em detrimento dos outros estabelecimentos, evidenciando a desarticulação, a falta de coerência interna, na organização do trabalho, diretivo e pedagógico, entre os vários níveis e estabelecimentos, como um todo coeso. Assistimos a uma desresponsabilização ou desconhecimento, por parte do diretor, em relação ao que se passa fora da escola sede: desconhecimento da verba pedida pelos educadores, culpabilização da falta de coordenação dos professores do 1.º ciclo na receção aos alunos no novo centro escolar.

4. Outro aspeto que merece particular relevo, pelo significado político que transmite, é a substituição de dois elementos designados pela autarquia, dada a realização, neste tempo intermédio, de eleições autárquicas. A Câmara, reconhecendo a importância do papel, não só económico, mas sobretudo político, que desempenha ou pode desempenhar neste órgão, mudou a sua estratégia de designação dos representantes do poder local, atribuindo estas competências não a elementos da oposição, de outras forças políticas, numa perspetiva adotada anteriormente no CGT, de abertura, de democraticidade, concentrando, agora, neste 1.º conselho geral formalmente constituído, os poderes em pessoas da confiança do presidente. Manteve-se apenas o primeiro vereador, peça fundamental da engrenagem camarária, da hierarquia formal, vice-presidente. Entrou a vereadora da educação e cultura e uma técnica superior de serviço social, com formação e conhecimentos privilegiados pelo acompanhamento do setor de ensino no concelho, há várias décadas. Para além do poder político, económico,

---

escolar, com estudos pós-graduados na área da administração escolar, “impõe-se”, igualmente, pela sua conduta harmoniosa, pacificadora e bem aceite entre os colegas e pela comunidade. Ele é um elemento fundamental na equipa do diretor, diríamos até imprescindível. Por que não será ele o diretor quando reúne todos os requisitos para o ser, optando por ser o seu “anjo da guarda”? Teria, provavelmente, a votação, a aquiescência, de um grande número de eleitores e não seria conotado negativamente com esta duplicidade, pouco aceite, como transparece dos comentários registados supra, de funções que contrariam o seu estatuto pessoal, carismático, e profissional: o seu poder formal e informal.

também o poder técnico, para fazer face à superioridade informativa dos docentes e à capacidade reivindicativa dos pais<sup>130</sup>.

5. Um dado de relevo, nesta “mudança de cadeiras”, foi a saída do presidente da junta de freguesia da sede do agrupamento, em representação de uma força partidária oposta. Como assinalámos, este ator tem ligações à direção da associação de pais e esta saída foi desejada por alguns setores, da autarquia e da direção, dada a sua oposição interna, explícita no anterior CGT, mal aceite por alguns grupos, direção, autarquia e docentes, o que contribuiu para o alimentar do foco que já se propagava nalgumas discussões.

Preocupando-nos com a identificação das **lógicas de ação dos pais**, nesta reunião, como noutras, destacam-se as intervenções do PPAP e do PNP<sup>131</sup>, “atirando nas duas direções” e as dos PP1 a e PP1 b, dirigidas, particularmente, para a autarquia.

Da pluralidade e regularidade das suas intervenções, podemos já acertar algumas conclusões: os pais são reivindicativos, não se limitam a aceitar passivamente as informações, a colaborar com a ordem vigente, questionam a atuação da direção e reclamam direitos da autarquia, como consumidores exigentes, assumindo, com frontalidade, o protagonismo neste triângulo discursivo, numa lógica de atuação claramente política.

A reunião n.º 5 decorreu no dia 11 de dezembro de 2009, pelas 17 e 30 h até cerca das 22 h sem interrupção. Registou-se a ausência do elemento cooptado CS, que avisou da sua impossibilidade em marcar presença. Nesta reunião, participou a nova representante dos alunos, uma assistente operacional da escola sede<sup>132</sup>, a concluir o ensino secundário num curso EFA.

O trabalho de análise triangulada encetado para as primeiras reuniões teve como finalidade uma ilustração mais alargada da atuação dos vários atores, nomeadamente da

---

<sup>130</sup> O controlo do conhecimento, da informação, das fronteiras intra e interorganizacionais (Cf. fontes de poder, Morgan, 2006: 167-193).

<sup>131</sup> As intervenções deste ator continuam, nesta reunião, a ser apagadas do “discurso oficial”.

<sup>132</sup> Relembremos que a anterior representante também era funcionária da escola-sede, assistente técnica. Não conhecemos o modo como foi desencadeado o processo de eleição por parte dos alunos. De acordo com informação dada pelo PCG, este nome foi indicado através de ofício do diretor.

autarquia, direção e pais. Prosseguimos esse modelo, mas, a partir de agora, cada vez mais afunilado, privilegiando apenas os assuntos desencadeadores de conflito e os discursos que o exemplificam, num adensar da intriga, descurando os comentários acerca das diferenças já exemplificadas, dada a sua constância, entre as observações e as atas.

Quadro 35 - Dispositivo de triangulação da observação da reunião 5 com a grelha de análise documental da ata 5

Categorias	Unidades de contexto/Unidades de registo	
	Lógicas de ação	Observação
<b>Burocrática</b>	Leitura e aprovação da ata 1. Tomada de posse dos membros designados pela autarquia e do representante dos alunos 2. Informações 3. Aprovação do projeto educativo e do projeto curricular do agrupamento 4. Apresentação e aprovação do plano anual de atividades 5. Definição das linhas orientadoras para a elaboração do orçamento 6. Outros assuntos de interesse geral para o agrupamento	
<b>Política</b>	<p><b>.Informações</b>  <b>PCG</b> informações acerca do modelo CAF; constituição da equipa de autoavaliação  <i>“A equipa está a trabalhar, se puder algum representante dos pais participar nesta equipa seria muito bom, é complicado para os pais, mas se alguém pudesse participar...”</i>  <b>PPAP</b> <i>“Vou ver se alguém da associação de pais pode. Segunda à tarde, quarta à tarde, como agendam?”</i></p> <p><b>. Aprovação do projeto educativo e do projeto curricular do agrupamento</b></p> <p><b>PPAP</b> <i>“Foi dado pouco tempo</i></p>	<p><b>.Informações</b></p> <p><b>DIR</b> <i>“Solicitou que desta equipa de trabalho fizesse parte um elemento dos pais”</i></p> <p><b>PPAP</b> <i>“vai diligenciar no sentido de indicar alguém, para estar presente no máximo possível de reuniões”</i></p> <p><b>.Aprovação do projeto educativo e do projeto curricular do agrupamento</b></p> <p><b>PPAP</b> <i>“pediu que estes</i></p>

	<p><i>aos pais, 8 dias para analisar detalhadamente o documento...”</i></p> <p><b>PCG</b> “<i>Aqui está a participação dos pais. Os documentos foram apresentados em pedagógico, onde está um elemento da associação de pais (...).</i>”</p> <p><b>PP1a</b> preocupação com o decréscimo de alunos no 1.º ciclo, “<i>houve uma diminuição acentuada, contraria o que dizem os Censos.</i>”</p> <p><b>. Apresentação e aprovação do plano anual de atividades</b></p> <p><b>PP1a</b> “<i>os professores das AEC colaboram nas atividades do 1.º ciclo.</i>”</p> <p><b>PNP</b> “<i>necessidade de tornar mais explícitas algumas siglas</i>”</p> <p><b>. Definição das linhas orientadoras para a elaboração do orçamento</b></p> <p><b>PPAP</b> “<i>pedagogicamente está prevista alguma coisa em relação aos alunos com gripe, depois de estarem de quarentena, quando regressam à escola?</i>”</p> <p><b>PP2a</b> “<i>portas de salas de aula, portas de vidro para a biblioteca, quadros</i>”</p> <p><b>.Outros assuntos de interesse geral para o agrupamento</b></p> <p><b>PPAP</b> “<i>O que é que a Câmara prevê para o polidesportivo exterior em termos de piso? Não pode ser relva sintética?</i>”</p> <p><b>PP1b</b> “<i>Também é fundamental um corredor coberto para as</i></p>	<p><i>documentos fossem entregues com mias tempo para poderem ser analisados atempadamente”</i></p> <p><b>DIR</b> “<i>(...) foram apresentados em conselho pedagógico estando presente o representante dos pais para se pronunciar sobre eles”</i></p> <p><b>.Outros assuntos de interesse geral para o agrupamento</b></p> <p><b>PPAP</b> “<i>(...) os alunos que faltam devido a problemas de saúde, nomeadamente Gripe A, têm o devido apoio para recuperarem dos assuntos lecionados”</i></p> <p><b>PPAP</b> “<i>questionou tipo de pavimento que está a ser colocado no campo do 1.º ciclo”</i></p> <p><b>PP1b</b> “<i>Necessidade de colocar um coberto para os alunos que</i></p>
--	---	--

	<p><i>deslocações por causa da chuva (...) os alunos que vêm das aldeias e vão nos autocarros vão sair sempre por ali.”</i></p> <p><b>PNP</b> <i>“E o problema do eco já está resolvido?”</i></p> <p><b>PPAP</b> <i>“o facto de pedirem dinheiro aos pais, os pais sentem-se nessa obrigação...”</i></p> <p><b>PNP</b> <i>“Na reunião de início de ano, essa verba disseram que é utilizada em material corrente”</i></p> <p><b>PPAP</b> <i>“Não está em nenhuma ata que é para um computador!”</i></p> <p><b>DIR</b> <i>“Ninguém deve dar, o ministério e a autarquia é que tem de resolver.”</i></p> <p><b>PNP</b> <i>“Não estamos a dizer que é para uso do educador. Não entra em lado nenhum, não é saco azul?”</i></p> <p><b>E</b> <i>“Não ficamos com o dinheiro. Vai para uma conta no agrupamento.”</i></p> <p><b>DIR</b> <i>“Eu não sei.”</i></p> <p><b>PNDt</b> <i>“Passamos os recibos para o IRS”</i></p> <p><b>PNP</b> <i>“O que queremos é que os jardins de infância falem de uma forma clara (...). Não pomos em causa a idoneidade dos educadores. Deve ser dito para o que é.”</i></p>	<p><i>usam transporte. Em relação ao eco nas salas de aula ainda não foi resolvido (...)”</i></p> <p><b>PPAP</b> <i>“As despesas com os jardins e as escolas do 1.º ciclo devem estar a cargo da Câmara Municipal e que a existirem donativos, os educadores deverão consultar os encarregados de educação no lançamento do ano letivo.”</i></p> <p><i>“Foi então sugerido pelos membros do conselho geral que os educadores deverão agir de modo semelhante na informação que prestam aos encarregados de educação relativamente a este assunto.”</i></p>
--	---	--

Salientemos:

1. A data de aprovação dos documentos estruturantes da vida da escola já no final do 1.º período, passados três meses do início do ano escolar. Como é possível que as grandes linhas de atuação para a escola se definam depois de todo o trabalho começado?

2. A tradução da falta de trabalho colaborativo, já constatada e confirmada nas entrevistas, na elaboração destes documentos, designadamente o PEA.

3. A tensão verbal, ora mais discreta, ora mais expressiva, entre a direção (DIR e PCG), e os pais (PPAP e PNP), quer no momento da aprovação dos documentos, quando o primeiro dos pais se queixa de falta de tempo para analisarem documentos, importantes, mas extensos, registrando-se a acusação, por parte do DIR, da falta de articulação entre os representantes dos pais, no CG e no CP; quer na discussão a propósito do pedido de verbas pelos educadores de infância, assunto já debatido noutros momentos, fermento de algumas acusações (PNP “*Vai para algum saco azul?*”) e contradições discursivas por parte de atores responsáveis na matéria (DIR “*Não sei*”; E “*Vai para uma conta no agrupamento*”; PNDt “*Passamos recibos para o IRS.*”)

4. A reincidente “ignorância” do DIR quando são abordados assuntos polémicos, daí “lavando as suas mãos” e o apagamento destas atuações na ata, que sobrevalorizam os discursos do DIR, atribuindo-lhe falas que não são da sua autoria, mas do PCG, o seu “braço direito”. Todas, ou quase todas, as incoerências discursivas se perdem ou se esbatem na distância temporal que medeia a reunião e a aprovação da ata.

5. Outra linha que nos parece importante destacar é a que diz respeito ao grau de importância conferido pelos atores em relação a alguns assuntos da ordem de trabalhos. Pensamos numa das incumbências específicas deste órgão, a definição das linhas orientadoras para a elaboração do orçamento. São apresentados documentos elaborados pela direção e pelo conselho administrativo, uma lista extensa de necessidades materiais, a que os docentes corporativamente acrescentam outros e todos anuem, sem estabelecer, em conjunto, previamente as grandes prioridades orçamentais, tendo em consideração as dificuldades diagnosticadas e as metas no PEA. Falta de formação técnica para assuntos desta natureza? Confiança na escola e no seu aparelho administrativo, burocrático?

6. Na rubrica outros assuntos, a autarquia é sempre “alvo de ataque” por parte dos docentes e por parte dos pais, aqui aliados, que aproveitam o momento para pedirem, reclamarem, exigirem, responsabilizarem.

Em relação ao **grupo pais**, mais uma vez, se constata a dicotomia de atuações, conforme a natureza dos assuntos, dois para cada lado, quando se trata de questões pedagógicas, todos do mesmo lado, quando se trata de questões que se prendem com

condições de funcionamento da escola, da responsabilidade da autarquia: sobretudo obras, melhorias na EB1. Que pais/interesses representam, afinal, estes pais?

Na reunião de preparação, entre os 4 pais do CG, da ordem de trabalhos, divulgada previamente pelo PCG, realizada na escola sede no dia 26 de fevereiro, registamos, a recorrência desta dicotomia. O PPAP e o PNP assumiram um tom crítico em relação ao que se tinha passado no CG anterior, acerca da “designação” do representante dos alunos: PPAP “ *A eleição foi feita nos termos da lei?*”; PNP “*Foi nomeado, não foi eleito!*” Perante este tom, o PP1a alertou para a necessidade de “ (...) *manter fidelidade à reunião*” e o PP1b, aconselhou “*Vamos aguardar.*”

Registemos outro momento elucidativo desta divisão dos pais em dois grupos: PPAP “ (...) *constituição de assessorias, já as anunciaram no pedagógico, o PCG e a D3. Não faço ideia do que eles pretendem com isto. Já disse os nomes. Um para o 1.º ciclo? Não são muitos?*”; PP1b “*A falta de um professor causa grande incómodo às famílias, às vezes veem os problemas da vila e a situação da aldeia fica descurada.*” No entanto, estas diferenças de atuação ficam sanadas quando as críticas se dirigem à autarquia: PPAP “ *Ponto da situação do ginnodesportivo, a obra já está adjudicada, diz a Câmara.*”; PNP “ *Passadeira à noite mal iluminada junto à EB1*”; PP1b “*Transportes, mau tempo, corredores cobertos como na secundária*”.

Outro facto digno de registo e que confirma a dificuldade de separação de papéis dos pais professores é assumido pelo PP1b “ *Agora falo como professor e como pai: a questão da gripe, a higiene, a necessidade de material, por parte da autarquia...*”. Por último, o papel “coletivo” do PNP “ *Mas temos outras escolas não é só esta (...) Não podemos dizer que está mal sem apresentar soluções. (...) Falei com o vereador por acusa da sinalética, as árvores tapam os sinais.*”.

O PNP e o PPAP assumem-se como clientes exigentes, quer em relação à direção do agrupamento, incluindo docentes, quer em relação ao poder local. O PP1a e o PP1b estão prioritariamente atentos às falhas da autarquia e aos deveres que esta tem para com o setor educativo, os interesses dos docentes e dos “seus” filhos.<sup>133</sup> As suas

---

<sup>133</sup> Usámos, intencionalmente, o determinante possessivo “seus” que possibilita duas leituras: dos “seus” próprios filhos ou dos filhos dos docentes do agrupamento? Ou será, antes, dos interesses dos “seus” colegas docentes da EB1? O D1a, docente nesta escola, alia-se, facilmente, a estes pais e aos outros, quando se trata da melhoria de condições de funcionamento deste mesmo edifício. Comprova-se que cada

intervenções, como pais (professores) nunca são direcionadas criticamente para os colegas docentes, conforme as entrevistas o comprovam, quando interrogámos os participantes acerca do modo de atuação dos pais professores. Interessante, ainda, verificar que a docente PP2a, professora mãe com um filho no agrupamento, está sempre do lado dos professores que representa. Esta constância é confirmada na sua entrevista (E6), ao considerar que estes dois papéis não se devem contaminar.

Em síntese, é mais fácil os pais professores serem “agentes duplos” do que os professores pais. Verificou-se o mesmo procedimento em relação aos outros atores que trabalham na escola sede e com educandos no agrupamento (NA2): a defesa quase intransigente do diretor e dos docentes. Necessidade de salvaguardar a sua “face” enquanto profissionais? Preservação de uma “imagem” perante o DIR que os avaliará no final de cada ano?

Comprova-se que cada grupo ou clientela age de acordo com os “seus” interesses específicos, também eles variáveis: ora de cariz mais pessoal, individual, ora mais profissional, coletivo, que orientam e determinam as suas lógicas de ação, mais ou menos visíveis, mas sempre políticas, sempre “interessadas”.

A reunião número seis realizou-se no dia 5 de março de 2010, pelas 17 e 30 h. Registou-se a ausência do PP1a. A disposição na sala mantém a mesma configuração, numa espécie de lugares marcados: a autarquia junto à direção, os docentes mais ou menos por ciclos ou estabelecimentos de ensino, os não docentes juntos, os pais nem sempre juntos, os cooptados distantes. O PPAP continua a sentar-se em lugares sempre diferentes.

O espaço temporal desta sessão ficou quase todo ocupado com o confronto de legislação, de pareceres da DREC e da Escola sobre a legalidade da representação dos alunos.

O quadro seguinte ilustra algumas diferenças na atuação dos pais relativamente a momentos anteriores. A atenção dos atores da escola concentra-se, agora, num protagonista exterior a este CG, mas com poderes sobre as suas decisões: a Direção

---

grupo ou clientela age de acordo com os seus interesses específicos, logo a escola não pode ocultar esta sua dimensão política, salutar.

Regional de Educação do Centro, órgão “desconcentrado”, zelador das políticas ministeriais, mas não sinónimo da descentralização propagandeada, aquando da sua criação como estruturas de apoio à regionalização, às políticas de proximidade do governo com os cidadãos, pois pela contínua e continuada ligação umbilical às diretivas dos órgãos centrais, meras instâncias intermediadoras, despromovidas de poder de decisão.

Quadro 36 - Dispositivo de triangulação da observação da reunião 6 com a grelha de análise documental da ata 6

Categorias	Unidades de contexto/Unidades de registo	
Lógicas de ação	Observação	Ata
<b>Burocrática</b>	<p><b>.Informações</b>  <b>PCG</b>            Divulgação da correspondência recebida e enviada: Ofícios da e para a DREC relativos à composição do CG - presença da aluna/formanda de um Curso EFA – enquadramento legal, Decreto-Lei n.º 75/2008.</p> <p><b>. Autoavaliação do agrupamento - ponto de situação</b>  <b>PCG</b>            Apresentação do modelo de avaliação CAF- desdobrável            Reuniões da equipa de trabalho; aplicação de inquéritos, introdução dos dados numa base e tratamento informático SPSS.</p> <p><b>. Avaliação externa do agrupamento</b>  <b>PCG</b>            Documentos enviados previamente à equipa inspetiva; projeção do calendário da visita; painel do CG no dia 14 às 17 e 15 h.</p> <p><b>. Apreciação do relatório do primeiro período acerca da execução do plano anual de atividades. Análise dos resultados escolares do 1.º período</b>  <b>DIR</b>            Distribuição prévia do relatório: resumo alargado de cada atividade;            Projeção de quadros do aproveitamento, comparação com os resultados obtidos desde 2006/2007, no mesmo período (aproveitamento dos dados enviados à equipa inspetiva).</p>	
<b>Política</b>	<p><b>.Informações</b>  <b>PCG</b>  <b>Da DREC</b>  <i>“ (...)o representante dos alunos não tem enquadramento legal”-</i></p>	<p><b>.Informações</b>  <b>PCG</b>  <b>Da DREC</b> “face ao quadro legal que rege a constituição deste órgão, nomeadamente, o n.º 4 do</p>

	<p>ofício de 15 de dezembro          Projeção do Decreto, art.º 12.º/          Leitura</p> <p><b>Para a DREC:</b> esclarecimento e justificção da presença do aluno – 5 de janeiro</p> <p><b>Da DREC</b> “ (...) os formandos dos cursos noturnos não têm estatuto de alunos.” – 3 de fevereiro</p> <p><b>Para a DREC:</b> contradições, ausência de distinção legal entre ensino regular ou não; a aprovação do RI pela DREC com a atual composição -22 de fevereiro</p> <p><b>Da DREC:</b> confirmação da comunicação – 1 de março  <b>PCG</b> “Autonomia só no papel? Eles são a autoridade!”  <b>DIR</b> “Viemos da reunião da rede e ninguém nos disse que é para tirarmos os alunos d o secundário de cá”  <b>PCG</b> “Coloca-se a questão, não estando o aluno somos 20, número ímpar: mais um pai, mais um elemento da autarquia?”  <b>PPAP</b> “Tudo o que fizemos até hoje mantém-se? Penso que sim, as decisões foram tomadas por unanimidade.”  <b>Aa1</b> “Não põem em causa as deliberações e nós também não, avancemos (...) resposta obtusa da DREC.”  <b>NA2</b> “Será que é por eu ser funcionária da Escola?”</p>	<p>art.º 12.º do Decreto- Lei 75/2008          tais representantes não têm enquadramento legal no referido conselho, pelo que deverá ser reformulada a constituição.”  <b>Para a DREC</b> “ofício em que esclarecemos que este agrupamento tem ensino secundário, pelo que o representante dos alunos tem enquadramento legal”  <b>Da DREC</b> “os formandos dos cursos de adultos não têm estatuto de alunos porquanto não frequentam, quer o ensino regular, quer o ensino recorrente (...)”  <b>Para a DREC</b> a lei “não faz distinção entre ensino regular ou não (...) a interpretação agora produzida pelos serviços da DREC colide com a interpretação dos mesmos serviços” noutro momento.  <b>Da DREC</b> “As orientações existentes em 4 de agosto de 2008 eram diversas daquelas que existem atualmente para o assunto em apreço (...)”  <b>Para a DREC</b> “Perante estas razões sem razão (...) o conselho geral propõe que se envie à DREC manifestando o seu descontentamento e desagrado por não ter sido informado no devido tempo sobre a nova interpretação (...), solicitando esclarecimentos claros sobre procedimentos a adotar na reformulação da composição do órgão.”</p>
--	--	--

