



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Administração e
Gestão Educacional**

Dissertação

Escola, Democracia e Participação

O caso do Agrupamento de Escolas de Fronteira

José Joaquim Letras Pinheiro

Orientador: Prof. Doutor José Bravo Nico

Évora, 2012



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Administração e
Gestão Educacional**

Dissertação

Escola, Democracia e Participação

O caso do Agrupamento de Escolas de Fronteira

José Joaquim Letras Pinheiro

Orientador: Prof. Doutor José Bravo Nico

Évora, 2012

Escola, Democracia e Participação. O caso do Agrupamento de Escolas de Fronteira

Resumo

O objetivo deste estudo é investigar sobre a participação e a democracia na escola, com base num estudo de caso. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Por meio de entrevista com o diretor e contatos com outros participantes na atividade da escola, procurou-se apreender como a democracia é entendida, quais as relações que os docentes estabelecem no interior da escola e como entendem o seu espaço de participação. Também procurámos, através da análise dos dados e da sua interpretação, reconhecer elementos significativos nos documentos que regem a vida da escola, nomeadamente o Regulamento Interno. As reflexões finais desta pesquisa apontam para a necessidade de ampliação dos conceitos de democracia e participação e para a necessidade de formação docente voltada para as práticas participativas e democráticas e sua concretização no quotidiano escolar.

Palavras-chave: participação; democracia na escola.

School, Democracy and Participation. School of Fronteira – a case study

Abstract

The goal of this study is to investigate about participation and democracy at school, based on a study case. It is a qualitative research. Through interviews with the principal and contacts other participants in school action, we tried to realize how democracy is understood by them, which connections the teachers have inside school and how they see their space of participation. Also we tried, by the interpretative analysis of the data, recognize significant elements inside school documents, like Internal Rules. The final considerations of this research point to the necessity of an enlargement of the concepts of democracy and participation, and it is necessary that teachers reflect more deeply upon their participation and democratic practices and how these practices happen in school day by day.

Keywords: participation; democracy in school.

Este trabalho segue as normas do Novo Acordo Ortográfico, exceto nos documentos citados, escritos na grafia original.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao orientador desta dissertação, Professor Doutor José Bravo Nico, pelo incentivo, pela ajuda e pela desmedida paciência, ao longo da realização desta tarefa que, apesar de todo o seu apoio, se revelou deveras solitária.

Um agradecimento também aos demais Professores deste Mestrado em Educação. Constituíram um estímulo e um enriquecimento deveras gratificante.

Aos colegas de mestrado, além da entreaajuda – a oportunidade de conhecer um grupo que funcionou de forma coesa e solidária. Sem desprimor de todos os outros, quero assinalar alguns com quem estabeleci uma ligação de trabalho mais próxima: Manuel Broa, Cristina Barrenho, Agostinho Arranca, Delfina Rosado, Filomeno Machado e José Ribeiro.

Aos membros do órgão de gestão do Agrupamento de Escolas de Fronteira, agradeço a disponibilidade demonstrada.

À Ana e ao Gonçalo, que sempre me apoiaram neste trabalho e compreenderam a ausência frequente (física e mental), que resultou deste desafio – ao qual se somou outras obrigações e compromissos (profissionais e cívicos).

Lista de abreviaturas e siglas

AE	Associação de Estudantes
CCE	Cooperação, comunicação e envolvimento: competitividade e autodeterminação escolar
CRP	Constituição da República Portuguesa
Disc	Disciplina
EA	Estatuto do Aluno
EFA	Educação e Formação de Adultos
ECD	Educação para a Cidadania Democrática
EV	Educação para os valores
GLPC	Governança, liderança, gestão e prestação de contas
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
RI	Regulamento Interno

ÍNDICE

Introdução	10
CAPÍTULO I – Educação e Democracia	14
1.1. Duas correntes em confronto	14
1.2. Identidade profissional dos professores	17
1.3. Quem determina a educação?	20
1.4. O desiderato da privatização e os Rankings	21
1.5. Ligação Escola / Comunidade	27
1.6. Objetivo: uma escola democrática	31
CAPÍTULO II – Abordagem metodológica	35
2.1. Formulação do problema, objetivos e questões de partida	35
2.2. Caracterização do Agrupamento	40
CAPÍTULO III - Análise e interpretação da informação recolhida	43
3.1. Análise do Regulamento Interno	45
3.1.1. Conclusões da análise do Regulamento Interno	64
3.2. Análise da entrevista ao Diretor	66
3.2.1. Conclusões da análise da entrevista ao Diretor	76
Conclusões finais	79
Fontes / Bibliografia	83
Anexos	86
Anexo 1 - Grelha de análise de conteúdo do Regulamento Interno	87
Anexo 2 - Guião de entrevista	89
Anexo 3 - Grelha de análise da entrevista	98

Introdução

Os tempos de incerteza e insegurança que vivemos atualmente devem precaver-nos contra derivas como as que aconteceram no passado, com velhas ou novas roupagens. Um contributo para esse desiderato tem sido o reconhecimento da importância da Educação para a Cidadania Democrática, tendo em vista a sociedade de futuro e a discussão de processos e meios, métodos e boas práticas de aplicação de ECD.

A imagem organizacional da escola (a escola como democracia), aqui apresentada, é uma das metáforas possíveis (Costa: 2003, 14-15)¹, implicando “um modo de pensar e um modo de observar” propiciador de uma melhor compreensão (embora parcial) desta realidade social complexa, a escola.

Constitui, assim, uma “grelha de leitura” mas, simultaneamente, representa uma axiologia educacional e social, ou seja, está presente - em quem faz essa análise - um paradigma de Homem e de sociedade.

Como preparar os jovens para que se tornem cidadãos adultos democráticos e participativos? À partida, deve-se assegurar que vivenciam democracia nos vários aspetos da vida escolar. Mais do que ensinar teoricamente cidadania na escola, deve colmatar-se o fosso entre a teoria e a prática.

Contudo, como adverte Savater (2010:39):

“A escola não é democrática. Nem deve sê-lo. A escola é a preparação para a democracia. Uma aula é hierárquica. O professor está sempre acima dos alunos. A escola deve estar a preparar os jovens para ser cidadãos. A escola não tem os mecanismos da democracia nem deve ter”.

¹ Nesta obra sistematiza as seguintes imagens da escola: como empresa, como burocracia, como democracia, como arena política, como anarquia e como cultura. Mas também alude a outras metáforas organizacionais: a escola como fotocópia, a escola como prisão e a imagem reconstrutora da escola. Ou, num outro texto (Costa:s.d.), a imagem da escola como hipocrisia organizada.

Quando falamos em governança escolar democrática, o conceito “democrática”:

“(...) indica que a governança escolar se baseia nos valores dos direitos humanos e na autonomização e envolvimento dos alunos, pessoal docente e não docente e parceiros em todas as decisões importantes na escola” (Bächman & Trafford, 2007:16).²

A própria Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), Lei-Quadro que enforma todo o sistema educativo português do sector não-superior, remete explicitamente para esta problemática (Art.º 46º e 48º):

“(...) [a] administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objetivos pedagógicos e educativos (...)” (art.º 46ª).

Refere ainda:

“(...) em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo (...)” e que “a direção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário [é] assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes dos professores, alunos e pessoal não docente (...)” (pontos 1, 2 e 4 - art.º 48º).

Aprender democracia é agora um objetivo assumido pelos sistemas educativos de todos os países europeus. A ECD, por um lado, é expressamente considerada um objetivo educacional; por outro, faz parte dos currículos como matéria específica.

² Convém também estabelecer a distinção entre governança e gestão: governança “acentua a abertura das escolas e sistemas educativos”, enquanto “o termo gestão é usado mais para sublinhar as dimensões técnicas e instrumentais da governação” (id., *ibid.*:16).

A concretização da ECD pode promover a satisfação profissional e influenciar quer a cultura da organização, quer o clima que nela se vive. Segundo Bächman e Trafford (2007:13), uma vez que:

“Uma escola que esteja estruturada e funcione democraticamente não só promove a ECD e prepara os seus alunos para desempenharem um papel na sociedade como cidadãos democráticos empenhados, como também se torna uma instituição mais feliz, mais criativa e mais eficaz”.

Pretende-se realizar esta investigação através de um estudo de caso: o Agrupamento de Fronteira. Esta escolha resulta das ligações afetivas que nos ligam a este concelho (a nossa terra!) e pelo facto de pertencermos ao quadro deste agrupamento e nele estarmos a exercer.

O principal objetivo deste trabalho consiste no estudo da escola enquanto organização democrática, através de um estudo de caso. Perspetivar, ainda que de forma que constitua uma primeira abordagem, o estágio em que se encontra a escola, em termos da governança democrática e propor medidas que permitam reforçar a escola como organização promotora de Educação para a Cidadania Democrática.

Abordamos, no capítulo I, a problemática em torno da Educação e Democracia. Sistematizamos em torno de duas grandes correntes em confronto, não obstante os particularismos das outras - várias - posições no que à Escola (e à sociedade) dizem respeito.

Apresentamos, no capítulo II, o enquadramento metodológico no que diz respeito ao tratamento da documentação (análise de conteúdo do Regulamento Interno e da entrevista ao diretor).

No capítulo III, faremos a análise documental e da entrevista ao diretor e terminaremos com as necessárias conclusões de todo este trabalho.

Finalmente, tentaremos retirar algumas conclusões do trabalho desenvolvido e apresentar algumas pistas e sugestões para o desenvolvimento do presente trabalho, numa perspetiva da promoção de uma Escola promotora de cidadania democrática.

Uma escola cidadã e veiculadora dos valores democráticos é uma construção permanente. Esperamos que, embora modestamente, este trabalho constitua um contributo nesse sentido.

Este trabalho segue as normas do Novo Acordo Ortográfico, exceto nos documentos citados, escritos na grafia original.

CAPÍTULO I – Educação e Democracia

1.1 Duas correntes em confronto

Tem-se acentuado a partir dos anos oitenta do séc. XX um confronto entre duas concepções de sociedade (e conseqüentemente de escola).

Uma, o neoliberalismo, tem marcado a agenda política na Europa e na América. Grande parte do seu discurso, no que à educação diz respeito, assenta o seu enfoque nos problemas, naquilo a que designaram *crise educativa*. Segundo Silva (2007:223),

“é corporizada no *modelo de reforma neoliberal*, cada vez mais dominante nos discursos e nos textos oficiais, e que podemos caracterizar como predominantemente orientada por valores economicistas e tecnocráticos, pelo individualismo e pela meritocracia, fundamentada na tese do Estado Mínimo, na iniciativa privada, na liberdade de escolha e no livre funcionamento dos mercados”.

Muitos dos temas em discussão foram determinados por esta corrente: cheque-ensino, liberdade de escolha ou liberdade de ensino, privatização, seletividade precoce com base em exames nacionais, gestores ditos profissionais, *ranking*. Teses que tiveram um grande impulso no tempo de Ronald Reagan (*Presidente dos Estados Unidos da América de 1981 a 1989*) e Margaret Thatcher (Primeira-ministra do Reino Unido de 1979 a 1990), teses que continuam a fazer o seu curso até à atualidade. Frequentemente, apresentaram-se como um voltar às “boas” receitas do passado.

Outra, que poderíamos designar dos defensores da Escola Pública, procura concretizar o ideal da igualdade de oportunidades, da inclusão, de uma escola para a cidadania e emancipadora. Também é certo que por vezes toma uma posição fixista e conservadora de pretender que “não se mexa em nada” como, por exemplo, a autonomia das escolas, a participação

dos pais, a avaliação das escolas e dos professores, entre outros aspetos da política educativa. Contudo, procura - por regra - fundamentar-se nos dados das Ciências da Educação e assume uma posição progressista. Ainda segundo o mesmo autor, é

“Corporizada no *modelo progressivo social-democrata* e reforçada pelos contributos do *modelo de políticas sociais crítico*, orienta-se pelos valores do aprofundamento da democracia (considerada como seriamente ameaçada), da justiça social, da igualdade, da cidadania e da emancipação, ou seja, os valores dominantes no quadro da modernidade ocidental” (Idem, ibidem).

Maria Filomena Mónica empreendeu, por encomenda do jornal ‘*O Independente*’, um estudo sobre os exames do 12º ano de Português e História, alargando depois a análise também aos programas e manuais. O resultado foi apresentado como devastador (Mónica, 1997).

Questionando de quem seria a culpa desta baixa generalizada de nível, encontra o seu alvo nos *mandarins* que habitam o Ministério da Educação, “mandarins” formados pelas faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação. O descalabro, segundo ela, tem a ver com a ‘rousseauinise’ que campeia pelo sistema educativo. Daí o título “*Filhos de Rousseau*”.

A discordância de Filomena Mónica reside em se colocar a ênfase na criança e não no saber, agravado com a entrada do “lixo social” nas escolas (Mónica, 1997: 19). Para que conste, aqui fica a afirmação: “Arrepiame a ideia que às escolas do Estado só vai parar, como nos EUA, o lixo social”. A crueza das palavras não fica ilidida pela manifestação de intenções de que teme “um sistema de castas” consubstanciado num “excelente sistema para os filhos dos ricos, e do outro, (...) barracões para os filhos dos pobres” (Idem, ibidem).

Mas por quê Rousseau chamado para esta liça?

De facto, a partir do séc. XVII, com Rousseau, deu-se uma viragem no pensamento pedagógico, que deixa de girar em torno da organização didática do saber que se pretende transmitir, para se concentrar nas características da pessoa que aprende. À metáfora do escultor ou do oleiro, contrapõe-se a metáfora do jardineiro. Passou a defender-se que haveria um melhor desempenho educativo se o processo de ensino-aprendizagem tivesse em conta as características da criança.

Coménio (1593-1670) aconselhava que o mestre seguisse o exemplo do jardineiro, que trata das plantas conforme as suas necessidades e possibilidades, ou seja, que atenda à natureza da criança. A educação deve formar o Homem de acordo com uma finalidade previamente estabelecida, porque o Homem “é imagem de Deus”.

“(...) não é necessário, portanto, introduzir nada no homem a partir do exterior, mas apenas fazer germinar e desenvolver as coisas das quais ele contém o gérmen em si mesmo e fazer-lhe ver qual é a sua natureza.” (Coménio: 1976, 102-103).

Para além de procurar tornar o ensino mais agradável, Coménio é pioneiro em considerar a criança como um ser com características próprias e não um adulto em miniatura.

Considera Suchodolski (1972:39) que um forte ataque surge de facto com Jean-Jacques Rousseau à sociedade feudal.

Tendo como objetivo

“confiar na vida que brota espontaneamente nos homens livres de entraves (...) o programa pedagógico desta revolta encontra-se no *Emílio*, que a aristocracia francesa quis destruir e queimar; tornou-se o manifesto do novo pensamento pedagógico e assim permaneceu até aos nossos dias” (Idem, *ibidem*).

Daí se entende a réplica “*Orgulhosamente filhos de Rousseau*”, de António Magalhães e Stephen Stoer.

Voltemos a Filomena Mónica. Por um lado, devemos questionar se as Ciências da Educação são assim tão proeminentes nas nossas escolas; por outro, se o processo de ensino-aprendizagem está assim tão centrado nas características das crianças.

Ao contrário do que seria eventualmente de esperar, esta narrativa de Filomena Mónica colou bem junto dos professores. O “porquê” leva-nos diretamente ao problema da identidade profissional dos professores.

1.2. Identidade profissional dos professores

De há umas décadas a esta parte, acentuando-se cada vez mais, os públicos na escola tornaram-se mais diversificados. Mesmo os estratos mais desfavorecidos da população foram percebendo as vantagens da escolarização, a par de políticas governativas que incentivavam essa escolarização “para todos”.

Alunos que não chegavam aos níveis mais altos da escolaridade obrigatória e ao ensino secundário passaram a “invadir” (no bom sentido) as escolas. Os professores não reconheciam esses alunos: “Não sabem nada!”; “Não sabem escrever!”.

“A crise na profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono.” (Nóvoa, 1991:20)

É bom de ver que a cultura veiculada tradicionalmente pela escola é a cultura da classe média, à qual também pertencem os professores.

A Escola de massas mostrou-se problemática. Em vez de ser vista como um desafio para os professores, foi vista como uma ameaça. Em vez

de se armarem com a “tecnologia” da escola, que são as Ciências da Educação, a par dos demais saberes científicos, muitos professores reagiram como se a massificação fosse a causa do seu desprestígio profissional. Aquele teria sido o caminho viável de afirmar a sua profissionalidade docente e legitimar as suas práticas de formação e de investigação. Veja-se o caso paradigmático da Escola da Ponte. Ou, referindo outro sector, considere-se o caso dos profissionais de saúde, nomeadamente os médicos: não foi por se verificar o acesso generalizado da população aos cuidados de saúde que perderam o prestígio social. Antes pelo contrário...

Acresce a tudo isto um estatuto profissional-docente desvalorizado, que urge enfrentar no sentido da sua superação. Como defende Saúl Neves de Jesus:

“(...) uma das medidas que nos parece fundamental diz respeito à revalorização da imagem social dos professores e do trabalho docente, o que passa pelo maior conhecimento dos objectivos educativos alcançados e do papel imprescindível do professor na sociedade actual” (Jesus, 1998:31).

Estamos sem dúvida perante um cenário de crise de identidade profissional, que compromete o bem-estar docente. Saúl de Jesus tem estudado esta problemática e, recorrendo a estudos nacionais e internacionais, conclui: “O mal-estar docente é um fenómeno atual que atinge professores de diversos países, em particular os portugueses” (Jesus, 1998:17).

