

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

MESTRADO EM SOCIOLOGIA

Área de especialização: PODER E SISTEMAS POLÍTICOS

“RELAÇÕES DE PODER NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO – O caso particular da Escola nº1 de Évora”

DISSERTAÇÃO ELABORADA POR:

MARIA JOÃO MÉRTOLA PISCO

ÉVORA

OUTUBRO DE 2002

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

MESTRADO EM SOCIOLOGIA

Área de especialização: PODER E SISTEMAS POLÍTICOS

“RELAÇÕES DE PODER NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO – O caso particular da Escola nº1 de Évora”



132 558

DISSERTAÇÃO ELABORADA POR:

MARIA JOÃO MÉRTOLA PISCO

ORIENTADOR:

PROF. DOUTOR FRANCISCO MARTINS RAMOS

ÉVORA

OUTUBRO DE 2002

13

“Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri.”

“As transformações na educação são sempre, simultaneamente, resultado e o sintoma das transformações sociais em função das quais devem ser explicadas.”

Durkheim

AGRADECIMENTOS

Agradeço às minhas colegas de mestrado, especialmente àquelas com as quais mantenho uma amizade.

Quero agradecer especialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco Ramos, pelo apoio e disponibilidade prestados.

Não posso deixar de agradecer às minhas colegas de profissão e a todas as pessoas que colaboraram neste trabalho, pela disponibilidade e simpatia com que sempre me receberam.

Por fim, agradeço à pessoa mais especial da minha vida, a minha mãe, por estar sempre presente.

ÍNDICE

Agradecimentos	
Introdução	8
CAPÍTULO I – <u>Enquadramento Teórico - Conceptual</u>	15
1.- A Importância Social da Escola	15
1.1. Educação/ Escolaridade	15
1.2. A Escola como Organização	21
2.- Desenvolvimentos Teóricos	26
3.- A Autonomia	36
3.1. O Conceito de Autonomia	36
3.2. Autonomia no 1º Ciclo do Ensino Básico	40
3.2.1. Autonomia Legislada	41
3.2.2. Autonomia Construída	45
3.3. Autonomia e Relações de Poder	49
3.4. Autonomia e Liderança	55
3.5. Autonomia e Projecto Educativo	61
4.- Enquadramento Político-Legal	64
4.1. Ordenamento jurídico das escolas do 1º Ciclo	64
4.1.1. O actual modelo de autonomia, administração e gestão	64
4.1.2. O Anterior modelo de gestão	78
CAPÍTULO II - <u>Caracterização da Unidade de Análise</u>	81
1.- Caracterização Física da escola	81
2.- Recursos Humanos	82
2.1. Professores	82
2.2. Encarregados de Educação	85
2.3. Alunos	86
2.4. Pessoal Não Docente e Administrativo	87
3. Organograma da Escola	88

CAPÍTULO III – <u>Metodologia Utilizada</u>	90
1. Introdução	90
2. Estudo de Caso	93
3. Delineamento do Estudo	96
4. Unidade de Análise	96
5 Técnica de Recolha de Dados	98
5.1. Entrevistas semiestruturadas	99
5.2. As entrevistas	101
6. Análise dos Dados	105
CAPÍTULO IV – <u>Análise e Interpretação dos Dados</u>	109
Análise das entrevistas elaboradas.	109
A Implementação do novo regime de Autonomia e Gestão.	109
As alterações mais significativas que se fizeram sentir na “vida da escola”.	111
Os pais e a comunidade têm mais influência no processo de tomada de decisões? E os professores?	115
A escola está mais aberta à comunidade e aos pais?	119
Os actuais elementos da estrutura da escola detentores do poder.	121
Como se processa o mecanismo de tomada de decisão.	125
Contributo da nova legislação para uma melhor formação pessoal e social dos alunos e a sua adequabilidade às realidades actuais.	127
A participação dos actores na vida da escola.	134
A importância do Projecto Educativo.	136
Considerações Finais	138
Bibliografia	145
Anexos	159

ANEXOS

Anexo 1 – Guiões das entrevistas.

Anexo 2 - Decreto-lei n.º115-A/98

Lei n.º24/99

Decreto regulamentar n.º12/2000

INTRODUÇÃO

Sendo a escola um local criado para a transmissão de saberes socialmente úteis, de acordo com os padrões culturais que vigoram numa determinada sociedade durante um determinado período histórico, considerada por muitos como um instrumento fundamental de aprendizagem e de acumulação do saber e do ser, é de grande importância para o progresso da comunidade e o desenvolvimento das pessoas. A escola assume assim um papel de mediação cultural, uma vez que, de acordo com Luís Barbosa, “não é possível formar sociedades saudáveis com escolas doentes,..., nem é possível montar escolas saudáveis com sociedades doentes” (Barbosa 1997:48).

Cada vez mais, a posição de um indivíduo perante a sociedade será determinada pelos saberes que este tiver adquirido. Na nossa sociedade o Sistema Educativo é a primeira etapa institucionalizada no desenvolvimento da cultura geral e da aquisição de conhecimentos básicos durante a qual se constróem alicerces para o desenvolvimento dos indivíduos. Assim, a escola enquanto instituição formal criada pelo Estado, tem por objectivo contribuir para «o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida activa» (art.º 73 da Constituição da República Portuguesa). A escola como instituição sociocultural que é, tem vindo a enfrentar uma situação crítica, em que, de acordo com Vítor Trindade, “as sociedades vêem na educação uma panaceia poderosa para responder à crescente complexidade social em que se enredam” (Trindade 1996:17).

A mudanças sociais, correspondem mudanças no campo educativo, organizadas planeadas e orientadas de modo que os fenómenos educativos sejam de alguma forma previsíveis e antecipadores de problemas futuros. E estes aspectos não são só pensados ao nível do país, de uma forma isolada. Existem sim organismos internacionais preocupados com os problemas da educação, como por exemplo, a U.N.E.S.C.O. e o C.E.R.I. (Center for Educacional Research and Innovation).

A sociedade portuguesa à semelhança de outras sociedades, tem caminhado no sentido da modernidade o que, conseqüentemente, leva à necessidade de alterar o Sistema Escolar. À escola entendida como uma unidade administrativa, substitui-se-lhe progressivamente a concepção de uma organização social, inserida num contexto local, com uma identidade e cultura próprias, um espaço de autonomia a construir e descobrir, susceptível de se materializar num projecto educativo (Canário, 1992).

Assim, a escola como comunidade educativa está na base da Reforma Educativa, sendo concebida como uma organização escolar em que os agentes directa ou indirectamente convergem para a organização. Considerando a escola como organização, desenvolveu-se o poder autónomo das mesmas, de modo a que se tornem em comunidades educativas abertas e participativas. Os membros desta organização são os professores, os alunos, os pais, os interesses sócio económicos, culturais, financeiros e científicos, que interagem entre si com o intuito de melhorar a qualidade da aprendizagem e do ensino. Uma nova organização da educação passa obrigatoriamente por um processo de autonomia e de conseqüente descentralização do poder da escola que tem como objectivos a sua democratização, proporcionando igualdade de oportunidades e melhorando a qualidade da educação. Parte-se assim para uma organização escolar melhorada, onde o poder de decisão ganhe maior amplitude, tendo como contrapartida a prestação de contas, e onde haja uma maior ligação entre a escola, os interesses locais, regionais e nacionais. A escola é assim um campo de acção entre os vários parceiros educativos, onde é necessário que haja formas de participação para uma melhor integração em cada comunidade, visando a consecução de objectivos pedagógicos e educativos.

Foi a partir dos anos 80 que começou a verificar-se uma acentuação de poderes periféricos e de uma maior contextualização da acção política, devido fundamentalmente aos benefícios da gestão centrada na escola, na *gestão participativa*, na territorialização das políticas educativas, na sua auto-organização e autonomia das escolas, reclamando-se conseqüentemente a alteração do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da escola, mantendo um controlo baseado na

conformidade com as finalidades e objectivos educativos e não tanto baseados nas regras e directivas impostas pela hierarquia. Este “movimento global de descentralização”, indicia um esforço reivindicativo por mais poder local, acompanhado por uma maior flexibilização na gestão de recursos, pela descentralização e desburocratização dos processos de controlo (principalmente dos conselhos locais de educação) e da autoridade em geral, mas também por não se questionar o tipo de racionalidade mobilizado, em que a dimensão micropolítica da escola é esquecida assim como a sua ambiguidade estrutural. Donde se conclui do atrás exposto, que a autonomia não é um fenómeno homogéneo, apesar de girar à volta de temas comuns. Para Manuel Sarmiento(1992),:“ A organização escolar é um lugar de vários *mundos* e de várias autonomias, com uma heterogeneidade de lógicas, por vezes conflitantes, o que dá à gestão um papel eminentemente político e cultural, mesmo quando lida com questões técnicas” (Estevão 1998:31).

Assim, em conformidade com o art.º 58º da Lei de Bases e o art.º 77º da Constituição da República o decreto-lei 172/91 de 10/5 definiu o “modelo de direcção e gestão” para todas as escolas de qualquer grau de ensino não superior. Este novo modelo de autonomia inicialmente foi só aplicado nas escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário, sendo posteriormente aplicado às escolas do 1º ciclo, mais exactamente, foi no ano lectivo (1998/1999) que se iniciou a aplicação do decreto-lei n.º115/A98 de 4 de Maio, que aprovou o Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas. Este modelo é um espaço de consertação a fim de dar respostas às necessidades educativas do meio. Tem autonomia e existe uma democraticidade participada. Com o Regime de Autonomia, Administração e Gestão pretende-se uma nova concepção de escola. Exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola, desejando que possibilite uma sociedade mais autónoma e responsável. Tem como objectivo promover a criação de um cidadão mais autónomo, mais crítico, mais competente e mais responsável.

Se antes a escola desenvolvia o aspecto cognitivo com alguma preocupação cultural, o novo conceito de Educação tem mais a ver com uma Educação para a

qualidade, valorizando a cultura e a Língua Portuguesa, a autonomia, a participação activa, permitindo uma adequação permanente à dinâmica necessária com a reforma em curso. Todos os representantes da comunidade interagem, tornando-se necessário tomar decisões a partir de vários valores, de realidades diferentes, mas sempre com o objectivo comum de melhorar a *Qualidade do Ensino*.

Com o novo regime de Autonomia e Gestão, existe o intuito de transferir poderes e funções de nível nacional e regional, para o poder local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais e encarregados de educação) como um parceiro essencial na tomada de decisões. A autonomia da escola surge assim associada a uma certa dinâmica interna e às relações que estabelece com o exterior.

O problema organizacional que constitui o cerne da presente investigação situou-se exactamente nas “Relações de Poder” que se estabelecem quer interna quer externamente, entre os vários órgãos de gestão de uma escola, com base no decreto-lei nº115/A 98 de 4 de Maio.

O estudo incidiu no real funcionamento de uma Escola do 1º ciclo (Escola nº1 de Évora) estudada como organização, com base nas opiniões e expectativas dos seus actores que viviam a experimentação das alterações estruturantes introduzidas nesta escola pelo decreto-lei nº115/A 98 de 4 de Maio e onde exerci a minha actividade docente durante três anos interpolados.

A presente investigação procurou aprofundar o conhecimento sobre a participação da comunidade educativa na vida da escola, no contexto do modelo de Autonomia e Gestão das Escolas (decreto-lei nº115/A 98). Assim focámos o nosso estudo nos órgãos detentores do poder (Assembleia de Escola; Direcção Executiva; Conselho Pedagógico e Conselho de Docentes), mais exactamente nos elementos que fazem parte desses órgãos. Procurámos analisar a participação dos vários actores que constituem a Comunidade Educativa¹, para saber se efectivamente a “cultura participativa” estava a

¹ Os professores e funcionários formam o que podemos designar por Comunidade Educativa Endógena. A Comunidade Educativa Exógena é constituída por pais e encarregados de educação, autarcas e interesses sócio-económicos e culturais.

crescer e como se processavam os relacionamentos, a nível do poder, entre os vários órgãos de gestão.

Assim, no projecto de desenvolvimento do trabalho estabelecemos como Objectivo Geral:

- ◆ Situar a Escola nº1 de Évora no enquadramento das Relações de Poder da estrutura dos agrupamentos de escolas.

Entendemos que seria determinante para a operacionalização deste trabalho desdobrar o objectivo geral noutros de âmbito mais específico que permitissem extrair conclusões parcelares sobre este tema. Assim, os Objectivos Específicos são:

- Caracterizar a unidade de análise na perspectiva de um estudo de caso.
- Fornecer elementos e recomendações para fomentar a eficácia dos agrupamentos de escola.
- Utilizar a investigação como processo de auto-formação.

Para atingir estes objectivos foram feitas diversas entrevistas (mais exactamente, dezanove no seu total) aos actores mais directamente envolvidos nos órgãos de poder. Entrevistei os professores, pais e encarregados de educação, funcionários, um representante da autarquia, um representante do Centro da Área Educativa e dois representantes dos Sindicatos dos Professores. Todos os que fazem parte dos vários órgãos de gestão da escola em estudo e os dois últimos que, embora nos tenham fornecido uma visão mais teórica sobre o tema em debate, as suas opiniões revelaram-se muito úteis.

Da súpula dos objectivos surge-nos a título deste estudo:

“Relações de Poder no 1º Ciclo do Ensino Básico- O caso particular da Escola nº1 de Évora”

Como o presente estudo se desenvolveu apenas numa escola, estamos conscientes de que a extrapolação das conclusões para o universo das Escolas do 1º Ciclo, seria

abusivo do ponto de vista científico. A sua validade externa é relativa, pelo que será prudente não generalizar as conclusões.

A ideia da presente investigação alicerçou-se na curiosidade de que se revestiu a testagem do modelo de Autonomia e Gestão das escolas, devido ao meu envolvimento profissional e ao interesse pessoal em aprofundar mais uma grande mudança que se avizinha no ensino. O mundo está em permanente mudança, sendo na escola que elas se fazem mais sentir. Como professora que sou, não poderia deixar de me interessar por esta problemática tão sensível que envolve questões tão importantes como o papel dos professores na organização e governo das escolas. Foi com uma certa curiosidade que tentei saber como se sentiam e o que pensavam os colegas que trabalham nesta escola, onde se está a proceder à aplicação do novo modelo, relativamente às práticas que ele veio introduzir.

Além desta natural curiosidade impregnada de um certo espírito científico, existiu ainda uma obrigatoriedade académica inerente à dissertação de Mestrado em Sociologia, na Universidade de Évora cuja Área de Especialização é “Poder e Sistemas Políticos”.

Na sequência de uma sintética pesquisa preliminar da literatura neste âmbito, que consubstanciou o Projecto da Tese, concluímos que estávamos na presença de uma zona de conhecimento ainda muito inexplorada no contexto nacional. Embora precoce, pois a Autonomia dá agora os primeiros passos, os actores vão aos poucos tomando consciência das alterações desencadeadas na “vida da escola”. Considerou-se pertinente a investigação, tendo em conta que este é um campo relativamente novo. Nesta linha, estruturou-se o desenho investigativo em várias partes que embora distintas, procurámos articular de uma forma integrada, da seguinte forma:

No Capítulo I, (Enquadramento Teórico Conceptual) procurou-se fazer um enquadramento do estudo e consta de duas partes distintas: 1ª) A escola como organização e o seu quadro conceptual no contexto actual; 2ª) Estão definidos os principais conceitos operativos do estudo sobre *Autonomia*, tendo em conta vários

factores como: *Relações de Poder, Liderança e Projecto Educativo*; 3º) Faz-se o enquadramento político-legal do decreto que está na base do estudo; 5º) Caracteriza-se o anterior modelo de gestão.

No Capítulo II (Caracterização da Unidade de Análise), caracterizou-se a escola em que o estudo foi desenvolvido e consta de três partes: 1ª) Caracterização Física da Escola; 2ª) Os recursos humanos da escola; 3ª) Organograma da escola que nos permite visualizar mais facilmente as “hierarquias do poder” na mesma.

No Capítulo III (Metodologia Utilizada) procedeu-se ao delineamento metodológico do estudo tendo em conta o enquadramento teórico da temática, a descrição da população e a selecção da amostra. Abordou-se a técnica de recolha de dados utilizada no tratamento da informação recolhida, baseada nas lógicas definidas no objectivo de estudo.

No Capítulo IV (Análise e Interpretação dos Dados), procedeu-se à análise e interpretação dos resultados obtidos, onde se apresentam os resultados que se obtiveram com a aplicação das entrevistas, o que nos possibilitou perceber a influência, na opinião de todos os entrevistados, do novo modelo de autonomia e gestão na “vida da escola” e quais as actuais relações de poder entre os vários órgãos.

Por último, as Considerações Finais, postulam um conjunto de considerações veiculadas pelo objectivo geral do estudo, em analogia com os resultados obtidos e com base numa reflexão fundamentada pela revisão da literatura existente, e sem contudo parametrizar qualquer tipo geral de conclusões. Elaborou-se uma parte referente a *Recomendações*, procurando situar referências que permitam novos pontos de partida para futuras análises e reflexões geradas em torno das problemáticas que nortearam o estudo deste tema.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

1.A IMPORTÂNCIA SOCIAL DA ESCOLA

1.1.EDUCAÇÃO/ESCOLARIDADE

Ao falarmos de Escola surgem dois conceitos que embora se articulem são diferentes e que vale a pena referir – Educação e Escolaridade. O primeiro refere-se ao aperfeiçoamento da pessoa ao longo da vida e é mais abrangente. O segundo concretiza-se em instituições específicas criadas para esse fim – as escola, e é mais restrito.

A educação de um indivíduo exige, em geral, a intervenção de outras pessoas e pode manifestar-se em várias instituições como sejam a escola, a família ou a igreja. Ou ainda colaborando com outras instituições e meios como por exemplo, a comunicação social e as novas tecnologias (Internet).

Pondo em evidência a natureza social da educação, Emile Durkheim define educação como sendo: “ ... a acção exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram preparadas para a vida social, tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente se destina” (Durkheim 1980:40).

Para Max Weber, sociólogo alemão, contemporâneo de Durkheim, a educação é basicamente a formação do homem culto, que está marcado pela existência de um património comum e de um sistema de valores éticos e de regras que são impostas pela sociedade.

Segundo Dewey (1968), educar é pôr a criança em contacto com a cultura a que pertence e prepará-lo para agir em consonância com necessidades de transformação, consoante as situações que se lhe deparam.

De acordo com Jorge Arroteia: “A educação tem função: socializadora; personalizadora, de capacitação profissional; de mudança social; política e selecção social, que depende do contexto económico, político e social” (Arroteia 1991:29).

Ainda segundo este autor, é a sociedade no seu geral, e cada meio social em particular, que determina como é a preparação do indivíduo, para que ele se integre no grupo social em que vive.

Para Manuel Patrício, educação: “...é o processo pelo qual o homem visa explorar o mais possível o rico filão das suas potencialidades” (Patrício 1986:53). Este autor considera que o homem é “uma inesgotável possibilidade de aprender” e uma “fonte de conhecimentos, de saber”. A educação é ainda para este autor “...um processo de desenvolvimento pessoal, humano e cósmico.” Entre a educação e o desenvolvimento há um conjunto de “relações dialécticas”. Hoje o crescimento económico não é possível sem o desenvolvimento científico e tecnológico e este não é possível sem o desenvolvimento educativo. Segundo o mesmo autor, “a educação gera desenvolvimento, o qual gera mais e melhor educação, a qual gera mais e melhor desenvolvimento” (Patrício 1986:56).

Reflectindo sobre os vários autores, posso concluir que educar será criar condições para a realização do indivíduo enquanto pessoa. É necessária uma escola preocupada com a formação pessoal e social dos alunos. De facto a escola não é unidimensional quanto às funções, Manuel Patrício refere as seguintes: função individual; função social; função profissional; função cívica; função de suplência da família e função pessoal-cultural (Patrício 1991).

No que se refere à função individual, o autor considera que compete à escola desenvolver equilibradamente as capacidades e aptidões de cada educando, tornando-o num ser único, capaz de se promover e preservar o seu “eu”. Quanto à função social, a escola deve sociabilizar o educando de maneira a integrá-lo na sociedade. Pela função profissional cabe à escola preparar o educando para o mundo do trabalho, onde este deve saber a sua posição no mercado de trabalho e ser socialmente útil à comunidade. Quanto à função cívica, a escola deve formar o educando de modo a tornar-se um

cidadão consciente do seu papel na sociedade, mantendo a sua personalidade e a sua identidade como pessoa. Na função de suplência da família, a escola deve educar os indivíduos na impossibilidade desta vertente ser feita pela família, pois actualmente há pais que não têm tempo para os filhos. Outros não têm os valores espirituais e cívicos que possam transmitir aos seus educandos para um equilibrado desenvolvimento destes como pessoas. Na função pessoal-cultural a escola deve promover a formação integral do educando orientando-o em função dos valores que estão claramente definidos pela sociedade, sem esquecer que não há indivíduos iguais, "...a formação integral do educando na sua unidade e dignidade de pessoa constitutivamente cultural. (...) É único como indivíduo mas aberta aos outros e solidária com eles."(Patrício 1991:7)

A educação deve fornecer um sentido e um objectivo para a vida, sendo necessário os valores na acção educativa: "As fontes primeiras dos objectivos da educação não são a sociedade, o estudante ou o conteúdo do ensino, mas antes os valores que determinam à partida as finalidades relativas à sociedade, ao estudante ou à cultura, e que intervêm em todas as etapas da concepção duma acção educativa" (Landshere 1975:72).

Como podemos verificar, a função da escola pode ter várias leituras. Se pensarmos que a sociedade é um conjunto de agentes sociais com capacidade para propor e/ou tomar decisões, a escola terá como função promover o que a sociedade pretende dela, num dado momento histórico e cultural.

As sociedades contemporâneas cada vez mais permeáveis à mobilidade, à mundialização e conseqüentemente à competitividade, exigem da parte dos governos uma atenção especial à qualificação dos cidadãos.

William Knoke, escreve: " (...) se um governo pudesse ter uma só função, a educação deveria ser essa função (...); sem educação, a economia colapsa, as receitas fiscais afundam-se, a ética e a moral entram numa situação caótica, as drogas e a violência governam, a tecnologia e a defesa deteoram-se, a democracia degrada-se, as infra-estruturas apodrecem—tudo para nada" (Cabral 1999:45).

Actualmente, nas sociedades europeias, as minorias, os imigrantes, os refugiados e os movimentos de população acentuaram a diversidade cultural. As sociedades tornaram-se hoje subitamente heterogéneas em alto grau. As comunidades multiculturais e multireligiosas são uma constante na Europa dos nossos dias. A intransigência, a xenofobia e a rejeição têm que ceder lugar à tolerância e a uma cooperação intercultural activa. Daí que as políticas de educação devem assegurar plena cidadania a todos os europeus, aliando os princípios de igualdade e de direito à educação com eficiência e qualidade, assegurando um equilíbrio flexível entre direitos individuais e valores sociais, como nos refere um extracto de um relatório da U.N.E.S.C.O.², em que ultrapassar e minorar estes problemas tem sido uma preocupação. “A história da educação durante as últimas décadas ficou marcada pela procura de novos métodos e de novas estratégias susceptíveis de promoverem o exercício cada vez maior do direito à educação, considerado este como um dos direitos fundamentais do homem e como uma das condições indispensáveis para o progresso económico, social e cultural das sociedades.

O conjunto das múltiplas acções e actividades visando promover este direito, fundem-se num processo complexo que é geralmente designado por democratização da educação e que está em relação estreita com a democratização da sociedade”(UNESCO 1985).

A educação e a formação têm sido áreas de prioridade da política educacional em Portugal. Pretende-se a mudança, já não de conceitos abstractos como o de “sistema educativo” mas da pessoa, mudança que é feita privilegiando a escola como o centro da acção da política educativa, protagonizada pelos diversos intervenientes no processo educativo, numa acção conjunta que visa melhorar a educação e a formação e simultaneamente combater a ignorância e a exclusão social.

Nos últimos 20 anos, segundo Fernandes (1997), a sociedade portuguesa teve um forte impacto do sistema educativo. Têm sido sucessivamente questionados e sofreram alterações mais ou menos profundas, a organização da administração e das escolas, a

² U.N.E.S.C.O. (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

formação de professores, o ensino e a avaliação tradicionais, por exemplo, para que de alguma maneira se ajustassem às exigências de uma sociedade em período de profundas mudanças. A escola dos nossos dias apresenta algumas diferenças pois o número de professores e de alunos aumentou muito e especialmente o contexto político, económico e tecnológico alterou-se profundamente. A população escolar diversificou-se.

Para Roberto Carneiro, “Terão que ser implementadas políticas educacionais à altura das mudanças sociais a que assistimos hoje, ..., políticas essas capazes de dar resposta às questões de uma nova ordem internacional no domínio da educação” (Cunha 1997:32).

Ainda segundo este autor: “A trilogia *Aprender a viver juntos, Aprender a aprender juntos e Aprender a crescer juntos*” dá o retrato perfeito das políticas de educação e formação que nos deverão orientar pelo século XXI adentro” (Cunha 1997:33).

Drucker considera haver um movimento fundamental no sentido da mudança da sociedade: “De tantas em tantas centenas de anos, ocorre na história Ocidental uma transformação drástica... No espaço de curtas décadas a sociedade reorganiza-se ... a sua visão do mundo; os seus valores básicos; as suas estruturas sociais e políticas.... Estamos actualmente a atravessar uma dessas transformações” (Drucker 1993:1).

A razão da existência destas mudanças impostas, têm origem, a maioria das vezes, no contexto social. As inovações multiplicam-se trazendo alterações no processo ensino-aprendizagem com a certeza de que todo este processo pode ser melhorado.

De facto, “...as amplas mudanças na vida económica e organizacional estão a ser acompanhadas por mudanças inter-relacionais e profundas na organização e no impacto do conhecimento e da informação, na expansão global dos perigos, na reconstrução geopolítica do mapa global, na restituição e reconstituição das identidades nacionais e culturais e até na redefinição e reestruturação da individualidade humana” (Hargreaves 1998:26).

Das suas palavras podemos concluir que a mudança é inevitável e que as diferentes vertentes que a constituem resulta no declínio de uma época marcada por características que hoje deixámos de observar.

Na sequência destas ideias o autor afirma ainda que: “As escolas e os professores estão a ser cada vez mais afectados pelas exigências e contingências de um mundo pós-moderno crescentemente complexo e acelerado” (Hargreaves 1998:27).

Estas afirmações pressupõem que as mudanças que as escolas experimentam, têm várias origens. Não se resumem exclusivamente ao meio educacional, mas a uma “transição sócio-histórica de um período de modernidade para outro de pós-modernidade,” (Hargreaves, 1998:27). A mudança aparece assim, neste autor, contextualizada pelo mal-estar da modernidade e marcada pelas exigências da pós-modernidade

Os conceitos chave para caracterizar a condição social da pós-modernidade são rapidez, complexidade e incerteza. Este facto coloca alguns desafios ao ensino. Assim, e ainda tomando como exemplo as palavras deste autor, “A compressão do tempo e do espaço está a criar uma mudança acelerada, uma sobrecarga de inovações e uma intensificação do trabalho docente. A incerteza ideológica desafia a tradição judaico-cristã, na qual se têm baseado muitos sistemas escolares, e faz surgir crises de identidade e de objectivos no que toca às novas missões que poderiam ter. A incerteza científica mina as alegações relativas à existência de uma base de conhecimento segura para o ensino e faz com que cada inovação pareça mais dogmática, arbitrária e artificial do que as anteriores. Por último, a procura de modelos de tomada de decisão mais colaborantes cria problemas às normas de isolamento nas quais se tem baseado o trabalho dos professores, criando igualmente problemas para muitos líderes de escolas, que receiam pelo seu poder face ao alcance potencial da colaboração” (Hargreaves 1998:11).

Para Lipovetski, existe aquilo a que o autor chama uma “lógica nova” cujos efeitos começaram a tornar-se claros a partir da Segunda Guerra Mundial. Essa lógica denominava-a Lipovetski “processo de personalização” ou seja, ele considera este período como: “Uma nova forma de a sociedade se organizar e se orientar, uma nova forma de gerir comportamentos, não pela tirania das regras mas com o mínimo de proibições e o máximo de escolhas possíveis, com o mínimo de austeridade e o máximo

de desejo possível, com o mínimo de coerção e o máximo de compreensão possível,”(Laura 1991:131).

A influência da condição pós-moderna e a emergência de um novo paradigma deu origem a mudanças epistemológicas e metodológicas que se fizeram sentir a vários níveis. A mudança de paradigma tem um âmbito mais vasto, pois percorre todas as ciências: naturais, sociais e também as ciências da educação.

1.2.-A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

Presentemente, assiste-se a uma profunda mudança na maneira como se encaram as questões da organização e administração dos estabelecimentos de ensino. A escola, enquanto organização, tornou-se um objecto de estudo específico, e é encarado cada vez mais, como o ponto central da gestão do sistema.

As escolas nas suas dimensões organizacionais e sociológicas “estão fortemente consolidadas como instituições sociais e, simultaneamente, encontram-se perante uma crise desafiadora do seu modelo formal institucionalizado”, (Sarmiento 1996:204). Para Ceri: “o estabelecimento de ensino constitui a unidade estratégica crucial de uma política de inovação”,(Canário 1992:166). Para este autor, e de acordo com Laderrière (1990), hoje é unânime considerar que na execução eficaz de políticas educativas, “o nível do estabelecimento de ensino é determinante” (Canário, 1992:166).

A escola como unidade administrativa substitui-se progressivamente pela escola como organização social, inserida num contexto local, com uma identidade e cultura próprias, um espaço de autonomia a construir e descobrir, susceptível de se materializar num projecto educativo. Assim, o estabelecimento de ensino aparece como uma organização social cujo funcionamento tem como elemento base a acção e interacção dos diferentes actores sociais em presença na escola. Porque as escolas apesar de semelhantes são necessariamente diferentes, é grande a pertinência teórica do “projecto educativo”. Uma das ideias chave para compreender os processos de mudança nos

estabelecimentos de ensino passa a ser, segundo Perrenoud e Montandon, “as instituições propõem, os actores dispõem” (Canário, 1992:167).

A consolidação das escolas como instituições sociais é um modelo caracterizado pela segmentação de saberes, espaços e tempos, numa época de cruzamento de culturas, globalização das relações sociais a aceleração dos tempos. É também por isso que “as mudanças educativas têm contemporaneamente uma incontornável dimensão de mudanças de estrutura da organização escolar” (Sarmiento 1996:204-205).

A escola quando vista como organização escolar é em si mesma, um local de mudança. É um centro de desenvolvimento que oscila entre o progresso que deve sustentar e as reproduções sociais que teima em manter.

Actualmente, alguns autores consideram que o importante é as próprias organizações aprenderem e o modo como apreendem o mundo. Um desses autores, Peter Senge,(1993)refere que: “Ao reagir ao presente para construir o futuro, é necessário iniciar a prática de uma nova disciplina – o pensamento sistémico. A organização aprende quando as pessoas estão continuamente a desenvolver as suas capacidades, criando padrões de pensamento e desenvolvimento e trabalhando em grupo. Ao funcionarem deste modo, aumentam o respeito próprio e a auto-actualização, construindo uma visão colectiva da organização” (Cunha 1997:61).

Estas organizações são mais fortes do que as tradicionais, uma vez que há uma visão mais profunda da organização. Peter Senge enfatiza que o pensamento sistémico (Systems Thinking) é a disciplina fundamental nas organizações que aprendem. Os pensamentos sistémicos mostram que pequenas acções, mas bem estruturadas, podem provocar melhoramentos longos e significativos se ocorrerem no espaço e no tempo certo. O cerne principal do pensamento sistémico consiste em analisar o pensamento ao nível das inter-relações mais do que causa/efeito linear das correntes e analisar os processos de mudança em detrimento das alterações instantâneas.

Para aplicar o pensamento sistémico torna-se importante compreender um conceito simples *feedback*, no sentido em que todos partilham as responsabilidades inerentes ao sistema. Consideram que existem dois tipos de *feedback*: reforçado e equilibrado. O

feedback reforçado tem em conta que os processos são os instrumentos de crescimento; enquanto o *feedback* equilibrado promove uma meta orientadora do comportamento no sentido da responsabilidade. As organizações que aprendem, só aprendem se os indivíduos que a compõem também aprendem.

Escola e Comunidade parecem estar indissociavelmente ligadas. Como refere Coelho Rosa et Al (1990), a escola faz parte da comunidade em que se insere, embora, pretenda preservar a sua identidade própria, ela tenta em simultâneo dar contributos para essa mesma Comunidade. Manuel Patrício sintetiza assim esta relação : “A escola não é indissociável da comunidade (...) o horizonte comunitário constitui o palco mais vasto da acção educativa do professor. Os alunos que ele trabalha na escola, provêm da comunidade e a ela regressam, nela vivem. É um vaivém quotidiano. É um vaivém essencial” (Patrício 1993:28).

Este autor considera ainda que só se a escola estiver ao serviço da Comunidade é que esta poderá vir a apoiar mais directamente a primeira. Uma escola mais aberta á Comunidade contribuirá indirectamente para a dignificação do professor, enquanto profissional, assim como a imagem que a comunidade tem da escola. No entanto considera que o relacionamento entre a escola e a comunidade ainda não é uma realidade: “Queremos, ou dizemos que queremos, mas não temos uma escola enraizada na comunidade” (Patrício 1993:94).

A permeabilidade da escola ao seu ambiente, pode inserir-se numa visão sistémica, e em simultâneo, numa estratégia de mudança pois “...a escola muda, mudando a sua relação com a realidade (...) a ‘abertura’ deve ser entendida como um processo inserido numa estratégia de mudança da instituição escolar” (Canário 1990:84).

As várias interacções entre os diversos actores que se relacionam com a escola, levam a que este sistema interaja com a comunidade influenciando-a e deixando-se influenciar por ela.

A participação da Comunidade Educativa na vida da escola, pode estimular a capacidade de iniciativa dos indivíduos inseridos nessa comunidade e permite adaptar os projectos a desenvolver na escola às reais necessidades do meio. Assim, a

participação da comunidade tem uma importância estratégica que se consolida no reforço da autonomia e da identidade de cada escola.

Assumir a mudança na óptica de uma mais ampla partilha de poder na escola, é assumir esta abertura à comunidade.

Sergiovanni (1994) define assim comunidade: “As comunidades são colecções de indivíduos que estão ligados por uma vontade natural e que estão unidos a um conjunto de ideias e *ideais* partilhados. Esta ligação e união é suficientemente forte para os transformar de uma colecção de eus, em um *nós* colectivo. Como um *nós*, os membros são parte de uma malha de relações significantes fortemente tecida, este *nós* partilha geralmente um lugar comum e, com o passar do tempo, transforma-se em sentimentos e tradições comuns” (Costa 1996:67).

Contudo, é importante referir que os actores no contexto da acção, podem não estar sempre de acordo. Segundo a imagem da escola como democracia, procuram-se os consensos entre os participantes, segundo a imagem política, os interesses divergentes entre os actores geram, frequentemente, conflitualidade e negociação. À luz da metáfora política, os actores que interagem na escola e que são vulgarmente designados por Comunidade Educativa, podem, numas situações ser encarados como *parceiros participantes*, e noutras como *partes*. Enquanto “parte”, segundo Baptista Machado, “o cidadão afirma a sua autonomia pessoal contra outros particulares, ou contra a colectividade”(Lima 1992:28). Enquanto “participantes” na comunidade, o mesmo autor considera que “são portadores de uma função no todo colectivo” (Lima:28).

De acordo com o referido anteriormente, este estudo pretende fazer uma abordagem centrada no estudo da escola enquanto organização. Este novo paradigma ³deslocou-se do nível de análise “central” para o “local” e tem sido sustentado teoricamente com base na sociologia das organizações e na administração educacional, estando assim situado num nível meso-sistémico, de acordo com Barroso: “O estudo da escola abre-se assim à influência dos paradigmas interaccionistas das análises que

³ Para Foucault (1979), “um paradigma é um “regime de verdade”, isto é, um conjunto de práticas e discursos utilizados por uma comunidade científica que, implicitamente, definem as questões e os métodos considerados legítimos de investigação.” (Domingos 1997:278)

encaram as organizações como construções sociais, o que leva a pôr ênfase, na acção dos indivíduos, nos seus interesses, nas suas estratégias, nos seus sistemas de acção concreta”,(Barroso 1996 a:10).

A transformação entre a relação do Estado e a Escola leva-nos a não rejeitar a relação dicotómica: centralização/ descentralização. Trata-se do “processo de territorialização das políticas educativas”.

Uma nova organização da educação passa obrigatoriamente por um processo de autonomia e de conseqüente descentralização do poder da escola que tem como objectivos, a sua democratização, proporcionando a igualdade de oportunidades e melhorando a qualidade da educação.

Partimos assim para uma organização escolar melhorada, onde o poder de decisão ganha maior amplitude, tendo como contrapartida a prestação de contas, e onde haja uma maior ligação entre a escola, os interesses locais, regionais e nacionais. Nesta nova ordem organizativa do sistema educativo impõe-se, assim, que as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e a Educação Pré-Escolar, passem a integrar de pleno direito uma organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação e ensino.

A escola enquanto centro das políticas educativas, tende a construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança.

O desenvolvimento da autonomia das escolas exige que se tenha em conta a dimensão variável dos estabelecimentos de educação e ensino e ao mesmo tempo salvaguardar a sua identidade própria. A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada no dia a dia por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa. Preconiza-se a realização de uma política coerente e eficaz, numa lógica de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural, sustentado e equilibrado.



Na sequência de todas estas alterações, preconiza-se no sistema escolar mudanças na política educativa, que se concretizaram numa nova legislação com base no novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo decreto-lei n.º115-A/98, de 4 de Maio.

2 - DESENVOLVIMENTOS TEÓRICOS

Ao basear-se o presente estudo na investigação qualitativa concebida para permitir uma “compreensão mais profunda dos problemas, e investigar o que está por trás de certos comportamentos atitudes ou convicções” (Fernandes 1991:66), procuraremos interpretar os resultados obtidos nesta investigação, com base no enquadramento teórico que se segue.

A leitura sociológica e organizacional da escola enquanto organização exige o aprofundamento de um modelo teórico de análise, e assim as ciências sociais encontram-se numa fase pré-paradigmática apresentando assim um atraso em relação às ciências naturais, que se encontram mais amadurecidas no seu processo de desenvolvimento.

Não existe nesta fase um paradigma dominante, tal como se afirma: “não existe um conjunto teórico, conceptual e metodológico básico universalmente aceite” (Santos 1990:153).

Porque não existe um paradigma exclusivo, o modo de interpretar a realidade pode decorrer de modo diferente. No entanto, numa perspectiva de investigação e para compreendermos a escola como organização necessitamos de um referencial teórico onde iremos procurar enquadrar as interpretações decorrentes dos dados recolhidos. Assim, para compreendermos a escola como organização achámos importante elaborar uma breve referência à evolução das teorias da administração educacional.

A criação de uma teoria específica para a administração educacional é bastante recente e teve o seu início nos Estados Unidos, nos anos 50, do século XX, tendo

depois surgido nos anos 70 em outros países de língua inglesa como Canadá, Reino Unido e Austrália e mais tarde (por volta dos anos 80) em outros países do continente europeu como a França, a Espanha e posteriormente em Portugal.

Surgiu assim o denominado “New Movement” que, segundo Barroso (1991), “...ficou assinalado como a primeira tentativa de passar da “prática da administração da educação” para uma “teoria de administração educacional” recorrendo à ajuda das ciências sociais e à teoria das organizações” (Fonseca 1998:16).

Barroso (1995), fazendo uma breve referência à evolução das teorias da administração escolar, definiu três grandes períodos. O primeiro período, (até aos anos 50) é caracterizado pelo aparecimento das primeiras teorias da administração educacional baseadas em duas correntes empresariais: as “técnicas de gestão científica” (desenvolvida por Taylor) e o movimento das “relações humanas” (Mayo 1945).

A teoria desenvolvida por Taylor, colocava a ênfase nas tarefas, na racionalização do trabalho dos operários, na eliminação do desperdício e na redução dos custos. O taylorismo é uma abordagem que padroniza situações, que emite receitas antecipadas, soluções pré-estabelecidas, princípios normativos que regem o “como se devem fazer as coisas” dentro da organização. Tal abordagem diz como a organização deveria funcionar, em vez de explicar o seu funcionamento.

Quanto à Teoria das Relações Humanas, desenvolvida por Mayo (1945), coloca a ênfase nas pessoas, na humanização do trabalho, democratiza os conceitos inerentes à administração e valoriza a organização informal. Desta corrente fazem parte os estudos sobre a liderança das organizações, sobre os processos de comunicação das mesmas, deslocando-se o enfoque das organizações para a sua componente informal, pondo quase de lado a sua componente formal, e dando especial atenção e significado à dinâmica de grupos.

