



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**O CONSELHO DE ESCOLA
COMO ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE**

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

Por

Mahomed Nazir Ibraimo

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Janeiro de 2014



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**O CONSELHO DE ESCOLA
COMO ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE**

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

Por Mahomed Nazir Ibraimo

Sob orientação de Professor Doutor Joaquim Machado

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Janeiro de 2014

Agradecimentos

Depois de uma viagem tão longa como esta, de mais de três anos, é momento de agradecer a todos os que direta ou indiretamente contribuíram para que pudéssemos chegar ao momento final do nosso trabalho.

Os meus primeiros agradecimentos são endereçados ao meu irmão, que sempre foi e será a fonte da minha inspiração, que Deus ilumine o seu caminho e lhe conceda um lugar no paraíso.

Ao professor Doutor José Matias Alves, por ter iluminado o meu caminho no momento em que a escuridão se fazia sentir, pelo apoio e incentivo prestado. O seu contributo foi muito importante para a concretização deste trabalho de investigação.

Ao professor Doutor Joaquim Machado, pela competência demonstrada, pela incansável disponibilidade e dedicação na leitura atenta e cuidada e sobretudo pelas críticas construtivas que tornaram o trabalho uma realidade.

À professora Doutora Ilidia Vieira, pelo carinho, dedicação, apoio incondicional e sobretudo pela incansável ajuda que prestou nos momentos em que o desespero se apossava.

Aos Professores Doutores Fernando Canastra e Isabel Batista que me conduziram e apoiaram até às Provas de Qualificação.

À diretora e aos membros do conselho da escola onde a nossa investigação decorreu, pelo carinho, paciência e disponibilidade prestada.

Aos meus pais, pelo apoio e carinho que sempre souberam dar e por terem acreditado que esta longa viagem seria possível.

À minha Mulher, Joissy, pelo apoio e carinho nos momentos de maior desânimo, mas principalmente pela compreensão pela minha ausência.

Aos meus filhos Nayara, Suyane e Ridwan, que alegravam os meus dias nos momentos em que mais desânimo sentia.

À minha irmã Fátima, ao meu cunhado e aos meus sobrinhos pelo apoio, carinho e incentivo constantes.

À Faculdade de Educação e Comunicação, em especial o Diretor Martins, por ter criado as condições para realização deste programa de Doutoramento.

A todos os meus amigos, familiares e colegas o meu muito obrigado

Resumo

Se levarmos em consideração que a construção de uma sociedade democrática já não é compatível com modelos de gestão onde as comunidades são excluídas do processo de gestão e tomada de decisões, então esta precisa abrir e trazer para dentro dela os vários intervenientes do processo educativo para que os interesses comuns sejam partilhados de uma forma interativa (Formosinho, 1989). Em Moçambique o envolvimento da comunidade externa nas escolas verifica-se após o período pós-independência quando as primeiras experiências de envolvimento dos pais e encarregados de educação começam a se fazer sentir através das comissões de pais e de ligação escola-comunidade (CLEC) e é reforçada na Lei nº 6/92, de 6 de maio, onde o Estado permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias na gestão do processo educativo incentivando uma maior ligação entre a comunidade e a escola. Os conselhos de escola nascem desta necessidade de abertura da escola às comunidades locais através do Diploma Ministerial nº 54/2003, de 28 de maio, que, no contexto da descentralização administrativa, procura criar maior flexibilidade nos processos de tomada de decisão através duma gestão participativa.

A nossa investigação visa compreender como é que os atores implicados no Conselho de Escola percebem a sua participação nos respetivos processos de tomada de decisão. Realizamos um estudo de cariz qualitativo para interpretar a realidade dentro de uma visão complexa e assim procuramos saber dos participantes as suas perceções através de entrevistas, análise de atas e observação nas reuniões do Conselho de escola.

Esboçamos um quadro conceptual integrado para vermos as organizações escolares nas suas diferentes dimensões, nomeadamente ao nível da constituição e funcionamento do conselho, os tipos e modalidades de participação e as formas de tomada de decisão, convocando as perspetivas da burocracia, da anarquia organizada e da democracia, bem como a tipologia de Lima (1998, 2008) sobre a participação.

Entre as conclusões do nosso estudo salienta-se que há um bom relacionamento entre os membros do conselho e a escola e também entre os membros dentro do conselho, baseado na abertura e no diálogo e que a escola tem também incentivado os membros a frequentarem as reuniões do conselho. No que diz respeito à perceção dos membros em relação à participação no conselho, podemos dizer que os mesmos revelam uma preocupação com os assuntos tratados e

têm procurado contribuir com as suas ideias e opiniões e apresentar algumas soluções. Contudo, as suas opiniões e esforços em contribuir para resolver os problemas não são tidos em consideração e não são valorizados pela diretora da escola. No que diz respeito as formas de participação, destacamos a participação passiva, pelo facto de os membros não terem influência no processo de tomada de decisão, e a participação informal, na medida que a diretora é quem toma as decisões e orienta as discussões. Concluimos ainda que o funcionamento do conselho de escola pode ser lido pelos modelos da anarquia, da hipocrisia e da burocracia e que os assuntos tratados resumem-se a questões pedagógicas, sobretudo questões relacionadas com o comportamento dos alunos e professores. Concluimos finalmente que o conselho tem, no plano normativo, poderes de intervenção na escola que na prática não são materializados.

Palavras-chave: Democracia, participação, tomada de decisão, Conselho de escola.

Abstract

If we take into account that the creation of a democratic society is no longer compactable to management models whereby the communities are excluded from the process of decision making management, so it's needed to open and bring inside it various actors of educational process so that the common interests may be shared in an interactive manner (Formosinho, 1989). In Mozambique, the involvement of the external community at schools was seen in a period post-independence, when the first experiences of the involvement of parent of guardian started to take place through the parent's commissions and the connection school-community (CLEC) and it is reinforced by the regulation n° 6/92, of 6 May, whereby the government allows the participation of other entities, including community in the educational management process encouraging a broad connection between the community and the school. The school councils were created through the need of openness of the school to the local communities through the ministerial statute n° 54/2003, of 28 May, that, in the context of administrative decentralization, it tries to create greater flexibility in the processes of decision making through a participative management.