	<p><b>PNP</b> “Colocar a questão à DREC.”</p> <p>. <b>Apreciação do relatório do primeiro período acerca da execução do plano anual de atividades. Análise dos resultados escolares do 1.º período</b></p> <p><b>DIR</b> “Quem quiser pronunciar-se, faça favor.”</p> <p><b>PNP</b> chama a atenção para o insucesso dos “alunos do 1.º ciclo que foram deslocados de uma aldeia para outra aldeia, relação causa -efeito?”</p> <p><b>DIR</b> “Questão interessante!”</p> <p><b>PP1b</b> “Não pôr ênfase só no português e na matemática, não descurar as outras.”</p> <p><b>PNP</b> “Reunião de grupo com os professores das AEC (...).O inglês sempre foi um problema.”</p> <p><b>PP1b</b> “Nem todos os alunos frequentam as AEC e pelos vistos há um conflito das AEC com os programas.”</p> <p><b>PP2a</b> “Mas o inglês é fundamental, hoje.”</p> <p><b>PP1b</b> “Era preciso fazer uma reflexão sobre as AEC.”</p> <p><b>D1a</b> “Os vossos filhos com as AEC estão a ser prejudicados (...) exigir das crianças ainda mais depois das 15 e 30h (...).”</p> <p><b>DIR</b> “Os colegas das AEC têm profissionalização para o 3.º ciclo (...) estão preparados para trabalhar com crianças mais crescidas.”</p> <p><b>PP1b</b> “Os professores do 1.º ciclo têm usado muito o Magalhães em contexto de sala de aula?”</p> <p><b>D1a</b> “ (...) para alguns é só um</p>	<p>. <b>Apreciação do relatório do primeiro período acerca da execução do plano anual de atividades. Análise dos resultados escolares do 1.º período</b></p> <p><b>PNP</b> “pediu que fosse feito um estudo das duas escolas do 1.º ciclo, resultados dos alunos com mais planos de recuperação.”</p> <p>“<b>Fez-se</b> um apontamento sobre os resultados de inglês, <b>questionando-se</b> a funcionalidade das AEC que, aparentemente, não estão a resultar tão positivamente como se esperaria.”</p> <p><b>Os elementos do Conselho Geral</b> fizeram uma reflexão sobre a utilização do computador Magalhães, o uso de computadores podem influenciar os resultados escolares.”</p>
--	--	--

<p><i>brinquedo, em casa é um entretenimento, sem os pais lhes darem atenção nenhuma (...) os pais deveriam ter formação e regulação. Para mim, é melhor o quadro interativo!”</i></p> <p><b>PPAP</b> <i>“Os Magalhães existem, as AEC existem, temos de encontrar soluções conjuntas, no projeto educativo o que temos de melhorar?”</i></p> <p><b>D2b</b> <i>“Se fizermos uma ação de formação para os pais vêm os que nós não queríamos que viessem...”</i></p> <p><b>CS</b> <i>“As mães dizem-nos que não sabem ensinar os filhos a estudar. Há quem não tenha ajuda nenhuma.”</i></p> <p><b>D2b</b> <i>“Nós fazemos isso em Estudo Acompanhado, mas os alunos não cumprem, nem os pais estão a exigir!”</i></p> <p><b>.Outros assuntos de interesse geral para o agrupamento</b></p> <p><b>PCG</b> <i>“Alguma coisa que queiram questionar, a autarquia, a direção, é favor levantar o braço.”</i></p> <p><b>PPAP</b> <i>“A questão do pavimento no recreio da escola” (...) Como está a funcionar a ação escolar? Distribuição dos cheques para materiais dos alunos deslocados?”</i></p> <p><b>Ac2</b> <i>“A Câmara não pode pagar a particulares.”</i></p> <p><b>PNP</b> <i>“A questão dos transportes dos alunos para as terapias e para a unidade de multideficiência?”</i></p>	<p><b>PPAP</b> <i>“Disse que se constatarem esses factos mas que há que rever algumas práticas educativas, partilhar, debater os problemas para tentar melhorar e fazer um esforço nesse sentido.”</i></p> <p><b>.Outros assuntos de interesse geral para o agrupamento</b></p> <p><b>PPAP</b> <i>“Alertou a autarquia quanto ao mau estado do pavimento exterior da EB1.”</i></p> <p><b>Aa1</b> <i>“Substituição pela empresa construtora.”</i></p> <p><b>PPAP</b> <i>“Reunião com a autarquia para tratar de assuntos relacionados com a ação social escolar.”</i></p> <p><b>Aa1</b> <i>“viabilizou esta proposta”</i></p> <p><b>PNP</b> <i>“Questionou o funcionamento da Unidade de Multideficiência uma vez que teve informação diversa sobre os</i></p>
---	---

	<p><b>DIR</b> <i>“Para a APCV, temos de pedir à Câmara (...) vantagens dos técnicos virem aqui. Vou continuar a lutar junto do CRI.”</i></p>	<p><i>serviços aí prestados”</i></p> <p><b>“Foi dito</b> <i>que a unidade está a funcionar em várias componentes. (...) Vai-se continuar a lutar para que todos os alunos tenham acesso àquilo a que têm direito.”</i></p> <p><b>CS</b> <i>“ Alguns problemas resultam da falta de métodos de estudo e de trabalho, questionando se não haverá forma de minimizar este problema.”</i></p> <p><b>“Foi dito</b> <i>que são tratados nas aulas de Estudo Acompanhado.”</i></p>
--	--	---

Destaquemos:

1. O ritmo muito calmo desta reunião. Um ambiente mais informal que o habitual, a D3 passa um pacote de amêndoas pelos presentes. Estamos em vésperas da Páscoa, tempo de reconciliação?

2. As queixas e o tom crítico, são, agora, dirigidos aos “Deuses”, a DREC, à volta do anúncio da necessidade de reconfiguração da composição do CG, por “falta de enquadramento legal” para a presença de uma aluna dos cursos EFA secundário noturno, que não é considerada aluna, mas formanda. O pingue-pongue da correspondência e a reversibilidade de remetente e destinatário, numa luta de poderes assimétrica: PCG *“Autonomia só no papel? Eles são a autoridade!”*; DIR *“Viemos da reunião da rede e ninguém nos disse que é para tirarmos os alunos do secundário de cá.”* A lógica burocrática é posta em causa pelos que a protagonizavam nas reuniões anteriores. Sentem-se “limitados” na sua autonomia, na sua autoridade. Afinal para que serve a autonomia?

3. A atualidade dos assuntos tratados e as interpretações diferentes no tratamento dos mesmos: as AEC e o computador “Magalhães”, no 1.º ciclo. Para os professores são vistos como negativos, elementos fomentadores de distração das principais funções académicas da escola-escola, séria, exigente, rigorosa e eficaz: D1a *“Os vossos filhos com as AEC estão a ser prejudicados (...) exigir das crianças ainda mais depois das 15*

e 30h (...); “ (...) para alguns é só um brinquedo, em casa é um entretenimento (...).”.

Para os representantes da associação de pais “um mal necessário”: “Os Magalhães existem, as AEC existem, temos de encontrar soluções conjuntas, no projeto educativo o que temos de melhorar?”.

Confrontemos a atitude “conformada”, muito serena, dos **pais** que procuram manter-se, agora, distantes da discussão acerca da representação dos alunos, que tinham questionado abertamente e que tinha constituído motivo de “atrito” com o DIR na reunião anterior, pretendendo tirar dividendos desta “vitória”, para ocuparem mais um lugar no CG<sup>134</sup>. Veja-se a proposta do PNP “*Devemos colocar a questão à DREC*” em relação à nova composição e à legitimidade das decisões já tomadas. Ironia? Acordo pré-estabelecido entre o PPAP e o PNP? Atuação estratégica?

Neste dia não estão para conflitos, nem quando a D2b acusa os pais de não exigirem responsabilidades por parte dos educandos, ou quando a D1a diz que não dão atenção aos filhos; nem para alianças, quando a CS confia que as mães não conseguem ajudar os educandos a estudar e gostavam de o fazer, desculpabilizando as famílias por falta de acompanhamento em casa, admitindo a necessidade de a escola preencher esta lacuna parental, social.

Na sequência desta reunião, verificada a concordância com a entrada de mais um pai no CG, antes da realização da reunião seguinte do CG, o PPAP convocou a sua equipa (o presidente da assembleia geral de pais, mãe representante no conselho pedagógico, mais três pais elementos da associação) para uma reunião que se realizou no dia 14 de maio, na sala 16 da escola sede. O PPAP fez uma apresentação do que se tinha passado na reunião do CG, realçando os assuntos que acentuaram as suas divergências com o diretor – comunicação à DREC do desagrado dos pais pela suspensão das atividades letivas para realização das provas nacionais de aferição; a falta de participação dos alunos do 1.º ciclo na atividade dinamizada pelos pais, por falta de coordenação com a autarquia no transporte dos alunos das aldeias - assumindo um papel de vítima, “*O diretor virou-se a mim (...) Nunca me senti tão mal como neste CG (...) quando não há empatia entre pessoas é muito complicado*” e elogiando o trabalho do

---

<sup>134</sup> O lugar que tinham perdido na passagem do CGT para o CG, por reformulação do seu regimento.

PNP “ (...) *tem crescido imenso e diz a quilo que tem a dizer.*” Por sua vez, quer a representante dos pais no conselho pedagógico (MCP), quer o presidente da assembleia geral (PAG) afirmaram a cordialidade de tratamento na sua relação com o DIR. Contudo, um dos pais presentes, presidente da junta de freguesia e da casa do povo da sede do concelho (PJF), anterior elemento do CG, em representação da autarquia, corroborou as afirmações do PPAP, ao confirmar “ (...) *dificuldades na divulgação das atividades da associação de pais, é preciso vir ao beija-mão...*”. Depois destes “desabafos” foi tratado o assunto principal, a indicação de mais um pai para o CG, o elemento seguinte da lista A, agora uma mãe (a primeira que estaria no CG).

### 3.3. O clímax

O clímax consiste no ponto culminante da tensão dramática, que ocorre na sequência de uma situação de ascendência gradativa<sup>135</sup>, imediatamente antes do desfecho.

A reunião número7 realizou-se no dia 7 de maio de 2010, desde as 17 e 30 h até às 20 e 45 h. Não estiveram presentes os seguintes elementos: Ab2 e Ac2, em reunião na DREC, o BP, por motivo justificado, e o D2b, em formação.

Quadro 37 - **Dispositivo de triangulação da observação da reunião 7 com a grelha de análise documental da ata 7**

Categorias		Unidades de contexto/Unidades de registo	
Lógicas de ação		Observação	Ata
<b>Burocrática</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>. Informações</li> <li>. Reformulação do Conselho Geral, devido à nova interpretação da DREC, quanto à participação/não participação, neste conselho, dos alunos dos cursos EFA –NS</li> <li>. Análise da avaliação externa da Escola/Agrupamento. Ponto da situação da autoavaliação do Agrupamento</li> <li>. Aprovação do Relatório de Contas de Gerência</li> <li>. Apreciação do relatório do 2.º período acerca da execução do Plano Anual de Atividades. Análise dos resultados escolares do 2.º período</li> <li>. Outros assuntos de interesse geral para o Agrupamento</li> </ul>	

<sup>135</sup> Cf. *Dicionário de literatura*, direção de Jacinto Prado Coelho (1990).



	<p><b>D2b</b> “Acho que deveríamos ponderar a dos interesses económicos.”</p> <p><b>Aa1</b> “É mais fácil os pais participarem do que outros. Na prática pode ficar um lugar vazio.”</p> <p><b>DIR</b> “Um representante do comércio local.”</p> <p><b>PP1b</b> “Se tiver um filho aqui tudo bem.”</p> <p><b>PCG</b> Proposta da associação de pais. “Avançamos? É preciso votar? Quem vota contra? Quem se abstém? Ninguém. Entrará um elemento da associação de pais, contactarei para indicarem.”</p> <p><b>DIR</b> “Qual era o elemento seguinte da lista?”</p> <p><b>. Aprovação do Relatório de Contas de Gerência</b></p> <p><b>PNP</b> “ Como é que nós, tendo um débito igual ao crédito, como é que se pode ter saldo? (...). A diminuição da entrada de verbas tem a ver com o número de alunos.”</p> <p><b>Aa1</b> “Preciso reforçar também o contributo da autarquia.”</p> <p><b>PCG</b> “Aprovação dos documentos enviados. Quem vota contra? Abstenções? Aprovados por unanimidade.”</p> <p><b>. Apreciação do relatório do 2.º período acerca da execução do Plano Anual de Atividades. Análise dos resultados escolares do 2.º período</b></p> <p><b>PNP</b> “ A estrutura do documento (...)”</p> <p><b>DIR</b> “Todos os anos querem alterar a forma do relatório. Decidam-se!”</p>	<p><b>“Por consenso ponderou-se a proposta da de entrada de um representante da associação de pais, que foi aceite por unanimidade</b></p> <p><b>. Apreciação do relatório do 2.º período acerca da execução do Plano Anual de Atividades. Análise dos resultados escolares do 2.º período</b></p>
--	--	--

<p><b><u>PNP</u></b> “Tirar tudo que seja palha. Só queremos o sumo.”</p> <p><b><u>PNP</u></b> “O panorama a geografia também não está muito famoso. (...) Que estratégias estão a ser implementadas nas disciplinas com mais dificuldades?”</p> <p><b><u>PP1b</u></b> “Nós pais temos que ter responsabilidades, estar com os filhos, a educação em casa e é também na escola. Os pais dizem sempre que a responsabilidade é sempre dos professores e não deles.”</p> <p><b><u>PPAP</u></b> “A ação proposta pelos pais, nem todos os alunos tiveram a oportunidade de assistir.”</p> <p><b>Aa1</b> “Não há transportes para todos (...)”</p> <p><b><u>PPAP</u></b> “O agrupamento coordena com a Câmara que deve coordenar para todos os alunos e não só para os da sede.”</p> <p><b>DIR</b> “O que eu sei é que estava ser tratado com a associação de pais e com a Câmara”</p> <p><b><u>PPAP</u></b> “A distribuição de folhetos sobre a ação dos pais para pais não foi entregue a todos.”</p> <p><b>DIR</b> “Vou questionar se daqui para o futuro não vou deixar de distribuir material da associação de pais. Eu não tenho obrigação para pôr ninguém do agrupamento para si. (...) Vou pensar se devemos fazer o esforço</p>	<p><b><u>PNP</u></b> “Face aos resultados, questionou que estratégias foram propostas e estão a ser implementadas.”</p> <p><b><u>PP1b</u></b> “Os pais são fundamentais no processo educativo e percurso escolar dos seus educandos, só assim estes poderão obter melhores resultados.”</p> <p><b><u>PPAP</u></b> “Lamentou o facto de os alunos das escolas do agrupamento localizadas nas aldeias não terem tido a oportunidade de poderem assistir à atividade Viripato, por falta de transporte.”</p> <p><b>Aa1</b> “Não foi pedido transporte à Câmara para esta atividade.”</p> <p><b><u>PPAP</u></b> “Toda a atividade foi planeada com a autarquia e com o agrupamento.”</p> <p><b>DIR</b> “Convencido que PPAP teria acertado todos os assuntos referentes à deslocação dos alunos do 1.º ciclo com a Câmara.”</p> <p><b><u>PPAP</u></b> “Perguntou se os folhetos informativos da ação Segurança na Internet tinham sido distribuídos a todos os alunos.”</p> <p><b>DIR</b> “à semelhança do que se faz habitualmente, a escola distribuiu toda a documentação da associação de pais, assim como elaborou e enviou aos pais o pedido de autorização, referindo que competia à associação de pais</p>
---	--

	<p><i>e a despesa...”</i></p> <p><b>PPAP</b> “<i>desagrado pelo encerramento da escola, para a realização das provas de aferição do 4.º ano, desagrado junto da DREC</i>”</p> <p><b>DIR</b> “<i>Mas não lamentaram em pedagógico, lamentaram para a DREC, é a grande atitude. Não me faça rir, ficamos por aqui...</i>”</p> <p><b>PNP</b> “<i>A associação de pais tem o dever e a obrigação de esclarecer as situações, não vejo por que não comunicar com a DREC?</i>”</p> <p><b>DIR</b> “<i>Não é por haver mais uma carta ou não para a DREC que o diretor muda, Sr. Dr.</i>” [diz o nome do PPAP]</p> <p><b>PPAP</b> “<i>Nós, só, manifestámos o nosso desagrado.</i>”</p> <p><b>DIR</b> “<i>Tem alguma coisa contra mim, pessoalmente? A sua preocupação era as aulas? Não tinha onde deixar os filhos?</i>”</p> <p><b>[começam a levantar-se e a reunião termina assim...]</b></p>	<p><i>estas tarefas.”</i></p> <p><b>PPAP</b> “<i>pedido de desculpas pelo facto de não ter assegurado este documento. (...) Questionou ainda sobre a suspensão das aulas nos dias das provas de aferição</i>”.</p> <p><b>DIR</b> “<i>Respondeu que se tratava de um assunto do conselho pedagógico.</i>”</p> <p><b>PPAP</b> “<i>Reafirmou que (...) continuará a questionar e a lamentar junto da tutela (...).</i>”</p> <p><b>DIR</b> “<i>A DREC este ano não tinha pedido nenhuma informação sobre os procedimentos a ter no dia da realização das provas.</i>”</p>
--	---	--

1. A continuidade do descontentamento em relação à posição oficial da DREC manifesta-se, desde logo, textualizada na apresentação do ponto 2 da ordem de trabalhos: Reformulação do Conselho Geral, devido à nova interpretação da DREC, quanto à participação/não participação, neste conselho, dos alunos dos cursos EFA –NS, traduzindo a incoerência de procedimentos deste organismo da administração regional da educação, através utilização intencional do adjetivo “nova”, na barra estabelecida entre “participação/não participação” e na utilização do termo “alunos” dos Cursos EFA, acrescentado “NS”, remetendo para a circunstância de frequentarem o ensino secundário e a lei contemplar a presença destes no CG.

2. Face à necessidade de reconfigurar a composição deste órgão, os pais defendem a proposta, apresentada pelo cooptado AE, da integração de mais um pai.

Analisando este momento da trama à luz do esquema actancial de Greimas<sup>136</sup>: podemos estabelecer as seguintes relações: o **sujeito** é os pais, que procuram o **objeto e destinatário**, a entrada de mais um pai e o reforço da sua intervenção, do seu poder, neste espaço de ação estratégica; os **adjuvantes** da ação do sujeito são o AE que, de certo modo, joga, seguindo a DREC, o papel de **destinador**, e o Aa1; os **oponentes** são o D2b, o DIR e, de forma mis velada, o PCG. Neste jogo, acaba por vencer a proposta dos pais, por unanimidade, aceitação.

3. As duas propostas apresentadas, a entrada dos pais e a entrada de um representante dos interesses económicos, ilustram a presença do hibridismo, já aqui apontado, de duas lógicas de ação coabitantes na escola, uma orientada para a participação das famílias, como mecanismo de regulação social, outra, cada vez mais expressiva, a lógica gestionária, indutora de práticas de gestão, de aplicação, no terreno da educação, das leis de “quase mercado”, uma fresta de abertura à sua privatização, pela supremacia do poder económico. A autarquia, ao perceber que não havia vontade explícita da entrada de mais um dos seus elementos e face à possibilidade da entrada das forças económicas locais, uma possível ameaça, fonte de outras reclamações, aliou-se aos pais, facilitando a sua entrada.

4. O agudizar do conflito, latente ou expreso, entre os pais da associação de pais e o diretor atinge o seu ponto culminante, o **clímax** da tensão dramática, no momento da apreciação do relatório de avaliação da execução do plano anual de atividades e dos resultados escolares do 2.º período – ponto 5. O PNP, numa atitude de vigilância constante, “ataca” a estrutura dos documentos, muito extensos, muito técnicos, muita “palha”, o DIR e os docentes, incluindo os pais professores, reagem a esta provocação. O PPAP queixa-se da falta de colaboração na realização de atividades do plano desta associação, quer na descoordenação com a autarquia na oferta de transportes a todos os

---

<sup>136</sup> Actancial: termo do domínio da literatura e da linguística, herdeiro do esquema de Greimas (linguista lituano, de origem russa, 1917-1992, que estabelece três pares de categorias actanciais: sujeito/objeto; destinador/destinatário, adjuvante/oponente, para simbolizar as funções a nível das relações entre os actantes. Sujeito, aquele que pratica a ação; objeto aquele que é alvo da procura pelo sujeito, que sofre a ação; destinador, o que proporciona a ação; destinatário, aquele a quem ela é dirigida; oponente o que dificulta a ação, a procura do sujeito; adjuvante, o facilitador da mesma.

alunos do 1.º ciclo, quer na divulgação da ação destinada aos pais<sup>137</sup>. O diretor explode agressivamente, do ponto de vista discursivo “ *Eu não tenho obrigação para pôr ninguém do agrupamento a trabalhar para si (...)*”, reforçando o tom de sarcasmo, “*Deixe-me rir... (...) Sr. Dr....*”, de vitimização e defesa pessoal, quando, num crescendo, o PPAP anuncia que reclamou junto da DREC a suspensão das aulas no 1.º ciclo, para a realização das provas de aferição do 4.º ano. Depois desta “luta”, instalou-se o silêncio na sala. Não houve lugar à discussão de outros assuntos. Levantara-se e saíram. Caiu o pano. Não houve vénias.

A ata, como ilustra o quadro apresentado, não traduziu esta clivagem, este adensar e explosão do conflito, apaziguando a ação dos atores, nomeadamente a do diretor.

Se dúvidas houvesse acerca da prevalência da lógica política na atuação dos principais atores, nomeadamente os pais, teriam ficado esclarecidas e confirmadas nas entrevistas, onde os atores revelam abertamente esta luta permanente entre poderes, quando colocámos a questão das relações dos pais com os outros atores, pois as suas lógicas de ação só se compreendem nessa interação.

Mais uma vez, por razões de conveniência analítica apresentamos um quadro, resultante da análise categorial das entrevistas, que sintetiza informações que corroboram as observações feitas e a nossa convicção inicial da escola como “arena política”, como campo de disputa de poderes, de conflitualidade de interesses que escapam à imagem oficial. Os números da primeira coluna dizem respeito aos das entrevistas.

Quadro 38 - A confirmação da escola como “arena política”

E	Discursos
2	<i>(...) alguns <b>litígios</b> entre a autarquia e os pais fez desenvolver ali algumas <b>confrontações</b> que a maior parte das vezes nada tinham a ver com o CG (...) um <b>arremesso</b> para criticar a autarquia pura e simplesmente (...) nunca ao agrupamento (...) mas não tem a ver com políticas locais, partidárias (...)</i>
3	<i>(...) sempre houve alguma <b>desconfiança</b>, algum pé atrás em função do que um diz e porque é que o diz dessa maneira (...) Eu penso que é com a direção executiva,</i>

<sup>137</sup> Estivemos presentes nesta atividade, a convite dos pais. Estiveram 50 pais.

	<i>mesmo com a parte do diretor (...) E, claro com a autarquia há sempre <b>questões</b>.</i>
4	<i>(...) por um lado o ministério da educação e por outro uma câmara, são duas tutelas digamos assim para o mesmo <b>poleiro</b> (...) gera-se <b>conflitos</b> e as coisas não funcionam (...).</i>
5	<i>(...) com a autarquia.</i>
6	<i>(...) sobretudo com a direção (...) <b>ataque e defesa</b> que não é salutar (...) andam ali a batalhar, a <b>batalhar</b>(...)</i>
7	<i>(...) aquilo foi uma <b>tourada</b>(...) teimosia (...) <b>atrito</b> (...) é uma <b>disputa</b> de lugar no <b>pódio</b> (...) pessoal (...) com algum <b>arrufo</b> político à mistura (...) às vezes uma questão de protagonismo fundamentalmente pessoal (...)</i>
8	<i>Essa <b>conflitualidade</b> acho que era positiva, era no sentido de melhorar as coisas (...)</i>
9	<i>(...) alguma <b>divergência</b> , nomeadamente com o diretor (...) quando se começa a meter um bocadinho de política pelo meio, quando não está em causa só os <b>interesses</b> dos alunos há ai alguns <b>atritos</b> que eram bem escusados.</i>
10	<i>(...) <b>conflitos</b> com o diretor e com a autarquia (...) eram mais de foro pessoal (...) houve ali também política (...) apanhou também uma altura de eleições autárquicas (...) uns a dizer que estava muito bem, outros a aproveitar para <b>criticar</b>.</i>
11	<i>(...) alguns <b>conflitos</b> até mesmo com a direção da escola e com a autarquia.</i>
12	<i>Com a direção e o presidente do conselho geral e com a autarquia também, mas nota-se mais com a direção da escola</i>
13	<i>(...) quando <b>exigíamos</b> à escola, a escola pedia-nos para exigirmos à Câmara e quando exigíamos à camara esta dizia-nos para exigirmos à escola (...) há decisões que vão em sentido não digo de determinada pessoa, mas <b>fação</b>.</i>
14	<i>(...) assim um bocadinho de <b>atrito</b> tanto com a parte camarária e com a parte da direção da escola (...) tem a ver com serem órgãos de poder (...)</i>
15	<i>(...) havia um certo <b>atrito</b> com os professores (...)colocar o pai ao nível do professor era estar-lhes a retirar algum protagonismo.</i>
16	<i>(...) em relação aos professores (...) um bocadinho mais <b>conflituoso</b> (...) com a direção se calhar aí é que <b>chocavam</b> mais um bocadinho.</i>
17	<i>(...) algumas <b>picardias</b> (...) por vezes as coisas vão até um bocado para o político (...) com a direção nota-se de vez em quando (...) <b>atrito</b> com os professores, não.</i>

Atente-se, particularmente, na expressividade do vocabulário utilizado pelos respondentes, termos do campo semântico de “luta”, “batalhar”, “ataque”, “litígio”,

“disputa”, “arrufo”; a repetição de palavras como “atrito”, a predominância de termos da família de “conflito”, “conflitualidade”, “conflituoso” e a recorrência a metáforas muito férteis, mas com valor disfórico: “poleiro”, “pódio” e “tourada”.