O segundo período (dos anos 50 até aos anos 70), caracterizado pelo aparecimento do já referido anteriormente «New Movement», onde há a tentativa de construir uma teoria específica da administração educacional, sendo três as suas principais áreas de

desenvolvimento de acordo com Barroso (1995): os estudos baseados no “modelo de sistema social”, que estabelece a distinção pessoal; os estudos sobre o papel desempenhado pelos administradores dos distritos escolares ou das escolas e os estudos sobre o clima organizacional (Falcão 2000).

O terceiro período (a partir dos anos 70 até aos nossos dias), caracterizado por um pluralismo na abordagem da administração educacional e que assenta, por um lado, na crítica ao paradigma estruturo-funcionalista que vai encerrar o “New Movement” visto este valorizar os aspectos mais teóricos da administração e assenta por um lado na apresentação de uma “teoria alternativa” proposta por Greenfield (1985/1989). Este período “...sofre a influência do aparecimento de um novo paradigma que vai recuperar a tradição weberiana da acção dos indivíduos na abordagem das organizações” (Falcão 2000:36). Esta visão põe em evidência que o homem é um ser activo do seu próprio mundo e não um produto passivo dele.

Visto os pressupostos da teoria da Burocracia enunciada por Weber, (que visa a racionalidade dos meios e objectivos em que a legitimidade do poder racional e legal decorre de normas legais definidas), terem dominado as investigações sobre as escolas e terem dado ênfase à dimensão estrutural e ao desenho da organização, de acordo com a investigação produzida no âmbito das teorias organizacionais, a análise das teorias organizacionais, a análise da administração educacional deve mobilizar as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar.

Das várias teorias organizacionais da administração educacional, importa referir as que parecem mais adequadas para o estudo da escola como organização, possibilitando a sua compreensão e explicação.

As teorias de organização escolar agrupam-se em duas categorias: as “teorias clássicas” e as “teorias modernas”. As primeiras analisam a escola de um ponto de vista racional, enquanto sistema aberto e limitam-se a propor modelos formais pois consideram que o mundo é “racional”, “objectivo” e “certo”. Consideram que as pessoas actuam de acordo com as suas necessidades e crenças. Determinam o que querem fazer e actuam em consequência da sua vontade.

Em oposição a esta perspectiva surgem as teorias que analisam a escola como “sistemas debilmente articulados” ou como modelos “ambíguos”, de acordo com Bush, 1986 (Falcão 2000:33).

Estes modelos, segundo Barroso (1990:13), consideram a escola como uma organização com objectivos pouco claros, fragmentada em grupos pouco autónomos, ligados de uma maneira que não é possível e com pouca participação dos seus elementos. Também consideram que a escola por estar sujeita a influências do exterior pouco claras e contraditórias, isso dificulta a tomada de decisões. Daí que a sua administração deve ser o mais descentralizada possível fazendo com que as decisões se tomem ao nível das subunidades ou dos indivíduos, de acordo com Barroso (1995).

Após um percurso pelos modelos racionais, naturais, estruturais, de recursos humanos e sistémicos, a Sociologia das organizações escolares tem-se aberto aos modelos simbólicos: “Os *modelos políticos* introduziram uma série de conceitos (poder, disputa ideológica, conflito, interesses, controlo, regulação, etc.), que enriqueceram a análise das organizações (Ball,1987). Os *modelos simbólicos* vieram pôr a tónica no significado que os diversos actores dão aos acontecimentos e no carácter imprevisível dos processos organizacionais mais decisivos” (Nóvoa 1992:25).

Porque esta investigação se reporta a um período de reformas educacionais ao nível de mudanças da política educativa que têm a ver com uma maior descentralização e autonomia, fui levada a privilegiar o modelo simbólico e político uma vez que e de acordo com Friedberg: “Estando os actores das organizações sujeitos a influências políticas, económicas, sociais e culturais, a evolução da dimensão organizacional tem estado, com eles sujeita a influências externas e às relações de interesse dos próprios actores” (Friedberg 1993:33).

Adoptámos neste estudo este modelo pois consideramos que esta abordagem poderá contribuir para a concepção de um quadro conceptual adequado ao estudo das relações de poder na organização escolar e também porque encaramos as organizações quer como sistemas políticos, (Afonso 1994), quer numa perspectiva micropolítica (Costa 1996).

A noção de organização tem sofrido alterações e cada vez nos afastamos mais das concepções tradicionais que viam na racionalidade, na estabilidade e na previsibilidade as características dominantes do seu funcionamento.

Assim, Falcão (2000) refere autores como Choen, March & Olsen (1972) que consideravam as organizações como “anarquias organizadas” ou Weich, (1976) que as considerava como “sistemas debilmente articulados” ou mais recentemente “arenas políticas” (Bacharach 1991) ou ainda “sistemas caóticos” (Griffiths, Hart & Blair, 1991).

As organizações passam assim de realidade dada, a realidade construída. É neste contexto teórico que os modelos simbólicos e políticos se apresentam como uma alternativa.

Os modelos simbólicos tendem a diluir a percepção de conflitos e a ignorar o problema das relações de poder. A análise política pressupõe a existência de objectivos e interesses individuais ou de grupo, no sentido de influenciarem o processo de tomada de decisão para uma escolha que é preferida a uma outra. De acordo com Afonso: “A perspectiva política concebe as organizações como contextos circunstanciais onde indivíduos e grupos de interesse e finalidades específicas entram em interacção para atingirem os seus objectivos próprios, pondo em prática estratégias diferentes e muitas vezes antagónicas. Deste modo, em cada momento, os objectivos explícitos da organização são concebidos como sendo o resultado específico do jogo de poder em curso, envolvendo diversos indivíduos e grupos activos no seio da organização”(Falcão 2000:39).

O modelo político encara a escola como sistema político, onde se constata a pluralidade, a multiplicidade e a heterogeneidade das pessoas e dos grupos formais e informais. Cada um desses actores possui objectivos e interesses próprios e entram frequentemente em conflito devido a incompatibilidades de interesses e à inevitável luta de poder. Assim o considera Friedberg para quem as “organizações são construções políticas ou, se se quiser, como construções de relação de poder que asseguram a integração das racionalidades limitadas dos participantes” (Friedberg 1995:197).

Para Crozier & Friedberg, os actores organizacionais, dentro da sua margem de autonomia, adoptam estratégias próprias, assumindo jogos de poder específicos, de modo a concretizarem os seus objectivos.

Concordamos com Friedberg que coloca a interacção entre os actores num contexto de interdependência estratégica. Tais processos têm um carácter essencialmente político e eventual: “A interacção humana, mesmo em contextos de acção muito estruturados é sempre política (...) é subentendida por interesses, por intenções, por estratégias mais ou menos conscientes, que geram relações de força e que se ajustam através de negociações e de discussões, nas quais a questão da legitimidade tem um lugar central” (Friedberg 1995:17).

É sobretudo com o desenvolvimento da abordagem política no estudo das organizações e com a imagem da escola enquanto arena política na perspectiva micropolítica que se utilizam conceitos como a “diversidade de interesses, o “conflito” e o “poder”, noções que passamos a esclarecer:

A noção de “interesse” está associada à valorização dos indivíduos nas organizações em oposição ao carácter colectivo e de unidade institucional. Porque as pessoas não são sujeitos passivos, intervêm na organização segundo os seus próprios interesses. Morgan define interesse como: “...um conjunto de predisposições abrangendo as metas, os valores, os desejos, as expectativas e outras orientações e inclinações que conduzem uma pessoa a agir num sentido em vez de um outro (Falcão 2000:39).

O “conflito” surge como algo natural, no contexto da organização e não como uma consequência indesejada. São normais e até desejáveis os conflitos para o desenvolvimento da organização, tanto os conflitos intra-organizacionais como os extra-organizacionais que nela se reflectem.

Para Ball, as escolas podem ser consideradas como “campos de luta, divididas por conflitos em curso, ou potenciais entre os seus membros, fracamente coordenadas e ideologicamente dispersas” (Costa 1996:83).

Tal como no conceito anterior, existe uma pluralidade deste conceito, sendo o de Afonso (1994) o que optei: “Os conflitos são situações de colisão de interesses, e podem ser institucionalizados ou ignorados nas regras formais ou informais do sistema político escolar” (Falcão 2000:39).

Quanto à noção de “poder”, não existe uma forma consensual de definição. Para Afonso “...os conflitos de interesse tendem a ser resolvidos pela utilização do poder” (Afonso 1994:54).

A disputa pelo poder assume-se como um campo de luta permanente dentro da organização. Morgan (1986) considera o poder “... o meio através do qual os conflitos de interesses são resolvidos em última instância” (Falcão 2000:39).

Por outro lado, Dahl define poder como “...a capacidade de A para obter resultados favoráveis às preferências e aos desejos de A” (Falcão 2000:39).

Para Toffler (1991) a análise da temática do poder é “inevitável em todas as relações humanas”. Bacharad (1998), faz a distinção entre poder de autoridade e poder de influência. O primeiro está ligado ao poder formal e legítimo, o segundo ligado ao poder informal e sem necessitar de legitimação legal.(Costa 1996).

De um modo geral a noção de poder tem uma conotação negativa, distorcida e frequentemente associada ao abuso de poder, tal como considera Crozier (1971). Este autor refere que tal conceito deve ser encarado numa perspectiva “normal”, dentro do contexto das relações humanas. É natural que devido ao facto de existirem interesses divergentes, que exista interdependência e conflitos de poder. Assim, e de acordo com Friedberg, se os actores das organizações “...querem ter êxito nas suas tarefas, todos serão levados, quer queiram ou não, quer gostem ou o façam contra vontade (...), a tentar influenciar mutuamente as suas condutas, isto é, a exercer o poder uns sobre os outros” (Friedberg 1995:260).

Ele considera também que para além da natureza relacional, existe um elo entre o poder e a cooperação, entre o poder e a troca. Porque o poder é indissociável da relação entre actores, então não é imposto, é inseparável dos processos de negociação. Friedberg conclui, em suma, que não há relação sem troca nem troca sem negociação.

Este autor define poder como “Troca desequilibrada de possibilidades de acção, ou seja, de comportamentos entre conjunto de actores individuais e/ou colectivos”(Friedberg 1995:115).

Na perspectiva do modelo político, os indivíduos inserem-se em grupos com interesses específicos, que são por vezes antagónicos, com vista a atingir os seus próprios objectivos.

Foi fundamental o contributo dado pela pesquisa de Crozier, segundo Falcão (2000), na análise política das organizações, visto que analisa como o poder e a influência funcionam nas organizações, de modo a que os indivíduos resolvam os seus problemas. O seu trabalho pretende verificar como os diferentes jogos de poder podem resolver os problemas que surgem nas organizações. Mais tarde Friedberg (1993) designa esta situação de “troca política”, que ocorre quando os indivíduos trocam recursos mas tentam simultaneamente manipular as regras dessa troca a seu favor.

À semelhança de Crozier (1963) Allison (1971) caracterizou o processo político de tomada de decisão como “um jogo de poder”, que os actores jogam em função dos seus interesses.

Bacharad & Lawler (1980,) apresentam o seu modelo político baseado na análise do poder, das coligações e da negociação como elementos fundamentais no estudo das organizações e consideram que: “A relação de poder é o contexto para a acção política abrangendo os aspectos mais importantes subjacentes à vida organizacional. Sendo os mecanismos primários através dos quais os indivíduos e os subgrupos adquirem, mantêm e usam o poder, as coligações cristalizam e trazem à superfície os interesses e os conflitos dos subgrupos organizacionais. Através da negociação, as diferentes coligações procuram atingir os seus objectivos políticos e defender-se das iniciativas das coligações adversárias ”(Falcão 2000:40).

Para Bolman e Deal (1984) as organizações são vistas como “arenas políticas”⁴ que comportam uma série de indivíduos e de interesses de grupo que diferem nos valores, preferências, crenças, informação e percepção da realidade, sendo essas diferenças

⁴ Metáfora utilizada pela primeira vez por Bacharad (1988)

duráveis e mudando muito lentamente. As decisões e os objectivos das organizações surgem após um processo de discussão, negociação e mesmo de luta por uma tomada de posição na decisão, o que pode levar a um conflito, sendo este um dos componentes principais dos processos sociais. De acordo com Coser: "O conflito assim como a cooperação, tem funções sociais. Um certo grau de conflito é um elemento essencial na constituição de grupos e na persistência da vida do grupo" (Falcão 2000:41).

O conflito não estando somente ligado às ambições pessoais apenas constata que os indivíduos e os grupos, diferentes na sua formação e na sua função, têm objectivos que nunca coincidem exactamente. Cada actor social tem uma visão diferente dos meios necessários para que o conjunto funcione, o que leva a estratégias que nem sempre são concordantes, o que por sua vez pode originar conflitos de poder.

Para Friedberg, a relação de poder "...pressupõe reciprocidade, mas é uma relação desequilibrada pois o acesso aos recursos (informação, competência, legitimidade, influência, etc.) é sempre incompleto e desigualmente repartido" (Friedberg 1993:142).

O estabelecimento de redes de comunicação e o facto de se dominar as relações com o meio envolvente são duas grandes fontes de poder. Ter o conhecimento sobre o modo como "funcionam" as redes de influência, dentro e fora da organização permite aumentar o poder. Daí que a distribuição de recursos, como sejam verbas, equipamento e pessoal seja uma das características mais importantes no processo político das organizações. Por outro lado, o estudo de grupos de interesses ou clientelas, segundo definição de Easton (1965), dentro das organizações, pressupõe a existência de interesses individuais ou de grupo, o que torna possível a definição das estratégias mais adequadas à "luta" pela tomada de decisão. Segundo este autor, um sistema político representa uma complexa teia de relações sociais dentro de uma organização.

Para Hoyle (1986) as decisões na organização resultam da adaptação entre interesses pessoais, profissionais e políticos, (aparecendo para este autor dois deles ou até os três em simultâneo) que implicam processos de negociação estabelecendo relações de poder que podem ser mais ou menos formais.

Segundo Barrouch (1989:92), quando se toma uma decisão ela “emerge de um processo dinâmico entre os actores implicados. Os actores são levados a adoptar comportamentos estratégicos que têm em conta o comportamento de outros actores; como de influências, o que faz parte das regras do jogo” (Falcão 2000:44).

Actualmente no âmbito das abordagens políticas, a perspectiva micropolítica tem vindo a demonstrar-se importante na análise das organizações. Apesar das análises micropolíticas se terem desenvolvido a partir dos anos 60 é principalmente a partir dos anos 80 que a investigação em micropolítica se desenvolve.

Se por um lado a abordagem dos sistemas políticos se centra na análise do relacionamento dos grupos de interesse com as autoridades políticas a perspectiva micropolítica pretende explicitar como as lógicas de acção são negociadas entre os grupos, dentro das organizações, sem pretender ignorar o nível macro-estrutural da política de uma organização cuja unidade de análise são as coligações estabelecidas. Assim, para Afonso: “A abordagem micropolítica reconhece estas duas dimensões na política das organizações e, como tal, representa uma perspectiva teórica complementar na análise da dinâmica dos processos políticos no interior das organizações” (Falcão 2000:44).

As abordagens micropolíticas centram-se na análise das relações de poder entre as várias clientelas, ou mais especificamente, na utilização do poder para alcançarem objectivos específicos dentro das organizações. Neste sentido, Blase define micropolítica como: “O uso formal e informal do poder por indivíduos e grupos para alcançarem os seus objectivos dentro da organização em que acções de cooperação e de conflito e respectivos processos são a verdadeira essência das micropolíticas” (Falcão 2000:45).

No entanto, a perspectiva teórica da micropolítica insere-se no modelo da política organizacional, ou seja, os conceitos do enquadramento teórico da micropolítica como poder, conflitos ideologia, etc., correspondem aos conceitos do modelo da política organizacional.

Tendo em conta as limitações dos modelos políticos (visto não haver modelos ideais e porque a abordagem política negligencia os aspectos burocráticos esquecendo que o modo como se tomam por vezes as decisões está estandarizado na maior parte das organizações, optei pela abordagem micropolítica uma vez que e de acordo com Glatter: “A linguagem do poder, coligações, arenas, negociação, interesses, ambiguidade, etc., parece ser útil na distinção entre a retórica e a realidade (...) em despertar a atenção para diferentes propostas oriundas de diferentes indivíduos e grupos, com diversas concretizações (pelo que a perspectiva micropolítica é essencial para a compreensão da administração educacional” (Falcão 2000:45).

Neste contexto, com a experimentação de um novo modelo de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino considere a abordagem política numa perspectiva micropolítica, visto esta poder ajudar a analisar e a identificar o conjunto de forças que influenciam os processos de tomada de decisão por parte de indivíduos e grupos, os conflitos e as estratégias a eles inerentes, formas de participação dos vários actores educativos em contexto organizacional, neste caso no órgãos de gestão de uma escola do 1º ciclo.

Hoyle (1988) considera que a abordagem micropolítica serve para compreender melhor as relações, visto que a micropolítica é difícil de se ligar às teorias convencionais, orientadas para o controle e para a racionalidade.

3 - A AUTONOMIA

3.1-O CONCEITO DE AUTONOMIA

Na sequência da publicação da lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de Outubro de 1986 (Lei n.º46/86), tem vindo a decorrer o processo de Reforma do Sistema Educativo, que tem como objectivo a introdução de uma nova concepção da escola portuguesa, com especial realce na autonomia da escola, na descentralização e na transferência de poderes e de funções do nível nacional e regional para o nível local,

reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local como um parceiro essencial no processo da tomada de decisões.

É fundamental enquadrar o conceito de autonomia desde a Constituição da República Portuguesa (art.º 267) ao conhecido decreto da autonomia (D.L. 43/89 de 3 de Fevereiro).

De acordo com o decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro: “A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade educativa.”

Com esta autonomia e partindo do princípio de que a escola é uma comunidade de pessoas empenhadas na qualidade da educação, (professores, pais, autarcas, funcionários, alunos e associações de âmbito sócio económico e cultural), pretende-se romper com velhas rotinas, criando condições para maior capacidade de iniciativas na orientação das actividades escolares.

Neste sentido, “O reforço das competências e da autonomia da escola, com vista a torná-la o centro da acção educativa, responde também à preocupação de promover a qualidade do trabalho desenvolvido.” (Vasconcelos, 1999:21)

O decreto-lei 115-A/98 de 4 de Maio, define no art.º 3º ponto 1 e 2: “Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégicos, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe são consignados. O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades, constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas...”

Associado à autonomia está o projecto educativo e entre ambos estabelece-se uma relação interdependente. Portanto, falar em autonomia da escola significa falar de um trabalho original e distinto e que é expresso no Projecto Educativo da Escola. Assunto a que voltarei posteriormente.

Para Max Weber, “Autonomia significa, ao contrário de heteronomia, que a ordem do agrupamento não é imposta por alguém de fora do mesmo e exterior a ele, mas pelos seus próprios membros e em virtude dessa qualidade (seja qual for a forma que assuma)” (Sarmiento 1996:5).

Nesta definição, o conceito de autonomia está muito perto do de auto-regulação.

Como sustentava Orey da Cunha (1989), uma nova relação pedagógica desabrochava (na era da “Reforma”), alicerçada na participação e na autonomia, o que significava que a *escola autónoma*, se regia por leis próprias, assumidas, escolhidas, interiorizadas, negociadas em comum acordo pela União Educativa.

Segundo Machado a autonomia é “o poder de se auto-determinar, de auto-regular os seus interesses ou o poder de se dar a própria norma”. (Costa 1991:44)

Para João Barroso, o conceito de autonomia “está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias” (Barroso 1996:17).

Manuel Jacinto Sarmiento refere que a autonomia “significa a emergência, pelo menos no discurso do campo educacional, de uma necessidade de substituição da estrutura do poder e dominação heterónoma por uma forma de auto-regulação” (Sarmiento 1996:5).

Ainda segundo este autor, a palavra autonomia: “...tem vindo a ser objecto de um contínuo processo de ressemantização, no decurso do debate político – educacional. A sua centralidade é evidente, no contexto actual das políticas educativas que propõem o estabelecimento de ensino como nível próprio da realização das mudanças pedagógicas e organizacionais, a territorialização como espaço de orientação e de projecto e a descentralização como dispositivo administrativo de atribuição de competências e poderes às comunidades educativas” (Sarmiento 1998:13).

O conceito vai conhecendo alguma refinação, nomeadamente para Berta Macedo: “A escola aumenta a sua autonomia através de múltiplas dependências-interacções que estabelece com os outros sistemas, tendo em conta as necessidades e as finalidades

que identifica. (...) a variedade das dependências que desenvolve produz diferença. A gestão destas dependências á a autonomia da escola” (Macedo 1995:87).

Para João Barroso, a “autonomia decretada”, consagrada no normativo acima referido, foi insuficiente para instituir “formas de auto governo nas escolas (essência da autonomia)” referindo que: “Mais que regulamentar a autonomia, o que se pretende é criar as condições para que ela seja construída, em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e em respeito pelos princípios e objectivos que enformam o sistema público nacional de ensino” (Barroso 1997:20).

A autonomia deve ser assim um investimento na qualidade da educação e das escolas, servindo de incentivo ao trabalho, à capacidade de organização, ao reconhecimento social, com vista à valorização da educação, dos professores, das escolas e das comunidades.

O Estado mantém contudo o seu papel regulador, com o intuito de evitar a fragmentação do ensino. Assim, “O reforço da autonomia das escolas não deve ser encarado como uma forma de o Estado aligeirar as suas responsabilidades; mas sim o reconhecimento de que, em determinadas situações e mediante certas condições, os órgãos representativos das escolas possam gerir melhor que a administração central ou regional certos recursos” (Barroso 1996:30).

Neste novo modelo “o que está em causa não é conceder maior ou menor autonomia às escolas, mas sim reconhecer a autonomia da escola como um valor intrínseco à sua organização, e utilizar essa autonomia em benefício das aprendizagens dos alunos” (Barroso1996:31).

Na verdade, pretende-se transitar de um estágio em que os responsáveis pela gestão das escolas estão totalmente dependentes do Ministério, subordinando todas as decisões ao que está regulamentado (heteronomia), para outro em que as escolas têm a liberdade de produzirem as suas próprias normas (autonomia), que se caracteriza, “Pela ausência de normas claras e comprometedoras. Nem as normas da administração são cumpridas (por impossibilidade, recusa, negligência), nem os responsáveis pela gestão da escola são capazes de produzirem normas e valores colectivos, alternativos. As

escolas vivem ao sabor das rotinas e, por vezes, do livre arbítrio individual” (Barroso 1997:25).

Neste sentido, Almeida Pinto considera que: “A autonomia não é algo que se recebe. É algo que se constrói e se conquista. Se é certo que a sociedade não se muda por decreto, também é verdade que as escolas não se tornam autónomas por decreto. Embora os decretos ajustados possam ser de grande utilidade. Com efeito, os normativos legais podem ser mais ou menos facilitadores em processos de assunção de autonomia. Mas importa que se criem as efectivas condições para que as escolas possam caminhar para a autonomia” (Pinto 1998:23).

A autonomia deve ter em conta os problemas, as aspirações e potencialidades de cada uma das escolas e das respectivas comunidades em que se insere, devendo a sua implementação ser faseada e a transferência de competências ser progressiva.

O processo de construção da escola autónoma está ainda em gestação. Para António Nóvoa: “A autonomia das escolas não se concede, nem se decreta; conquista-se” (Nóvoa 1992:85). A autonomia não é assim um fim em si mesmo, mas um instrumento que permite às escolas um melhor desempenho das suas funções.

3.2.-AUTONOMIA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Autonomia não significa autogestão, visto continuar a ter limites, “normas balizadoras” que não sendo exclusivos da administração central, serão também em grande parte, provenientes da comunidade educativa.

Estas duas origens distintas de normas, colocam-nos perante duas formas diferentes de autonomia, que João Barroso (1996) define como “autonomia decretada” e “autonomia construída”.

3.2.1.-AUTONOMIA LEGISLADA

A Lei de Bases do Sistema Educativo é uma referência fundamental para a Reforma do Sistema Educativo, em que se considerou: “Que a reforma do sistema educativo não podia realizar-se sem a reorganização da administração educacional e que se tornava necessário inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada, transferindo poderes de decisão para os planos regional e local” (Grilo, 1992:57).

O decreto-lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro, denominado por “decreto de autonomia”⁵, veio consagrar, no período pós - Lei de Bases, esse conceito no ponto de vista jurídico-administrativo.

Com base neste decreto as mudanças mais significativas verificaram-se no ponto de vista administrativo e de gestão financeira, nomeadamente a flexibilização da gestão financeira, uma vez que do ponto de vista pedagógico e cultural, muitas das competências já são, por vezes, aplicadas, embora clandestinamente.

O reconhecimento da autonomia das escolas traduz-se num conjunto de competências (definidas normativamente) que os órgãos próprios de gestão da escola têm, para decidirem sobre matérias relevantes ligadas à definição de objectivos, às modalidades de organização, à programação de actividades e aplicação de recursos.

Esta autonomia é sempre relativa e é condicionada pelos poderes de tutela e superintendência do governo e da administração pública e pelo poder local, no quadro de um processo de descentralização.

As escolas (encaradas como serviços de instrução e de educação), satisfazem as necessidades colectivas de educar e de instruir as novas gerações e simultaneamente, as necessidades individuais de quem as frequenta.

De acordo com a Lei de Bases, é obrigatório o ensino até ao 9º ano, assim para Teixeira Ribeiro: “é necessidade colectiva a satisfação gratuita de necessidades

⁵ A autonomia, em termos legais, nasceu formalmente na escola, com a publicação do decreto-lei n.º 43/89 de 3.2.

Este normativo prevê quatro campos de autonomia para as escolas:

Pedagógica (cap.III) e Cultural (cap. II);

Administrativa escolar (cap.IV) e Gestão Financeira (cap. V)

individuais” Ribeiro(1995:26). Neste contexto, os bens que satisfazem necessidades colectivas, são bens públicos, receitas públicas que se preocupam com a satisfação de necessidades colectivas (como sejam a educação).

Assim, a escola como serviço público tem de possuir um orçamento, que pode ser constituído pelas despesas correntes de funcionamento (que não digam respeito aos custos com pessoal), e com as receitas cobradas pela escola (receitas próprias) e ser geridas com flexibilidade e autonomia, pelos Conselhos Administrativos das escolas.

De acordo com a “autonomia decretada”, a escola tende a transformar-se num “serviço com autonomia administrativa e financeira”.

Para Teixeira Ribeiro, existem três situações típicas de serviços públicos:

a) “Serviços dependentes, que são os que carecem de autonomia administrativa, pelo que não podem (...) autorizar despesas e pagamentos.

b) Serviços com autonomia administrativa, que são os que podem praticar actos de gestão definitivos e executórios, entre os quais autorizar as respectivas despesas e os pagamentos, mas com créditos inscritos no orçamento de estado.

c) Serviços com autonomia financeira, que são os que para além de gozarem de autonomia administrativa, dispõem de receitas próprias, o que lhes permite autorizar, com essas receitas os pagamentos e as despesas previstas em orçamento seu” (Ribeiro 1995:69).

De acordo com a “autonomia decretada”, a escola tende a transformar-se numa síntese entre estes dois últimos tipos de serviços de estado ou seja, num “serviço com autonomia administrativa e financeira”.

Numa escola autónoma, o controlo financeiro relativo ao orçamento de receitas próprias da escola, deveria ser controlado ao nível local pela comunidade educativa. E este simples facto, do estado abdicar de uma parte mínima do gigantesco orçamento da Educação, em que se responsabilizava a sociedade civil, é a margem de autonomia que falta para, efectivamente, este conceito ter um significado real na escola.

Para Orey da Cunha, “o conceito de “prestação de contas” foi identificado como o conceito chave do novo paradigma, o qual integra a ênfase “(...) na participação de todos os implicados na governação da escola.” (Cunha 1995:67)

O princípio da dupla prestação de contas ao Estado e à Comunidade contribui para reforçar o significado da autonomia e de participação.

O conceito de autonomia, ao nível do Direito Administrativo, está associado à capacidade das pessoas colectivas de direito público poderem exercer o privilégio da autoridade. Assim, “...a autonomia administrativa consistirá, pois, no poder conferido aos órgãos de uma pessoa colectiva de direito público de praticar actos administrativos definitivos, que serão executórios, desde que obedeçam a todos os requisitos para tal efeito exigidos na lei” (Caetano 1991:222).

De acordo com esta corrente de análise jurídico-financeira, a escola deve possuir autonomia administrativo-financeira numa parcela do seu orçamento, tendo em qualquer circunstância a capacidade de praticar actos administrativos definitivos e executórios (em que só caberia recurso para os Tribunais Administrativos).

É bem notória a necessidade teórica dos níveis de direcção e de gestão, para permitir que a escola seja verdadeiramente autónoma ou que, pelo menos, caminhe para uma real autonomia. Apesar disso, o Estado deve ter sempre o papel de regulador desta escola autónoma com mais responsabilidades, assim como de controlo externo, como garante da equidade nacional e por conseguinte, regulador de assimetrias.

Com base no decreto-lei n.º 115-A/98, a escola tem que ser vista como um sistema aberto, onde há trocas com o exterior, em que podemos falar de fronteiras da escola que será saber quem pertence, quem está inserido e participa directamente ou indirectamente nela. Essas trocas com o exterior é que conferem eficácia à escola. Daí que é muito importante haver uma interacção permanente entre a escola e o meio.

Assim, a escola é uma organização que necessita de ter um quadro normativo, que é o Regulamento Interno e que existe para ajudar os seus membros a estabelecer relações, que podemos chamar relações de poder (como iremos verificar posteriormente) entre os vários actores de toda a comunidade educativa.

Com a aplicação do Decreto Lei n.º 115-A/98, surgem novos órgãos de administração e gestão que são:

- A **Assembleia** que é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade escolar, respeitando os princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo.
- A **Direcção Executiva** é assegurada por um conselho executivo ou por um director, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira.
- O **Conselho Pedagógico** é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.
- O **Conselho Administrativo** “é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola.

Podemos então verificar que os objectivos da escola, vistos à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo, não são só o ensino mas também a formação social e intelectual dos alunos. É um lugar de socialização e contribui para o desenvolvimento harmonioso da personalidade do indivíduo e orientando-o para a vida.

Para haver uma participação activa e uma intervenção que se quer cada vez mais eficaz, há que ter em conta a motivação de todos os envolvidos. A falta de confiança, a hesitação, o medo, são indicadores de falta de motivação, que não se pretende que existam na escola.

A escola como organização tem que cada vez mais existir para servir os seus membros, para que eles se sintam motivados, encontrem respostas aos seus anseios e atinjam os seus objectivos, quer a nível individual quer a nível de grupo.

Deste modo a autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e preexiste à acção dos indivíduos. Ela é apenas um conceito construído social e politicamente, resultante da interacção dos diferentes actores organizacionais numa determinada escola. Isto significa que não há uma “autonomia decretada”, o que existe

são normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração e a própria escola.

Para João Barroso, “as normas podem por si só facilitar ou dificultar a autonomia, mas são por si só incapazes de a criar ou destruir”. (Barroso 1996:186)

Portanto a autonomia, antes de mais, tem que ser construída pelos actores envolvidos, depois de haver por parte destes a consciência da sua importância na actual conjuntura social

3.2.2.-A AUTONOMIA CONSTRUÍDA

João Barroso considera que, “Mais que regulamentar a autonomia é importante que ela seja construída localmente, pelos actores organizacionais, de acordo com as especificidades locais e no respeito pelos princípios e objectivos que formam o sistema público nacional de ensino” (Barroso 1997:20).

Assim, a autonomia é vista numa perspectiva sócio-organizacional, como uma propriedade construída pela própria organização social que lhe permite estruturar-se em função de objectivos próprios. As escolas desenvolvem formas autónomas de tomada de decisão que originam aquilo a que Barroso (1996) chama “autonomia construída”.

Mais especificamente, “autonomia construída” corresponde, para este autor, “...ao jogo de dependências e interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua organização em função dos objectivos colectivos próprios” (Barroso 1996:185).

Crozier & Friedberg (1977), consideram que não existe autonomia sem a acção autónoma organizada pelos actores da organização. Segundo Weich (1976), as “autonomias individuais” dos actores, contribuem para que a “autonomia da escola” resulte da integração das várias lógicas e interesses.

João Barroso considera que a autonomia da escola resulta da confluência e do jogo de relações, que “os membros da organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua acção organizada em função de objectivos

colectivos propostos”. Ainda segundo este autor, “não há autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem” (Barroso 1996:186).

De acordo com isto, Berta de Macedo, considera que, “A escola aumenta a sua autonomia, através de múltiplas dependências - interacções que estabelece com os outros sistemas, tendo em conta as necessidades e finalidades que identifica. É na multiplicidade de dependências, de inter-relações, que se criam condições favoráveis à integração da escola no processo de desenvolvimento da sociedade. A variedade das dependências que desenvolve produz diferença. A gestão destas dependências é a autonomia da escola” (Barroso 1996:187).

Trata-se pois de um processo construído em contexto de acção, de acordo com Lima (1992) que considera a escola como “locus de produção”.

Para este autor a escola é “Onde os actores afirmam os seus projectos e as suas capacidades estratégicas, produzindo orientações e regras, nem sempre (e por vezes raramente) coincidentes com as regras formais-legais heteronimamente definidas. (...) é em boa parte através destas capacidades, e do seu exercício, que a tão falada autonomia da escola pode vir a ser conquistada e aprofundada” (Lima 1996:43).

O mesmo autor vem, assim, contrapor à “reforma decreto” (documento jurídico-normativo repleto de racionalidade e fortemente prescrito) a “reforma mudança”, centrada na escola, no local e em contexto específico.

Na análise das autonomias construídas, as abordagens descritivas nem sempre seguem caminhos coincidentes pois uns fazem interpretações com base na imagem da “escola democrática” considerando que a autonomia construída corresponde ao jogo de interdependência entre os membros da organização, o que permite “estruturar a sua acção organizada em função dos objectivos colectivos próprios” (Barroso 1996:185).

Outros fazem as suas interpretações segundo a imagem da “escola como arena política”, em que consideram que a autonomia resulta de jogos de pressão, de negociações, de conflitos e interesses (Afonso 1994).

Assim, a “autonomia da escola”, resulta sempre da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é necessário “articular”.

Nesse sentido, a nova cultura da autonomia baseia-se no trabalho feito em colaboração e em cooperação dos diferentes actores organizacionais (professores, alunos, pais ,etc.) e é o resultado do equilíbrio de forças entre todos os detentores do poder que possuem algum nível de influência na escola.

A autonomia não é a autonomia dos professores, dos pais ou dos gestores é sim “...o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade” Barroso (1996:186).

Assim a “autonomia da escola” resulta sempre da confluência de várias lógicas de interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir, integrar e negociar.

Os modelos cooperativos implicam redistribuição de poderes, responsabilização pela consecução de objectivos e democraticidade. São portanto mais exigentes em relação a cada um dos actores organizacionais. Neste contexto não há lugar ao isolamento interno em que se exercia tradicionalmente o trabalho docente e muito menos ao isolamento externo entre a escola e a comunidade. A este propósito, podemos suspeitar que “a não autonomia tenha a sua contrapartida na cultura do individualismo, da soberania isolacionista” (Sarmiento 1996:29).

Assim, para António Ribeiro, a autonomia da escola fundamenta-se num conjunto de princípios orientadores que são:

- “liberdade de aprender e ensinar, que respeite a pluralidade de modelos e métodos;
- democraticidade na participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da escola;

- responsabilização dos órgãos individuais ou colectivos pelos seus actos e decisões;
- inserção da comunidade no desenvolvimento conjunto de projectos educativos e culturais adequados às características e solicitações do meio;
- instrumentalidade dos meios administrativos e financeiros face a objectivos educativos e pedagógicos” (Ribeiro 1990:63).

São os normativos que estabelecem o conjunto de competências atribuídos às escolas, alargando e aprofundando o sentido da autonomia, mas na prática essa autonomia expressa-se e exerce-se em vários domínios: autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

A autonomia pedagógica exerce-se através da gestão dos currículos e programas; na orientação, acompanhamento apoio e avaliação dos alunos, na gestão e formação do pessoal docente e na gestão de espaços e tempos escolares.

A autonomia administrativa exerce-se através de um vasto número de actos administrativos, nos domínios da gestão do pessoal docente e não docente, na gestão dos apoios sócio-educativos e na gestão das instalações e equipamentos.

A autonomia financeira traduz-se na utilização flexível das dotações orçamentais ou das próprias receitas.

È pois no contexto destas intervenções que cada escola ou agrupamento de escolas construirá a sua autonomia, mas para isso é necessária a participação e empenho dos vários actores. A ausência destas condições não poderá ser factor de anulação da autonomia, pois ela é irreversível embora possa não ser ainda, em alguns casos, uma realidade. De facto, “o quadro legal da autonomia estabelece as possibilidades para o exercício da autonomia, mas não garante a realização de uma escola assente no princípio da autonomia” (Sarmiento 1996:35).

A capacidade de se “fazer” a autonomia em cada escola, encontra-se na acção diferenciada, adequada à sua história, à sua cultura e ao seu projecto educativo (cuja importância referirei mais tarde).

Pelo referido, a autonomia implica pois uma gestão participada com intervenção de todos os actores organizacionais. Esta constatação modifica a ideia de que gerir uma escola é um trabalho individual, elaborado por um gestor. Mas a inovação e a mudança que se pretende com base na autonomia, leva-nos cada vez mais à ideia de lideranças colectivas em detrimento das individuais. Mas apesar disso o papel do líder em termos de gestão da organização escolar continua a ser fundamental, principalmente como mediador entre os vários actores sociais.

3.3.-AUTONOMIA E RELAÇÕES DE PODER

A autonomia das escolas é uma alteração que tem como intuito “transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade escolar (em particular os pais e os alunos), como um parceiro essencial na tomada de decisão” (Barroso 1996:9).

Através deste novo regime de autonomia e gestão tem-se vindo a assistir a uma tentativa de alteração significativa do papel do Estado nos processos de tomada de decisão política e de administração da educação. Esta mudança de perspectiva corresponde a voltar a definir a natureza das relações de poder e a sua distribuição entre o centro (administração) e a periferia (as escolas).

Há então uma maior partilha de poderes, competências e recursos do Estado com as autarquias e com as escolas, distinguindo o que é a gestão do sistema local, da gestão de cada escola, enquanto unidade social e estrutura pedagógica específica, de acordo com Luc Soudré: “poderes locais fortes, escolas fortes” (Barroso 1996:13)

A autonomia dá às escolas o estatuto de “parceiros” (enquanto detentores de poderes e meios próprios de intervenção local) e não o de simples unidades orgânicas dependentes, que as autarquias teriam de sustentar e gerir.

O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, contudo, se autonomia pressupõe a liberdade de decidir, ela não se confunde com

“independência” pois o “núcleo duro” das decisões que asseguram o funcionamento da escola ainda dependem do Ministério da Educação através dos seus serviços centrais.

Para Derouet: “O funcionamento dos estabelecimentos de ensino é uma questão de justiça, ou seja, há que encontrar um equilíbrio entre diversas referências que podem inspirar a acção educativa” (Barroso:1996:71).

A concepção actual de autonomia passa por uma nova conceptualização das relações entre o local e o nacional e das relações de poder entre os vários actores organizacionais.

De um ponto de vista formal, o decreto-lei n.º 115-A/98, pretende regulamentar o exercício do poder nas escolas, consagrando aquilo a que se convencionou designar por “gestão democrática”. Com este novo modelo existe, “uma estrutura predominantemente democrática” (Barroso 1996:72), visto os cargos administrativos importantes serem ocupados por profissionais de quem são simpatizantes e cuja nomeação é aprovada pelos outros profissionais (outros professores, neste caso).

Esta nova legislação introduziu essencialmente nos processos de gestão da escola, o carácter electivo dos cargos e a participação dos professores na orientação e coordenação pedagógica.

Na opinião de Manuel Patrício, “a democracia (na escola) não é a gestão dos interesses corporativos, nem a da mediocridade. Ao dar voz a todos, deve dar-se voz ao que há de melhor em todos e ao que há de melhor na comunidade” (Patrício 1993:24). Para este autor, foi na busca de patamares de elevada qualidade que a escola foi procurando envolver, progressivamente a comunidade .

O modelo de autonomia e gestão encara a escola como sistema político, onde há o contacto com a pluralidade, a multiplicidade e a heterogeneidade das pessoas e dos grupos formais e informais. Cada um destes actores possui objectivos específicos e interesses próprios, o que os pode levar a entrarem, por vezes em conflito decorrente da incompatibilidade de interesses e da inevitável luta pelo poder.