Tem-se também procurado estabelecer uma relação de causa-efeito entre avaliação de desempenho dos professores e qualidade educativa. Só para citar um exemplo: a Finlândia não tem um sistema formal de avaliação de professores, o que não a impede de estar no topo nos estudos comparativos internacionais como o PISA e em que a quase totalidade dos alunos completam a escolaridade obrigatória.

Como tem sido reiteradamente afirmado, os professores não recusam a avaliação. Defendem sim que seja rigorosa, justa, exigente, de carácter essencialmente formativo e assente em critérios corretos.

Desde 1990, com a aprovação do Estatuto da Carreira Docente (ECD), existe um sistema de avaliação de desempenho. Os professores tinham de fazer ações de formação creditadas e acreditadas superiormente, elaborar relatórios críticos do desempenho docente e cumprir determinados critérios previamente estabelecidos. Outros aspetos estavam previstos no ECD, como as classificações de *bom* e *muito bom*, que não estavam em prática porque não regulamentados.

Tratava-se portanto de um modelo que poderia ser melhorado e aprofundado, em que o mérito absoluto fosse tido em conta, e sobretudo em que a avaliação tivesse uma vertente mais formativa que punitiva. Descontando as necessárias diferenças, os estágios integrados tinham um pouco esse cunho, quando bem realizados. “Tinham” porque as alterações impostas pelo ME alteraram a experiência anterior: aos estagiários foram-lhes retiradas as turmas (talvez para não ter de pagar a remuneração que recebiam...). Tratava-se de um processo chegado à realidade profissional (como dissemos os estagiários tinham turmas próprias), uma supervisão próxima (por regra, dois orientadores da escola, dois da universidade), aulas assistidas e um trabalho de equipa efetivo. O carácter formativo estava imanente e os intervenientes cresciam profissionalmente. Sublinhemos: não significa que são situações totalmente comparáveis. Mas são ambos processos e contextos formativos. A avaliação de desempenho pode e deve ser formativa, porque para situações do foro disciplinar existiam – e existem – procedimentos próprios.

De certa maneira, e no que aos professores diz respeito, estamos a viver a *teoria X* na educação, tal como a descreveu Douglas McGregor. Não se contesta que o processo de mudança é necessário no mundo em que vivemos. Mas escapa ao entendimento de qualquer um que se pretenda

fazer mudanças, tipo 'top-down', dispensando a participação e, sobretudo, contra o sentimento generalizado daqueles que deveriam ser os protagonistas da mudança. As sociedades modernas e abertas não se compadecem com este estilo de administração, rígido e autocrático.

O ministro da Educação e da Ciência da Finlândia, Antti Kalliomäki, foi tema de capa de revista (Notícias Magazine: 2006). Nessa altura, a Finlândia presidia à União Europeia e estabeleceu a educação como prioridade do seu mandato. Os alunos finlandeses são dos melhores do mundo, segundo a OCDE. Na entrevista que deu a Isabel Stilwell afirmou que "os professores têm sido um dos segredos do nosso sucesso". O professor Manuel Ferreira Patrício fez uma análise da entrevista em que concluía: "*Cantamos loas ao sistema educativo finlandês, mas vamos organizando o nosso em sentido inverso*" (Pontos nos ii's: 2006).

1.3. Quem determina a educação?

Afirma António Nóvoa que "O guião para a educação (*educational script*) está a ser escrito sem a participação dos professores e outros agentes educativos" e que o debate sobre educação está a ser realizado pelos '*newspaper intellectuals*' (cit. por Magalhães e Stoer, 2002: 15-16). Na televisão, quando se debate a educação, raramente são chamados os especialistas em Ciências da Educação. Nos últimos anos, personalidades como José Manuel Fernandes, Maria de Fátima Bonifácio ou António Barreto, entre outros, substituíram-nos no espaço público, veiculando a narrativa pedagógica que pretensamente é a única aceite e verdadeira. Eduardo Prado Coelho chegou a afirmar que o seu pai, para ser um bom professor, não precisou nada das Ciências da Educação. Importa desconstruir este discurso e compreender o que está por detrás dele: o que serve e a quem serve a escola. Na maior parte dos casos, são porta-vozes do alarme da classe média, na tentativa desta classe recuperar as vantagens relativas que a massificação pôs em causa.

Uma das questões que é recorrentemente veiculada é a do nível académico proporcionado pelo nosso sistema de ensino, “a excelência académica”.

Segundo alguns, o que parece estar subjacente é o fenómeno, recente em Portugal, da massificação da Educação. De facto, a meta da “*Escola para Todos*” foi atingida, apesar de modo ainda frágil e não completamente consolidado. Mas isto parece desafiar “as estratégias que as diferentes classes assumem, de forma mais ou menos explícita, acerca da escolarização” (Magalhães e Stoer, 2002: 9).

Este fenómeno é mais evidente, sobretudo, ao nível do ensino secundário. A classe média e a nova classe média via, e vê, este nível como “a plataforma segura a partir da qual (...) assegurava a entrada dos seus filhos na universidade, que, por sua vez, lhes garantia as posições sociais desejadas” (Idem, ibidem).

Desapossados os profissionais docentes da sua “*expertise*”, enquanto pedagogos, e “sem capacidade política e do seu poder para criar monopólios de prática que lhes permitiriam assegurar prestígio social e salários atractivos” (Magalhães e Stoer, 2002: 86), tendem a constituir-se naquilo que alguns sociólogos designam como uma “semi-profissão” (Slaughter e Leslie, 1999: 4, cit. por Magalhães e Stoer, 2002: 85), característica muito ligada a profissões em que a feminização é predominante.

1.4. O desiderato da privatização e os *Rankings*

As discrepâncias entre o discurso político e o discurso pedagógico (segundo Magalhães e Stoer, 2002: 74 e segs.), tem vindo a acentuar-se. Ao mesmo tempo em que o discurso pedagógico defende a escola inclusiva,

o discurso político está imbuído de conceitos como *'performance'* , mercado e escolha.

O sistema de *vouchers* (ou vales) é paradigmático da ideologia da Escola- Mercado.

“Um exemplo bem conhecido de um esforço para introduzir a economia de mercado é o sistema de vales proposto para apoiar escolas públicas que foi desenvolvido por Christopher Jenks, da Universidade de Harvard (...) e divulgado por Milton Friedman (...). Segundo esse sistema, o único rendimento que as escolas receberiam seria obtido na recepção dos vales que lhes eram entregues pelos pais das crianças que tinham concorrido e sido aceites pela escola. As crianças e os pais podiam candidatar-se à escola que desejassem (...)” (Ackoff, 1998:139).

Outra prática, que surge muito ligada ao conceito de *vouchers* na educação é os conhecidos *rankings*.

Impreterivelmente por volta de outubro saem os *rankings*. Agora já sem o impacto e fulgor de outros anos, pois muita gente compreendeu o que os mesmos representam. Na verdade, *rankings* e avaliação de escolas pouco ou nada têm em comum. Os seus apologistas não querem verdadeiramente avaliar: doutro modo não se compreende que um dos principais defensores dos *rankings*, David Justino, foi precisamente – quando ministro – quem acabou com a Avaliação Integrada das Escolas, realizada pela IGE.

Os defensores dos *rankings* mais não querem que criar o mercado educativo, tendente à privatização.

Tenta-se passar para a opinião pública a ideia de que existe uma correlação direta entre as classificações dos alunos e a qualidade das escolas. Apresentar, como faz alguma comunicação social, as *melhores* e as *piores* escolas consiste numa simplificação perversa e redutora.

Procura-se assim passar a ideia de que tudo o que de mal se passa na educação é culpa dos professores. Arranja-se uma pseudo-avaliação das escolas, os *rankings*, em que se compara uma escola do Restelo com outra da Curraleira³, ou se compara uma escola privada (que ‘escolhe’ os alunos) com uma pública e afirma-se como o senhor primeiro-ministro à época:

“O *ranking* mostrou que as principais variáveis explicativas (das boas e más escolas, segundo o *ranking*), para usar o termo sociológico, são duas: a qualidade dos professores e a qualidade da liderança das escolas” (Diário da Assembleia da República: 2002)

Chegou a constatar-se que quantos mais alunos do ensino secundário são chumbados ou empurrados precocemente para fora da escola, mais probabilidades a escola tem de subir no ‘*ranking*’ das taxas de sucesso. Ou seja, quanto mais incompetente se revela a escola na prática, mais competente tenderá a aparecer no *ranking*.

Da informação adicional que se seguiu à publicação, toda a gente se deu conta das razões preponderantes do “sucesso” verificado. Colégios privados, classificados entre as “melhores escolas”, praticam mensalidades pesadas, as quais, só por si, promovem uma apertada seleção social. Mais do que escolas que selecionam os alunos, poder-se-ia dizer: “escolas que escolhem os pais”!

Assim, estas listagens a que chamam *rankings* mais não fazem que comparar de forma simplista realidades de natureza completamente diferente, e portanto não comparáveis.

Neste tipo de escolas privadas, se um aluno não tem o perfil desejado, corre sérios riscos de não lhe ser renovada a matrícula no ano seguinte. Independentemente da qualidade do trabalho realizado, não restam dúvidas que as condições de base não só são completamente distintas como até ina-

³ Estes dois bairros, ou zonas de Lisboa, são dados como exemplo de duas situações socioeconómicas completamente diferenciadas.

ceitáveis na Escola pública. E obviamente nos últimos lugares também se encontram várias escolas privadas, que são precisamente aquelas que não escolhem os seus alunos, em geral em zonas isoladas no interior do país, e em que o acesso é gratuito para os alunos, em virtude dos contratos de associação com o Ministério da Educação.

A Irlanda deixou de publicar os *rankings*, prática que vinha desde 1993. As escolas pior classificadas não melhoraram o seu desempenho.

Igualmente o País de Gales, depois de quase uma década de *rankings*, suspendeu a sua publicação, por considerar – segundo foi noticiado – apenas ter servido para causar divisões e aprofundar as desigualdades. O mesmo na Escócia.

Os *rankings* desvalorizam o trabalho social que as escolas têm de desenvolver e fomenta um movimento de exclusão dos piores alunos. Pela experiência de outros países, os aspetos negativos referidos vão prevalecer e os positivos não se verificam, a não ser talvez às escolas colocadas no topo da classificação.

O Conselho Nacional de Educação mostrou-se contrário à elaboração de *rankings*, pois “um *ranking* é uma forma de hierarquizar as escolas e pode levar a conclusões contrárias ao processo de melhoria que se quer para os estabelecimentos de ensino” (Pinheiro, 2001, nov.:29).

A mesma posição tomou a generalidade dos outros parceiros educativos: desde as associações de estudantes à Federação de Associações de Pais e Encarregados de Educação, passando pelas duas Federações de Sindicatos de Professores. Se o que se pretende não é antes “certificar” as desigualdades já existentes, por assim dizer “institucionalizar as desigualdades”.

Algumas questões que importaria considerar, caso o mercado educativo, promovido pelos *rankings* vingasse:

Vamos assistir à exclusão de alunos com deficiências ou com dificuldades de aprendizagem, para que não 'estraguem' as médias?

Vamos acentuar o afinilamento educativo: como referiu o relatório da IGE sobre a experiência-piloto de avaliação a 19 escolas secundárias, "a principal preocupação no ensino secundário é preparar os alunos para os exames". Os próprios objetivos que o ME impõe nos vários níveis de ensino/educação são assim liminarmente subvertidos, ou tendem para isso, na prática escolar.

Vão-se combater as assimetrias verificadas, por exemplo entre o litoral Norte e o resto do país, e que já sabíamos que existiam?

Ou se simplesmente querer a publicação de uma lista ordenada e unidimensional das escolas, como afirmou o ex-ministro da Educação Santos Silva em resposta a António Barreto, numa polémica disputada no jornal *Público*, em Março de 2001:

"É do meu ponto de vista, a vontade de transformar a avaliação das escolas num juízo sumário sobre os professores; é o preconceito contra os professores; é a sugestão de que para melhorar a educação é preciso castigar os professores. (...) Para dizer tudo: nunca percebi que quisesse ser professor quem, no fundo, odiava as crianças; nunca percebi que quisesse trabalhar em educação quem, no fundo, odiava os professores" (Cit. em *Intervir*, 2005, dez.: 27).

Uma "boa escola" é a escola que se repensa, a que busca novos caminhos; a que – mais do que aceita – deseja a inclusão; a que promove uma educação ativa dirigida a alunos concretos ou, como diz Joaquim Azevedo, "*às pessoas que moram nos alunos*" (Azevedo: 2001, 149). Educar é mais do que preparar alunos para fazer exames: é ajudar os alunos a entenderem o mundo e a realizarem-se como pessoas.

Por isso temos de ser também exigentes quanto às condições que determinam o sucesso do ato pedagógico: financiamentos, condições físicas (instalações e equipamentos), estabilidade e dignificação do corpo docente e dos demais profissionais da educação.

Mas numa avaliação pouco importa – a não ser por algum interesse mórbido – dizer que uma escola é “boa” ou “má” e colocá-la numa seriação doutras escolas. Pode até contribuir para o seu enquistamento e segregação. É a lógica meritocrático-conservadora.

Pelo contrário, uma avaliação deverá fazer, da forma mais objetiva possível, o “retrato” de determinada escola, nos seus múltiplos aspetos, detetando as suas potencialidades e pontos fortes e, por outro lado, os seus estrangulamentos e deficiências, partindo depois de diagnósticos corretos para os necessários processos de mudança.

Mas há que atuar também em simultâneo nas condições sociais e económicas exteriores à Escola, mas que se refletem nela. Não se pode aceitar que a estrutura da nossa economia se continue a basear na lógica da mão-de-obra barata e que permaneçam ainda tantas bolsas de pobreza.

Carlos Alberto Torres (Torres, 2003:6), professor de Ciências Sociais e Educação Comparada na Universidade da Califórnia, explicou esta tendência para a privatização:

“Está relacionada com o modelo neoliberal que confia muito mais no mercado que no Estado. Faz parte da política dos Estados neoliberais de redução da despesa pública. Quando se privatiza, aumentam-se, porém, as desigualdades sociais. O que gera uma situação muito dramática. Privatizar é, na realidade, retirar oportunidades educativas e não ampliá-las.

Da entrega pelo Estado das responsabilidades educativas aos privados resulta uma situação muito perversa. Num país como a Suécia, altamente educado, onde os cidadãos falam em média cinco línguas estrangeiras, há um

elevado nível tecnológico e quase tudo é público. Não se pode de maneira nenhuma afirmar que a privatização aumenta a qualidade da educação.”

Numa entrevista concedida em 1997, publicada com o significativo título “Educação: um bem público de um valor incalculável” (*SPN Informação: 2002*), o então subdiretor-geral da educação da UNESCO, Colin N. Powel afirma:

“É patente que a privatização aumenta a separação entre ricos e pobres e impede a coesão social, que é a meta de um sistema educativo público. Quanto mais se privatiza uma sociedade, mais desigual e dividida ela será. Por isso consideramos que é essencial defender a educação pública como um bem colectivo.”

1.5. Ligação Escola / Comunidade

Uma escola que promova a ECD tem de ser necessariamente uma escola aberta ao meio em que está inserida. O meio envolvente (a realidade mais direta e mais próxima dos alunos) é o cimento que unifica a identidade do aluno, sem escamotear outras dimensões também importantes.

O que apresentamos agora consiste numa brecha, como um dos exemplos possíveis, a aproveitar no sentido do reforço do binómio Escola / Meio.

Vejamos a utilidade pedagógica da técnica de História Oral, de modo a poder no futuro utilizar mais e melhor este recurso. Os testemunhos orais de elementos da comunidade podem constituir uma via muito interessante de trabalho pedagógico e com repercussões muito positivas na vida das escolas. De referir uma outra metodologia, a da História ao Vivo, já algumas vezes por nós utilizada com resultados muito interessantes, na prática da interdisciplinaridade e da ligação escola-meio.

Muitos são os temas possíveis (Vidigal, 1996: 50-51), na utilização pedagógica dos testemunhos orais obtidos junto de elementos da comunidade, com o objetivo de trazer benefícios para os destinatários do sistema educativo, ou seja, aos alunos.

Seguimos aqui muito de perto a obra de Luís Vidigal, sobre História Oral. Como ele afirma:

“Pretende-se demonstrar que os testemunhos orais, obtidos através de entrevistas, podem ser explorados pedagogicamente e que eles são relevantes para servirem objetivos curriculares diversificados, a desenvolver no processo de ensino-aprendizagem disciplinar ou interdisciplinar. (...)” (Vidigal, 1996:11).

Em vez de *escola-enclave*, exige-se uma *escola-charneira*. As atividades escolares ganham em utilizar recursos do meio, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

“Quanto mais a escola é um enclave no seu próprio território, autocentrando-se e autorregulando-se, mais perde o sentido da realidade envolvente e mais tende a tornar-se socialmente relevante apenas pela emissão de títulos e de credenciais. Uma escola fechada ao meio e apenas aberta ao que vem de fora e de cima é uma escola desequilibrada e muito limitada na sua ação social (...). “Uma escola fechada sobre si mesma é uma instituição que tende a rejeitar a cultura e a diversidade, é uma escola que não é capaz de proporcionar aos seus alunos um sentido de pertença, de identidade (...)” (Azevedo, 2001: 241).

O recurso aos testemunhos orais é também uma forma de preservar a memória coletiva de uma comunidade. Representa assim um fator importante na “formação pessoal e social dos alunos e para o reforço das identidades regional e nacional” (Vidigal, 1996:11), mais importante ainda num tempo em que os *mass media* promovem a homogeneização das sociedades e, conseqüentemente, a perda de referências. Daí a validade deste método (História Oral) e do seu desenvolvimento em contexto escolar, “em aspetos relacionados com o conhecimento do meio local e com o enraizamento cultural das camadas discentes, nos respetivos ambientes e tradições sociais” (Vidigal, 1996:14).