Our research aims to understand how the implied actors in the school council perceive their participation in this decision making process. We did a qualitative research to interpret the reality inside a complex vision and then looked to know from the participants their perceptions through interviews, the minute's analyses and observation in the school council meetings.

We designed an integrated conceptual framework to see scholar organizations in their different dimensions, namely, at the level of the constitution and the functioning of the council, the types and the modalities of participation and the ways of decision making, convoking the perspectives or bureaucracy, organized anarchy and democracy, as well as the typology of Lima (1998,2008) about participation.

In the conclusion of our study, it's worthy to mention that there is a good relationship between the members of the school council and the school and also between the members in the council, based on the openness and dialogue and that the school has also encouraged the members to attend the council's meetings. With regard to the perceptions of the members about the attendance in the council, we can say that they show that they are worried about the issues dealt and they try to contribute with their ideas and opinions and bring some solutions. However, their

opinions and efforts in contributing to solve the problems are not taken into consideration by the head of the school. With regard to the ways of participation, we emphasize the passive participation, in a sense that the members do not have influence in the process of decision making, and the informal participation, since the head of the school is the one deciding about all the discussions. We also concluded that the functioning of the school council can be seen by the anarchy models hypocrisy and bureaucracy and that the issues dealt with are pedagogic matters, on top of all issues related to the teachers and students behaviour. We finally concluded that the council has in normative plan, power of intervention in the school that in the reality are not fulfilled.

Key words: Democracy, participation, decision making, school council.

Siglas

CE – Conselho de Escola

DEC – Direção de Educação da Cidade

FMI - Fundo Monetário Internacional

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MINED – Ministério da Educação

RENAMO – Resistência Nacional Moçambicana

SNE – Sistema Nacional de Educação

ZIP - Zona de Influência Pedagógica

PPI – Plano Prospetivo Indicativo

Índice Geral

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - ESCOLA, DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO.....	6
1. A escola.....	6
2. Democracia.....	11
3. A participação da comunidade na organização escolar.....	13
4. Níveis e tipos de participação.....	17
CAPÍTULO II - ADMINISTRAÇÃO DAS ESCOLAS EM MOÇAMBIQUE	25
1. Evolução da administração do sistema educativo Moçambicano	25
1.1. Organização do sistema educativo na época colonial	26
1.2. O sistema nacional da educação	27
2. Modelos de administração dos sistemas educativos.....	33
2.1. Centralização dos sistemas educativos	35
2.2. Modelo descentralizado	39
2.3. A desconcentração	46
3. Níveis de administração do sistema educativo.....	47
4. A governação das escolas.....	49
4.1. O Conselho de escola	49
CAPÍTULO III - ABORDAGENS E PERSPETIVAS TEÓRICAS DE ANÁLISE DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	56
1. A escola como organização.....	56
2. Os modelos de abordagem organizacional.....	61
2.1. A escola como burocracia.....	62
2.2. A escola como democracia.....	66
2.3. A escola como arena política.....	69
2.4. A escola como anarquia.....	72
2.5. A escola como hipocrisia.....	75

3.	A escola e a comunidade	76
3.1.	A dimensão societária e a dimensão comunitária da educação	76
3.2.	A escola como serviço local do Estado	77
3.3.	A escola como comunidade educativa.....	79

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO..... 81

1.	Fundamentação do estudo	82
2.	Explicitação do Problema.....	83
3.	Objetivos.....	84
3.1.	Objetivo geral	84
3.2.	Objetivos específicos	84
4.	Opção metodológica.....	85
5.	Campo de estudo	89
6.	Participantes do estudo.....	91
7.	Técnicas de recolha e análise de dados	92
7.1.	Entrevista semiestruturada.....	92
7.2.	Observação nas reuniões	99
7.3.	Análise documental	101
7.4.	Análise de Conteúdo.....	102
8.	Limitações do estudo e pistas para outras investigações.....	103

CAPITULO V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 105

1.	Constituição do Conselho de Escola	106
2.	Relação entre os membros do conselho entre si e com a escola.	111
2.1.	Relações entre membros do Conselho e a escola	111
2.2.	Relação entre os membros internos e externos do conselho	114
2.3.	Relação entre a diretora e os membros do Conselho.....	116
3.	Conceções de participação no Conselho e na escola.....	118
3.1.	Perceção face à participação dos outros membros do conselho	118
3.2.	Participação dos membros dentro do conselho.....	123
3.3.	Envolvimento dos membros nas atividades da escola.....	127

4.	Funcionamento do Conselho	129
4.1.	Reuniões realizadas e plano anual de atividades do conselho	129
4.2.	Conhecimento e análise dos documentos normativos da escola	132
4.3.	Formação de comissões de trabalho	135
4.4.	Assuntos discutidos dentro do conselho	136
4.5.	Formulação da agenda das reuniões	139
5.	A tomada de decisão nas reuniões do conselho	141
5.1.	Formas de tomada de decisão.....	142
5.2.	Estratégias de envolvimento dos membros nas discussões	144
6.	Condicionantes ao envolvimento dos membros na escola	148
6.1.	Motivos que possibilitem a participação dos membros no conselho.....	148
6.2.	Presença da Diretora e funcionamento do conselho	150
7.	Democracia e participação	152
7.1.	Democracia representativa	153
7.2.	Bom relacionamento e pseudoparticipação	154
7.3.	Participação convergente	155
7.4.	Participação informal.....	156
7.5.	Participação passiva.....	157
7.6.	Processo de decisão centrado na diretora	157
7.7.	Modelo de funcionamento	160
7.8.	Divergências	162
8.	Hipocrisia e burocracia.....	162
	CONCLUSÃO.....	165
	BIBLIOGRAFIA.....	173
	ANEXOS.....	181

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias, subcategorias e fontes para análise de dados	95
Quadro 2 - Síntese das entrevistas realizadas no âmbito do trabalho de campo	97
Quadro 3 - Ordem de trabalho das reuniões do conselho	130

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Comissões do Conselho de escola	54
---	----

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta e fundamenta uma tese conducente à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa, na área de especialização em Administração e Organização Escolar. Procura-se neste trabalho compreender o modo como o conselho de escola desenvolve a sua missão. A abordagem privilegiada, para estudar esta estrutura relacionada com a tomada de decisão de uma organização escolar, centra-se na tentativa de ir ao encontro das perceções dos sujeitos implicados neste processo. Assim, o propósito deste estudo visa compreender e interpretar os significados produzidos pelos atores que participam como membros efetivos do Conselho de Escola.