David Easton introduz a abordagem sistémica, para explicar as relações políticas dentro de uma sociedade. Para ele “um sistema político representa uma complexa teia de relações sociais no seio de uma organização” (Bento 2000:138).

O modelo de Easton é encarado como um modelo sistémico que integra um conjunto de variáveis que interagem entre si. O sistema é encarado como uma “caixa negra” inserida num ambiente social (organizacional). Este sistema, onde se encontra inserido o decisor político, recebia solicitações e apoios (inputs) e produzia decisões e acções (output). Os “inputs” provinham de clientelas⁶ ou grupos de pressão que procuram salvaguardar os seus interesses e influenciar o decisor político nas suas tomadas de decisão (output), a fim de estes lhe serem favoráveis. Este modelo de Easton, foi articulado por Afonso (1993), evidenciando como as diversas clientelas ou grupos de pressão podiam possuir objectivos diferentes dentro da organização e adoptar estratégias diferentes para os atingir.

Esta perspectiva adaptada à realidade escolar, foi aplicada às relações conflituais existentes no interior das organizações escolares, em que se discutiam interesses antagónicos das diversas clientelas em jogos que integravam a “comunidade educativa”.

Isto vai ao encontro da perspectiva de Friedberg, que considera que: “São as organizações como construções políticas ou, se quiser, como construções de relação de poder que asseguram a integração das racionalidades limitadas aos participantes” (Friedberg 1993:197). As relações de poder estão ligadas ao funcionamento dos grupos, em especial das organizações. Na opinião de Friedberg (1993) entra-se numa relação de poder porque se deve obter a cooperação de outras pessoas para a realização de um projecto comum, seja ele qual for.

Segundo Friedberg (1993:115): “O poder pode definir-se como a troca desequilibrada de possibilidades de acção, ou seja, de comportamentos entre um conjunto de actores individuais e/ou colectivos”

⁶ Afonso (1994:36) entende por clientelas: “(...) grupos ou entidades sociais, com interesses políticos específicos e diferentes níveis de influência sobre os que tomam as decisões no seio do sistema político, produzindo os inputs de exigências e de apoio para o sistema.”

Este autor considera também que: “Tal como o amor e a confiança, o poder é inseparável da relação através da qual ele se exerce, e que liga entre si pessoas concretas à volta de objectivos específicos”. (1993:116)

Se definirmos poder como a troca desequilibrada de comportamentos, ou segundo a definição clássica, segundo (Dhal 1957; Crozier 1964 e 1971) “como a capacidade de A para obter de B um comportamento que B não teria sem a intervenção de A” (Friedberg 1993: 117), isto pode levar-nos a pensar que a relação entre A e B é conflitual, e embora seja muitas vezes esse o caso, não o é necessariamente. A conceptualização do poder como uma relação de troca negociada engloba tanto situações de cooperação como situações de conflito.

Para Giddens, “O elo entre conflito e poder é contingente. O exercício do poder pode arrastar conflitos, mas a presença de um conflito não é condição necessária para qualificar uma relação como relação de poder” (Friedberg 1993:118).

Portanto, poder e cooperação não são contraditórios, mas são a sequência natural um do outro. Assim, o poder é visto como uma manifestação natural e normal da cooperação humana, que supõe sempre uma dependência mútua e desequilibrada dos actores. O poder está em todo o lado e deve ser visto como uma dimensão normal da cooperação humana.

Uma vez que o poder é uma relação⁷, não pode ser imposto de maneira unilateral por aqueles que o possuem. Ele é inseparável dos processos de troca negociada que se exercem na relação e que fazem com que ele possua um elemento de reciprocidade, mesmo que seja só por momentos. Porque é sinónimo de elemento de troca, ele comporta uma certa negociação à volta dos termos de troca que se lhe aplicarem. Esta negociação não tem que ser vivida conscientemente como tal, pelos participantes. A troca também não deixa de estar presente em qualquer relação de poder.

Friedberg, considera que: “Não só não há relação sem troca, como não há troca sem negociação (que pode ser mais ou menos explícita)”. Friedberg (1993:119)

⁷ O poder embora seja uma relação, como afirma Chazel, esta relação não pode ser considerada de maneira abstracta e isolada do contexto de onde todos os parceiros da relação tiram os seus recursos.(Friedberg 1993:169)

Esta análise do poder, em termos de troca negociada de comportamentos, coloca-se numa perspectiva de acção, ou seja, numa perspectiva que se interessa somente pelos mecanismos através dos quais o poder pode ser mobilizado e transformado em resultados concretos.

Assim Friedberg, define ainda poder: “como a capacidade de um actor estruturar processos de troca mais ou menos duráveis a seu favor, explorando os constrangimentos e oportunidades da situação para impor os termos da troca favoráveis aos seus interesses” (Friedberg 1993:119).

Para este autor, esta “é uma troca negociada de comportamentos estruturada de tal sorte que todos os participantes dela retirem qualquer coisa, permitindo ao mesmo tempo, que alguns dela retirem mais que os outros”. (1993:120)

Independentemente das características do contexto em que se desenrola a acção colectiva, ela põe em cena um conjunto de actores, individuais e/ou colectivos, que estão em concorrência uns com os outros, tanto para a definição dos “problemas” para cuja solução devem contribuir, como para a elaboração das “soluções” que irão ser dadas a esses problemas. Esta interdependência entre os actores, leva a que haja reciprocidade nas relações, que nunca é equilibrada.

O mesmo autor considera que “...é sempre desequilibrada a favor de alguns, na medida em que se apoia de algum modo nos dados de um contexto específico e preexistente à troca”. (Friedberg 1993:169)

A cooperação dos actores à volta dos “problemas” e das suas “soluções” é pois subentendida por relações de dependência e de poder, ou seja, relações de troca negociada através das quais cada actor procura “vender” os seus comportamentos aos outros tão vantajosamente quanto possível, ao mesmo tempo que “compra” aos outros ao mais baixo custo os comportamentos de que precisa”.

E essas relações de troca, mesmo que seja uma simples troca pontual, implicam comportamentos concretos de que os parceiros têm necessidade, mas implicam também os termos dessa troca, ou seja, as condições mínimas dentro das quais uns e outros aceitam continuar a trocar.

Mas nem tudo se resume a jogos de poder e ainda menos quando todos os actores partilham a mesma obsessão “pelo poder” e sejam igualmente estimulados pelo jogo de poder, no seio do sistema de acção.

De acordo com o decreto-lei n.º 115-A/98 o poder na escola está estruturado de acordo com os seguintes órgãos:

- A. Assembleia;
- B. Conselho Executivo ou Director;
- C. Conselho Pedagógico;
- D. Conselho Administrativo.

Estando explícitos no art.º 7º ponto 2, cada um deles tem as suas competências e responsabilidades próprias, as quais apresentaremos num capítulo posterior.

Com esta nova legislação existe uma hierarquia de poderes e uma maior abertura ao exterior, pois observamos que existe uma maior participação dos pais, de representantes da autarquia e dos interesses culturais e locais na tomada de decisão interna da escola

As mudanças propostas não são compatíveis com esquemas rígidos de gestão, nem com estruturas fortemente hierarquizadas. A hierarquia deve dar lugar à colegialidade. Esta é outra das características da nova gestão, que é uma “autoridade colegial” que, segundo Lortie “É uma autoridade em que o profissional é igualmente quem governa as suas actividades, através de processos democráticos” (Barroso 1991:71). Neste tipo de autoridade “há uma forte participação dos profissionais, pouco aberta ao exterior, com a prática de uma gestão intuitiva muito ligada à resolução de problemas e ao desenvolvimento de valores” (1991:74).

Para João Barroso: “Numa escola, as relações entre os “administradores” (titulares de cargos) e os “profissionais” (professores) podem, esquematicamente, ser de três tipos:

~ a zona de acção dos “administradores” sobrepõe-se à dos “profissionais” o que pode levar a uma “burocratização da pedagogia”, com a subordinação dos critérios

pedagógicos aos administrativos (o que responde de um certo modo à situação vivida antes de 1974);

~ a zona de acção dos “administradores” separa-se da zona de acção dos “profissionais”, estabelecendo-se uma espécie de contrato implícito entre eles, o que faz com que “o director proponha não interferir na sala de aula, e os professores aceitam a sua parte no acordo, não esperando participar na política da escola”;

~ a zona de acção dos “administradores” articula-se com a zona de acção dos “profissionais” no sentido de compatibilizar as soluções administrativas (gestão dos recursos, do tempo e do espaço, do currículo, etc.) ao exercício das competências dos “profissionais” (professores) na actividade docente às exigências do acto educativo” (Barroso 1991:71).

A partir do momento em que os professores (e enquanto profissionais eleitos pelos seus pares) passam a desempenhar o papel de administradores, verifica-se uma clara evolução para o terceiro tipo, a partir do momento em que eles transportam para o exercício do cargo a sua perspectiva de professores e não a de “aprendizes de gestores profissionais”.

3.4.-AUTONOMIA E LIDERANÇA

O funcionamento das organizações para além de estarem ligadas ao fenómeno “relações de poder” também o estão ao fenómeno da “liderança”. Podemos mesmo afirmar que todas as organizações parecem necessitar de alguma liderança. Na organização escolar, embora os poderes se encontrem distribuídos, essa necessidade também se verifica. Surge-nos assim a necessidade de fazer uma breve referência à questão da liderança na escola.

Nos tempos que decorrem a liderança constitui uma das preocupações centrais, pois das condições do seu exercício depende, em grande parte, a eficácia e eficiência dos grupos e organizações em sectores tão diversos como o ensino, a igreja ou a actividade empresarial, por exemplo. O conceito de liderança está intimamente

associado ao de poder e de autoridade. Foi Weber quem clarificou este conceito através do conceito de "legitimidade". Para Weber "...autoridade seria o "poder legítimo", ou seja, o poder aceite por aqueles sobre os quais se exerce" e poder "é a probabilidade de um actor, dentro duma relação social estar em posição de realizar a sua própria vontade a despeito da resistência" (Jesuino 1996:8).

Ainda segundo Weber, a liderança "é a probabilidade de uma ordem ser pronta e automaticamente obedecida, por parte de um determinado grupo de pessoas" (Jesuino 1996:9).

Para este autor, a "autoridade" não é o poder mas a "liderança" legítima. Assim, o conceito de liderança está mais próximo do conceito de autoridade do que de poder, o que não significa que entre liderança e poder não se possa também estabelecer uma ligação.

A partir das definições dadas por Weber podemos concluir, de acordo com Herrschaft, que "a liderança não era mais do que o exercício do poder por parte de um actor sobre um grupo" sendo "esta especificação de grupo, enquanto destinatário do exercício do poder, que constitui uma das características básicas e geralmente reconhecidas, do conceito de liderança" (Jesuino 1996:12).

Parson, considera que a liderança "envolveria ainda, e sobretudo, a intenção de explicitar e promover a eficácia da acção colectiva, constituindo esta a condição da sua legitimidade" e tendo em conta "a realização de objectivos comuns, tanto dos líderes como de seguidores". (Jesuino 1996:12)

Outros autores, definem liderança como:" a capacidade de influenciar o comportamento de pessoas e grupos para atingir determinados objectivos" (Ghilardi e Spallarossa 1991:103).

Estes autores consideram que os elementos fundamentais em que se baseia a função de liderança numa qualquer organização (incluindo a organização escolar) são:

- "d direcção e coordenação das actividades de um grupo em função do alcance das metas previamente fixadas;

- motivação dos membros do grupo, afim de que eles sintam como seus os objectivos estabelecidos;
- representação dos objectivos do grupo, tanto no seu interior como perante o ambiente exterior”.

Mas, a existência de uma organização dificilmente pode ser concebida sem o recurso a normas. A implementação e criação de normas com vista á progressão para objectivos comuns, está associada ao papel do líder. O líder surge com uma função mediadora para a obtenção de conflitos. A eficiência da organização parece ser superior quando se utilizam regras consensuais. Assim, a função de liderança “constitui um requisito de interações consensual e uma condição de eficiência” (Jesuino, 1996:323). O processo de liderança passa “a ser considerado como um processo de influência partilhada pelos membros” (Jesuino 1996:324). Tendo em conta estas definições ,há uma *influência* que se exerce sobre o grupo, para atingir determinados objectivos previamente fixados .Transpondo isto para a organização escolar e mais especificamente para a figura do coordenador escolar, podemos afirmar que este processo de influência deve levar à coesão à harmonia das relações, eficiência e ordem. Ao gestor escolar pede-se para dirigir e orientar toda a “máquina” administrativa mas também para exercer um papel de liderança educativa. O gestor escolar, por um lado, dá consistência à estrutura escolar, por outro, intervém ao nível das relações humanas que se estabelecem dentro da escola e entre a escola e o exterior. Aqui o seu papel também é muito importante pois deve ter a capacidade de proteger a escola contra aquilo a que podemos chamar a “invasão do meio”.

Álvarez afirma que: ”a participação dos membros da comunidade escolar no acto educativo exige, sem dúvida, uma maior preparação e formação dos líderes que devem coordenar, animar, orientar e dirigir o processo de ensino-aprendizagem” (Álvarez 1995:47).

O gestor escolar deverá acima de tudo ser um líder profissional, promotor da cultura, da autonomia, da participação, da partilha de responsabilidades, da criatividade, da união para a concretização de objectivos comuns e adoptando uma atitude conciliadora

e facilitadora da comunicação. Assim, hoje o papel do gestor escolar está menos facilitado, pois deixará de ser “um representante da administração, possuidor de bons conhecimentos da legislação e com autoridade para a fazer cumprir” (Álvarez, 1995: 48), para começar a apresentar características necessárias à coordenação de interesses comuns a todos os intervenientes no processo educativo

Friedberg, refere que o líder deve ser um empreendedor social, deve exercer uma liderança que tenha “um sentido produtivo em relação à construção social da organização que é a escola” (Barroso 1991:23).

O gestor escolar como líder, deve ser um empreendedor social e ao assumir esta postura deixará de ser um centralizador do poder. Sendo uma preocupação do Estado descentralizar o poder para a escola, também não faz sentido que o poder na escola seja centralizado na figura do líder.

A pedagogia da autonomia na escola pretende levar a uma maior participação de todos os intervenientes e por consequência a lideranças colectivas, embora a figura de topo da escola seja o gestor escolar ou coordenador, neste caso.

O comportamento do gestor escolar, leva a um certo modo de liderança que é de extrema importância no contexto escolar, como referem Ghilardi e Spallarossa, que consideram que o estilo de liderança adoptado e as características de funcionamento da organização escolar, influenciam o clima de uma escola. Os mesmos autores definem “clima de escola”, como “um conjunto de normas, valores e atitudes que se reflectem nas condições, acontecimentos e actividades de um ambiente específico, que servem como elemento de distinção e como base para determinar as expectativas e para interpretar factos que se manifestam num determinado espaço organizacional” (Ghilardi e Spallarossa, 1991:113).

D. Fox, considera que “cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola” (Burnet 1995:128).

Quando se quer identificar o clima de uma escola, um dos factores muito importantes a ter em consideração, são os actos e os comportamentos do dirigente, ou

do líder escolar, como determinantes principais desse clima. Daí que o clima de uma escola pode ser influenciado pelo estilo de liderança adoptado pelas atitudes dos professores e conseqüentemente pelas características de funcionamento da organização escolar.

A liderança, o modo como ela é exercida, interpretada e conceptualizada é contingente à situação, aos contextos culturais, sociais e políticos, nos quais esta acção organizacional tem lugar. Por exemplo, os contextos (externos e internos) de centralização e os contextos autonómicos da escola levam a práticas diversas de liderança desenvolvidos na escola.

No que diz respeito à sua governação, o contexto das escolas tem-se diversificado por se fundamentar em dispositivos legais distintos, como é o caso do Despacho nnº115-A de 1998, já em plena execução, que impôs novas configurações estruturais e requerendo mentalidades e formas novas de liderança. É pois importante conhecer as práticas de liderança nas escolas portuguesas neste novo contexto.

Com a autonomia muda-se em acção tanto de professores como de alunos. Gera-se um campo de possibilidades e de acções autonómicas. Assim, constitui-se um conjunto de indeterminação na acção de liderança. A escola como organização tornar-se-á uma realidade que é cultural e socialmente construída e partilhada.

Sanches considera que: "...o actual ambiente organizacional das escola, cada vez mais aberto, tantas vezes turbulento pela insatisfação dos pais e dos alunos, cada dia mais imprevisível e de instabilidade crescente, tem provocado diferentes perspectivas que redefinam a natureza das organizações educativas e da própria liderança" (Sanches 1999:71).

Actualmente, as escolas são conceptualizadas como entidades políticas, de acordo com (Pfeffer, 1981; Bacharach e Lawler, 1982; Ball, 1987; Blase, 1991) "...pela sua inserção nas comunidades; pelo alargamento do poder de intervenção das comunidades em decisões escolares e pelos processos de angariação de recursos"(Sanches 1999:71).

A liderança depende pois do contexto organizacional da escola. A complexa acção de liderança foi explicitada por Machiavel em “O Príncipe” ao afirmar que nada há de mais “difícil, perigoso e incerto”, especialmente quando se intenta estabelecer “uma nova ordem de coisas”.

Existem diferentes imagens de liderança de acordo com as finalidades propostas pelas reformas educativas, sendo que estas obedecem a lógicas económicas, políticas e sociais, porque se inserem em contextos históricos próprios. Quando há transformações nas concepções de educação e de escola há-as nos sistemas de liderança escolar e é o que está a acontecer presentemente nas escolas com autonomia. Actualmente estas escolas, propiciam uma “liderança colegial assente nos pilares da coesão e da solidariedade institucional, na interdependência entre redes organizacionais informais e na descentração da liderança para múltiplos lugares organizacionais” (Sanches 1998:62).

Ao contrário da visão tradicional, para o tempo presente, requerem-se líderes mais do que gestores nas nossas escolas.

Neste perspectiva, Bolman e Deal referem “...ser necessário líderes que sejam fonte de inspiração, esperança, ... para algo mais desejável” (Sanches (1996:21). É da mesma opinião Fortes ao afirmar: “... necessitamos de líderes que não sejam gestores, líderes que sejam capazes de ver para além das necessidades imediatas da organização, líderes capazes de proporcionar uma *narrativa genuína* para as nossas vidas” (Sanches 1996:21).

Com o novo modelo, pretende-se dar mais poder aos professores, que passam a ser vistos como profissionais dotados de autonomia. Esta nova perspectiva sobre a valorização do saber profissional dos professores surge com devolução do poder à escola, e mudança na liderança. Até hoje os professores têm sido considerados mais como agentes de reprodução do que como líderes escolares, no sentido de terem influência em decisões da sua vida profissional.

Em Portugal tem havido um alargamento das bases de legitimação e dos públicos de liderança, já que a vida escolar se processa em comunicação com novos parceiros: as famílias, as instituições locais, etc.

Isto reflecte-se no modo como as tarefas organizacionais são distribuídas e no modo como o poder se exerce.

Em Portugal, a legislação, faz com que a organização e gestão escolar sofressem um profundo processo de democratização, cujo exemplo é o decreto-lei nº115-A de 1998, em cuja configuração jurídica os directores de escola partilham o poder de governação a dois níveis sistémicos: a nível interno, sobretudo com os professores (os funcionários e alunos, que têm agora acesso à participação, a partir do 2º ciclo) e a nível comunitário, com os pais e os outros parceiros sociais. Nesta lei valoriza-se a Assembleia com função de direcção.

3.5.- AUTONOMIA E PROJECTO EDUCATIVO

Na Educação é essencial haver uma definição clara de finalidades e objectivos. A escola sozinha não pode fixar os fins e os objectivos da educação. É a comunidade educativa na globalidade que terá que elaborar um projecto coerente para o ensino – o projecto educativo – aceite por todos. De acordo com Canário: “O projecto educativo é uma forma de planear a mudança” (Canário 1994:35). Mas não é fácil agradar a todos, de acordo com Jorge Adelino Costa, “...várias são as dificuldades que se colocam ao desenvolvimento do processo educativo quotidiano nas organizações... a complexa conciliação entre, por um lado, o direito de expressão e de liberdade de ensino de professores, os interesses dos pais e alunos, a sua participação nos órgãos e gestão das escolas” (Costa 1996:23).

Com a lei de Bases do Sistema educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, há uma descentralização do poder que é conferido às escolas. A escola passa a ter a sua autonomia. Sendo o instrumento privilegiado para a construção e o desenvolvimento da autonomia, o Projecto Educativo que, de acordo com o art.º 2º do “decreto de

autonomia” que refere que: “Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”. Portanto, a Autonomia e o inerente Projecto Educativo, que constitui o “rosto da autonomia”, decorrem da Lei de Bases do sistema educativo e do próprio decreto de autonomia. Uma escola sem Projecto Educativo, é uma “escola sem identidade”, sem um rumo próprio, de acordo com Costa, que define Projecto e Educativo da escola, como, “Documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa,” (Costa 1996:10).

Neste sentido, para Fernández, o projecto educativo não é definido exclusivamente pelos docentes, mas antes “elaborado e assumido por toda a comunidade escolar” (Fernández 1993:33).

É necessário que a escola seja capaz de estabelecer e constituir uma identidade, determinar os objectivos em função do meio, dos interesses e necessidades dos alunos, dos professores e do pessoal não docente e de avaliar o seguimento desses objectivos.

Existe assim consenso em considerar o Projecto Educativo, e de acordo com Abalat, “...um documento vértice e ponto de referência, orientador de toda a actividade escolar, baseado na participação (...) e avaliável para poder ser melhorado” (Alves 1992:62).

Assim, Ferreira define Projecto Educativo enquanto referência administrativo-organizacional, “Conjunto de orientações estratégicas e metodológicas referentes a necessidades percebidas na formação de uma determinada população alvo (alunos, professores, pais e funcionários), que possibilitam a operacionalização de diferentes programas de acção pedagógica, em acordo com as necessidades específicas dessa população alvo, programas orientados, mas não vinculados rigidamente àquelas orientações e em decorrência dos quais se estrutura a vida da escola” (Ferreira 1995: 194). Ou enquanto Projecto Educativo Curricular, que pretende proporcionar a aquisição

de competências (conhecimentos, atitudes, valores e destreza) e utiliza o Projecto Educativo como, "Projecto de trabalho orientador para a resolução de problemas, desenhado por interesses dos alunos ou por negociação entre alunos e professores e que pode ter como aplicações essenciais: 1) construir, testar ou ampliar conhecimentos; 2) intervir em problemas sociais, económicos, culturais e ambientais; 3) gerar atitudes e valores a partir de vivência e enfrentamento de situações apropriadas" (1995:198)

Neste processo de descoberta da autonomia real, que se inicia como autonomia decretada e se vai consolidando aos poucos numa autonomia construída, capaz de tomar as escolas, no centro do sistema e dotá-las de projectos educativos produzidos localmente, as escolas assumem , de acordo com João Barroso: "O estatuto de parceiros (enquanto detentoras de poderes e meios próprios de intervenção local e não de simples unidades orgânicas do estado" (Barroso 1997:14).

A escola deve agir como um instrumento de mobilidade e promoção social e não como um agente "reprodutor de classes". Concordo com Manuel Patrício, quando afirma que a escola a construir, mais adequada à sociedade portuguesa, deverá ser "integradora sob três pontos de vista: funcional, sistémico e o do processo de aprendizagem" (Patrício 1994.78).

Para este autor, o processo de aprendizagem necessita de um novo modelo de escola, centrado no desenvolvimento humano, na participação, na realização de várias actividades extracurriculares, na reflexão e debate dos problemas actuais e na ligação estreita à comunidade. Para se conseguir uma escola de qualidade é necessário que ela realize o seu Projecto Educativo, tendo em conta as necessidades educativas do meio onde está inserido.

4.-ENQUADRAMENTO POLÍTICO-LEGAL

4.1.-ORDENAMENTO JURÍDICO DAS ESCOLAS DO 1º CICLO

4.1.1.- O ACTUAL MODELO DE AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO

Em face de todas estas mudanças, no ano escolar de 1998/1999 iniciou-se em algumas escolas, incluindo a escola em estudo, a aplicação de um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, na sequência da aprovação do decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Este diploma legal tem como objectivo central uma nova organização da administração da educação, que assenta na descentralização e no desenvolvimento da autonomia das escolas, assim como na valorização da identidade de cada instituição escolar, reconhecida no seu projecto educativo e na sua organização pedagógica flexível, com o intuito de assegurar mais e melhores aprendizagens para todos os alunos.

A publicação deste decreto traduziu-se numa das principais medidas da política educativa do Ministério da Educação, em 1998, o qual começa por estabelecer os princípios que dão corpo ao novo quadro das escolas e a descentralização de competências:

- 1- “A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”.
- 2- “A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude de administração central,

regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. O reforço da autonomia (...) pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo”.

- 3- “ A autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas a forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes.”

Antes de mais, importa consolidar um novo entendimento da escola como centro da acção educativa, que pressupõe por um lado, a criação de condições que possam favorecer o exercício da respectiva autonomia pedagógica e administrativa, com a consequente transferência de poderes e de competências, e por outro, a afirmação de uma cultura de responsabilidade, assumida pela administração educativa e pelos responsáveis pela gestão da escola, cultura de responsabilidade que deve ser partilhada por toda a comunidade educativa.

A Escola é vista como o centro das políticas educativas, onde se considera que a mudança, para o ser verdadeiramente, deve emergir da vontade, do esforço e do projecto de todos os que nela estudam, trabalham ou com ela se relacionam.

A análise deste decreto é aqui apresentada na óptica das escolas do 1º ciclo (pois o modelo contém alguma flexibilidade estrutural ao nível do 2º e 3º ciclos) Este decreto estabelece o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar ao ensino secundário (art.º1º).

O novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, estabeleceu (art.º5º) os princípios gerais a que devem obedecer os agrupamentos de escola⁸, com vista à realização das seguintes actividades:

⁸ Os agrupamentos de escola são definidos como unidades organizacionais, dotadas de órgãos próprios de administração e gestão, constituídos por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum.

- a) “Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica”;
- b) “Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social”;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos”;
- d) Garantir a aplicação do novo regime de autonomia, administração e gestão”;
- e) Valorizar e enquadrar experiências em curso”;

O (art.º 9º) do Dec.-Lei nº15-A/98 vem clarificar que as escolas básicas integradas, que tenham resultado da associação de diversos estabelecimentos de educação e de ensino, bem como as áreas escolares, criadas na sequência do Dec.-Lei nº172/91, de 10 de Maio, são consideradas agrupamentos de escolas, sendo-lhes, por isso, aplicável o novo regime de autonomia, administração e gestão.

São claramente identificados (art.º 7º) os órgãos de administração e gestão do agrupamento de escolas, ou seja, os órgãos detentores do poder:

- a) Assembleia, nos termos dos artigos 8º a 14º;
- b) Conselho executivo ou director, nos termos dos artigos 15º a 23º;
- c) Conselho pedagógico, nos termos dos artigos 24º a 27º;
- d) Conselho administrativo, nos termos dos artigos 28º a 31º.

ASSEMBLEIA

A Assembleia da escola ou do agrupamento de escolas (art.º 8º) “é o órgão de participação e de representação da comunidade educativa, ao qual incumbe definir as linhas orientadoras da actividade da escola, respeitando os princípios consagrados na Constituição da República Portuguesa, designadamente os que constam dos artigos 73º a 77º, assim como na lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente nos artigos 43º a 45º”. Na composição da assembleia deve fazer obrigatoriamente parte, representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local, no respeito pelos princípios gerais de

representação estabelecidos pelo art.º 9º do regime de autonomia, administração e gestão.

Em função do projecto educativo da escola ou do agrupamento de escolas, o regulamento interno pode ainda estabelecer que na assembleia participem representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respectiva área.

Compete à escola ou ao agrupamento de escolas definir no respectivo regulamento interno o número de elementos que integram a assembleia, devendo, de acordo com o artigo 8º do regime de autonomia, administração e gestão salvaguardar a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, do pessoal não docente e da autarquia local. De acordo com número 1 do artigo 9º, o número total de membros da assembleia da escola ou do agrupamento de escolas não pode ser superior a 20.

O artigo 10º fixa as competências da assembleia da escola ou do agrupamento de escolas:

- a) “Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros docentes”;
- b) “Aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução”;
- c) “Aprovar o regulamento interno da escola”;
- d) “Emitir parecer sobre o plano anual de actividades, verificando a sua conformidade com o projecto educativo”;
- e) “Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades”;
- f) “Aprovar as propostas de contratos de autonomia, ouvido o conselho pedagógico”;
- g) “Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento”;
- h) “Apreciar o relatório de contas de gerência”;
- i) “Apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola”;
- j) “Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa”;

- k) “Acompanhar a realização do processo eleitoral para a direcção executiva”;
- l) “Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno.”

No desempenho das suas competências, a assembleia, tem o direito de solicitar à direcção executiva, ao conselho pedagógico e ao conselho administrativo informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da escola ou do agrupamento de escolas e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projecto educativo e ao cumprimento do plano anual de actividades.

De acordo com o artigo 11º a assembleia de escola ou do agrupamento de escolas “reúne, ordinariamente, uma vez por trimestre e extraordinariamente sempre que seja convocada pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade ou por solicitação do presidente do conselho executivo ou do director.”

De acordo com os números 2 e 3 do artigo 8º do regime de autonomia, administração e gestão, a assembleia integra, obrigatoriamente, representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local, podendo, ainda, por opção da instituição escolar e inserido no respectivo regulamento interno, integrar representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respectiva área. Os representantes dos alunos, do pessoal docente e do pessoal não docente na assembleia (art.º 12º) são eleitos por distintos corpos eleitorais, constituídos, respectivamente, pelos alunos, pelo pessoal docente e pelo pessoal não docente em exercício de funções na escola. Os representantes dos pais e encarregados de educação são designados em assembleia geral de escola ou do agrupamento de escolas, sob proposta da respectiva associação de pais e encarregados de educação e, na falta da mesma, nos termos do regulamento interno que deve prever a forma de designação dos seus representantes na assembleia. A designação dos representantes da autarquia local na assembleia é da competência da respectiva Câmara Municipal, podendo esta delegar tal competência na

Junta de Freguesia da área da escola ou do agrupamento de escolas. No caso de o regulamento interno da escola ou do agrupamento de escolas ter consagrado a participação de representantes de actividades de carácter cultural e recreativo, são “cooptados” pelos restantes membros da assembleia. Os vários representantes candidatam-se em listas separadas (art.º 13º).

DIRECÇÃO EXECUTIVA

As funções da direcção executiva podem ser exercidas por um órgão colegial (conselho executivo) ou por um órgão uninominal (director), a definir no regulamento interno e de acordo e de acordo com a opção da escola ou do agrupamento de escolas (art.º 15º).

O conselho executivo ou o director, conforme os casos, é o órgão de administração e gestão da escola ou do agrupamento de escolas responsável pelos domínios da gestão pedagógica, cultural, administrativa e financeira, procurando estabelecer a síntese dialéctica entre as orientações emanadas do poder central, ou regional e, as orientações provenientes do Conselho de Escola.

Se a escola ou agrupamento de escolas optaram por um órgão colegial, o conselho executivo será integrado por um presidente e dois vice-presidentes. Caso tenha optado por um órgão uninominal, o director será apoiado no exercício das suas funções por dois adjuntos. (art.º 16º) De acordo com os números 3 e 4 deste artigo, nas escolas ou agrupamentos de escolas em que funcione a educação pré-escolar ou o 1º ciclo, juntamente com outros ciclos do ensino básico, deverá ser sempre assegurado que:

- a) “Dois dos membros do conselho executivo sejam: um educador de infância e um professor do 1º ciclo;”
- b) “ O director e um dos seus adjuntos, ou dois dos adjuntos do director, sejam: um educador de infância e um professor do 1º ciclo do ensino básico”.

A aplicação do disposto no número 3 e 4 deste artigo, resulta das alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril e deve ser objecto de expressa consagração no regulamento interno. Esta disposição legal mantém o princípio geral de

criação de condições para que se realize a articulação entre os vários ciclos da escolaridade obrigatória.

O (art.º 17º) fixa as competências da direcção executiva. De acordo com o número 1 do referido artigo, que foi alterado pela lei nº24/99, de 22 de Abril, compete à direcção executiva ou ao director, ouvido o conselho pedagógico:

- a) "Submeter à aprovação da assembleia o projecto educativo da escola";
- b) "Elaborar e submeter à aprovação da assembleia o regulamento interno da escola";
- c) "Elaborar e submeter à aprovação da assembleia as propostas de celebração de contratos de autonomia".

Das alterações introduzidas ao número 1 deste artigo merece relevância a nova redacção dada à alínea a) porquanto a direcção executiva ou o director deixa de ter competência própria na elaboração da proposta do projecto educativo, como decorria do texto original do regime de autonomia, administração e gestão. De acordo com a nova redacção, a direcção executiva ou o director submete à aprovação da assembleia uma proposta de projecto educativo de escola elaborada pelo conselho pedagógico, de acordo com a alínea b), do art.º 26º do regime de autonomia, administração e gestão, na redacção que lhe foi dada pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril.

2- "No plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete à direcção executiva, em especial" (art.º 17º):

- a) "Definir o regime de funcionamento da escola";
- b) "Elaborar o projecto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pela assembleia"
- c) "Elaborar o plano anual de actividades e aprovar o respectivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo da assembleia";
- d) "Elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de actividades";
- e) "Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários";
- f) "Distribuir o serviço docente e não docente";

- g) “Designar os directores de turma”;
 - h) “Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar”;
 - i) “Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos”;
 - j) “Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades”;
 - k) “Proceder à selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardando o regime legal de concursos”;
 - l) “Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno”.
- 3- “O regime interno do conselho executivo fixará as funções e competências a atribuir a cada um dos seus membros”.

O art.º 18º explicita as competências do presidente do conselho executivo ou do director da escola ou do agrupamento de escolas:

- a) “Representar a escola”;
- b) “Coordenar as actividades decorrentes das competências próprias da direcção executiva”;
- c) “Exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente”;
- d) “Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos”;
- e) “Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente”:

Nos termos do número 2 deste artigo, as competências do presidente do conselho executivo podem ser delegadas num dos vice-presidentes, por si designado. De acordo com o número 3 deste artigo, “nas suas faltas, o director é substituído pelo adjunto por si indicado”.

O art.º 19º reporta-se ao processo de eleição da direcção executiva, da escola ou do agrupamento de escolas e define os requisitos a que devem obedecer os candidatos ao

exercício do cargo. Os membros do conselho executivo ou o director são eleitos em assembleia eleitoral constituída da seguinte forma:

- a) Totalidade do pessoal docente e não docente em exercício efectivo de funções na escola;
- b) Representantes dos alunos no ensino secundário;
- c) Representantes dos pais e encarregados de educação.

De acordo com o número 2 deste artigo, a forma de designar os representantes dos alunos e dos pai e encarregados de educação será fixada no regulamento da escola, salvaguardando, no ensino básico, o direito à participação dos pais e encarregados de educação em número não superior ao número de turmas em funcionamento e no ensino secundário, o direito á participação de um aluno por turma e de dois pais ou encarregados de educação, por cada ano de escolaridade.

Os números 3 e 4 deste artigo definem os requisitos a que devem obedecer os candidatos ao cargo de presidente do conselho executivo ou de director que são os seguintes:

- Estarem qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar, quer por serem detentores de habilitações específicas na áreas de administração escolar ou administração educacional, nos termos do artigo 56º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, quer por possuírem experiência correspondente a um mandato completo, no exercício de cargos de administração e gestão escolar.
- Serem obrigatoriamente docentes dos quadros de nomeação definitiva, em exercício de funções na escol, com pelo menos cinco anos de serviço.

O número 5 deste artigo define os requisitos a que devem obedecer os candidatos ao exercício dos cargos de vice-presidente do conselho executivo que são:

- a) Serem docentes dos quadros, em exercício de funções na escola ou no agrupamento de escolas a cuja direcção executiva se candidatam, com pelo menos três anos de serviço;

- b) Estarem, preferencialmente, qualificados para o exercício de outras funções educativas nas seguintes áreas definidas no número do art.º 56º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário:
- (a) Educação Especial;
 - (b) Administração escolar;
 - (c) Administração educacional;
 - (d) Animação sociocultural;
 - (e) Educação de adultos;
 - (f) Orientação educativa;
 - (g) Supervisão pedagógica e formação de formadores;
 - (h) Gestão e animação de formação;
 - (i) Comunicação educacional e gestão de informação;
 - (j) Inspeção de educação.

De acordo com o número 6 (art.º 19º) que foi alterado pela lei n.º 24/99, de 22 de Abril, compete ao director da escola ou do agrupamento de escolas nomear os seus adjuntos de entre os docentes dos quadros, em exercício efectivo de funções na escola ou agrupamento, com pelo menos três anos de serviço, e que estejam, preferencialmente, qualificados para o exercício de outras funções educativas nas áreas definidas no número 1 do art.º 56º do Estatuto da Carreira Docente.

De acordo com o número 3 do artigo 57º do estatuto da carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, o exercício de funções em órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de educação ou de ensino que envolvam o exercício de poderes de autoridade é reservado a docentes de nacionalidade portuguesa.

As candidaturas à direcção executiva são organizadas por lista com num programa de acção, sendo eleita a lista que obtiver a maioria absoluta dos votos entrados nas urnas, desde que estes representem, pelo menos, 60% do número total de eleitores.

Quando nenhuma lista sair vencedora realiza-se um segundo escrutínio, no prazo máximo de cinco dias úteis. (art.º 20º)

A duração normal do mandato dos membros do conselho executivo ou do director é de três anos (art.º 22º). O presente artigo prevê as situações em que o mandato pode cessar:

- a) Por iniciativa da assembleia da escola ou do agrupamento de escolas (alínea a) do número 2;
- b) Na sequência de processo disciplinar que tenha concluído pela aplicação de sanção disciplinar (alínea b) do número 2);
- c) A requerimento dos interessados (alínea c) do número 2).

A nível de órgãos de gestão, existe ainda o Conselho Administrativo que é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola ou do agrupamento de escolas. (art.º 28º)

Trata-se de um órgão colegial, constituído por três membros, de acordo com o (art.º 29º) e que são:

- O presidente do conselho executivo ou director,
- O chefe dos serviços administrativos;
- Um vice-presidente do conselho executivo ou um adjunto do director, por ele designado.

De acordo com o número 2 deste artigo, “o conselho administrativo é presidido pelo presidente do conselho executivo ou pelo director”.

Tem como principal competência o controlo administrativo-financeiro da escola, em todas as Áreas Funcionais dos Serviços Administrativos (Alunos, Pessoal, Expediente, Contabilidade e Tesouraria) e dos Serviços de Acção Sócio-Educativa. E é exactamente o art.º 30º que especifica as competências do conselho administrativo da escola ou do agrupamento de escolas:

- a) “Aprovar o projecto de orçamento anual da escola, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pela assembleia”;
- b) “Elaborar o relatório de contas”;

- c) "Autorizar a realização de despesas e o respectivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira da escola";
- d) "Zelar pela actualização do cadastro patrimonial da escola";
- e) "Exercer as demais competências que lhe estão legalmente cometidas.

Tal controlo efectivo de todo o sector administrativo processa-se através de deliberações que ocorrem em sede de reuniões mensais, nas quais este órgão colegial analisa os balancetes da sua contabilidade, bem como o ponto da situação de cada Área Funcional.

A efectiva autonomia da escola também passa pelo acompanhamento da organização administrativa da escola e da sua gestão orçamental. Pode dizer-se que é, de certa forma, consagrado o princípio de dupla prestação de contas: à Comunidade Educativa (no Conselho de escola) e ao Estado (via Direcção Geral da Contabilidade Pública e Tribunal de Contas).

A nível meso-sistémico, é ao conselho Administrativo que compete criar um sistema de gestão orçamental que contribua para melhorar a qualidade da gestão financeira da Escola. Neste contexto, tal como afirma Barbosa da Silva:

"a gestão pública (...) é a arte dinâmica, envolvendo capacidades de direcção, de liderança e controlo dos recursos humanos e materiais, no sentido de dar consistência às actividades com o fim de atingir determinados objectivos de forma económica, eficiente e eficaz." (Silva 1994:13)

Para além destes órgãos de direcção e gestão, outro se impõe destacar pelo papel que desempenha no funcionamento da escola, uma vez que coordena todo o funcionamento pedagógico-didáctico e cultural da escola: o Conselho Pedagógico, que é o órgão nobre de orientação educativa da escola, de acordo com o art.º 24º. No conselho pedagógico participam os intervenientes directos no processo educativo: pessoal docente, pessoal não docente, alunos, pais e encarregados de educação e técnicos de educação. O regime de autonomia, administração e gestão consagrou, de forma inovatória, a existência de conselhos pedagógicos nos estabelecimentos de educação

pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico e secundário, assim como nos respectivos agrupamentos de escolas.