A História Oral é uma metodologia que parte da inquirição sobre o passado de pessoas da comunidade, abarcando nomeadamente aspetos da vida social, do quotidiano. Nesta “*história do vivido*” (Vidigal, 1996: 21) permitindo até fazer o registo de testemunhos orais que poderão constituir arquivos orais importantes e significativos para as respetivas comunidades.

Esta é uma das metodologias possíveis no sentido de fomentar o que Joaquim Azevedo designa de “*territorialização das escolas*” (Azevedo, 2001: 91; 231 e segs.). Territorializar as escolas significa devolver as escolas às comunidades a que pertencem, não no sentido de tutela, mas no sentido de ‘abrir portas e janelas’ para a comunidade e da comunidade para a escola.

Parte-se do princípio de que tanto a escola como a comunidade têm a ganhar com essa ‘abertura’ e que, num sentido mais restrito, as atividades escolares ganham em utilizar recursos do meio envolvente, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

“Por isso, as escolas não devem escolher isolar-se da sociedade, para melhor servir a população. De dentro dos muros da escola e da classe docente pode parecer um sucesso, mas, mais cedo ou mais tarde, o logro será evidente. Talvez, por isso, haja na sociedade portuguesa tanto desenvolvimento no papel, desenvolvimento apenas impresso, talvez raramente expresso, real” (Azevedo, 2001: 240).

No VI Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo, um exemplo concreto deste tipo de trabalho foi por nós apresentado: “*A Festa da Santa Cruz na Vila de Fronteira - Utilização pedagógica de uma tradição local a partir do método de História Oral*” (Pinheiro, 2011).

Citando Rui D’Espiney, Joaquim Azevedo entende que o obstáculo deve ser um indutor de reflexão e de mudança e que o recurso necessário à superação de grande parte das dificuldades pode estar ao ‘lado’, quando não ‘dentro’, da própria dificuldade. (Idem, ibidem).

Uma escola-charneira, vivificando-se nessa relação entre a escola e o meio, pode educar para a autonomia e para a iniciativa. A escola-enclave será sempre algo de postiço, um quisto (mesmo que benigno!) enxertado na comunidade, mas fora da realidade.

A educação é um processo “global, permanente e policentrado” (Azevedo, 2001: 243). Por isso a escola não deve constituir-se numa realidade à parte. Deve, ao contrário, ligar o que só aparentemente está desconexo. A aproximação à comunidade, constituindo-a como recurso educativo, implica uma nova atitude social e cultural da parte dos professores. Mas é um esforço que vale a pena.

Tendo os alunos como centro da sua atividade, reconhecendo cada pessoa na sua cultura, a escola aposta na “fonte constituinte de todo e qualquer saber, que é o núcleo central da pessoa humana” (M. Ferreira Patrício cit. por Azevedo, 2001: 163).

Dentro da perspetiva construtivista de Vygotsky a interação do indivíduo com o meio social e cultural é fundamental na aprendizagem. O desenvolvimento potencial da pessoa humana vai-se então construindo na *zona de desenvolvimento proximal*. Como refere Fontes e Freixo (2004: 18) “A cognição é para o autor um produto social que se atinge através da interação com o meio”. Esta dimensão social do desenvolvimento e da aprendizagem deve então ser estimulada pelos professores através de estratégias diversificadas e adequadas (Vidigal, 1996: 49). Não se aprende no vazio, nem o objeto do conhecimento pode ser indiferente ao aprendente. Esta dimensão social e cultural da escola permite ao indivíduo posicionar-se perante o mundo, numa perspetiva crítica. E atingir o *núcleo central* que refere o Prof. Patrício, dado que, como defende Berbaum (1992: 33): “Aprender é uma maneira de mudar a nossa relação com o mundo”.

1.6. Objetivo: uma escola democrática

A Escola, como instituição democrática, é hoje o grande desafio que enfrenta a Escola Pública. Uma escola promotora de igualdade de oportunidades e que contribua para uma sociedade mais justa e mais coesa.

Mas para que a escola possa veicular os valores da cidadania, da participação e da democracia ela própria não pode contrariar no seu funcionamento esses princípios.

No modelo de escola/empresa, teríamos qualquer dia as escolas cotadas na Bolsa, com as ações a subir ou descer conforme as informações dos *rankings*? Nos países onde mais floresceu o neoliberalismo, pouco faltou para chegar a esse ponto! A escola como empresa é inspirada

“(…) por pressupostos teóricos que têm a ver com uma concepção economicista e mecanicista do homem e por uma visão reprodutora da educação, entendendo o aluno como matéria prima a ser moldada, a imagem empresarial da escola (empresa produtiva, empresa lucrativa, fábrica, máquina) encontra a sua fundamentação conceptual nos modelos clássicos de organização e administração industrial, designadamente, nos trabalhos de Frederick Taylor e Henri Fayol.” (Costa: 2003:25)

Só que numa escola o objetivo não é o lucro: é educar. Para educar e formar – mais do que instruir – a cultura organizacional tem de se basear na participação e na democracia. É isso que estipula a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, na sua atual redação), como já vimos (Introdução, pp. 10-11). Mas a própria Constituição da República consagra estes princípios, nomeadamente num artigo intitulado “Participação democrática no ensino”: “Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei” (Artº 77º).

Contudo, assistimos nos últimos anos à Contra-Reforma neoliberal. O ataque à escola pública, efetivo mas raramente assumido como tal. Por vezes afirmando-se mesmo que é para a defender.

Um programa eleitoral ostentava-o claramente: “O quase monopólio da escola pública que hoje existe, em todos os níveis de ensino, não é o modelo desejável.” A que depois acrescenta, pudicamente: “Não por ser pública, mas pelo facto de há muito estar sujeita a vícios e perversões”! Como a escola pública está sujeita a vícios e perversões, aproveita-se e privatiza-se. A sacrossanta ideia de que é no privado que frutifica a virtude...

A redação, mais suave, que ficou no programa de governo (XV governo constitucional, presidido por Durão Barroso) foi a seguinte, mostrando que há forças políticas que apostam na privatização do ensino:

“O quase monopólio da escola pública que hoje existe, em todos os níveis de ensino, não é o modelo desejável. Não por ser pública, mas pelo facto de há muito estar sujeita a limitações no seu funcionamento e na sua cultura, que contrariam o princípio constitucional da liberdade de ensinar e aprender, de escolher e de aceder a um bem que toda a população portuguesa sustenta. Um maior equilíbrio entre as organizações [sic] pública, social e privada, enquanto destinatários das políticas educativas e do esforço de financiamento, é um objectivo que importa alcançar” (Programa do XV governo constitucional, p. 109).⁴

Cheque-ensino, seletividade precoce com base em exames nacionais, gestores ditos profissionais, privatização, *rankings*: tudo medidas então preconizadas pelo neoliberalismo galopante. Nuns países mais que noutros, e que em Portugal também se sentiu – e viveu – nitidamente. Na altura escrevemos: “O futuro o dirá se onda gigante ou arrufo de passadistas de que não reizará a História” (Intervir: 2003).

Defendia-se na altura a instituição da figura do gestor profissional, “que até podia ser professor”! Como explica o Professor Licínio Lima, da Universidade do Minho:

⁴<http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc15/programa-do-governo/programa-do-xv-governo-constitucional.aspx>

“O gestor profissional (designado, ou não, director) remete para políticas educativas que tiveram a sua máxima expressão nos EUA e em certos países europeus durante a década de 80, muitas das quais geraram grande controvérsia e agitação nos meios educativos, tendo várias sido posteriormente abandonadas” (...). “(A) figura do director ou gestor profissional acentuará mais ainda o controlo centralizado / desconcentrado sobre as escolas e tenderá a transformar aquele gestor num verdadeiro comissário político-administrativo.” (Diário de Notícias: 2003)

A tão falada autonomia da escola talvez promovesse a escola capaz de se repensar e de construir o seu caminho. E de dignificar a profissão docente, profissionais que jamais poderão deixar-se reduzir a um coletivo de serventuários cuja finalidade seria a de reproduzirem legiões de jovens serventuários, acríticos e diminuídos.

Ainda segundo o Professor Licínio Lima,

“(...) até ao momento, o verdadeiro órgão de direcção de cada escola localiza-se no seu exterior (órgãos centrais e desconcentrados do ministério), impedindo objectivamente que cada escola se afirme como co-construtora das políticas escolares e assuma responsabilmente o seu projecto educativo próprio” (Diário de Notícias: 2003, janeiro 6).

Noutro espaço, explana esta sua análise:

“Tenho chamado a isto a centralidade periférica da escola. A escola é central do ponto de vista educativo e pedagógico, mas é periférica do ponto de vista político e administrativo. Ao invés, a administração central é político-administrativamente central, mas é periférica do ponto de vista educativo. Ninguém manda os alunos para a direcção regional ou para os departamentos centrais para serem educados. O nosso dilema reside, a meu ver, na realocação do órgão de governo, dos órgãos de direcção próprios de cada escola, no interior de cada escola, isto é, trata-se de um problema político de governação do sistema escolar e das escolas; não se trata, portanto, de um problema de mera gestão. É um problema de democratização dos poderes educativos, de governação das escolas. Se garantida esta governação democrática de cada escola através de um órgão político forte, colegial, democraticamente

legitimado e participado, assim conferindo autonomia a cada escola, pode então discutir-se, e só a partir daí, qual o tipo de apoio técnico, administrativo, jurídico, financeiro, etc, indispensável ao pleno exercício da autonomia escolar” (Licínio, 2004: fev./março).

Tem de se compreender “*a inadequação das metáforas do mercado em educação*”, como bem declara J. Torres Santomé (Santomé, 2001: 54 e segs.). A defesa do acesso e sucesso de largos sectores da sociedade à escolaridade esteve sempre associada à defesa de uma sociedade mais igualitária e mais livre. Sobretudo nos tempos de crise económica que atravessamos torna-se incontornável ter isto bem presente, e agir em conformidade: caso contrário nada nos garante que modelos opressores se possam atravessar de novo no caminho do coletivo que somos.

O fim das ideologias foi uma miragem que ofuscou momentaneamente analistas e políticos, com o pó que se levantou com a queda do Muro.

“A época em que vivemos, provavelmente num grau nunca atingido anteriormente na história da humanidade, tem vindo a ser construída numa base eminentemente ideológica, curiosamente quando o fim das ideologias é decretado, ou seja, é elevado ao estatuto de norma jurídico-moral com força vinculativa” (Silva, 2007: 220).

Não há o fim da História. O Homem vai continuar a aspirar uma sociedade mais justa e fraterna. Utopia não é algo irrealizável: etimologicamente significa simplesmente que não existe em nenhum lugar. Mas pode vir a existir...

CAPÍTULO II – Abordagem metodológica

2.1. Formulação do problema, objetivos e questões de partida

Face aos objetivos definidos, e na tentativa de responder à nossa problemática, a nossa metodologia centrar-se-á na pesquisa bibliográfica, realização de entrevista e respetiva análise de conteúdo, observação direta e análise de documentação, com o intuito de aferir as práticas relacionadas com a promoção da Educação para a Cidadania Democrática.

Como base nos objetivos definidos e atendendo ao tipo de estudo que pretendemos realizar, selecionámos, de entre a diversidade de técnicas que existem, a entrevista semiestruturada, elaborada com questões abertas que nos permitirão recolher conteúdo mais rico que o modelo diretivo, conscientes embora do mais difícil tratamento na respetiva análise.

Na disciplina “Temas de Desenvolvimento Curricular”, lecionada pelo Professor J. Bravo Nico, no âmbito deste mestrado, tomámos conhecimento da obra “*A Governança Democrática das Escolas*”, a qual de certo modo motivou a realização do presente trabalho.

Da autoria de Elisabeth Bächman e Bernard Trafford (Bächman & Trafford, 1997), foi editada em língua portuguesa pelo Conselho Nacional de Educação.

Originalmente, foi o Conselho da Europa quem promoveu a realização deste livro, o qual faz parte de uma maleta de recursos, disponível para todos os que a ela quiserem ter acesso. Tem este Conselho abordado a problemática da Educação para a Cidadania Democrática (ECD), cujos principais marcos foram:

- A 2ª Cimeira de Chefes de Estado e de Governo – Estrasburgo, 10-11 de Outubro de 1997, que declarou a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos como áreas prioritárias para o Conselho da Europa.

- A Declaração de Budapeste sobre os direitos e deveres dos cidadãos, adotada pelo Comité de Ministros em 7 de Maio de 1999, em cuja declaração reconhece o papel fulcral da ECD na construção de uma sociedade democrática, que se distingue pela coesão social e pelo respeito pela diversidade.
- A Resolução da Conferência de Ministros de Educação Europeus adotada em Cracóvia, em 2000, acentua a importância de um ambiente de aprendizagem democrático, do estabelecimento de parcerias. A Resolução de Cracóvia de 2000 corresponde à primeira vez que a ECD foi adotada como objetivo educacional numa resolução política, que veio a sofrer os desenvolvimentos seguintes:
- A Recomendação de 16 de Outubro de 2002 do Comité de Ministros que reafirma a importância fundamental de desenvolver ECD para a segurança, estabilidade e o desenvolvimento das sociedades democráticas.
- A Declaração dos Ministros da Educação Europeus sobre educação intercultural, Atenas – 10 a 12 de Novembro de 2003, que introduz a ideia da importância da governança democrática nas escolas.

Esta obra apresenta-se como uma ferramenta na Educação para a Cidadania Democrática (ECD). Como referem os autores “não se trata de ensinar cidadania nas escolas: nem teoria ou princípios de democracia, nem educação democrática, nem mesmo ECD” (Bächman & Trafford, 1997:11-12). Trata-se de um instrumento prático para promover a cidadania, através de um funcionamento democrático da organização Escola.

A linha básica que é referenciada como um dos pontos fortes desta obra é a seguinte: preparar jovens para se tornarem cidadãos adultos democráticos e participativos, assegurando assim a ação democrática não só a nível escolar, como também a outros níveis. Perante este ponto, está implícito a verdadeira interligação dos conceitos teórico-práticos, que caminham lado a lado, apenas com um único objetivo: descrever o modo como o percurso para a democracia tende a formar-se.

A gestão democrática dos estabelecimentos de ensino é uma condição essencial à consagração da escola pública como promotora não só da escola democrática mas também de uma sociedade democrática. Foi uma marca distintiva do nosso sistema de ensino a partir do 25 de Abril de 1974, que

obviamente não é estática e, por isso, precisa de ser aprofundada e revitalizada.

Os autores da obra que aqui analisamos defendem, a nosso ver bem, que “o único caminho para uma liderança bem-sucedida e sustentável numa escola moderna é uma abordagem aberta e democrática” (Bächman & Trafford, 1997:17), embora sublinhando que o que está em causa não é a mera sobrevivência do gestor, mas outras razões mais elevadas, diremos nós, como o próprio modelo de escola e de sociedade que queremos construir.

O presente trabalho pretende aferir como se tem organizado e estruturado a instituição escolar, relativamente aos objetivos de uma escola que promova a Educação para a Cidadania Democrática (ECD).

O funcionamento de uma organização escolar, inserida numa sociedade democrática, deve considerar princípios como (segundo a definição do Conselho da Europa):

- Os direitos e deveres;
- A participação ativa;
- A valorização da diversidade.

Por outro lado, segundo Bächman e Trafford (2007:23), podem definir-se algumas áreas de atividade (Áreas-Chave) e verificar o modo como a escola se posiciona perante elas:

- Governança, liderança e prestação pública de contas;
- Educação para os valores;
- Cooperação, comunicação e envolvimento;
- Disciplina.

Estes princípios e áreas de atividade podem promover a satisfação profissional e influenciar quer a cultura da organização, quer o clima que

nela se vive. A confusão de conceitos (gestão, administração e direção) tem sido muitas vezes propiciadora de alguns conflitos e muitos desacordos, entre os vários atores escolares. Principalmente quando os objetivos da organização não estão bem clarificados ou são mal comunicados.

Neste contexto, e segundo os mesmos autores, “ (...) uma escola que esteja estruturada e funcione democraticamente não só promove a ECD e prepara os seus alunos para desempenharem um papel na sociedade como cidadãos democráticos empenhados, como também se torna uma instituição mais feliz, mais criativa e mais eficaz”. (Bächman & Trafford, 2007:13).

É nosso objetivo conhecer a avaliação em termos do desenvolvimento nos vários domínios e em relação aos três princípios da Educação para a Cidadania Democrática.

Perante as novas motivações e aspirações trazidas pelo princípio de Governança Democrática das Escolas, pretende-se realizar esta investigação no sentido de procurar respostas para a nossa problemática:

Considerando as quatro área-chave e os três princípios para a educação da cidadania democrática (ECD) definidos pelo Conselho da Europa, formulámos as seguintes questões de partida:

- Em que estágio se encontra a escola nos diferentes domínios?
- Que medidas poderiam reforçar a escola como organização promotora de ECD?

A pesquisa num projeto de investigação é um elemento muito importante para o seu desenvolvimento, consiste na recolha de dados relacionados com o tema que se investiga, devendo estes serem inter-relacionados, analisados, comparados, sistematizados e explicados de forma a tornar a realidade que representam ou mais e inteligível possível.

O estudo que pretendemos efetuar parte duma pesquisa e análise bibliográfica inerente ao tema, alguma informação em sítios de referência da Internet e apontámos essencialmente para uma abordagem qualitativa.

Face aos objetivos definidos, e na tentativa de responder à nossa problemática, a nossa metodologia centrar-se-á na realização de entrevista e respetiva análise de conteúdo, observação direta, análise de documentação, com o intuito de aferir as práticas relacionadas com a promoção da Educação para a Cidadania Democrática.