A participação comunitária na gestão escolar está plasmada na Lei nº 4/83 e na Lei nº 6/92 do sistema nacional de ensino Moçambicano e concretizada pelo regulamento do ensino básico. Apesar da gestão das escolas nas duas leis acima referidas ser controlada, organizada e gerida pelo Estado, este permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias no processo educativo. Embora esta lei não descentralize a administração do ensino até ao nível local, o Ministério da Educação através das reformas ao nível organizativo e pedagógico vem criando condições para que as comunidades comecem a fazer parte integrante da gestão da escola. Assim em 2003, através do diploma Ministerial nº 54/2003, de 28 de maio, consubstanciada no regulamento do ensino básico, é criado ao nível institucional o Conselho de Escola. Este Conselho constitui-se como um órgão máximo e inclui representantes dos pais, dos alunos, da comunidade, dos professores e do pessoal administrativo com autoridade deliberativa e poder decisório. O Conselho de Escola tem como objetivo promover uma gestão participada em matéria de decisão, articulando as diretrizes e metas definidas pela administração central com necessidades específicas de cada comunidade escolar.

O papel do Conselho de Escola constitui, do ponto de vista teórico e no quadro das suas potencialidades em termos legislativos, um instrumento de gestão com vista a facilitar a participação ativa e responsável de todos os seus membros. Na realidade, a questão central deste novo mecanismo de gestão é procurar saber como e até que ponto os atores que dele fazem parte

assumem, efetivamente, a sua parte na tomada de decisão coletiva. Para além deste aspeto, importa, também, perceber se todos os seus membros são reconhecidos no processo de tomada de decisão coletiva. Procurando aprofundar um pouco mais, interessa, ainda, compreender de que modo os diversos atores implicados reúnem condições para exercer, efetivamente, o seu poder de tomada de decisão. Neste sentido, valerá a pena tentar perceber, também, como é que a direção da escola promove uma cultura de participação em termos comunitários. É sabido que não basta “fazer parte” de um órgão para “participar efetivamente” nas decisões do mesmo. De que modo se promove o diálogo, a negociação e a tomada de decisão em todo o processo de participação? Até que ponto os mecanismos de gestão são orientados para os processos democráticos que favoreçam a emergência de uma cultura de responsabilidade partilhada? Que condições são mobilizadas, por parte da direção, para que a comunidade educativa tome parte nas decisões estratégicas da escola? O conselho de escola, em termos de mecanismo de participação na tomada de decisão coletiva, constitui um instrumento-chave em todo este processo. Contudo, de que forma, na prática (no quotidiano), este instrumento é operacionalizado de modo a revelar, efetivamente, todo o seu potencial? Estas são algumas das questões que orientam e estruturam o nosso projeto de investigação.

Atualmente as várias problemáticas ligadas à gestão escolar vêm despertando grande preocupação com as influências externas na educação como uma das medidas para ultrapassar tais problemáticas. Os Conselhos de Escolas surgem neste contexto como um órgão em que a comunidade pode ser levada a participar nas diversas atividades, na resolução dos problemas e na gestão da escola. Para Pretorius (2005) nas décadas de 70 e 80 começa-se a registar um forte movimento de reconhecimento da necessidade de utilizar influências externas e acabar com o isolamento da educação. Este movimento começa a ganhar espaço, precisamente, pelos fracassos nos sistemas de educação financiados e geridos inteiramente pelo Estado, assim como o aumento da procura dos serviços educacionais que tornarão o sistema de ensino gigantesco.

Neste contexto, o envolvimento da comunidade local na escola através do Conselho de Escola deve acontecer em forma de participação, onde não existem imposições por parte da direção, pois os representantes da comunidade no conselho devem ser consultados e ouvidos nos processos de tomada de decisão, uma vez que estes fazem parte integrante da gestão escolar

(Vieira *et al.*, 2003). Portanto, se a direção olhar a escola como o seu domínio e organizá-la e geri-la segundo o seu quadro de referência e estilo de liderança, o conselho de escola apesar de ter poderes conferidos no Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico, funcionará de forma limitada e sob orientação e domínio dos representantes da escola. Segundo Formosinho (2009), esta situação pode criar ao nível das escolas a exclusão das comunidades e o seu afastamento na participação da gestão das atividades escolares.

Neste sentido e para que possamos identificar situações no conselho de escola que revelem o sentido da participação das comunidades educativas, assim como compreender o modo como os Conselho de Escola cria condições que facilitem a inclusão destas na tomada de decisão estabelecemos a seguinte pergunta de partida: como é que os atores implicados no Conselho de Escola percecionam a sua participação nos respetivos processos de tomada de decisão?

O objetivo geral do nosso estudo é compreender e interpretar os significados produzidos pelos atores que participam como membros efetivos do Conselho de Escola. São objetivos específicos: caracterizar as dinâmicas de participação do Conselho de Escola, analisar o sentido de que se reveste a participação da comunidade educativa no âmbito do Conselho de Escola e identificar as potencialidades e os constrangimentos das modalidades de participação adotadas pelo Conselho de Escola

Para além da introdução e da conclusão, o nosso estudo é constituído por seis capítulos. Nos primeiros três capítulos tratamos das questões ligadas à participação nas organizações, a organização e funcionamento dos sistemas de ensino com enfoque no sistema de ensino em Moçambique e os modelos de análise da escola como uma organização. Nos últimos três capítulos incidimos sobre a metodologia de investigação. Tratamos os dados provenientes das diversas fontes usadas para o efeito e procedemos por fim à sua triangulação procurando dar significado aos dados e responder às questões de investigação.

No Capítulo I, “Escola, democracia e participação”, procuramos trazer à discussão e de forma breve a evolução da escola ao longo dos tempos e as diferentes perspetivas da participação dentro da escola como uma unidade organizacional.

No capítulo II, “Administração das escolas em Moçambique”, faz-se uma retrospectiva do sistema nacional de educação moçambicano desde o período colonial até à introdução das duas leis que fundamentam o sistema nacional de educação vigente no país. Procuramos discutir também os modelos de administração dos sistemas de ensino e perceber como influenciam a participação dos atores externos na gestão e organização das escolas.