O art.º 25º define a composição deste órgão, considerando que esta deva ser da responsabilidade de cada escola, o que permite uma maior adequação deste órgão às especificidades de cada comunidade educativa e definida no respectivo regulamento interno, devendo ser salvaguardada a participação de representantes dos coordenadores de ano, (no caso do 1º ciclo), dos serviços especializados do apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos em desenvolvimento na escola, num máximo de 20 membros. Da sua composição faz também parte o director executivo (que não preside ao mesmo).

O art.º 26º fixa as competências do conselho pedagógico:

- a) “Eleger o respectivo presidente de entre os seus membros docentes”;
- b) “Elaborar a proposta do projecto educativo”;(alterada pela Lei n.º24/99, de 22 de Abril)
- c) “Apresentar propostas para a elaboração do plano anual de actividades e pronunciar-se sobre o respectivo projecto”;
- d) “Pronunciar-se sobre a proposta de regulamento interno”;
- e) “Pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia”;
- f) “Elaborar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas, e acompanhar a respectiva execução”;
- g) “Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos”;
- h) “Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas pedagógicas”;
- i) “Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar”;

- j) “Adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares e os conselhos de docentes”;
- k) “Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação”;
- l) “Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural”;
- m) “Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários”;
- n) “Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável”;
- o) “Intervir, nos termos da lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes”;
- p) “Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações”.

“O conselho pedagógico reúne, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, sempre que seja convocado pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou sempre que um pedido de parecer da assembleia ou da direcção executiva o justifique.” (art.º 27º)

Nos termos da alínea b) do (art.º2º), este regime é também aplicável aos agrupamentos de escolas, constituídos nos termos previstos no Despacho Normativo nº27/97, de 2 de Junho.

4.1.2.-O ANTERIOR MODELO DE GESTÃO

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Decreto – Lei 46/86 de 14 de Outubro) veio consagrar no seu art.º 45º, referente à administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino, “os princípios da democraticidade e da participação de todos os implicados no processo educativo” (nº2 do art.º 45º). Estabelece a prevalência dos “critérios pedagógicos e científicos, sobre os de natureza administrativa” (nº3 art.º 45º). A LBSE é uma referência fundamental que desencadeou o processo designado por Reforma do Sistema Educativo.

Com o Decreto – Lei nº43/89 de 3 de Fevereiro, o qual não se aplicou aos Estabelecimentos de Educação Pré - Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico , é estabelecido o regime de autonomia, que considera, no seu preâmbulo, necessidade de “inverter a tradição de uma gestão demasiadamente centralizadora e transferir poderes de decisão para o plano regional e local”. Este decreto conhecido como o “decreto da autonomia”, considerava que o reforço da autonomia nas escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário, era um “factor preponderante”, “entre os factores de mudança na administração educacional” e que “...a autonomia da escola se exerce através de competências próprias”. Assim nasceu o diploma que afirmava que a autonomia se concretizava no desenvolvimento de um projecto Educativo e se exercia dotando as escolas de competências próprias em vários domínios. No seu art.º3º encontram-se consagrados princípios essenciais, designadamente, a liberdade de aprender e de ensinar, a democraticidade organizativa, a participação de todos os interessados no processo educativo, auto regulação da escola e responsabilização pelos seus actos.

Posteriormente o Decreto – Lei nº172/91 de 10 de Maio, definiu o “modelo de direcção e gestão” para todas as escolas de qualquer grau de ensino não superior, de acordo com o art.º 58º da lei de Bases do Sistema Educativo e o art.º 77º da Constituição da República. Este diploma vem alargar e aprofundar o sentido da

autonomia, quando põe a tónica na relação com a comunidade educativa da escola, dotada de poderes de decisão, na orientação da vida da escola, no quadro de finalidades gerais da educação: “O modelo agora instituído pretende assegurar à escola e às áreas escolares as condições que possibilitem a sua integração no meio em que se insere. Exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola. (...) Garante, simultaneamente, a prossecução de objectivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formação de projectos educativos próprios. (...) Situa a escola numa nova dimensão de liberdade e de responsabilidade, essencial à realização da reforma educativa”.

Foi então iniciada uma fase experimental, que visava recolher contributos da vivência do modelo, a fim de, eventualmente, lhe serem introduzidas as alterações necessárias. Tal diploma assumia, por um lado a experiência acumulada do Decreto da gestão democrática, referido anteriormente, mas também a ruptura com alguns dos seus pressupostos. Este novo diploma adoptava, por um lado, os princípios da democraticidade, da integração comunitária a nível da direcção da escola (Conselho de Escola) e assumia a importância da estabilidade e da eficiência da administração a nível da gestão, optando por um órgão unipessoal (Director Executivo), responsabilizado perante a direcção.

O “modelo” instituído exigia o apoio e a participação alargada da comunidade na direcção da escola, a estabilidade dos órgãos com vista a um prudente equilíbrio de poderes com o intuito de conferir à escola uma “nova dimensão de liberdade e de responsabilização, essencial à realização da reforma educativa (preâmbulo D L 172/91).

No ano lectivo de 1997/1998, na sequência do Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho, foram constituídos vários agrupamentos de escolas. Este despacho pretende reforçar e potencializar as articulações entre a educação pré-escolar e os ciclos básicos, com estratégia orientada para a melhoria da educação. Com base nisto, “a autonomia da escola surge como um valor intrínseco à sua organização” e como “um meio de esta realizar em melhores condições as suas finalidades” em benefício das aprendizagens dos alunos. Procura-se que o presente despacho permita estimular a participação e a

iniciativa das escolas, “equacionando novas dinâmicas de associação ou agrupamento de escolas” desenvolvendo “projectos educativos de escola”.

CAPÍTULO II

CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE DE ANÁLISE

A Escola em estudo, está localizada na zona urbana da cidade de Évora, próximo do centro da cidade, onde se concentram muitos serviços e onde muitos dos encarregados de educação exercem a sua profissão. Data do ano de 1948 o seu início, em que funcionava no edifício Norte a Escola Feminina e no edifício Sul a escola Masculina, divididas por um muro. Com a coeducação de sexos, deu-se a queda desse muro e a construção do campo de jogos descoberto, pioneira na região.

Esta Escola, possuidora de uma vasta população escolar, vive uma identidade própria e específica, o que a levou à formação de um agrupamento de escola única.

1 - CARACTERIZAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA:

- Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Ensino Oficial
- Data de criação: 31 de Maio de 1948
- Tipologia: Plano dos Centenários - 2 Edifícios Escolares (Norte e Sul)
 - Edifício da cantina
- Localização: Rossio de S. Brás (zona urbana de carácter habitacional pouco significativo, mas muito próximo dos principais organismos públicos e comerciais da cidade.)
- Regime de Funcionamento: das 08h às 13h , das 13h 15m às 18h 15m
- Funcionamento: 14 Turmas (Regime de Desdobramento)
- Espaços existentes:
 - 8 salas de aula
 - 1 sala para o serviço administrativo
 - 2 halls de entrada
 - 1 gabinete de professores
 - 1 gabinete de apoio psicopedagógico

- 1 refeitório com duas salas
- 1 cozinha
- 1 sala polivalente
- Casas de banho
- Arrecadações
- **Espaços circundantes:**
 - Pátio de recreio com ringue de patinagem e campo de jogos
 - Polidesportivo descoberto
 - Parque infantil
 - Zona arborizada

2 - RECURSOS HUMANOS

No ano em que se procedeu a esta investigação, leccionavam na escola 26 professores e encontravam-se matriculados 302 alunos.

2.1 - PROFESSORES

Seguidamente, apresento alguns quadros que nos permitem visualizar melhor como se encontram distribuídos os actores da escola.

A qualificação profissional dos docentes que leccionam nesta escola é a seguinte:

Quadro nº1- Qualificação dos docentes

QUALIFICAÇÃO / DOCENTES	N.º de professores
Quadro Geral	19
Quadro Distrital de Vinculação	6
Contratados	0

Dos professores que leccionam nesta escola, a sua maioria são professores efectivos, e portanto pertencentes ao Quadro Geral. Há um menor número de professores que pertencem ao Quadro Distrital de Vinculação, não havendo professores contratados, de acordo com o quadro.

Em relação às habilitações académicas, os professores encontram-se distribuídos da seguinte forma:

Quadro n.º 2 - Habilitações literárias dos professores

HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	N.º de Professores
Licenciatura	8
Bacharelato	17

Verifica-se que o número de professores com bacharelato é superior ao número de professores licenciados.

Não é grande a mobilidade do quadro docente desta escola pois é pouca a percentagem de professores que se encontra a leccionar nela pela primeira vez. Os docentes que leccionam pela segunda e terceira vez também são poucos, sendo em maior número os professores que leccionam há mais de três anos.

Quadro n.º3 – Número de anos que lecciona nesta escola

	1 ano	2 anos	3 anos	Mais de 3 anos
N.º de professores	3	2	3	17

Em relação ao sexo, existe grande desigualdade, como podemos verificar:

Quadro n.º 4– Distribuição dos professores por sexo

N.º de Professores	Sexo
22	Feminino
3	Masculino

Dos professores a leccionar nesta, a maioria são do sexo feminino, havendo um pequeno número de professores do sexo masculino.

Em relação aos anos de serviço, a distribuição é a seguinte:

Quadro n.º 5 – Anos de serviço

	Até 5anos	Entre 5 a 10 anos	Entre 11 a 20 anos	Mais de 20 anos
N.º de professores	1	0	8	16

Podemos verificar que a maioria dos professores lecciona há mais de 20 anos, logo seguido dos professores entre os 11 e 20 anos de serviço, não havendo professores que leccionam entre os 5 e os 10 anos surgindo só um professor até 5 anos de serviço, o que traduz um quadro de docentes pouco jovens.

Esta ideia pode ser reforçada no quadro que se segue, e que nos demonstra realmente que os professores que leccionam nesta escola têm um faixa etária pouco jovem:

Quadro n.º 6 – Idade

Idade				
	20 – 30 anos	31 – 40 anos	41 – 50 anos	Mais de 50 anos
N.º de professores	1	2	12	10

Verificamos que o pessoal docente é pouco jovem, uma vez que a maioria dos professores tem entre 41 e 50 anos , havendo também um elevado número de professores com mais de 50 anos. São poucos os professores que têm entre 31 e 40 anos e só um se situa entre os 20 e 30 anos.

2.2 - ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Os encarregados de educação que fazem parte deste estudo, são aqueles que participam nos órgãos de gestão da escola. Responderam às entrevistas os seguintes encarregados de educação:

Quadro n.º 7 – Sexo

	Feminino	Masculino
N.º de encarregados de educação	3	1

Verificamos que o maior número de encarregados de educação, que participou nos órgãos de gestão são do sexo feminino, sendo em menor número os encarregados de educação do sexo masculino.

Quanto às habilitações académicas dos encarregados de educação, verificamos que todos possuem ensino superior.

Quadro n.º 8 Habilitações Académicas

Habilitações Académicas	Mães	Pais
Ensino superior	3	1

2.3 - ALUNOS

Encontram-se na Escola 302 alunos repartidos por 14 turmas, que funcionam todas elas em regime de desdobramento (da manhã ou da tarde).

Quadro n.º 9 – Alunos matriculados

	Anos escolares	2000/2001	
		Turmas	Alunos
1º ciclo	1º ano	3	65
	2º ano	4	69
	3º ano	3	66
	4º ano	4	102
	Total		14

A idade destes alunos varia entre os 6 anos e os 14 anos de idade.

2.4 - PESSOAL NÃO DOCENTE E ADMINISTRATIVO

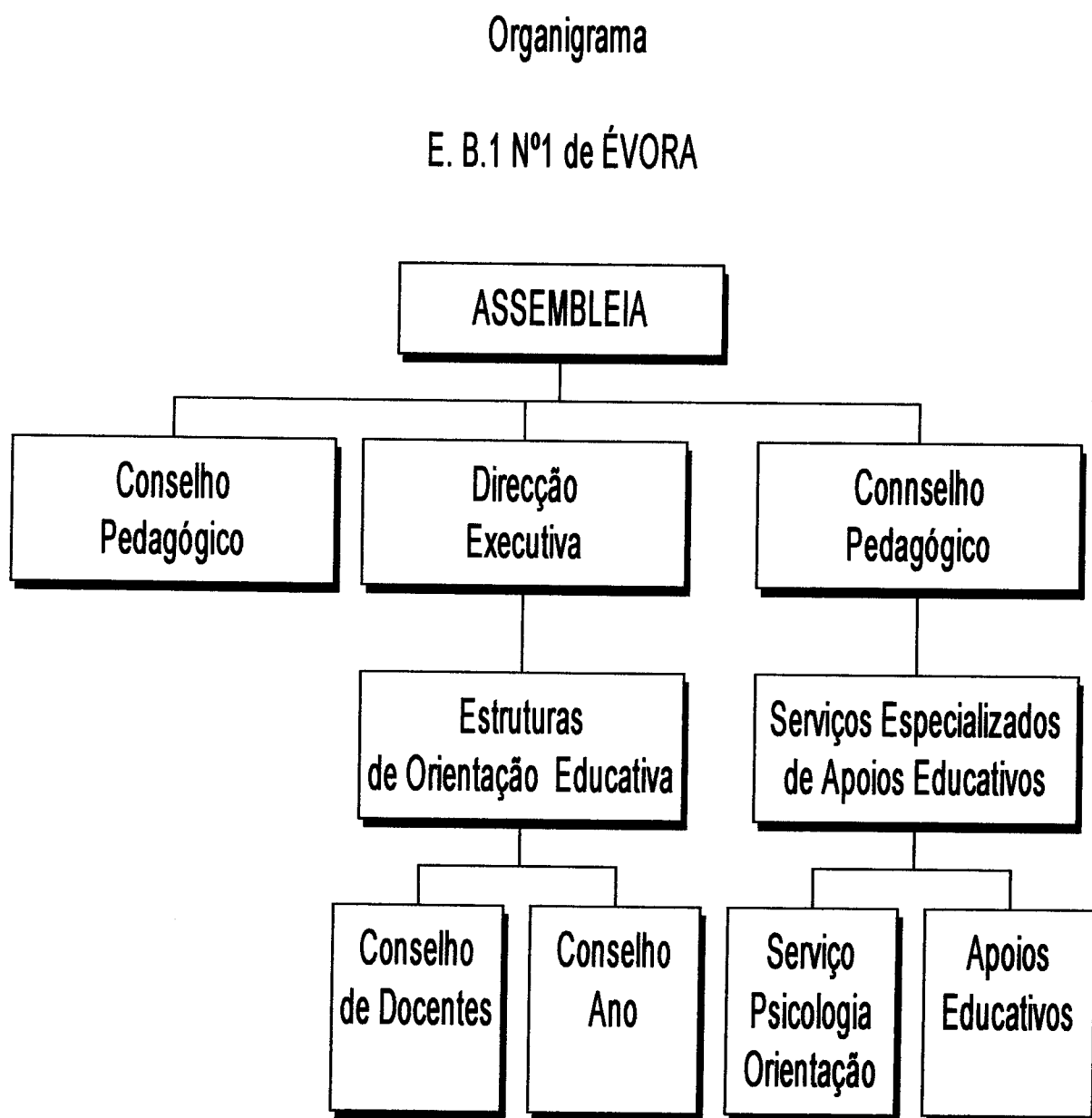
Quadro n.º 10

	Administrativo	Auxiliar	Guarda nocturno
Número de pessoas	3	6	1

Como nos demonstra o quadro, a maioria do pessoal não docente é auxiliar de acção educativa, sendo menor o número de pessoal administrativo e um guarda nocturno.

3 – ORGANOGRAMA DA ESCOLA

De acordo com o novo regime de autonomia e gestão e com base no Regulamento Interno da escola, os órgãos de gestão desta escola distribuem-se segundo o organograma:



Através do Organograma, podemos verificar a hierarquia do poder dos órgãos de Autonomia e Gestão desta Escola/Agrupamento, onde verificamos que no topo está o órgão máximo que é a Assembleia de Escola e é aquele que tem a última palavra em termos de tomada de decisões. Num patamar inferior e ao mesmo nível, encontram-se a Direcção Executiva, o Conselho Administrativo e o Conselho Pedagógico, cujas decisões têm que ser levadas à Assembleia, para serem aprovadas ou não.

No nível inferior, encontram-se o Conselho de Docentes, o Conselho de Ano, o Serviço de Psicologia e os Apoios Educativos, que são quem demonstra menos poder ao nível da tomada de decisão. Portanto, os assuntos discutidos ou aprovados no Conselho de Docentes e nos órgãos que estão ao seu nível, necessitam de ser aprovados nos vários órgãos que se lhe vão seguindo até chegarem à Assembleia de Escola onde estão representantes dos pais, um representante da autarquia, pessoal auxiliar e professores que em conjunto tomam a decisão de aprovar ou não os assuntos apresentados, independentemente de terem sido anteriormente discutidos e aprovados pelo Conselho de Docentes, por exemplo.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA UTILIZADA

1- INTRODUÇÃO

Considerando que a metodologia é um processo crítico que permite obter respostas adequadas às nossas preocupações, interrogações e objectivos, um dos seus aspectos mais importantes é que ela seja, entre outros aspectos, adequada ao objecto de investigação, à forma de o abordar teoricamente e ao campo de estudo a que ele se reporta. As decisões sobre os processos metodológicos não são autónomas e independentes, elas dependem da maneira como se concebe o objecto da investigação e das características que esse objecto nos apresenta considerando as circunstâncias e as perspectivas de análise.

Neste sentido Nóvoa refere que: “As opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência e de pertinência em relação ao objecto de estudo e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação” Falcão (2000:87).

Para Boudon a escolha do método, a escolha dos procedimentos mais adequados para o estudo, são determinados pela natureza do problema a investigar (Falcão 2000:87).

A construção de um percurso metodológico remete-nos para uma abordagem multiparadigmática, em que os dois paradigmas (qualitativo/quantitativo) são complementares um do outro e não se excluem. O que para Erickson apesar da “rivalidade teórica” que existe entre os dois, um não vem substituir o outro: “(...) o antigo e o novo, terão, antes, tendência a coexistir. (...) Os paradigmas não morrem, particularmente nas ciências sociais” (Falcão 2000:87).

Apesar disso, e de acordo com o quadro teórico, a perspectiva paradigmática que pretendo seguir neste trabalho procurará acolher-se tanto quanto possível às denominadas “metodologias qualitativas”.

Partindo do princípio que a escola, concebida como uma organização política, é caracterizada pelo conflito e pela cooperação, que são o reflexo de divergências ou convergências face aos diversos interesses, motivações ou estratégias, dos actores dessa organização, exigem a adopção de metodologias mais qualitativas.

Actualmente existe uma grande diversidade metodológica na investigação qualitativa a qual, conforme os investigadores, toma diferentes denominações. Por exemplo, Erickson engloba na expressão investigação interpretativa um conjunto de abordagens diversas tais como: observação participante, etnografia, estudos de caso, interaccionismo simbólico, fenomenologia ou, simplesmente, abordagem qualitativa (Falcão 2000:88).

Bogdan & Biklen utilizam muitas vezes os termos qualitativo, etnográfico e naturalista ⁹, como sinónimos para designar uma metodologia cujos principais instrumentos são entrevistas em profundidade e observação participante complementadas em recolha documental (Falcão 2000:89).

A metodologia qualitativa, que implica um contacto directo com o campo de estudo e a adopção de procedimentos flexíveis, foi definida por Smith como, “(...) processo criativo de aprendizagem a partir do desenvolvimento de um projecto de terreno” (2000:88). Em que se considera que, e de acordo com Burgess “(...) o principal instrumento de investigação é o próprio investigador que dá conta de uma situação em que participa” (Falcão 2000:88).

Deve no entanto, ter-se em consideração que os indivíduos actuam sobre as coisas em função do significado que elas têm para eles, sendo deste modo a descrição do processo interpretativo um instrumento de compreensão dos significados das acções do indivíduos. Assim, e de acordo com Leininger, “ [...] a investigação qualitativa é frequentemente o caminho ideal para descobrir fenómenos e documentar aspectos desconhecidos e ainda não estudados, possibilitando o conhecimento, a compreensão e

⁹ O que de acordo com Afonso (1994:146) esta investigação é baseada numa recolha de informação baseada em situações reais e não em contextos manipulados e pré-definidos.

a interpretação cuidada e precisa da natureza do significado de situações e de acontecimentos passados ou actuais” (Leininger 1985:6).

Ao optar pelo estudo das relações de poder na escola, procurei aprofundar bibliograficamente este tema e verificar o que pensam os professores, os funcionários, os encarregados de educação e o representante da autarquia desta escola, contactando através de entrevistas estes actores que fazem parte dos órgãos de gestão da mesma. Partindo do pressuposto que a escola enquanto organização é um sistema político, o estudo centra-se nas lógicas e dinâmicas dos órgãos de gestão de uma escola, com o intuito de saber quais as relações de poder e como se processa o mecanismo de tomada decisão. Atendendo a que esta investigação se baseia, num estabelecimento de educação e ensino específico, (Bogdan e Bieken) consideram “...nos dados colhidos pelo investigador, através do uso de técnicas tradicionais (entrevistas e documentos) ...pode, portanto ser considerado como um estudo de caso...” (Afonso 1994:138).

Assim, este trabalho irá assumir a forma de uma “investigação de carácter descritivo” (Fox 1987:37) que se aproxima do estudo de caso, que é onde o campo de investigação é mais real, mais aberto e menos controlado. Nesta investigação, o investigador está pessoalmente implicado, de acordo com De Bryne, “...pressupõe uma participação activa na ida dos sujeitos observados e uma análise em profundidade do tipo introspectivo (...) as informações tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação. É a razão pela qual ele se socorre de técnicas de informação (observações, entrevistas, documentos)...” (De Bryne 1975:211).

É neste caso pertinente recorrer ao Estudo de Caso, uma vez que não se procuram princípios universais, mas sim o conhecimento particular e único dos fenómenos e mais ainda porque cada escola e cada agrupamento de escolas é uma realidade diferente, que não permite generalizações.

Este estudo reconhece as abordagens qualitativas que se situam no âmbito do paradigma interpretativo. Neste estudo orientei-me por objectivos que se desdobram em perspectivas de carácter teórico por um lado, e prático por outro, com o intuito de

sistematizar as relações de poder na escola, embora o trabalho seja um todo unitário nos vários passos que o constituem, conjugando o tratamento de uma parte teórica (revisão da literatura), com uma componente prático-interpretativa (entrevistas realizadas aos elementos que constituem os órgãos de gestão da escola).

2- ESTUDO DE CASO

Este tipo de estudo parece adequado a esta investigação pois concordamos com Mirrian que considera que este é o método capaz de fornecer uma descrição analítica de uma realidade particular. Para Yin, o estudo de caso é "...um desenho particular, ajustado a situações onde é impossível separar as variáveis do fenómeno do seu contexto" (Yin 1999:10). Segundo a perspectiva deste autor, os estudos de caso pode dizer-se que são a principal estratégia para questões de "como" e de "porquê" ou quando se trata de um fenómeno contemporâneo em contexto real, ou seja, um estudo de caso é "... uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo com algum contexto real, especialmente quando as barreiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes" (Yin, 1999:133).

Porque este estudo se baseia numa escola e que devido à especificidade da população que a constitui e ao seu ambiente envolvente ter características próprias e as opiniões das pessoas serem muito pessoais, enquadra-se este estudo num estudo de caso. Assim, a investigação no estudo de caso partilha um intenso interesse pelo ponto de vista das pessoas e pelas circunstâncias (Skate 1994).

O estudo de caso é sempre o estudo de um caso bem determinado, embora possa ser semelhante a outros, em algumas das suas características.

Ludke e André (1986:18-21) sistematizam as principais características do estudo de caso:

- "Os estudos visam a descoberta;
- Enfatizam a interpretação em contexto;
- Procuram retratar a realidade de forma completa e profunda;

- Utilizam uma ampla variedade de fontes de informação;
- Revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalistas;
- Procuram representar os diferentes e, por vezes, conflituosos pontos de vista presentes na situação social;
- Os relatos dos estudos de casos utilizam uma linguagem mais acessível que a dos outros tipos de relatórios de investigação.”

Sendo um objectivo deste tipo de estudo a descoberta, o estudo de caso postula um conhecimento em permanente construção.

Ludke e André referem ainda que o estudo de caso deve estar ligado à interpretação do contexto e da situação específica em que decorre, devendo tal realidade ser tratada de forma exaustiva.

Os estudos de casos podem utilizar diferentes fontes de informação, descobrir novos dados, afastar suposições ou aventar hipóteses alternativas (Ludke e André 1986:19). Os dados podem ser recolhidos através de diversas técnicas. Neste trabalho de investigação recorri à utilização de entrevistas.

Os estudos de casos apenas permitem generalizações em situações idênticas. Com este estudo não se pretendeu encontrar explicações e conclusões generalizáveis, nem relações de causa e efeito que expliquem os fenómenos observados, mas sim uma interpretação dos mesmos o mais fidedigna possível. Visto o estudo representar uma situação única, não é possível deduzir que os fenómenos são idênticos em todos os casos estudados. Uma vez que as variáveis diferem, porque a realidade dos fenómenos e os significados atribuídos pelos participantes são diferentes, as conclusões do estudo podem ser também elas diferentes.

Neste sentido, Patton refere que a investigação qualitativa, e, conseqüentemente os estudos de caso, conduz mais a informações e pontos de vista do que a verdades, mais a informações de contexto do que a generalizações (Patton 1980:45).

Ludke e André consideram que esses estudos procuram diferentes perspectivas e, por vezes, diferentes pontos de vista sobre o mesmo problema: “...são dados vários

elementos para que o leitor possa chegar às suas conclusões e decisões, além, evidentemente das conclusões do próprio investigador” (Ludke e André 1986:20).

Uma das grandes vantagens deste método é que interliga ideias, preferências e opiniões diversas fazendo delas uma abordagem extremamente importante para a investigação social. Para além de que este método se utiliza em consonância com outras técnicas com as quais se pode retirar todas as características pertinentes e essenciais da vida real, o que permite descrevê-la em profundidade e em pormenor.

Merriam e Yin consideram adequado o recurso ao estudo de caso quando aquilo que se pretende é uma melhor apreensão da dinâmica de um processo inserido num contexto. De acordo com isto, e tendo em conta que o objecto de estudo é um fenómeno que ocorre num contexto real, uma escola neste caso, estamos perante o estudo de um caso particular, porque diz respeito à situação específica do modo como se relacionam os poderes dentro de uma escola, de acordo com a nova legislação inserida num contexto escolar que é único em muitos aspectos. Assim, neste estudo, procurei seleccionar uma escola pertencente a um agrupamento de escola única, onde estão concentrados todos os órgãos e conseqüentemente ser aparentemente mais fácil detectar as relações de poder aí existentes. O estudo de caso foi considerado o mais apropriado visto o principal objectivo consistir em identificar os elementos essenciais, únicos e característicos do respectivo objecto de estudo.

No entanto, existem cuidados a ter relativamente a este tipo de estudo que são a eventual indiscrição do investigador, pois este tem de entrar na vida privada das pessoas e nas suas opiniões muito pessoais. Para contornar esse problema, o investigador deve confiar na sua sensibilidade, assumindo um comportamento de respeito pela integridade dos seus participantes. Outro problema consiste no perigo do entrevistado ser levado a descrever o seu mito, dizendo o que gostaria de ter feito em vez daquilo que fez, reproduzindo um sonho mais do que uma história vivida, como refere Raybaut and al.

3 - DELINEAMENTO DO ESTUDO

Como referi anteriormente escolhi como campo de investigação uma escola do 1ºciclo, onde desempenhei funções docentes durante três anos, o que me facilitou os contactos necessários à minha pesquisa, a qual envolveu professores, funcionários da escola e encarregados de educação.

A escola que escolhi iniciou a experiência do “novo modelo” de direcção e gestão, no ano 1998/1999. De acordo com os objectivos definidos pela investigação este estudo centra-se nas relações de poder que se estabelecem entre os vários órgãos de autonomia e gestão, e considerando, como refere Natércia Afonso “...a autonomia tem a ver com a distribuição do poder no interior da escola” (Afonso 1999:6 In Inovação Vol. 12). A escola é concebida como uma organização escolar, em que os agentes directa ou indirectamente convergem para o organização, cujos membros desta organização são os professores, alunos, pais e interesses sócio económicos, culturais, financeiros e científicos.

Ao escolher um estudo exploratório de abordagem qualitativa para este trabalho, justifica-se porque pretendo investigar questões que se relacionam com a experiência e práticas humanas. Um dos maiores obstáculos que o investigador enfrenta, quando o objecto de estudo é o homem, é a complexidade humana.

Os métodos qualitativos são úteis pelo seu contributo para uma melhor compreensão das várias facetas do objecto de estudo, uma vez que procuram compreender os fenómenos, o seu significado, e revelam a percepção dos informantes sobre os factos (Rezende 1992).

4 – UNIDADE DE ANÁLISE

A população alvo deste estudo é constituída pelos professores da escola em estudo, que fazem parte dos seus órgãos de gestão. Para além destes fazem também parte os

encarregados de educação e os funcionários que participam igualmente nos órgãos de gestão do referido estabelecimento de ensino.

A razão desta escolha tem a ver com o facto de no meu entender, serem estas as pessoas que estão mais esclarecidas sobre o novo regime de autonomia e gestão, visto estarem mais directamente envolvidos e por essa razão poderem dar uma opinião mais fidedigna. Porque os objectivos do estudo têm maior adequação relativamente aos actores da escola, que neste caso serão todos aqueles que fazem parte dos órgãos e que melhor poderão constatar quais as verdadeiras relações de poder que existem entre os vários órgãos. Para recolha de dados selecionei a entrevista, por ser o instrumento que me permitiu melhor conhecer a realidade. De entre os encarregados de educação houve quem não apresentasse disponibilidade para responder ao questionário por não estar dentro dessa nova legislação. Isso aconteceu com dois dos encarregados de educação que eram pais de crianças do 1º ano e por terem acabado de “chegar à escola”, não estavam ainda dentro do assunto, embora fizessem parte dos referidos órgãos.

O campo de estudo estava definido à partida (todos os indivíduos que fazem parte dos órgãos de gestão desta escola). Como já tinha desempenhado funções docentes nesta escola, facilitou-me a realização dos contactos necessários à minha pesquisa, que envolveu professores, funcionários e encarregados de educação num total de 19 entrevistas.

Será que poderemos considerar dezanove entrevistados uma amostra representativa da população? Consideramos que sim, pois esta decisão foi sustentada em autores que consideram que sendo o estudo de natureza qualitativa, é mais importante o processo em si do que propriamente os resultados (Bogdan 1994).

Concordamos ainda com Quivy (1992) quando sugere que a exigência da representatividade é menos frequente do que por vezes se julga, sugerindo que não se deve confundir cientificidade com representatividade.

De acordo com isso, parece-me assim, que os dezanove entrevistados que se disponibilizaram a participar no estudo, constituem um universo suficientemente

elucidativo do universo total de todos os “actores” que fazem parte do corpo docente, dos empregados e da totalidade dos encarregados de educação.

5 -TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS

Considerando as técnicas de investigação, e de acordo com Almeida Pinto (1982:78), como “...conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela actividade de pesquisa”, a recolha de dados implica uma opção adequada ao propósito da investigação, de acordo com o fenómeno que se pretende estudar, ou seja, há que seleccionar a unidade sobre a qual se procederá à recolha de dados. Concordamos com Evertson e Green (1986), que consideram que cada unidade representa um aspecto específico da realidade e não toda a realidade,

De entre as técnicas empíricas de pesquisa mais usuais, as que me parecem mais adequadas ao estudo que vou realizar para fazer o devido tratamento da informação obtida, são as denominadas metodologias qualitativas. Num estudo de caso em que a investigação é de tipo qualitativo, a diversidade das técnicas de recolha de dados é importante para a denominada triangulação dos dados, processo que confere ao estudo um elevado grau de viabilidade.

Os procedimentos básicos da metodologia qualitativa apresentam três níveis: *recolha de dados, organização de dados e análise de dados*. Estes três níveis não correspondem necessariamente a uma sequência cronológica do processo de investigação, embora formem uma sequência lógica.

A flexibilidade da elaboração do estudo permite uma constante interacção entre estes três níveis ao longo de toda a investigação. Assim, a organização dos dados ocorre durante a fase de recolha dos mesmos, podendo influenciar a sua estratégia.

O plano de recolha de dados deve ser a tarefa mais controlada do processo de investigação e engloba dois momentos:

- O processo de recolha de dados;

- A situação da investigação, na qual estudaremos a actuação dos sujeitos envolvidos.

A utilização das várias técnicas de recolha de dados passa por fases sucessivas, coincidindo, cada uma delas, com um tipo específico de instrumentos. Ela levanta a questão relacionada com a correcta e válida utilização destas, que depende muito da experiência e maturidade do investigador.

De Bruyne, considera que existem três grandes técnicas utilizadas em ciências sociais possíveis de extrapolar para as ciências humanas, que designou por:

- Observação
- Inquérito
- Análise Documental

Para estabelecer uma articulação entre o “mundo empírico” e o “mundo teórico”, o investigador deve seleccionar um modo de pesquisa, uma ou mais técnicas de recolha de dados e um ou vários instrumentos de registo de dados, quer se trate de uma investigação qualitativa ou não. Tendo em consideração o tema em estudo e os objectivos do mesmo, foi a entrevista a técnica escolhida para a recolha de dados deste trabalho, em que esta é, de acordo com Gil, “...a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objectivo de obtenção de dados que interessem à investigação” (Gil 1989:113).

5.1 -ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Sendo as entrevistas uma das técnicas mais utilizadas na metodologia qualitativa, elas resultam de uma espécie de negociação entre o entrevistador e o entrevistado. Merriam, considera “...a entrevista a principal fonte utilizada pela investigação qualitativa para a compreensão do fenómeno que está a ser objecto de estudo. Porque se trata de uma conversa com objectivos, ...os dados são expressos em forma de palavra” (Huberman & Miles, 1994:9).

Segundo Bogdan & Biklen, "...a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolvê-la intuitivamente" (Bogdan & Biklen 1994:134).

Para Estrela, a finalidade desta entrevista baseia-se "...na recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo" (Estrela 1990:342).

Lodi, considera que "...a entrevista é concebida como uma conversa dirigida a um propósito definido que não é a satisfação da conversação em si" (Lodi 1986:64). Para Merriam, "uma entrevista é a conversação – mas uma conversação com um propósito. (...) O principal objectivo da entrevista é o de obter um determinado tipo de informação" (Merriam 1990:36). Concordamos com Patton que refere que o "propósito da entrevista, então, é de nos permitir entrar dentro da perspectiva da outra pessoa" (Patton 1980:196).

As entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas. Bogdan & Biklen aconselham a que a escolha do investigador recaia "num tipo particular de entrevista, baseada no objectivo da investigação" (Bogdan & Biklen 1994:136).

Nesta investigação, a recolha de dados foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas porque, de acordo com Merriam, no estudo de caso "a mais utilizada é a entrevista semiestruturada, guiada por um conjunto de questões a serem exploradas" (Merriam 1990:86).

A condução de uma entrevista deste tipo não obedece a critérios rígidos, pois dá-se ao entrevistado a possibilidade de desenvolver temas eventualmente propostos pelo próprio, que vêm de encontro aos objectivos do entrevistador. A este propósito Estrela(1990) considera que tais temas correspondem, por vezes, a aspectos que se pretendem abordar posteriormente, ficando deste modo tratados, na medida em que o entrevistado fornece espontaneamente a informação que se iria obter numa fase posterior da entrevista. É muito importante que as questões sejam cautelosamente colocadas, de forma a não induzirem no entrevistado a resposta desejada. A este facto,

da formulação da questão poder orientar a resposta ao entrevistado, Mucchielli denominou “indução da resposta do entrevistado”.

Quando existe um guião para este tipo de entrevista, o seu interesse é o de orientar o entrevistado para aqueles assuntos que não são por ele espontaneamente abordados. Neste sentido, Bogdan & Biklen consideram que “... mesmo quando utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas consideráveis que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen 1994:135).

Segundo Merriam, o investigador “...é o principal instrumento de recolha de dados no estudo de caso qualitativo” (Merriam (1990:36). Para Goetz & LeCompte “Os dados recolhidos pelo investigador dependem da sua visão do mundo” (Goetz & LeCompte 1988:80). A forma como o “investigador vê o mundo afecta todo o processo de investigação – desde a conceptualização do problema, a recolha e análise dos dados e a interpretação dos resultados” (Merriam 1990:53). Isto, porque o investigador não é um sujeito isolado e faz parte de uma sociedade e de uma cultura.

Na medida em que neste estudo os dados foram obtidos através de entrevistas e, concordando com Lodi, que considera que “uma entrevista só pode ser feita quando se tiver criado um ambiente favorável” (Lodi 1986:40). Procurou-se estabelecer entre o entrevistador e os vários entrevistados uma relação apropriada com um máximo de confiança e de partilha entre os envolvidos. Estamos também de acordo com Bogdan & Biklen, que considera que “ao pedir a alguém que partilhe parte de si próprio consigo, é importante que não o avalie, para o não fazer sentir-se de alguma forma diminuído” (Bogdan & Biklen 1994:137).

Só um entrevistado que se sinta seguro e encare o investigador como uma pessoa de palavra, se sente preparado a fornecer as informações pretendidas. Bogdan & Biklen referem ainda que “...as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (Bogdan & Biklen 1994:136).



Para Merriam “o investigador deve ser sensível ao contexto e a todas as variáveis incluídas no aspecto físico, as pessoas, as agendas, o comportamento não verbal” (Merriam 1990:38). Existe nas entrevistas um processo de emoções e satisfações recíprocas. Nesse sentido, Lodi considera que o “entrevistador deve considerar as reacções da sua pessoa como parte integrante ou parte perturbadora do relacionamento. Ele não é apenas alguém que observa ou objectiva uma dada pessoa ou situação. Ele também é uma pessoa observada e objectivada” (Lodi 1986:53).

A entrevista é um dos processos mais importantes de obtenção de dados que, por não se reflectirem sob a forma de comportamentos, só podem ser recolhidos mediante uma série de perguntas que são os pontos de vista do entrevistado. Assim, os participantes são entrevistados relativamente a aspectos que não podem ser observados directamente, sem nunca perder de vista o propósito da investigação. Nos casos em que o entrevistador pretende confirmar dados, ou em que o entrevistado não aborda espontaneamente um tema, as questões são colocadas directamente.

A entrevista tem assim por finalidade recolher dados de opinião que conduzam a pistas que permitam uma melhor caracterização do objecto de estudo e de todos os intervenientes no processo, em determinados aspectos relevantes para a investigação em curso.

5.2 -AS ENTREVISTAS

Sendo a entrevista uma forma de comunicação verbal entre o entrevistador e o entrevistado não somente uma conversa, não pode ocorrer ao acaso, ela tem que ser preparada e para isso foi construído um guião que a orientou no sentido de responder aos objectivos previamente definidos neste trabalho. Porque na entrevista temos um objectivo em vista, que é o de obter determinada informação, embora estruturada permite sempre respostas com alguma liberdade e individualidade, sem a necessidade de se seguir rigidamente o seu guião. Assim, na realização das entrevistas, tive o

cuidado de não limitar as respostas dos entrevistados, deixando-os expor os assuntos com total liberdade, de acordo com a questão previamente formulada.

As entrevistas foram orientadas de forma flexível pelos guiões que se encontram em anexo (n.º 1). Mais especificamente, são três os guiões das entrevistas deste trabalho, que foram dirigidas aos professores, aos funcionários e aos encarregados de educação respectivamente, que fazem parte dos órgãos de gestão do agrupamento. Na construção do guião das entrevistas, tive sempre como fim último os objectivos, a problemática e todo o referencial teórico de onde resultou um guião com perguntas abertas, que permitiram a compreensão, o conhecimento e o aprofundamento dos fenómenos sociais, assim como a clarificação de significados que possam parecer menos claros. Foi então necessário orientar a entrevista no sentido dos objectivos do estudo. Porque se trata de entrevistas semiestruturadas, elas obedecem a uma estruturação prévia, desenvolvida em função dos objectivos gerais e específicos cuja definição, de acordo com Estrela, determina a maleabilidade na escolha dos meios utilizados na orientação da entrevista. São pois os objectivos previamente definidos e a sua hierarquização que determina a estrutura da entrevista.