E a direção, ou antes o diretor, figura cujo estatuto “semidivino” se vem (re)afirmando, que agenda serve? Instrumento de autonomia, de descentralização, de cada unidade escolar como um lugar e um tempo peculiares de ação, ou como um tentáculo, um *locus* de reprodução normativa, servindo o propósito de tornar cada agrupamento, agora ainda maior, mais “um escalão da administração desconcentrada”, recuperando a, afinal nunca perdida, centralidade da administração educativa nacional? (Lima, 2004). No nosso caso, este diretor nem sempre defende as políticas do ME, muitas vezes as critica, no entanto, quer continuar a ser protagonista da ação, ao aceitar ser presidente da comissão administrativa provisória do “novo” agrupamento, justificando a sua “cumplicidade” com o ME, porque está ali para “defender uma classe”. Voltaremos a este ângulo das relações institucionais para tentar perceber quem serve quem, já na secção seguinte.

#### **4. Ato III: O desenlace trágico**

##### **4.1. Precipitação do fim: a peripécia**

A última reunião deste conselho geral teve lugar no dia 16 de julho, das 9 e 30 às 13 h, sem interrupção. Nela participaram 16, dos 21 elementos, estando a faltar os Aa1 e Ab2, em reunião de Câmara; o BP e o PNP e o D1b. A nova representante dos pais não compareceu.

Por Despacho do Sr. Secretário de Estado da Educação, de 14 de junho de 2010 foi criado um novo agrupamento, resultante da agregação das unidades de gestão, passando a sede do mesmo para a escola secundária. Por Despacho da Sra. Diretora Regional de Educação do Centro, datado de 2 de julho, foi nomeada uma Comissão Administrativa Provisória, com efeitos a partir de 1 de agosto.

Desta reunião apresentamos a leitura crítica apenas dos assuntos em que os pais tiveram uma intervenção ativa. Todos os outros, da ordem de trabalhos, não suscitaram questões de relevância para os nossos objetivos de estudo, resumindo-se à prestação de informações e aceitação pacífica dos dados, que poderão ser consultados nos anexos.

**Quadro 39** - Dispositivo de triangulação da observação da reunião 8 com a grelha de análise documental da ata 8

Categorias	Unidades de contexto/Unidades de registo	
Lógicas de ação	Observação	Ata
<b>Burocrática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Tomada de posse de um representante dos encarregados de educação</li> <li>. Informações</li> <li>. Posição do Conselho Geral quanto à criação do Mega-agrupamento e encerramento de escolas</li> <li>. Análise dos resultados da avaliação externa do agrupamento</li> <li>. Apreciação do relatório da execução das atividades do 2.º e 3.º período. Análise dos resultados da avaliação final</li> <li>. Aprovação do relatório final de execução do plano anual de atividades</li> <li>. Autoavaliação do agrupamento</li> <li>. Organização e funcionamento do próximo ano letivo</li> <li>. Funcionamento do Conselho Geral</li> <li>. Outros assuntos</li> </ul>	
<b>Política</b>	<p><b>.Tomada de posse de um representante dos pais /encarregados de educação</b></p> <p><b>PPAP</b> <i>“Por motivos profissionais e dada a hora o elemento que iria tomar posse como representante dos pais não pode estar presente (...) A hora marcada não está contemplada no regimento.”</i></p> <p><b>PCG</b> <i>“ (...) hora excecional, reunião do DIR com o Secretário de Estado, não foi possível ver a possibilidade de todos. Não está presente, prossigamos.”</i></p> <p><b>.Posição do Conselho Geral quanto à criação do Mega-agrupamento e encerramento de escolas</b></p> <p><b>PCG</b> <i>“Para não demorarmos tanto na nossa tomada de posição, elaborei uma proposta para ser discutida e analisada, já</i></p>	<p><b>Tomada de posse de um representante dos pais /encarregados de educação</b></p> <p><i>“Não foi possível dar posse à representante dos pais, em virtude desta não estar presente”</i></p> <p><b>.Posição do Conselho Geral quanto à criação do Mega-agrupamento e encerramento de escolas</b></p> <p><b>PCG</b> <i>“Perante a forma como foi criado o mega-agrupamento, o conselho geral discutiu, analisou e aprovou uma proposta de moção</i></p>

	<p><i>enviei a todos”</i></p> <p><b>PPAP</b> <i>“Fui informado como um facto consumado, não houve negociação. A Diretora Regional disse que tinha respeito pelas nossas opiniões, mas era uma imposição superior.”</i></p> <p><b>PCG</b> <i>“Espanta-me este processo, numa fase de autonomia, de descentralização e agora dá-se o inverso, recentralização, há aqui alguma incoerência.”</i></p> <p><b>PPAP</b> <i>“O processo só foi para a frente com a cumplicidade dos diretores (...) Vou-lhe dizer na cara como é que o senhor aceitou esta nomeação? (...) Tenho aqui um pedido de suspensão da fusão, reunião de pais ontem.”</i></p> <p><b>DIR</b> <i>“ataque pessoal (...) não recebo lições de ninguém. Em relação à contestação estive sempre na linha da frente, sempre dei a cara para defender professores, pais, alunos. Gostaria que concretizasse qual foi a minha luta pessoal por esse lugar:..” (...) Ao extinguir as unidades de gestão deixam de existir os órgãos. Não precisam de demitir qualquer órgão, o próprio conselho geral (...) A melhor solução seria eu ir-me embora? Recusar um cargo, sujeita-se a prejudicar a sua</i></p>	<p><i>de repúdio pela forma como a administração central e regional conduziu o processo de forma precipitada, apressada, pouco clara e à revelia das comunidades educativas, ignorando os órgãos legalmente constituídos, nomeadamente os conselhos gerais.”</i></p> <p><i>“Este conselho geral considera estar em causa a garantia de princípios pedagógicos de democracia, de cidadania, de igualdade de direitos e de autonomia (...). Solicita de imediato a suspensão deste processo de reorganização, de modo a permitir o necessário envolvimento de todos os agentes educativos e que o sistema educativo seja democratizado.”</i></p> <p><b>PPAP</b> Manifestou desagrado pelo facto de os diretores aceitarem ser presidentes dos mega-agrupamentos. Pediu para ser acrescentado, ao documento aprovado, a posição da Associação de Pais <i>“manifestamos o nosso repúdio por esta decisão e propomos a suspensão imediata desta medida, por não encontrar vantagens nem benefícios desta reorganização da rede escolar, de acordo com a Resolução do Conselho de Ministros, n.º 44/2010, de 14 de junho.”</i></p> <p>Moção enviada à Ministra da Educação, com conhecimento à Diretora Regional, à Comissão de Educação da Assembleia da República, ao Conselho Nacional</p>
--	---	---

	<p><i>avaliação, estamos presos com uma corda.”</i></p> <p><b>PPAP</b> <i>“Pouco adianta termos posição sobre isto se há diretores que aceitaram isto, foram nomeados para um cargo para o qual estavam contra.”</i></p> <p><b>DIR</b> <i>“ Não pensei nos benefícios (...) a minha vontade inicial foi abandonar, mas fui pressionado por muitos para não o fazer: professores e funcionários. Não vou abandonar, vou organizar o melhor possível. Sou o porta-voz de uma classe, nós não temos autonomia”.</i></p> <p><b>PPAP</b> <i>“O senhor assumiu porque quis”</i></p> <p><i>A DREC propôs a extinção das associações de pais para criarmos uma nova associação, mas fica a saber que nenhuma das associações se extingue.”</i></p> <p><b>DIR</b> <i>“ (...) podem fechar a torneira à participação dos pais<sup>138</sup>. Os pais têm que estar unidos. Todos temos de fazê-lo para pôr estas coisas a funcionar. A situação pedagógica tem de ser acautelada. Temos de minimizar os efeitos”.</i></p>	<p>de Educação e ao Presidente da Câmara.</p>
--	---	---

1. Considerando o número de atores ausentes, 5, podemos inferir que um dos motivos terá sido porque a reunião não foi marcada obedecendo ao regimento deste órgão, começou às 9 e 30 h, não acautelando a coincidência com a reunião mensal do

<sup>138</sup> Esta fala premonitória do DIR confirmou-se 33 anos depois da publicação do Despacho-Normativo n.º 122/79, de 1 de junho, que confere o direito aos pais de estarem no conselho pedagógico, ainda sem direito a voto, com a recente publicação da segunda alteração ao Decreto-Lei 75/2008, que dispensa os pais deste órgão de caráter eminentemente pedagógico. Quando se trata da elaboração do RI, por exemplo, ou da definição de critérios para a elaboração dos horários, ou da aprovação dos dispositivos de avaliação das aprendizagens, não poderiam estar presentes representantes dos pais e dos alunos? Assiste-se e um retrocesso na caminhada de afirmação dos direitos dos pais, segundo testemunhos nos Media, de elementos da CONFAP e da CNIPE.

executivo camarário, nem com as exigências pessoais ou profissionais dos pais e dos elementos cooptados. O agendamento das sessões continuou, até ao fim, sob a responsabilidade do PCG, satisfazendo os interesses sobretudo dos docentes, já num período sem aulas e muitos deles prontos para partir para férias. Por que não se realizou no dia anterior, por exemplo, em horário pós-laboral que conviesse a todos?

Uma outra possível justificação para estas ausências poderá traduzir a indiferença perante este órgão, face ao reconhecimento experienciado da sua fragilidade ou até “inutilidade” prática para as estruturas políticas de educação nacional e local, como ficou bem patente nos testemunhos, em particular dos atores “externos à escola” que sentem que já estava tudo decidido antes e não lhe reconhecem o papel de “órgão de direção estratégica”.

2. Do primeiro momento da reunião, destacamos o prolongamento do ponto de saturação extrema da clivagem entre o DIR e o PPAP, a propósito do desenrolar dos últimos acontecimentos, trazidos pela “crónica da morte anunciada” do Agrupamento AZ, a violeta<sup>139</sup>, com pouco tempo de aviso. A tensão discursiva e a agressividade verbal atingiu os limites verbais da acusação recíproca e da ameaça: PPAP “*O processo só foi para a frente com a cumplicidade dos diretores (...) Vou-lhe dizer na cara como é que o senhor aceitou esta nomeação? (...)*”; DIR “*(...) ataque pessoal (...) não recebo lições de ninguém. (...) Podem fechar a torneira à participação dos pais.*”

Esta afirmação, por parte do diretor, reflete, de algum modo, um sentimento generalizado, ou quase, de desconfiança em relação à abertura da escola à participação social, evidenciado por todos nas entrevistas, em relação ao receio da supremacia do poder autárquico, do poder económico, e, aqui, em particular, em relação aos pais, nomeadamente por parte dos docentes, a presumível classe que o diretor diz representar. Trata-se da “ (...) substituição do seu [do Estado] controlo direto das escolas e dos professores por um controlo indireto exercido através dos pais, controlo mais subtil mas, por isso mesmo, mais eficaz.” (Silva e Stoer, 2005.).

---

<sup>139</sup> Ironizamos com o título de um livro de Gabriel Garcia Marquez, *Crónica de uma morte anunciada*, e a cor assumida pela morte no livro de outro Nobel, José Saramago, *Intermitências da morte*, que vai avisando os seus destinatários, com uma carta violeta, com uma semana de antecedência do fim.

Este mecanismo de regulação de poder “oferecido” aos pais pode ser aproveitado e “virar-se contra o feiticeiro”. Os pais podem estabelecer alianças com os outros atores, contextualizados num espaço comum, no jogo político das relações de poder, contra o Estado, que legitimou a sua presença. Foi isto que se verificou no momento central desta sessão de trabalhos, o estabelecimento de uma solução provisória para o conflito entre os pais, a direção e a autarquia<sup>140</sup>: a aliança para a aprovação, por unanimidade, de um manifesto de “repúdio” contra as políticas “apressadas” de fusão de agrupamentos em grandes unidades organizacionais, sem acordo prévio dos principais intervenientes, democraticamente representados neste órgão, “de papel”, afinal.

3. A problemática da reorganização da rede escolar, que não estava prevista para este território educativo, no início deste estudo<sup>141</sup>, teve repercussões no nosso trabalho, nomeadamente na análise desta sessão (D1a *“Quando exigem de nós toda aquela envolvimento no projeto educativo, na eleição do diretor e agora uma simples ideia que põe em causa tudo isto. Falta de respeito pelo trabalho de toda a gente. Avaliação externa muito boa e logo a seguir não nos ligam (...). É destruir todo o trabalho feito.”*) e na categorização das respostas de algumas entrevistas, realizadas depois deste desfecho, pela emergência desta nova categoria de análise, decorrente dos factos:

E17 *“ (...) depois nós vemos que na prática é atribuída funções mas depois como aconteceu agora ...depois borrifam-se simplesmente para aquilo que a lei diz (...) arranja-se uma capa que diz que sim senhor que isto é uma democracia absoluta e participada mas depois na prática....”*;

E18 *“Parece-me que existem verdadeiras motivações que não estão a ser comunicadas e explicadas à população em geral (pais e encarregados de educação), e aos restantes envolvidos (profissionais, poder autárquico e demais forças dinâmicas). Daí decorre uma incompreensão e um descrédito sobre os responsáveis políticos e*

---

<sup>140</sup> Hoje, aqui, sub-representada, pela ausência dos vereadores.

<sup>141</sup> A Resolução do Conselho de Ministros, nº. 44/2010, de 14 de junho, já no final do ano letivo, apresenta como objetivos do reordenamento da rede escolar os seguintes: a adaptação da rede escolar ao objetivo da escolaridade obrigatória de 12 anos para todos os alunos; a adequação da dimensão e condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono e ainda a promoção da racionalização dos agrupamentos, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projeto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino diferentes. (Cf. Preâmbulo).

*naturalmente sobre as medidas que propõem. (...) Penso que este assunto configura um daqueles casos em que se torna impossível uma reforma “cega”, definida pelo poder central, com implicações nacionais e onde a todas as situações é aplicada a mesma regra.”*

Este testemunho sintetiza a acentuada tendência homogeneizante que caracteriza o sistema educativo nacional, que permanece alheio à pluralidade cultural das famílias, dos alunos, e ao caráter particular, histórico-cultural de cada unidade de ensino e de cada território educativo.

Neste caso, em particular, se o processo tivesse sido conduzido com tempo e com a participação dos conhecedores da realidade local, a “fusão” poderia ter sido feita de forma tranquila, dado que as três unidades de ensino têm vindo a diminuir o número de alunos. Teria sido possível uma fusão administrativa, no âmbito de um projeto local de educação, devidamente participado e negociado pelas partes. Não uma imposição de fundição administrativa e pedagógica, lidando com as pessoas como se fossem apenas números, com vista à rentabilização “possível” (não sabemos se isso se verificou na prática) dos recursos materiais e humanos existentes. Atente-se nas afirmações do PAG, a este propósito: *“Revisões desta natureza ganhariam com uma maior flexibilidade com um período de implementação mais alargado. Sobre o caso concreto deste concelho admito que a reorganização trará mais vantagens que desvantagens. Desde há muito que considero necessário que a política educativa concelhia seja concertada entre todos os estabelecimentos e graus de ensino.”*

A fusão em mega-agrupamento foi formalmente anunciada na reunião do Conselho Municipal de Educação, de que fazemos parte, que se realizou no dia 14 de junho no Auditório da Biblioteca Municipal. Neste Conselho, o único realizado durante este ano letivo, têm assento alguns dos atores do Conselho Geral, designadamente a Ab2 e Ac2, como responsáveis da autarquia pelo sector da educação, o PPAP, em representação de uma das associações de pais, a PP2a, em representação dos docentes do Agrupamento AZ.

A reunião foi presidida pelo presidente da Câmara e contou com a presença de representantes de outras entidades locais, como as forças de segurança, a saúde, a

segurança social e ainda com o coordenador da equipa de apoio às escolas (EAE), em representação da DREC. De registar que a primeira parte dos trabalhos foi ocupada com esta informação: “*A Câmara não foi tida nem achada nesta reorganização*”, afirmou o seu presidente. Os três presidentes das associações de pais questionaram os benefícios desta junção, “*assim de um dia para o outro*”. O representante da direção regional, cumprindo a sua função de legitimar as políticas do ME, ensaiou justificações para a reorganização, o agrupamento da aldeia com muitas despesas e falta de alunos, a diminuição acentuada de população no concelho, a reorganização comandada a nível nacional, elogiando e agradecendo o trabalho de colaboração da autarquia, com uma “*visão prospetiva*.” Na verdade, a autarquia, se não foi ouvida, também não obstaculizou esta fusão. Da ordem de trabalhos, constaram outros assuntos como a necessidade de alteração da carta educativa, desatualizada, a criação de um grupo de trabalho para a sua revisão (que nunca chegou a reunir); os transportes escolares e os auxílios económicos para os alunos do 1.º ciclo<sup>142</sup>.

A agenda das reuniões é estabelecida e orientada pela autarquia, que se serve deste órgão para legitimação local das suas políticas, das que lhe interessa publicitar, por exemplo, a divulgação de medidas sociais para os alunos mais carenciados, mas não se assume efetivamente nem como um instrumento de regulação nacional nem local de educação. Além de reunir poucas vezes, não mobiliza os participantes, não tem impacto local na coordenação das políticas de educação. No nosso caso, os pais presentes aliaram-se aos professores quando se tratou de questões de ordem logística, por exemplo, os transportes escolares e a ação social e foram os mais “expansivos” contra a fusão dos estabelecimentos escolares, nomeadamente contra a perspectiva da fusão das associações, demonstrando, mais uma vez, que mobilizam interesses específicos, estrategicamente perseguidos.

---

<sup>142</sup> Anexos (CD): dispositivo da observação da reunião do Conselho Municipal de Educação.

## 4.2. Drama ou tragédia?

Aproximando, nesta reta final, a apresentação cronológica, triangulada, dos acontecimentos nucleares deste estudo de caso, com uma leitura, livre, do modo dramático, registamos coincidências com um dos seus géneros maiores, a tragédia<sup>143</sup>, pela presença de elementos que a caracterizam:

1. A estrutura da ação: a introdução, preparação da entrada do coro<sup>144</sup> (reunião 1); os episódios, a representação dos acontecimentos principais (reuniões 2 a 6); o culminar da ação, o clímax, (reunião 7 e 8) imediatamente seguido por um final trágico, imprevisto (reunião 8);
2. A classe social dos protagonistas: todos de elevada estirpe, os eleitos, os escolhidos, como vimos na sua apresentação;
3. A existência de um conflito ou *ágon*, estabelecido, de forma latente ou expressiva, no triângulo constituído pelos pais, a direção e autarquia, tendo como base os pais da associação de pais, pelo desafio, a *hybris*, à ordem estabelecida, pelas suas reclamações e críticas;
4. A *peripécia*, que altera de forma imprevisível, o rumo dos acontecimentos: a deliberação superior da extinção do Conselho Geral, em pleno mandato, desobedecendo ao Decreto-Lei 75/2008, que prevê em que circunstâncias se poderão extinguir os órgãos;
5. A *catástrofe* ou desenlace fatídico: a morte do protagonista, o órgão estudado, aqui considerado como personagem coletiva, em pleno desenvolvimento da ação, vitimado, por uma espécie de *fatum*, inexorável, aprovado num “Concílio de Deuses” maiores, que tudo regem, numa cadeia hierárquica inapelável: Governo – Conselho de Ministros - Ministério da Educação – Ministra da Educação - Secretário de Estado da Educação – Direção Regional de Educação do Centro – Diretora Regional de Educação do Centro.

---

<sup>143</sup> A tragédia clássica “centra o nóculo da ação um conflito que leva as personagens da ação a interrogarem-se sobre (...) a validade dos decretos promulgados pelas autoridades estabelecidas e os mandados dos deuses.” (*Dicionário de Literatura*, 4.º volume: 1062).

<sup>144</sup> Enquanto observadora, funcionamos como uma espécie de coro, ao comentar os acontecimentos e ao apresentar o seu fio condutor, estabelecendo articulações entre as partes, triangulando informações, provocando reflexões, suscitando dúvidas, levantando hipóteses, rematando a ação.

6. A *catarse*, a expurgação das emoções, neste caso dos atores, tornados, abruptamente, espectadores da sua própria desgraça: a revolta traduzida na “moção de censura” ao Governo, aprovada unanimemente e transcrita na ata; o manifesto de descontentamento veemente por parte dos elementos do CG, que se sentem desautorizados, desrespeitados na sua legitimidade democrática, e a aceitação “conformada”, por parte do Diretor, já anunciado como o novo Presidente da CAP: “*Não vou abandonar, vou organizar o melhor possível. Sou o porta-voz de uma classe*<sup>145</sup>, *nós não temos autonomia.*”

7. A presença de presságios, por exemplo, quando o DIR antecipa a redefinição/limitação da participação dos pais nas escolas, antevendo a sua exclusão, atual, do conselho pedagógico.

Embora admitindo todas estas semelhanças com a tragédia, temos que, com Almeida Garrett, fundador do Teatro Nacional, na sua “Memória ao Conservatório Real”, antes da apresentação de *Frei Luís de Sousa* (1843), reconhecer que se pela sua “índole” este caso é uma tragédia, pela “forma” se apresenta mais como um drama pela sua apresentação em três atos, pelo retrato de acontecimentos atuais, circunstancialmente datados, inscritos na História da Educação em Portugal, e pela utilização de uma prosa coloquial, próxima da realidade dos factos. Um género híbrido, portanto (Barroso, 2003).

Ao finalizar a nossa leitura dialógica com o modo dramático, entendemos que este estudo também tem uma finalidade “moralizadora”. Pela mão de Gil Vicente, procuramos uma reflexão que fomente a ação, a “correção dos costumes”, com vista a uma cidadania ativa, de participação de todos nos destinos da *polis*. Toda a ação social é uma ação política.

Esta leitura dramatúrgica dos acontecimentos confirma muitas das informações do quadro concetual que mobilizámos na primeira parte da tese. O final imprevisto é próprio dos ajustamentos contínuos decorrentes da necessidade do Estado reconfigurar

---

<sup>145</sup> O DIR assume a defesa de uma classe “ (...) *professores e funcionários*” ou “*Sempre dei a cara para defender professores, pais, alunos*”. Qual classe é que ele defende? A dos docentes e funcionários que lhe pediram para continuar? A dos alunos? De que alunos? Que pais não lhe pediram para ser cúmplice?

o seu papel, de acordo com as necessidades e interesses pontuais dos decisores, evidenciando o hibridismo das ações, das políticas de educação, resultado da regulação multinível (a importância dos contributos da análise sistémica, Friedberg, 1995), nomeadamente transnacional, a necessidade de negociar com múltiplos atores, com interesses instáveis e diversificados (Hoyle, 1986, Bacharach, 1988).