No Capítulo III, “Abordagens e perspectivas teóricas de análise da escola como organização”, procede-se ao enquadramento concetual à luz das teorias e modelos de análise da escola como uma organização educativa, mobilizando imagens organizacionais como a burocracia, a democracia, a arena política, a anarquia, a hipocrisia.

No capítulo IV, “Metodologia e contextualização do estudo”, assume-se o paradigma interpretativo como linha de investigação da análise e dá-se resposta à questão orientadora de pesquisa “como é que os atores implicados no Conselho de Escola percebem a sua participação nos respetivos processos de tomada de decisão?”. Para que pudéssemos responder a esta pergunta de partida optámos por uma pesquisa qualitativa e privilegamos a entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados, a análise das atas e a observação de reuniões. Na análise dos dados seguimos uma lógica descritiva, analítica e interpretativa, que permitiu a produção dum texto de cariz argumentativo onde os atores atribuem significados e sentido aos fatos, situações e discursos na lógica compreensiva (Afonso, 2005).

No capítulo V, procede-se à apresentação, a análise e a interpretação dos resultados com base nas informações recolhidas nas entrevistas, atas e observações nas reuniões do conselho de escola, procurando deste modo dar resposta a questão da investigação. Neste sentido, procedemos à análise e interpretação dos dados referentes à constituição do conselho de escola e às formas de democracia subjacentes, às relações entre os membros dentro do conselho e sua influência nas atividades e funcionamento do conselho, às conceções de participação existentes, ao funcionamento do conselho e às formas de tomada de decisão, bem como às condições do envolvimento dos membros no conselho.

Por fim, concluímos que a constituição do conselho de escola aconteceu mediante um processo marcado por uma diversificação de formas de eleição dos membros, isto é, para cada membro do conselho a forma de eleição foi diferente. Os membros do conselho, principalmente os representantes dos pais e encarregados de educação, têm uma percepção positiva em relação ao

seu contributo nas discussões dentro do conselho e também em relação à participação dos restantes membros. Os tipos de participações identificadas com maior frequência ao nível do conselho de escola foram, essencialmente, no critério democraticidade a participação indireta, no critério envolvimento a participação passiva, no critério regulamentação a participação informal e no critério orientação a participação convergente. Por último concluímos que existe uma relação baseada no diálogo entre a direção e os membros do conselho, porém tais relações são marcadas por uma forte dependência em relação à diretora da escola, o que condiciona o funcionamento do conselho no âmbito de um sistema nacional que é centralizado burocrático, com o qual se coaduna mais a submissão, a uniformidade e a decisão em conformidade com o formalmente estabelecido.

CAPITULO I

ESCOLA, DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO

A participação da comunidade na escola, enquanto organização educativa, passa pela compreensão dos vários períodos que a escola teve que passar até a atualidade. É importante também perceber alguns dos conceitos relacionados com a democracia, pois falar de participação implica compreender os vários tipos de democracia e como é que os atores participam nos processos decisórios.

1. A escola

Segundo Canário (2005), a escola de hoje não é a do princípio do século nem sequer a escola da "reprodução" descrita por Bourdieu, pois aquela sofreu ao longo dos tempos duras críticas pelo facto de não conseguir satisfazer as suas promessas. Este sentimento de mal-estar segundo o autor remonta ao diagnóstico, formulado no final dos anos 60, da existência de uma "crise mundial da educação", que deve ser entendida como uma "crise da escola". A crise a que se refere Canário (2005) é uma crise à escala mundial e comum a muitos países industrializados que surge associada ao desarme da massificação da escola e, portanto, trata-se de uma crise de legitimidade do estado providência.

Para o autor a escola não passa de uma simples invenção da revolução industrial e liberal

“que introduziu, como novidades, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemónica” (2005:3).

Numa tentativa de definição e compreensão da escola neste novo quadro de relação entre o educador e o educando, Canário (2005) recorre a três dimensões da escola, nomeadamente: a escola é uma forma, é uma organização e é uma instituição.

Em relação à dimensão da escola como Forma, o autor caracteriza-a como uma nova maneira de conceber a aprendizagem baseada na revelação, na cumulatividade e na exterioridade, e que possui autonomia própria e pode, deste modo, existir independentemente da organização e da instituição escolar que corresponde, portanto, à dimensão da pedagogia.

A escola na dimensão organizacional, com os seus modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber, permitiu a existência de sistemas escolares modernos ultrapassando o ensino individualizado e dando lugar ao ensino simultâneo. A dimensão da escola como organização é a aquela que menos debate e polémica concita pois, ao longo dos dois últimos séculos sofreu uma naturalização que lhe confere uma estabilidade, uma vez que, por um lado, desarma os educadores para uma perspectiva de compreensão crítica do modo como exercem a sua profissão, por outro, os debates e os projetos de mudança sobre a dimensão organizacional, ao respeitarem, em regra, os limites impostos pelo modelo existente, conduzem a uma invariância organizacional que condena à ineficácia as "querelas" sobre os métodos pedagógicos.

A escola como instituição desempenha um papel de integração social dos cidadãos e inserção na divisão social do trabalho. Assim, enquanto instituição, ela é um instrumento fundamental da construção dos modernos estados-nação e permite a transmissão de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos aos cidadãos e a manutenção dos mesmos.

A compreensão da escola na visão de Canário (2005, citando Queiroz 1995), também é possível recorrendo-se a uma análise diacrónica que permite identificar três períodos distintos: o período da "escola das certezas" que marca o período forte da instituição, tendo como referência o designado "Estado educador"; o período da "escola das promessas" que, a partir de meados do século XX, é concomitante com a construção de um Estado-providência que se assume como "Estado desenvolvimentista"; e, finalmente, a entrada na era de uma "escola das incertezas", durante o último quarto de século, correspondendo à erosão do Estado-providência, à sua perda de legitimidade e conseqüente emergência de um Estado "mínimo" ou "modesto", também designado por "Estado regulador".

O nascimento histórico dos modernos sistemas escolares ocorre no processo de transição das sociedades de Antigo Regime para as modernas sociedades industriais, fundadas no capitalismo liberal e num sistema de estados-nação. Este nascimento histórico dos sistemas escolares modernos é indissociável da dupla revolução (liberal e industrial) que marcou o final do século XVIII e caracterizou a escola num período de certezas onde a escola surge associada à produção de uma nova ordem política, uma nova ordem social e uma nova ordem económica.