Numa primeira fase, as entrevistas visaram identificar aspectos que aos olhos dos actores da escola, eram relevantes relativamente às relações de poder actualmente existentes entre os vários órgãos, de acordo com a nova legislação e o modo como isso alterou “a vida da escola”.

A estrutura inicial foi testada com o intuito de avaliar a sua duração (aprox.45 min.) e a pertinência das questões, onde elas foram entendidas e respondidas sem dificuldade, daí que não foi necessário alterar a estrutura inicial das mesmas. Na continuidade do processo, efectuei as restantes entrevistas que tiveram a duração variável, principalmente a dos encarregados de educação, de acordo com o facto de as pessoas estarem mais ou menos esclarecidas sobre o assunto abordado.

Num primeiro contacto com as pessoas que fizeram parte da amostra, foram todos devidamente informados sobre o objectivo do trabalho a desenvolver e do quanto a sua opinião seria importante para a sua concretização. Procurei assim, envolver os

entrevistados na investigação, fazendo-os sentirem-se como colaboradores, a fim de “conjuntamente, formular as problemáticas da investigação em educação” de acordo com Erikson, e, segundo o mesmo autor, fazer sentir principalmente aos professores, que “no campo da educação o envolvimento dos docentes ao nível de toda a investigação pode constituir uma via de aperfeiçoamento e conduzir a uma reavaliação do ensino enquanto profissão, levando-os a reflectirem sobre toda a sua prática de ensino” (Erikson 1986:35).

Todos os professores, funcionários e encarregados de educação que fizeram parte da amostra foram submetidos a uma entrevista individual, onde eu procurei manter com os mesmos uma conversa informal e descontraída, de modo a que o entrevistado não se inibisse, por sentir que estava a ser avaliado através da sua opinião.

Neste contexto, as entrevistas foram elaboradas com o prévio consentimento dos entrevistados e depois de se garantir o anonimato das mesmas. Foi pedida autorização para o uso do gravador com o intuito de registar a entrevista e posteriormente transcrevê-las com apoio informático, da fita magnética para o texto.

A gravação em fita, de acordo com Lodi, “...tornou possível uma análise mais penetrante das entrevistas. No entanto, apesar de se perderem coisas importantes, como fisionomias e gestos mudanças e inflexões de voz, que permitem analisar a interacção” (Lodi 1986:51).

Na transcrição das entrevistas não usei os nomes verdadeiros, para garantir o anonimato que foi previamente acordado com todos os entrevistados e por uma questão de respeito da opinião de cada um, usei números para identificar as entrevistas. Concordamos com Bogdan & Biklen, para quem “...aquilo que for dito na entrevista será tratado confidencialmente” (Bogdan & Biklen, 1994:135).

Foi assim abordado o carácter sigiloso das mesmas e expliquei qual a utilidade das entrevistas, enquanto parte do trabalho. Nesta conversa prévia com os entrevistados, que foi tão breve quanto possível, expliquei de uma forma clara os objectivos da investigação. Foi-me fornecido pela escola os contactos telefónicos dos encarregados de educação que faziam parte dos órgãos de gestão da mesma. O processo de recolha

de dados deste trabalho, decorreu de Novembro de 2000 a Abril de 2001, tal como estava inicialmente previsto

Para efectuar a entrevista , foi colocado ao entrevistado a possibilidade de escolha do local onde decorria a mesma. Durante o decurso das entrevistas, que na sua maioria decorreram nas instalações da escola em estudo (num total de quinze entrevistas) e as restantes quatro, nos locais de trabalho dos encarregados de educação, procurei manter sempre uma postura onde a semi-informalidade esteve sempre presente, o que permitiu que o ambiente se tornasse facilitador dos discursos. Foi sempre minha preocupação combinar previamente o dia e a hora da entrevista com todos os entrevistados, de acordo com Huberman & Milles, que consideram que: “A validade e a fiabilidade do instrumento dependem das competências do investigador, que é o instrumento da recolha dos dados” (Huberman & Miles 1994:81).

6 - ANÁLISE DOS DADOS

A técnica de tratamento de informação utilizada para analisar as informações colhidas neste trabalho, foi a análise de conteúdo, que é uma análise muito rica e profunda de informação e que me pareceu a mais adequada para o tratamento a análise dos dados, e que teve como base a elaboração de entrevistas aos principais actores envolvidos nesta escola. Esta é actualmente uma das técnicas mais utilizadas na investigação pelas ciências Humanas e Sociais pelo facto de permitir o tratamento de informações recolhidas que, sendo complexas, necessitam de uma técnica que lhes permita uma análise minuciosa, como é o caso das entrevistas semi-directivas.

Berelson, definiu análise de conteúdo como uma técnica que permite “a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Estrela (1994:455). Para Bardin “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a interferência de

conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens” (Bardin 1994:38).

Na análise de conteúdo, o analista habitualmente procede a uma escolha e dentro dessa escolha, terá muitas vezes de proceder a uma selecção, que varia consoante os critérios estipulados e que poderão ser de origem qualitativa ou quantitativa. A categorização é uma tarefa que se realiza com vista a reduzir a complexidade da informação de forma a identificá-la num “código”, que o analista pretende aceder utilizando para isso um outro “código” em que as categorias são o elemento chave (Bardin 1994:103). Para Bardin, a “categorização” é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos” e define as categorias como classes que reúnem um grupo de unidades de registo, intitulado de genérico, sendo esse grupo efectuado em função dos caracteres comuns desses elementos. Uma vez construídas as categorias de análise, o investigador deve ter em atenção que todas as unidades de registo sejam incluídas numa categoria, considerando a unidade de registo como sendo um segmento de determinado conteúdo que se caracteriza e se coloca numa dada categoria. É através da enumeração das unidades de registo que nos é possível proceder à sua quantificação (Bardin 1994:104).

A dedução surge assim como o fio condutor desta análise, na qual, e de acordo com este autor, há três momentos cruciais que são a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados. Assim, o *corpus* de análise foi constituído após o registo total das dezanove entrevistas e após uma leitura flutuante das mesmas. Bardin define-as como o corpus da análise, considerando este como “...o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin 1994:96).

Este autor explica que “...se a descrição (a enumeração das características do texto, resumido após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra” (Bardin 1994:39). Assim, uma vez ultrapassada a primeira fase da pré-análise

passou-se à fase da exploração da informação contida nas entrevistas. A entrevista foi a técnica utilizada para a recolha de dados deste estudo e permitiu produzir “uma grande massa de informação” (Lodi 1986:116) e foi o corpus da análise deste trabalho, que para Raybaut é “...o conjunto de dados recolhidos ou disponíveis, sobre os quais nos propomos trabalhar” (Raybaut et al. 1995:153). Assim, “... os dados brutos são sistematicamente transformados e agregados em unidades, as quais, permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (Bardin 1995:103).

Seguiu-se um processo de organização sistemático das transcrições das entrevistas com o objectivo do investigador “aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhes permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bogdan & Biklen 1994: 205).

As entrevistas começaram por ser analisadas de forma a extrair as ideias chave de cada questão e de cada entrevista, de modo a chegar a uma comparação da informação recolhida, permitindo deste modo visualizar toda a informação obtida de forma ordenada, como se pode verificar em Anexo.

Nas análises de conteúdo podemos retirar algumas das características dos entrevistados e investigar simultaneamente as suas intenções e o estado psicológico dos indivíduos (neste caso específico, da comunidade escolar) ou grupos.

Para Quivy, “...melhor do que qualquer outro método de trabalho, a análise de conteúdo (ou pelo menos algumas das suas variantes) permite, quando incide sobre material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (Quivy 1992:225).

A análise de conteúdo pretende ser objectiva para que a interpretação dos dados tenha um mínimo possível de ideias, sentimentos e formação teórica do investigador. Só assim o grau de precisão e de objectividade será grande. Daí que este método exija um trabalho minucioso e longo, para que os resultados sejam o mais rigorosos satisfatórios possíveis. Desta forma irei recorrer à análise de conteúdo na forma de análise temática, para assim poder extrair as ideias mais importantes e relevantes das respostas dadas

tentando, e de acordo com Quivy, “elaborar um modelo operativo abstracto, construído pelo investigador, para estruturar o discurso e o tornar inteligível” (Quivy 1992:227).

Ao optar pela análise de conteúdo, o investigador deve estar consciente das várias etapas a percorrer até atingir uma interpretação válida. Os dados que se obtêm são os denominados por alguns autores, “dados brutos”, e é através deles e após serem tratados que podemos construir um “corpo de conhecimentos”. Este método obriga o investigador a manter um certo distanciamento e a evitar interpretações espontâneas e pessoais.

Estes dados brutos foram transformados e objecto de análise de conteúdo qualitativo¹⁰, em que aquilo que me serviu de informação foi, de acordo com Bardin “a presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem” (Bardin 1977:21).

Tendo em conta a ideia deste autor que “a formação em análise de conteúdo se faz pela prática” (Bardin 1977:49), procedeu-se à análise dos dados. Uma vez iniciado este processo, com a leitura de todos os protocolos das entrevistas, fraccionaram-se em unidades mais pequenas. Para Bardin, o objectivo da análise de conteúdo “é a manipulação (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma dada realidade que não a mensagem” (Bardin 1977:43).

Assim, a interpretação dos resultados obtidos permite ao investigador obter pistas sobre o objecto de investigação, tornando-se conclusivo quando se tiverem realizado todas as inferências possíveis.

Após uma leitura detalhada das entrevistas, surgiu uma grelha de análise inicial, que após várias reformulações, resultou na grelha de análise actual.

Dos dados obtidos na análise das entrevistas foram inferidos os resultados mencionados nas conclusões do estudo.

¹⁰ Para Bardin (1977), na análise qualitativa o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características de conteúdo.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo vão ser descritos os resultados encontrados através das entrevistas semidirectivas elaboradas aos vários actores que fazem parte dos órgãos de gestão desta Escola/Agrupamento. Esta técnica de recolha de informação permitiu obter determinadas conclusões, de forma a atingir os objectivos propostos nesta investigação. A informação recolhida através das entrevistas estará em confronto com o enquadramento teórico anteriormente apresentado e constituiu um aspecto muito importante neste trabalho, porque privilegiou a pesquisa documental. Neste sentido, Quivy considera que os dados "...só ganham existência através do esforço teórico que os constrói enquanto representações idealizadas de objectos reais (...) o trabalho teórico só pode ter valor se a reflexão teórica que funda, também o tiver." (Quivy et al.1992:231).

Assim, este capítulo aborda as relações de poder que poderão surgir do "novo" modelo de direcção e gestão e o modo como essa nova legislação poderá alterar ou não a "vida da escola".

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS ELABORADAS

A implementação do novo regime de Autonomia e Gestão

A aplicação do novo modelo de autonomia e gestão teve início nesta escola no ano lectivo 1998/1999. Anteriormente ela estava ligada à Área Escolar da Cruz da Picada. Devido ao elevado número de alunos e de professores que possuía, elementos da Direcção Regional e do Centro da Área Educativa (C.A. E) colocaram a hipótese da sua entrada como agrupamento de escola única. Deram então orientações aos professores para que elaborassem a parte referente às eleições dos novos órgãos de gestão.

Foram os professores em conjunto que se reuniram em Conselho de Docentes e analisaram o documento. Não tiveram qualquer formação nem houve alterações ao novo modelo de acordo com as propostas feitas pelos professores.

É o que afirma uma professora: “Houve inicialmente uma reunião com representantes do C.A .E. que deram a conhecer esse documento onde colocaram logo a hipótese de entrada desta escola como agrupamento de escola única, devido ao elevado número de alunos que possui. Seguidamente houve um representante do C.A .E. que deu informações aos professores sobre a parte eleitoral. Fizemos assim as eleições para os novos órgãos” (Prof. 1).

“Não houve formação para isso, foram os professores que estavam na altura na escola, quem fez o estudo do decreto” (Prof. 3).

“Houve alguma discordância mas não houve alteração” (Prof. 3).

“Toda a constituição do agrupamento, a parte da Comissão Instaladora, foi feita seguindo o “115” (Prof.1).

As alterações surgiram mais tarde e decretadas pelo Ministério da Educação, o que deu origem ao decreto-lei n.º 24 de 1999: “Mais tarde houve uma adaptação decretada pelo Ministério, de acordo com o decreto-lei n.º 24 de 1999 que fez algumas alterações ao decreto-lei n.º 115” (Prof.1).

“Organizaram-se listas e eleições com a ajuda de membros do C.A E.”

Assim, os professores não tiveram uma formação específica somente uma orientação de representantes do (C.A E.) que esclareceram o modo como iriam decorrer as eleições para os novos órgãos e formou-se assim o novo agrupamento, com a peculiaridade de ser de escola única devido ao elevado número de alunos e de professores que possuía.

São da mesma opinião as funcionárias da escola, que também elas tomaram conhecimento da aplicação do novo regime, lendo o decreto ou nas reuniões a que assistiram, mas não tiveram qualquer formação específica: “Sim, tive conhecimento primeiro lendo a legislação que entretanto saiu...O contacto que tive foi já a trabalhar aqui. Vim de uma escola que funcionava nos moldes antigos” (Func.1).

É da mesma opinião a outra funcionária entrevistada: “Tive conhecimento porque fiz sempre parte das reuniões, mesmo quando a escola pertencia ao outro agrupamento. Estive 4 anos nessas reuniões e depois passei aqui para as nossas quando se formou o agrupamento. Não houve formação” (Func.2).

Os encarregados de educação tomaram conhecimento do novo regime em reunião com os professores dos respectivos educandos, quando foram eleitos representantes dos encarregados de educação das turmas dos seus filhos: “Tive conhecimento no dia da Recepção dos Encarregados de Educação...” (Enc. Ed. 1).

“Tenho sido sempre representante dos pais e como faço formação de professores na Universidade...” (Enc. Ed.2).

Curiosamente, duas das encarregadas de educação entrevistadas não tinham conhecimento do decreto. Fazem parte dos órgãos de gestão da escola porque para isso foram eleitas. Assistem às reuniões, mas não têm conhecimento do decreto que sustenta as recentes alterações feitas na escola: “Não tenho conhecimento do novo Decreto.” (Enc. Ed.3). e ainda: “Não tive conhecimento porque o meu filho veio transferido em 1999. Não tenho ideia do decreto” (Enc. Ed.4).

O representante da autarquia que faz parte da Assembleia de Escola, só teve conhecimento “...quando fui eleito representante da autarquia.”

As alterações mais significativas que se fizeram sentir na “vida da escola” com a aplicação do novo decreto.

Talvez devido ao facto de ser muito recente a aplicação desta nova legislação, não há da parte da maioria dos professores entrevistados mudanças muito significativas no seu dia-a-dia escolar. As mudanças que se fizeram sentir foram mais significativas a nível administrativo, e nada ou quase nada, a nível pedagógico: “A nossa autonomia pretende ser uma autonomia pedagógica e administrativa... Eu penso que este novo modelo está mais virado para a parte administrativa e financeira e não tanto a pedagógica, que nos interessaria mais” (Prof. 1).

Uma professora considera mesmo que: “Ao nível das crianças não vejo efeitos positivos, não há mudança de insucesso para sucesso, por exemplo....A nível pedagógico não serviu para nada, ainda” (Prof. 2).

“Os professores começam a ter mais consciência burocrática em relação às coisas necessárias na escola, mas que isso se faça sentir na prática pedagógica não vejo, é mais administrativo” (Prof. 6).

“Não noto grandes diferenças. Criaram-se os decretos, criou-se a nova gestão, mas não noto diferença nenhuma na minha vida prática” (Prof. 8).

A autonomia financeira também é muito reduzida visto este agrupamento não possuir ainda uma verba que lhe permita cobrir as despesas de forma satisfatória. Este também foi um assunto referido por alguns dos entrevistados: “Presentemente temos uma autonomia financeira muito relativa, porque a verba que nos é dada é pouquíssima” (Prof. 1).

“Devíamos ter dinheiro para adquirir material escolar” (Prof.2).

“Nas escolas do 1º ciclo, principalmente, não há dinheiro para as escolas poderem gerir.”(Prof.11)

Neste contexto, o representante do sindicato dos professores, afirma mesmo: “A autonomia das escolas nunca pode ser vista de modo diferente da autonomia das próprias pessoas, ou seja, se não há dinheiro, se não há financiamento, dificilmente se consegue uma autonomia... . Aliás, eu penso que das grandes falhas neste momento da autonomia das escolas, tem a ver precisamente com o orçamento” (R.S.P 2).

Estes foram os aspectos considerados menos positivos e mais referidos pelos professores entrevistados. Como aspectos positivos, os mais referidos, têm a ver com uma maior participação dos professores na dinâmica da escola e o facto de se sentirem “menos sozinhos”. E essa é exactamente a opinião de uma professora: “Eu senti que houve uma maior aproximação entre os docentes, não estamos tão sozinhos...Senti estar inserida num grande grupo com um projecto comum” (Prof. 4).

Ainda neste sentido: “Acho que há neste momento mais pessoas envolvidas no órgão de gestão do que antes. A participação aumentou”(Prof. 6).

“Eu penso que na maioria das turmas os assuntos deixaram de ser tão fechados. Presentemente acho que há mais abertura entre as colegas. Até projectos conjuntos que são feitos por anos. Hoje programamos tudo em conjunto” (Prof. 9).

Por outro lado, há também quem considere que a constituição dos agrupamentos tem a ver com uma transferência de poderes para as escolas, uma maior responsabilização, com vista a uma maior descentralização desses mesmos poderes. Na opinião de uma professora: “Esta autonomia que nos querem dar é para nós nos orientarmos e acabarmos por decidir coisas sem estar continuamente a pedir autorização e também para sermos responsabilizados por isso. Também nos foi dado o poder de gerir os cargos a desempenhar pelos professores cá colocados, de comum acordo, o mais possível” (Prof.1).

Também é da mesma opinião um dos representantes do sindicato dos professores quando afirma: “Nas escolas do 1º ciclo as decisões eram tomadas centralmente. As escolas podiam tomar as decisões, mas tinham sempre que as comunicar” (R.S.P 2). Ainda de acordo com esta nova transferência de poderes, este representante considera: “Pretendia-se uma maior capacidade da própria escola, dos professores e dos intervenientes tomarem algumas decisões relativamente ao percurso educativo dos alunos, que é para eles que se dirige tudo isso”(R.S.P.2).

A formação dos órgãos foi outra das vantagens referidas por alguns docentes: “Outro tipo de vantagem que eu senti foi a formação dos órgãos... Inicialmente pus muitas esperanças no Conselho Pedagógico porque sempre fomos habituados a que este órgão fosse minimizado em função do dinheiro. Pensei sempre que o Conselho Pedagógico ia ter a força que deveria ter, mas continuo a constatar que não tem. O Conselho Pedagógico continua a ser o “enteado” numa escola. Continuamos a funcionar em moldes económicos e pomos muito à parte os moldes pedagógicos” (Prof.3). Esta professora refere também uma certa desilusão no órgão de gestão de que faz parte (Conselho Pedagógico), pois não correspondeu às suas expectativas: “Nós não somos capazes de nos unir para criar modelos pedagógicos e dentro do corpo que é o próprio Pedagógico, que é o órgão a que pertenço, nós não somos capazes de criar estratégias

e formas diferentes de gestão. Isto foi aquilo que me desiludiu à posteriori e em que eu punha grandes esperanças na fase da criação do agrupamento” (Prof. 3).

Apesar de ser muito recente a formação do agrupamento, já se sente um certo desânimo por parte de alguns dos envolvidos. Para outra professora e ainda neste sentido: “Os princípios da criação dos agrupamentos era haver o mesmo projecto educativo. Actualmente tem mais a ver com as aproximações, com a possibilidade de envolvimento a nível administrativo, para se acabar com as delegações escolares...O principal objectivo á acabar com as escolas isoladas” (Prof.1).

As funcionárias entrevistadas sentem que com a aplicação do novo decreto, a escola está melhor. Na sua opinião: “Para o 1º ciclo, acho que está melhor (eu vim do 2º ciclo). ...com o novo modelo de gestão está a escola mais conjunta, trabalha com mais eficiência...trabalha tudo mais em conjunto. Através do Conselho Pedagógico e da Assembleia de Escola, os professores tomam conhecimento. Dá-me a ideia que a escola trabalha melhor do que com o modelo que tinha” (Func.1). Opinião com base numa mudança mais a nível administrativo tem a outra funcionária que considera: “Eu penso que melhorou. Não temos que nos deslocar a outros sítios para tratarmos de papéis, é tudo aqui tratado. Noutros aspectos...estamos mais à vontade. Eu acho que melhorou” (Func.2).

Os encarregados de educação sentem que a escola actualmente tem “a possibilidade de mudar” mas sabem que as mudanças não são fáceis e não se sentem ainda verdadeiros elementos dessa comunidade educativa que é a escola. Participam nas reuniões quando podem (o que nem sempre acontece) mas não se sentem verdadeiramente envolvidos na “vida da escola”. Mais por “culpa” dos próprios pais, por vezes. Assim, na opinião de uma mãe: “Se não mudou, deu a possibilidade de mudar. Eu penso que trouxe a possibilidade de os pais participarem nos órgãos de gestão, só que não é aproveitada, pois os pais faltam às reuniões. Que deu a possibilidade deu, mas que é subaproveitada, é” (Enc. Ed.1). Um outro encarregado de educação considera mesmo que as mudanças não são muito visíveis. Isso porque segundo a sua opinião: “Tirando a centralização de uma sala de aula para o centro administrativo, eu

direi que não é muito sensível aos pais. No fundo não tem muitas repercussões nas práticas pedagógicas, nos programas, em nenhum dos elementos essenciais da escola as alterações são muito evidentes...” (Enc. Ed.2).

Duas das encarregadas de educação entrevistadas não souberam identificar as principais mudanças que ocorreram após a aplicação deste decreto. Uma porque não conhecia o modelo anterior e outra porque não sabia responder.

Relativamente a esta questão e à maioria das outras questões o representante da autarquia não soube responder porque na sua opinião, e embora faça parte da Assembleia de Escola, a sua participação “é mais a nível logístico” (Rep. Autarquia).

Na opinião de um representante do Centro da Área Educativa (C.A .E.), embora não conheça a realidade do agrupamento, porque na sua opinião “...só sabemos de alguma coisa quando algo corre mal”, adianta ainda que as mudanças que se propõem, com base no Dec-lei.115, é “...mais administrativa. Toda a burocracia que tinha que ir à Direcção Regional passou a ser resolvida no Agrupamento” (Rep. C.A .E.). Ainda na sua opinião: “As pessoas estão mais directamente ligadas ao agrupamento. Os vencimentos são processados também pelos agrupamentos.” Também este entrevistado não conhece a realidade deste agrupamento, pelas razões já apontadas, e não lhe foi possível responder à maioria das questões propostas, por falta de conhecimento específico do agrupamento. Há sim uma opinião geral, mas que não lhe permite ter uma opinião específica sobre uma situação tão concreta (Rep. C.A .E.)

Os pais e a comunidade têm mais influência no processo de tomada de decisões? E os professores?

De acordo com a nova legislação, uma das grandes preocupações é tornar a Escola mais aberta à comunidade e levar os pais a participarem mais na “vida da escola”, daí que sejam chamados a fazer parte dos órgãos de gestão destes estabelecimentos de ensino, juntamente com os professores e os outros membros da comunidade.

Uma vez confrontados com esta questão, os docentes são unânimes em considerar que a participação dos pais é importante mas as decisões são tomadas pelos docentes, embora os pais sejam sempre ouvidos. “Em todos os órgãos estão representantes dos professores, de pais e da autarquia. O Conselho de Docentes é de todos os professores e quando sai um documento, se calhar, sai primeiro deste conselho. Nós funcionamos ouvindo o Conselho de Docentes, o Conselho de Ano, depois irá ao Conselho Pedagógico onde já estão os pais representados, à Assembleia de escola, onde estão os pais, a autarquia e a comunidade em geral” (Prof.1). E ainda para esta professora: “Tudo o que é apresentado aos outros órgãos de gestão, tem por base a auscultação dos professores. ...Toda a comunidade está envolvida, mas a base, não há dúvida, é de quem cá trabalha” (Prof.1). “Nós aqui, sendo 26 professores, temos sempre qualquer coisa a dizer, não pode ser o Conselho Pedagógico ou qualquer outra entidade de fora que irá impor” (Prof. 1). Ainda de acordo com esta professora: “Os primeiros a ser ouvidos, terá que ser o Conselho de Docentes. Com a nova legislação os pais têm sempre uma palavra a dizer e não há dúvida que não se consegue fazer uma escola sem a sua participação, que aqui tem sido excelente” (Prof.1).

É da mesma opinião outra professora que considera: “Eu penso que hoje as decisões são mais tomadas e devem ser tomadas pelo corpo docente. ...No entanto, deve haver a opinião dos pais, até por assuntos exteriores. No Conselho Pedagógico vejo que há assuntos que são tratados entre pais e é bom que assim seja” (Prof. 9).

Ainda neste sentido: “Os pais têm mais influência no que se decide na escola, porque basta fazerem parte dos órgãos para se aperceberem mais da vida da escola, não digo todos, mas pelo menos os que fazem parte dos órgãos e que depois fazem reuniões com os outros pais, têm logo outra noção e ficam mais dentro do que se passa. ...Têm um poder decisivo em alguns casos” (Prof.4).

“Há maior ligação com os pais. O facto de eles terem participado no Regimento da escola envolve-os mais, dá-lhes outra perspectiva” (Prof.6).

Uma outra professora que manifesta uma opinião semelhante à opinião das outras colegas, levantou uma questão pertinente que se prende com o facto de apesar de

haver uma maior participação dos pais e encarregados de educação ela não tem maior relevo porque a maioria dos pais não conhece os seus direitos: “Neste momento a participação é significativa, mas as pessoas não estão despertas para essa modificação. ...Tem que passar primeiro pelo conhecimento pleno dos seus direitos, aquilo que podem fazer em benefício dos filhos e depois então participar”(Prof.5).

Opinião diferente manifestam outras professoras que consideram que uma maior participação dos pais na escola, “só está escrito no papel” e que para ser conseguida ainda necessita de muito tempo. São da opinião das outras colegas quando consideram que há da parte dos pais um certo desinteresse em participar mais activamente na escola dos seus filhos. Assim: “Os pais e a comunidade? Isso só está escrito no papel” (Prof. 2). Esta professora refere ainda que: “Para representação dos órgãos de gestão: a Assembleia (4 pais) e o Conselho Pedagógico (2 pais), é uma tragédia para arranjá-los dos 780 pais que a escola possui” (Prof. 2). “Que os pais cooperem e ajudem a fazer projectos não ajudam, ou porque não têm conhecimentos e não estão despertos para um determinado número de coisas, ou não querem, porque toda a gente anda a correr e tem as suas vidas e entregam os filhos às professoras e à escola e não querem saber” (Prof.2).

É da mesma opinião uma outra professora ao afirmar: “Os pais neste momento fazem parte dos órgãos, opinam nos órgãos connosco, mas não tenham ilusões que continuamos a ter a barreira que sempre existiu. Ela está diluída mas continua a estar presente. Isso parte também dessa forma ancestral em que essas coisas já estão instaladas” (Prof. 3). Ainda na sua opinião: “Vai levar muito tempo para que os pais se sintam elementos da escola, e nós professores, deixemos que eles se sintam assim, porque nós também preservamos muito o nosso espaço. ...A nossa relação com os pais continua a ser a mesma, feita a “duo”. Eu chamo os pais, relaciono-me muito bem com eles, mas a relação global ainda não tem os pais como parceiros. Disso não tenho dúvida nenhuma” (Prof. 3).

O representante de um dos sindicatos dos professores, resume tudo o que foi anteriormente referido pelos professores considerando que: “A nível de decisões e na

prática, os professores continuam a ter o mesmo peso que tinham, embora o decreto-lei n.º115, de certa forma, retire algum poder de decisão que cabia só ao grupo de professores. Os pais não tinham praticamente poder de decisão nenhum. Neste momento têm, só que tanto quanto sabemos, ele não é usado” (R.S.1). Este entrevistado considera que isso se deve a vários factores, como sejam a falta de hábito, uma vez que as pessoas não estão habituadas a intervir e quando o fazem é sempre em função do seu filho ou da sua filha e nunca em função do grande grupo que é a comunidade educativa. Ele considera ainda: “De facto, em termos legais têm poder, em termos reais, uns usam-no mais do que os outros” (R.S.1).

Apesar de tudo, ele considera que na realidade “...os professores continuam a ter muito peso dentro das escolas e não acredito que se faça qualquer coisa dentro da escola sem “autorização” dos professores, quer por opção ou por omissão” (R.S.1).

Outro representante do sindicato dos professores refere mesmo que o Sindicato tem-se debatido perante os órgãos do governo, para que os pais que participam nos órgãos de gestão tenha formação nesse sentido, para que o seu contributo seja mais proveitoso. Este representante sindical considera que é importante que tanto os pais como os professores devem ter muito definidos os seus papéis para que não haja interferências: “O que eu acabei de dizer vai ao encontro dessa pergunta, porque na nossa perspectiva sindical, o papel é o conjunto de regras que cada um deve saber à partida para que possa, dentro daquele “leque” que lhe está atribuído, poder trabalhar” (R.S.2). Para ele, é importante a participação dos pais na vida da escola, mas também é essencial para que essa convivência seja “saudável” que cada um tenha a consciência do seu papel e qual o seu lugar: “Os professores hão-de ter uma participação, os pais hão-de ter outro tipo de participação que se vai interligar com a primeira, portanto isto é idêntico à interdisciplinaridade. Aqui é a mesma coisa, é de uma interligação de esforços de todos os agentes que estão ali envolvidos para que se obtenha o melhor resultado dentro do mesmo projecto” (R.S.2).

Opinião semelhante têm os encarregados de educação que consideram, como haviam já referido na questão anterior, não têm muita influência na tomada de decisões.

Para um dos encarregados de educação: “Os pais não têm muita. A autarquia, na medida em que hoje tem uma quota parte na gestão dos recursos da escola, tem influência” (Enc. Ed.2). E justifica dizendo:” A comunidade, como as forças vivas da sociedade, tem pouca influência porque não há uma sociedade civil organizada que seja capaz de organizar “lobbys”. Para ele “...isso tem a ver com a tradição. A nossa participação faz-se por via institucional” (Enc. Ed.2). Conclui afirmando: “Os pais não têm influência; as autarquias têm e a comunidade como um todo mais ou menos difuso e organizado, não tem. Mas não vejo como é que possa ter” (Enc. Ed.2).

É da mesma opinião uma mãe que considera: “Não me parece nada. Até porque os pais faltam imenso às reuniões. As pessoas não querem responsabilidades, só querem que as “coisas” funcionem bem. Isto é comodismo geral...” (Enc. Ed.4)

Opinião um pouco diferente possui outro encarregado de educação quando afirma: “Os pais têm alguma influência. Não em tudo porque há coisas que nos aparecem preconcebidas. Há decisões que são tomadas à revelia, embora seja a Assembleia de escola que tem o poder de aprovar” (Enc. Ed.1).

Uma opinião mais indecisa é a de uma mãe que afirma: “Acho que agora poderão ter mais poder de decisão e a palavra deles não sei se não terá cada vez maior peso relativamente ao antes e ao agora, mas também não sei” (Enc. Ed.3).

Relativamente a esta questão as funcionárias são unânimes em considerar que os pais têm mais influência na tomada de decisões. Uma afirma mesmo: “Têm. Eu vejo aqui nas reuniões que eles têm muito poder para tomar certas decisões” (Func.2).

A outra funcionária considera que: “Sim,... os pais tomam decisões e não as tomavam quando não faziam parte dos órgão” (Func.1).

A escola está mais aberta à comunidade e aos pais?

Foi baseado na opinião dos pais e da comunidade que me propus obter uma resposta a esta questão, visto serem eles os que poderão responder com mais veracidade de acordo com o sentem na realidade. Assim, e segundo as suas opiniões,

também neste aspecto não são visíveis grandes alterações, as coisas continuam a ser mais ou menos como sempre foram. Na opinião de um pai: “A escola não está mais aberta porque mudaram as leis. Formalmente os pais têm que estar e estão” (Enc. Ed.2). Para este entrevistado são outras as causas de uma maior ou menor abertura da escola aos encarregados de educação: “Na prática, a abertura da escola aos pais depende da atitude dos professores. Não é tanto das disposições legais dos pais estarem nos órgãos” (Enc. Ed.2). No entanto, este encarregado de educação tem uma postura diferente perante a lei, uma vez que, e citando Leonardo Coimbra, ele considera que “...a família é sempre, num certo sentido, egoísta.” Daí que na sua opinião: “Só famílias muito conscientes, muito civicamente preparadas é que educam os seus filhos numa lógica que transcende os limites da família e que visam Portugal e a Humanidade. O que acontece quando os pais entram na escola, estão mais preocupados na vida particular dos seus meninos e não tanto no desenvolvimento da Comunidade” (Enc. Ed.2). Este pai considera que: “...não haja muito a ganhar se os pais estiverem excessivamente na escola.” Para ele: “A escola deve ser um organismo do estado, da sociedade, da comunidade, devidamente incumbidas para preparar e sociabilizar as nossas crianças. Provavelmente, para as “salvarem” da excessiva influência dos pais” (Enc. Ed.2).

Uma mãe afirma: “ Se quer que lhe diga, não acho muito” (Enc. Ed.4). E justifica com uma visão um pouco diferente da anterior, pois considera que isso depende da vontade dos pais: “...também não sei se os pais querem muito participar. Vejo que da parte dos órgãos de gestão até há um certo estímulo a essa participação, mas depois,...., na sequência das reuniões tentava sempre fazer uma reunião de pais, para explicar o que se tinha discutido e senti sempre uma enorme dificuldade em convocar os outros pais, pois estes não estão de facto disponíveis. E eu pensei: “Isto de facto é só mesmo uma formalidade” (Enc. Ed. 4). Esta mãe termina dizendo: “Os pais não estão muito interessados e no fundo, no fundo, também me parece que os professores o que querem é que os deixem sossegados e os deixem trabalhar... . Da parte dos pais há muitas exigências mas dá-me a ideia que os pais também querem dar muito pouco. Eles

querem que aquilo corra tudo muito bem, que os filhos estejam lá, estejam lá bem e não os aborreçam muito” (Enc. Ed.4).

Opinião semelhante tem outra mãe que considera: “ ...a escola esteve sempre aberta, depende da disponibilidade que os pais queiram ter na escola. Em termos do que está escrito e papéis não sei, agora eu acho que os pais sempre puderam vir à escola” (Enc. Ed.3).

Uma postura mais afirmativa tem outra mãe que perante esta questão afirma:” Sim, fazem mais auscultações, nomeadamente quando se sentem mais impotentes em alguma coisa...” (Enc. Ed.1) Outra vantagem referida por esta encarregada de educação é o facto de que: “Também nos trouxe a possibilidade de nós nos confrontarmos com o representante da Câmara, que faz parte da Assembleia” (Enc. Ed.1). E termina reafirmando: “A escola pede de facto a nossa intervenção” (Enc. Ed.1).

Também aqui as funcionárias são unânimes em considerar que é um facto que a escola está mais aberta à comunidade. Assim, uma das entrevistadas refere: “ Eu acho que sim, que está mais aberta, logo porque os representantes dos pais fazem parte do Conselho Pedagógico e da Assembleia de Escola. Há mais diálogo dos pais com a escola. Estão representados e dão a sua opinião em determinadas decisões que antes não tinham conhecimento. Têm outra noção que não tinham” (Func.1). Para a outra funcionária: “Sim sem dúvida nenhuma, a escola está mais aberta. As pessoas estão mais à-vontade. Até nós auxiliares, temos muito mais à-vontade para falar, para expor os nossos problemas, que não tínhamos antigamente” (Func.2).

Os actuais elementos da estrutura da escola detentores do poder.

A maioria dos professores entrevistados considera que quem detém o poder é a Directora Executiva e embora as adjuntas tomem algumas decisões, a última palavra é sempre da directora: “Quem manda na escola é a Directora Executiva, em vez de ser uma Comissão Executiva. Actualmente ela manda mais na escola que a presidente da Assembleia, que devia coordenar, rectificar e verificar tudo quanto existe na escola, mas

não o faz e como também há só uma reunião por trimestre, é pouco. Nem são as adjuntas que mandam, porque estas foram convidadas posteriormente por ela, nem fizeram parte da lista para a eleição” (Prof.2).

A opinião de outra professora é semelhante embora seja divergente no “peso” das adjuntas na tomada de decisões, pois na sua opinião: “Continuam a ser os mesmos. Neste momento são a Direcção Executiva com os seus elementos. Estes são os verdadeiros detentores do poder” (Prof.3).

Para outra professora: “Quem manda é o órgão de gestão, sendo mais visível a directora, mas são as três que decidem. Este é o órgão visível. A Assembleia também tem poder decisivo, mas a Direcção é que é o centro de decisão e do poder” (Prof.4). E no mesmo sentido: “É a Directora Executiva e as suas subdirectoras que na realidade têm poder.” Considera contudo, que “...há o Conselho Pedagógico que tem algum poder e a Assembleia que aprova certas normas. Tem que passar primeiro por aí e depois é que vai à Direcção da escola” (Prof.8). Embora, para esta entrevistada, o exercício do poder não se faça sentir muito nesta escola, pois na sua opinião: “Se o agrupamento tivesse várias escolas talvez assim notaríamos mais a presença da nova gestão. Assim não” (Prof.8). É da mesma opinião outra professora que afirma: “Eu não sinto muito o órgão que manda. Acho que se tomam decisões...”. E ainda: “Há uma gestão, há um regimento. Por vezes as pessoas poderão chamar a atenção para determinadas coisas, mas não se sente muito quem manda”(Prof.6).

Também é referido um cada vez maior envolvimento de todos os professores nos assuntos da escola. Isso refere uma professora que considera que: “...mais cedo ou mais tarde os professores estão envolvidos em alguma coisa que se passa na escola” (Prof.9).

Apesar de tudo, os entrevistados consideram que os parceiros são ouvidos. Uma professora quanto a isso refere que: “Não quero dizer que eles não ouçam os parceiros, mas são os detentores do poder indiscutivelmente” (Prof.3).

Uma opinião diferente da maioria das entrevistadas tem uma professora que considera que de acordo com esta nova legislação os poderes estão distribuídos e em

função disso "...o poder não está centralizado num único órgão" (Prof. 5). Considera no entanto, que é o Conselho de Docentes "...que tem mais decisão em tudo." E refere: "A primeira parte das decisões ou a maneira como elas possam ser mais bem encaminhadas deverão ser com a Direcção Executiva." E remata afirmando: "...dizer que há um órgão que tem mais poder, eu penso que não. É que as coisas estão interligadas, trabalharem para o mesmo fim e muito em simultâneo para que se possa ter resultados muito positivos. Aqui não há, não quer dizer que noutros agrupamentos não haja"(Prof.5).

É da mesma opinião dos professores entrevistados, um representante do Sindicato dos professores, que considera que "..em termos formais quem deveria decidir era a Assembleia de Escola." No entanto, refere que neste aspecto tem grande importância "...o hábito e a prática das pessoas." Daí que na sua opinião: "...quem manda no dia a dia é o Conselho Executivo e mais exactamente o Director Executivo". Pode ainda, na sua opinião, dar-se o caso de este poder ser "manipulado" por outras pessoas que estejam por detrás a dizer o que ele deve fazer. Para este entrevistado: "...nada se fará na escola sem a Assembleia de Escola decidir e aprovar". Mas na prática, quem está presente no dia a dia e quem "mexe com as coisas é o Conselho Executivo e acaba por usar e muitas vezes abusar do poder que tem."(R:S.1) No entanto, e na sua opinião: "...há que ter em consideração que este órgão terá que respeitar o Projecto Educativo e o Regulamento e nas fases finais é sempre aprovado pela Assembleia de Escola. Nada se pode passar sem a Assembleia de Escola decidir." Considera ainda que: "De qualquer forma o Conselho Executivo tem também muito poder." E isto é justificado pelo facto de: "...o Director Executivo estar sempre presente e a tempo inteiro e os outros membros não estão ou se estão é por um bocado" (R.S.1).