Como base nos objetivos definidos e atendendo ao tipo de estudo que pretendemos realizar, selecionámos, de entre a diversidade de técnicas que existem, a entrevista semiestruturada, elaborada com questões abertas que nos permitirão recolher conteúdo mais rico que o modelo diretivo, conscientes embora do mais difícil tratamento na respetiva análise.

Em síntese, apresentamos na Tabela 1 a estrutura da investigação e respetivo suporte técnico e instrumental:

Tabela 1 – Estrutura da investigação

Fonte de informação	Instrumento de recolha da informação	Técnica de análise da informação
1. Regulamento Interno	-	Análise de conteúdo (Bardin, 1979)
2. Diretor	Entrevista semiestruturada (Bächman e Trafford, 2007)	Análise de conteúdo (Bardin, 1979)

2.2. Caracterização do Agrupamento

Passemos a caracterizar, de forma breve, o Agrupamento de Escolas de Fronteira, localizado no concelho de Fronteira, distrito de Portalegre.

O Agrupamento de Escolas é constituído, neste momento, pelos seguintes estabelecimentos: E.B. Frei Manuel Cardoso, em Fronteira, agora a funcionar em edifício novo (inaugurado em 2005) e E.B. 1 c/J.I. de Cabeço de Vide, na freguesia do mesmo nome. Na restante freguesia do concelho (S. Saturnino / Vale de Maceiras), a escola do primeiro ciclo já se encontra desativada.

Como tem acontecido na generalidade do interior de Portugal, assiste-se ao duplo efeito da diminuição e envelhecimento da população – com os inevitáveis efeitos na população escolar. Para termos uma ideia deste fenómeno nos últimos anos, diremos que no ano letivo de 1987-88 e relativamente ao 2º Ciclo havia 144 alunos; neste ano letivo (2011-2012), registam-se 85 alunos.

Mas vejamos os dados atuais em mais pormenor.

Tabela 2 - E.B. Frei Manuel Cardoso (Fronteira)

População Escolar – Ano letivo de 2011-2012

Pré-Escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	TOTAL
37	85	85	81	24*	312

* Ensino Profissional (11º ano) e Curso EFA

Tabela 3 - E.B. 1 c/ J.I. de Cabeço de Vide

População Escolar – Ano letivo de 2011-2012

Pré-Escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	TOTAL
23	37			12*	72

*Curso EFA

Relativamente ao número de docentes:

Tabela 4 - E.B. Frei Manuel Cardoso (Fronteira)
Professores / Educadores – Ano letivo de 2011-2012

Pré-Escolar	3
1ª Ciclo	7
2º Ciclo	16
3º Ciclo / Secundário	18
Ensino Especial	2
Bibliotecária (1º Ciclo)	1
Total	47

Tabela 5 - E.B. 1 c/ J.I. de Cabeço de Vide
Professores / Educadores – Ano letivo de 2011-2012

Pré-Escolar	1
1º Ciclo	2
Total	3

Nota: O curso EFA é lecionado por professores da escola-sede.

Trata-se, portanto, de um Agrupamento pequeno: no total o número de alunos perfaz 384 e 50, o número de docentes. O rácio docente / alunos parece ser muito elevado, mas há que considerar nomeadamente treze professores contratados⁵ em horários incompletos (nalguns casos, de 8 horas semanais ou pouco mais) e quatro professores em funções no órgão de gestão com nenhuma (ou reduzida) carga letiva.

A Escola Preparatória de Fronteira entrou em funcionamento no ano letivo de 1975-1976, conforme estabelecido pela Portaria nº 791/75, de 31 de dezembro. A E.B. 1 c/ J.I. de Cabeço de Vide funciona num edifício com características arquitetónicas do Plano dos Centenários, construído em 1958.

⁵ Num total de 20 professores contratados.

Em 1990, foi instituído em regime de experiência pedagógica, um novo tipo de escola, Escola Básica Integrada, de nove anos de escolaridade, uma em cada Direção Regional de Educação. Em 1992, o conjunto de escolas inicialmente selecionadas beneficia de um alargamento, para funcionarem no ano letivo 92/93. Em lista anexa ao referido despacho incluía-se a Escola Preparatória de Fronteira.

No ano letivo 93/94, a Escola Básica Integrada de Fronteira passou a ter como Escolas Pólo as Escolas do 1º Ciclo de Vale de Seda, Cabeço de Vide e Vale de Maceiras.

No ano letivo 95/96, sob proposta da escola e com os pareceres favoráveis da autarquia e dos representantes dos encarregados de educação, após debate interno entre várias propostas, passou a designar-se por Escola Básica Integrada Frei Manuel Cardoso. Frei Manuel Cardoso pertence a uma notável geração de compositores portugueses que deixaram a sua marca na História da cultura musical dos séculos XVI e XVII, conhecida por “geração dos polifonistas”. Nasceu na vila de Fronteira, nos primeiros dias do mês de Dezembro de 1566, filho modestos proprietários alentejanos, e faleceu em 24 de Novembro de 1650.

CAPÍTULO III - Análise e interpretação da informação recolhida

Tratando-se de um trabalho de natureza qualitativa, incidimos o nosso trabalho na análise documental e na entrevista, por considerarmos que são instrumentos metodológicos importantes, embora tendo a consciência que não esgotámos toda a potencialidade dos mesmos.

A análise de conteúdo constituiu, assim, uma etapa muito relevante para a apreensão de elementos significativos, relativamente à governança democrática da escola em causa.

Entre os diferentes documentos, optámos pelo Regulamento Interno, por nos parecer o que poderia conter informações mais relevantes para o objetivo em causa. Outros, como o Projeto Educativo ou os Planos Anuais de atividades também mereceriam igual abordagem, que gostaria de realizar numa perspetiva de aprofundamento do presente trabalho.

A documentação referida foi objeto de análise de conteúdo (Bardin, 1979), procurando agrupar significações. Para tal, foram definidas categorias e subcategorias, pelas quais se distribuíram as unidades de registo.

A opção pela entrevista ao diretor resultou de uma opção resultante da obra que em grande medida despoletou o presente trabalho (vide Introdução). Assim, Elisabeth Bächman e Bernard Trafford, (2007) referem que:

“Uma boa parte deste manual é dedicado a dirigentes escolares, o termo hoje genericamente usado para designar os profissionais do nível superior da gestão que detêm o poder e a responsabilidade de determinar, em elevado grau, o modo como a escola funciona. Não pretendemos desculpar-nos por este facto! Nós, os autores, somos ambos gestores e ambos reconhecemos que estamos longe ser as únicas pessoas na escola com o poder e a autoridade acima descritos. Mas é provável que a primeira pessoa a ler isto (antes de passar a outros, assim se espera!) seja o gestor, e, sem o seu apoio activo e trabalho como gestor, a democracia não tem possibilidades de ganhar raízes e crescer (Bächman & Trafford, 2007:12).

Obviamente que também aqui se justificaria a aplicação da técnica da entrevista, e respetiva análise, a outros intervenientes diretos (alunos, pessoal não docente) ou indiretos (pais e encarregados de educação, dirigentes autárquicos). Esse será um trabalho que gostaríamos de realizar, se para tal houver oportunidade – porque com certeza haverá utilidade em tal, na prossecução do desenvolvimento democrático e participativo da organização em causa.

Procurou-se a necessária validação do guião junto das Doutoradas Lurdes Pratas Nico e Luísa Carvalho, sendo-lhes solicitado propostas de alteração. Este instrumento organizou-se em torno das áreas-chave, definidas por Bächman e Trafford (2007:23).

Trata-se de uma entrevista semiestruturada. Dentro da metodologia seguida, a entrevista é um elemento-chave. “De resto, a entrevista é, de há muito, uma das componentes das chamadas técnicas de ‘observação não-participante’, inseridas no âmbito das técnicas ‘não-documentais’ das Ciências Sociais” (Vidigal, 1996: 32-33).

A opção pelo tipo entrevista semiestruturada, ou, como designa Vidigal, não-diretiva circunscrita (1996: 54-55), embora centrada num tema, permite o afastamento do tema em análise. Segundo este autor é o tipo de entrevista que permite extrair toda a riqueza das experiências pessoais dos entrevistados.

Realizámos igualmente a análise de conteúdo, com vista a encontrar uma interpretação da informação disponível (Bardin, 1979). Definimos categorias e subcategorias, ajustadas ao longo do processo. Este procedimento facilitou a busca de significados na mensagem recolhida.

3.1. Análise do Regulamento Interno

Na análise, considerámos três dimensões:

- institucional
(com as áreas funcionamento/gestão e órgãos da escola);

- humana
(com as áreas docente, discente e pessoal não docente);

- financeira
(com a área gestão financeira).

Dentro destas dimensões e áreas, agrupámos as unidades de registo nas seguintes categorias, definidas por Bäckman e Trafford (2007:23):

- Governança, liderança, gestão e prestação de contas (GLPC);

- Educação para os valores (EV);

- Cooperação, comunicação e envolvimento: competitividade e autode-terminação escolar (CCE);

- Disciplina (Disc).

Passemos à análise de conteúdo (Vide também Anexo 1 - grelha de análise de conteúdo do Regulamento Interno).

Análise da “caixa 1” Institucional – Funcionamento / Gestão vs. GLPC

Regista-se a preocupação com o controlo no acesso às instalações escolares. O controlo das saídas, particularmente no caso dos alunos, é con-

siderado também uma questão importante. Para facilitar esse controlo, instituiu-se a utilização de cartão magnético.

Igual preocupação se verifica com a afixação de qualquer “cartaz ou mensagem escrita”, só podendo ser afixada com autorização. Esta norma colide com os direitos sindicais: são as organizações sindicais quem gere os *placards* que lhe estão destinados.

O regulamento prescreve que os vários serviços da escola afixem os respetivos horários de funcionamento.

Para a reprografia, estabelece que os documentos originais deverão ser entregues com, pelo menos, 48 horas de antecedência. Adverte-se que “para trabalhos com elevado número de folhas, a data de entrega deve ser acordada entre o funcionário e o docente” (RI:13.1). Seria conveniente definir o que significa “elevado número de folhas”, embora entendamos que nestes casos poderá funcionar o bom senso.

“Caixa 1” Institucional – Funcionamento / Gestão vs. GLPC

Indicador	Sentido
RI:8.1. – Qualquer cartaz ou mensagem escrita só pode ser afixado na Escola depois de dar conhecimento ao Director ou Órgão de Gestão.	Controlo
RI:9.1. – O acesso de outros utentes (encarregados de educação, ex-alunos, agentes comerciais e outros) é feito pela Portaria procedendo-se ao seu registo tendo por base a sua identificação através de documento de identificação, o qual deverá ser entregue ao funcionário de serviço por	Controlo

troca com um “cartão de visitante”.	
RI:9.2. – Todos os alunos se devem identificar mostrando o cartão magnético ao funcionário em serviço na portaria.	Controlo
RI:9.3. – (...) está implementado o uso de cartões magnéticos para todos os elementos da comunidade escolar.	Controlo
RI:11.1. – No caso de se verificar dano irreversível, de qualquer material, equipamento ou recurso da parte do utilizador motivada por utilização incorreta, este será responsável pelos encargos financeiros inerentes aos prejuízos provocados.	Responsabilização
RI:13.1. – Para trabalhos com elevado número de folhas, a data de entrega deve ser acordada entre o funcionário e o utente.	Responsabilização
RI:13.2. – Os horários de funcionamento destas estruturas serão afixados nos respectivos locais de forma visível.	Informação

Análise da “caixa 2” Institucional – Órgãos da Escola vs. GLPC

Cartão magnético - Pago na 1ª via; exceto alunos; pago na 2ª via, mas mais caro para alunos que para os restantes elementos da comunidade educativa⁶. Sendo um elemento considerado necessário para a organização

⁶ Comunidade educativa: o Regulamento Interno não a define expressamente, mas parece referir-se a professores, alunos e pessoal não docente.

da escola, não deveria ter custo para os destinatários, pelo menos na 1ª via. O custo da 2ª via, a existir, deveria ser o custo real da sua realização e, portanto, igual para todos (RI:9.4).

Verifica-se desatualização quando refere (RI:16.1) a figura do professor titular, de existência efémera.

A marcação de reuniões do Conselho Geral, quando refere: “As reuniões do Conselho Geral devem ser marcadas em horário que permita a participação de todos os seus membros, em qualquer dia da semana” (RI:14.2), poderá não ser viável encontrar um horário que permita a participação de todos. Tratar-se-á possivelmente de uma questão de Português, entendendo-se que se querará viabilizar, tanto quanto possível, a presença do maior número possível de membros.

“Caixa 2” Institucional – Órgãos da Escola vs. GLPC

Indicador	Sentido									
<p>RI:9.4. – A aquisição do cartão de utente processa-se nos Serviços Administrativos, para os alunos, na Área de Alunos e para os professores e funcionários na Área de Pessoal. A aquisição obedece ao pagamento de um montante a ser estipulado, anualmente, pelo Director de acordo coma tabela seguinte:</p> <table border="1" data-bbox="197 1682 730 1861"> <thead> <tr> <th data-bbox="197 1682 389 1760">UTENTES</th> <th data-bbox="389 1682 560 1760">1ª Via</th> <th data-bbox="560 1682 730 1760">2ª Via e Seguintes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="197 1760 389 1809">ALUNOS</td> <td data-bbox="389 1760 560 1809">GRÁTIS</td> <td data-bbox="560 1760 730 1809">5 €</td> </tr> <tr> <td data-bbox="197 1809 389 1861">PESSOAL</td> <td data-bbox="389 1809 560 1861">2,50 €</td> <td data-bbox="560 1809 730 1861">2 €</td> </tr> </tbody> </table>	UTENTES	1ª Via	2ª Via e Seguintes	ALUNOS	GRÁTIS	5 €	PESSOAL	2,50 €	2 €	<p>Funcionamento</p>
UTENTES	1ª Via	2ª Via e Seguintes								
ALUNOS	GRÁTIS	5 €								
PESSOAL	2,50 €	2 €								
<p>RI:12.1. – Por deliberação do director, a</p>	<p>Cooperação Ligação à comunidade</p>									

escola poderá abrir noutros dias de molde a permitir a realização de actividades com interesse para a comunidade.	
RI:14.1. – Eleger o director, nos termos dos artigos 21.º a 23.º do presente decreto –lei.	Órgãos
RI:14.2. – As reuniões do conselho geral devem ser marcadas em horário que permita a participação de todos os seus membros, em qualquer dia da semana.	Funcionamento Órgãos
RI:16.1. – As listas de representantes do pessoal docente que se candidatam à eleição devem integrar pelo menos um professor titular.	Órgãos
RI:16.2. – As listas de representantes do pessoal docente que se candidatam à eleição devem integrar, também, pelo menos um professor do terceiro ciclo e um professor do ensino secundário.	Órgãos

Análise da “caixa 3” Dimensão Humana – Área Docente vs. GLPC, “caixa 4” Dimensão Humana – Área Discente vs. GLPC e “caixa 5” Dimensão Humana – Área Pessoal Não Docente vs. GLPC

Ressalta uma atenção à participação e democraticidade, relativamente ao que o regulamento indica como comunidade educativa, que se pressupõe corresponder a professores, alunos e pessoal não docente). Reconhece-lhes o direito a: “Apresentar sugestões e críticas relativas ao funcionamento de qualquer sector da escola” (RI:52.1) ou “[sugestões e críticas] relativas ao funcionamento da escola” (RI:59.1). Igualmente, a “ser ouvido em todos os

assuntos que lhe digam respeito, individualmente ou através dos seus órgãos representativos” (RI:52.2).

Para docentes, discentes e pessoal não docente recomenda expressamente a valorização dos diferentes saberes e culturas e o combate a processos de exclusão e discriminação (RI:57.1).

No entanto, estabelece norma que não está de acordo com a lei, consubstanciando maiores exigências, quando refere que o professor deverá “entregar, sempre que preveja ausentar-se ao serviço, ao órgão de gestão o plano de aula da turma a que irá faltar”. Ora, o Estatuto da Carreira Docente determina que “a falta ao serviço letivo que dependa de autorização apenas pode ser permitida quando o docente tenha apresentado à direção executiva da escola o plano de aula a que pretende faltar” (Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril. Ponto 10, art.º 94º). Portanto, somente as faltas que dependem de autorização obrigam à entrega do referido plano de aula.

Também no que diz respeito ao pessoal não docente, são respeitados critérios de participação e democraticidade: o direito de apresentar sugestões e críticas e o direito de ser ouvido.