As tomadas de decisão exteriores à organização (Morgan, 2006: gestão das fronteiras como fonte de poder, os modos, diversos, com tecnologias de governo contraditórias, como os atores impõem as suas lógicas de ação) resultam de processos complexos de intercâmbio de interesses, de “racionalidades múltiplas” que fazem com que as lógicas de ação dos atores, externos e internos, se caracterizem pela incerteza (Crozier, 1963; Bacharach & Mundell, 2009; Bernoux, 2009) e pela ambiguidade organizacionais, pelos processos de trocas, pelos constrangimentos e ou oportunidades, próprias de sistemas políticos. (Friedberg, 1995; Morgan, 2006).

Os novos mecanismos de regulação, nomeadamente da participação social dos atores, embora possibilitando e democratizando a sua participação, “só parcialmente compensam as fragilidades” (Afonso & Costa, 2011) dos modelos tradicionais de imposição normativa.

A lógica racionalizadora do reordenamento da rede escolar, a fusão em mega-agrupamentos, do centro para as periferias, confirma o “controlo institucional”, sob novas formas, a “delegação de competências” e a criação de “extensões do poder central “ numa lógica de continuidade, de participação mais ilusória que real, de “recentralização desconcentrada (Barroso, 2004; Lima, 2004; Sá 2004).

### **4.3. Síntese das respostas encontradas e considerações finais**

Recapitulemos as nossas questões de partida. Procuremos sintetizar as respostas que fomos mostrando ao longo de toda a parte empírica, onde, após cada dado tratado, e respetiva triangulação de fontes, fomos tecendo conclusões prévias, indo ao encontro dos objetivos formulados para a nossa investigação.

Neste momento, agreguemo-las, comungando, simultaneamente, do regozijo pelo trabalho realizado, pelo contributo que pensamos ter dado para o desenvolvimento do conhecimento, e da consciência das limitações dum estudo desta natureza, nestas circunstâncias de mobilidade, de transitoriedade e mudança incessante de políticas, que enformam (deformam?) a realidade da escola pública no nosso país.

### **1. O que é que os pais, estes pais, estão a fazer no novo órgão de direção estratégica das escolas, o conselho geral? Quais as suas lógicas de ação?**

No conjunto dos quatro pais eleitos, 3 têm filhos no 1.º ciclo, na EB1 da sede do concelho, que é, no entanto, o que está dotado das melhores infraestruturas pela atualidade da sua construção. A propósito desta predominância, procurando relacionar estes dados com os das nossas observações, que evidenciam esta sobre-representação de um ciclo, neste órgão, questionámos os entrevistados, que a reconheceram sem dificuldade, embora alguns deles confessassem que nunca tinham pensado no assunto.

Tentando encontrar explicações para esta evidência, as respostas foram diversificadas. Uns justificaram-na como resultado da criação da nova associação de pais, aquando da fusão da EB2e3 com o 1.º ciclo e o jardim de infância da vila: “ (...) é assim, a escola EB2e3 sempre teve uma associação de pais ativa e quando passou para agrupamento também tinha elementos do 2.º ciclo, a partir da altura em que esta associação se formou ela foi praticamente constituída por pais do 1.º ciclo e do pré-escolar” (E2); “ (...) quando o meu filho frequentava a escola do primeiro ciclo, ele frequentou na antiga escola<sup>146</sup>, e depois dá-me ideia que os problemas que foram mais ou menos resolvidos ou (...) passaram também para aquela associação de pais e tem sido muito a defesa só daquela escola.” (E6).

---

<sup>146</sup> O anterior edifício não reunia as condições necessárias para abrigar todos os alunos do 1.º ciclo da vila, daí que muitos deles ocupavam salas arrendadas pelo município a outras entidades como a Casa do Povo e a Junta de Freguesia. A luta por uma nova escola foi uma luta de muitos destes pais, que agora se preocupam essencialmente com as mudanças dos filhos para uma nova escola, com outro tipo de problemas. Muitos dos alunos, que recebíamos, mais tarde, na escola secundária, não chegaram a saber o que era ter andado numa escola do 1.º ciclo, alguns tinham tido aulas por cima da casa mortuária da vila! A defesa de um edifício escolar condigno para todas as crianças do 1.º ciclo da sede constituiu um campo fértil de discursos em lutas eleitorais autárquicas.

Outros consideram que esta presença maioritária de pais com filhos no 1.º ciclo se deve ao facto de neste nível de ensino haver mais problemas para resolver, nomeadamente o encerramento de algumas escolas, nas aldeias, e a abertura de um novo centro escolar na sede do concelho “ (...) aqui também, houve mais incidência do 1.º ciclo por haver escolas que iam fechar e do centro escolar que ia abrir e a mudança de condições e a falta de condições num lado e o início do outro.” (E13).

Alguns atendem às preocupações advindas da faixa etária das crianças: “ (...) compreende-se perfeitamente o facto de serem níveis inferiores (...) os pais preocupam-se um bocadinho mais com aquilo que se passa na escola do que os outros pais. A partir do 2.º e 3.º ciclo, os pais já estão mais confiantes na escola” (E9). Um dos respondentes considerou como fator desta representatividade a inexperiência, associada à confiança e a motivação dos pais no início da escolaridade dos filhos, porque ainda não estão “cansados” de pertencer à associação de pais (...) já há um cansaço natural e se calhar também por isso é que há muito menos interesse por parte dos pais em fazer parte dessas estruturas do ensino mais avançado, porque ou já fizeram parte e a experiência não foi gratificante, também porque na altura nós sabemos como é que isto funcionava e depois também porque os pais também começam a ficar mais velhos (...).” (E13).

Por outro lado, ainda, há os que afirmam que esta representação resultou de um mero acaso “ (...) foi coincidência, ficaram os que estão mais no primeiro ciclo e os outros não foram eleitos por isso.” (E8).

Estudos de Silva (2003), realizados em escolas do 1.º ciclo, confirmam esta relação “armadilhada”, em que “uns pais são mais do que outros”.

Uma das limitações que encontramos no nosso estudo prende-se com a falta de aplicação de um inquérito, por questionário, adotando uma metodologia mista, ao universo dos pais do agrupamento para perceber estas e outras razões implicadas na escolha dos pais que os representam, mas o tempo deste trabalho também não permitia tudo esclarecer.

De modo a respondermos à questão sobre a natureza das suas intervenções, apresentamos um quadro que confirma ilustrações anteriores: as suas preocupações passam por um conjunto diversificado de problemas de natureza organizacional, de

qualidade, bem-estar e segurança dos espaços escolares e circundantes, de deslocações para as escolas, de utilização de verbas, de carácter pedagógico, de resultados escolares e medidas para ultrapassar situações de insucesso e de ordem comunicacional entre a escola e as famílias.

**Quadro 40** – Assuntos tratados pelos pais nas reuniões observadas

Natureza dos assuntos	Fontes	
	O	
	RCG	RP
<b>Organizacional</b>		
Eleição do representante dos alunos dos cursos noturnos, legitimidade da representação	4	3
Assessorias tecnicopedagógicas	5,8	3
Incompatibilidade dos horários das reuniões com os horários de trabalho dos pais	7	
Reforço da representação dos pais no CG	7	1,4
Participação ativa na avaliação externa, pedido de agradecimento pelo esforço dos pais	8	4
Suspensão das atividades letivas por causa das provas de aferição do 4.º ano	8	5,6
Posição contra a fusão das escolas	8	5
Desagrado pela aceitação do DIR para presidir à CAP, cumplicidade na reorganização escolar	8	5
A permanência das 3 associações de pais, não à agregação das mesmas	8	2,5
Formação para os alunos e para os pais		
<b>Segurança</b>		
Entrada e saída da EBB1	4	2,3
Plano de contingência da gripe A	4	3
Vedação da EB1		3
Piso do polidesportivo	5	3
Pavimentação do recreio da EB1	5	3
Cobertura para as deslocações e espera dos transportes na EB1	5,7	2,3
Refeitório da EB1		3
<b>Transportes</b>		
Transporte dos alunos com NEE para terapias e para a unidade de multideficiência		2
Ações propostas pelos pais: falta de transportes para a participação de alunos das aldeias		4
Circuitos de transporte – tempo de espera.		6
<b>Pedagógica</b>		

Material informático obsoleto no 1.º ciclo e jardins	4	
Remediação para os alunos que terão de faltar por doença	7	
Eco nas salas de aula da EB1	7	
Insucesso dos alunos em alguns ciclos e ou disciplinas	7	
Não descurar as outras disciplinas reforçando apenas o português e a matemática		
A gestão das AEC: programas, comportamento dos alunos nestas atividades	7	3
O uso dos computadores Magalhães e outros, efeitos do uso	7	
Suspensão das atividades letivas no 1.º ciclo por causa das provas de aferição do 4.º ano	7	
<b>Orçamental</b>		
Finalidade da verba disponibilizada mensalmente pelos pais com filhos nos jardins	5	3
Custos com as visitas de estudo, verbas atribuídas pela Câmara	7	
Questões do orçamento, diminuição de verbas, distribuição das mesmas		
<b>Comunicacional</b>		
Explicitação das siglas nos documentos, estrutura dos relatórios, extensos e complexos	5, 7	4
A redação e assinatura das atas nos jardins: clareza na apresentação dos assuntos aos pais		
Escassa divulgação de ações propostas pelos pais		
<b>Ação social escolar</b>		
Critérios para a atribuição de subsídios	5,6	2
Atraso na distribuição de cheques aos alunos do 1.º ciclo, para material escolar		
<b>Legenda:</b> O, observação, RCG, reunião do conselho geral, RP, reunião de pais		
RP1: Assembleia geral de pais		
RP2 e 5: Reunião das associações de pais		
RP3: Reunião de pais do CG		
RP4: Reunião da associação de pais do Agrupamento AZ		
RP6: Reunião do Conselho Municipal de Educação		

Embora todos os entrevistados confirmem esta diversidade dos assuntos tratados, referem-se, de modo particular, aos dois tipos de questões predominantes, por um lado, o funcionamento, equipamento e segurança das instalações, nomeadamente da EB1 da sede do concelho, por outro, as questões de natureza pedagógica, sobretudo os resultados escolares e as estratégias implementadas e ou a implementar nos finais dos períodos.

No que diz respeito ao tipo de participação dos pais neste órgão, procurámos saber, junto dos entrevistados, para confirmar ou infirmar as nossas observações, que tipo de pais têm ou gostariam de ter como companheiros. As opiniões divergiram, ilustrando a lógica da responsabilidade parental, vista por dois prismas, o **pai responsável**, enquanto colaborador, solidário, ajudante, na consecução do “superior interesse” da educação dos seus filhos, num clima de aceitação pacífica, harmoniosa, de regras, de papéis definidos “pedagogicamente” pela escola, correia de transmissão do Ministério da Educação e das políticas do (s) governo (s), e outra de **pai responsável**, enquanto parceiro de igual direito, elemento ativo, interventivo, cliente atento, exigente, querendo sempre mais.

Assim, no quadro que segue, mais uma vez privilegiando as falas, as intervenções diretas dos atores, damos conta desta duplicidade do conceito de pai responsável ( Vincent, 1996; Stoer e Cortesão, 1999; Epstein, 2002, Sá, 2004).

**Quadro 41** - Tipologias de intervenção parental no Agrupamento AZ

<b>Pai colaborador</b>	<b>E</b>	<b>Pai fiscalizador</b>	<b>E</b>
Propõe	1	Pede esclarecimentos na análise dos resultados	1
Sugere	2	Denuncia na comunicação social	1
Estabelece coordenação entre o que é feito na escola e em casa	5	Reclama superiormente	2
Colabora com a escola, com os professores, com a comunidade educativa	6	Critica constantemente	6
Elemento consultivo	7	Está lá para reclamar...quase inspetor	11
Observador, acompanhamento do que os filhos estão a fazer na escola	8	Controla	14
Elo de transmissão com a escola	17	Exige	
Procura juntamente a resolução dos problemas		Questiona	
		Reivindica	12
		Pede mais tempo para leitura de documentos	9

Quando indagados sobre a importância da participação dos pais no conselho geral e, em particular, nas tomadas de decisão, houve unanimidade nas respostas quanto à importância da existência de normativos que afirmem a relevância da sua participação, como elemento crucial na educação, como principais responsáveis pela educação/formação adequada dos seus filhos<sup>147</sup>. Contudo, quanto à sua intervenção no governo das escolas, a maior parte dos testemunhos apontam para a sua exclusão, considerando essa função uma função específica da classe docente, remetendo para os pais um papel de consulta e não um papel de decisão.

Vejamos alguns deles:

*“Os pais devem estar num órgão consultivo e não na orientação formal das escolas.”* (E 7);

*“Em termos de gestão esta deve ser feita por parte dos professores.”* (E8);

*“Em termos de decisão das linhas orientadoras não se nota muita intervenção por parte dos pais, a escola deve ser gerida por professores, mas professores que tenham formação para o efeito e que tenham já uma certa prática (...) quem manda na escola é o diretor e a sua equipa não há dúvida nenhuma (...) há situações em que os pais entram que, penso eu, são mais do foro da direção da escola e até dos professores. Penso que há um pouquinho um excesso, há excesso na atuação de alguns pais, embora seja útil. (E 17) ”;*

*“Há assuntos que eu acho que não é da competência deles (...). Mas há outros que sim. (...) A nível da educação, por exemplo, socialização de regras (...) ”* (E5);

*“Os pais devem ter um papel determinante em todos os assuntos que digam respeito ao rumo do agrupamento. (...) Será inquietante e até subversivo que os pais*

---

<sup>147</sup> No entanto a maioria dos entrevistados pensa que os pais, em geral, não conhecem a legislação. O próprio presidente da associação de pais o atesta: *“ Há muito poucos pais que conhecem a legislação nós e eu pessoalmente, esforço-me por partilhar com os meus colegas de modo a que os pais estejam informados mas reconheço que serão mais os que não conhecem do que os que conhecem ”.* (E4). Confirma-se que este direito foi-lhes dado pelo Estado, não foi pedido por eles. E por isso, só alguns, muitas vezes, aqueles que, de algum modo, pretendem o protagonismo pessoal e social as conhecem e se servem delas, para a defesa dos seus interesses pessoais ou dos seus educandos, embora sabendo, ou não, de forma clara que também servem os objetivos, também são instrumentos de um Estado que, não conseguindo resolver todos os problemas sozinho, procura aliviar-se do peso da responsabilidade das falhas, legitimando, democraticamente o seu “autoritarismo central”, sob a capa da responsabilização social, da parceria.

*possam interferir em matérias que dizem respeito às competências profissionais dos professores e educadores, definidas na lei, por exemplo em sede de Estatuto da Carreira Docente. Penso, por exemplo, que a mera possibilidade de os pais participarem na avaliação de desempenho dos professores é contraproducente e demagógica.” (E18);*

*“É assim, eu pessoalmente entendo que o lugar dos pais (...) tem que ser é um parceiro ativo (...) tomar uma posição relevante na escolha até de um diretor ou de uma coisa deste género esse papel não deve ser atribuído aos pais.” (E4)*

Mesmo no que diz respeito à formação, preparação adequada dos pais para estarem neste órgão, alguns atores consideram que nem todos os pais estão preparados para isso, revelando desconhecimento dos normativos e das funções que lhes estão cometidas, no entanto, outros reconhecem que estes pais, em particular, se preparavam minimamente para as reuniões, como de resto lhes competia: “ (...) agora conhecem melhor” (E6); “quem está no Conselho conhece” (E9); “ (...) têm o dever de as conhecer” (E11); “Só os que estão mais ligados à associação” (E14); “ (...) deveriam ter alguma formação” (E1); “ (...) esta parte orgânica às vezes torna-se complicada para eles perceberem.”<sup>148</sup> (E2); “Não há preparação suficiente.” (E7); *Ponho sérias dúvidas se eles estão preparados para ler, interpretar (...) ” (E10); “Alguns, notava-se que estavam ali só por estar no assento.” (E 12); Para mim, destacaram-se dois pareciam que estavam mais (...) ” (E16)*

Interessantes, do ponto de vista hermenêutico, algumas contradições discursivas, “*sim, mas*” e também argumentos apresentados como a da capacidade de saber “*ler e interpretar*”, quando, afinal, os pais ali presentes são igualmente, quase todos professores! Então, os colegas docentes não os consideram da mesma classe, quando representam os pais? Clivagem entre membros da mesma clique? Conflitos de interesses, de posições, de aliados do “diabo”, de pais ameaçadores, reivindicativos como os outros, “os de fora”? Mais uma vez, as lutas pelo protagonismo não só de classe, mas individual. Ora se aliam, ora se desvinculam, conforme o que está em jogo.

---

<sup>148</sup> Mas estes pais são quase todos professores!

Como já vimos anteriormente, os pais professores não são muito considerados, nem pelos outros membros da comunidade educativa, nem pelos próprios parceiros profissionais, que os olham como pais, ainda mais refinados na ameaça: *“os pais professores são os mais complicados”* desabafa uma representante dos docentes do 2.º ciclo (PP2a), mãe de um filho no agrupamento, afirmando, com assertividade, que nunca quis pertencer à associação de pais porque se devem distinguir os dois papéis: pai e professor.

Como se faz esta representação dos pais? Sentem-se representantes de que interesses? Numa democracia representativa auscultam e dialogam com frequência com os pais que representam? Ou “limitam-se” a ser eleitos nas datas decretadas e a auferir um certo prestígio pessoal e social, de pertença a uma elite, a um órgão “importante”? Então, estão lá para terem poder ou para manterem o *statu quo* institucional? Para participarem na governação ou para lhe servirem de instrumento?

Para confirmarmos as respostas a estas questões, ouvimos, mais uma vez, os intervenientes diretos na ação:

**Quadro 42 - Tipologia de interesses dos pais do Agrupamento AZ**

Individuais	E	Coletivos	E
<i>“Basta um caso isolado para trazerem o problema”</i>	1	<i>“Cada vez mais deixam de ser de ordem pessoal...acho que já reúnem, mais já se preocupam mais como a escola funciona, com a organização”</i>	3
<i>“Muito concretamente de um problema específico (...) um conhecimento muito reduzido (...) uma pessoa pontualmente”</i>	2		
<i>“À mistura alguns problemas personalizados”</i>	3	<i>“Mais a nível coletivo e nunca individual”</i>	4
<i>“Uma altura em que os pais levavam casos pessoais”</i>	5	<i>“Nota-se que é geral”</i>	2
<i>“É a posição dos pais? Duvido muito, digo eu”</i>	6		
<i>“Setores (...) sabemos como este associativismo funciona ou como não funciona”</i>	7		

<i>Representam um pequeno grupo de pais ou dos filhos”</i>	9		
<i>“Acabamos por pensar mais nos filhos que temos em casa”</i>	10		
<i>“Às vezes não estão ali como pais, transmitem alguma falta de coesão entre as próprias associações de pais e a escola”</i>	11		

A problemática da representação individual ou coletiva, numa democracia representativa, como a nossa, levanta questões de delimitação de fronteiras entre o espaço público e o espaço privado. Estes pais representam essencialmente um conjunto de pretensões de um grupo específico de pais, nomeadamente de pais de alunos de classe média e sobretudo do 1.º ciclo, do novo centro escolar. Os outros, quem os representa? Será que apesar do protagonismo dedicado, do PPAP e da sua equipa, os pais se sentiram efetivamente representados ou nem sequer se questionaram sobre essa questão, <sup>149</sup> consolidando a tese generalizada do desinteresse das famílias face ao mundo escolar? Ou então, este caso confirmará a “fama” das organizações políticas movidas por interesses mais vezes privados do que coletivos?

Estas questões prendem-se com a problematização do papel das Associações de Pais (AP) que, como se depreende semanticamente da sua designação, devem visar a defesa dos interesses coletivos, gerais dos pais. Mas de que pais?

Para Faria (2011: 64) “ (...) ser dirigente associativo deve corresponder a uma representatividade real e com capacidade e meios para ouvir e representar todos os pais. Mas, na prática, essa capacidade e esses meios ficam aquém das expectativas. Para outros autores “ (...) as associações de pais existem mais para servir os interesses do *status* do que para desafiá-lo” (Silva e Stoer, 2005: 19).

<sup>149</sup> Já aludimos a esta limitação do nosso estudo: a falta de um inquérito alargado aos pais, para cruzamento de informações e averiguação de eventuais relações causa-efeito.

No nosso caso, a intervenção ativa do presidente da associação de pais, neste órgão de direção, pode traduzir, para além da defesa dos interesses dos alunos (ou pelo menos de um considerável número de alunos) a vontade de protagonismo pessoal no movimento associativo parental local e nacional, confirmado, pela sua atuação, junto das outras associações de pais do concelho. Confrontemos o conjunto de reuniões promovidas por este ator com as outras associações de pais <sup>150</sup>, numa atitude clara de desejo de assunção da liderança e controlo deste movimento associativo localizado.

Consideremos, a título ilustrativo, apenas, alguns excertos das nossas notas de campo da primeira e da última reunião interassociações de pais, promovidas pelo PPAP, realizadas no decurso desta investigação. A primeira, no dia 3 de fevereiro de 2010, na qual este protagonista, num tom instrucional, amigável, sugere a adesão do presidente da associação de pais do agrupamento da aldeia à CNIPE: *“Não quer inscrever a associação de pais na FRAPViseu? (...) Vê-se bem representado pela CONFAP?”*; a outra, no dia 9 de outubro, na sequência da reorganização da rede escolar no concelho e da sugestão de fusão das três associações, apresentada pela DREC: PPAP *“Quantas mais associações mais representatividade (...). É natural que a rádio local nos contacte e dizemos que vamos manter as três associações e que vamos pedir um parecer à tutela. Vamos dizer isto? (...) Até terça-feira mando-vos uma proposta de pedido de parecer (...) Podemos fazer um pedido em nome das três à DREC. (...) Vão fazer algum comunicado às vossas escolas? Nós fizemos uma mensagem de início de ano, que vai ser distribuída na segunda-feira [primeiro dia de aulas], assim o espero...”*<sup>151</sup>

Ainda a propósito deste protagonismo do PPAP no movimento associativo regional, um dos entrevistados deixou antever a possibilidade da existência de pais com outros interesses: E1 *“ Eu não sei... Poderão estar por causa dos seus filhos mas também poderão estar por outros motivos, por motivos políticos. Outros interesses e protagonismos pessoais (...).”* Contrariando esta opinião, o PPAP afirmou quando lhe

---

<sup>150</sup> Anexos (CD): Dispositivos de observação de diferentes reuniões de pais.

<sup>151</sup> O anúncio de uma nova “batalha dos pais” (?), agora com a CAP?

colocámos diretamente a questão: “*Até penso que muitos colegas, muitos pais não têm conhecimento que eu assumo esses cargos porque eu também não os faço prevalecer não os uso, portanto podem ter conhecimento por linhas travessas (...).*”

Se, como constatámos nas observações das reuniões do CG, a intervenção ativa dos pais professores traduziu a defesa dos interesses, nomeadamente de alguns alunos, do 1.º ciclo, os seus, mas sobretudo a defesa da classe docente, a sua, numa lógica profissional (Bacharach & Mundell, 1999; Sarmiento, 2000; Simões, 2006), face à invasão exterior e conseqüente perda de poder cristalizado pelo tempo, ficou igualmente ilustrado que o PNP, sem aparentes pretensões de liderança, teve uma atuação expressiva de pai parceiro, pela atenção que pôs nas suas intervenções, que se situaram nos dois campos, de pai colaborador, na perspectiva dos professores, mas acima de tudo de pai parceiro, que mais do que a aproximação “fictícia” questiona os poderes e luta pela ocupação de um espaço que lhe foi confiado, pelo menos legalmente, e que ele reclama.