Para o outro representante do Sindicato dos Professores: "...esta tem sido uma questão sempre em foco, porque contrariamente àquilo que se projectou e está escrito no decreto-lei, tem-se feito passar a mensagem de que quem tem mais poder dentro da escola com autonomia é o Conselho Executivo"(R:S:2). Na sua opinião: "...o que está na lei e que foi negociado com o governo é que não seja o Conselho Executivo o que mais

manda. Quem deve mandar numa escola de autonomia e gestão perfeita, deve ser a Assembleia de Escola, porque esta é que reúne docentes, funcionários, pais e autarquias. Reúne a participação de toda a comunidade educativa” (R. S 2). “Este é que é o órgão que nós consideramos que detém o poder, é por ele que passa tudo aquilo que é decisão”. Na sua opinião: “...existe também um outro órgão com muito poder que é o Conselho Pedagógico, que delibera, e cujas deliberações são levadas à Assembleia de Escola, que ratifica ou não o que foi deliberado pelo Pedagógico, porque o Executivo, como a palavra diz, é para executar aquilo que os outros deliberam” (R. S. 2). Na sua opinião: “...o Conselho Executivo não é mais nem menos que um elo de ligação entre o patronato que é a Direcção Regional de Educação e os professores. O Conselho Executivo só tem poder para executar aquilo que lhe dizem para executar... “eles” têm que esperar que alguém delibere, porque só assuntos meramente correntes é que o Conselho Executivo tem o poder de deliberar” (R.S.2).

As funcionárias têm ópticas diferentes quanto a esta questão. Uma delas é da opinião da maioria das professoras entrevistadas e considera: “Quanto a mim, são os três elementos da Direcção Executiva, embora umas coisas vão à Assembleia de Escola e outras ao Conselho Pedagógico, mas como a presidente da Comissão Executiva acaba por estar sempre presente, pode também dar a sua opinião e as coisas acabam por se concordar, embora por unanimidade, com a sua opinião” (Func.1). Opinião um pouco diferente tem a outra entrevistada ao afirmar: “Eu não sei quem manda. Há muita gente a mandar e nós não definimos bem, como antigamente, que era aquela pessoa que mandava, que era a directora da escola. Agora há o director da escola e as outras pessoas à volta que também mandam e não sabemos bem quem manda mais” (Func.2).

Nesta questão, a opinião dos pais diverge um pouco. Há uma mãe que enumera o Conselho Pedagógico, a Assembleia de Escola e um “Conselho de Administração”, que é a Direcção Executiva, como os detentores do poder. Considera ainda que os dois primeiros são órgãos mais “consultivos” e o último, “..dos que têm mais poder de decisão” (Enc. Ed.4). É semelhante a opinião de um pai para quem os detentores do poder são: “A Direcção Executiva, a Assembleia de Escola e o Conselho Pedagógico”

(Enc. Ed.2). No entanto, faz questão de referir: "...mas é um poder mais dentro da Direcção Executiva" (Enc. Ed.2).

Uma mãe não sabe e a outra é peremptória em afirmar: "Mandam os professores, nem se discute!" (Enc. Ed.1)

Como se processa o mecanismo de tomada de decisão:

Os professores entrevistados referem, de forma quase unânime, que o órgão máximo na tomada de decisões, é a Assembleia de Escola que é formada por um docente representante de cada ano, quatro pais, o representante da autarquia e do pessoal não docente. Está ainda representada a Direcção Executiva, um elemento, assim como o presidente do Conselho Pedagógico, ambos sem direito a voto. Depois surge a Direcção Executiva com funções executivas, que é quem está sempre, e que na Assembleia de Escola tem direito a opinião mas não tem direito a voto. "De tal forma que uma sua proposta poderá ser completamente alterada e não ser aprovada" (Prof.1).

O Conselho Pedagógico diz mais respeito à parte da área pedagógica e este é um órgão equiparado à Direcção Executiva, cada um na sua área mas que por si só não têm poder de decisão. Pode haver propostas, mas estas têm sempre que ser aprovadas pela Assembleia de Escola. Os professores são unânimes em considerar que as grandes decisões passam por este processo. Também há quem considere que podem haver excepções e nem sempre ser assim. É o que nos diz uma professora que considera que: "Quando há uma decisão, primeiro o assunto é encaminhado para o órgão de Direcção, sendo este o primeiro a tomar conhecimento. Depois disso, tem que ser levado ao Conselho de Docentes onde é analisado. Passa posteriormente para o Conselho Pedagógico, pois o Conselho de Docentes não pode decidir sem a decisão do Conselho Pedagógico"(Prof. 5). Ainda na sua opinião: "Há assuntos que têm que ir à aprovação da Assembleia, não todos, mas quase todos." E para rematar afirma: "A

Assembleia é o último órgão que vai decidir ou aprovar o que ficou nos outros órgãos anteriores”(Prof.5).

Apesar da unanimidade da maioria das decisões, há sempre vozes discordantes com o processo de tomada de decisões, ou dizem não o perceber. É o caso de algumas das entrevistadas que referem isso mesmo, quando afirmam: “Não sou capaz de distinguir bem as atribuições próprias de cada órgão, mas penso que a Assembleia tem muito poder decisivo” (Prof.4). No mesmo sentido há outra professora que refere: “Não sei. Às vezes discordo um bocado e tenho a percepção que as coisas entre a Direcção Executiva e os seus elementos não são suficientemente debatidas para que a tomada de decisão seja tripartida, porque são três os elementos”(Prof.3). E continua dizendo: “Às vezes vejo colegas que fazem parte da Administração e da Gestão ficarem um bocado estáticas porque aquilo que foi dito elas não o sabiam. As coisas ainda não são todas “postas em cima da mesa” e que seja uma decisão conjunta que venha depois para o Conselho de Docentes. Ainda não se chegou a esse ponto” (Prof.3). É da mesma opinião outra professora que afirma: “Nesta escola a tomada de decisões é feita pela directora e não há grandes decisões que se levem, por exemplo, a Conselho de Docentes. Não há grande tomada de decisões públicas, há tomada de decisões individuais” (Prof.2).

Aqui, os pais demonstram algumas dúvidas e não sabem muito bem como na realidade se processa o mecanismo de tomada de decisão. Uma mãe afirmou que não sabia. Outro entrevistado considera que está “...mais ou menos dentro do assunto” (Enc. Ed.2). Uma mãe demonstrou dificuldade em explicar e acabou por referir que não sabia. Outra encarregada de educação, apesar de demonstrar alguma dúvida, acabou por dizer: “Deve haver um conselho de professores que decide e depois vai para Pedagógico já com a ideia de que vai ganhar consistência e que quando se chega à Assembleia vai ser aprovado” (Enc. Ed.1). No entanto, atribui um pouco de culpa aos encarregados de educação porque nem sempre estão presentes nas reuniões para as quais são convocados: “Mesmo os encarregados de educação não estão lá, porque faltam”(Enc. Ed.1).

Também aqui as funcionárias são unânimes em considerar que as “grandes decisões” são tomadas pela Assembleia de Escola e as decisões do dia a dia, são resolvidas pela directora da escola: “É a Assembleia de Escola que serve para “coisas de peso”...” (Func.1). “...Se são coisas mais simples, são resolvidas com a directora da escola” (Fun.2).

Contributo da nova legislação para uma melhor formação pessoal e social dos alunos e a sua adequabilidade às realidades actuais:

Tendo em consideração que as mudanças escolares são sempre feitas em função dos alunos e para os alunos, o que nos propusemos saber junto dos entrevistados foi se na sua opinião a legislação em estudo poderá contribuir ou não para uma melhor formação pessoal e social dos alunos e a adequabilidade do actual sistema escolar às realidades actuais.

Aqui, as opiniões divergem um pouco. É claro que as pessoas de um modo geral concordam que poderá ser essa a intenção, mas na sua prática elas não sentem muito isso e consideram mesmo que as alterações têm mais a ver com a parte administrativa do funcionamento das escolas, do que com o aspecto pedagógico.

A maior participação dos pais é vista pelos professores como benéfica e nalguns casos muito útil, porque podem servir de recurso da escola, onde normalmente os recursos são escassos.

No que diz respeito à adequabilidade do sistema à realidade actual, as dificuldades financeiras são um dos aspectos apontados como eventual entrave ao bom funcionamento do sistema, e é referido por vários professores. Para uma professora: “No que diz respeito à nossa escola não acho que esteja muito descabido, pois os nossos projectos são geralmente dirigidos para as crianças que temos, toda a actividade da escola é para as crianças que temos. Não há nada que me choque nesta autonomia em relação à nossa escola. A participação dos pais tem sido muito boa. A colaboração

com as entidades com quem temos protocolos, também não temos nada a dizer. A única coisa que nos falha é quando precisamos de mais verbas e não as temos” (Prof.1).

Na opinião de outra professora o actual sistema não responde às realidades actuais porque não responde a uma série de problemas com os quais se debatem hoje as escolas e afirma: “Não responde, porque nós neste momento temos uma diversidade de alunos dentro da sala de aula. «...» Neste momento a diversidade é enorme. Nós temos de tudo e a escola não se adaptou a esse tipo de situação porque nós continuamos a colocar nos alunos as dificuldades” (Prof. 3). Outro aspecto referido por esta professora é o facto de “...nós professores não conseguimos trabalhar em grupo, continuamos a não ser capazes de o fazer. «...» E ao iniciarmos um tipo diferente de estar, para mudar a própria escola, nós temos muita insegurança o que nos leva a retrair e como não trabalhamos em grupo, não temos o suporte do outro que nos ajuda a trocar e a partilhar experiências, e essa era na forma da escola mudar. Mas temos muitas dificuldades nisso”(Prof.3). Esta professora refere ainda um aspecto que considera importante: “...ensinar os nossos alunos a estudar e a trabalhar.” E na sua opinião a escola continua a não o fazer. Estes são aspectos que esta professora esperava que houvesse mudanças com a nova forma de gestão e que na realidade, e segundo a sua opinião, os professores não estão a ser capazes de o fazer. Estes são, segundo esta entrevistada, aspectos que deveriam ser tidos em conta nas mudanças que se pretendem implementar na escola. Refere que poderá ser uma questão de tempo pois considera que: “...para isso é preciso que a escola mude, porque as mentalidades não mudam assim” (Prof.3).

Segundo outra professora.” Esta legislação está bem assim, para uma escola pequena, mas para agrupamentos muito grandes acho que nem tanto” (Prof. 4). E justifica dizendo: “Acho que a proximidade geográfica é muito importante, o termos interesses comuns é importante” (Prof.4). Uma opinião mais radical vem de outra professora quando afirma: “Penso que não, pois no papel está muito bem feito mas na prática não corresponde ao papel” (Prof. 7). É da mesma opinião outra professora que considera: “Não, penso que o despacho tem que ser reformulado. Penso que houve

muitas falhas e há muitas falhas. É uma experimentação e como toda a experimentação depois tem que ser remodelada. Penso que há vários pontos que nós podemos dizer que não foi o melhor caminho, embora nesta escola não tenhamos um motivo concreto para apontar”(Prof.5).

A falta de infra-estruturas que permitam concretizar os projectos é outra das carências apontadas. Vai nesse sentido a opinião de uma professora: “Para mim, há uma dificuldade em as coisas não estarem estruturadas a nível das infra-estruturas. As crianças e os professores não se sentem bem com as estruturas que têm. Sem material escolar, sem o que gostávamos de ter, é muito complicado” (Prof.9). E termina dizendo: “Eu penso que há muito que fazer para haver uma realização completa do que é um verdadeiro agrupamento de escola” (Prof. 9). Outra professora considera que actualmente “..as crianças e os pais estão mais defendidos” naquilo que ela considera os seus direitos” (Prof.5). Igual opinião é a de outra,quando afirma: “Eu acho que esta será a maneira de responder mais facilmente às crianças que temos. E também porque este modelo aumentou as dimensões, porque antes era a “nossa escolinha” e também porque a parte administrativa não estava aí...e estando toda a gente reunida será mais fácil e mais rápido tratar dos assuntos” (Prof. 6). Tal como a anterior, também esta professora refere: “Há sim grandes falhas no aspecto financeiro, nos equipamentos físicos”(Prof. 6). E com uma visão optimista termina dizendo: “Mas como modelo de organização tem “pernas para andar”. Eu não encaro com preocupação esta gestão e a maneira como está” (Prof. 6).

Para um dos representante do Sindicato: “Este modelo necessita de algumas correcções, não é perfeito como todos os modelos” (R.S.P.2). Considera ainda que: “É difícil chegarmos a uma perfeição total, no entanto, este modelo é condutor, leva a caminhar para um ponto em que podemos dizer que vai dar muito mais condições aos alunos, porque se fossem só os professores e o pessoal não docente nas escolas como antigamente, mais dependente do poder central que estava centralizado no C.A E. ou na Direcção Regional em que havia muito mais dificuldade em chegar com os meios necessários aos alunos” (R.S.P 2).

O actual sistema, com base neste modelo é visto como muito positivo por este entrevistado que refere mesmo que: “Com este novo modelo, em que há uma maior participação de todos, consegue-se criar para os alunos uma situação de escola muito mais favorável ao seu desenvolvimento. Uma escola muito mais inclusiva, que possa estudar caso a caso os alunos, em que há uma participação de todos e em que todos podem pedir a colaboração de todos para que se possam criar as condições para que todas as crianças possam ter uma evolução dentro daquele “tyming” que elas próprias têm” (R.S.P.2).

Este entrevistado tem consciência que estamos numa fase de mudança e como acontece com todas as mudanças é necessário um certo período de adaptação de todos os intervenientes a uma nova realidade, daí que ele considere que: “Este modelo de autonomia e gestão já lança as pistas, não estando ainda completamente feito, até porque nós queremos ainda fazer negociações com o Ministério da Educação para melhorarmos o 115-A de 98” (R.S.P.2). Na sua opinião: “Todo este processo vai ser um processo evolutivo de mudança, porque estamos sempre em mudança, a sociedade está em mudança e a escola também tem que mudar com a sociedade e nestes tempos de mudança nós temos que aperfeiçoar o decreto” (R.S.P. 2). E porque assim também é necessário apetrechar as escola com o material escolar necessário ao bom funcionamento das mesmas “... já é tempo de rever alguns aspectos importantes, como por exemplo o aspecto físico da escola, porque ainda temos salas que não estão adequadas às crianças, ainda temos carteiras e cadeiras que não estão adequadas às crianças. Ainda há salas com um apetrechamento que já está completamente deteriorado” (R.S.P. 2). Também na sua opinião seria muito importante que os pais e as outras colectividades, principalmente aqueles que fazem parte dos órgãos, tivessem formação específica “...para poderem chegar à escola e darem um contributo mais forte, mais pleno, para se construir uma escola que dê respostas aos múltiplos problemas que são os alunos que vêm para a escola e trazem problemas da sociedade” (R.S.P. 2).

Relativamente ao facto de este modelo poder contribuir ou não para uma melhor formação pessoal e social dos alunos os entrevistados são unânimes em considerar que

a aplicação deste modelo tem mais a ver com a parte administrativa do que qualquer outra, daí que não vejam uma relação directa entre este modelo e um maior desenvolvimento pessoal ou até social dos alunos. Uma professora considera: “Para quem viveu muito tempo no outro e neste, esta alteração é mais administrativa” (Prof.1). E adianta ainda: “Porque os objectivos dos projectos educativos que nós fazemos são muito direccionados às crianças que temos, não posso dizer que haja uma relação maior ou menor com os resultados” (Prof.1).

É da mesma opinião outra professora que considera: “Eu acho que é legislativo, que se calhar vai elucidar mais os adultos, as crianças não. Eu não vejo as crianças envolvidas nisso...” (Prof. 8). E as opiniões repetem-se: “De um modo geral esta nova estrutura administrativa não tem muito a ver, nem tem reflexo na prática, na sala . Não tem tanto a ver com o aspecto pedagógico, tem mais a ver com o carácter administrativo” (Prof. 4) .

São da mesma opinião outras entrevistadas quando afirmam: “Por enquanto não vi nada, mas acredito que mais tarde seja visível” (Prof. 9). E com igual opinião: “Isto não se reflecte muito na minha prática pedagógica e não sei até que ponto isso irá reflectir-se nos alunos” (Prof.6). E termina afirmando: “Se calhar vai reflectir-se mais no bem estar geral, nas coisas a que têm acesso, do que se lhe põe à disposição, de se abrirem outros horizontes porque será mais fácil, mas não sei se a formação das crianças será muito diferente em função do modelo de gestão. Acho que será mais para os adultos” (Prof. 6).

Porque os agrupamentos podem ser horizontais (formado exclusivamente por escolas do Ensino Básico), que é o caso da escola em estudo, ou verticais (que incluem escolas do Ensino Básico e do Secundário) há professoras que referem que neste segundo caso é possível que possa estar mais ligado aos alunos mas no 1º ciclo, não. É o que refere uma professora: “Eu penso que no nosso ciclo não, porque as crianças ainda não têm voz activa na escola. Isso não pode influenciar muito a vida social e a vida escolar deles. Penso que nos outros ciclos, sim” (Prof. 5).

Na opinião de outra professora, o Conselho Pedagógico seria o órgão que deveria salvaguardar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, e que é exactamente aquele do qual esta entrevistada faz parte, o que na sua opinião não acontece e justifica dizendo: "...três reuniões do Conselho Pedagógico às quais eu assisti e por aquilo que vejo, não tem nada a ver com o desenvolvimento e progresso das crianças, o sucesso escolar ou o desenvolvimento pessoal. Deveria ter, mas não tem" (Prof. 2).

Algumas dúvidas em responder teve outra professora que afirmou: "Não sei se lhe sei responder bem a isso. A legislação trás muita coisa que tenderá para isso, agora se ela é aplicada na prática, eu tenho dúvidas, porque eu acho que temos uma legislação muito avançada em relação a determinadas coisas. Mas depois a aplicabilidade na prática é feita pelos professores" (Prof. 3). Esta professora considera que este aspecto até pode estar abrangido na lei, mas a sua aplicabilidade depende muito da "vontade" dos professores. Considera então que: "...pode estar no papel, mas as coisas não mudam por isso, mudam porque as pessoas actuam e se empenham e muitas vezes sentimo-nos inseguras. Quando vamos fazer coisas novas retraímo-nos e não fazemos" (Prof. 3).

Há no entanto quem considere que o modelo pode contribuir para uma melhor formação pessoal e social dos alunos: "Sim, através de projectos e protocolos" (Prof. 7).

É da mesma opinião um dos representantes dos sindicatos dos professores que considera: "O modelo, se calhar, não terá directamente influência nisso. Talvez tenha... . Agora pode é levar a que haja uma maior colaboração entre escolas completamente diferentes umas das outras" (R.S.P.1). Também o empenho dos professores é referido como importante para este entrevistado: "...se não houver um maior empenho dos professores, o que pressupõe sempre fornecerem-se meios para as pessoas se poderem empenhar..." E concluiu afirmando: "Se calhar, pode levar a um maior sucesso dos alunos se os projectos tiverem consistência e forem financiados, penso que pode contribuir para uma melhor formação" (R.S.P. 1).

Relativamente a esta questão, os pais que fizeram parte da amostra, na sua maioria, demonstraram dificuldades em responder a esta questão afirmando mesmo que

não sabiam. No entanto, uma mãe considera que a nova legislação: “Dá possibilidade....Temos que ver os agentes. A evolução das mentalidades é muito lenta. Tem que haver uma boa vontade, uma reciclagem das pessoas. Pode contribuir, mas é preciso uma grande formação e força de vontade, por parte sobretudo dos professores. Fazer a ponte para a cidadania de que tanto se fala” (Enc. Ed.1).

Ao contrário dos anteriores entrevistados, um pai tem uma opinião muito definida e pessoal sobre esta questão. Ele considera que: “ As legislações não contribuem nem deixam de contribuir. A legislação de administração da escola, tem a ver com um conceito norte-europeu que é o da sociedade civil e a ideia de que a sociedade civil deve estar envolvida, que não tem que ver com a nossa tradição mediterrânea que é centralista e estatizada desde sempre... . O ensino tem sido centralizado e esta nova lei é uma tentativa de arremedar a moda dos norte-europeus. Nós não somos norte-europeus nem devemos sê-lo. Aquilo funciona como álibi do poder que descentraliza responsabilidades e também acha que deve descentralizar a capacidade de gerir os recursos” (Enc. Ed.2). E continua referindo: “Isto é uma forma que o Estado procura para encontrar alguma economia a nível do orçamento central do Estado. Daqui a 20 anos terá influência, agora não tem. Eu represento os pais. Qual é a legitimidade dos pais que representam os pais? As Associações de pais reúnem com nove e dez pessoas .São sempre as mesmas. Sempre que há convocatórias para os pais irem à escola, não vão. Os pais constituem uma minoria que é mais ou menos um “lobby”. Grande representatividade a dos pais!” (Enc. Ed.2)

Uma das funcionárias considera que é pouco o contributo da nova legislação para a formação pessoal e social dos alunos e refere mesmo, sem hesitar: “Dos alunos? Não vejo que tenha muita influência. Vejo mais a nível do órgão de gestão, da Direcção de Escola e do Conselho Pedagógico. Como não faço parte do Pedagógico, não sei até que ponto é que os alunos estão a melhorar. Na Assembleia, não estou a ver...”(Func.1). A outra funcionária, um pouco mais hesitante, considera: “ Por um lado penso que sim, que os professores têm outra lidação com as crianças, para as formar melhor. Por outro lado, há certas coisas relacionadas com o ensino, talvez as crianças aprendessem mais,

pois tinham mais disciplina. Não é que os professores não queiram, não podem, porque os pais dizem que são eles que mandam. Hoje as crianças têm mais liberdade Os pais metem-se em tudo... . Os pais às vezes são piores do que as crianças...” (Func.2).

A representante do C.A.E. também com alguma hesitação, acaba por referir: “Não sei, é mais uma mudança administrativa. A nível do sucesso da criança, temos que esperar para ver” (Represt. C.A.E.).

A participação dos actores na vida da escola:

Também nesta questão os professores são unânimes em considerar que actualmente sentem-se mais participativos no dia a dia da escola. Primeiro, porque fazem parte dos órgãos de gestão onde são tomadas as decisões, segundo, consideram que actualmente a escola está mais “aberta” à comunidade e aos professores. Os professores consideram também, que a legislação está a ser cumprida nos vários órgãos de que fazem parte, as coisas funcionam “como estão no papel”, mas por outro lado sentem-se um pouco impotentes para tomar verdadeiras decisões ou até alterar alguma coisa.

É esta a opinião de uma professora que faz parte do Conselho Pedagógico que afirma: “...acho que há coisas que se deveriam fazer no Pedagógico que não se fazem e sinto-me incapaz de fazer aquilo funcionar de outra maneira. Funciona com o papel diz, mas não funciona com uma função pedagógica, que eu acho que deveria ter. É mais a função burocrática de ser levado ao Conselho Pedagógico situações, do que de lá sair alguma solução para alguma situação (Prof. 3).

É da mesma opinião uma outra professora que também pertence ao Conselho Pedagógico: “Sim, às vezes sinto que participo demais. Quem está no Conselho Pedagógico tem que participar de uma maneira muito directa...porque é um órgão com uma vida muito paralela ao órgão de Direcção...” (Prof. 5). Igual opinião tem outra entrevistada: “Acho que sim. Pelo menos sou ouvida se quiser falar e dentro do meu

grupo ano, combinamos as coisas umas com as outras” (Prof. 4). De acordo com isto, está outra professora que igualmente afirma: “Sinto que participo mais” (Prof. 6).

Opinião um pouco diferente tem outra professora: “Participo, mas não participo muito, se calhar pela minha experiência na direcção e porque estou um bocado desiludida com a direcção e com o sistema da autonomia” (Prof. 2).

As funcionárias são unânimes em considerar que não participam activamente na vida da escola. Fazem parte dos órgãos, assistem às reuniões, estão dentro dos assuntos que são debatidos mas, e apesar disso, não se consideram muito participativas.

Curiosamente e contrariamente a todos os outros entrevistado, os pais na sua maioria, consideram que participam activamente na “vida da escola”, mas também referem que essa participação tem mais a ver com uma maneira de ser pessoal, do que propriamente com um espaço que se cria para participarem. E é exactamente isso que refere um dos entrevistados: “ Eu participo mas é porque “faço muito barulho”. Isso depende mais das condições individuais do que propriamente do lugar que esteja legalmente reservado para a participação dos pais” (Enc. Ed.2).

Uma mãe também sente que participa e em relação aos outros pais e aos professores, considera que a possam achar demasiado “ansiosa” e até “fora da norma”. Ela afirma: “ Sempre que me deixam, eu participo. E gostava que todos os encarregados de educação participassem. Eu penso que sou vista como alguém muito ansiosa, porque estou lá. Acabo por fugir à norma e quem foge à norma é anormal” (Enc. Ed. 1).

Outra mãe também respondeu afirmativamente: “ Sim, eu gosto muito de integrar projectos. ... gosto de participar, mas tomar conhecimento das leis, ponho um bocadinho à margem” (Enc. Ed.3). Só uma das entrevistadas considerou que sentia que não participava muito e justificou: “ Não sinto muito, apesar de ser representante dos pais. As reuniões são pouquíssimas, as coisas vão já quase todas escolhidas. Não me parece que haja uma intervenção por aí além. E infelizmente, quando tentamos interferir em pequenas coisas, não tem muita receptividade, não por parte dos órgãos de gestão, mas da Câmara... . Haverá outras coisas que pais que trabalham no ramo, poderiam ajudar

em vez da escola ficar à espera que venha a Câmara e resolva os problemas” (Enc. Ed.4).E conclui manifestando alguma esperança que com o tempo, e quando a escola gozar de uma verdadeira autonomia, as coisas mudem. Nesse sentido refere: “Pode ser que no futuro, havendo mais autonomia, isso possa concretizar-se” (Enc. Ed.4).

Também o representante da autarquia não sente que seja muita a sua participação e afirma: “ Não, a minha participação é mais ao nível de apoios logísticos” (Representante da Autarquia).

A importância do Projecto Educativo:

A autonomia da escola concretiza-se com a elaboração do Projecto Educativo, adequado à comunidade onde está inserido e recorrendo aos apoios existentes na comunidade. Ele é então um documento que estabelece a identidade própria de cada comunidade educativa, é um instrumento organizacional ao serviço da nova escola, que orienta e facilita a gestão escolar. Sendo um documento da autonomia da escola, é assim que também o consideram os professores entrevistados, embora ainda surjam da sua parte algumas dúvidas sobre a sua elaboração. No entanto, ele é definido por todos os professores como muito importante.

Assim, na opinião de uma professora: “É um documento difícil, primeiro de elaborar e depois de pôr em prática”(Prof. 5). Considera ainda que: “...é importante para a vida de uma escola, porque é o levantamento das necessidades e a adopção de um “tempo X” para que a escola funcione melhor. Mas há uma dificuldade muito grande da parte dos professores para elaborar esse projecto, a ter a noção e a consciência de tudo o que é necessário para que esse projecto educativo seja bem conseguido e bem realizado” (Prof. 5). E termina referindo: “Considero que é importante mas não sou capaz de dizer o que é melhor e mais importante debater e considerar” (Prof. 5).

Outra professora considera: “...o projecto educativo é uma orientação, qualquer meta que se estabelece e que nós vamos seguindo, mas remodelando e vamos adaptando e que tem interesse ” (Prof. 4). É da mesma opinião outra entrevistada

quando afirma: "O projecto educativo é importante porque nos "dá luzes" sobre aquilo que deveríamos fazer, orientar-nos na nossa vida profissional, nas nossas planificações...os planos devem estar de acordo com o projecto educativo" (Prof. 8).

Opinião um pouco diferente tem outra das entrevistadas: "O projecto educativo é uma coisa que tem que se fazer com muita vontade e com a participação de fora para dentro e não o contrário....as pessoas de fora são os pais, os parceiros sociais e as autarquias têm que ser chamadas continuamente..."(Prof. 2). É da mesma opinião outra professora que considera: "...é um instrumento de trabalho que vai conciliar à volta todos os participantes....penso que o projecto educativo é a base do trabalho da escola, porque logo à partida implica que as pessoas trabalhem em grupo" (Prof. 3). Ainda na sua opinião: "Numa escola, que são os professores, têm que se sentir todos "retratados" nesse projecto...tem que ser um instrumento pedagógico para que possa depois pôr-se em prática" (Prof. 3).

Para outra professora: " O projecto educativo é um documento que vai orientar a escola, onde é feita a caracterização da escola, do agrupamento e dos alunos, em que são também apresentados os projectos que vão aparecendo, dos anos, das turmas,... . Eu penso que é um documento onde consta toda a actividade escolar, é um documento em aberto. A importância dele, é uma orientação para o funcionamento do agrupamento" (Prof. 1). É grande a importância dada por esta professora ao projecto educativo: "Eu acho que o projecto educativo é essencial para termos um resumo das actividades e termos uma caracterização de toda a escola, assim como termos delineados os protocolos, as parcerias com as entidades envolvidas" (Prof. 1).

Na altura da elaboração das entrevistas, esta escola estava a elaborar o seu Projecto Educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho procurei fazer uma abordagem da problemática das relações de poder existentes numa escola do 1º ciclo do Ensino Básico, com base nas alterações propostas pelo novo modelo de Autonomia e Gestão, no plano teórico e prático, tendo este último decorrido na escola n.º1 de Évora.

Concluir este trabalho obrigou-me a pensar sobre os objectivos que guiaram esta investigação. Reflectir sobre o que os professores e todos os outros actores envolvidos sentem no seu quotidiano, profissional ou não, em relação à transferência de poderes do “locus central” para o “locus local”, levou-me a tentar perceber como isso interfere na “vida da escola”, num contexto em que a mudança impera.

Na revisão teórica que fiz, a bibliografia consultada serviu de base ao delimitar de uma área do conhecimento que permitiu, por um lado, perceber melhor os pensamentos dos entrevistados e, por outro, a adequação e utilização da metodologia. No âmbito do enquadramento teórico e empírico, tive oportunidade de constatar que esta nova “cultura da autonomia” deve basear-se no trabalho feito em colaboração e em cooperação dos diferentes actores organizacionais (professores, pais, funcionários, autarquia e outros membros da comunidade) e deve ser o resultado do equilíbrio de forças entre todos os detentores do poder, que possuam algum nível de influência na escola.

Entre os vários autores que suportaram o referencial teórico, Huberman (1973) e Friedberg (1993) serviram de base à compreensão das escolas como organizações vivas, onde os professores lidam obrigatoriamente com os fenómenos de mudança, tendo sido também muito importante a visão deste último autor para o estudo das relações de poder.

Foram auxiliares fundamentais as ideias dos sociólogos, Max Weber, Durkheim, Dewey e mais recentemente, Manuel Patrício (1986) e Arroiteia (1991) para abordar a importância da escola na sociabilização do indivíduo, que tem sido considerada essencial ao longo dos tempos.

No que respeita ao aprofundamento do estudo da autonomia, foi precioso o contributo de Barroso (1996), Sarmiento (1996), Lima (1992) e Nóvoa (1992), visto este ser um tema recente e não ser vasta a literatura a ele ligada.

No decorrer do capítulo anterior realizei a análise das entrevistas efectuadas aos professores, pais e encarregados de educação, funcionárias da escola, representante da autarquia (todos os que fazem parte dos órgãos de gestão da escola em estudo), representante do C.A .E. e representantes de dois dos Sindicatos dos Professores, onde procurei detectar qual o sentir destes actores, tentando reflectir sobre todos os aspectos. Embora se trate apenas de um estudo de caso, a análise dos dados permite verificar que se há situações em que é reconhecido que actualmente a escola está mais “aberta” aos pais e à comunidade, também é verdade que outros consideram que ainda há muito a fazer para que haja uma verdadeira participação de todos os envolvidos.

Neste estudo, a maioria dos entrevistados sabe como se processa o mecanismo de tomada de decisão e identifica os órgãos detentores do poder, em que a Assembleia de Escola é o órgão máximo e quem aprova as chamadas grandes decisões, sendo as pequenas decisões tomadas pela Direcção Executiva, mais exactamente, pela directora executiva, que no dia a dia da escola toma essas decisões visto ser ela que está sempre presente.

De acordo com o defendido até aqui, passo a apresentar de uma forma breve alguns indicadores que o trabalho permite evidenciar com mais pertinência:

- ◆ Os professores conhecem as normas definidas no decreto-lei n.º 115-A/98 e legislação complementar. Os pais nem todos conhecem, sabem das alterações, reconhecem a sua maior participação na escola, mas não conhecem o decreto que lhes serviu de base.
- ◆ Os professores, os pais e encarregados de educação e os restantes actores, sabem como se processa o mecanismo de tomada de decisão, que é de acordo com o que está legislado. Apesar disso consideram que quem detém o poder é a Direcção Executiva, pois só é levado à Assembleia os assuntos que aquele órgão considera pertinentes.

- ◆ Quer os professores, quer os pais, consideram que participam mais na vida da escola, visto fazerem parte dos órgãos de gestão.
- ◆ As responsabilidades estão divididas pelos diferentes actores escolares.
- ◆ A liderança está fortemente centralizada no Director(a) Executivo(a).
- ◆ Existe uma falta de sensibilização dos pais para a participação. Também se verificou neste estudo que os pais que participam nos órgãos de gestão possuem formação académica mais elevada (são todos licenciados).
- ◆ É essencial que haja uma autonomia financeira, que de acordo com os professores entrevistados, não existe.
- ◆ Existe uma ausência de formação para docentes e não docentes sobre a organização da escola.
- ◆ Os professores consideram que é muito importante a elaboração do Projecto Educativo, embora sintam dificuldade na sua elaboração.
- ◆ Os professores consideram que as actuais alterações na escola, são mais a nível administrativo e não tanto a nível pedagógico.
- ◆ Nesta escola, as relações que se estabelecem entre os vários órgãos do poder não são relações de conflito e funcionam conforme a legislação o recomenda.
- ◆ Porque autonomia não é sinónimo de independência, actualmente os professores continuam a trabalhar em conformidade com as orientações ministeriais.

A execução e aprofundamento deste trabalho, permitiu ainda concluir que a nova legislação introduziu essencialmente os processos de gestão da escola, o carácter electivo dos cargos e a participação dos professores na orientação e coordenação pedagógica. E foi somente no processo que antecedeu as eleições para o cargo da Direcção Executiva que os professores obtiveram da parte do C.A .E. alguma ajuda que se revelou preciosa, mas não suficiente, para o desenrolar de todo este processo.

No processo de caminhada para a Autonomia, a Gestão da escola (Direcção Executiva), deixou de ser exclusivamente dependente da Burocracia Ministerial e passou a depender minimamente da Comunidade Educativa. Hoje o papel do director executivo é de líder escolar e é também de mediador entre a parte interna e externa da escola.

A escola como estrutura organizativa tem um papel mais activo que os actores indivíduos.

O Director Executivo mais frequentemente toma a iniciativa da apresentação de propostas de acção pedagógica, sendo o Conselho Pedagógico o órgão por excelência para a sua discussão, porém, é a Assembleia de Escola quem tem a última palavra na aprovação das decisões.

A Autonomia financeira é essencial e indissociável das pedagógica e cultural, que embora essenciais, não se desenvolvem sem a primeira. Um dos problemas da autonomia das escolas é a questão dos recursos financeiros que não lhe são atribuídos. Este aspecto da falta de verbas, foi considerado pela maioria dos professores como uma falha deste modelo.

Deste estudo ficou-nos a ideia que os professores, mais que quaisquer outros actores envolvidos, estão empenhados e sensibilizados para esta mudança, fazendo tudo o que lhes é possível para o seu sucesso, conscientes de que a participação dos pais e comunidade educativa é cada vez mais importante, pois estes poderão dar respostas a situações que os professores, por si só, podem ter mais dificuldade em resolver. Por exemplo, até mesmo perante a autarquia, a “pressão” exercida pelos pais consegue melhores resultados do que só com os professores.

É possível que a gestão das escolas evolua de forma a que a participação dos professores e pais vejam reforçados o seu poder na organização escola, porém, ficou patente neste estudo que a participação continua a ser um mito, pelo que é essencial criar formas de participação.

Concordamos com João Barroso (1997:24) que considera: “...que devido ao facto de o processo “de autonomia e gestão” ainda estar no início e serem necessários vários

anos para apurar dos seus reais efeitos sobre as escola...”, também esta investigação realizada, não pode ser conclusiva sobre as vantagens e inconvenientes deste modelo de gestão na escola em estudo. Mas também não foi desde o primeiro momento minha intenção chegar a certezas absolutas ou conclusões definitivas, até porque tinha consciência da complexidade do tema.

Ao longo do trabalho procurei salvaguardar algum distanciamento em relação aos dados que iam surgindo, de forma a garantir a necessária imparcialidade na abordagem de algumas questões, evitando assim a formulação de juízos de valor.

É então necessário reinventar a escola, ela tem de funcionar como uma organização, mas como uma organização que aprende, permitindo a todos os seus membros que se identifiquem com ela.

Neste contexto, afigura-se-nos pertinente tecer algumas considerações finais e apontar algumas medidas passíveis de implementação futura, que sem constituírem a solução de todos os males que afectam a escola, poderão representar os primeiros passos da mudança: Assim, concordamos com João Barroso (1997) que considera ser necessário dar um sentido à escola, em que as pessoas não sejam chamadas a participar, mas que participam porque isso é importante para o seu bem cívico e pessoal. É preciso inventarem novas formas de as pessoas estarem nas escolas. Ainda para este autor “Querer modificar a escola pela gestão, é uma mera ilusão sem sentido” (Barroso, 1997:24). É preciso que os protagonistas da gestão participem na definição dos objectivos da escola, tendo uma percepção clara destes, e ficando assim motivados para colaborar com a escola.

Por outro lado, se os alunos são o centro do processo educativo, os professores são a “chave” do sucesso educativo desses mesmos alunos. Daí que o êxito de qualquer mudança, e esta não é excepção, vai depender do acolhimento por parte dos professores, da sua motivação que os impele ou não a levá-la a bom termo. Neste sentido, B. Schwartz considera que: “Nada se fará sem os professores, pedra angular de toda a mudança (...) Toda a reforma será letra morta se os professores não

manifestarem vontade de assegurar as mudanças de estrutura necessárias” (Schwartz 1979:53). É então essencial motivar os professores para esta mudança.

Porque quando as pessoas participam têm sempre em conta interesses individuais, e para que essa autonomia individual seja colocada ao serviço de certos objectivos organizacionais e se transforme num processo colectivo de mudança, é necessário que na escola haja “...uma cultura de participação e colaboração entre todos os que asseguram o seu funcionamento (professores, outros funcionários e pais dos alunos; que devem ser vistos como co-educadores em parceria com a escola” (Barroso 1997:186). Aqui a formação de professores e pais para a participação e para uma mais profunda compreensão do que é uma organização educativa, poderá ser um pilar essencial onde assentaria uma prática participativa activa e real.

O reforço da autonomia da escola implica “mudanças culturais” profundas, por isso é preciso desenvolver uma pedagogia da autonomia a todos os níveis, a começar na administração central e a acabar nas escolas (ou vice-versa). Daí que o processo de reforço da autonomia das escolas, para além de ter de introduzir alterações nas normas e nas estruturas, deva igualmente e com maior acuidade, introduzir mudanças nas pessoas e na cultura das organizações em que trabalham. E aqui a formação tem um papel central, daí que a formação de professores e principalmente de pais, se revelava de importância primordial, para que estes participassem com mais consciência. Os pais e os professores têm que ser vistos como os verdadeiros interlocutores em todo o processo da educação.

A descentralização implicará a articulação entre a escola e os outros equipamentos comunitários assim como novas relações de dependência/independência entre a escola e os poderes locais, daí que a tendência será a de encontrar um equilíbrio entre a centralização e a descentralização, de forma a garantir uma adequada partilha de responsabilidades entre o poder central, o poder regional e local e o estabelecimento de ensino.

É importante deixar sublinhado que até à existência de uma verdadeira participação activa das comunidades que interagem na escola, um longo caminho terá que ser percorrido. Quando isso acontecer poderá ter reflexos estratégicos na sociedade portuguesa pois poderá constituir um contributo de participação democrática dos cidadãos. Porque acredito que a escola deve educar para a cidadania, a participação activa é um direito que deve ser adquirido através de um processo progressivo e ao longo do tempo. Assim, a participação é um direito/dever que na lógica educacional se deve cumprir.

A qualidade do ensino dependerá sempre dos seus actores e da relação entre os valores e finalidades. Apesar da divergência ou convergência de opiniões, essa qualidade evoluirá sempre em função dos seus objectivos sejam eles de carácter histórico, político social ou cultural.

Seria para mim muito gratificante, se em consequência do estudo que neste trabalho desenvolvi, desencadeasse momentos de reflexão que possam contribuir de alguma forma para uma melhoria da qualidade da Escola, convertendo o mais possível, os aspectos que são apontados como negativos em aspectos positivos.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Natércia

1994 *A Reforma da Administração Escolar*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (IIE).

AFONSO, Natércia

1999 *A Imagem Pública da Escola*, Lisboa: IIE

ALMEIDA, J.F. & PINTO, J.M.

1982 *A Investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa: Editorial Presença.