“Caixa 3” Dimensão Humana – Área Docente vs. GLPC

Indicador	Sentido
RI:43.1. – O pessoal docente progride na carreira mediante a avaliação permanente do seu desempenho profissional.	Carreira docente
RI:45.1. – As funções exercidas pelo coordenador do departamento curricular são avaliadas pelo Director do agrupamento de escolas (...).	Funcionamento

RI:52.1.* (Cx. 4 e 5) – Apresentar sugestões e críticas relativas ao funcionamento de qualquer sector da escola.	Participação Democraticidade
RI:52.2.* (Cx. 4 e 5) – Ser ouvido em todos os assuntos que lhe digam respeito, individualmente ou através dos seus órgãos representativos.	Participação Democraticidade
RI:58.1. – Entregar, sempre que preveja ausentar-se ao serviço, ao órgão de gestão o plano de aula da turma a que irá faltar.	Funcionamento
RI:59.1.* - Apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola.	Participação Democraticidade

“Caixa 4” Dimensão Humana – Área Discente vs. GLPC

Indicador	Sentido
RI:52.1.* (Cx. 3 e 5) – Apresentar sugestões e críticas relativas ao funcionamento de qualquer sector da escola.	Participação Democraticidade
RI:52.2.* (Cx. 3 e 5) – Ser ouvido em todos os assuntos que lhe digam respeito, individualmente ou através do seus órgãos representativos.	Participação Democraticidade

“Caixa 5” Dimensão Humana – Área Pessoal Não Docente vs. GLPC

Indicador	Sentido
RI:52.1.* (Cx. 3 e 4) – Apresentar sugestões e críticas relativas ao funcionamento de qualquer sector da escola.	Participação Democraticidade
RI:52.2.* (Cx. 3 e 4) - Ser ouvido em todos os assuntos que lhe digam respeito, individualmente ou através do seus órgãos representativos.	Participação Democraticidade
RI:52.4.* (Cx. 9 e 11) - Promover um convívio são, de modo a criar um clima de confiança e harmonia, baseado no respeito mútuo.	Cooperação
RI:52.5. * (Cx. 9 e 11) – Ser receptivo a críticas relativas ao seu trabalho ou à sua conduta, aceitando sugestões que visem melhorar os mesmos.	Cooperação
RI:52.6.* (Cx. 9 e 11) – Zelar pela defesa, conservação e asseio da escola, nomeadamente no que diz respeito às instalações, material didáctico, mobiliário e espaços verdes.	Responsabilização
RI:57.1.* (Cx. 9 e 11) - Reconhecer e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação.	Inclusão Democraticidade

Análise da “caixa 6” Dimensão Financeira – Área Gestão Financeira vs. GLPC

A comercialização ou propaganda de produtos tem de ser autorizada pelo órgão de gestão e “tendo sempre em vista a obtenção de recursos para melhorar as instalações escolares ou adquirir equipamentos educativos” (RI:8.2).

A angariação de fundos só se verificará por “representantes de organismos ou instituições publicamente reconhecidos” (RI:8.4) e mediante pedido formal de autorização ao órgão de gestão.

É também permitida a venda de trabalhos elaborados por alunos, para angariação de fundos destinados a custear atividades da sua iniciativa, após autorização do órgão de gestão (RI:8.3).

“Caixa 6” Dimensão Financeira – Área Gestão Financeira vs. GLPC

Indicador	Sentido
RI:8.2.* (Cx. 12) – Não é permitida a comercialização, a venda ambulante, a propaganda de qualquer produto, a não ser nos casos em que o Órgão de Gestão celebre acordo com alguma entidade, tendo sempre em vista a obtenção de recursos para melhorar as instalações escolares ou adquirir equipamentos educativos.	Comercialização Angariação de fundos
RI:8.4. – Apenas é permitida a angariação de fundos a representantes de organismos ou instituições publicamente reconhecidos e mediante pedido formal de autorização, feito previamente ao Órgão de Gestão.	Comercialização Angariação de fundos

Análise da “caixa 8” Institucional – Órgãos da Escola vs. EV

No que diz respeito à eleição dos membros do Conselho Geral, refere-se que a “(...) aplicação do método de *Hondt*, caso reste um mandato para distribuir e os termos seguintes da série forem iguais e de listas diferentes, o mandato cabe à lista que tiver obtido menor número de votos” (RI:16.3). Esta regra não poderá distorcer os resultados? Se o número de votos for aproximado, poderá acontecer que uma lista, mais votada, fique com menos membros?

“Caixa 8” Institucional – Órgãos da Escola vs. EV

Indicador	Sentido
RI:16.3. – Na aplicação do método de <i>Hondt</i> , caso reste um mandato para distribuir e os termos seguintes da série forem iguais e de listas diferentes, o mandato cabe à lista que tiver obtido menor número de votos.	Funcionamento

Análise da “caixa 9” Dimensão Humana – Área Docente vs. EV e “caixa 10” Dimensão Humana – Área Discente vs. EV

Os docentes e não docentes têm direito a “apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola” (RI:59.1; 53.6) e aos discentes, para além deste aspeto, têm o direito de ser ouvidos “(...) pelos professores, diretores de turma e órgãos de administração e gestão da escola em todos os assuntos que justificadamente forem do seu interesse”.

Várias normas procuram promover a urbanidade, a integração, a participação e a democraticidade (RI:52.4, RI:52.5, RI:52.6 e RI:57.1).

Regista-se explicitamente um incentivo ao mérito, dirigido aos alunos. Aliás, em anexo ao Regulamento Interno, consta o Regulamento do “Quadro de Valor e Excelência”.

Assinalam-se normas promotoras de respeito e tolerância, de zelar pelo asseio e conservação dos espaços e equipamentos escolares, no foro dos deveres. Mas também se concede o direito à crítica e a ser ouvido.

“Caixa 9” Dimensão Humana – Área Docente vs. EV

Indicador	Sentido
RI:52.4.* (Cx. 10 e 11) - Promover um convívio são, de modo a criar um clima de confiança e harmonia, baseado no respeito mútuo.	Participação Democraticidade
RI:52.5. * (Cx. 10 e 11) – Ser receptivo a críticas relativas ao seu trabalho ou à sua conduta, aceitando sugestões que visem melhorar os mesmos.	Participação Democraticidade
RI:52.6.* (Cx. 10 e 11) – Zelar pela defesa, conservação e asseio da escola, nomeadamente no que diz respeito às instalações, material didáctico, mobiliário e espaços verdes.	Responsabilização
RI:57.1.* (Cx. 10 e 11) – Reconhecer e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos	Inclusão Democraticidade

de exclusão e discriminação.	
RI:59.1.* - Apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola.	Participação Democraticidade

“Caixa 10” Dimensão Humana – Área Discente vs. EV

Indicador	Sentido
RI:8.3. – É permitida a venda de trabalhos elaborados pelos alunos para angariação de fundos destinados a custear actividades da sua iniciativa, após autorização do Órgão de Gestão.	Comercialização Angariação de fundos
RI:53.1 – Ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido.	Meritocracia
RI:53.2 – Apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola e ser ouvido pelos professores, directores de turma e órgãos de administração e gestão da escola em todos os assuntos que justificadamente forem do seu interesse.	Participação Democraticidade
RI:52.4.* (Cx. 9 e 11) - Promover um convívio são, de modo a criar um clima de confiança e harmonia, baseado no respeito mútuo.	Cooperação
RI:52.5. * (Cx. 9 e 11) – Ser receptivo a	Cooperação

críticas relativas ao seu trabalho ou à sua conduta, aceitando sugestões que visem melhorar os mesmos.	
RI:52.6.* (Cx. 9 e 11) – Zelar pela defesa, conservação e asseio da escola, nomeadamente no que diz respeito às instalações, material didático, mobiliário e espaços verdes.	Responsabilização
RI:57.1.* (Cx. 9 e 11) - Reconhecer e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação.	Inclusão Democraticidade

Análise da “caixa 12” Dimensão Financeira – Área Gestão Financeira vs. EV

“Rendimentos de bens próprios” (RI:78.1) não se está a ver quais sejam e o conceito de aluguer, aplicado ao bufete, também não é o mais apropriado.

“Caixa 12” Dimensão Financeira – Área Gestão Financeira vs. EV

Indicador	Sentido
RI:78.1. – Prestação de serviços e vendas de publicações e outros produtos ou rendimentos de bens próprios.	Comercialização Angariação de fundos
RI:78.2. – Receitas provenientes da utilização das instalações e equipamentos da Escola, por entidades não pertencentes à	Comercialização Angariação de fundos

comunidade escolar. Lucros ou outros proventos provenientes da gestão ou do aluguer do bufete.	
---	--

Análise da “caixa 13” Institucional – Funcionamento / Gestão vs. CCE

Dado a composição do Conselho Geral, deveria ser definido o que se entende por comunidade educativa, isto é, o que significa deixar “(...) de pertencer à comunidade educativa” (RI:18.1).

Não explicita o significado de “deixar de pertencer à comunidade educativa”. Esta situação implicará não poder continuar como membro do Conselho Geral.

“Caixa 13” Institucional – Funcionamento / Gestão vs. CCE

Indicador	Sentido
RI:18.1. – Devem considerar-se motivos para perda do mandato: Duas faltas injustificadas às reuniões do Conselho Geral; a) Ter deixado de pertencer à Comunidade Educativa.	Órgãos
RI:19.1. – Depois de ouvido o Conselho Pedagógico, aprovar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município.	Ligação à comunidade. Formação
RI:19.2. (...) sendo os critérios de fixação desse número estabelecidos por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.	Órgãos. Adjuntos do Diretor

Análise da “caixa 14” Institucional – Órgãos da Escola vs. CCE

Embora esteja expresso que o Serviço de Psicologia e Orientação é desempenhado por um psicólogo (RI:38.1) desde há vários anos que não existe psicólogo na escola.

Regista-se a vontade institucional de ligação da escola ao meio, colaborando nas ações que favoreçam essa inter-relação.

“Caixa 14” Institucional – Órgãos da Escola vs. CCE

Indicador	Sentido
RI:18.2. – O Director é o Órgão de Administração e Gestão da escola.	Órgãos
RI:32.1. – Colaborar nas ações que favoreçam a inter-relação da escola com a comunidade.	Ligação ao meio
RI:38.1. – O SPO [Serviço de Psicologia e Orientação] é desempenhado por um psicólogo (...).	Inclusão

Análise da “caixa 16” Dimensão Humana – Área Discente vs. CCE

Não existe associação de estudantes, apesar de uma tentativa gorada de criação da mesma.

O ensino secundário é residual: há uma turma de ensino profissional a concluir o seu ciclo de estudos, e uma outra de curso EFA, pelo que a norma referida em RI:16.4 deveria salvaguardar a situação de não existência de ensino secundário.

Dado que o número de estudantes de nível secundário é muito exíguo, os dez por cento referidos não terão significado relevante. É presumível que nos anos futuros não haja oferta de nível secundário.

Quanto à Associação de Estudantes, não foi constituída até ao momento.

“Caixa 16” Dimensão Humana – Área Discente vs. CCE

Indicador	Sentido
RI:16.4. – As listas candidatas, depois de subscritas por um mínimo de dez por cento dos alunos do ensino secundário (...).	Participação
RI:54.1. Os alunos podem reunir-se em assembleia de alunos ou assembleia geral de alunos e são representados pela associação de estudantes.	Participação

Análise da “caixa 18” Dimensão Financeira – Área Gestão Financeira vs. CCE

Vide o comentário da caixa 12, relativamente ao conceito de aluguer.

“Caixa 18” Dimensão Financeira – Área Gestão Financeira vs. CCE

Indicador	Sentido
RI:78.1. – Prestação de serviços e vendas de publicações e outros produtos ou rendimentos de bens próprios.	Comercialização
RI:78.2. – Receitas provenientes da utilização das instalações e equipamentos da Escola, por entidades não pertencentes à comunidade escolar. Lucros ou outros proventos provenientes da gestão ou do aluguer do bufete.	Comercialização

Análise da “caixa 19” Institucional – Funcionamento / Gestão vs. Disciplina

Regista-se a tentativa de uniformizar procedimentos, nas diversas aulas. O Diretor, no seu Projeto de Intervenção (vide análise da entrevista: 5.3.29), estabelece como prioridade o controlo da indisciplina (vide análise da entrevista).

“Caixa 19” Institucional – Funcionamento / Gestão vs. Disciplina

Indicador	Sentido
RI:32.2. – Aferir e definir critérios de actuação comuns, dentro da sala de aula.	Controlo

Análise da “caixa 21” Dimensão Humana – Área Docente vs. Disciplina e “caixa 22” Dimensão Humana – Área Discente vs. Disciplina

A norma que refere “(...) ser tratado com respeito e correção por qualquer elemento da comunidade escolar”, surge aplicada a docentes, não docentes e a discentes.

Numa época em que se verificam atropelos e desrespeito, nomeadamente para com os professores, urge expressar a necessidade de cordialidade e respeito.

Quanto à questão dos telemóveis, a lei geral (Estatuto do Aluno) parece ser mais restritiva, impedindo mesmo que os alunos sejam portadores de telemóveis dentro das salas de aula (Ver alínea q), art.º 15º, da lei nº 39/2010, de 2 de setembro).

“Caixa 21” Dimensão Humana – Área Docente vs. Disciplina

Indicador	Sentido
RI:52.3. – Ser tratado com respeito e correcção por qualquer elemento da escola.	Cordialidade

“Caixa 22” Dimensão Humana – Área Discente vs. Disciplina

Indicador	Sentido
RI:52.7. – Ser tratado com respeito e correcção por qualquer membro da comunidade educativa.	Cordialidade
RI:54.2. (vários deveres) -	Regras
RI:55.1. – Respeitar a proibição de utilização de telemóveis e outros equipamentos electrónicos na escola, nomeadamente dentro da sala de aula ou no decorrer de qualquer outra actividade escolar.	Regras
RI:55.2. – Evidenciar uma conduta de civismo e respeito nas atitudes e linguagem em todo o espaço escolar, acatando, sempre, com correcção eventuais advertências feitas pelos professores ou auxiliares de educação.	Civismo
RI:64.1. – Para efeitos no disposto no ponto 1, quando o aluno atingir três faltas de material consecutivas ou interpoladas, este facto será registado pelo respectivo docente em impresso próprio, sendo este documento imediatamente entregue, pelo professor ao Director de Turma.	Regras Controlo

RI:65.1. – Remediar o dano causado.	Compensação pelo dano
RI:69.1. – Sala de Aula – Regras (...) [Muitos “Não’s”!...].	Regras
<p>RI:75.1. – Nas actividades lectivas, a utilização indevida do uso do telemóvel ou de outro equipamento electrónico, por parte dos alunos, acarreta:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) A entrega do referido equipamento ao professor por parte do aluno; b) O professor entregará posteriormente o equipamento ao Director de Turma. c) RI:76.1. O referido equipamento só será entregue ao EE pelo Director de Turma, quando este se deslocar à escola, convocado para o efeito. 	Regras Controlo

3.1.1. Conclusões da análise do Regulamento Interno

Da análise realizada ao conteúdo do Regulamento Interno e atendendo aos objetivos do estudo, podemos relevar as seguintes conclusões:

1. Assegura (a docentes, não docentes e alunos) o **direito de apresentar sugestões e críticas** relativas ao funcionamento da escola ou qualquer dos seus sectores;
2. **Todos** estes elementos **têm direito a ser ouvidos em todos os assuntos que lhes digam respeito**, individualmente ou através dos seus órgãos representativos;
3. Proclama a **valorização dos diferentes saberes e culturas**;
4. Afirma o **combate a processos de exclusão e discriminação**;
5. Sob a forma de autorizações várias e poder de decisão em muitas matérias, **denota a centralidade do Diretor / órgão de gestão**;
6. **Incongruência de algumas medidas preconizadas**, como as relativas ao cartão magnético, quanto ao pagamento;
7. Surgem **sinais de eventual mercantilização e de meritocracia**;
8. **Procura a ligação escola-meio**, preconizando-se a colaboração em ações que favoreçam essa inter-relação;

9. **Dá atenção aos problemas de indisciplina**, perspetivando a **uniformização de procedimentos** nas diversas aulas;

10. **Refere a inexistência de Associação de Estudantes.**

3.2. Análise da entrevista ao Diretor

Na identificação do Diretor, verifica-se que se trata de alguém com muita experiência no cargo que desempenha.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
1. Identificação	1.1. Identificação e função do entrevistado	<ol style="list-style-type: none">1. Licenciatura em Educação Física, no ISEF de Lisboa.2. [Experiência ao nível do órgão de gestão] 19 anos: presidente do conselho diretivo, depois executivo e agora diretor.3. [Anos de profissão]: 28 anos de serviço.

Afirma este dirigente escolar que, pelo menos nalguns elementos-chave da organização, como é o caso do regulamento interno, se procurou a participação de todos, ou seja, de toda a comunidade educativa. Recorda que a avaliação externa realizada pela Inspeção-Geral da Educação detetou como um dos pontos fortes o colocar todos os intervenientes “a falar uns com os outros”. Considera que, no entanto, poderão existir regras menos “democráticas”, resultantes de aspetos legislativos que são impostos à organização escolar. De resto, refere que “todos estamos muito atentos”, relativamente à importância dos valores democráticos na escola.

Reconhece que a discussão de questões pedagógicas, nos órgãos intermédios, poderia na prática ser maior.

A instabilidade legislativa, isto é, a mudança constante das leis, em catadupa, prejudica a organização da escola – obrigando a cumprir normas por vezes pouco claras e que levantam objeções. A relação da instituição com a administração educativa levanta alguns problemas,

em que por vezes há solicitações contraditórias. Deu o exemplo do cômputo das faltas justificadas e injustificadas dos alunos e das suas consequências: num lado, refere que as faltas por motivo de saúde nunca teriam efeitos negativos; noutra, que contam negativamente “independentemente da sua natureza”.

Considera-se um representante da administração.

Relativamente aos conflitos, reconhece a sua existência mas sem atingiram um grau elevado. O processo de Avaliação de Desempenho Docente foi um fator propiciador do conflito, entre professores (entre pares, entre avaliados e avaliadores e mesmo com o órgão de gestão). Procurou definir elementos de registo, que servissem de referência à participação a nível das atividades desenvolvidas na escola.

Quanto à participação dos alunos, a inexistência de uma associação de estudantes é vista como uma das lacunas na vida da escola. Houve uma tentativa de criação da mesma: uma turma realizou um trabalho na área curricular não disciplinar de “Área de Projeto”, mas no final essa mesma turma pretendia constituir-se como associação, sem realizar o processo eleitoral. O diretor designa esta pretensão como preocupante.