Afinal, qual é papel dos pais que, embora sendo elementos centrais da retórica discursiva institucional, aparecem perspectivados “ (...) sob a forma de um misto de sujeito ético (pai responsável) e egoísta (pai consumidor)?” (Faria, 2011:13). Por um lado a cooperação, sinal de subserviência, de aceitação passiva, por outro, a parceria, como sinal de vigilância, de controlo, de fiscalização, verificando-se uma evolução do conceito de pai responsável e duas formas de o interpretar, com duas agendas diferentes.

A escola quer “ (...) educar os pais, torná-los mais cooperativos e recetivos aos recados escolares, às informações comportamentais e às receitas” (*ibidem*: 274), os pais, pelo menos estes, particularmente o PPAP e o PNP, mostraram que representam “ (...) o cidadão-consumidor que reclama o acesso completo à informação e à comunicação organizada dos sistemas para ele próprio ser mais participativo e eficaz”, isto é para ele próprio ser “parte da solução” (*ibidem*).

Os outros dois atores entrevistados, o PAG, presidente da assembleia geral de pais do agrupamento e a presidente da CNIPE reconhecem a importância da existência de leis que prevejam e enquadrem a participação dos pais na direção das escolas, considerando que, pelo menos os pais que fazem parte dos órgãos, têm um

conhecimento genérico, razoável, das mesmas e preocupam-se em preparar as suas intervenções antecipadamente, embora constatem que *“As associações de pais não têm quadros profissionais. São voluntários que estão limitados no seu tempo disponível e nos recursos de que dispõem.”* (E18 PAG) e que as associações de pais têm feito um esforço nesse sentido da *“formação parental”* (E19 PCNIPE). Em relação à predominância de pais professores e às suas intervenções nestes órgãos de representação dos pais, reconhecem que *“Normalmente são mais profundas e conhecedoras da realidade. (...) Não acredito na dissociação entre a função de pai e de professor. Por isso, quando um ‘pai professor’ intervém não o faz despojado da sua experiência enquanto profissional da educação, como é óbvio.”* (E18).

No que diz respeito à natureza dos assuntos mais trazidos para a mesa, pelos pais, estes atores confirmam a sua diversidade: os pais representam os filhos e as suas intervenções vão neste sentido. Abordam todos os assuntos que a legislação lhes permite. Desde a parte pedagógica, administrativa e organizacional. *“ (...) de ordem pedagógica. Funcionamento da escola, horários letivos, carga curricular, percursos diferenciados...”* (E19), deixando, contudo, antever uma participação mais pessoal do que coletiva *“A grande maioria dos pais intervém quando tem conhecimento de questões relacionadas com os seus educandos. No entanto, apresentam as questões numa perspectiva geral, de transferência dessas preocupações pessoais para a totalidade da turma ou do edifício escolar. (...) As intervenções relacionadas com os princípios e a filosofia organizacionais são mais raras e difíceis.”* (E18).

Quando indagados sobre a importância que os outros atores dão à presença dos pais respondem que a mesma depende da forma como estes se apropriam dos seus papéis: *“Depende da forma como os mesmos participam. A sua importância aumenta com a relevância das suas intervenções.”* (E19), reconhecendo a necessidade de os pais estarem informados e se prepararem para as funções que lhes foram atribuídas pelos outros pais.

Em relação à mudança de modelos, a presidente da CNIPE foi perentória na sua afirmação, em relação ao instituído pelo Decreto-Lei 75/2008. *“ Existem enormes*

*pressões sobre os pais SOBRETUDO NA ESCOLHA DOS DIRETORES*<sup>152</sup>. *Assiste-se a uma politização do órgão.*”

Com o presidente da assembleia geral de pais da associação, procurámos saber da cumplicidade existente entre os atores “*As competências do presidente da mesa são as de gerir os trabalhos durante as reuniões da Assembleia Geral e pouco mais (...) Apesar de ter havido uma proximidade e afinidade grande entre os diferentes órgãos da Associação de Pais, procurei sempre, durante as reuniões, uma postura de exclusivo cumprimento das competências previstas nos estatutos, de isenção e imparcialidade no tratamento dos diferentes assuntos e opiniões.*” (E18).

No que diz respeito às lógicas de ação dos pais no CG, começámos por aglomerámo-las nas três lógicas preponderantes, mas, depressa, confirmámos a nossa percepção inicial, no terreno da ação, da sua inscrição explícita na lógica política, mesmo a dos pais professores, ao assumirem o seu corporativismo. Se nos detivermos, particularmente, nas **intervenções dos pais**, enquadradas nesta lógica de ação, verificamos que o PPAP e o PNP ocuparam um lugar de destaque, questionando a estrutura dos documentos apresentados, de leitura pouco clara; salientando a necessidade de criar condições para a melhoria dos resultados escolares, em algumas disciplinas, onde se verificaram elevadas taxas de insucesso; reclamando igual tratamento para os “filhos” face aos de etnia cigana; informando das tentativas junto dos serviços da autarquia para o encontro de soluções conjuntas para a resolução dos problemas de segurança na entrada da nova EB1; reclamando junto da hierarquia regional, contestando procedimentos, questionando a distribuição de verbas, problematizando os circuitos de transportes escolares, indagando das razões para o insucesso, exigindo também eles colaboração na formação de pais.

Nunca assumiram um papel passivo, designadamente o PNP, pai não professor, que procurou dominar todos os assuntos e mostrou a sua atitude de pai responsável no sentido de parceiro, de interventor ativo na resolução dos problemas que afetam os alunos. Um dos entrevistados (PNDt) confirma a atitude dinâmica deste pai “*Sim isso*

---

<sup>152</sup> As letras maiúsculas são da responsabilidade da entrevistada que, deste modo, quis realçar esta questão, reforçando o modelo político do nosso estudo.

*notou-se até quando foi a reunião com a inspeção, houve um pai que fez uma intervenção muito boa sobre as avaliações dos meninos e que se notou até perfeitamente naquela intervenção que ele fez, que ele estava totalmente dentro dos assuntos e que também estava preocupado com os resultados escolares dos alunos (...).”.*

Em última instância, todos, como personagem coletiva, recusaram o papel de figurantes, numa “encenação participada”. Assumiram **a natureza política** das suas intervenções. Tinham objetivos comuns, apesar das diferenças: a melhoria do funcionamento dos edifícios, as condições de segurança, de conforto, de aprendizagens qualificadas dos alunos, de construção de um projeto educativo comum, como parceiros oficialmente legitimados.

Conquistaram visibilidade no espaço das interações, mostraram que a corresponsabilização era possível. A natureza das suas intervenções foi variada e provocou efeitos práticos e alterações de agenda pelos desafios que instauraram. Procuraram desempenhar o papel que lhes fora oferecido pela administração central na orientação estratégica da escola. A sua marca aguerrida, de confronto político, sujeita a várias interpretações depreciativas por parte dos outros atores, quer em relação aos pais professores, quer em relação aos outros, ficou gravada nos documentos e nas memórias, tentando demonstrar que, apesar da “improbabilidade” da escola se tornar uma efetiva comunidade educativa, não é impossível continuar a acreditar.

## **2. Partindo dos discursos normativos de reforço da intervenção parental no governo da escola pública, que diferenças entre o plano das intenções e o plano das práticas?**

Recapitulando o que constatámos, em momentos anteriores, os pais não intervieram na elaboração dos documentos orientadores da política da escola. Lembremos, a este propósito, a análise circunstanciada que tecemos a propósito da participação efetiva dos pais na elaboração do PEA, do RI e do PAA.

Perante as respostas, já apresentadas, neste capítulo, às questões sobre a forma como os pais participaram na elaboração nestes documentos, e das observações que já

analisámos, concluímos que os pais não estiveram efetivamente representados nas equipas responsáveis pela sua elaboração. Esta participação limitou-se à aprovação dos documentos, à sua aprovação assistida.

Apesar de, na teoria se falar na criação de condições para que os pais possam participar, afirmando a igualdade de oportunidades, na prática, o que acontece é que eles, como outros atores, a autarquia, o pessoal não docente, os cooptados da comunidade, se limitam a aprovar o “trabalho de casa” feito pelos professores, por alguns professores. É indispensável que todos assumam novos papéis, reconfigurem e exerçam, efetivamente, as suas diferentes responsabilidades, num trabalho que se quer comum, alargado.

Em nenhum capítulo dos diferentes documentos analisados se reconhece um trabalho de equipa, a exceção, em relação aos pais, poderá estar no relatório de avaliação interna, resultado de lógicas internas de debate, de discussão, de negociação, de procura coletiva de consensos. Como vimos, o PEA, documento legitimador da política educativa e da autonomia do agrupamento, foi “consensualmente” elaborado por uma equipa, (a do diretor?) e submetido, passivamente, à aprovação, pelos diferentes órgãos institucionais, como referencial de ação para todos, mas sem tempo, nem motivação, nem preparação cidadã, por parte de muitos, é preciso reconhecê-lo, para ser tratado como um documento nuclear, individualizante, identitário, prospetivo das vontades, objetivas e mensuráveis, dos caminhos a percorrer de que modo e por quem, constituindo-se, genericamente, como mais um dos muitos documentos oficiais, exigidos pela teia burocrática, no campo das obrigações institucionais, em conformidade com as solicitações oficiais, nomeadamente da administração central, “um projeto por decreto” (Barroso, 1992).

Em suma, o projeto educativo e os outros documentos não resultaram de uma dinâmica negociada. Pela sua natureza, deviam resultar de uma construção sociopolítica dotada de valores e funções simbólicas, não apenas constructos de natureza teórica, uma obrigação institucional. Devia ser o documento, por excelência, da tradução da autonomia da escola, de cada escola, comportando a definição de prioridades no plano das necessidades educativas, partindo do seu diagnóstico, com carácter prospetivo. As necessidades, depois de selecionadas e hierarquizadas, facilitam a definição de objetivos

estratégicos, concretizáveis em planos de ação como os planos de atividades e os regulamentos internos. À sua dimensão simbólica, representativa de um *ethos* organizacional específico, associa-se indelevelmente a sua função política de projeção de metas que deviam ser definidas em conjunto, depois de devidamente analisados os contextos e formulados os objetivos deles derivados.

Logo, prevalece uma desarticulação entre a teoria, o campo das intenções, harmoniosas e humanizadoras, e o da prática, o desconhecimento, o descomprometimento, a indiferença voluntária, ou não, por parte de muitos, logo, potenciadora de conflitos mais ou menos latentes, logo, desarticulada, anárquico-organizada, retórico-legitimadora, suportada pela necessidade da institucionalização da escola para a sua sobrevivência social.

Embora o Relatório EURYDICE 2012, no que diz respeito aos dados obtidos em estudos comparativos realizados em 15 países, assinala Portugal como um daqueles em que se verifica uma maior tendência de participação dos pais no governo das escolas, pela sua presença formalizada legalmente, na prática, essa participação resulta apenas numa “aproximação” às famílias. Gonçalves (2012) num estudo apresentado no VII Congresso Português de Sociologia da Universidade do Porto, parte dos indicadores deste Relatório para confirmar que a parceria com as famílias pode estar posta em causa: “ Não é suficiente haver proximidade dos sistemas educativos às famílias, é necessário que os atores, professores e pais, aceitem a responsabilidade de uma parceria.” (*idem*: 25). E para isso é necessário que se estabeleça um grau de confiança entre as partes envolvidas, o que não se verificou no nosso caso.

Os pais não tiveram voz ativa nas tomadas de decisão nesta matéria fundamental de direção, de condução da organização escolar, na definição das linhas estratégicas da ação educativa, o projeto educativo do agrupamento e nos documentos dele decorrentes. Mais do que a aproximação dos atores locais é necessário incrementar a responsabilidade das parcerias, definir competências e assegurar o seu cumprimento.

Tudo ficou no campo da retórica oficial, da desarticulação entre a teoria e a prática, resultando a elaboração destes documentos essenciais num trabalho pouco ou nada colegial. Era aqui neste espaço de ação que poderia haver margem para a efetiva autonomia da escola, para a “liderança transformacional”, para um trabalho colaborativo

que promovesse e facilitasse as aprendizagens coletivas, a melhoria dos processos, através de uma avaliação e reflexão conjuntas, sobre o papel educativo, matricial da escola, desta escola: ensinar o quê, como e para quê (Roldão, 1999). A qualidade da governação de uma organização escolar reflete-se na qualidade das aprendizagens dos alunos e a tarefa de educar será mais fértil quanto mais participada.

Para que servem afinal estes documentos? Para legitimar a consensualidade passiva, a reprodução de rotinas, de ritos, para responder às necessidades de mimetismo institucional, de conformidade e “hipocrisia” social, de desajustamento entre o texto e a ação: “ (...) a *hipocrisia institucional*, nas suas diferentes configurações, representa uma resposta institucional em que a conformidade em relação às pressões ambientais é, sobretudo, de natureza ritual e cerimonial.” (Sá, 2006: 237).

Para muitos estudiosos esta “parentocracia” resultou da necessidade de o Estado encontrar uma resposta para a crise de legitimação, independentemente da sua tradição centralista ou mais comunitarista. Tratou-se, apenas, de uma questão de retórica ou de uma “operação de cosmética” (Nicholas Beattie, 1985, citado por Silva e Stoer, 2005: 15), “pois o Estado não pretende uma participação digna desse nome – que poderia ampliar a sua fragilização - mas antes camuflar a sua debilidade (...)”, resultando num poder mais aparente do que real.

O ideal de participação é uma realidade técnica omnipresente nos discursos educacionais, mas a prática tem demonstrado que “Com base numa ideologia de consenso, a questão social tende a ser despida do elemento político, sendo a divergência e o conflito evacuados das práticas sociais e passando a participação a confundir-se com colaboração, coesão e adesão.” (Ferreira, 2004:16).

Corroboramos, pela sua pertinência e atualidade, as considerações de Faria (2001: 132) “Não se mede, portanto, o lugar que os pais ou encarregados de educação ocupam na sociedade pelas cadeiras em que são convidados a sentar-se, mas pela amplitude da sua voz (*voice*), pela relevância da sua lealdade (*loyalty*) ou pelos riscos que envolve a sua retirada (*exit*).”

No nosso caso, que estabelece alguma rotura com outros estudos, assistimos a uma tentativa, por parte destes pais, para pôr fim ao “*feudalismo*” (PNP) da escola

“(…) retirando aos profissionais, aos peritos (administrativos e pedagógicos) e aos decisores políticos, o monopólio do discurso em circuito fechado.” (Faria, 2011: 16).

A conflitualidade explícita ou latente subsiste, a escola quer conter esta “invasão” afirmando discursivamente a vontade e a importância do estabelecimento de parcerias com a comunidade local, com os pais, sob a capa da colaboração, da coeducação, da “alunização”, da pedagogização social, parental, prestando informações, “afirmando” a sua transparência (E2 DIR), prestando contas numa lógica empresarial, mas permanece uma “caixinha de segredos”, um “feudo”, gerido pela hierarquia formal atribuída a professores.

Neste clima ambíguo de abertura/ocultamento, os conflitos tendem a crescer, mesmo quando mitigados ou camuflados sob a superficialidade dos documentos, que afirmam a vez dos pais no espaço público das decisões, mas preferem que essa vez não se traduza numa voz<sup>153</sup> efetivamente ouvida e partilhada, continuando a escola a dirigir a agenda dos trabalhos, usando a comunidade, a autarquia e os pais, numa perspectiva de ajuda, de cooptação de pseudoparceiros para cumprir o que a escola pretende deles, em última instância o que o Estado pretende deles, de forma mais ou menos subliminar: a legitimação de procedimentos, a corresponsabilização perante as falhas, através de procedimentos de *governança* que podem levar (que levam) à desmobilização dos participantes ditos iguais, verificando-se um fosso entre a teoria e a prática de um efetivo *empowerment* social e de um efetivo empoderamento parental (Faria, 2011).

Mau grado o pessimismo, o fracasso prático desta falta de participação social, parental, testemunhado pelas limitações observadas em estudos empíricos, pois para que ela se concretize, é necessária a existência de espaços de discussão, de argumentação, e não só de informação e de consulta, o nosso estudo não o reflete, de forma absoluta, porque estes pais, apesar de todas as críticas, de todos os mecanismos de dissuasão verbal ou não, conseguiram, com frequência, reorientar a agenda de trabalhos das

---

<sup>153</sup> A este propósito da “vez e da voz dos pais”, consulte-se o estudo de Faria, 2011, onde o autor, investigando a atuação de uma federação regional de associações de pais, problematiza a responsabilidade e o poder conferido às associações de pais, como sistemas independentes da escola, na regulação das políticas educativas, concluindo que “ (...) a multiplicação de lugares de participação quer a nível nacional, recorrendo à CONFAP, quer a nível local, recorrendo às federações e associações de base, não reflete diretamente uma maior capacidade de influenciar ou de participar no sistema educativo”.

reuniões de conselho geral, por exemplo, pondo em causa a eleição dos alunos dos cursos noturnos para este órgão, visando o aumento da representatividade parental, questionando as assessorias, tirando dividendos da lei, acelerando obras que consideravam urgentes no centro escolar, denunciando publicamente a ausência de infraestruturas fundamentais para a inclusão de alunos com NEE, etc.

Se o fracasso prático se verifica, a maior parte das vezes, também é verdade que se verifica, em contramão, em contraciclo, a legitimação da presença dos pais, pelo menos de ordem simbólica (Sá, 2004) e por mais voltas que a Escola dê, ela não existe sem pais. Há uma “relação armadilhada” (Silva, 2003) entre a escola e as famílias que é preciso continuar a desarmadilhar, numa sociedade que se diz democrática e participativa, corresponsabilizando a escola, cada escola, inserida numa comunidade local, numa comunidade nacional e global, estabelecendo pontes e vontades que unam e não que desperdicem energias e tempos numa tarefa insubstituível, pela sua natureza e dignidade, a da construção do amanhã, com a participação de todos numa mudança de paradigma e de responsabilidade social na educação das crianças e jovens, para isso é necessário que toda a “aldeia” participe, se sinta e seja, efetivamente, responsável.

### 3. Quem “manda”, afinal, no conselho geral? Que poderes são mobilizados e por quem?

Tendo como finalidade a **classificação das personagens** do CG, quanto ao **relevo**, isto é, quanto ao poder que detêm no curso dos acontecimentos, da ação estratégica, procedemos à contagem das frequências das intervenções (observações) ou referências ao seu nome (atas), procurando, de igual modo, identificar o espaço destinado ou apropriado pelos pais, durante as reuniões.

Quadro 43 - Frequência das intervenções dos atores nas reuniões do Conselho Geral

Intervenções	R1		R2		R3		R4		R5		R6		R7		R8	
	NO	A	O	A	O	A	O	A	O	A	O	A	O	A	O	A
Aa1	-----	0	0	0	1	0	5	3	4	7	4	3	8	5	0	0
Ab1	-----	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ac1	-----	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ab2	-----	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0
Ac2	-----	0	0	0	0	0	0	0	5	1	2	0	0	0	2	0

AE	-----	0	0	0	1	0	1	0	1	0	5	0	3	0	4	1
BP	-----	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
CS	-----	0	0	0	1	1	1	0	0	0	5	1	1	0	3	2
D1a	-----	1	0	0	1	2	4	3	5	2	6	2	3	2	1	1
D1b	-----	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	1	0	0
D2a	-----	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0
D2b	-----	1	0	0	0	0	1	0	1	0	7	0	3	0	0	0
D3	-----	0	0	0	1	1	1	0	2	0	0	0	2	1	1	0
DIR	-----	2	1	0	7	4	12	3	23	6	23	2	17	9	20	4
E	-----	0	0	0	1	1	3	2	7	1	3	1	0	0	2	1
NA1	-----	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
NA2	-----	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
PCG (T)	-----	1	3	2	3	2	13	3	21	4	12	4	14	5	21	3
PNDa	-----	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PNDt	-----	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	2	0	0	0
PNP	-----	1	0	0	3	1	2	1	9	0	7	2	9	1	0	0
PP1a	-----	0	0	0	1	0	2	1	2	0	0	0	1	1	0	0
PP1b	-----	1	0	0	0	0	2	1	2	1	5	0	3	1	4	0
PP2a	-----	0	0	0	1	0	1	0	1	0	3	0	2	0	4	0
PPAP	-----	2	2	1	1	0	8	3	11	5	9	4	11	8	12	1

**Legenda:** R- reuniões numeradas do CG; O - observações das reuniões; A - atas das respectivas reuniões.

NO: reunião não observada.

Atores do CG: Aa1, Ab1, Ac1, Ab2, Ac2 (autarquia); AE, CS, BP (comunidade); D1a, D1b, D2a, D2b, D3, E (docentes); NA1, NA2 (alunos) PCG (T) (presidente do CG); DIR (diretor); PNDa, PNDt (pessoal não-docente); PNP, PP1a, PP1b, PP2a, PPAP (pais, com filhos no agrupamento).

Uma breve leitura da tabela permite-nos reconhecer que determinados atores ocuparam um maior espaço de intervenção. Não significa, linearmente, que tenham detido mais poder, mas a leitura pode oferecer dados interpretativos de interesse. Assim, da autarquia, a **laranja**, destaca-se o Aa1; dos cooptados, a **rosa**, o CS, logo seguido do AE; dos docentes, a **azul**, o D1a, o D2b e o PP2a; dos pais, a **roxo**, claramente, o PPAP, seguido do PNP; dos órgãos de direção, a **vermelho**, o DIR, seguido do PCG.

Tomando, como referência, o número de intervenções e o protagonismo assumido e por nós observado nas discussões, podemos classificar, quanto ao relevo, como **personagens principais** o DIR, que assume o maior protagonismo, o PCG, o

PPAP e o Aa1: a direção, os pais (o presidente da associação de pais) e a autarquia (o vice-presidente da câmara); como **secundárias** todos os que fizeram alguma intervenção e estiveram “ao serviço” das primeiras, e **figurantes** aqueles que se limitaram a ser meros observadores, sem qualquer intervenção, sem voz, nem vez, nomeadamente o PNDa, que nunca se fez ouvir. Afinal, quem manda no Conselho Geral é o diretor e a sua equipa, como confirmava o Aa1 na sua entrevista?

Se considerarmos particularmente a coluna das observações, pois as atas nem sempre registam as intervenções individuais, aqui o que se verifica é que a escola, a sua direção, é que conduz o destino do agrupamento, todos os outros atores da comunidade educativa se encontram numa posição de **coadjuvantes**, a autarquia, os docentes, os não docentes, um dos cooptados com mais visibilidade, o CS, ou, **opponentes**, por vezes um ou outro docente, um ou outro cooptado, mas sobretudo os pais, designadamente os da associação de pais, empenhados na sua afirmação, dando voz ao seu direito de ser efetivamente parceiros e não apenas colaboradores e, também por isso mesmo, menos apreciados alguns dos seus comportamentos por parte dos outros, que ainda não entenderam a escola como de todos e continuam a vê-la como um “*feudo*”, como desabafava o PNP, que é o único pai que não é professor, mas teve um papel determinante nas intervenções e na diversidade de assuntos que trazia ao debate e queria ver esclarecidos. No entanto, e quem sabe se também por isso<sup>154</sup>, a sua voz foi das mais “apagadas” nas atas, como pode, igualmente depreender-se da leitura deste quadro.