ÁLVAREZ FERNANDEZ, M.

1995 *El Proyecto Educativo de Centro*, Madrid: Consejería de Education y Cultura.

APPLE, Michael

1995 *Educação e Poder*, Porto: Porto Editora.

ARROTEIA, Jorge

1991 *Análise Social da Educação*, Lisboa: Roble Edições L.da.

BARBOSA DA SILVA, A.

1994 *Reforma da Administração Financeira do Estado*. Lisboa: Rei dos Livros.

BARBOSA, Luis

1997 *Pensar a Escola e os seus Actores*, Sintra: A .P.S..

BARDIN, Laurence

1997 *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.

BARROSO, João

1991 "Modelos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão das Escolas", *Inovação*, vol.4, n.º2-3. IIE. 55-86.

BARROSO, João

1995 "Para uma Abordagem Teórica da Reforma da Administração Pública", *Revista de Educação*, Vol.8, nº1, 33-56.

BARROSO, João (org.)

1996 *O Estudo da Escola*, Porto: Porto Editora.

BARROSO, João

1997 *Autonomia e Gestão das Escolas*, Lisboa: Editorial do M.E. Colecção Educação para o Futuro.

BELL, Judith

1997 *Como Realizar um Projecto de Investigação*, Lisboa: Gradiva.

BENAVENTE, Ana

1990 *Escola, Professores e Processos de Mudança*, Lisboa: Livros Horizonte.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S.

1991 *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto: Porto Editora.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S.

1994 *Investigação Qualitativa em Educação- Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto: Porto Editora.

BOUDON, Raymond

1995 *Tratado de Sociologia*, Lisboa: Asa.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Cloude

1970 *A Reprodução - Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa: Editorial Vega.

CABRAL, Ruben

1999 *O Novo Voo do Ícaro – Discursos sobre a Educação*, Escola Superior de Educação João de Deus.

CAETANO, M.

1991 *Manual de Direito Administrativo*, Coimbra: Livraria Almedina.

CANÁRIO, M.B.

1990 "Será a escola uma organização burocrática?" *Aprender* nº10 ESEP (pags.49-53).

CANÁRIO, R.

1992 " Uma relação nova entre o centro e a periferia", *Inovação* nº10.

COELHO ROSA e al

1990 "O Professor, a Escola e a Comunidade" *Inovação*, Vol.3 nº1-2, IIE (pags.155-160).

COSTA, J.

1991 *Gestão Escolar*, Lisboa: Texto Editora, Colecção Educação Hoje.

COSTA, J.

1996 *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto: Edições Asa.

COSTA, J.A .

1999 *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da escola*, Lisboa: Texto Editora.

CROZIER, A . e FRIEDBERG, E.

1977 *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*, Paris: Ed. du Seuil.

CROZIER, M.

1971 *La société bloquée*, Paris: Ed. du Seuil.

DE BRUYNE, P.

1975 *Dynamique de la Recherche en Sciences Sociales*, Vendôme: P.F.U..

DOMINGOS

1997 *Educação em Debate (pp. 278)*, Lisboa: Universidade Católica.

DOMINGUES, Ivo

1995 *Controlo disciplinar na Escola. Processos e Práticas*, Lisboa: Texto Editora.

DRUCKER, Peter

1993 *Post-capitalist Society*, New York. Harper Business.

DUMAY, J. M.

1994 *L'école agressé. Réponse à la violence*, Paris: Belfond.

DURKHEIM, Émile

2001 *Educação e Sociologia*, Lisboa: Edições 70.

ECO, Umberto

1998 *Como se faz uma Tese em Ciências Sociais*, Lisboa: Editorial Presença.

ERICKSON, F.

1986 "Qualitative methods in research on teaching", M. C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp 119-161), New York: Macmillan.

ESTRELA, Albano

1994 *Teoria e Prática de Observação de Classes*, Porto: Porto Editora.

ESTRELA, Maria Teresa

1994 *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*, Porto: Porto Editora.

EVERTON, C. e GREEN, J. L.

1986 "Observation as Inquiry and Method" M. C.(Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp 162-213), New York: Macmillan.

FALCÃO, Maria Norberta

2000 *Parcerias e Poderes na Organização Escolar*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FERNANDES, M.R.

1998 "A Mudança de Paradigma na Avaliação Educacional", *Educação Sociedade & Cultura* (pp.7-32).

FONSECA, J.

1998 *A tomada de decisões na escola – A Área-Escola em acção*, Lisboa: Texto Editora.

FOUCAULT, Michel

1966 *As Palavras e as Coisas*, Lisboa: Edições 70.

FOUCAULT, Michel

1975 *Vigiar e Punir*, Brasil: Editora Vozes.

FOUCAULT, Michel

1999 *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro: Edições Graal.

FOX, D.

1987 *Processo de Investigación en Educacion*, Pamplona: Ed. Universidad de Navarra.

FRIEDBERG, E.

1995 *o Poder e a Regra*, Lisboa: Instituto Piaget.

GHULARDI, F. & SPALLAROSSA, C.

1991 *Guia para a Organização da Escola*, Lisboa: Edições Asa.

GIDDENS, Anthony

1990 *As Consequências da Modernidade*, Lisboa: Celta Editora.

GILL, António Carlos

1989 *Métodos e Técnicas de pesquisa Social*, São Paulo: Editora Atlas S.A. ..

GOETZ, J.P. e LE COMPTE, M.D.

1988 *Etnografia y Diseno Cualitativo en Investigación Educativa*, Madrid: Morata.

HABERMAS, Jürgen

1990 *O Discurso Filosófico da Modernidade*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.

HAEGREAVES, A .

1998 *Os Professores em Tempo de Mudança*, Lisboa: Mc. Graw Hill.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota

1987 *Metodologias Qualitativas na Sociologia*, Brasil: Editora Vozes, Lda.

HUBERMAN & MILLES

1994 "La formation et l'évolution de l'enseignement universitaire: pourquoi et comment?" *Revue Française de Pedagogie*, nº30.

HUBERMAN, A .M.

1973 *Como se Realizam as Mudanças em Educação-Subsídio para o Estudo da Inovação*, São Paulo: Editora Cultrix.

JESUÍNO, J.C.

1996 *Processos de Liderança*, Lisboa: Livros Horizonte Lda.

KERSCHENSTEINER, Georg

1943 *La Education Cívica*, Barcelona: Editorial Labor.

LANSHEERE, Viviane e LANDSHEERE, Gilbert

1975 *Definir os objectivos da Educação*, Lisboa: Moraes.

LEMOS, Jorge e SILVEIRA, Teodolinda

1999 *Autonomia e Gestão das Escolas–Legislação Anotada*, Porto: Porto Editora.

LENHARD, Rudolf

1985 *Sociologia Educacional*, São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

LIMA, L.

1992 *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, Braga: Universidade do Minho.

LIMA, L.

1996 “Construir um objecto: para a análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola”, *O Estudo da Escola*, Porto: Porto Editora (pp.15-39).

LODI, João Bosco

1986 *A Entrevista - Teoria e Prática*, São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

LOUREIRO, Francisco de Sousa

1950 *Lições de Pedagogia e Didáctica Geral*, Coimbra: Livraria Gonçalves.

LUDKE e ANDRÉ

1986 *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*, S.Paulo: E. P. U..

MACHADO, J.; FORMOSINHO, J.; SKOVSGAARD, J.; MARIEAU, G.; ORTEGA, E. e LAFOND, B. .

1999 *Autonomia Gestão e Avaliação das Escolas*, Lisboa: Edições Asa.

MARÇAL, Grilo

1992 *Em cada a Escola Fazer a Mudança*, Lisboa: texto Editora.

MERRIAN, B.

1988 "Case Study Research", *Education: A Qualitative Approach*, San Francisco: Jossey – Bass Publishers.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

1992 *A Educação em Portugal no Horizonte dos anos 2000*, Lisboa: Bibliografia Temática.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

1992 *Roteiro da reforma do sistema Educativo 1986/96*, Guia para Pais e Professores, Lisboa: M.E..

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

1998 *Sistema Educativo Português - Caracterização e Propostas para o Futuro*, Lisboa: M.E. (Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais).

MORRIS, Ivor

1983 *Sociologia da Educação*, Rio de Janeiro: Editores Zahar.

MORROW, A .R. e TORRES, C.A .

1997 *Teoria Social e Educação – Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*, Porto: Porto Editora.

MUCCHIELLI, R.

1994 *a Entrevista Não Directiva*, São Paulo: Martins Fontes.

NISBET, Robert

1977 *Sociology as na Art Form*, London: Oxford University Press.

NÓVOA, António

1991 "As Ciências da Educação e os Processos de Mudança" *Ciências da Educação em Portugal*, Porto: Sociedade Portuguesa de Educação (pp. 17-33).

NÓVOA, António

1992 "Para uma Análise das Instituições Escolares", *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

NUNES, A. Sedas

1996 *Questões Preliminares sobre as Ciências Sociais*, Lisboa: Editorial Presença.

OREY da CUNHA, Pedro

1989 *Relações Pedagógicas*, Lisboa: M.E. .

OREY da CUNHA, Pedro

1995 "Desenvolvimento do Novo Paradigma de Administração e Gestão da Escola. Desvio e Aprofundamentos", *Inovação vol.8 nº1 e 2* (pp. 57-65).

OREY da CUNHA, Pedro

1997 *Educação em Debate*, Lisboa: Universidade Católica Editora.

PATRÍCIO, Manuel

1991 *A Escola Cultural, a Reforma Educativa e a Reestruturação Curricular*, Lisboa: A .E.P.E.C. .

PATRÍCIO, Manuel

1993 *A Escola Cultural – Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*, Lisboa: Texto Editora.

PATTON, M.Q.

1990 *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Newbury Park: Sage Publication.

PIRES, Eurico Lemos

1999 *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lisboa: Edições Asa.

QUINTANA, M.

1977 *Sociologia de la Education*, Barcelona: Editorial Hispano Europea.

QUIVY, Raymond

1998 *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.

RIBEIRO, A .C.

1994 *Reflexões sobre a Reforma Educativa*, Lisboa: Texto Editora.

RUSSELL, Bertrand

1990 *O Poder- Uma nova Análise Social*, Lisboa: Editorial Fragmentos.

SANCHES, M.F.

1999 “Liderança Pedagógica e Social: Retratos entre Pares”, *Revista de Educação*, Vol. VIII nº1.

SANTOS, Boaventura Sousa

1989 *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*, Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, Boaventura Sousa

1997 *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*, Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, L. F.

1991 "Algumas reflexões em torno de uma educação Pós-Moderna", *Revista Portuguesa de Educação*, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Vol.4 nº2 (pp. 129-135).

SARMENTO, Manuel Jacinto

1989 "Autonomia, Práticas de Regulação das escolas e Regulamento Interno", *Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas*, Lisboa: Edições Asa.

SARMENTO, Manuel Jacinto

1996 *A Escola e as Autonomias*, Porto: Edições Afrontamento.

SARMENTO, Manuel Jacinto

1996 "Instituições Educativas: Organização e Acção", *Educação Básica – Reflexões e Propostas*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

SCHWARTZ, B

1979 *Hacia Otra Escuela*, Madrid: Ed. Narcea.

SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (org.)

1999 *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento.

STOER, R. S.

1991 *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa – Uma Abordagem Pluridisciplinar*, Porto: Edições Afrontamento.

TAVARES, L. V.

1991 *Desenvolvimento dos Sistemas Educativos-Modelos e Perspectivas*, M. E.: Gabinete de Estudos e Planeamento

TEIXEIRA RIBEIRO, J. J.

1995 *Lições de Finanças Públicas*, Coimbra: Coimbra Editora.

TOFFLER, L. A .

1991 *Os Novos Poderes*, Lisboa: Livros Brasil.

TRINDADE, Vítor Manuel

1996 *Estudo da Atitude Científica dos Professores*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

U.N.E.S.C.O.

1997 *Educação, um Tesouro a Descobrir*, Porto: Edições Asa.

VASCONCELOS, F. N.

1999 *Projecto educativo – Teorias e Práticas nas Escolas*, Lisboa: Texto Editora.

WEBER, Max

1983 *Fundamentos da Sociologia*, Porto: Rés-Editora.

WEICH, K.

1976 "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", *Administrative Science Quarterly*, Vol.21 (pp. 1-19).

YIN, Robert

1984 *Case Study Research; Design and Methods*, London: Sage.

ANEXOS

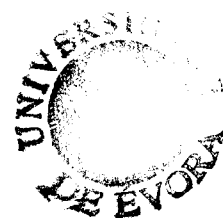
ANEXO - 1

Anexo 1 – Guião da entrevista aos professores e representantes dos sindicatos dos professores

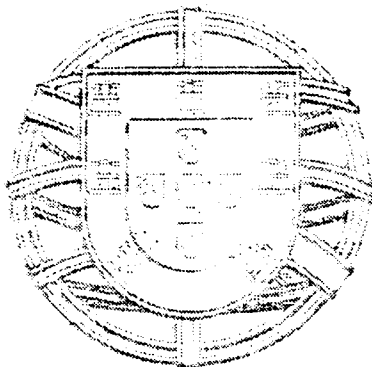
Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Questões Principais
<p>Situar a escola nº1 de Évora no enquadramento Das relações de poder da Estrutura dos Agrupamentos de Escolas.</p>	<p>- Caracterizar a unidade de análise, na perspectiva de um estudo de caso.</p>	<p>- No ano lectivo 1998/1999, iniciou-se nesta escola um novo regime de autonomia e gestão, na sequência do decreto-lei n.º115 –A de 4 de Maio. Como obteve conhecimento desse Decreto? Teve formação específica sobre essa nova legislação?</p> <p>- Quais os efeitos mais significativos que se fizeram sentir na “vida da escola”?</p> <p>- Os pais e a comunidade têm mais influência no que se decide na escola? E os professores? Quer explicar porquê?</p> <p>- Sabe quais os elementos da estrutura da escola detentores do poder?</p> <p>- Sabe como se processa o mecanismo de tomada de decisões?</p>
	<p>- Fornecer elementos e recomendações para fomentar a eficácia dos Agrupamentos de Escola.</p>	<p>- Acha que o Sistema Escolar responde adequadamente às realidades actuais?</p> <p>- Sente que participa activamente na “vida da escola”? Dê exemplos.</p> <p>- Qual o papel do órgão de gestão de que faz parte?</p> <p>- A nova legislação contribui para uma melhor formação pessoal e social dos alunos? Como?</p> <p>- Que outras medidas sugere para a sua Escola?</p> <p>- Qual é para si a importância do Projecto Educativo?</p>

Anexo 1 – Guião da entrevista aos pais, ao pessoal não docente e ao representante da autarquia

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Questões Principais
<p>Situar a escola nº1 de Évora no enquadramento Das relações de poder da Estrutura dos Agrupamentos de Escolas.</p>	<p>- Caracterizar a unidade de análise, na perspectiva de um estudo de caso.</p>	<p>- No ano lectivo 1998/1999, iniciou-se nesta escola um novo regime de autonomia e gestão, na sequência do decreto-lei n.º115 –A de 4 de Maio. Teve conhecimento dessa nova legislação? Se sim, como obteve esse conhecimento?</p> <p>- Em função desse novo regime que mudanças percepciona na “vida da escola”?</p> <p>- Sente que a escola está mais “aberta” à comunidade e aos pais? Porquê?</p> <p>- Os pais e a comunidade têm mais influência no que se decide na escola?</p> <p>- Sabe quais os actuais elementos da estrutura da escola detentores do poder?</p> <p>- Sabe como se processa o mecanismo de tomada de decisões?</p>
	<p>- Fornecer elementos e recomendações para fomentar a eficácia dos Agrupamentos de Escola.</p>	<p>- Sente que participa activamente na “vida da escola”? Dê exemplos.</p> <p>- Qual o papel do órgão de poder de que faz parte?</p> <p>- A nova legislação contribui para uma melhor formação pessoal e social dos alunos? Como?</p> <p>- Que outras medidas sugere para a escola?</p>



ANEXO - 2

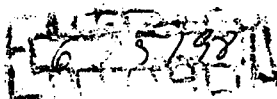


DIÁRIO DA REPÚBLICA

SUPLEMENTO

Sec. Sec. Secundária

Sec. Sec. Secundária



Ata

Ed.

SUMÁRIO

Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 115-A/98:

Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos

1988-(2)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 115-A/98

de 4 de Maio

A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.

O desenvolvimento da autonomia das escolas exige, porém, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da Administração, quer assumir pelo poder local de novas competências com adequados meios, quer ainda na constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil.

A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo.

A autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes.

Neste quadro, o presente diploma, incorporando a experiência dos anos de democracia, afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adopta uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia. Se, por um lado, a administração e a gestão obedecem a regras fundamentais que são comuns a todas as escolas, o certo é que, por outro lado, a configuração da autonomia determina que se parta das situações concretas, distinguindo os projectos educativos e as escolas que estejam mais aptas a assumir, em grau mais elevado, essa autonomia, cabendo ao Estado a responsabilidade de garantir a compensação exigida pela desigualdade de situações.

A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa. Consagra-se, assim, um processo gradual que permita o aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da autonomia, em termos que favoreçam a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis.

O presente diploma dá especial atenção às escolas do 1.º ciclo do ensino básico e aos jardins-de-infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até agora não tem acontecido.

No universo destes estabelecimentos de educação e ensino, importa, por um lado, tomar em consideração a dimensão muito variável destas escolas e, por outro, salvaguardar a sua identidade própria. O presente diploma permite que sejam encontradas soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas. Prevê-se igualmente o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares concelhias. Preconiza-se, assim, a realização de uma política coerente e eficaz de rede educativa, numa lógica de ordenamento do território, de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural sustentado e equilibrado.

A concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projectos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local. Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades.

O debate público, largamente participado, permitiu uma ampla reflexão, que irá ajudar a construir em cada escola, de forma segura e consistente, o quadro organizativo que melhor responda às necessidades actuais da sociedade da aprendizagem e do conhecimento e da consolidação da vida democrática.

Foram ouvidos os órgãos do governo próprio das Regiões Autónomas, a Associação Nacional de Municípios e as organizações sindicais representativas do sector.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pelo artigo 45.º e pela alínea d) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta, para valer como lei geral da República, nos termos do artigo 112.º, n.º 5, o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto

É aprovado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, publicado em anexo ao presente diploma e que dele faz parte integrante.

Artigo 2.º

Aplicação

1 — Sem prejuízo do disposto no artigo seguinte, o regime constante do presente diploma relativo ao funcionamento dos órgãos, estruturas e serviços das escolas aplica-se, no ano lectivo de 1998-1999:

- a) Nos estabelecimentos de educação e de ensino abrangidos pelos regimes de gestão constantes dos Decretos-Leis n.ºs 769-A/76, de 23 de Outubro, e 172/91, de 10 de Maio;
- b) Nos agrupamentos de escolas constituídos ao abrigo do disposto no Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho, com respeito pelos

princípios constantes dos artigos 5.º e 6.º do regime anexo ao presente diploma;

- c) Nas escolas básicas integradas constituídas ao abrigo do despacho conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, de 15 de Maio, e regulamentação subsequente.

2 — O disposto no presente diploma é igualmente aplicável, a partir do ano lectivo de 1998-1999, a estabelecimentos não incluídos no número anterior, em qualquer das seguintes situações:

- a) Sempre que o director regional de Educação, ouvidos os respectivos órgãos de gestão, verifique a adequação do regime constante do presente diploma à dimensão e ao projecto educativo do estabelecimento;
- b) Tenham sido colocados em regime de instalação no ano lectivo de 1997-1998 ou em anos lectivos anteriores.

3 — A aplicação do presente diploma aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico será feita, gradualmente, até ao final do ano lectivo de 1999-2000.

Artigo 3.º

Transição

1 — A transição para o sistema de órgãos previsto no regime em anexo ao presente diploma é assegurada pelos membros dos conselhos directivos ou directores executivos em exercício à data da entrada em vigor do presente diploma.

2 — No caso de cessação dos mandatos dos órgãos previstos no número anterior, a transição é assegurada por uma comissão executiva instaladora, eleita nos termos do artigo 5.º

Artigo 4.º

Mandatos em vigor

1 — Os actuais membros dos conselhos directivos e os directores executivos completam os respectivos mandatos, nos termos da legislação que presidiu à sua constituição, sem prejuízo do disposto nos números seguintes.

2 — Compete aos órgãos de gestão referidos no número anterior desenvolver as acções necessárias à entrada em pleno funcionamento do regime em anexo ao presente diploma, no início do ano escolar subsequente ao da cessação dos respectivos mandatos.

3 — Para efeitos do disposto no número anterior, os órgãos de gestão devem realizar as operações previstas no n.º 3 do artigo seguinte até 31 de Maio do ano em que ocorre a cessação dos seus mandatos.

Artigo 5.º

Comissão executiva instaladora

1 — A comissão executiva instaladora é eleita pelo período de um ano escolar, sendo-lhe aplicável, com as necessárias adaptações, o disposto nos n.ºs 1 e 3 do artigo 16.º, nos n.ºs 2 e 3 do artigo 17.º, no artigo 18.º, nos n.ºs 1 e 2 do artigo 19.º e nos artigos 20.º, 21.º e 23.º do regime em anexo ao presente diploma.

2 — A comissão executiva instaladora é o órgão de administração e gestão da escola, mantendo-se, até à instalação dos novos órgãos e estruturas, os órgãos e estruturas actualmente em exercício, de acordo com o regime que presidiu à sua constituição.

3 — A comissão executiva instaladora tem como programa a instalação dos órgãos de administração e gestão, de acordo com o regime em anexo ao presente diploma, competindo-lhe:

- a) Promover a elaboração do primeiro regulamento interno, nos termos do artigo seguinte;
- b) Assegurar a entrada em funcionamento dos órgãos previstos nas alíneas a) e b) do artigo 7.º do regime em anexo ao presente diploma até 30 de Abril e 31 de Maio de 1999, respectivamente.

Artigo 6.º

Primeiro regulamento interno

1 — Para efeitos do disposto nos artigos anteriores, é aprovado em cada escola ou agrupamento de escolas, até 31 de Dezembro de 1998, um primeiro regulamento interno, através da eleição de uma assembleia constituinte, cuja composição e forma de organização devem respeitar o disposto nos artigos 8.º, 9.º, 12.º, 13.º e 43.º do regime em anexo ao presente diploma.

2 — A assembleia constituinte terá obrigatoriamente a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos do ensino secundário, do pessoal não docente e da autarquia local, competindo a definição da sua composição, em concreto, aos órgãos de gestão previstos nos artigos 4.º e 5.º do presente diploma, ouvidos os órgãos de coordenação pedagógica dos respectivos estabelecimentos, em funcionamento.

3 — O projecto de regulamento referido no n.º 1 é elaborado pelos órgãos de gestão referidos no número anterior ou por uma comissão por eles designada, constituída em cada escola com o apoio do respectivo director regional de Educação.

4 — Para aprovação do primeiro regulamento é exigida maioria qualificada de dois terços dos votos dos membros da assembleia a que se refere o n.º 1.

5 — O primeiro regulamento interno da escola é submetido, para homologação, ao respectivo director regional de Educação, que decidirá no prazo de 30 dias.

Artigo 7.º

Revisão do regulamento interno

No ano lectivo subsequente ao da aprovação do regulamento interno previsto no artigo anterior, a assembleia da escola ou do agrupamento de escolas verifica da conformidade do mesmo com o respectivo projecto educativo, podendo ser-lhe introduzidas, por maioria absoluta dos votos dos membros em efectividade de funções, as alterações consideradas convenientes.

Artigo 8.º

Ordenamento da rede educativa

1 — Compete ao director regional de Educação, ouvidos o Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento, do Ministério da Educação, os municípios

e os órgãos de gestão das escolas envolvidos, apresentar propostas de criação de agrupamentos para integração de estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico, incluindo postos do ensino básico mediatizado de uma área geográfica, de modo a cumprir-se o prazo previsto no n.º 3 do artigo 2.º do presente diploma.

2 — No primeiro ano do seu funcionamento, a gestão dos agrupamentos previstos no número anterior é assegurada por uma comissão executiva instaladora, constituída nos termos do artigo 4.º do presente diploma.

3 — Até à entrada em funções do órgão previsto no número anterior, a administração e gestão dos estabelecimentos é assegurada pelos respectivos órgãos em exercício.

4 — As propostas a que se refere o n.º 1 integram o projecto de ordenamento anual da rede educativa, a apresentar pelo respectivo director regional de Educação para homologação do Ministro da Educação.

Artigo 9.º

Áreas escolares e escolas básicas integradas

Para efeitos de aplicação do regime em anexo ao presente diploma, consideram-se agrupamentos de escolas:

- a) As escolas básicas integradas que tenham resultado da associação de diversos estabelecimentos de educação e de ensino;
- b) As áreas escolares criadas na sequência do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, até à sua reestruturação, de acordo com as normas referentes à organização da rede educativa.

Artigo 10.º

Novas escolas

Aos estabelecimentos de ensino que entrem em funcionamento a partir do ano lectivo de 1998-1999 é aplicável o regime em vigor para as escolas em regime de instalação, cabendo à respectiva comissão instaladora proceder em conformidade com o disposto nos n.ºs 2 e 3 do artigo 5.º do presente diploma, no segundo ano do regime de instalação.

Artigo 11.º

Processo de instalação

Aos directores regionais de Educação cabe, em articulação com os órgãos de administração e gestão das escolas e com os delegados escolares em exercício, a adopção das providências necessárias à instalação dos órgãos previstos no presente diploma.

Artigo 12.º

Serviços de administração escolar

1 — Até ao provimento dos lugares de chefe de serviços de administração escolar nos termos do estatuto do pessoal não docente, os directores regionais de educação poderão, com recurso à mobilidade prevista na lei geral, destacar para o exercício das respectivas funções chefes de serviços de administração escolar afectos a outras escolas ou designar, para o efeito, o oficial

administrativo mais antigo e de categoria mais elevada, o qual exercerá o cargo em regime de substituição.

2 — Os funcionários previstos no número anterior passarão a integrar o conselho administrativo, nos termos previstos no regime em anexo ao presente diploma.

Artigo 13.º

Regiões Autónomas

O presente diploma aplica-se às Regiões Autónomas, sem prejuízo das competências dos respectivos órgãos de governo próprios.

Artigo 14.º

Norma revogatória

Sem prejuízo da sua aplicação transitória nos termos dos artigos 2.º e seguintes do presente diploma, é revogada toda a legislação em contrário, designadamente o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, e o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.

Artigo 15.º

Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 8 de Abril de 1998. — *António Manuel de Oliveira Guterres* — *Fernando Teixeira dos Santos* — *Jorge Paulo Sacadura Almeida Coelho* — *João Cardona Gomes Cravinho* — *Eduardo Carrega Marçal Grilo*.

Promulgado em 23 de Abril de 1998.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 24 de Abril de 1998.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres*.

REGIME DE AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DOS ESTABELECIMENTOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Âmbito de aplicação

1 — O presente regime jurídico aplica-se aos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, regular e especializado, bem como aos seus agrupamentos.

2 — As referências a escolas constantes do presente diploma reportam-se aos estabelecimentos referidos no número anterior, bem como aos seus agrupamentos, salvo se resultar diversamente da letra ou do sentido geral da disposição.

Artigo 2.º

Conselhos locais de educação

Com base na iniciativa do município, serão criadas estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais, nomeadamente em matéria de apoio sócio-educativo, de organização de actividades de complemento curricular, de rede, horários e de transportes escolares.

Artigo 3.º

Autonomia

1 — Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.

2 — O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas, sendo entendidos como:

- a) Projecto educativo — o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa;
- b) Regulamento interno — o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;
- c) Plano anual de actividades — o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.

3 — As escolas que disponham de órgãos de administração e gestão constituídos de acordo com o disposto no presente diploma gozam do regime de autonomia definido no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, acrescido, no plano do desenvolvimento organizacional, de competências nos domínios da organização interna da escola, da regulamentação do seu funcionamento e da gestão e formação dos seus recursos humanos.

Artigo 4.º

Princípios orientadores da administração das escolas

1 — A administração das escolas subordina-se aos seguintes princípios orientadores:

- a) Democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo, de modo adequado às características específicas dos vários níveis de educação e de ensino;
- b) Primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa;

- c) Representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa;
- d) Responsabilização do Estado e dos diversos intervenientes no processo educativo;
- e) Estabilidade e eficiência da gestão escolar, garantindo a existência de mecanismos de comunicação e informação;
- f) Transparência dos actos de administração e gestão.

2 — No quadro dos princípios referidos no número anterior e no desenvolvimento da autonomia da escola, deve considerar-se:

- a) A integração comunitária, através da qual a escola se insere numa realidade social concreta, com características e recursos específicos;
- b) A iniciativa dos membros da comunidade educativa, na dupla perspectiva de satisfação dos objectivos do sistema educativo e da realidade social e cultural em que a escola se insere;
- c) A diversidade e a flexibilidade de soluções susceptíveis de legitimarem opções organizativas diferenciadas em função do grau de desenvolvimento das realidades escolares;
- d) O gradualismo no processo de transferência de competências da administração educativa para a escola;
- e) A qualidade do serviço público de educação prestado;
- f) A sustentabilidade dos processos de desenvolvimento da autonomia da escola;
- g) A equidade, visando a concretização da igualdade de oportunidades.

Artigo 5.º

Agrupamento de escolas

1 — O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum, com vista à realização das finalidades seguintes:

- a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;
- b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;
- d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma;
- e) Valorizar e enquadrar experiências em curso.

2 — Os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de escolas são definidos por decreto regulamentar, com respeito pelos princípios consagrados no artigo seguinte.

3 — Aos agrupamentos de escolas, independentemente do tipo de estabelecimentos que os constituem, aplica-se o disposto no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de

Fevereiro, com os desenvolvimentos constantes do presente diploma e legislação complementar.

Artigo 6.º

Princípios gerais sobre agrupamentos de escolas

1 — A constituição de agrupamentos de escolas considera, entre outros, critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa.

2 — Cada um dos estabelecimentos que integra o agrupamento de escolas mantém a sua identidade e denominação próprias, recebendo o agrupamento uma designação que o identifique, nos termos da legislação em vigor.

3 — O agrupamento de escolas integra estabelecimentos de educação e de ensino de um mesmo concelho, salvo em casos devidamente justificados e mediante parecer favorável das autarquias locais envolvidas.

4 — No processo de constituição de um agrupamento de escolas deve garantir-se que nenhum estabelecimento fique em condições de isolamento que dificultem uma prática pedagógica de qualidade.

Artigo 7.º

Administração e gestão das escolas

1 — A administração e gestão das escolas é assegurada por órgãos próprios, que se orientam segundo os princípios referidos no artigo 4.º

2 — São órgãos de administração e gestão das escolas os seguintes:

- a) Assembleia;
- b) Conselho executivo ou director;
- c) Conselho pedagógico;
- d) Conselho administrativo.

CAPÍTULO II

Órgãos

SECÇÃO I

Assembleia

Artigo 8.º

Assembleia

1 — A assembleia é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo.

2 — A assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local.

3 — Por opção da escola, a inserir no respectivo regulamento interno, a assembleia pode ainda integrar representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respectiva área, com relevo para o projecto educativo da escola.

Artigo 9.º

Composição

1 — A definição do número de elementos que compõe a assembleia é da responsabilidade de cada escola, nos termos do respectivo regulamento interno, não podendo o número total dos seus membros ser superior a 20.

2 — O número total de representantes do corpo docente não poderá ser superior a 50% da totalidade dos membros da assembleia, devendo, nas escolas em que funcione a educação pré-escolar ou o 1.º ciclo, conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, integrar representantes dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo.

3 — A representação dos pais e encarregados de educação, bem como a do pessoal não docente, não deve em qualquer destes casos ser inferior a 10% da totalidade dos membros da assembleia.

4 — A participação dos alunos circunscreve-se ao ensino secundário, sem prejuízo da possibilidade de participação dos trabalhadores-estudantes que frequentam o ensino básico recorrente.

5 — Nas escolas onde não haja lugar à representação dos alunos, nos termos do número anterior, o regulamento interno poderá estabelecer a forma de participação dos alunos sem direito a voto, nomeadamente através das respectivas associações de estudantes.

6 — O presidente do conselho executivo ou o director participam nas reuniões da assembleia, sem direito a voto.

Artigo 10.º

Competências

1 — À assembleia compete:

- a) Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros docentes;
- b) Aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução;
- c) Aprovar o regulamento interno da escola;
- d) Emitir parecer sobre o plano anual de actividades, verificando da sua conformidade com o projecto educativo;
- e) Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades;
- f) Aprovar as propostas de contratos de autonomia, ouvido o conselho pedagógico;
- g) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;
- h) Apreciar o relatório de contas de gerência;
- i) Apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola;
- j) Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa;
- l) Acompanhar a realização do processo eleitoral para a direcção executiva;
- m) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno.

2 — No desempenho das suas competências, a assembleia tem a faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição educativa e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projecto educativo e ao cumprimento do plano anual de actividades.

3 — Para efeitos do disposto na alínea l) do n.º 1, a assembleia designa uma comissão de três dos seus membros encarregada de proceder à verificação dos requisitos relativos aos candidatos e à constituição das listas, bem como do apuramento final dos resultados da eleição.

4 — As deliberações da comissão nas matérias referidas no número anterior são publicitadas, nos termos a definir no regulamento interno, delas cabendo recurso, com efeito suspensivo, a interpor no prazo de 5 dias para o respectivo director regional de Educação, que decidirá no prazo de 10 dias.

Artigo 11.º

Reunião da assembleia

A assembleia reúne ordinariamente uma vez por trimestre e extraordinariamente sempre que seja convocada pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou por solicitação do presidente do conselho executivo ou do director.

Artigo 12.º

Designação de representantes

1 — Os representantes dos alunos, do pessoal docente e do pessoal não docente na assembleia são eleitos por distintos corpos eleitorais, constituídos, respectivamente, pelos alunos, pelo pessoal docente e pelo pessoal não docente em exercício efectivo de funções na escola.

2 — Os representantes dos pais e encarregados de educação são designados pelas respectivas organizações representativas e, na falta das mesmas, nos termos a definir no regulamento interno.

3 — Os representantes da autarquia local são designados pela câmara municipal, podendo esta delegar tal competência nas juntas de freguesia.

4 — Na situação prevista no n.º 3 do artigo 8.º do presente diploma, os representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico são cooptados pelos restantes membros.

Artigo 13.º

Eleições

1 — Os representantes referidos no n.º 1 do artigo anterior candidatam-se à eleição, constituídos em listas separadas.

2 — As listas devem conter a indicação dos candidatos a membros efectivos, em número igual ao dos respectivos representantes na assembleia, bem como dos candidatos a membros suplentes.

3 — As listas do pessoal docente, nas escolas em que funciona a educação pré-escolar ou o 1.º ciclo, conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, devem integrar também representantes dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo.

4 — A conversão dos votos em mandatos faz-se de acordo com o método de representação proporcional da média mais alta de Hondt.

5 — Sempre que nas escolas referidas no n.º 3, por aplicação do método referido no número anterior, não resultar apurado um docente da educação pré-escolar ou do 1.º ciclo do ensino básico, o último mandato é atribuído ao primeiro candidato da lista mais votada que preencha tal requisito.

Artigo 14.º

Mandato

1 — O mandato dos membros da assembleia tem a duração de três anos, sem prejuízo do disposto nos números seguintes.

2 — Salvo quando o regulamento interno fixar diversamente e dentro do limite referido no número anterior, o mandato dos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos tem a duração de um ano lectivo.

3 — Os membros da assembleia são substituídos no exercício do cargo se, entretanto, perderem a qualidade que determinou a respectiva eleição ou designação.

4 — As vagas resultantes da cessação do mandato dos membros eleitos são preenchidas pelo primeiro candidato não eleito, segundo a respectiva ordem de precedência na lista a que pertencia o titular do mandato, com respeito pelo disposto no n.º 3 do artigo anterior.

SECÇÃO II

Direcção executiva

Artigo 15.º

Direcção executiva

1 — A direcção executiva é assegurada por um conselho executivo ou por um director, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira.

2 — A opção por qualquer das formas referidas no número anterior compete à própria escola, nos termos do respectivo regulamento interno.

Artigo 16.º

Composição

1 — O conselho executivo é constituído por um presidente e dois vice-presidentes.

2 — No caso de a escola ter optado por um director, este é apoiado no exercício das suas funções por dois adjuntos.

3 — Nas escolas em que funciona a educação pré-escolar ou o 1.º ciclo conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, um dos membros do conselho executivo, o director ou um dos seus adjuntos deve ser educador de infância ou professor do 1.º ciclo.

Artigo 17.º

Competências

1 — Compete à direcção executiva, ouvido o conselho pedagógico, elaborar e submeter à aprovação da assembleia os seguintes documentos:

- a) Projecto educativo da escola;
- b) Regulamento interno da escola;
- c) Propostas de celebração de contratos de autonomia.

2 — No plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete à direcção executiva, em especial:

- a) Definir o regime de funcionamento da escola;
- b) Elaborar o projecto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;

- c) Elaborar o plano anual de actividades e aprovar o respectivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo da assembleia;
- d) Elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de actividades;
- e) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
- f) Distribuir o serviço docente e não docente;
- g) Designar os directores de turma;
- h) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar;
- i) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
- j) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades;
- l) Proceder à selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardado o regime legal de concursos;
- m) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno.

3 — O regimento interno do conselho executivo fixará as funções e competências a atribuir a cada um dos seus membros.

Artigo 18.º

Presidente do conselho executivo e director

1 — Compete ao presidente do conselho executivo ou ao director, nos termos da legislação em vigor:

- a) Representar a escola;
- b) Coordenar as actividades decorrentes das competências próprias da direcção executiva;
- c) Exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente;
- d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;
- e) Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente.

2 — O presidente do conselho executivo pode delegar as suas competências num dos vice-presidentes.

3 — Nas suas faltas e impedimentos, o director é substituído pelo adjunto por si indicado.

Artigo 19.º

Recrutamento

1 — Os membros do conselho executivo ou o director são eleitos em assembleia eleitoral, a constituir para o efeito, integrada pela totalidade do pessoal docente e não docente em exercício efectivo de funções na escola, por representantes dos alunos no ensino secundário, bem como por representantes dos pais e encarregados de educação.

2 — A forma de designação dos representantes dos alunos e dos pais e encarregados de educação será fixada no regulamento da escola, salvaguardando:

- a) No ensino básico, o direito à participação dos pais e encarregados de educação em número não superior ao número de turmas em funcionamento;

- b) No ensino secundário, o direito à participação de um aluno por turma e de dois pais ou encarregados de educação, por cada ano de escolaridade.

3 — Os candidatos a presidente do conselho executivo ou a director são obrigatoriamente docentes dos quadros de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar, nos termos do número seguinte.

4 — Consideram-se qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar os docentes que preencham uma das seguintes condições:

- a) Sejam detentores de habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 56.º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 105/97, de 29 de Abril, e 1/98, de 2 de Janeiro;
- b) Possuam experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar.

5 — Os candidatos a vice-presidente devem ser docentes dos quadros, em exercício de funções na escola a cuja direcção executiva se candidatam, com pelo menos três anos de serviço e, preferencialmente, qualificados para o exercício de outras funções educativas, nos termos do artigo 56.º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 105/97, de 29 de Abril, e 1/98, de 2 de Janeiro.

6 — Os adjuntos são nomeados pelo director regional de Educação, sob proposta do director, de entre os docentes nas condições referidas no número anterior.

Artigo 20.º

Eleição

1 — Os candidatos constituem-se em lista e apresentam um programa de acção.

2 — Considera-se eleita a lista que obtenha maioria absoluta dos votos entrados nas urnas, os quais devem representar, pelo menos, 60% do número total de eleitores.

3 — Quando nenhuma lista sair vencedora, nos termos do número anterior, realiza-se um segundo escrutínio, no prazo máximo de cinco dias úteis, entre as duas listas mais votadas, sendo então considerada eleita a lista que reunir maior número de votos entrados nas urnas.

Artigo 21.º

Provisamento

O director regional de educação, após confirmação da regularidade do processo eleitoral, procede à homologação dos respectivos resultados, conferindo posse aos membros da direcção executiva nos 30 dias subsequentes à eleição.

Artigo 22.º

Mandato

1 — O mandato dos membros do conselho executivo ou do director tem a duração de três anos.

2 — O mandato dos membros do conselho executivo ou do director pode cessar:

- a) No final do ano escolar, quando assim for deliberado por mais de dois terços dos membros da assembleia em efectividade de funções, em caso de manifesta desadequação da respectiva gestão, fundada em factos provados e informações, devidamente fundamentadas, apresentados por qualquer membro da assembleia;
- b) A todo o momento, por despacho fundamentado do director regional de Educação, na sequência de processo disciplinar que tenha concluído pela aplicação de sanção disciplinar;
- c) A requerimento do interessado dirigido ao director regional de Educação, com a antecedência mínima de 45 dias, fundamentado em motivos devidamente justificados.