É assim que, do ponto de vista político, a escola, ao afastar a igreja da tutela sobre o ensino, a partir da criação de um sistema nacional de escolas, se constitui como um instrumento decisivo de integração social, no quadro da simultânea construção dos estados e das nações. A necessidade de assegurar a unidade do Estado nacional, a partir de uma cultura concebida como objetiva e universal, faz da socialização escolar uma educação moral. Deste modo, a escola ao assumir o papel desempenhado pela igreja nas sociedades tradicionais torna-se num local onde os alunos são moldados de acordo com valores laicos e universais das sociedades modernas.

A escola nesta vertente é, como Canário (2005) afirma, um local de reprodução das ideias e valores sociais, onde a disciplina escolar deve, então, ser encarada menos como um conjunto de regras impostas pela força e mais como um processo de adesão e interiorização pessoal, em que cada um, na sua ação relacional, as descobre e assimila de forma indutiva. Nesta vertente, os processos de aprendizagem propostos pela escola são baseados na exterioridade relativamente aos sujeitos e a memorização, a abordagem analítica, a penalização do erro e a aprendizagem de respostas configuram um processo em que a aprendizagem é pensada com base na desvalorização da experiência dos aprendentes e, portanto, na desvalorização de atitudes de pesquisa e descoberta. Na escola como o único lugar onde a aprendizagem tem lugar, as crianças deixam de fazer perguntas e passam a dar as respostas que lhes são ensinadas.

Contudo, importa ressaltar que, segundo o autor, nas últimas décadas a prática e a investigação educativas vieram proceder à reabilitação de modalidades educativas não escolares (no campo da animação e da formação de adultos) e a investigação e a reflexão sobre os processos não escolares de aprendizagem permitem-nos, hoje, construir uma visão teórica de como aprendem

os seres humanos, que pode sintetizar-se em três grandes princípios: em primeiro lugar, podemos dizer que a aprendizagem corresponde a um trabalho que cada sujeito realiza sobre si próprio. Ao interagir com o mundo que o rodeia, cada sujeito constrói teorias que permanentemente testa através da ação; em segundo lugar o Homem, enquanto ser inacabado, está condenado a aprender e a aprendizagem, que corresponde a um processo de hominização, representa algo de tão vital e natural como respirar e por último a aprendizagem ocorre em todos os contextos, o que significa que a maior parte dos contextos educativos não são contextos escolares.

O período a seguir ao da certeza a que Canário se refere é marcado pelo fenómeno da "explosão escolar" que assinala um processo de democratização de acesso à escola e marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas e a sua entrada num "tempo de promessas", em que o otimismo em relação à escola estava assente numa promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade. Este período é também marcado pelo surgimento dum estado-providência que assegura mecanismos de redistribuição da riqueza produzida sob a forma de um acesso generalizado a bens e serviços sociais (saúde, educação, lazeres, segurança social).

Este Estado educador, que dominou a escola do tempo das certezas, adquire as características de um Estado desenvolvimentista que gere um sistema educativo percebido como uma grande empresa e o investimento que era feito na educação pelos atores era visto como uma condição do desenvolvimento, necessariamente impulsionada pelo Estado, estabelecendo-se deste modo uma associação entre o progresso económico e a elevação geral dos níveis de qualificação escolar das populações.

No início dos anos 70 as promessas do estado-providência relacionados aos ganhos salariais e de trabalho que os atores deveriam ganhar começam a fracassar e a investigação sociológica encarregou-se de demonstrar a inexistência, quer de uma relação de linearidade entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais, quer de uma relação linear entre a democratização do ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente. Assim as promessas e o modelo de desenvolvimento, associados à expansão da oferta escolar e educativa e também as promessas relacionadas com um acréscimo significativo das taxas de mobilidade social

ascendente e com uma redução das desigualdades sociais foram postas em causa, na fase final deste período.

O período da certeza foi rapidamente substituído pelo surgimento da incerteza marcado pela existência de conflitos entre empregados e desempregados e pela crescente desvalorização dos diplomas escolares, que permite falar da passagem de um "tempo de promessas" para um "tempo de incertezas". O desemprego constitui assim uma ameaça omnipresente e os jovens vivem um tempo de instabilidades e incertezas, em que encontrar trabalho torna-se num desafio. O estado-providência com as ideologias de formar cidadãos nacionais começa a ser ultrapassado pela existência de uma visão de mercado único, está em causa a criação de uma nova ordem que altera e torna obsoletos os sistemas educativos concebidos num quadro estritamente nacional. As suas missões de reprodução de uma cultura e de uma força de trabalho nacionais deixam de fazer sentido numa perspetiva globalizada.

Atualmente, o futuro da escola, segundo Canário (2005), pode ser descrito como incerto. Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. Ou seja, é desejável agir estrategicamente, no presente, para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino. Assim, a construção da escola do futuro deverá orientar-se por três finalidades fundamentais:

- A de construir uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho, contrariando a subordinação funcional da educação escolar à racionalidade económica vigente. É na medida em que o aluno passa à condição de produtor que nos afastamos de uma conceção molecular e transmissiva da aprendizagem, evoluindo da repetição de informação para a produção de saber;
- A de fazer da escola um sítio onde se desenvolva e estimule o gosto pelo ato intelectual de aprender, cuja importância decorrerá do seu valor de uso para "ler" e intervir no mundo e não dos benefícios materiais ou simbólicos que promete no futuro;

- A de transformar a escola num sítio em que se ganha gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir.

Relativamente à escola em Moçambique, podemos dizer que ela encontra-se no período das promessas, pois verificou-se a partir dos anos noventa a mudança da constituição da república e consequentemente a passagem dum sistema monopartidário para um sistema multipartidário que altera os modos de governação e introduziu o sistema democrático. Ao nível da educação assistiu-se através da introdução da lei 6/92 um processo de democratização de acesso à escola em que a educação é consagrada como um direito e um dever de todos os cidadãos. Esta mudança de conceção contribuiu significativamente para a massificação do ensino e a explosão escolar, assim como também passa a existir um otimismo em relação à escola assente numa promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade (Uaciquete, 2011 & Mazula, 2006).