Torna-se fundamental cruzar estes dados com a categorização das entrevistas, designadamente com uma categoria emergente ao longo do trabalho e que assumiu relevância no estudo, o receio da abertura da escola à comunidade e em ao poder autárquico, à municipalização/partidarização local da educação.

De um modo ou de outro, todos os entrevistados revelaram preocupações, mesmo quando não questionados acerca deste tópico que acabámos por integrar no guião, decorrente da importância que lhe foi dada, pois para nós o facto de estarmos a

---

<sup>154</sup> Constata-se, também aqui,“(…) a tentativa de apagar os ‘agentes’ e as agendas que veiculam ‘versões alternativas’ do instituído. Trata-se, portanto, de práticas que visam eliminar a concorrência dos *scripts* que não se compaginam com os interesses de certos agentes de institucionalização, conferindo assim a aparência de consensualidade (...). Este processo pode desenvolver-se em torno de três estratégias básicas: *anulação, conversão e liquidação.*” (Sá, 2006: 239-240).

entrevistá-los como membros de pleno direito da comunidade educativa, sendo a abertura da escola à comunidade um dado adquirido, não constituía uma necessária questão de partida, não tínhamos previsto que os atores quisessem problematizar esta abertura.

**Quadro 44** - Problematização da abertura da escola à comunidade

<b>Abertura da escola à comunidade</b>		
<b>Atores</b>	<b>Vantagens</b>	<b>Constrangimentos</b>
<b>E1</b>		<i>“ Em que a própria autarquia vá ter o poder, o poder de impor. Fazer da escola um feudo, o feudo da autarquia, na quase absoluta dependência” (...) julgo que não vai ser benéfico para a própria...educação quando se enfeuda ao poder político.”</i>
<b>E2</b>	<i>“ Eu tenho muito gosto em lá estar sobretudo porque recolho muitas informações (...) e muitas vezes é possível no meio destes atores todos recolher-se algumas informações”.</i>	<i>“ (...) não pode ser uma forma de a escola se abrir à intervenção político-partidária dentro das escolas.”; (...) é para haver abertura, mas alguma confidencialidade porque há assuntos importantes que são tratados nestes órgãos e que nunca devem passar para o exterior.”; “ (...) vamos imaginar que a autarquia e um grupo da comunidade (...) e dizer nós pretendemos que esta escola possa ser isto e é fácil fazer isso (...) isso é preocupante de resto</i>

		<i>não.”</i>
<b>E3</b>	<i>“ (...) não penso que aí venha nada de negativo, antes pelo contrário. (...) há um maior equilíbrio (...) havia professores que gostavam de esconder um bocado o seu trabalho do ...dos pais.”; (...) há sempre a questão da política entrar na vida da escola. Mas ela também entra por outros meios (...) deve ser mesmo de presença e de ação lá deles junto dos órgãos da escola</i>	
<b>E5</b>	<i>“Eu espero que seja efetiva (...) as pessoas que estão de fora não têm bem a noção (...) das aprendizagens que se fazem.”</i>	
<b>E6</b>	<i>“ (...) Sempre fui a favor da abertura(...) devemos mostrar aquilo que fazemos de bem e também aquilo que fazemos de mal porque podemos corrigir a seguir (...) às vezes estamos errados e nem damos conta.”</i>	
<b>E7</b>		<i>“Eu tenho medo, medo disso (...) luta em surdina (...) municipalização da escola (...) qualquer dia o gabinete do diretor vai ser um gabinete na Câmara (...) se de facto as autarquias têm, são o poder (...) a proximidade da decisão (...) e eles da mesma maneira que encaram a abertura</i>

		<i>de uma estrada ou a eletrificação de uma aldeia (...) também vão encarar uma escola.”</i>
<b>E8</b>	<i>“ (...) Agora eu acho que é bom pelo menos as coisas são feitas com mais clareza, mais abertura, mais transparência.”</i>	<i>“ (...) independentemente da abertura que haja à comunidade, a escola é dos professores, é dos alunos, é dos funcionários e todos os outros devem participar, mas não devem impor coisas porque podemos cair numa promiscuidade ou de não nos entendermos</i>
<b>E9</b>	<i>“Em relação aos pais não vejo problema nenhum.”</i>	<i>“Em relação à autarquia o facto de ter três elementos (...) é dar muito poder á autarquia (...)acho que é mal as escolas serem um bocado condicionadas pelo poder autárquico.”</i>
<b>E10</b>	<i>“ (...) o trabalho desenvolvido nessas reuniões não é o mesmo, estando lá alguém exterior responsabiliza mais os membros da escola interior (...) temos que ter cuidado e preparar melhor as coisas”.</i>	<i>“ (...) é importante que saibamos distinguir o que é a escola, o que é a política educativa e o que é a política da autarquia.”</i>
<b>E11</b>	<i>“ (...) as pessoas terem mais a noção do que é que se passa na parte de fora, eu acho que há muita coisa que os professores não imaginam e que eu também não imagino do que se passa na</i>	<i>“ (...) não se justificarão três pessoas da autarquia (...) as escolas devem ser sempre órgãos independentes, portanto se houver muito peso da autarquia podem</i>

	<i>escola (...).”</i>	<i>deixar de ser.”</i>
<b>E12</b>	<i>“(…) se ela funcionasse na prática seria muito bom porque inseríamos os jovens nesses meios (…) por exemplo os escuteiros, está ali presente mas na vida prática dos alunos nada é feito, na prática não passa de representação (...).”</i>	<i>(…) é a direção que continua a decidir e a autarquia quando a escola precisa de dinheiro, de (...).</i>
<b>E13</b>	<i>“ (...) há de haver muitas associações com um interesse efetivo na educação dos filhos que aproveitam este palco para alterar um bocadinho a política educativa nacional e local.”</i>	<i>(...) os atores autarcas vão tirar dividendos da municipalização do ensino, vão ter mais votos porque vão contratar pessoas (...) não me espanta nada que daqui a uns anos sejam eles mesmos a colocar os professores (...) também nos cabe a nós pais e outros atores nomeadamente em representação da comunidade local pôr algum travão (...) tem que haver um equilíbrio de forças.”</i>
<b>E14</b>	<i>“(…) têm um conhecimento mais correto do que é a vida escolar.”; “Colaboração.”</i>	<i>“(…) para eles [a autarquia] estarem representados em número assim acho que não</i>
<b>E15</b>		<i>(…) não há abertura porque acabamos por ver que é a direção que põe e dispõe” (...) abertura legislativa” (...) penso que a Câmara não devia ter tantos elementos como tem (...) nas votações eles podem influenciar</i>

		<i>uma votação (...) um lugar para a autarquia seria o suficiente para levar e trazer problemas.”</i>
<b>E16</b>	<i>“(…)uma abordagem diferente em relação aos professores, relativamente aos alunos que no fundo é o que se trata ali (...) estar tudo interligado umas coisas com as outras; “Eu acho que é importante a autarquia participar (...) temos de saber distinguir as coisas (...estamos ali para ajudar no que for necessário.”</i>	
<b>E17</b>		<i>Abertura, pois, ... [ri-se] não há.</i>
<b>E18</b>	<i>“(…)pode traduzir-se numa grande mais valia para a escola e principalmente para os alunos. Deve servir essencialmente para envolver os pais na educação dos filhos e no conhecimento dos processos que lhes dizem respeito. “A abertura à ‘comunidade’, entendido como forças vivas e dinâmicas da região é um processo quase óbvio e indispensável. Numa perspectiva de massificação e diversificação da escolaridade e da oferta educativa, envolver os diferentes agentes da dinâmica social é um caminho obrigatório.”</i>	<i>“(…) não será um caminho igualmente exequível em toda a realidade nacional. As diferenças entre um concelho ou uma freguesia desertificada de interior e uma escola de centro ou periferia urbana são abissais, proporcionando momentos e oportunidades completamente diferentes.”</i>
<b>E19</b>	<i>“Uma escola aberta torna-se dinâmica, aberta a novas experiências e iniciativas.</i>	

	<p><i>Só alguém com carácter ditatorial é que pensa afastar os críticos esquecendo-se que a crítica é construtiva e fica portanto reduzido ao marasmo.”</i></p>	
--	---	--

Neste quadro, a coluna das vantagens ocupa menor espaço textual que a coluna dos constrangimentos, destacando-se, da primeira, a recolha de informação útil para governar melhor, a transparência de procedimentos, a preparação mais cuidada da escola na prestação de contas, a interação do mundo escolar com o mundo da vida, o conhecimento da realidade interior como justificação e legitimação das suas práticas, a corresponsabilização nas falhas e a ajuda nos processos de melhoria, de correção e reajustamentos, a aliança nas tomadas de posição relativas às mudanças impostas centralmente, o envolvimento, a ajuda, quando necessária, na resolução dos problemas de uma escola que é cada vez mais “transbordante” (Nóvoa, 2009).

Do lado dos efeitos negativos, repete-se enfaticamente o vocábulo “medo” e outros que lhe andam associados: “dependência”, “feudo”, “enfeudamento”, “luta”, “ensurdecimento”, “manipulação”, “promiscuidade”, “desentendimento”, “discriminação”, “desigualdades”, “injustiças”, etc. Há assim uma evidente contradição entre as possibilidades e os constrangimentos, a balança simbólica pende mais para a reação negativa a esta abertura.

Agreguemos, então, algumas das nossas considerações:

Assistimos a uma **desconfiança generalizada**: os pais (os da associação de pais) da falta de diálogo, da transparência de procedimentos de alguns professores, (todos os pais) da discricionariedade da autarquia na resolução dos problemas; a autarquia desconfia dos pais, das suas constantes ameaças/ reivindicações na praça pública, das políticas ministeriais que os sobrecarregam de encargos e responsabilidades, sem a devida compensação orçamental, e dos professores que os responsabilizam pelas falhas, pela ineficácia na resolução de problemas de ordem logística; os professores e a direção, como um bloco, unindo-se no interior da escola a esta invasão, desconfiam do enfeudamento ao poder político, das alianças que podem estabelecer-se entre os

elementos da comunidade, em particular entre os pais (não professores) e a autarquia, contra a exclusividade do seu pelouro na educação: “*Eu penso que neste Conselho Geral nunca houve, propriamente, uma relação de confiança. Pode haver de alguns agentes, de alguns representantes, mas... mas houve sempre... neste Conselho Geral, notei sempre algum, por assim dizer, alguma desconfiança, algum pé atrás em função do que um diz e porque é que o diz dessa maneira.*” (E4).

Genericamente, os atores são consensuais em considerar benéfica a abertura da escola à comunidade, sublinhando, contudo, a precaução que se deve ter nesta abertura, mostrando preocupações com o poder que venha de fora da escola, sobretudo da autarquia: “*(...) as escolas devem ser organismos autónomos, com uma gestão própria, deve abrir-se à comunidade mas só com o aspeto de consultar*” (E11).

A tensão entre pais e professores: por um lado, os pais devem participar mais na dinâmica da escola, tornando o funcionamento da escola mais transparente, sujeito ao escrutínio e a críticas externas, desconstruindo o egocentrismo que, muitas vezes caracteriza o contexto escolar; por outro lado, é necessário algum cuidado com a abertura da escola aos pais, já que estes são considerados um grupo normalmente reivindicativo e se podem aliar à autarquia contra o diretor (e “seus” professores).

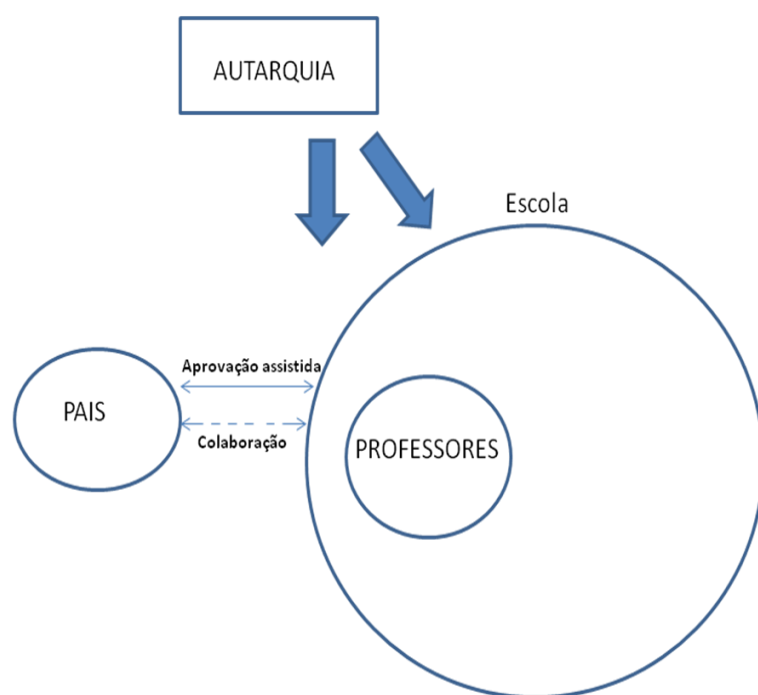
Foi evidente a perceção dominante de que o poder principal relativo à escola deve ser dado aos professores, já que “*(...) a escola é dos professores, é dos alunos, é dos funcionários e todos os outros devem participar, mas não devem impor coisas.*” (E8). Mesmo os pais, não professores, reconhecem este poder de direção educativa à classe docente, mas com vigilância.

O receio crescente da partidarização, da influência político-municipal (Lima, 2007) na afetação de recursos, no recrutamento de pessoal docente e a eventual atribuição de competências para o recrutamento de docentes (já o faz para as AEC), atemoriza alguns dos protagonistas da ação, tanto do lado dos pais como dos professores, receando o peso que a autarquia, sobrerrepresentada, segundo vários testemunhos, neste órgão, pode ter na escolha do diretor, fazendo dele um instrumento do seu poder económico e social, contribuindo para a subversão da vida democrática, da igualdade de direitos e da transparência de procedimentos: “*(...) eu não vejo jogos de interesses político-partidários na gestão comunitária de uma escola em Inglaterra, aqui*

*duvido que isso não aparecesse, é esse o medo que eu tenho e indisponho-me sempre é quando vejo que a política tem tendência a entrar nas escolas, eu acho que cada coisa no seu lugar, nós estamos aqui para tratar de políticas educativas, que têm diretamente a ver com política porque a politica educativa vem emanada de um governo e portanto vem num sentido global, mas não tem a ver com políticas locais, partidárias (...).” (E2)*

Com os dados obtidos da categorização das entrevistas, chegámos à figura infra que ilustra a forma como a maioria dos atores perspetiva negativamente a pressão do poder autárquico sobre a escola que, apesar do reconhecimento da importância da colaboração dos pais, e da comunidade na resolução dos problemas que a assolam, continua a querer funcionar em circuito fechado, perspetivando apenas uma aproximação e não uma intervenção por parte de atores externos.

**Ilustração 5** - Perceção dos atores entrevistados quanto ao poder da autarquia



Se atendermos às respostas dos membros da autarquia, estes ironizam sobre a “dita abertura” Aa2 e dizem que “quem manda é o diretor e a sua equipa” Aa1, são os professores, os mesmos de sempre, que só os consideram como “bombeiros” para as operações de socorros. Como resolver esta dicotomia na interpretação de papéis? Como resolver esta conflitualidade latente entre os vários protagonistas da ação,

nomeadamente os pais e a autarquia que se digladiam na questão do provimento de recursos, como constatámos nas observações, mas se aliam contra a os que mandam na escola na reclamação de poderes nas tomadas de decisão, pois se sentem mais cooptados do que designados ou eleitos?

Mais do que as cadeiras que ocupam, refletem a necessidade de ter voz, de ocuparem um espaço efetivo de intervenção, de discussão, de negociação, de trocas. Nenhum deles escolhe para si o papel de figurante, de elemento decorativo do cenário, querem participar na redação do texto, na encenação e representação, querem que os luminotécnicos e os sonoplastas lhes deem a luz e o som e, por isso, as expectativas que tinham, em relação à função de “direção estratégica” deste órgão, deste palco de ação, ficaram defraudadas. Aqui **o nosso estudo contraria outros** sobre a participação da comunidade em órgãos de “aparente” direção da escola, em que se constatava uma passividade, uma aceitação quase resignada, desta subsidiariedade.

Vejamos, em primeiro lugar, **o que dizem os pais:**

“ (...) *Pessoalmente achei que mais valia não ter existido.*” E4

“ (...) *nós fazemos **análise de documentos já elaborados** (...) ali temos mais um papel de **avaliação**, de fazer chamadas de atenção. (...) Quando tive vontade de fazer alguma intervenção, fi-la, **mas este órgão confesso** (...) se calhar em relação a outros órgãos que já existiram este é mais interventivo, apesar de ser mais de avaliação de chamar a atenção de algum ponto que está menos bem, eu acho que este órgão no meu entender, a responsabilidade da eleição do diretor, nos próximos tempos, pode ser um órgão de conflitos, não é o modelo mais democrático para a escolha do diretor, porque depois há ali um jogo de interesses (...)*” E10

“ *É mais **formal** do que outra coisa (...) legisla-se muito (...) **desilude** um bocadinho. (...) Eu penso que para mim o conselho geral **devia ser um órgão deliberativo**, o conselho geral é que devia chegar e dizer isto faz-se assim (...) definir as grandes linhas orientadoras (...) já estão definidas (...) simplesmente diz sim ou não.*” E15

“*Tenho pena que isto tenha acabado como acabou, esvaziou-se o poder que se dizia que o conselho geral tinha na lei (...) **parece que não valeu a pena** (...) isto de ser implementado só no ano passado e agora este ano acabou (...) fica um vazio (...)*

*estivemos a trabalhar para quê? As coisas nem começaram a ser postas em prática verdadeiramente.” E8*

*“ (...) Para num patamar de **comparação** com os outros países nós podemos afirmar que os pais de Portugal também têm lugar na escola e também aparecem e também fazem parte (...) **Não é um lugar de tomadas de decisão** (...) o poder dos pais é tão pouco que tem que se manifestar em algum lado e o conselho geral é o órgão ideal porque lá temos de um lado a direção da escola e do outro a autarquia, que são as pessoas que efetivamente mandam (...) é o que paga, o que tem dinheiro e o que o gasta.” E13<sup>155</sup>*

*“Eu penso que tem vantagens, na medida em que a escola fica mais aberta à comunidade, ou seja, há outros intervenientes que antigamente não intervinham (...) para percebermos realmente o funcionamento de uma escola e realmente nota-se que papel da comunidade e dos pais é maior do que o que nós normalmente pensamos.” E8<sup>156</sup>*

#### **Comparemos com o que dizem os cooptados:**

*“Como cidadã fiquei um bocadinho **frustrada**.” E11*

*“Mas em termos palpáveis eu julgo que é mais uma coisa, é assim um **pano de armar**, é uma coisa que parece que é, mas não é... O conselho geral é mais isso, conselho é mesmo **aconselhar, ouvir e perceber** (...)” E7*

*“ (...) Para num patamar de **comparação** com os outros países nós podemos afirmar que os pais de Portugal também têm lugar na escola e também aparecem e também fazem parte (...) **Não é um lugar de tomadas de decisão** (...) o poder dos pais é tão pouco que tem que se manifestar em algum lado e o conselho geral é o órgão ideal porque lá temos de um lado a direção da escola e do outro a autarquia, que são as pessoas que efetivamente mandam (...) é o que paga, o que tem dinheiro e o que o gasta.” E13*

---

<sup>155</sup> Aqui, o BP afirma-se como representante dos pais, que o é, embora de forma estrategicamente conseguida.

<sup>156</sup> Aqui, o pai professor fala mais como professor.

### **A autarquia:**

“ (...) **Está tudo feito**, pode-se alterar qualquer coisa, mas normalmente nunca se altera (...) o conselho geral é só para (...) já foi decidido anteriormente por alguém.” E16

“Arranja-se **uma capa** que diz sim senhor que isto é uma democracia absoluta e participada, mas depois na prática... borrifam-se simplesmente para o que a lei diz.” E17

### **A “direção” da escola**

“Houve pequenas mudanças (...) algumas nuances em termos da participação dos pais, **em termos teóricos** (...).” E2

Eu julgo que o Conselho Geral, a passagem da Assembleia para o Conselho Geral só veio, portanto, reforçar não... embora... o... a filosofia que está subjacente ao 75 seja o reforço da participação dos pais, seja o reforçar a responsabilidade de uma pessoa no diretor (...) mas julgo que o que se nota é que foi reforçar mais o modelo político das instituições e o que poderá conduzir... conduzir a muita instabilidade nas escolas ou então...” E1

### **Os professores:**

“ Esta nova revisão parece também incorporar os novos modelos de gestão, importados da experiência de mercado. (...) O conselho geral também não é nada transcendente para a vida da escola. (...) O poder político que há e tudo o que gira à volta da escola também não lhe dá assim uma importância tão grande. **No papel parece que dá ... mas também não dá. Porque depois retira-lhe outros poderes.**” E3

“Eu **esperava que mudasse** (...) que houvesse mais representatividade dos ciclos todos e pais diferentes.” E6

“ (...) O trabalho **já vinha feito** (...) depois houve aquela parte em que nós **tomámos conhecimento**, que analisámos e tal (...) pedia-se se realmente concordavam (...) ao fim e ao cabo acaba por ser o presidente que assina, assina, está feito, siga.” E14.

A concetualização da escola como comunidade educativa tornou-se “ (...) uma forte improbabilidade do sistema educativo e uma fonte inspiradora da agenda política.” (Faria 2011: 140). Atente-se nesta contradição entre improbabilidade e fonte de inspiração, utopia, a ilha que não há, a comunidade educativa revela-se uma falácia, mas como este autor adverte improbabilidade não significa impossibilidade. É necessário reinventar o caminho ou o corremos o risco de o perder. Será que não estamos já a perdê-lo?

Como poderemos responsabilizar alguém pela construção do desenho que não ajudou a esboçar?

Qualquer plano de ação, na escola, deve ter como centro de todas as preocupações uma nova conceção de aprendizagem “ (...) numa perspetiva multifacetada” (Nóvoa, 2009: 11), mas “ Não basta atribuir responsabilidades às diversas entidades, é necessário que elas tenham uma palavra a dizer, que elas tenham capacidade de decisão sobre os assuntos educativos” (*ibidem*: 14), reforçando o espaço público, a dimensão política, social, da educação.

A cultura da escola condiciona a sua relação com o exterior, nomeadamente com os pais, que já por si “ (...) é um diálogo frágil e difícil.” (Diogo, 1995: 13). A escola não pode permanecer a “caixa negra”, fechada sobre si própria, tem de abrir-se para os outros, numa cultura libertadora, emancipadora (Freire, 1974) do homem. Torna-se necessário olhar a escola como um contexto de criação cultural, de construção conjunta de significados, de valores e de símbolos efetivamente partilhados.

Concluindo, **a intervenção dos pais no governo da escola pública** tem sido alvo de uma crescente regulação por parte do Estado, por sua própria iniciativa, uma participação consentida, apregoada, mais do que construída, participada, reclamada.

Este crescente apelo discursivo, preambular de documentos referenciais, à intervenção, ao envolvimento dos pais na vida organizacional das escolas portuguesas, é uma das marcas mais evidentes das políticas educacionais das últimas décadas, em Portugal. Precisamos, contudo, de desocultar, de continuar a fazê-lo, as intenções e os efeitos desta participação dita democrática. O campo de investigação, como vimos, não está saturado.

Creemos que este trabalho contribui, de forma documentada, para **desfazer alguns mitos** da literatura produzida, nomeadamente aquele que afirma a passividade da participação dos pais no governo das escolas, pela falta de preparação para o fazerem, intimamente associada à acusação de indiferença ou alheamento destes em relação à escola e à educação dos filhos, transferindo as suas responsabilidades, numa atitude amplamente reprovada no meio escolar, mas pouco facilitada pelos seus atores, como vimos.