Ao nível da participação do pessoal não docente, considera este responsável que o pessoal colocado pelo centro de emprego não tem, em muitos casos, as competências pedagógicas para exercer a função, o que gera conflitos.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
	2.1. Conhecimento de normas/regras	4. O que eu posso dizer é que as regras que constam do Regulamento Interno foram encontradas com a colaboração de todos, de

2. Governança, liderança, gestão e prestação de contas	não democráticas da organização	toda a comunidade educativa e de todas as valências. 5. Todos colaboraram. 6. Claro que se cruzarmos com aspetos legislativos que de alguma forma nos são impostos é possível encontrarmos um ou outro aspeto que não seja tão democrático quanto isso.
	2.2. Relacionamento da instituição com outros	7. (...) documento da IGE, da avaliação externa, que fez duma maneira – diria – exaustiva esse tipo de análise, que ouviu todas essas pessoas e, tanto quanto me recordo, a parte da gestão intermédia da liderança, que põe toda esta gente “a falar uns com os outros”, foi um dos pontos fortes encontrados.
	2.3. Participação em reuniões	8. [Discussão de questões pedagógicas] Pois, teoricamente... Em termos teóricos, é. Agora, em termos práticos, se reportarmos ao ano anterior, com todos os normativos que vieram, nomeadamente sobre a avaliação de professores!
	2.4. Participação no exercício do processo democrático	9. (...) nós tínhamos simplesmente que fazer cumprir regras, nem sempre claras, por vezes contraditórias. 10. Eu ponho-me na função de um representante da administração, em que tenho de tentar fazer cumprir com as políticas que o ministério emana, mas que nem sempre sequer nós concordamos com elas.
	2.5. Posição relativamente aos conflitos	35. Há conflitos a vários níveis: a nível de alunos ou entre alunos e professores, ou entre adultos. Os conflitos, que existem em todas as organizações, são pontuais. 36. Nunca houve situações extremas. Conseguimos, enfim, navegar e tentar aplanar. As pessoas, sabendo que tinham limitações, tinham quotas, que nem todas podiam ter as pontuações máximas. Conseguimos contornar isso.

		<p>37. Este modelo não favorece nada. Em concreto houve colegas que falaram sobre isso. Inclusive no departamento: o trabalho era em conjunto, mas depois a avaliação era individual e como é que faziam essa distinção! E houve eventualmente ações em que outros participaram em ações do plano de atividades. Como sabes, as ações tinham de ser quantificadas.</p> <p>Organizei uma escala, de acordo com a pertinência da ação: pode ser feito só a nível do grupo turma, ou pode mobilizar a escola toda, e no meio há mais uma série de valências, conforme o impacto da ação na comunidade educativa, assim foi valorizada. É uma escala perfeitamente artificial, que pode ser rebatida, pode ser posta em causa, mas pronto era uma referência. É melhor haver uma referência do que não haver referência nenhuma.</p>
--	--	--

Quanto aos conflitos com base na discriminação, reconhece que houve algumas questões em relação a grupos “do Leste”, mas que foram superados e que inclusivamente conseguiram uma boa integração e bons resultados escolares.

Refere que, no Alentejo, há o problema da etnia cigana [“a história dos ciganos”(…), “Não temos pretos, mas temos ciganos”], o que não é propriamente o caso de Fronteira [“(…) não temos aqui casos tão graves como provavelmente noutras escolas vizinhas].

As situações de pobreza, segundo afirma, são alvo de atenção e desenvolvidos mecanismos da ação social escolar, o que considera que é facilitado pelo facto de se tratar de uma comunidade e escola pequena.

Na prevenção da discriminação de pessoas portadoras de deficiência, realçou um prémio atribuído pelo Governo Civil a uma turma

da escola, que realizou um trabalho sobre as barreiras arquitetónicas no edifício escolar.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
3. Educação para os valores	3.1. Importância dos valores democráticos na escola	38. Penso que de um modo geral, todos estamos muito atentos a isso
	3.2. Participação dos alunos	<p>11. Temos um historial, de durante muitos anos, de escola preparatória, em que os nossos alunos eram de escalão etário mais baixo, e portanto era mais difícil.</p> <p>12. É porventura uma das lacunas, essa participação dos alunos. Ainda não encontramos a forma mais correta de os consultar. Como é que eles se pronunciam?</p> <p>13. Com a entrada do secundário, houve uma tentativa de [criação de] associação de estudantes: uma turma, na área de projeto, tentou fazer uma proposta de regulamento. Contactaram Estremoz... aquilo esteve quase. Pecou foi porque, no fim, não funcionou a democracia. Aquela turma entendia que, como eles é que tinham feito o trabalho, eles é que tinham de ficar como dirigentes. E quando eu lhes disse: “-Não, não. Agora, de acordo com os estatutos, têm de promover uma assembleia eleitoral.” Então, quando se aperceberam disso, a coisa morreu. Pronto, queriam ficar eles a controlar a associação. É um indicador preocupante...</p>
	3.3. Contributos para o reforço da democracia	33. Esta é uma questão de fundo: qual é o papel da escola neste momento? O que se equaciona neste momento é qual é o papel da escola. A transmissão de conhecimentos já foi, como função essencial, e as outras todas: a guarda de meninos, o nivelar diferenças sociais. Enfim, tanta coisa...
	3.4. Convivência entre os participan-	14. o conflito que esteve mais ou menos latente foi o conflito entre avaliados e avalia-

	tes na escola	<p>dores, e mesmo com o órgão de gestão.</p> <p>15. A nível do pessoal não docente também é complicado (...) Depois essas pessoas [colocadas pelo centro de emprego] nem sempre têm o perfil adequado. Por vezes, isso gera conflitos. É preciso saber tratar com meninos, são competências pedagógicas, que não têm. Até já tive várias queixas de pais, porque um trabalhador é capaz de chamar à atenção um miúdo da forma mais desastrada e imprópria.</p>
	3.5. Conflitos com base em discriminação (género, étnica, aparência ou deficiência)	<p>16. Temos essa preocupação – de imparcialidade, de justiça. No seio da turma, por exemplo, há situações: uma professora que vem dizer que não permite que na turma dela os alunos gozem com alguns que, por alguma razão particular... Acho que isto evidencia esse aspeto. Quer dizer, não pode haver guetos.</p> <p>17. De etnia não temos aqui casos tão graves como provavelmente noutras escolas vizinhas. Aqui no nosso meio, no Alentejo, é sempre a história dos ciganos. Não temos pretos, mas temos ciganos.</p> <p>18. Houve alguma questão com estes grupos vindos de Leste, mas que estão perfeitamente integrados, até porque a maioria deles acaba por ter sucesso escolar (a maioria) e isso é também é uma forma de afirmação e de integração.</p>
	3.6. Formas de resolução dos problemas de discriminação	<p>19. No que respeita aos grupos vulneráveis, os alunos que são sinalizados com NEE, têm naturalmente toda a atenção e todo o apoio dos planos, dos PEI's e tudo aquilo.</p> <p>20. Os da pobreza, têm outra perspetiva que é a ação social escolar e a atenção a todas essas situações (os suplementos alimentares e por aí fora).</p> <p>21. Esta é uma vantagem de sermos uma comunidade pequena: é que os casos são mais visíveis, há mais proximidade, do que uma escola com muitos mais alunos, com mil e tal alunos.</p> <p>26. No ano passado até tivemos uma distin-</p>

		ção, um prémio, que foi o “Escola Alerta”, em que os alunos do 9º ano fizeram um levantamento das barreiras arquitetónicas desta escola. Fizeram uma apresentação em <i>PowerPoint</i> , concorreram e tiveram um prémio.
--	--	---

Questiona o diretor o papel da Escola, neste momento. Põe em causa a transmissão de conhecimentos, como função da Escola.

As mais variadas solicitações que são postas à Escola, a par das contradições nas orientações dadas, causam – segundo afirma – perturbação no funcionamento da organização.

Considera que a informação e as propostas fluem na organização que dirige, desde os órgãos de topo até ao professor, individualmente considerado, através dos vários órgãos intermédios. Não se referiu aos outros elementos da comunidade escolar. Esta referência exclusiva ao corpo docente, poderá relevar duma perspetiva organizacional muito “centrada no professor”, descurando os demais elementos.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
4. Cooperação, comunicação e envolvimento: competitividade e autodeterminação escolar	4.1. Resultados da relação da instituição com a administração educativa.	31. Estatuto do Aluno, na parte do cômputo das faltas justificadas e injustificadas, que foi objeto por parte da ministra de uma clarificação posterior, dizendo que as faltas justificadas por motivos de saúde nunca teriam efeitos negativos para os alunos, que seriam objeto de uma prova de recuperação ou coisa do género. Enquanto a legislação diz que “As faltas, independentemente da sua natureza...”. Portanto, são duas coisas completamente contraditórias! O que conta, que é a lei que está em vigor (não foi revogada!) diz que contam todas as faltas (justificadas e injustificadas) e depois ... É uma contradição! 33. Esta é uma questão de fundo: qual é o

		<p>papel da escola neste momento? O que se equaciona neste momento é qual é o papel da escola. A transmissão de conhecimentos já foi, como função essencial, e as outras todas: a guarda de meninos, o nivelar diferenças sociais. Enfim, tanta coisa...</p> <p>34.(...) agora, neste emaranhado de solicitações de todos os variados campos.</p>
	<p>4.2. Relação / articulação entre os diversos órgãos.</p>	<p>32.(...) penso que todos os órgãos têm um espaço próprio para se pronunciarem, em que expressam as suas opiniões e as suas sugestões. Isto funciona do órgão de orientação pedagógica da escola, que é o conselho pedagógico, que vai, através dos seus coordenadores, até aos departamentos e aos professores na sua sala de aula. E o contrário também é verdade: o professor desde o seu espaço de sala de aula pode levar as suas sugestões, via coordenador, para o órgão de representação pedagógica da escola, que depois poderá... Acho que funciona nos dois sentidos.</p>

Relativamente à disciplina, julga que por vezes se empola a importância dos direitos em detrimento dos deveres, e que "os meus direitos acabam onde começam os direitos dos outros". Exemplifica: numa aula, se um aluno está a perturbar, está também a prejudicar o outro, que quer aprender. Por isso, no seu Projeto de Intervenção, aquando da sua candidatura a diretor, indicou como um dos vetores as regras de sala de aula.

Fatores que se repercutem negativamente, indica a ruralidade do meio em que a escola está inserida, o que leva as pessoas a terem baixas expectativas e a "ideia de que a escola não faz falta, que não é precisa para nada". Nota, no entanto, que esta situação poderá estar a mudar: "Os pais mais jovens, pais dos alunos do pré-escolar e do 1º ciclo (...) valorizam mais a escola e, portanto, é uma questão geracional. Os alunos destes primeiros anos irão ter outras expectativas".

Há regras que são contestadas pelos alunos e encarregados de educação. Concretizou com a permanência dos alunos nos corredores. Entende que os alunos têm espaços próprios, quando não estão nas aulas (a sala de convívio) e mesmo os espaços exteriores, quando o tempo o permite. Criada a norma, após situações de vandalismo nos cacifos e portas, "(...) diziam que eu, concretamente, não permitia que os alunos estivessem na escola".

Quanto à participação, nomeadamente dos alunos, na discussão dos comportamentos e normas, julga que esse espaço deverá ocorrer preferencialmente na área curricular não disciplinar "Formação Cívica".

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
5. Disciplina	5.1. Relação direitos versus deveres	<p>22. Porventura – isto é a minha perspetiva pessoal – poderá às vezes empolar-se a importância dos direitos e porventura esquecem-se os deveres. E é importante que haja equilíbrio entre as duas vertentes. É aquele velho <i>slogan</i> que os meus direitos acabam quando começam os direitos do outro.</p> <p>23. (...) quando na sala de aula um miúdo está a perturbar, está a perturbar o outro, que está ao lado, que está sossegado e quer aprender.</p>
	5.2. Fatores sociais que repercutem negativamente	<p>25. Há aí uns estudos que referem que são as baixas expectativas dos alunos e encarregados de educação. Não sei se é devido ao facto de ser uma comunidade rural, as pessoas não aspiram, não estabelecem metas mais altas do que fazer a escolaridade obrigatória. Isso determina à partida aquela ideia de que a escola não faz falta, que não é precisa para nada.</p> <p>27. Os pais mais jovens, pais dos alunos do pré-escolar e do 1º ciclo, (...) valorizam mais a escola e, portanto, é uma questão geracio-</p>

		nal. Os alunos destes primeiros anos irão ter outras expectativas.
	5.3. Como vê o gestor os problemas disciplinares	<p>29. é um dos vetores aí do meu projeto de intervenção, tentar intervir a esse nível, as regras de sala de aula, ou seja, a parte disciplinar.</p> <p>24. Foi publicado há pouco tempo um estudo, penso que ao nível da OCDE, em que diz sobre o tempo médio que o professor gasta para manter a disciplina na sala de aula. Portugal está nos lugares cimeiros. O Brasil acho que é o campeão...</p>
	5.4. Regras contestadas pelos alunos	<p>30. A escola tem a tipologia que tem, as salas de aulas são para ter as aulas e os corredores são espaços que dão acesso às salas de aulas. Não são espaços de recreio em que os alunos fiquem, ou nos intervalos das aulas ou na hora de almoço. Têm espaços próprios. Têm a sala de convívio dos alunos e têm os espaços exteriores, quando o tempo o permite. É uma escola ampla, que tem campos de jogos e tudo isso. Isso foi um bocado contestado no início, em que diziam que eu, concretamente, não permitia que os alunos estivessem na escola. Devem estar na escola nos espaços onde devem estar e como devem estar. Nós passámos por essas experiências todas. Os cacifos que estão nestes corredores de acesso, já foram todos vandalizados. Houve uma altura em que eles ficavam por aqui nos intervalos. Havia pontapés nas portas. Ou seja, tem de haver regras que preservem também os equipamentos. Essa regra tem sido contestada. Não percebem, ou a maioria não percebe. Tanto os alunos, como alguns pais.</p>
	5.5. Discussão sobre comportamentos e normas	<p>28. [Os alunos chamados à discussão de comportamentos e normas] Penso que é um pouco a vocação daquela disciplina de Formação Cívica. Por exemplo, sobre a gripe A: os procedimentos que deveriam ter ou não ter. Os Diretores de Turma estiveram a trabalhar isso.</p>

3.2.1. Conclusões da análise da entrevista ao Diretor

Da análise realizada ao conteúdo da entrevista e atendendo aos objetivos do estudo, podemos relevar as seguintes conclusões:

1. **Procura da participação de toda a comunidade educativa**, como, por exemplo, na elaboração do Regulamento Interno;
2. **Reconhece que a discussão** de questões pedagógicas, nos órgãos intermédios, **poderia ser maior**;
3. Refere que **a instabilidade legislativa e normas pouco claras prejudicam a organização** da escola;
4. **A relação da instituição com a administração educativa levanta alguns problemas**, pois por vezes há solicitações contraditórias;
5. **Considera-se um representante da administração**;
6. Relativamente aos **conflitos, reconhece a sua existência mas sem atingiram um grau elevado**;
7. Há **conflitos**, embora pontuais, **a vários níveis**: a nível de alunos, entre alunos e professores e entre adultos;
8. O processo de **Avaliação de Desempenho Docente foi um fator propiciador do conflito**;

9. A **inexistência de uma associação de estudantes é vista como uma das lacunas** na vida da escola.
10. O **peçoal não docente** colocado pelo centro de emprego não tem, em muitos casos, as **competências pedagógicas** para exercer a função, o que gera conflitos;
11. Alguns problemas inicialmente com **alunos “[da Europa] de Leste”**, foram superados e inclusivamente conseguiram uma **boa integração e bons resultados escolares**;
12. Refere que, no Alentejo, há o **problema da etnia cigana**, mas que aqui existem poucos, não se verificando casos tão graves como noutras escolas vizinhas;
13. As **situações de pobreza, segundo afirma, são alvo de atenção** através da ação social escolar;
14. Registou-se uma **ação de prevenção da discriminação de pessoas portadoras de deficiência**;
15. Considera que **a informação e as propostas circulam** na organização que dirige;
16. Julga que, por vezes, **se empola a importância dos direitos em detrimento dos deveres**;
17. No seu **Projeto de Intervenção**, aquando da sua candidatura a diretor, indicou como um dos vetores as **regras de sala de aula**;

18. É de opinião que **a ruralidade do meio em que a escola está inserida, leva as pessoas a terem baixas expectativas;**
19. Há **regras que são contestadas** pelos alunos e encarregados de educação. Concretizou com a permanência dos alunos nos corredores;
20. Quanto à **participação**, nomeadamente dos alunos, na discussão dos comportamentos e normas, julga que esse espaço **deverá ocorrer preferencialmente na área curricular não disciplinar “Formação Cívica”**.

Conclusões finais

No momento de síntese dos resultados do presente projeto de investigação, queremos aqui relevar alguns dos eixos de reflexão que fomos construindo e que nos parecem resultar do diálogo que fomos estabelecendo entre a dimensão teórica e os resultados da análise que realizámos à informação recolhida no terreno.

Enquanto o liberalismo propôs os direitos do homem e do cidadão, o neoliberalismo centra-se no mercado remetendo o cidadão para a dimensão de cidadão-consumidor: é a liberdade de supermercado; acontece é que, tendo a liberdade de comprar, muitos ficam de fora porque não têm os meios para lá aceder. Neste contexto, hoje, mais do que nunca, impõe-se a construção de uma nova escola que responda às exigências de uma sociedade democrática que deve sobreviver a estes *ventos adversos que vamos sentindo e vivendo*.

Na realidade, no discurso neoliberal, a educação deixa de pertencer ao domínio do social e do político para se integrar no mercado, com a 'neutralidade' própria de qualquer produto ou mercadoria. Daí, o justificar-se a (re)politização da educação, no sentido de que a educação nunca é neutra: relewa sempre de uma conceção de sociedade. Porque o que está em causa é o futuro, o futuro que queremos construir, o modelo de sociedade que pretendemos.