Como afirma Canário (2005), no tempo das promessas o novo Estado educador, que dominou a escola do tempo das certezas, adquire as características de um Estado desenvolvimentista que gere um sistema educativo percebido como uma grande empresa. Em Moçambique também podemos verificar que o Estado cria condições para o acesso à educação e o investimento que tem sido feito na educação é visto pelos atores como uma condição do desenvolvimento, necessariamente impulsionada pelo Estado, estabelecendo-se deste modo uma associação entre o progresso económico e a elevação geral dos níveis de qualificação escolar das populações. É de registar, aliás, que também Gomez (1999) afirma que a educação passa a ser o motor de desenvolvimento.

2. Democracia

Na sua obra sobre a participação na organização escolar, Lima (1998) adverte que, quando pretendemos estudar o fenómeno da participação, principalmente nas organizações como a

escola, não podemos realizar sem levar em consideração certos pontos de vista da ciência política e das teorias da democracia, pois, apesar de que a consideração das dimensões políticas da democracia e da participação não permitem e não aconselham a mera transferência de quadros teóricos e conceptuais para as organizações, não podemos reduzir a análise da participação à escola. É neste sentido que o autor ao refletir em torno da democracia destaca a teoria elitista da democracia e a teoria da democracia participativa, no qual a participação assume diferentes graus de importância.

A democracia elitista, na modernidade, assentou-se em dois princípios: por um lado, pretendeu retirar o papel da mobilização das massas e a ação coletiva na construção democrática, e, por outro lado, pretendeu sobrevalorizar os mecanismos de representação numa espécie de solução elitista para a democracia moderna. Nesta perspectiva surge a ideia de incapacidade popular na tomada de decisão, pois as camadas populares cedem a impulsos irracionais e em política comportam-se de maneira quase “infantil” (Estanque, 2006).

Ainda na visão de Estanque (2006), esta ideia de incapacidade do povo baseou-se no poder atribuído à burocracia, onde os procedimentos decisórios deveriam ser assegurados pelos eleitos, e o controlo dos governos pelos governados cedeu à ideia de um controlo dos governos pela burocracia, remetendo o povo para a sua inevitável condição submissa e conformista.

A teoria elitista concebe a democracia como uma forma de dominação onde os que detêm o poder tomam as decisões e o povo se limita a escolher as elites. É uma forma de democracia baseada na representatividade do poder onde os eleitores através do voto escolhem os seus representantes, isto é, as elites que irão exercer o poder. Assim, podemos dizer que, em termos de tomada de decisão, os eleitores não participam dela, pois, ao elegerem uma elite que constitui a minoria, são afastadas do processo de tomada de decisão. Para Lima (1998), esta teoria exclui os eleitores de fazerem parte do processo de tomada de decisão, pois ela se constitui como uma forma de escolher quem decide, e não como ou o que decidir e desta forma a teoria elitista reduz-se ao simples ato de votar os que irão exercer o poder. Ao nível das instituições escolares, a participação, as regras eleitorais, as competências e o funcionamento dos órgãos colegiais são regulados de forma universal para todas as escolas e os mesmos órgãos são previstos para todas

as instituições, sendo que a colegialidade contém poucas prerrogativas e pouca autonomia (Lima, 1998).

Em relação à democracia participativa, podemos dizer que esta tem como precursores Jean-Jaques Rousseau e Jonh Stuart Mill que advogam que o indivíduo é portador de qualidades da coletividade e ao mesmo tempo é um ator moral que deve ser consciencializado da necessidade de participação nas estruturas políticas e sociais. É nesta vertente que este tipo de democracia, ao ser promovida em organizações como a escola, cria uma maior participação das populações na tomada de decisão e garante o sentimento de pertença a um grupo. De facto, a teoria da democracia participativa, ao privilegiar a participação dos indivíduos e não dos grupos e ao conceber a participação como uma forma de intervenção dos indivíduos nos processos de decisão, tem como base o poder do povo. Nesta perspetiva, a democracia seria um sistema de governo no qual todos os cidadãos deveriam participar, com igualdade de direitos, em todas as discussões e decisões que se efetuassem nas estruturas políticas, económicas e sociais (Lima, 1998).

3. A participação da comunidade na organização escolar

A discussão conceptual da participação torna-se indispensável pelo facto de a investigação centrar-se em torno duma organização como a escola e de, como sabemos, historicamente as organizações formais raramente se terem configurado em organizações democráticas onde os indivíduos têm a liberdade de fazer parte do processo decisório, pelo contrário, nelas o poder tende a estar concentrado numa cúpula onde todas as decisões são tomadas. Nesta perspetiva, a discussão em torno da participação assume-se de grande relevância, pois ela é um dos princípios basilares para uma cultura democrática na escola.

Ferreira (2005) diz que a problemática da participação no campo educacional impregna os discursos sobre o processo da educação e sobre o processo da administração da educação desde o início do século XX e que o entendimento do conceito de participação esteve muitas vezes

desconectado com o processo decisório e com o estatuto de membro de pleno direito neste processo, condição imperiosa da participação política e no domínio administrativo organizacional.

No sistema educativo, a participação também supõe uma intervenção dos atores no processo educativo e implica mais do que tudo a ação partilhada e a responsabilidade de todos no processo de tomada de decisão (Monteiro, 2006). Para Mendonça (2007), a participação permite à comunidade conhecer e avaliar os serviços oferecidos na escola e desta forma os indivíduos que integram a escola participam do processo decisório e da organização escolar. A participação também faz com que os distanciamentos entre professores, alunos e pais sejam reduzidos na medida em que todos se envolvem na vida da escola.

Na teoria das organizações, o conceito de participação pode ser visto ao nível político como indispensável para a realização da democracia no país e também indispensável ao nível das escolas como organizações presentes na sociedade. Neste nível micro, a participação se caracteriza nos processos de decisão ao nível da gestão e direção com a intervenção de todos os atores nas atividades de forma planeada e organizada. Deste modo, a participação deve ser encarada como uma cultura da organização e os atores devem ser envolvidos em todos os processos de gestão, do mais ou do menos importante problema a resolver na escola, pois, se estes perceberem que as suas ideias e convicções não são valorizadas pelos gestores, deixam de participar e passam a obedecer a todas as normas e diretrizes de forma cega (Mendonça, 2007).