3 — A cessação do mandato de um dos vice-presidentes do conselho executivo determina a sua substituição por um docente que reúna as condições do n.º 5 do artigo 19.º do presente diploma, o qual será cooptado pelos restantes membros.

4 — A cessação do mandato do presidente, de dois membros eleitos do conselho executivo ou do director determina a abertura de um novo processo eleitoral para este órgão.

Artigo 23.º

Assessoria da direcção executiva

1 — Para apoio à actividade do conselho executivo ou do director e mediante proposta destes, a assembleia pode autorizar a constituição de assessorias técnico-pedagógicas, para as quais serão designados docentes em exercício de funções na escola.

2 — Os critérios para a constituição e dotação das assessorias referidas no número anterior são definidos por despacho do Ministro da Educação, de acordo com a população escolar e o tipo e regime de funcionamento da escola.

SECÇÃO III

Conselho pedagógico

Artigo 24.º

Conselho pedagógico

O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

Artigo 25.º

Composição

1 — A composição do conselho pedagógico é da responsabilidade de cada escola, a definir no respectivo regulamento interno, devendo neste estar salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros.

2 — Na definição do número de elementos do conselho pedagógico, a escola deve ter em consideração

a necessidade de conferir a maior eficácia a este órgão no desempenho das suas competências, designadamente assegurando a articulação curricular, através de uma representação multidisciplinar.

3 — O presidente do conselho executivo ou o director é membro do conselho pedagógico.

4 — Nas reuniões em que sejam tratados assuntos que envolvam sigilo, designadamente sobre matéria de provas de exame ou de avaliação global, apenas participam os membros docentes.

5 — Os representantes dos alunos, nos termos do n.º 1, são eleitos anualmente pela assembleia de delegados de turma de entre os seus membros.

6 — Quando não exista associação de pais e encarregados de educação, o regulamento interno fixará a forma de designação dos respectivos representantes.

Artigo 26.º

Competências

Ao conselho pedagógico compete:

- a) Eleger o respectivo presidente de entre os seus membros docentes;
- b) Apresentar propostas para a elaboração do projecto educativo e do plano anual de actividades e pronunciar-se sobre os respectivos projectos;
- c) Pronunciar-se sobre a proposta de regulamento interno;
- d) Pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;
- e) Elaborar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas, e acompanhar a respectiva execução;
- f) Definir critérios gerais nos domínios da formação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;
- g) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;
- h) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;
- i) Adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares e os conselhos de docentes;
- j) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;
- l) Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural;
- m) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;
- n) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;
- o) Intervir, nos termos da lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes;
- p) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.

Artigo 27.º

Funcionamento

O conselho pedagógico reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que seja convocado pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou sempre que um pedido de parecer da assembleia ou da direcção executiva o justifique.

SECÇÃO IV

Conselho administrativo

Artigo 28.º

Conselho administrativo

O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola, nos termos da legislação em vigor.

Artigo 29.º

Composição

1 — O conselho administrativo é composto pelo presidente do conselho executivo ou pelo director, pelo chefe dos serviços de administração escolar e por um dos vice-presidentes do conselho executivo ou um dos adjuntos do director, para o efeito designado por este.

2 — O conselho administrativo é presidido pelo presidente do conselho executivo ou pelo director.

Artigo 30.º

Competências

Ao conselho administrativo compete:

- a) Aprovar o projecto de orçamento anual da escola, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;
- b) Elaborar o relatório de contas de gerência;
- c) Autorizar a realização de despesas e o respectivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira da escola;
- d) Zelar pela actualização do cadastro patrimonial da escola;
- e) Exercer as demais competências que lhe estão legalmente cometidas.

Artigo 31.º

Funcionamento

O conselho administrativo reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que o presidente o convoque, por sua iniciativa ou a requerimento de qualquer dos restantes membros.

CAPÍTULO III

Coordenação de estabelecimento

Artigo 32.º

Coordenador

1 — A coordenação de cada estabelecimento de educação ou de ensino integrado num agrupamento de escolas é assegurada por um coordenador.

2 — Nos estabelecimentos em que funcione a sede do agrupamento, bem como nos que tenham menos de três docentes em exercício efectivo de funções, não há lugar à criação do cargo referido no número anterior.

3 — O coordenador deve ser um docente dos quadros, em exercício de funções no estabelecimento, sendo eleito, por três anos, pela totalidade dos docentes em exercício efectivo de funções no mesmo estabelecimento.

Artigo 33.º

Competências

Compete, de um modo geral, ao coordenador:

- a) Coordenar as actividades educativas do estabelecimento, em articulação com a direcção executiva;
- b) Cumprir e fazer cumprir as decisões da direcção executiva e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas;
- c) Veicular as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos;
- d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas.

CAPÍTULO IV

Estruturas de orientação educativa e serviços especializados de apoio educativo

SECÇÃO I

Estruturas de orientação educativa

Artigo 34.º

Estruturas de orientação educativa

1 — Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo da escola, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com a direcção executiva, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa.

2 — A constituição de estruturas de orientação educativa visa, nomeadamente:

- a) O reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola;
- b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;
- c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso.

Artigo 35.º

Articulação curricular

1 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, a articulação curricular é assegurada por conselhos de docentes, que, em cada escola, integram os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo.

2 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, a articulação curricular é assegurada por

departamentos curriculares, nos quais se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados, o número de docentes por disciplina e as dinâmicas a desenvolver pela escola.

3 — Os departamentos curriculares são coordenados por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram.

Artigo 36.º

Organização das actividades de turma

1 — Em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com as crianças ou com os alunos pressupõem a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de actividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família, sendo da responsabilidade:

- a) Dos educadores de infância, na educação pré-escolar;
- b) Dos professores titulares das turmas, no 1.º ciclo do ensino básico;
- c) Do conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, constituído pelos professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos pais e encarregados de educação.

2 — Para coordenar o desenvolvimento do plano de trabalho referido na alínea c) do número anterior, a direcção executiva designa um director de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível, profissionalizado.

3 — Nas reuniões do conselho de turma previstas na alínea c) do n.º 1, quando destinadas à avaliação sumativa dos alunos, apenas participam os membros docentes.

4 — No âmbito do desenvolvimento contratual da sua autonomia, a escola pode, ainda, designar professores tutores que acompanharão, de modo especial, o processo educativo de um grupo de alunos.

Artigo 37.º

Coordenação de ano, de ciclo ou de curso

1 — A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso tem por finalidade a articulação das actividades das turmas, sendo assegurada por estruturas próprias, nos seguintes termos:

- a) Pelo conselho de docentes, no 1.º ciclo do ensino básico;
- b) Por conselhos de directores de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário.

2 — No sentido de assegurar a coordenação pedagógica dos vários cursos do ensino secundário, a escola pode, ainda, encontrar formas alternativas ao disposto no número anterior, a consagrar no regulamento interno.

SECÇÃO II

Serviços especializados de apoio educativo

Artigo 38.º

Serviços especializados de apoio educativo

1 — Os serviços especializados de apoio educativo destinam-se a promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, devendo conjugar a sua actividade com as estruturas de orientação educativa.

2 — Constituem serviços especializados de apoio educativo:

- a) Os Serviços de Psicologia e Orientação;
- b) O Núcleo de Apoio Educativo;
- c) Outros serviços organizados pela escola, nomeadamente no âmbito da acção social escolar, da organização de salas de estudo e de actividades de complemento curricular.

Artigo 39.º

Funcionamento

1 — Sem prejuízo das atribuições genéricas que lhe estão legalmente cometidas, o modo de organização e funcionamento dos serviços especializados de apoio educativo consta do regulamento interno da escola, no qual se estabelecerá a sua articulação com outros serviços locais que prossigam idênticas finalidades.

2 — Para a organização, acompanhamento e avaliação das suas actividades, a escola pode fazer intervir outros parceiros ou especialistas em domínios que considere relevantes para o processo de desenvolvimento e de formação dos alunos, designadamente no âmbito da saúde e da segurança social.

CAPÍTULO V

Participação dos pais e alunos

Artigo 40.º

Princípio geral

Aos pais e alunos é reconhecido o direito de participação na vida da escola.

Artigo 41.º

Representação

1 — O direito de participação dos pais na vida da escola processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro, e concretiza-se através da organização e da colaboração em iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas, em acções motivadoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos e em projectos de desenvolvimento sócio-educativo da escola.

2 — O direito à participação dos alunos na vida da escola processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e concretiza-se, para além do disposto no presente diploma e demais legislação aplicável, designadamente através dos delegados

de turma, da assembleia de delegados de turma e das assembleias de alunos, em termos a definir no regulamento interno.

CAPÍTULO VI

Disposições comuns

Artigo 42.º

Responsabilidade

No exercício das respectivas funções, os membros dos órgãos previstos no artigo 7.º deste diploma respondem, perante a administração educativa, nos termos gerais de direito.

Artigo 43.º

Processo eleitoral

1 — Sem prejuízo do disposto no presente diploma, as disposições referentes aos processos eleitorais para os órgãos de administração e gestão, para a coordenação de estabelecimento e, quando for caso disso, para as estruturas de orientação educativa constam do regulamento interno.

2 — As assembleias eleitorais são convocadas pelo presidente, em exercício de funções, do órgão a que respeitam ou por quem legalmente o substitua.

3 — Os processos eleitorais realizam-se por sufrágio secreto e presencial.

4 — Os resultados dos processos eleitorais para a assembleia, para o conselho executivo ou director e para o coordenador de estabelecimento são homologados pelo respectivo director regional de educação.

Artigo 44.º

Mandatos de substituição

Os titulares dos órgãos previstos no presente diploma, eleitos ou designados em substituição de anteriores titulares, terminam os seus mandatos na data prevista para a conclusão do mandato dos membros substituídos.

Artigo 45.º

Inelegibilidade

1 — O pessoal docente e não docente a quem tenha sido aplicada pena disciplinar superior a repreensão não pode ser eleito ou designado para os órgãos e estruturas previstos no presente diploma, nos dois, três ou cinco anos posteriores ao cumprimento da sanção, consoante lhe tenha sido aplicada, respectivamente, pena de multa, suspensão ou de inactividade.

2 — O disposto no número anterior não é aplicável ao pessoal docente e não docente reabilitado nos termos do Estatuto Disciplinar dos Funcionários e Agentes da Administração Central, Regional e Local.

3 — Os alunos a quem tenha sido aplicada sanção disciplinar igual ou superior à da exclusiva competência do presidente do conselho executivo ou do director não podem ser eleitos ou designados para os órgãos e estruturas previstos no presente diploma, nos dois anos seguintes ao termo do cumprimento da sanção.

Artigo 46.º

Regimento

1 — Os órgãos colegiais de administração e gestão e as estruturas de orientação educativa previstos no presente diploma elaboram os seus próprios regimentos, definindo as respectivas regras de organização e de funcionamento, nos termos fixados no presente diploma e em conformidade com o regulamento interno da escola.

2 — O regimento é elaborado ou revisto nos primeiros 30 dias do mandato do órgão ou estrutura a que respeita.

CAPÍTULO VII

Contratos de autonomia

Artigo 47.º

Desenvolvimento da autonomia

1 — A autonomia da escola desenvolve-se e aprofunda-se com base na iniciativa desta e segundo um processo faseado em que lhe serão conferidos níveis de competência e de responsabilidade acrescidos, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respectivo exercício.

2 — Os níveis de competência e de responsabilidade a atribuir em cada fase do processo de desenvolvimento da autonomia são objecto de negociação prévia entre a escola, o Ministério da Educação e a administração municipal, podendo conduzir à celebração de um contrato de autonomia, nos termos dos artigos seguintes.

Artigo 48.º

Contratos de autonomia

1 — Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas.

2 — Do contrato devem constar as atribuições e competências a transferir e os meios que serão especificamente afectados à realização dos seus fins.

3 — Constituem princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia:

- a) Subordinação da autonomia aos objectivos do serviço público de educação e à qualidade da aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos;
- b) Compromisso do Estado e dos órgãos de administração e gestão na execução do projecto educativo e respectivos planos de actividades;
- c) Consagração de mecanismos de participação do pessoal docente e não docente, dos alunos no ensino secundário, dos pais e de representantes da comunidade;
- d) Reforço da responsabilização dos órgãos de administração e gestão, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avalia-

ção do desempenho da escola que permitam acompanhar a melhoria do serviço público de educação;

- e) Adequação dos recursos atribuídos às condições específicas da escola ou do agrupamento de escolas e ao projecto que pretende desenvolver;
- f) Garantia de que o alargamento da autonomia respeita a coerência do sistema educativo e a equidade do serviço prestado.

4 — Constitui requisito para a apresentação de propostas de contratos de autonomia:

- a) Na 1.ª fase, o funcionamento de órgãos de administração e gestão, de acordo com o regime definido no presente diploma;
- b) Na 2.ª fase, uma avaliação favorável realizada pela administração educativa central e municipal, no final do contrato de autonomia da primeira fase, bem como o funcionamento de serviços adequados às finalidades visadas.

5 — A avaliação referida na alínea b) do número anterior toma em consideração:

- a) O modo como estão a ser prosseguidos os objectivos constantes do projecto educativo;
- b) O grau de cumprimento do plano de actividades e dos objectivos correspondentes à 1.ª fase de autonomia.

Artigo 49.º

Fases do processo de desenvolvimento da autonomia

1 — O desenvolvimento da autonomia processa-se em duas fases, que se caracterizam pela atribuição de competências nos seguintes domínios:

- a) Gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional;
- b) Gestão de um crédito global de horas que inclua a componente lectiva, o exercício de cargos de administração, gestão e orientação educativa e ainda o desenvolvimento de projectos de acção e inovação;
- c) Adopção de normas próprias sobre horários, tempos lectivos, constituição de turmas e ocupação de espaços;
- d) Estabilização do pessoal docente, designadamente pela atribuição de uma quota anual de docentes não pertencentes aos quadros, de acordo com as necessidades da escola e respeitando o regime legal dos concursos;
- e) Intervenção no processo de selecção do pessoal não docente, nos termos da lei geral;
- f) Gestão e execução do orçamento, através de uma afectação global de meios;
- g) Possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas que lhe estão consignadas;
- h) Aquisição de bens e serviços e execução de obras, dentro de limites a definir;
- i) Associação com outras escolas e estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais.

2 — A 2.ª fase da autonomia constitui um aprofundamento das competências e um alargamento dos meios disponíveis na 1.ª fase, tendo em vista objectivos de qualidade, democraticidade, equidade e eficácia.

Artigo 50.º

Proposta de contrato

A direcção executiva das escolas e agrupamentos de escolas que pretendam candidatar-se ao desenvolvimento da sua autonomia apresenta na respectiva direcção regional de educação uma proposta de contrato, aprovada pela assembleia e acompanhada dos seguintes elementos:

- a) Projectos e actividades educativas e formativas a realizar;
- b) Alterações a introduzir na actividade da escola nos domínios referidos no artigo anterior;
- c) Atribuições e competências a transferir e órgãos a que incumbem;
- d) Parcerias a estabelecer e responsabilidades dos diversos parceiros envolvidos;
- e) Recursos a afectar.

Artigo 51.º

Análise das candidaturas

Em cada direcção regional de educação serão constituídas comissões para proceder à análise global do mérito das propostas e da existência de condições para a sua concretização, com base nos seguintes critérios:

- a) Adequação da proposta ao projecto educativo da escola;
- b) Capacidade de mobilização de agentes e recursos locais;
- c) Contribuição para a qualidade educativa das crianças, jovens e adultos da comunidade abrangida e para o desenvolvimento social e integração comunitária;
- d) Comprometimento dos órgãos e dos parceiros envolvidos na execução dos planos de actividades;
- e) Adequação dos recursos a afectar à consecução dos objectivos da proposta e às condições específicas da escola e do meio;
- f) Mecanismos e instrumentos que possibilitam a sua realização.

Artigo 52.º

Celebração do contrato

1 — Com base na análise efectuada sobre a viabilidade da proposta, e caso a mesma seja favorável, é elaborado o instrumento do acordo, do qual constarão as obrigações a que as partes reciprocamente ficam vinculadas e onde se deverá proceder a uma delimitação e articulação das competências da escola, dos restantes níveis da administração e dos demais parceiros.

2 — O contrato de autonomia é subscrito pelo director regional de educação, pelo presidente do conselho executivo ou pelo director e pelos restantes parceiros envolvidos.

3 — A não homologação da proposta de celebração de um contrato de autonomia é feita mediante despacho fundamentado do director regional de educação.

4 — A matriz dos contratos de autonomia é aprovada por portaria do Ministro da Educação.

Artigo 53.º

Coordenação, acompanhamento e avaliação

1 — O desenvolvimento do processo de contratualização da autonomia é coordenado, acompanhado e avaliado, a nível nacional e regional, pelas competentes estruturas do Ministério da Educação.

2 — As escolas que não reúnam os requisitos para acesso à 1.ª fase de desenvolvimento da autonomia serão objecto de um processo de intervenção específica por parte da administração educativa, visando ultrapassar as dificuldades e os constrangimentos detectados.

CAPÍTULO VIII

Disposições finais

Artigo 54.º

Formação

1 — A realização de acções de formação que visem a qualificação de docentes para o exercício das funções previstas no presente diploma assume carácter prioritário, em termos a definir por despacho do Ministro da Educação.

2 — Nas acções de formação previstas no número anterior devem estar envolvidos, designadamente, os centros de formação de associações de escolas e estabelecimentos de ensino superior.

Artigo 55.º

Regime de exercício de funções

O regime de exercício de funções nos órgãos e nas estruturas previstos no presente diploma é estabelecido

por decreto regulamentar, sem prejuízo do disposto no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Artigo 56.º

Avaliação

Por despacho do Ministro da Educação será constituída uma comissão à qual competirá proceder à avaliação periódica dos resultados da aplicação do regime de autonomia, administração e gestão estabelecido no presente diploma.

Artigo 57.º

Comissão provisória

1 — Nos casos em que não seja possível realizar as operações conducentes à eleição da direcção executiva da escola, a mesma é assegurada por uma comissão provisória constituída por três docentes, de preferência profissionalizados, nomeada pelo director regional de educação respectivo, pelo período de um ano.

2 — Compete ao órgão de gestão referido no número anterior desenvolver as acções necessárias à entrada em pleno funcionamento do regime previsto no presente diploma, no início do ano escolar subsequente ao da cessação do respectivo mandato.

Artigo 58.º

Regime subsidiário

Em matéria de processo, aplica-se, subsidiariamente, o disposto no Código do Procedimento Administrativo, naquilo que não se encontre especialmente regulado no presente diploma.

Artigo 59.º

Comissão

Será constituída uma comissão composta por membros nomeados pelos Ministros das Finanças e da Educação para estudar as implicações financeiras dos princípios previstos no presente diploma.

Decreto do Presidente da República n.º 136/99

de 22 de Abril

O Presidente da República decreta, nos termos do artigo 292.º, n.º 1, da Constituição e dos artigos 3.º, n.ºs 2 e 3, 69.º e 70.º do Estatuto Orgânico de Macau, o seguinte:

É estendida ao território de Macau, nos mesmos termos em que a ela está vinculado o Estado Português, a Convenção Internacional contra a Tomada de Reféns, de 17 de Dezembro de 1979, cujo texto foi publicado no *Diário da República*, 1.ª série, de 8 de Fevereiro de 1984.

Foram ouvidos os órgãos de governo próprios do território de Macau.

Assinado em 15 de Abril de 1999.

Publique-se no *Boletim Oficial de Macau*, em conjunto com o texto da referida Convenção.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Decreto do Presidente da República n.º 137/99

de 22 de Abril

O Presidente da República decreta, nos termos do artigo 292.º, n.º 1, da Constituição e dos artigos 3.º, n.ºs 2 e 3, 69.º e 70.º do Estatuto Orgânico de Macau, o seguinte:

É estendida ao território de Macau, nos mesmos termos em que a ela está vinculado o Estado Português, a Convenção Quadro sobre Alterações Climáticas, de 9 de Maio de 1992, aprovada pelo Decreto n.º 20/93, de 21 de Junho, cujo texto foi publicado no *Diário da República*, 1.ª série, de 21 de Junho de 1993.

Foram ouvidos os órgãos de governo próprios do território de Macau.

Assinado em 15 de Abril de 1999.

Publique-se no *Boletim Oficial de Macau*, em conjunto com os referidos decreto de aprovação e texto da Convenção.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Decreto do Presidente da República n.º 138/99

de 22 de Abril

O Presidente da República decreta, nos termos do artigo 292.º, n.º 1, da Constituição e dos artigos 3.º, n.ºs 2 e 3, 69.º e 70.º do Estatuto Orgânico de Macau, o seguinte:

É estendida ao território de Macau, nos mesmos termos em que a ela está vinculado o Estado Português, a Convenção sobre a Diversidade Biológica, de 20 de Maio de 1992, aprovada pelo Decreto n.º 21/93, de 21 de Junho, cujo texto foi publicado no *Diário da República*, 1.ª série, de 21 de Junho de 1993.

Foram ouvidos os órgãos de governo próprios do território de Macau.

Assinado em 15 de Abril de 1999.

Publique-se no *Boletim Oficial de Macau*, em conjunto com os referidos decreto de aprovação e texto da Convenção.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Decreto do Presidente da República n.º 139/99

de 22 de Abril

O Presidente da República decreta, nos termos do artigo 292.º, n.º 1, da Constituição e dos artigos 3.º, n.ºs 2 e 3, 69.º e 70.º do Estatuto Orgânico de Macau, o seguinte:

É estendida ao território de Macau, nos mesmos termos em que a ela está vinculado o Estado Português, a Convenção sobre o Controlo de Movimentos Transfronteiriços de Resíduos Perigosos e Sua Eliminação, de 22 de Março de 1989, aprovada pelo Decreto n.º 37/93, de 20 de Outubro, cujo texto foi publicado no *Diário da República*, 1.ª série, de 20 de Outubro de 1993.

Foram ouvidos os órgãos de governo próprios do território de Macau.

Assinado em 15 de Abril de 1999.

Publique-se no *Boletim Oficial de Macau*, em conjunto com os referidos decreto de aprovação e texto da Convenção.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Lei n.º 24/99

de 22 de Abril

Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio — aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161.º da Constituição, para valer como lei geral da República, o seguinte:

Artigo único

Os artigos 9.º, 12.º, 16.º, 17.º, 19.º, 21.º, 22.º, 26.º, 41.º, 43.º, 54.º e 56.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, passam a ter a seguinte redacção:

«Artigo 9.º

[...]

- 1 —
- 2 —
- 3 —
- 4 —
- 5 —
- 6 — O presidente do conselho executivo ou o director e o presidente do conselho pedagógico participam nas reuniões da assembleia, sem direito a voto.

Artigo 12.º

[...]

- 1 —
- 2 — Os representantes dos pais e encarregados de educação são indicados em assembleia, geral de pais e encarregados de educação da escola, sob proposta das

respectivas organizações representativas, e, na falta das mesmas, nos termos a definir no regulamento interno.

- 3 —
- 4 —

Artigo 16.º

[...]

- 1 —
- 2 —
- 3 — Nas escolas em que funcione a educação pré-escolar conjuntamente com o ensino básico, o número de vice-presidentes-adjuntos pode ser alargado até três, podendo este número ir até quatro quando funcione também o ensino secundário.

4 — Nas escolas em que funcione a educação pré-escolar, ou o 1.º ciclo conjuntamente com outros ciclos de ensino básico, dois dos membros do conselho executivo devem ser educador de infância, um, e professor do 1.º ciclo, outro.

Artigo 17.º

[...]

1 — Ouvido o conselho pedagógico, compete à direcção executiva:

- a) Submeter à aprovação da assembleia o projecto educativo da escola;
- b) Elaborar e submeter à aprovação da assembleia o regulamento interno da escola;
- c) Elaborar e submeter à aprovação da assembleia as propostas de celebração de contratos de autonomia.

- 2 —
- a)
- b)
- c)
- d)
- e)
- f)
- g)
- h)
- i)
- j)
- k)
- l)
- m)

3 —

Artigo 19.º

[...]

- 1 —
- 2 —
- a)
- b)
- 3 —
- 4 —
- a)
- b)
- 5 —
- 6 — Os adjuntos são nomeados pelo director, de entre os docentes nas condições referidas no número anterior.

Artigo 21.º

[...]

O presidente da assembleia, após confirmação da regularidade do processo eleitoral, procede à homologação dos respectivos resultados, conferindo posse aos membros da direcção executiva nos 30 dias subsequentes à eleição.

Artigo 22.º

[...]

- 1 —
- 2 —
- a)
- b)
- c) A requerimento do interessado dirigido ao presidente da assembleia, com antecedência mínima de 45 dias, fundamentado em motivos devidamente justificados.
- 3 —
- 4 —

Artigo 26.º

[...]

- a)
- b) Elaborar a proposta de projecto educativo da escola;
- c) Apresentar propostas para a elaboração do plano anual de actividades e pronunciar-se sobre o respectivo projecto;
- d) [Anterior alínea c).]
- e) [Anterior alínea d).]
- f) [Anterior alínea e).]
- g) [Anterior alínea f).]
- h) [Anterior alínea g).]
- i) [Anterior alínea h).]
- j) [Anterior alínea i).]
- l) [Anterior alínea j).]
- m) [Anterior alínea l).]
- n) [Anterior alínea m).]
- o) [Anterior alínea n).]
- p) [Anterior alínea o).]
- q) [Anterior alínea p).]

Artigo 41.º

[...]

- 1 —
- 2 —
- 3 — A definição dos períodos em que os encarregados de educação ou os seus representantes participam na vida da escola deve ser precedida de audição dos mesmos.

Artigo 43.º

[...]

- 1 —
- 2 —
- 3 —
- 4 — Os resultados dos processos eleitorais para a assembleia, para o conselho executivo ou director e para o coordenador de estabelecimento produzem efeitos após comunicação ao director regional de educação respectivo.

Artigo 54.º

[...]

1 —

2 — Nas acções de formação previstas no número anterior devem estar envolvidos, designadamente, os centros de formação de associações de escolas, os estabelecimentos de ensino superior e as organizações de professores.

Artigo 56.º

[...]

Por despacho do Ministro da Educação será constituída uma comissão à qual competirá proceder à avaliação anual dos resultados da aplicação do regime de autonomia, administração e gestão estabelecido no presente diploma.»

Aprovada em 11 de Fevereiro de 1999.

O Presidente da Assembleia da República, *António de Almeida Santos*.

Promulgada em 5 de Abril de 1999.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendada em 9 de Abril de 1999.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres*.

Resolução da Assembleia da República n.º 33/99

Recomenda ao Governo que, no imediato, baixe o montante do imposto sobre os produtos petrolíferos

A Assembleia da República resolve, nos termos do n.º 5 do artigo 166.º da Constituição, recomendar ao Governo que, no imediato, baixe o montante do imposto sobre os produtos petrolíferos para a média cobrada no ano de 1998 e que, a curto prazo, proceda a uma aproximação dos preços dos combustíveis líquidos em Portugal aos que são praticados na vizinha Espanha.

Aprovada em 8 de Abril de 1999.

O Presidente da Assembleia da República, *António de Almeida Santos*.

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS**Decreto-Lei n.º 135/99**

de 22 de Abril

As exigências das sociedades modernas e a afirmação de novos valores sociais têm conduzido, um pouco por todo o mundo, ao aprofundamento da complexidade das funções do Estado e à correspondente preocupação de defesa dos direitos dos cidadãos e respeito pelas suas necessidades face à Administração Pública.

A resposta pronta, correcta e com qualidade, que efective direitos e viabilize iniciativas, não se compadece com processos e métodos de trabalho anacrónicos e burocráticos, pouco próprios das modernas sociedades democráticas, que devem superar conflitos de valores

da tradicional cultura administrativa, face às imposições dos actuais ritmos de vida e às aspirações cada vez mais exigentes do cidadão, cliente do serviço público.

Como se reconhece no Programa do Governo, o resultado global da economia e do desenvolvimento social dependem, em grande parte, da interligação, complementaridade e cooperação entre sectores público, privado e social. Nesta óptica, tem o Governo vindo a desenvolver um esforço permanente de reforço das relações entre a Administração e a sociedade, aprofundando a cultura do serviço público, orientada para os cidadãos e para uma eficaz gestão pública que se pautar pela eficácia, eficiência e qualidade da Administração.

Criar um modelo de Administração Pública ao serviço do desenvolvimento harmonioso do País, das necessidades da sociedade em geral e dos cidadãos e agentes económicos em particular tem sido uma das preocupações permanentes da modernização administrativa, que se vem consubstanciando pela aproximação da Administração aos utentes, pela prestação de melhores serviços, pela desburocratização de procedimentos e pelo aumento de qualidade da gestão e funcionamento do aparelho administrativo do Estado.

A dispersão das medidas e diplomas legais que têm vindo a ser publicados de há 20 anos a esta parte, em matéria de modernização administrativa, impõe ao Governo a decisão de racionalizar, sistematizar e inovar, num único diploma, as normas de âmbito geral aplicáveis à Administração Pública e aos seus agentes, por forma a facilitar o acesso às mesmas por parte dos seus destinatários e a torná-las mais conhecidas e transparentes ao cidadão, cliente do serviço público.

Paralelamente, dos sistemas de audição de utentes já implantados e da vontade generalizada dos parceiros sociais resultou a necessidade de criar novos mecanismos de modernização administrativa que garantam uma maior aproximação da Administração aos cidadãos, bem como de rever e aperfeiçoar os sistemas internos de gestão, organização e funcionamento, de forma a melhorar a qualidade dos serviços prestados à colectividade e apostar numa clara cultura de serviço público que contribua, decisivamente, para o crescimento e desenvolvimento sócio-económico do País.

Neste sentido, o presente diploma, além de acolher um conjunto de disposições legais inovadoras, sistematiza um conjunto de áreas fundamentais na relação cidadão-Administração, tão vastas e variadas como são o acolhimento e atendimento ao público, a comunicação administrativa, a simplificação de procedimentos, a audição dos utentes, os sistemas de informação para a gestão e a divulgação de informação administrativa.

Foram ouvidos os órgãos de Governo próprios das Regiões Autónomas, a Associação Nacional de Municípios Portugueses e a Associação Nacional de Freguesias.

Assim:

Nos termos da alínea a) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I**Disposições gerais****Artigo 1.º**

Objecto e âmbito de aplicação

1 — O presente diploma estabelece medidas de modernização administrativa, designadamente sobre

Terça-feira, 29 de Agosto de 2000

*Decreto Regulamento n.º 2/2000
Para os seguintes sectores:
Fornecimento de Abastecimento*

Número 199

I - B
S É R I E

Esta 1.ª série do Diário da República é apenas constituída pela parte B

DIÁRIO DA REPÚBLICA

SUMÁRIO

Ministério do Equipamento Social*

Despacho Normativo n.º 55/2000:

Determina quais as acções que podem ser objecto de comparticipação financeira 4403

Ministérios das Finanças e da Reforma do Estado e da Administração Pública

Portaria n.º 557/2000:

Aplica o Decreto-Lei n.º 444/98, de 18 de Dezembro, às carreiras de regime geral dos grupos de pessoal técnico-profissional e administrativo na Direcção-Geral de Finanças 4404

Ministério da Economia

Portaria n.º 653/2000:

Fixa as características do gás natural a transportar através da rede de alta pressão e a distribuir 4404

Ministério da Justiça

Portaria n.º 659/2000:

Desdobra o círculo judicial de Almada, ficando a comarca de Sesimbra agregada ao círculo judicial de Setúbal, e agrega os círculos judiciais de Barcelos e Vila do Conde e os círculos judiciais de Cascais e Oeiras 4405

Portaria n.º 660/2000:

Altera o quadro de pessoal da 1.ª Conservatória do Registo Predial de Almada 4405

2 — Na sequência da recepção da proposta, o director regional de educação remete-a, para efeitos de parecer, ao Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação e ao município, sempre que não tenha pertencido a este a iniciativa para a constituição do agrupamento.

3 — Nos 60 dias subsequentes à recepção da proposta, o director regional de educação, obtido o parecer favorável do município, e após análise relativa à consistência do projecto pedagógico e à viabilidade técnica e financeira do projecto, tendo por base os pareceres referidos no número anterior, homologa a criação do agrupamento, ou, mediante despacho fundamentado, procede à sua rejeição.

4 — O disposto no número anterior não prejudica a possibilidade de, sempre que necessário, serem solicitados às entidades proponentes esclarecimentos adicionais à boa instrução do processo, bem como da eventual realização de reuniões conjuntas com representantes das entidades interessadas.

5 — No caso da existência de fundado interesse de ordem educativa na inclusão no agrupamento de um estabelecimento que não tenha mostrado disponibilidade inicial para o efeito, o director regional procederá a diligências complementares, no sentido de evitar a constituição da situação de isolamento referida no n.º 5 do artigo 3.º do presente diploma, decidindo, depois, em conformidade.

Artigo 7.º

Rede educativa

Concluído o processo relativo à criação do agrupamento, o director regional de educação remete, até 31 de Março de cada ano, ao serviço central do Ministério da Educação responsável pela gestão dos recursos educativos a proposta de rede escolar para o ano lectivo seguinte, a qual incluirá os agrupamentos já constituídos.

Artigo 8.º

Instalação do agrupamento

1 — Até à entrada em funções dos órgãos de gestão próprios do agrupamento, nos termos do regime anexo ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, ao agrupamento é aplicável o disposto no n.º 2 do artigo 8.º do referido decreto-lei.

2 — A comissão executiva instaladora é o órgão de administração e gestão do agrupamento, eleita nos termos do n.º 1 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

3 — À comissão executiva instaladora cabe exercer as competências previstas no artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, designadamente:

- a) Promover a elaboração do primeiro regulamento interno até 31 de Dezembro do ano escolar a que se reporta o seu mandato;
- b) Assegurar a entrada em funcionamento da assembleia e da direcção executiva até 30 de Abril e 31 de Maio do ano escolar a que se reporta o seu mandato, respectivamente.

4 — Os mandatos dos órgãos de gestão dos estabelecimentos que integram o agrupamento cessam automaticamente com a tomada de posse da comissão executiva instaladora.

5 — Nos casos em que não seja possível realizar as operações conducentes à eleição da comissão executiva instaladora, a mesma é assegurada por uma comissão provisória constituída nos termos do artigo 57.º do regime anexo ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Artigo 9.º

Alterações aos agrupamentos

1 — Sempre que ocorram alterações ao projecto educativo ou na composição do agrupamento que, de acordo com o parecer da respectiva assembleia, impliquem uma reestruturação orgânica ou funcional do agrupamento que não possa ser colmatada pela introdução de ajustamentos ao regulamento interno ou em próximos actos eleitorais, deve respeitar-se o mecanismo previsto nos artigos 5.º e seguintes do presente diploma.

2 — O disposto no número anterior não prejudica a introdução de alterações de composição decorrentes da aplicação de medidas de redimensionamento, bem como de suspensão do funcionamento ou extinção de estabelecimentos de educação ou de ensino, em consequência da aplicação dos critérios de ordenamento da rede educativa.

Artigo 10.º

Quadros de pessoal

1 — O pessoal dos quadros em serviço nos estabelecimentos de educação e de ensino que integram o agrupamento mantém a situação jurídico-funcional perante o quadro a que pertence, até à definição, por portaria, dos quadros de pessoal próprios do agrupamento.

2 — O pessoal das autarquias locais em serviço nos estabelecimentos de educação e de ensino referidos no número anterior mantém a situação jurídico-funcional que possui perante o município de origem.

Artigo 11.º

Serviços de administração escolar

Até à entrada em funções dos órgãos de administração e gestão do agrupamento, a direcção regional de educação respectiva procederá à instalação dos serviços de administração escolar do agrupamento, nos termos da legislação em vigor.

Artigo 12.º

Autonomia

1 — Às escolas e agrupamentos que disponham de órgãos de administração e gestão constituídos de acordo com o regime de autonomia, administração e gestão anexo ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, é aplicável o regime legal de autonomia administrativa constante do Decreto-Lei n.º 155/92, de 28 de Julho.

2 — O disposto no número anterior não prejudica o disposto no n.º 3 do artigo 3.º do regime anexo ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, sobre a aplicação às referidas escolas e agrupamentos do regime de autonomia constante do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro.

Artigo 13.º

Orçamento

1 — As dotações para funcionamento serão creditadas na conta à ordem do agrupamento em termos a definir no diploma de execução orçamental.

2 — As receitas e despesas, previstas e aplicadas pelo orçamento de dotações de compensação em receita, serão inscritas no mapa orçamental já aprovado e em vigor para as escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

3 — Constituem receitas do agrupamento:

- a) As dotações provenientes do Orçamento do Estado;
- b) As receitas derivadas da prestação de serviços e da venda de publicações ou de rendimentos de bens próprios;
- c) O rendimento proveniente de depósitos bancários;
- d) Outras receitas que lhe sejam atribuídas por lei, doação, herança, legado, subsídio, subvenção e participação.

Artigo 14.º

Competências

1 — À administração central compete assegurar as condições físicas de funcionamento dos órgãos de administração e gestão do agrupamento, bem como as despesas relativas a pessoal.

2 — Ao município compete assegurar a construção, manutenção e conservação das instalações dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, bem como o fornecimento do equipamento e material didáctico e a prestação dos apoios sócio-educativos aos mesmos níveis.

3 — À freguesia compete fornecer o material de limpeza e de expediente aos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.

4 — Sem prejuízo das competências fixadas nos n.ºs 2 e 3, os termos e as condições do respectivo exercício poderão ser objecto de protocolo entre as autarquias e o órgão de direcção executiva do agrupamento.

5 — O disposto nos números anteriores não prejudica as competências previstas noutras disposições legais em vigor.

Artigo 15.º

Regime de exercício de funções

O regime de exercício de funções previsto para os órgãos de administração e gestão de escolas e agrupamentos de escolas no Decreto-Lei n.º 355-A/98, de 13 de Novembro, é igualmente aplicável às comissões executivas instaladoras dos agrupamentos a que se refere o presente diploma.

Artigo 16.º

Delegados e subdelegados escolares

1 — A aplicação do regime de autonomia, administração e gestão nos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico determina a cessação das comissões de serviço dos respectivos delegados e subdelegados escolares, passando as suas funções para a competência dos órgãos de administração

e gestão do agrupamento ou dos órgãos e estruturas da administração educativa a quem as mesmas incumbem nos restantes níveis e ciclos de ensino.

2 — A situação dos delegados e subdelegados escolares, a que se refere o número anterior, é objecto de despacho conjunto do Ministro da Educação e do Ministro da Reforma do Estado e da Administração Pública.

Artigo 17.º

Norma transitória

Os agrupamentos que se encontrem constituídos à data da entrada em vigor do presente diploma serão objecto de uma reavaliação no âmbito da respectiva direcção regional de educação, no sentido da verificação do cumprimento dos requisitos nele fixados, devendo proceder-se, no prazo de um ano, às necessárias alterações.

Artigo 18.º

Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 1 de Junho de 2000. — *António Manuel de Oliveira Guterres* — *Fernando Manuel dos Santos Gomes* — *Guilherme d'Oliveira Martins* — *Alberto de Sousa Martins*.

Promulgado em 3 de Agosto de 2000.

Publique-se.

O Presidente da República. JORGE SAMPAIO.

Referendado em 9 de Agosto de 2000.

O Primeiro-Ministro, em exercício, *Jaime José Matos da Gama*.

Portaria n.º 675/2000

de 29 de Agosto

A requerimento da Província de Santa Maria da Congregação das Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição, entidade instituidora da Escola Superior de Enfermagem da Imaculada Conceição, reconhecida oficialmente, ao abrigo do disposto no Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo (Decreto-Lei n.º 271/89, de 19 de Agosto), pela Portaria n.º 579/90, de 21 de Julho;

Instruído, organizado e apreciado o processo nos termos do Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo (aprovado pelo Decreto-Lei n.º 16/94, de 22 de Janeiro, alterado, por ratificação, pela Lei n.º 37/94, de 11 de Novembro, e pelo Decreto-Lei n.º 94/99, de 23 de Março), conjugado com o disposto no artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 353/99, de 3 de Setembro;

Considerando o disposto no Decreto-Lei n.º 353/99;

Considerando o disposto no Regulamento Geral do Curso de Licenciatura em Enfermagem e no Regulamento Geral do Ano Complementar de Formação em Enfermagem, aprovados, respectivamente, pelas Portarias n.ºs 799-D/99 e 799-F/99, de 18 de Setembro;