Os tempos que vivemos vão-nos obrigar a ter de decidir. Por um lado, a definição do posicionamento quanto às finalidades da Escola e o papel do Estado. Por outro, os tremendos desafios que se colocam à educação numa sociedade em mudança vertiginosa e em que as desigualdades se agravam. Perante esta encruzilhada exige-se, não simplesmente um olhar técnico, mas uma abordagem política assumida.

No caso da realidade escolar que estudámos, verificamos alguns sinais de eventual mercantilização da educação e da escola. Por exemplo: “É permitida a venda de trabalhos elaborados pelos alunos para angariação de fundos (...)”; “Lucros ou outros proventos provenientes da gestão ou do aluguer (sic) do bufete”.

A vertente meritocrática está presente. Regista-se explicitamente um incentivo ao mérito. O Regulamento do “Quadro de Valor e Excelência” estabelece as normas de atribuição dos “prémios”.

Nestas matérias, o grau e intensidade com que são concretizadas relevam muito para a caracterização das mesmas, mas pode configurar situações de emulação, em que saem a ganhar os alunos que à partida já são beneficiados socialmente.

Constata-se a grande centralidade da figura do diretor, consubstanciada nas autorizações (e mesmo avaliações e deliberações) que dele dependem.

Relativamente à participação, democraticidade e tolerância, aos vários membros da comunidade educativa é-lhes reconhecido o direito a apresentar sugestões e críticas relativas ao funcionamento de qualquer sector da escola ou relativas ao funcionamento da escola. Igualmente, serem ouvidos em todos os assuntos que lhes digam respeito, individualmente ou através dos seus órgãos representativos.

Determina-se, ao conjunto dos membros da comunidade educativa, a valorização dos diferentes saberes e culturas e o combate a processos de exclusão e discriminação. Parece haver uma intenção de promover a urbanidade, a integração, a participação e a democraticidade. No entanto, pode afigurar-se como preocupante a afirmação do Diretor “Não temos pretos, mas temos ciganos”, que não valorizamos em demasia visto a observação direta não corresponder ao que se poderia depreender dessas palavras, ditas

mais no sentido que se tratará de uma afirmação que por vezes surge dita por elementos da população local.

A existência pouco efetiva de um Serviço de Psicologia e Orientação, nomeadamente a não existência de um psicólogo que preste um serviço mais regular, bem como a inexistência de Associação de Estudantes, são fatores negativos a registar (em termos de ECD).

A ECD é uma construção permanente. Nessa perspetiva, como detetámos na análise de conteúdo, alguns aspetos - que surgem no RI e na entrevista - dão indicações positivas nesse processo: reconhecer o direito à crítica e a ser ouvido, promover a circulação da informação, preconizar a ligação escola-meio, valorizar os diferentes saberes e culturas e combater processos de exclusão e discriminação. Por outro lado, surgem outros em sentido contrário, como designadamente: não existência de Associação de Estudantes, o escasso debate de questões pedagógicas nos órgãos da escola e a presença de alguns sinais de mercantilização e de meritocracia.

No Regulamento Interno deparámo-nos com a incongruência de algumas normas, enquanto o diretor parece rever-se como representante da administração (mais do que como representante da comunidade educativa). Por outro lado, ressalta um pouco duvidoso o seu entendimento sobre a diversidade étnico-cultural. Neste domínio, não apresentou medidas ativas no sentido de facilitar a integração. As normas do RI, incluem expressamente o combate a processos de exclusão e discriminação - em relação aos quais esta escola tem "pergaminhos" (vide o caso da integração de dois alunos seropositivos).

Neste estudo de carácter qualitativo, e dadas as suas limitações, não temos a pretensão de fazer generalizações. A metodologia adotada ganharia com um trabalho de maior fôlego, considerando mais documentação e mais entrevistas. Eventualmente, utilizando outras técnicas, como por exemplo o

inquérito. Devemos também confessar o pudor e desconforto de ter como objeto de estudo o próprio local de trabalho.

Queremos considerar este trabalho como uma abordagem inicial, passível de continuação. A investigação-ação constituiria elemento muito interessante de um possível aprofundamento desta temática da ECD, em concreto no agrupamento estudado. Como explica Bell (2004:22) a investigação-ação consiste "(...) numa abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas, devido ao facto de serem profissionais (...) a levarem a cabo a pesquisa e esta visar um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho (...)".

Para além da formação-ação, que em si já consiste numa modalidade de formação, outros tipos de formação no domínio tratado neste trabalho teriam toda a relevância.

Fontes / Bibliografia

Ackoff, Russell L. (1998). *A Empresa Democrática. Métodos, conceitos e técnicas para renovar a gestão com sucesso*. Lisboa: Difusão Cultural.

Azevedo, Joaquim (2001). *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre política educativa*. 3ª ed. Porto: Edições ASA (1ª ed.: 1994).

Backmam, Elisabeth e TRAFFORD, Bernard (2007). *Governança Democrática das Escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Bardin, Laurence (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell, Judith (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação – trajectos*. Lisboa: Gradiva.

Berbaum, Jean (1992). *Desenvolver a Capacidade de Aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Bogdan, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bracey, H. et al. (1993). *Gerir com o Coração*. Lisboa: Difusão Cultural.

Campenhoudt, L. e QUIVY, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais – trajectos*. Lisboa: Gradiva.

Coménio, J. Amos (1976). *Didáctica Magna* (2ª ed. - Tradução do texto latino contido no tomo I da 'Opera Didáctica Omnia', edição da Academia Scientiarum Bohemoslovenica, Praga, 1957). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Costa, Jorge Adelino (2003). *Imagens Organizacionais da Escola* (3ª edição). Porto: Edições ASA.

Costa, Jorge Adelino (s.d.). Do direito à hipocrisia organizada. Acedido em 19 de outubro de 2012, em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/158.pdf

Diário da Assembleia da República (2002, 10 de outubro).

Diário de Notícias (2003, 6 de janeiro).

Fontes, Alice e Freixo, Ondina (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.

Jesus, Saúl Neves de (1998). *Bem-Estar dos Professores. Estratégias para a realização e desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

Lima, Licínio (2004, fev./março). É fundamental discutir as questões da governação democrática das escolas portuguesas. *Intervir*, VI série, nº 1.

Magalhães, António M. e Stoer, Stephen R. (2002). *A Escola para Todos e a Excelência Académica*. Porto: Profedições.

Mónica, Maria Filomena (1997). *Os Filhos de Rousseau*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Notícias Magazine. Diário de Notícias (2006, 19 de setembro).

Nóvoa, António (1991). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Patrício, Manuel (1993). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Patrício, Manuel (1996). *A Escola Cultural – horizontal decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.

Pinheiro, José (2001, novembro). Rankings: injusto e cruel instrumento de comparação. *Intervir*, pp. 28-30.

Pinheiro, José (2003) (2003). As escolas não são fábricas de salsichas. *Intervir*, V série, nº 4.

Pinheiro, José (2011). A Festa da Santa Cruz na Vila de Fronteira - Utilização pedagógica de uma tradição local a partir do método de História Oral. In Bravo Nico (Coord.) / Bravo Nico, Lurdes Pratas Nico, Fátima Ferreira e Antónia Tobias (Orgs.). *Escola(s) do Alentejo: Um mapa do que se aprende em Portugal*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Pontos nos ii's (2006, novembro 11), (11).

Regulamento Interno – Agrupamento de Escolas de Fronteira (Aprovado em Conselho Pedagógico - 16 de fevereiro de 2011). Policopiado.

Santomé, J. Torres (2001, Jan/Jun). A Construção da Escola Pública como Instituição Democrática: Poder e Participação da Comunidade. In *Currículo sem Fronteiras*, 1 (1), 51-80. Acedido em 30 de maio de 2011, em <http://www.curriculosemfronteiras.org>

Sarramona, Jaume (1993). *Como Entender e Aplicar a Democracia na Escola*. Lisboa: Plátano.

Savater, Fernando (1997). *O Valor de Educar* (1ª ed.), Lisboa: Editorial Presença.

Savater, Fernando (2010, outubro 30). A escola não é democrática. Nem

deve sê-lo. A escola é a preparação para a democracia. In *Expresso, Atual (supl.)*, nº 1983, 38-40.

Silva, Manuel António Ferreira da (2007, jan/jun.). A Educação num Contexto de Hegemonia Ideológica Neoliberal. In *Currículo sem Fronteiras*, Ermesinde, v. 7, nº 1, pp. 206-242. Recuperado em 15 maio 2011, em <http://www.curriculosemfronteiras.org>.

SPN Informação (2002, abril). Educação: um bem público de um valor incalculável (órgão informativo do SPN – Sindicato de Professores do Norte).

Suchodolski, Bogdan (1972). *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Torres, Carlos Alberto (2003, outubro 16). Os neoliberais têm uma visão distorcida do mundo. *Visão*, (554) , 5-7.

Vidigal, Luís (1993). *A História Oral: o que é, para que serve, como se faz*. Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância (Nº 16). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

Vidigal, Luís (1996). *Os Testemunhos Oraís na Escola - História oral e projectos pedagógicos* (1ª ed.). Porto: Ed. ASA.

Legislação:

Constituição da República Portuguesa – 1976 (última revisão 2005). Recuperado em 10 abril 2012, em <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

Lei nº 39/2010, de 2 de setembro. Estatuto do Aluno.

Lei nº 46/86 de 14 de outubro (na sua atual redação). Lei de Bases do Sistema Educativo.

Portaria nº 791/75, de 31 de dezembro

Decreto-lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril (na sua atual redação). Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Programa do XV governo constitucional. Recuperado em 10 junho 2012, em <http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc15/programa-do-governo/programa-do-xv-governo-constitucional.aspx>

Anexos

Anexo 1

Grelha de análise de conteúdo do Regulamento Interno

Anexo 1 - Grelha de análise de conteúdo do Regulamento Interno

Dimensões	Áreas	Categorias			
		GLPC	EV	CCE	Disc.
Institucional	Funcionamento / Gestão	RI:8.1. – RI:9.1. RI:9.2. – RI:9.3. – RI:11.1. – RI:13.1. – RI:13.2. 1	7	RI:18.1. - RI:19.1. - RI:19.2. 13	RI:32.2. 19
	Órgãos da Escola	RI:9.4. – RI:12.1. – RI:14.1. – RI:14.2. – RI:16.1. – RI:16.2. 2	RI:16.3. 8	RI:18.2. - RI:32.1. - RI:38.1. 14	20
Humana	Docente	RI:43.1. – RI:43.2. – RI:45.1. – RI:52.1.* - RI:52.2.* - RI:58.1. – RI:59.1.* 3	RI:53.4.* - RI:53.5. * – RI:53.6.* – RI:57.1.* - RI:59.1.* 9	15	RI:53.3. 21
	Discente	RI:52.1.* - RI:52.2.* 4	RI:8.3. – RI:58.7 – RI:53.1 – RI:53.2 - RI:53.4.* - RI:53.5. * – RI:53.6.* – RI:57.1.* - 10	RI:16.4. - RI:54.1. 16	RI:53.7. - RI:54.2.- RI:55.1. - RI:55.2. - RI:64.1. - RI:65.1. - RI:69.1. - RI:75.1. - RI:76.1. 22
	Pessoal não docente	RI:52.1.* - RI:52.2.* 5	RI:53.4.* - RI:53.5. * – RI:53.6.* – RI:57.1.* - 11	17	23
Financeira	Gestão financeira	RI:8.2.* - RI:8.4 6	RI:78.1. – RI:78.2. 12	RI:78.1. - RI:78.2. 18	24

Legenda: RI – Regulamento Interno; GLPC - Governança, liderança, gestão e prestação de contas; EV - Educação para os valores; CCE - Cooperação, comunicação e envolvimento: competitividade e autodeterminação escolar; Disc – Disciplina.

Anexo 2

Guião de entrevista

Anexo 2 – **Guião de entrevista**

Nota: O guião da entrevista foi validado pelas Doutoradas Lurdes Pratas Nico e Luísa Carvalho.

I – Tema: **A Escola como Organização Democrática**

II – Entrevistado – Diretor

III – **Finalidade:** Proporcionar um espaço para que a entrevistada explique as dinâmicas de ação da instituição escolar; as lógicas de participação democrática; e, a partir da sua experiência pessoal e profissional, reflita sobre as práticas democráticas que têm sido utilizadas, no sentido de promover a participação democrática ativa de todos os membros da comunidade escolar.

IV - Objetivos gerais:

- 1 - Identificar características da organização escolar;
- 2 – Compreender que mecanismos influenciam a liderança escolar democrática;
- 3 – Relacionar o clima escolar com a satisfação pessoal e profissional;
- 4 – Identificar as finalidades e estratégias educativas para o ECD;
- 5 – Definir as características da escola como instituição democrática.

Legitimação da entrevista	- Apresentação do investigador (es). - Informar sobre os objetivos. - Solicitar autorização para gravar a entrevista.		

Identificação	- Identificar o entrevistado.	Identificação: a) Nome b) Formação c) Função na escola d) Há quantos anos no órgão de gestão. e) Há quantos anos na profissão	

ÁREA-CHAVE	ENQUADRAMENTO	TÓPICOS / EVENTUAIS QUESTÕES	OBSERV.
Área-Chave 1: Governança, liderança, gestão e prestação de contas	O gestor da escola é o seu representante oficial. Nesta qualidade, presta contas perante superiores e inferiores na hierarquia do sistema educativo. Tem também de lidar com fortes grupos de pressão, como a Associação de Pais, a Autarquia, grupos culturais, etc. Os objetivos são muitas vezes contraditórios. O modo como lida com estes parceiros e a cujos interesses dá prioridade são claros indicadores do grau de genuína perspetivação democrática sobre a governança escolar.	<p><i>Contextos formais</i></p> <p><i>Posição pessoal</i></p> <p>Tem conhecimento de alguma (s) regra (s) contidas nos regulamentos da escola que considere inadequados, do ponto de vista de uma escola democrática?</p> <p>Em caso afirmativo, quais?</p> <p>Idem, que fez para os alterar?</p> <p>Como descreve o relacionamento que tem com:</p> <p>Outros órgãos da Escola Pais e E.E. Autarquia Comunidade Administração educativa (DRE, CAE...)</p> <p>Qual a sua perspetiva, em geral, sobre as reuniões realizadas na escola?</p> <p>Como comenta a afirmação: “O pessoal fará tanto melhor quanto mais informação obtiver”.</p> <p>Nas reuniões é habitual haver espaço para a discussão de conceções pedagógicas e ideológicas? Os alunos são convidados a participar nas reuniões para dar o seu ponto-de-vista?</p>	

		<p>Há Associação de Estudantes na escola? Em caso afirmativo: Como classifica a sua participação ativa? Qual o seu contributo para os processos de exercício democrático? A ação da AE tem o apoio da gestão da escola? Tem a AE instalações próprias? Que condições?</p> <p><i>Contextos informais</i></p> <p><i>Atitude pessoal</i></p> <p>Que razões o(a) levaram a ser gestor escolar / Pres. Do órgão de gestão?</p> <p>Que “bons exemplos” gostaria de seguir / aplicar na organização / funcionamento da escola?</p> <p>Qual a sua “visão” de escola?</p> <p>Gestão corrente</p> <p>Que percentagem do tempo lhe preenche a gestão corrente, as rotinas administrativas e de controlo?</p> <p>Que tipos de outras tarefas pedagógicas lhe ocupam o restante tempo?</p> <p>Considera que tem tempo para aquilo que se poderia designar de “liderança pedagógica”?</p> <p>Quais as prioridades que ocupam a sua ação?</p> <p>Quais as prioridades que entende que deveriam presidir à sua ação?</p> <p>Resolução de conflitos</p> <p>Como se posiciona perante os conflitos que vão surgindo?</p> <p>Qual (quais) o(s) processo(s) de resolução que utiliza?</p>	
--	--	---	--

		Se o mesmo tipo de conflito for recorrente, como age?	
--	--	---	--

ÁREA-CHAVE	ENQUADRAMENTO	TÓPICOS / EVENTUAIS QUESTÕES	OBSERV.
Área-Chave 2: Educação para os valores	<p>As sociedades homogêneas com valores comuns pertencem ao passado, se é que alguma vez existiram. Historicamente, a escolarização pública foi sempre um instrumento usado pelo poder para inculcar determinados valores nos seus súbditos. Continua a ser assim. No entanto, nas sociedades democráticas os valores que queremos transferir para as gerações mais jovens são abertamente estabelecidos por processos democráticos e assim mantidos. Esta área-chave dedica-se sobretudo aos valores da democracia, dos direitos humanos e do respeito pela diversidade e ao modo como estes valores aparecem na</p>	<p><i>Contextos formais</i></p> <p><i>Posição pessoal</i></p> <p>Educação para a cidadania democrática é algo que esta escola pratica? Explícite.</p> <p>Como gestor escolar dá importância à prática de valores democráticos na sua escola? Fundamente.</p> <p>Acha que a forma e o conteúdo da educação, nesta escola, estão em concordância com os valores da educação para a cidadania democrática / direitos humanos?</p> <p>Considera que os alunos têm uma palavra a dizer sobre o que está certo ou errado? Desenvolva.</p> <p>Os alunos participam na elaboração do Regulamento Interno?</p> <p>Considera que os procedimentos na sua escola se desenvolvem segundo um <i>ethos</i> de democracia e respeito pela diversidade?</p> <p>[Ethos – Conjunto de valores que permeiam e influenciam uma determinada manifestação (obra, teoria, escola, etc.) artística, científica ou filosófica.]</p> <p>Os livros escolares e outros materiais de ensino são examinados com base nos mesmos princípios? Qual a atenção dispensada às necessidades dos “grupos vulneráveis”?</p> <p>Há domínios em que considera que os valores democráticos e os direitos humanos possam estar ameaça-</p>	