Machacaz (2009) afirma que, em sociedades democráticas onde a liberdade é um direito presente em todos os cidadãos, a participação dos atores nas organizações escolares deve acontecer como um processo natural. Neste sentido, para que a participação ocorra é importante que os indivíduos que fazem parte integrante da escola participem de forma consciente e voluntária e se envolvam na resolução dos seus problemas para que se sintam parceiros na busca de objetivos comuns e responsáveis nas decisões tomadas.

Ainda na ideia de Machacaz (2009), para que a participação aconteça nas organizações escolares, é imperioso que o líder da organização crie mecanismos e estratégias que possibilitem uma

cultura de participação, de que o diálogo e a cooperação façam parte. A ideia da autora é a de que os membros dentro da organização se sintam valorizados independentemente do cargo ou posição que ocupam, e isto só é possível, por um lado, quando as decisões deixarem de ser tomadas por um grupo restrito e passarem a fazer parte da cultura da organização, e, por outro lado, quando o líder passar a colocar a ênfase nas relações entre as pessoas que compõem a organização e tornar o processo de comunicação cada vez mais fluido.

A participação nas organizações escolares torna-se cada vez mais imperiosa, pois a democracia só se aprende praticando e para que se pratique é necessário fazer parte integrante dos processos organizacionais. É assim que, para este autor, a participação é um princípio básico da democracia que exige o diálogo, o debate aberto e, sobretudo, o controlo das decisões. A participação inclui fazer parte do processo de tomada de decisão dos problemas que dizem respeito à vida da organização, pois, se tudo está definido e se os membros devem se submeter à norma, então a participação muda de sentido. É assim que participar significa intervir ativamente na construção, manutenção e transformação da ordem, pois, só participando, é que as pessoas podem resolver os problemas e contribuir com ideias e soluções criativas (Pereira, 2009).

A participação da comunidade deve ir além daquela em que quem tem o poder decide onde e como os outros devem participar. Este tipo de participação cria um imobilismo na comunidade, pois estas se contentam em receber as decisões já tomadas. Contudo, dentro da escola a participação que se vem almejando é aquela em que a comunidade ganha cada vez mais espaços de intervenção na resolução dos problemas, pois é desta forma que os seus membros se sentirão valorizados e participantes na gestão da escola. A participação reveste-se duma vontade dos próprios membros que vai mais além do direito, pois inclui o dever pela responsabilidade das decisões terem de ser tomadas de forma coletiva (Zaragoza, 2008).

Alves (2003) nos adverte que a participação carrega dentro dela dois conceitos que são ao mesmo tempo contíguos e opostos, os de *ser parte* e de *ser participante*. O autor afirma que, enquanto parte, há uma manifestação e afirmação da autonomia pessoal do ator contra outros particulares; contudo, enquanto participante, este representa e afirma interesses de outros grupos sendo portador de uma função no todo coletivo. Assim Alves (2003) afirma que a participação

configura-se como um processo consensual e conflitual que nos ajuda a perceber, ainda que parcialmente, as dificuldades da participação. O ator pode sentir o desejo de modo a controlar as margens de incertezas da organização bem como o seu modo de trabalho e percursos profissional e, por outro lado, pode existir um receio de participação por este temer perder a sua autonomia, ser limitado e controlado pelos coparticipantes a quem deve satisfação pelo facto de constituir o seu representante.

A participação envolve um outro problema que, na visão de Alves (2003), se apresenta como estrutural e que se liga com o estatuto dos atores – nomeadamente, professores e alunos – na organização escolar. Em relação aos professores, estes a princípio podem ser membros da organização e identificarem-se com os objetivos e projetos educativos definidos por ela ou terem uma ligação superficial de meros prestadores de um serviço à organização. Quanto aos alunos, podem sentir-se e até serem tratados como membros da organização ou como simples beneficiários da organização, não existindo uma participação nos processos de gestão.

Alguacil e Denche (1993, cit. por Zaragoza, 2008), entendem que o termo participação inclui, por um lado, a ideia de ser participante, e que corresponderia a receber prestações, dispor de serviços, ser consultado, e, por outro lado, a ideia de fazer parte, o que significaria que a comunidade deveria ter capacidade de levar a cabo iniciativas, tomar decisões e ser ativa nos processos. Estes autores entendem que a primeira ideia corresponde a uma participação de legitimação do poder, onde quem tem o poder decide onde e como a população deve participar, já na segunda forma de participação, a tomada de decisões e a gestão dos recursos e decisões são tomadas de forma colaborativa e consciente.

Ferreira (2002) afirma que, de facto, a participação dos membros, quando decorre de forma consciente e autónoma, permite aos agentes escolares participar na resolução dos problemas e cria ao mesmo tempo um sentimento de unidade na escola, pois o envolvimento dos membros faz com que se sintam comprometidos com os problemas e as decisões tomadas dizem respeito a toda a coletividade.

A participação na organização escolar não será possível se não existir um clima favorável, onde os atores se sintam livres e chamados a contribuir para a mudança. Uma vez que ao nível da escola podemos encontrar grupos de interesses diversificados, como pais, alunos, professores, cada um com suas perspectivas e ideias, a participação assume extrema importância na medida em que cada um com seu posicionamento pode contribuir para um melhor funcionamento (Moreno, 2012).

Ainda segundo a autora, a forma como a participação é entendida na escola contribui para gerar um desequilíbrio e levar os atores à passividade, pelo que se torna importante a criação eficiente de estruturas necessárias à participação. Neste contexto, os órgãos de gestão, como os conselhos de escola, têm um papel importante, tornando-se imperioso alterar a forma como as decisões são tomadas, pois se estas forem tomadas de forma autoritária e não democrática onde os diferentes atores podem intervir na tomada de decisões, o envolvimento e responsabilidade de todos fica comprometido.

Importa ainda discutir dois elementos levantados pela autora que são de extrema importância quando falamos da participação. O primeiro tem a ver com a questão da complexidade derivada da heterogeneidade de pessoas ligadas a uma organização como a escola, o que pode, por um lado, contribuir para a luta de poderes na organização e, por outro, ser gerador de conflitos benéficos à mudança. O segundo elemento diz respeito à questão temporal, a participação é um processo e uma tarefa que exigem tempo e, quando se trata de sistema de ensino com uma forte tradição de não envolvimento dos atores na vida da organização, é necessário criar espaços e dar liberdade para que as pessoas envolvidas ganhem confiança para participar.