Estes pais demonstraram, no campo da ação concreta, que estavam mobilizados, informados e preparados para intervir, quer na educação dos filhos, quer no governo da escola. Manifestaram, com palavras e gestos, que queriam desempenhar o papel de pais ativos e atuantes, quer na defesa dos seus interesses pessoais (dos seus educandos e também os seus) e profissionais (pais professores), mas todos na defesa política da escola pública, localmente contextualizada.

Em suma, se ficou provado que os fenómenos sociais nem sempre são passíveis de generalização, infirmando conclusões de macroestudos nesta área, ficou igualmente confirmado que, também neste caso, se verifica uma desarticulação entre a teoria e a prática, entre as intenções e as ações. A abertura da escola, apesar das suas virtualidades simbólicas, continua a ser uma falácia, um “mito” que orienta (Alves, 1992), uma “ficção” ainda que necessária (Barroso, 2004) dominada por um conjunto de mecanismos de pacificação e submissão “conformada”, ou não, como constatámos, das comunidades educativas, por exemplo, a propósito do esvaziamento do poder do conselho geral, que não foi ouvido na reorganização da rede escolar do concelho.

A escola, cada escola, é uma organização política, logo mantida por lutas pela apropriação de poder(es) por mais que os atores internos, ou externos, queiram convencer-se ou convencer-nos do contrário, através da “ficção” documental. Por detrás de cada escola, como organização, nos seus bastidores, há uma maquinaria montada, por encenadores, que manipulam a agenda e coordenam os movimentos dos atores, os interesses (económicos) de “deuses maiores”, do governo nacional, do “governo” mundial.

A centralização de poderes (re)afirma-se, agora, novamente, numa figura unipessoal, o diretor, comandado por uma legião de atores interiores e exteriores à

organização que lidera, perpetuando-se o controle central, sob a capa da responsabilização, da abertura e da autonomia democráticas. Um requisito primordial da existência de um sistema político democrático é a existência de espaços públicos de discussão, de argumentação, de produção e uso de informação: “A democracia não existe pois sem pluralismo de voz, valorizado e protegido, nem existe sem espaço público vigilante sobre o poder.” (Faria, 2011:15).

Não podemos deixar de acreditar nas potencialidades da escola pública, investindo no papel dos seus agentes, qualificando as suas práticas, acreditando na possibilidade de diálogo com as famílias, com os alunos, muitas vezes postos à margem das discussões, das tomadas de decisão.

É fundamental que os governos das nações reconheçam a escola como uma prioridade, atribuindo-lhe recursos, materiais e humanos, profissionais qualificados, motivados, com condições de trabalho e de sucesso, psicólogos, assistentes sociais, técnicos, num trabalho de colaboração efetiva entre instituições locais, num projeto realmente local de educação, numa lógica de parceria contextualizada, discutida, negociada, responsabilizada, deixando de pensar a escola como a panaceia para todos os males que afligem as famílias e as sociedades contemporâneas.

## **Epílogo**<sup>157</sup>

O que aconteceu a este território educativo, entretanto alargado, no espaço dos dois anos que ocupámos na análise e interpretação dos dados e redação da tese?

Este diretor tinha sido eleito para 4 anos. Este projeto educativo tinha sido aprovado para três, este conselho geral tinha a duração prevista de 4. Ninguém estava à espera da morte destes protagonistas no palco da ação e aquilo que parecia só um drama, em três atos, vestiu-se de tragédia, no último ato. Por decisão da Sra. Diretora Regional de Educação do Centro, cumprindo a vontade dos seus superiores hierárquicos, foi decretada, unilateralmente, a extinção das várias unidades organizacionais escolares do concelho e a sua fusão numa só unidade orgânica.

De três diretores recentemente eleitos, 2 há 1 ano e outro há 2 meses, tendo decorrido o concurso, com 5 candidatos, dentro dos trâmites legais, da respetiva ratificação dos procedimentos pela DREC, foi designada uma Comissão Administrativa Provisória que abrigou os três, sob o teto de uma conflitualidade crescente, nesta equipa “fabricada” momentaneamente, para dar resposta imediata, com “caráter de urgência”, às “necessidades” de reorganização da administração escolar, com vista à rentabilização de recursos e eficácia de procedimentos, que em nada favoreceu o ambiente escolar.

A união forçada entre três estabelecimentos, separados, geograficamente, e com culturas e ritmos de vida escolar próprios, um, numa aldeia, distante 10 Km, gerou desencontros e desencantos, que se repercutiram (e repercutem) na sua relação comunicacional. Se se pretendia a articulação entre os ciclos de ensino do mesmo concelho, essa ficou (e continua) no campo das utopias da retórica institucional. Se havia trabalho de grupo cooperativo entre os docentes de um mesmo estabelecimento, esse esvaziou-se, pela complexidade de gestão horária, pela falta de lideranças “transformacionais” e de vontade para trabalho colaborativo, dentro e fora das salas de aula. E isto não acontece por decreto.

A reunião geral de professores realiza-se, uma vez por ano, seguida de almoço, no cineteatro da vila. Na boca de cena, continua o diretor, o do nosso estudo, eleito depois de quase dois anos de conturbação, na sequência de um processo complicado,

---

<sup>157</sup> Cabe ao coro da tragédia grega o remate dos acontecimentos.

por parte dos pais para a recomposição do novo Conselho Geral Transitório, pelo confronto eleitoral entre ele e a diretora (por 2 meses) da Escola Secundária. Este novo processo eleitoral transformou-se numa contenda quase institucional e as alianças, nomeadamente com a autarquia e com alguns pais, que assumiram a sua divisão, foram negociadas até à boca das urnas, estabelecendo alianças, esperando trocas, compensações, revelando, ou melhor, confirmando, a nossa tese de que a escola é um espaço privilegiado de estudo à luz de um modelo político.

O Presidente<sup>158</sup> do atual CG do novo Agrupamento é o mesmo. O Diretor é o mesmo. Os elementos designados pela autarquia são os mesmos. Os representantes dos docentes não são os mesmos, pela reconfiguração resultante de novos processos eleitorais e das alianças estabelecidas nas escolas: 3 do 3.º ciclo e secundário, da Escola Secundária, 2 do 2.º ciclo, da Escola Básica 2e3 da vila, (os mesmos) 1 educadora (a mesma) e 1 do 1.º ciclo, assessora tecnicopedagógica da anterior direção. A mãe professora, representante dos pais no Conselho Pedagógico (MCP) fez parte de uma lista de docentes candidatos ao CG, foi, entretanto, substituída por ter sido nomeada pela equipa do Diretor como Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Básico e pertencer ao Conselho Pedagógico. O pessoal não docente está representado por um Assistente Técnico Operacional da EB2e3 e um Assistente Técnico da Secundária. Os elementos cooptados continuam a ser três: um do Centro de Saúde; o Presidente da Associação de Bombeiros Voluntários e o Presidente da Associação de Comerciantes local, que pertencia ao CG da Escola Secundária e substituiu o Agrupamento de Escuteiros. O único elemento pertencente ao agrupamento da aldeia, com um número cada vez mais reduzido de alunos, é o seu Presidente da Associação de Pais.

Os representantes dos pais no novo CG são os três presidentes das associações existentes e um outro eleito na lista patrocinada pelo PPAP<sup>159</sup>, que é, neste novo contexto, o único pai professor, acumulando as funções de Presidente da FRAPViseu e membro da direção da CNIPE, num percurso ascendente no movimento associativo

---

<sup>158</sup> Retomamos, intencionalmente nestes parágrafos finais, o uso de maiúsculas para as formas de tratamento ou cortesia, embora facultativo, por nos parecerem mais consentâneas com o conservadorismo institucional, com a autoridade formal que se (re) desenha.

<sup>159</sup> Foram apresentadas duas listas, pelo método de Hondt entraram dois pais de cada uma delas.

parental regional e nacional, mas alvo de algum isolamento a nível local, pela “aliança” pontual das outras associações. As três associações de pais, das respetivas organizações escolares anteriores à fusão, mantiveram-se. Os pais voltaram a ter quatro lugares de representação no Conselho Geral e perderam a representação no Conselho Pedagógico, como o diretor pressagiara. As tentativas, ensaiadas, de conciliação e ou coligação dos pais, numa estrutura associativa única<sup>160</sup>, têm-se revelado infrutíferas. Os alunos do Secundário, eleitos pelos colegas, ocupam duas cadeiras. Não existe Associação de Estudantes, na Escola Secundária, há 3 anos letivos consecutivos. Desmobilização? Desinteresse? Por parte de quem?<sup>161</sup>

Resumindo, o que mudou com esta reorganização não foi para melhor: I<sup>162</sup> muitos dos protagonistas da ação mantiveram-se no pódio do poder, já representavam papéis principais da ação no antepassado Agrupamento AZ, a primeira e últimas letras do alfabeto português, revisto pelo novo acordo ortográfico, de 1990! Com mais 3 letras, importadas da mundialização.

Com a publicação deste referencial, não assistimos a um virar da página na evolução da contratualização da autonomia, da “consagração” das escolas como verdadeiros espaços de decisão, conduzindo à necessidade de rever ou reconcetualizar o conceito de organização escolar, dado que a teoria aponta para a unicidade e a prática revela a fragmentação, o trabalho isolado dos profissionais nestas megaestruturas, que muitas vezes só administrativamente se agrupam.

---

<sup>160</sup> No dia 9 de outubro de 2010, já no decurso do primeiro período, os presidentes das associações de pais reuniram para procurarem uma plataforma de entendimento, a criação de uma “estrutura coordenadora”, com pais das três associações, face ao novo contexto, gerado pela fusão das escolas numa só unidade. Este encontro foi promovido pelo PPAP, que nos endereçou o convite para estar presente, marcando assim, o termo das nossas observações formais no âmbito da investigação. Outras reuniões de pais se sucederam, sem sucesso para um entendimento conjunto. (Anexo: CD).

<sup>161</sup> Estudos realizados sobre a “tomada de posse” dos alunos no governo das escolas têm demonstrado esta falta de confiança nas suas potencialidades, servindo, também eles, apenas a retórica discursiva, confirmando um “processo crítico” na construção da autonomia da escola pública (...) limitou-se ao cumprimento formal e legal do modelo.” (Ferreira, 2007: 77).

<sup>162</sup> O número de mulheres no CG continuou a diminuir. No grupo de pais prevalece o género masculino.

Para onde vai a escola pública em Portugal?

Que papel estará destinado aos pais, no governo dessa escola?

## Bibliografia

- Afonso, A. J. Estêvão, C. V. & Castro, R. V. (1999). *Projetos educativos, planos de atividades e regulamentos internos: Avaliação de uma experiência*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, A., J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, A., J. (2000). Profissionalismo docente e participação dos pais na escola pública: Um breve apontamento. In AAVV. *Atas do Seminário sobre o papel dos diversos atores educativos na construção de uma escola democrática*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 47-50.
- Afonso, N. & Costa, E. (2009c) A influência do *Programme for International Student Assessment (PISA)* na decisão política em Portugal: O caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, **10**: 53-64.
- Afonso, N. & Costa, E. (2011). A circulação e o uso do PISA em Portugal: o que dizem os políticos. In L. M. Carvalho, (2011) *O espelho do perito: Inquéritos internacionais, conhecimento e política – o caso do PISA*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel de Leão.
- Afonso, N. (1988). Administração escolar e democracia. *Aprender*, **6**: 5-11.
- Afonso, N. (1993a). A participação dos encarregados de educação na direção das escolas. *Inovação*, **2**:131-155.
- Afonso, N. (1993b). A análise política das organizações escolares. *Aprender*, **15**: 42-49.
- Afonso, N. (1994a). *A reforma da administração escolar. A Abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (1995). A reforma da administração escolar e a participação dos encarregados de educação. Contributo para uma análise política. In AAVV. *Ciências da Educação: Investigação e ação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação; **1**: 105-122.

- Afonso, N. (1995). Que fazer com esta 'reforma'? Notas à margem de um relatório. *Inovação*, **8**:105-122.
- Afonso, N. (2003). A regulação da educação na Europa: Do estado educador ao controlo social da escola Pública. In J. Barroso, (Org.) *A escola pública: Regulação, desregulação, privatização*, 49-78. Porto: Edições ASA.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, N. (2008). *Revisão do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário públicos*. Acedido a 24 de agosto de 2012, em: [http://www.asa.pt/CE/PDF/parecer\\_natercio\\_afonso.pdf](http://www.asa.pt/CE/PDF/parecer_natercio_afonso.pdf)
- Afonso, N. (2009a). A direção das escolas públicas em Portugal: Dinâmicas do contexto e lógicas de ação dos gestores escolares. In G. Barzanò, (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade*, 17-25. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Afonso, N. (2009b). *Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola*. Acedido a 7 de setembro de 2012, em: <http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/viewFile/40/19>
- Afonso N. Costa, E. (2011). A avaliação externa das escolas: Um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso. *Políticas educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de escolas: Pensar e praticar*. Porto: ASA.
- Almeida, A. J. (2011). Autonomia e gestão das escolas públicas: O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Acedido a 24 de agosto de 2012 em: [http://www.rieoei.org/rie\\_contenedor.php?numero=3703&titulo=Autonomia%20e](http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=3703&titulo=Autonomia%20e)

[%20gest%26%23227%3Bo%20das%20escolas%20p%FAblicas.%20O%20Decreto  
-Lei%20n.%26%23186%3B%2075/2008,%20de%2022%20de%20Abril](#)

Almeida, A. N. (2005). *O que as famílias fazem à escola...pistas para um debate*.  
Acedido a 10 de outubro de 2012, em:  
<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aso/n176/n176a06.pdf>

Almeida, I. S. (2005). *Discursos de autonomia na administração escolar: Conceitos e práticas*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

Alves, J. M. (1991). Avaliação pedagógica: Uma chave para o sucesso escolar e profissional. In *Manual do formador: Teoria e desenvolvimento do currículo*. Porto: GETAP.

Alves, J. M. (1992). *Organização, gestão e projeto educativo das escolas*. Porto: ASA.

Alves, J. M. (1998). Descentralização e autonomia: Os enredos de uma política. *Colóquio, Educação e Sociedade*, **4**: 59-62.

Alves, J. M. (1999a). Autonomia, participação e liderança. *Cadernos Correio Pedagógico*, **43**: 15-44. Porto: Edições ASA.

Alves, J. M. (1999b). A escola e as lógicas de ação: As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte. *Cadernos CRIAP*, **1**. Porto: Edições ASA.

Alves, J. M. (1999c). (Org). Que fazer com os contratos de autonomia. *Cadernos Correio Pedagógico*, **44**. Porto: Edições ASA.

Alves, J. M. (2000a). *A escola e as lógicas de ação*. Porto: ASA.

Alves, J. M. (2000b). *O primeiro de todos os ofícios*. Porto: ASA

Alves, J. M. (2003). Organização, gestão e projetos educativos das escolas. *Cadernos Correio Pedagógico*, **5**. Porto: Edições Asa.

Alves, J. M. (2008a). *Os exames do ensino secundário como dispositivos de regulação das aspirações: A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia e as ações*

- insensatas*. Tese de Doutoramento em Educação. Faculdade de Psicologia e Educação: Universidade Católica Portuguesa. Porto.
- Alves, J. M. (2008b). *Da governação das escolas*. Acedido a 24 de agosto de 2012 em: <http://nunosilvafraga.net/?p=580>
- Alves, J. M. (2012 a). *Deixem as escolas em paz!* Acedido a 28 de fevereiro de 2012 em: <http://correiodaeducacao.asa.pt/239222.html#cutid1>
- Alves, J. M. (2012b). *Revisão curricular: Procurar ir para além dos mitos*. Acedido a 31 de março, em <http://correiodaeducacao.asa.pt/248235.html>
- Alves, J. M. (2012d) *Perspetivas e desejos para este ano letivo*. Acedido a 8 de agosto de 2012, em: <http://terrear.blogspot.pt/2012/09/perspetivas-e-desejos-para-este-ano.html>
- Alves, J. M. (Org.). (1997). *A reflexão e a revisão dos currículos dos ensinos básico e secundário*. Porto: Porto Editora.
- Alves, J.M. (2012c). *Um ano difícil chega ao fim*. Acedido a 30 de junho de 2012, em: <http://correiodaeducacao.asa.pt/270146.html#cutid1>
- Amado, J. S. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência*. **5**: 53-63.
- Amaro, R. R. (1999). Descentralização e desenvolvimento em Portugal – algumas perspetivas, tendo especialmente em conta a questão da educação. In J. Barroso, (Org.). *A administração da educação: Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.
- Antunes, F. Sá, V. (2010). *Públicos escolares e regulação da educação: Lutas concorrenciais na arena educativa*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo J. (Org.) (2002). *Avaliação das escolas: Consensos e divergências*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (2007a). *A autonomia das escolas e a regulação sociocomunitária da educação. Encontro dos Jerónimos, Estado garantia: o Estado do séc. XXI?* Acedido a 23 de maio de 2012, em:

<http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3078/1/Autonomia%20das%20Escolas%20regula%C3%A7%C3%A3o%20Sociocomunit%C3%A1ria.pdf>

Azevedo, J. (2007b). *Sistema educativo mundial: Ensaio sobre a regulação transnacional de educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2008). *A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação*. Acedido a 19 de junho de 2012, em: [http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3954/1/021\\_A\\_regula%C3%A7%C3%A3o\\_socioecomunit%C3%A1ria\\_da\\_educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3954/1/021_A_regula%C3%A7%C3%A3o_socioecomunit%C3%A1ria_da_educa%C3%A7%C3%A3o.pdf)

Azevedo, J. (2009). *Repensar a política para a educação: Contributos para um novo modelo de governação da educação em Portugal. Liberdade, confiança, compromisso, esperança*. Acedido a 23 de maio de 2012, em: [http://www.acep.pt/folder/imprensa/21\\_Pol%C3%ADtica%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o2009.pdf](http://www.acep.pt/folder/imprensa/21_Pol%C3%ADtica%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o2009.pdf)

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação: Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bacharach, B.S., Mundell, B.L. (1999). Políticas organizacionais nas escolas: Micro e macro e lógicas de ação. In M. J. Sarmiento, (Org.). *Autonomia da escola: Políticas e práticas*. Porto: Edições ASA.

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Balula, P. A. G. (2012). *Perspetivas e contributos de uma liderança no feminino*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Católica Portuguesa. Viseu.

Barata, J.O. (1979). *Didática do teatro*. Coimbra: Livraria Almedina

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. & Viseu, S. (2003c). *A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: De uma regulação pela oferta a uma regulação pela*

*procura*. Acedido a 10 de setembro de 2012, em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a08v2484.pdf>

Barroso, J. (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão na escola: Sentido de uma evolução. *Inovação*, **4**: 55-58.

Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projeto. In R. Canário, (Org.). *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa.

Barroso, J. (1996a). 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. (1996c). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (1997). Autonomia e gestão das escolas: Os estudos não fazem decretos ... e os decretos não fazem as práticas. *Rumos*, **19**:14-15.

Barroso, J. (1998). Descentralização e autonomia: Devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. *Colóquio/Educação e Sociedade*, **4**: 32-58.

Barroso, J. (1999b). Regulação e Autonomia da escola pública: O papel do Estado, dos professores e dos pais. *Inovação*, **12**: 9-33.

Barroso, J. (2000). A escola como espaço público. In A. Teodoro. (Org.). *Educar, promover, emancipar: Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Barroso, J. (2002a). A investigação sobre a escola: Contributos da administração educacional. *Investigar em educação: Revista da Sociedade Portuguesa de Autores*, **1**: 277-325.

Barroso, J. (2002b). Escolher a escola ou escolher os alunos? *A Página da Educação*, **112**: 8. Acedido a 14 de Maio de 2007, em: <http://www.apagina.pt/arquivo>.

Barroso, J. (2003b). O grau zero da autonomia contratualizada. *A Página da Educação*, **123**: 21. Acedido a 14 de maio de 2007, em: <http://www.apagina.pt/arquivo>.

- Barroso, J. (2003c). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal: Sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, **24**, **82**:63-92.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, **17**, **2**: 49-83.
- Barroso, J. (2005a). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2005b). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, **26**, **92**: 725-751.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2008) *Parecer Projeto de Decreto-Lei 771/2007-ME “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”*. Acedido a 24 de agosto de 2012 em: <http://terrear.blogspot.pt/2008/01/do-governo-das-escolas-um-parecer.html>
- Barroso, J. (Org.). (2003a). *A escola pública. Regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (Org.) (1996b). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (Org.) (1999a). *A escola entre o poder local e o global. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J.& Almeida, A. P. (2001). *Imagens em confronto - Relatório sectorial 1. A opinião dos representantes das Direções Regionais de Educação, de associações sindicais, de pais e encarregados de educação e de alunos*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola: FPCE -Universidade de Lisboa.
- Barthes, R. (1973). *O prazer do texto*. Lisboa: Edições 70.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis: Vozes.

- Bernoux, P. (2009). *La sociologie des organisations: Initiation théorique suivie de douze cas pratiques*. Paris: Éditions du Seuil.
- Blase, J. (1991). The micropolitic perspective. In J. Blase. (Ed.). *The politics of life in schools*. Newbury Park: Sage Publications.
- Bogdan, R. & Sari, B. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar atual sobre a mudança educativa : Onde situar os esforços de melhoria ? In C. Leite & A. Lopes. (Org.). *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: Edições ASA.
- Boltansky, L. & Thevenot, L. (1991). *De la justification: Les économies de la grandeur*. Paris: Galimard.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction: Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques. Paris: Fayard.
- Brunsson, N. (2006). *A organização da hipocrisia - os grupos em ação: Dialogar, decidir e agir*. Porto: Asa.
- CAF - *Estrutura comum de avaliação: Melhorar as organizações educativas através da autoavaliação*. Lisboa: Direção Geral da Administração Pública.
- Canário, R. (1996). Os estudos sobre a escola: Problemas e perspectivas. In J. Barroso. (Org.). *O estudo da escola*: Porto: Porto Editora.
- Carapeto, C. & Fonseca, F. (2006) *Administração pública: Modernização, qualidade e*
- Cardoso, T., Alarcão, I. & Celorico, J.A. (2010). *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A.& Diogo, F. (1994). *Projeto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, J. E. (2002). *Metodologia do trabalho científico: Saber-fazer da investigação para dissertações e teses*. Lisboa: Escolar Editora

- Ceia, C. (1997). *Normas para a apresentação de trabalhos científicos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Censos 2011*. Acedido a 30 de julho 2012, em:  
[http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_unid\\_territorial&menuBOUI=13707095&contexto=ut&selTab=tab3&xlang=pt](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_unid_territorial&menuBOUI=13707095&contexto=ut&selTab=tab3&xlang=pt)
- Changes in regulation modes of social production of inequalities in education systems: A European comparison: Reguleducnetwork. Final Report*. (2004). Disponível em:  
<http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/100123981EN6.pdf>
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21 st century. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln, (Orgs.). *The Sage handebook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Coelho, J. P. (Dir.) (1990). *Dicionário de literatura*. Porto: Figueirinhas.
- Constituição da República Portuguesa*. (2006). Coimbra: Almedina.  
*Correio Pedagógico*, 5. Porto: Edições ASA.
- Costa, E. (2011). *O 'Programme for International Student Assessment' (PISA) como instrumento de regulação das políticas educativas*. Acedido a 11 de setembro de 2012, em:  
[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3002/2/ulsd060115\\_td\\_vol\\_1\\_tese.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3002/2/ulsd060115_td_vol_1_tese.pdf)
- Costa, J. (2003b). *Projetos educativos das escolas: um contributo para a sua (des) construção*. Acedido a 30 de agosto de 2012 em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a11v2485.pdf>
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J. A. (2003). *O projeto educativo da escola e as políticas educativas locais: Discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (2002). *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Costa, J.A. (2004). Construção de projetos educativos nas escolas: Traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, **17**, **2**: 85-114.
- Costa, J.A. (2007). Os projetos na escola: Uma leitura através da metáfora da hipocrisia organizada. In *Projetos em educação: Contributos de análise organizacional*: Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le Système*. Paris: Editions du Seuil.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Seuil.
- Cruz, C. F. (2007). Conselhos municipais de educação: Política educativa e ação pública. *Sísifo: Revista Portuguesa de Ciências da Educação*, **4**: 67-76.
- Cruz, C. F. (2012). *Conselhos municipais de educação: Política educativa e ação pública*. Tese de Doutoramento em Educação. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Acedido a 30 de novembro de 2012, em: <http://hdl.handle.net/10451/6457>
- Cunha, C. & Cintra, L. (1991). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições Sá da Costa.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidades e perspetivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Denzin, N. K & Lincoln, Y. S. (2005). The discipline and practice of qualitative research. In N.K Denzin & Y.S. Lincoln. (Orgs.). *The Sage handebook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Orgs.) (2002). *The qualitative inquiry reader*. London: Sage Publications.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Orgs.) (2005). *The Sage handebook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Derouet, J. L (1998). Autonomie et responsabilité des établissements scolaires en France. *Colóquio, Educação e Sociedade*, **4**: 19-31.