	<p>escola, tanto em contextos formais como informais. Hoje em dia, dedica-se grande atenção aos resultados académicos dos alunos, mas não podemos esquecer um outro papel importante da educação: a promoção de valores que constituem pré-requisito para uma coexistência pacífica nas sociedades globalizadas modernas.</p>	<p>dos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • na escola • na comunidade <p>Em caso afirmativo: Que poderá ser feito para superar / minimizar essa situação?</p> <p><i>Contextos informais</i></p> <p><i>Atitude pessoal</i></p> <p>Atente nas questões:</p> <p>Que espécie de escola quero? Que sociedade? Que valores quero transmitir aos meus alunos? Porque quererei eu ser gestor escolar?</p> <p>Do Plano de Atividades destaque ações que contribuam para o reforço da democracia, dos direitos humanos e do respeito por todos.</p> <p>Nos contactos informais (no bar, refeitório e outras áreas comuns) é transmitida uma boa informação acerca do clima social e do código de conduta da escola? Explícite.</p> <p>Ao longo do ano existem momentos de convivência transversal entre ao vários intervenientes na vida da escola? Concretize. Existem, ao longo do ano, momentos de convivência entre os vários intervenientes na vida da escola. Se sim, explícite.</p> <p>Já utilizou situações do dia-a-dia para exemplificar valores? Se sim, concretize. Por ex.: se for colocada num quadro ou 'placard' uma mensagem em tom autoritário ou negativo como procederia?</p> <p>Na escola têm acontecido conflitos que possam ter origem na discrimi-</p>	
--	---	---	--

		nação de género, étnica, de aparência ou deficiência? Em caso afirmativo, que fez para os resolver ou prevenir.	
--	--	---	--

ÁREA-CHAVE	ENQUADRAMENTO	TÓPICOS / EVENTUAIS QUESTÕES	OBSERV.
Área-Chave 3: Cooperação, comunicação e envolvimento: competitividade e autodeterminação escolar.	O mundo escolar é muitas vezes descrito como separado do resto da sociedade, do mundo real. Há umas gerações atrás, a escola era considerada como representante das altas esferas, ou como um privilégio dos ricos, e ainda hoje se encontram escolas e ideologias escolares que transportam o cunho da exclusividade e da dissociação da sociedade. Portanto, o que temos de fazer é abrir as escolas e desempenhar o nosso papel na sociedade. Somos atores importantes, não espectadores, no processo de construção de uma sociedade democrática. Assim sendo, que passos dar? Em muitos países, incentiva-se a competição entre escolas como forma de aumentar a qualidade. Como lidar	<p><i>Contextos formais</i></p> <p><i>Posição pessoal</i></p> <p>De que forma a escola envolve o pessoal e os parceiros na definição daquilo que poderá ser definido como “a melhor escola para a comunidade”?</p> <p>Existe alguma ação com os serviços de saúde ou da assistência social. Se sim, quais?</p> <p>Existem algumas ações promissoras com organizações locais ou com os pais? Em caso afirmativo, refira quais.</p> <p><i>Contextos informais</i></p> <p><i>Atitude pessoal</i></p> <p>Como é que os alunos ou o pessoal docente e não docente recebem as visitas?</p> <p>Relativamente às visitas: quais crê que são as suas primeiras impressões?</p> <p>Idem, sobre as mensagens escritas afixadas.</p>	

	<p>com a competição sem renunciar aos nossos valores fundamentais?</p> <p>Será que a equidade está em risco à medida que a competitividade avança?</p>		
--	--	--	--

ÁREA-CHAVE	ENQUADRAMENTO	TÓPICOS / EVENTUAIS QUESTÕES	OBSERV.
Área-Chave 4: Disciplina	<p>Quando tantas pessoas trabalham juntas num mesmo espaço, como acontece nas escolas, é necessário disciplina. Aqui, a questão é a seguinte: Que forças devem ser usadas para manter a disciplina e a ordem? O que faz com que os alunos sigam as regras e o que faz com que se oponham a elas? Os problemas disciplinares são bem conhecidos por quem anda nas escolas e não se resolvem facilmente. As razões dos problemas disciplinares são diversas. O modo como vê a disciplina depende do modo como vê os jovens. Como na sociedade em</p>	<p><i>Contextos formais</i></p> <p><i>Posição pessoal</i></p> <p>Os alunos participam na definição das regras?</p> <p>Como gestor, interpreta as regras e o grau das sanções, mas deseja ouvir os alunos antes de tomar uma decisão?</p> <p>Prefere falar em regras e castigos ou em direitos e deveres?</p> <p>Como lida com as diferenças culturais que possam existir nos alunos?</p> <p>As regras são periodicamente revistas? Explique o processo.</p> <p>Que eventuais fatores sociais se repercutem negativamente na escola? Caso se verifique, o que poderá ser feito para minimizar esta situação.</p> <p>Quais considera serem os maiores obstáculos à manutenção da ordem?</p> <p>Vê os problemas disciplinares como fragilidade pessoal do professor ou como falta de carácter / educação do aluno?</p> <p>Na perspetiva dos alunos, que mecanismos promotores de</p>	

	<p>geral, as regras na escola deveriam ser definidas por processos democráticos por aqueles que a elas se submetem. O objetivo é fazer da disciplina escolar algo de assumido e não de imposto.</p>	<p>comportamentos indesejados crê que existem na escola?</p> <p>Deteta alguma regra na escola que seja recorrentemente contestada pelos alunos?</p> <p><i>Contextos informais</i></p> <p><i>Atitude pessoal</i></p> <p>Os alunos são convidados à discussão de comportamentos e normas?</p> <p>Idem, pessoal docente e não docente.</p> <p>Comente a afirmação: “A responsabilidade individual é mais importante que a obediência”.</p> <p>Os alunos comportam-se de maneira diferente quando há adultos por perto?</p> <p>Considera que na escola é frequente o uso da violência como resposta ao conflito? Se sim, como acha que se deve contrariar esta atitude.</p>	
--	---	---	--

Anexo 3

Grelha de análise da entrevista

Anexo 3 – Grelha de análise da entrevista

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIA	
1. Identificação	1.1. Identificação e função do entrevistado	<p>1. Licenciatura em Educação Física, no ISEF de Lisboa.</p> <p>2. [Experiência ao nível do órgão de gestão] 19 anos: presidente do conselho diretivo, depois executivo e agora diretor.</p> <p>3. [Anos de profissão]: 28 anos de serviço.</p>
2. Governança, liderança, gestão e prestação de contas	2.1. Conhecimento de normas/regras não democráticas da organização	<p>4. O que eu posso dizer é que as regras que constam do Regulamento Interno foram encontradas com a colaboração de todos, de toda a comunidade educativa e de todas as valências.</p> <p>5. Todos colaboraram.</p> <p>6. Claro que se cruzarmos com aspetos legislativos que de alguma forma nos são impostos é possível encontrarmos um ou outro aspeto que não seja tão democrático quanto isso.</p>
	2.2. Relacionamento da instituição com outros	<p>7. (...) documento da IGE, da avaliação externa, que fez duma maneira – diria – exaustiva esse tipo de análise, que ouviu todas essas pessoas e, tanto quanto me recorde, a parte da gestão intermédia da liderança, que põe toda esta gente “a falar uns com os outros”, foi um dos pontos fortes encontrados.</p>
	2.3. Participação em reuniões	<p>8. [Discussão de questões pedagógicas] Pois, teoricamente... Em termos teóricos, é. Agora, em termos práticos, se reportarmos ao ano anterior, com todos os normativos que vieram, nomeadamente sobre a avaliação de professores!</p>

	<p>2.4. Participação no exercício do processo democrático</p>	<p>9. (...) nós tínhamos simplesmente que fazer cumprir regras, nem sempre claras, por vezes contraditórias.</p> <p>10. eu ponho-me na função de um representante da administração, em que tenho de tentar fazer cumprir com as políticas que o ministério emana, mas que nem sempre sequer nós concordamos com elas.</p>
	<p>2.5. Posição relativamente aos conflitos</p>	<p>35. Há conflitos a vários níveis: a nível de alunos ou entre alunos e professores, ou entre adultos. Os conflitos, que existem em todas as organizações, são pontuais.</p> <p>36. Nunca houve situações extremas. Conseguimos, enfim, navegar e tentar aplanar. As pessoas, sabendo que tinham limitações, tinham quotas, que nem todas podiam ter as pontuações máximas. Conseguimos contornar isso.</p> <p>37. Este modelo não favorece nada. Em concreto houve colegas que falaram sobre isso. Inclusive no departamento: o trabalho era em conjunto, mas depois a avaliação era individual e como é que faziam essa distinção! E houve eventualmente ações em que outros participaram em ações do plano de atividades. Como sabes, as ações tinham de ser quantificadas.</p> <p>Organizei uma escala, de acordo com a pertinência da acção: pode ser feito só a nível do grupo turma, ou pode mobilizar a escola toda, e no meio há mais uma série de valências, conforme o impacto da ação na comunidade educativa, assim foi valorizada. É uma escala perfeitamente artificial, que pode ser rebatida, pode ser posta em causa, mas pronto era uma referência. É melhor haver uma referência do que não haver referência nenhuma.</p>
	<p>3.1. Importância dos valores democráticos na escola</p>	<p>38. Penso que de um modo geral, todos estamos muito atentos a isso</p>

3. Educação para os valores	3.2. Participação dos alunos	<p>11. (...) temos um historial, de durante muitos anos, de escola preparatória, em que os nossos alunos eram de escalão etário mais baixo, e portanto era mais difícil.</p> <p>12. É porventura uma das lacunas, essa participação dos alunos. Ainda não encontramos a forma mais correta de os consultar. Como é que eles se pronunciam?</p> <p>13. Com a entrada do secundário, houve uma tentativa de [criação de] associação de estudantes: uma turma, na área de projeto, tentou fazer uma proposta de regulamento. Contactaram Estremoz... aquilo esteve quase. Pecou foi porque, no fim, não funcionou a democracia. Aquela turma entendia que, como eles é que tinham feito o trabalho, eles é que tinham de ficar como dirigentes. E quando eu lhes disse: “-Não, não. Agora, de acordo com os estatutos, têm de promover uma assembleia eleitoral.” Então, quando se aperceberam disso, a coisa morreu. Pronto, queriam ficar eles a controlar a associação. É um indicador preocupante...</p>
	3.3. Contributos para o reforço da democracia	<p>33. Esta é uma questão de fundo: qual é o papel da escola neste momento? O que se equaciona neste momento é qual é o papel da escola. A transmissão de conhecimentos já foi, como função essencial, e as outras todas: a guarda de meninos, o nivelar diferenças sociais. Enfim, tanta coisa...</p>
	3.4. Convivência entre os participantes na escola	<p>14. (...) o conflito que esteve mais ou menos latente foi o conflito entre avaliados e avaliadores, e mesmo com o órgão de gestão.</p> <p>15. A nível do pessoal não docente também é complicado (...) Depois essas pessoas [colocadas pelo centro de emprego] nem sempre têm o perfil adequado. Por vezes, isso gera conflitos. É preciso saber tratar com meninos, são competências pedagógicas, que não têm. Até já tive várias queixas de pais, porque um trabalhador é capaz de chamar à atenção um miúdo da forma mais desastrada e imprópria.</p>

	<p>3.5. Conflitos com base em discriminação (género, étnica, aparência ou deficiência)</p>	<p>16. Temos essa preocupação – de imparcialidade, de justiça. No seio da turma, por exemplo, há situações: uma professora que vem dizer que não permite que na turma dela os alunos gozem com alguns que, por alguma razão particular... Acho que isto evidencia esse aspecto. Quer dizer, não pode haver guetos.</p> <p>17. De etnia não temos aqui casos tão graves como provavelmente noutras escolas vizinhas. Aqui no nosso meio, no Alentejo, é sempre a história dos ciganos. Não temos pretos, mas temos ciganos.</p> <p>18. Houve alguma questão com estes grupos vindos de Leste, mas que estão perfeitamente integrados, até porque a maioria deles acaba por ter sucesso escolar (a maioria) e isso é também é uma forma de afirmação e de integração.</p>
	<p>3.6. Formas de resolução dos problemas de discriminação</p>	<p>19. No que respeita aos grupos vulneráveis, os alunos que são sinalizados com NEE, têm naturalmente toda a atenção e todo o apoio dos planos, dos PEI's e tudo aquilo.</p> <p>20. Os da pobreza, têm outra perspetiva que é a ação social escolar e a atenção a todas essas situações (os suplementos alimentares e por aí fora).</p> <p>21. Esta é uma vantagem de sermos uma comunidade pequena: é que os casos são mais visíveis, há mais proximidade, do que uma escola com muitos mais alunos, com mil e tal alunos.</p> <p>26. No ano passado até tivemos uma distinção, um prémio, que foi o “Escola Alerta”, em que os alunos do 9º ano fizeram um levantamento das barreiras arquitetónicas desta escola. Fizeram uma apresentação em <i>PowerPoint</i>, concorreram e tiveram um prémio.</p>

<p>4. Coopera- ção, comuni- cação e envolvimen- to: competi- tividade e autodeter- minação escolar</p>	<p>4.1. Resultados da relação da instituição com a administração educativa.</p>	<p>31. Estatuto do Aluno, na parte do cômputo das faltas justificadas e injustificadas, que foi objeto por parte da ministra de uma clarificação posterior, dizendo que as faltas justificadas por motivos de saúde nunca teriam efeitos negativos para os alunos, que seriam objecto de uma prova de recuperação ou coisa do género. Enquanto a legislação diz que “As faltas, independentemente da sua natureza...”. Portanto, são duas coisas completamente contraditórias! O que conta, que é a lei que está em vigor (não foi revogada!) diz que contam todas as faltas (justificadas e injustificadas) e depois ... É uma contradição!</p> <p>33. Esta é uma questão de fundo: qual é o papel da escola neste momento? O que se equaciona neste momento é qual é o papel da escola. A transmissão de conhecimentos já foi, como função essencial, e as outras todas: a guarda de meninos, o nivelar diferenças sociais. Enfim, tanta coisa...</p> <p>34. (...) agora, neste emaranhado de solicitações de todos os variados campos.</p>
	<p>4.2. Relação / articulação entre os diversos órgãos.</p>	<p>32. Penso que todos os órgãos têm um espaço próprio para se pronunciarem, em que expressam as suas opiniões e as suas sugestões. Isto funciona do órgão de orientação pedagógica da escola, que é o conselho pedagógico, que vai, através dos seus coordenadores, até aos departamentos e aos professores na sua sala de aula. E o contrário também é verdade: o professor desde o seu espaço de sala de aula pode levar as suas sugestões, via coordenador, para o órgão de representação pedagógica da escola, que depois poderá... Acho que funciona nos dois sentidos.</p>
<p>5. Disciplina</p>	<p>5.1. Relação “direitos versus deveres”</p>	<p>22. Porventura – isto é a minha perspetiva pessoal – poderá às vezes empolar-se a importância dos direitos e porventura esquecem-se os deveres. E é importante que haja equilíbrio entre as duas vertentes. É aquele velho <i>slogan</i> que os meus direitos acabam quando começam os direitos do outro.</p> <p>23. Quando na sala de aula um miúdo está a perturbar, está a perturbar o outro, que está ao lado, que está sossegado e quer aprender.</p>

	<p>5.2. Factores sociais que repercutem negativamente</p>	<p>25. Há aí uns estudos que referem que são as baixas expectativas dos alunos e encarregados de educação. Não sei se é devido ao facto de ser uma comunidade rural, as pessoas não aspiram, não estabelecem metas mais altas do que fazer a escolaridade obrigatória. Isso determina à partida aquela ideia de que a escola não faz falta, que não é precisa para nada.</p> <p>27. Os pais mais jovens, pais dos alunos do pré-escolar e do 1º ciclo, (...) valorizam mais a escola e, portanto, é uma questão geracional. Os alunos destes primeiros anos irão ter outras expectativas.</p>
	<p>5.3. Como vê o gestor os problemas disciplinares</p>	<p>29. (...) é um dos vetores aí do meu projeto de intervenção, tentar intervir a esse nível, as regras de sala de aula, ou seja, a parte disciplinar.</p> <p>24. Foi publicado há pouco tempo um estudo, penso que ao nível da OCDE, em que diz sobre o tempo médio que o professor gasta para manter a disciplina na sala de aula. Portugal está nos lugares cimeiros. O Brasil acho que é o campeão...</p>
	<p>5.4. Regras contestadas pelos alunos</p>	<p>30. A escola tem a tipologia que tem, as salas de aulas são para ter as aulas e os corredores são espaços que dão acesso às salas de aulas. Não são espaços de recreio em que os alunos fiquem, ou nos intervalos das aulas ou na hora de almoço. Têm espaços próprios. Têm a sala de convívio dos alunos e têm os espaços exteriores, quando o tempo o permite. É uma escola ampla, que tem campos de jogos e tudo isso. Isso foi um bocado contestado no início, em que diziam que eu, concretamente, não permitia que os alunos estivessem na escola. Devem estar na escola nos espaços onde devem estar e como devem estar. Nós passámos por essas experiências todas. Os cacifos que estão nestes corredores de acesso, já foram todos vandalizados. Houve uma altura em que eles ficavam por aqui nos intervalos. Havia pontapés nas portas. Ou seja, tem de haver regras que preservem também os equipamentos. Essa regra tem sido contestada. Não percebem, ou a maioria não percebe. Tanto os alunos, como alguns pais.</p>

	5.5. Discussão sobre comportamentos e normas	28. [Os alunos chamados à discussão de comportamentos e normas] Penso que é um pouco a vocação daquela disciplina de Formação Cívica. Por exemplo, sobre a gripe A: os procedimentos que deveriam ter ou não ter. Os diretores de turma estiveram a trabalhar isso.
--	--	---