- Dicionário da língua portuguesa contemporânea.* (2001). Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- Dicionário Houaiss da língua portuguesa.* (2003). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Dicionário terminológico para consulta em linha.* (2008). Disponível na Internet em: <http://dt.dgidec.min-edu.pt/>
- Diogo, J. (1995). *Cultura de escola e interação com a família: contributo para o estudo das dinâmicas de envolvimento das famílias na vida escolar.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Nova de Lisboa. Acedida a 11 de setembro de 2012, em: <http://hdl.handle.net/10362/73>
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família: A caminho de uma educação participada.* Porto: Porto Editora.
- Dubet, F. (1996). *Sociologia da experiência.* Lisboa: Instituto Piaget.
- Eco, U. (1988). *Como se faz uma tese em ciências humanas.* Lisboa: Editorial Presença.
- Educação e família* (2004). Acedido a 2 de setembro de 2012, em: [http://www.cnedu.pt/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=1070?=&pt](http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=1070?=&pt)
- Encouraging, meaningful parent/educator collaboration: A review of recent literature.* Acedido a 26 de agosto 2012, em <http://www.directionservice.org/cadre/pdf/EncouragingMeaningfulCollaborationJULY2011.pdf>
- Epstein, J. (2002). School, family and community partnerships: Caring for the children we share. In J. Epstein, J.L. Coates, L., Salinas, K., Sanders, M., & Simon, B. (Orgs.). *School, family and community partnerships: Your handbook for action.* Thousand Oaks: Corwin Press.
- Escola da Ponte. Contrato de autonomia.* Acedido em 14 de Abril de 2008, em: <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/html2/portug/projecto/projecto.htm>
- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa enquanto organização.*
- Estêvão, C. (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional:*

- Estêvão, C. (2004). *Educação, justiça e autonomia: Os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Edições ASA.
- Estêvão, C. (2006). Abordagens sociológicas outras da escola como organização. In L. Lima, (Org.). *Compreender a escola: Perspectiva de análise organizacional*. Porto: Edições ASA.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco. (Orgs.) (2006). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, 105-126. Porto: Porto Editora.
- Estrela, E., Soares, M. A. & Leitão, M. J. (2006). *Saber escrever uma tese e outros textos*. Lisboa: Dom Quixote.
- Estudo sobre avaliação das escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos*. (2005). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Etzioni, A. (1984). *Organizações modernas*. São Paulo: Editora Atlas.
- EURYDICE (1997). *La Place des parents dans les systèmes éducatifs de l'Union Européenne*. Bruxelles: Eurydice.
- EURYDICE (2007). *Autonomia das Escolas na Europa: Políticas e medidas*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.eurydice.org>
- EURYDICE (2012). *Key data on education in Europe 2012*. Acedido a 2 de novembro de 2012, em: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/134en](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134en)
- Falcão, M.N. (2000) *Parcerias e poderes na organização escolar: Dinâmicas e lógicas do conselho de escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Faria, J. M. (2007). A vez a voz dos pais: O associativismo parental em tempo de governança. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, **4**: 87-94.
- Faria, J. M. (2011). *A vez e a voz dos pais: A autopoiesis do movimento associativo parental*. Tese de doutoramento em Educação. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Acedido a 13 de setembro de 2012 em: <http://hdl.handle.net/10451/3188>

- Fernandes, A. S. (1995). Educação e poder local. In *Educação, comunidade e poder local: Atas do Seminário*. Viana do Castelo, 6 e 7 de dezembro, Conselho Nacional de Educação: Lisboa. 45-63.
- Fernandes, A. S. (2003). O atual ordenamento jurídico da direção e gestão das escolas - potencialidades e limites: Administração e avaliação das escolas. *Notícias da Federação*, 2: 7-24.
- Ferreira, E. (2007). A hipocrisia reina nas escolas: A propósito da autonomia e da tomada de posse dos jovens na escola. In C. Leite & A. Lopes. (Orgs). *Escola, currículo e formação de identidades*.
- Ferreira, E. (2007). A hipocrisia reina nas escolas: A propósito da autonomia e da tomada de posse dos jovens na escola. In C. Leite & A. Lopes. (Org.). *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: Edições ASA.
- Ferreira, F. I. (2005). Metáforas organizacionais: O centro e a rede. In J. Formosinho; A.S. Fernandes; J. Machado & F.I. Ferreira. *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Asa.
- Ferreira, F.I. (2004). *Ambiguidades das políticas sociais contemporâneas: a participação sem participantes*. Acedido a 24 de junho 2012, em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/propostas/pdfs/fferreira.pdf>
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Foddy, W. (2002). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fontoura, M. M. (2006). *Do projeto educativo de escola aos projetos curriculares: Fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, F. (2000). A administração das escolas no Portugal democrático. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. & Machado, F. (2004). Evolução das políticas e da administração da educação em Portugal. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 4: 6-31.

- Formosinho, J. (2010c). A autonomia das escolas em Portugal – 1987-2007. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & H. Ferreira. *Autonomia da escola pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J., Fernandes A. S. & Machado, J. (2010a). Contratos de autonomia para o desenvolvimento das escolas portuguesas. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & H. Ferreira, (2010b). *Autonomia da escola pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J., Fernandes A. S., Machado, J. & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J., Ferreira., F., I. & Machado. J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra: Dinâmicas de ação organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gialdino, I. V. D. (2006). *La investigación cualitativa: Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2009). *La scoperta della grounded theory - strategie per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando Editore.
- Gómez, G. R., Flores, J. G. & Jiménez, E. G. (1999) *Metodología de la investigación*
- Gonçalves, E. (2012). *Interação escola-família, parceria ou mera aproximação? A influência sobre os alunos, escola e comunidade*. Acedido a 2 de novembro de 2012, em: [http://www.aps.pt/vii\\_congresso/papers/finais/PAP0608\\_ed.pdf](http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0608_ed.pdf)
- Guerra, I. C. (2012). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentido e formas de uso*. Cascais: Princípia.
- Guerra, M. A. S. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, M. A. S. (2003). *Tornar visível o quotidiano das escolas: Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Jessop, B. (2005). The governance of complexity and the complexity of governance, revisited. In *Complexity, Science and Society Conference*, 11-14 Sept, 2005,

- Liverpool, UK. (Unpublished). Acedido a 17 de Janeiro de 2010, em <http://www.lancs.ac.uk/fass/sociology/profiles/bob-jessop>
- Justino, D. (2005). *No silêncio somos todos iguais: Ensaios sobre alunos, escolas, exames e rankings*. Lisboa: Gradiva.
- Kress, G. (1997). Considerações de carácter cultural na descrição linguística: Para uma teoria social da linguagem. In E. R. Pedro. (Org.). *Análise Crítica do Discurso: Uma perspetiva sociopolítica e funcional*. Lisboa, Editorial Caminho.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa.
- Leite, C. (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In C. Leite (Org.) *Mudanças curriculares em Portugal: Transição para o século XXI*, 15-32. Porto: Porto Editora.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im) possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, 6: 67-81.
- Leite, C. Fernandes, P. (2007). A organização das escolas por agrupamentos: De uma autonomia prometida a uma prática comprometida. In C. Leite, A. Lopes. (Org.). *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: Edições ASA.
- Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (Orgs.) (2006). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2002b). A presença dos pais na escola: Aprofundamento democrático ou perversão pedagógica? In J.A. Lima. (Org.). *Pais e professores: Um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA.
- Lima, J.A. (2006). Ética na investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco. (Orgs.). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

- Lima, J.A. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, **20**, 2:151-181.
- Lima, J.A. (Org.) (2002a). *Pais e professores: Um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA.
- Lima, L. & Sá, V. (2002). A participação dos pais na governação democrática das escolas, In J.A. Lima. (Org.). *Pais e professores: Um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa.
- Lima, L. (1996). Construindo um objeto: Para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In J. Barroso. (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (1998). *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1999). E depois do 25 de Abril de 1974. Centro (s) e periferia (s) das decisões no governo das escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, **12**, 1: 57-80.
- Lima, L. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, **17**: 4-77.
- Lima, L. (2006). (Org.). *Compreender a escola: Perspetivas de análise organizacional*. Porto: Edições ASA.
- Lima, L. (2006). *Compreender a escola: Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições ASA.
- Lima, L. (2006). Conceções de escola: Para uma hermenêutica organizacional. In L. Lima. (Org.). *Compreender a escola: Perspectiva de análise organizacional*. Porto: Edições ASA.
- Lima, L. (2007). *Administração da educação e autonomia das escolas*. Lisboa: CNE
- Lima, L. (2011). *Administração escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. Pacheco J.A., Esteves, M. & Canário, R. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos da investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de

- Ciências da Educação. Acedido a 27 de janeiro de 2010, em: <http://santos.jaml.googlepages.com/a-educacao-em-portugal-1986-2006-alg.pdf>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lopes, J. H. (2007). As autonomias imaginadas: A autonomia como referencial da ação pública em educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, **4**:21-28.
- Lopes, J. H. (2012). *A contratualização da autonomia das escolas: A regulação da ação pública em educação*. Tese de Doutoramento em Educação. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Acedido a 29 de novembro de 2012, em: <http://hdl.handle.net/10451/6291>
- Lurker, M. (1997). *Dicionário de simbologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M. & Jakobsen, L.B. (2005). *A história de Serena: Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA.
- Machado, J. P. (1997). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, M. (1998). Comunidades educativas e parcerias. *Colóquio Educação e Sociedade*, **4**: 123-140.
- Marques, R. (1990). *A Escola e os pais: Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1994). Colaboração escola-família: Um conceito para melhorar a educação. *ESES*, **5**: 4-11.
- Matos, A. (1999). Editorial. *Educação e Ensino*, **19**: 2.
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage Publications.
- Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Miranda, M. P. (1999). *Uma escola responsável*. Porto: Edições ASA.

- Montandon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores: Um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta Editora.
- Morgan, G. (2006). *Images of organization: Updated edition of the international bestseller*. London: Sage Publications.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da educação*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. Acedido a 12 de setembro de 2012, em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232\\_1681-5653\\_181-199.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf)
- Nóvoa, A. (Org.) (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- OECD. (2011). *Education at a glance 2011: OECD indicators*. Acedido a 3 de novembro de 2011, em: OECD (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators*. Acedido a 3 de novembro de 2012, em: <http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/48631582.pdf>
- OECD. (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators*. Acedido a 3 de novembro de 2011, em: [http://www.oecd.org/edu/EAG%202012\\_ebook\\_EN\\_200912.pdf](http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_ebook_EN_200912.pdf)
- Olaz, Á. (2008). *La entrevista en profundidad*. Oviedo: Septem Ediciones.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2000). Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? *Educação & Sociedade*, XXI, **73**: 139-161.
- Pacheco, J. (2008). *Escola da Ponte: Formação, e transformação da educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Palacios, S. G. (1999). Autonomía del centro educativo impulsor de la calidad institucional. *Acción Pedagógica*, **2**: 30-45.

- Pedro, E. R. (1997). Análise crítica do discurso: aspetos teóricos, metodológicos e analíticos. In Pedro, E. R. (Org.) (1997). *Análise crítica do discurso: Uma perspetiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Pedro, E. R. (Org.) (1997). *Análise crítica do discurso: Uma perspetiva sociopolítica e funcional* Lisboa: Editorial Caminho.
- Perrenoud, P. (2001). O que a escola faz às famílias. In Montandon, C. & Perrenoud, P. *Entre pais e professores: Um diálogo impossível ? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. 57-112. Oeiras: Celta Editora.
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê construir competências a partir da Escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Asa.
- Pinhal, J. & Viseu, S. (2001) *A intervenção dos municípios na gestão do sistema educativo local: Competências associadas ao novo regime de autonomia, administração e gestão, relatório sectorial 6. Inquérito por questionário aos presidentes das câmaras municipais do Continente*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Pinhal, J. (2004). Descentralização da administração educacional: os municípios e a autonomia das escolas. Intervenção em painel no *II Congresso do Fórum Português da Administração Educacional* (texto policopiado).
- Práticas de Autonomia*. (1992). Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. Ministério da Educação.
- Quivy R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais: Trajeto*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, C. & Lopes, A. M. C. (2000). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Almedina.
- Reis, C. (1999). *O conhecimento da literatura : Introdução aos estudos literários*. Coimbra: Livraria Almedina.

*Relatório final do projeto REGULEDUCNETWORK* (2004). Disponível em: <http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/100123981EN6.pdf>

*Relatório intercalar sobre os progressos no Roteiro para Igualdade entre Homens e Mulheres* (2006-2010). Acedido a 16 de agosto de 2012, em: <http://195.23.38.178/cig/portalcig/bo/documentos/04.pdf>

Reynaud, J. D. (1997). *Les règles du jeu: L'action collective et la régulation sociale*. Paris: Armand Colin.

Rocha, M. C. (2005). *Educação, género e poder: Uma abordagem política, sociológica e organizacional*. Tese de doutoramento em Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Acedida a 20 de agosto de 2012, em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4683>

Rocha, M. C. (2007a). *Género e poder na gestão educacional: Os contributos de uma análise crítica dos discursos organizacionais*. Acedido em 20 de agosto de 2012, em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10059/1/Art.%20Configura%C3%A7%C3%B5es.pdf>

Rocha, M.C. (2007b). *Racionalidades organizacionais e relações de poder na escola*

Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Presença.

Rubio, M. J. & Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Editorial CCS.

Sá, V. (2001). A (não) participação dos pais na escola: A eloquência das ausências. In I Veiga. & M. Fonseca. (Orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus Editora.

Sá, V. (2002). Profissionalismo docente e participação parental: a problemática do envolvimento dos pais na escola. *Atas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- Sá, V. (2004). *A participação dos pais na escola pública Portuguesa: Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Sá, V. (2006) A abordagem (neo) institucional: ambiente (s), processos, estruturas e poder. In L. Lima. (Org.). *Compreender a escola: Perspetiva de análise organizacional*. Porto: Edições ASA.
- Santos, B. S. (1990). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento.
- Saramago, J. (1982). *Memorial do convento*. Lisboa: Caminho.
- Sarmiento, M. (2000). *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmiento, M. (Org.). (2000). *Autonomia da escola: Políticas e práticas*. Porto: Edições ASA.
- Seabra, T. (2002). Escola e famílias: encontros e desencontros. In M. M. Vieira, J. Pintassilgo & Portugal e Melo B. (Orgs). *Democratização escolar: Intenções e apropriações*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação.
- Sérgio, A. L. & Alves, J. M. (2011). A Retórica dos Projetos, as singularidades organizacionais e as lógicas da ação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, **10**: 25-48
- Silva, A. S. & Pinto. J.M. (2001). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, A. S. (2001). A rutura com o senso comum nas ciências sociais. In Silva, A. S. & Pinto. J.M. (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, D. V. (2007). *Escolas e lógicas de ação organizacional: Contributos teóricos para uma análise sociológica da organização educativa*. Acedido a 13 agosto de 2011, em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a07v1554.pdf>
- Silva, D. V. (2008). Demandas de poder no conselho pedagógico: Reflexões a partir de um estudo de caso num agrupamento de escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, **21**, **2**: 33-67.

- Silva, D. V. (2010). Escolas, estratégias e convenções: Um olhar sociológico-organizacional a partir das representações docentes sobre a “autonomia” consagrada das escolas básicas. *Revista da Educação*, **17**, **2**: 5-28.
- Silva, E. A. (2006). As perspetivas de análise burocrática e política. In L. Lima. (Org.). *Compreender a escola: Perspetiva de análise organizacional*. Porto: Edições ASA.
- Silva, J.M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas: Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, P. (1994a). Escola-família: Uma relação armadilhada? *ESES*, **5**, 23-30.
- Silva, P. (1994b). Relação escola-família em Portugal: 1974-1994 duas décadas, um balanço. *Inovação*, **7**, **3**: 307-355.
- Silva, P. (1996). Pais-professores: Uma relação em que uns são mais iguais que outros? *Educação, Sociedade & Culturas*, **6**: 179-190.
- Silva, P. (1999). Escola e família: O 25 de Abril e os paradoxos de uma relação. *Educação, Sociedade & Culturas*, **11**: 83-108.
- Silva, P. (2002). Escola-família: Tensões e potencialidades de uma relação. In J. Lima. (Org.). *Pais e professores: Um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2005). Pais, professores e associações de pais: Uma relação em que uns são mais do que outros. In S.R. Stoer & P. Silva. (Orgs.). *Escola-família: Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Silva, P. (2007). *Escolas, famílias e lares, um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: Um roteiro sobre o caso português. Acedido a 16 de outubro de 2012 em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8812.pdf>

- Silva, P., Stoer, S.R. (2005). Do pai colaborador ao pai parceiro: A reconfiguração de uma relação. In S.R. Stoer, & P. Silva (Orgs.). *Escola-família: Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Silva, V. M. A. (1988). *Teoria da literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Simões, M.J. (2006). *Organização e gestão do agrupamento de escolas: A teia das lógicas de ação*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, A. M. (2008). *Da autonomia regulamentada à celebração de contrato de autonomia por uma unidade escolar da Direção Regional de Educação do Centro*. Trabalho de Projeto, Curso de Especialização em Inspeção da Educação. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Sousa, M. J. Baptista, C.S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatório: Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R.E. (2005). Qualitative case studies. In N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln. (Orgs.). *The Sage handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Stoer, S. R., Cortesão, L. (1999). The reconstruction of home/school relations: Portuguese conceptions of ‘responsible parent’, *International Studies in Sociology of Education*, **9**, **1**: 23-38. Acedido a 10 de janeiro de 2012, em: <http://dx.doi.org/10.1080/09620219900200037>
- Stoer, S. R., Cortesão, L. (2005). A reconstrução das relações escola-família: Conceções portuguesas de ‘pai responsável’. In S.R. Stoer & P. Silva. (Orgs.). *Escola-família: Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Stoer, S.R. & Silva, P. (2005). (Orgs.). *Escola-família: Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colômbia: Editorial Universidad de Antioquia.

- Torres, L. (2006). Cultura organizacional em contexto escolar. In L. Lima. (Org.). *Compreender a escola: Perspectiva de análise organizacional*. Porto: Edições ASA.
- Torres, L. (2010). *Abordagem de uma instituição escolar a partir de um estudo de caso de longa duração: reflexões metodológicas no campo da sociologia das organizações educativas*. Acedido a 29 de agosto de 2012, em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10092>
- Torres, L. (2011) *A cidadania e a democracia nas escolas*. Acedido a 28 de agosto de 2012, em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14179/1/Leonor%20Torres%20Elo2011.pdf>
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2001). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J.M. Pinto. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Villas-Boas, M. A. (2002). A relação escola-família: Analisando perspetivas...desenvolvendo parcerias. *Investigar em educação: Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*, **1**: 147-176.
- Weber, M. (1997). *Conceitos sociológicos fundamentais*. Lisboa: Edições 70.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa de estudo de caso - desenho e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. London: Sage Publications.
- Zanten, A. van (2002). *La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social: le cas des parents d'élèves des classes moyennes*. Acedido a 28 de setembro de 2012, em: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE009-4.pdf>

## **Legislação consultada**

- Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro. *Diário da República n.º 2/87 – I Série*. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. *Diário da República n.º 29/89 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de outubro. *Diário da República n.º 240/89 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. *Diário da República n.º 107/91 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de abril. *Diário da República n.º 97/93 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. *Diário da República n.º 102/98.- I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro. *Diário da República n.º 126/02 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro. *Diário da República n.º 12/03 – I Série*. Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de outubro. *Diário da República n.º 208/06 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. *Diário da República n.º 14/07 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 299/2007, de 22 de agosto. *Diário da República n.º 161/07 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República n.º 79/08 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

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

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

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

Decreto-Regulamentar n.º 19 -A/2004, de 14 de maio. *Diário da República n.º 113/04 – I Série.* Ministério das Finanças. Lisboa.

Decreto-Regulamentar n.º 31/2007, de 29 de março. *Diário da República n.º 63/07 – I Série.* Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de junho. *Diário da República n.º 146/07 – I Série.* Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 4341/2007, de 9 de março. *Diário da República n.º 49/07 – II Série.*  
Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Conjunto n.º 1083/2000, de 20 de novembro. *Diário da República n.º 268/00 – II Série.* Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e da Educação. Lisboa.

Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio. *Diário da República n.º 85/06 – I Série.*  
Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação. Lisboa.

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

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

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. *Diário da República n.º 217/07 – I Série.* Assembleia da República. Lisboa.

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

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

Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro. *Diário da República n.º 294/02 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. *Diário da República n.º 294/02 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 10/2004, de 22 de março. *Diário da República n.º 697/04 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 29/2006, de 4 de julho; *Diário da República n.º 127/06 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. *Diário da República n.º 172/12 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro. *Diário da República n.º 186/07 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Parecer n.º 3/2008, de 28 de fevereiro de 2008. *Diário da República n.º 42/07 – II Série*. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho. *Diário da República n.º 113/10 – I Série*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

### **Webgrafia: Sítios consultados com maior frequência**

<http://cnipe.org/>

<http://dre.pt/>

<http://dre.pt/index.html>

[http://ec.europa.eu/research/social-sciences/projects/146\\_en.html](http://ec.europa.eu/research/social-sciences/projects/146_en.html)

<http://frapviseu.com/>

<http://www.knowandpol.eu/>

<http://repositorio.ucp.pt/>

<http://repositorio.ul.pt/>  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/>  
<http://sisifo.fpce.ul.pt/>  
<http://terrear.blogspot.pt/>  
<http://www.cedes.unicamp.br/>  
<http://www.confap.pt/>  
<http://www.confap.pt/>  
<http://www.dgidc.min-edu.pt/>  
<http://www.dgrhe.min-edu.pt/ main/>  
<http://www.drec.min-edu.pt/>  
<http://www.gave.min-edu.pt/>  
[http://www.ige.min-edu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03](http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03)  
<http://www.knowandpol.eu/>  
<http://www.portugal.gov.pt/pt/o-meu-movimento/ver-movimentos.aspx?m=1371>  
<http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx>  
[http://www.qsrinternational.com/news\\_whats-new\\_detail.aspx?view=549](http://www.qsrinternational.com/news_whats-new_detail.aspx?view=549)  
<http://www.scielo.br/>  
<http://www.sec-geral.mec.pt/>  
<http://www.sg.min-edu.pt/pt/informacao-do-sistema-educativo/informacoes-do-cirep/>