4. Níveis e tipos de participação

Os estudos realizados por Lima (1998, 1992 e 2001), fazem referência a um conjunto de lentes teóricas e conceituais bastante importantes e que nos ajudam a ler e entender a participação na

organização escolar, entendido, essencialmente, como o estudo da participação na tomada de decisão, no governo e na gestão da escola.

Em relação à participação nas organizações escolares, Lima (1998, 2008), fazendo referência à participação em Portugal afirma que transitou-se de uma participação espontânea para uma participação organizada em que nas escolas passou a constituir-se um princípio democrático consagrado politicamente ao mais alto nível normativo. A participação transitou deste modo do domínio da reivindicação para o da consagração e deste para o da regulamentação. O autor afirma que a “participação organizada” exigiu do ponto de vista formal que a escola criasse estruturas e órgãos onde a participação se passaria a realizar, podendo deste modo constituir-se em espaços verdadeiramente democráticos.

Lima (1998, 2008) também adverte para o facto de que a participação nas organizações difere da participação em outras instituições e em grupos, como também é necessário fazer a distinção entre mínimos de participação exigidos a quem pertence a uma organização, pois poderíamos concluir que por fazer parte de uma organização e desenvolver uma atividade já estaríamos a participar. Para tal a participação conquistada como princípio e consagrada como direito, deve constituir uma prática normal, esperada e institucionalmente justificada.

Neste contexto, Lima (1998, 2008) faz referência à participação na escola considerando o plano das orientações para a ação organizacional e o plano da ação organizacional. No plano das orientações para a ação organizacional, Lima (1998) considera, a participação consagrada, aquela participação que constitui um princípio político consagrado ao mais alto nível e a participação decretada, que é a participação instituída e regulamentada formalmente através de documentos legais e formais como as leis e decretos-leis etc., produzidos fora da organização e que permitem aos professores, pais, alunos intervir na gestão e organização da escola.

Relacionado com a participação consagrada e a participação decretada que relevam do plano das orientações externas, ou aquelas produzidas pelo exterior da escola, é possível também falarmos do plano das orientações internas, ou aquelas que são produzidas pelos atores e que nos conduzem a uma distinção entre participação regulada por regras não-formais e participação

regulada por regras informais. A transição que podemos verificar ao nível da escola do plano das orientações externas e da participação decretada, para um plano das orientações internas, pode-se afirmar que as regras apresentarão sem dúvida níveis menores de estruturação e de formalização e assim será possível nas regras informais reguladoras da participação falar com maior rigor de regularidades (Lima, 2008).

Ainda em relação ao estudo da participação na escola, considerando o plano da ação organizacional, podemos falar numa participação praticada ou, como afirma Lima (2008), a participação efetivamente atualizada. Neste plano o autor classifica a participação de acordo com quatro critérios: Democraticidade, Regulamentação, Envolvimento e Orientação.

No âmbito do critério “Democraticidade”, Lima (1998) diz que ele é um instrumento privilegiado da democracia e constitui o garante da participação dos atores no processo de tomada de decisão, pois tende a limitar certos tipos de poder e superar certas formas de governo. Destaca-se aqui o tipo de intervenção dos atores participantes e a sua capacidade de influenciar nas decisões através da “participação direta” e “participação indireta”.

A *participação direta* é aquela que releva da conceção mais antiga de democracia, podemos entender aquela em que qualquer indivíduo tem a possibilidade de intervir de forma direta no processo de tomada de decisão. Esta é realizada normalmente pelo exercício do direito ao voto e segundo critérios estabelecidos. Este tipo de participação tem a característica peculiar de dispensar a mediação e a representação de interesses e de poder ser atualizada em diversos níveis organizacionais dentro de certas áreas de autonomia.

Já a *participação indireta* acontece por intermédio de representantes que são designados segundo alguns critérios, como eleição direta por todos os membros da organização, ou algumas categorias, eleição no âmbito de certos departamentos, eleição individual. Neste tipo de participação, parte-se do princípio de que torna-se inviável fazer os vários atores da organização participar diretamente no processo de tomada de decisão. Contudo, o autor adverte que esta pode assumir diferentes tipos de representação, desde a representação livre onde este pode assumir como representante dos interesses gerais, à representação vinculada ou mesmo imperativa em

que representa interesses particulares. É nesta última que o autor afirma que, se enquanto delegado, o representante for revogável por iniciativa dos representantes, então teremos uma participação que, embora indireta, traz consigo um compromisso com a participação direta.

Relativamente ao critério de “regulamentação”, Lima (2008) diz que constitui não só um requisito organizacional, como também uma base de legitimação importante e uma garantia de que os atores e principalmente aqueles que se encontram numa condição de subordinação podem reivindicar e assumir determinadas formas de intervenção a nível organizacional. Distingue: “participação formal, participação não-formal e participação informal”, que a seguir iremos apresentar:

A *participação formal* diz respeito à participação decretada na medida em que é sujeita a regras formais-legais que são instituídas e regulamentadas em documentos e que assumem um carácter muito preciso e tendem a impor orientações e limitações que devem ser observadas. Esta participação é organizada e estruturada por regras formais que consagram o direito a todos indivíduos de participar nos processos de tomada de decisão. O autor afirma que, quando se trata sobretudo de modelos de administração centralizada, a produção de tais normas e regulamentos tende a ser de carácter supranacional e de aplicação universal.

A *participação não-formal* é aquela em que o conjunto de regras tomadas como base são menos estruturadas formalmente e são produzidas pela própria organização em documentos. A intervenção dos atores na produção de tais regras para a participação pode ser maior. Neste tipo de participação, a produção de regras acontece em articulação com as disposições legalmente instituídas, tomando-se em consideração as regras para a participação praticada e em outras vezes elas podem até ser contraditórios com aquelas formalmente instituídas.

A *participação informal* é aquela que é realizada tendo como referência regras não estruturadas formalmente e que emerge na/da ação organizacional. Tais regras por vezes podem não ser percebidas, mas constituem orientações atualizadas para ações subsequentes. Assim, os atores orientam-se na organização por oposição ou complementaridade às regras formalmente

estabelecidas que, enquanto tal, podem estar desajustadas, serem insuficientes ou mesmo indesejáveis.

Quanto ao critério de "envolvimento", podemos dizer que este tem a ver com a maneira como os atores na organização se empenham na tentativa de defender certos interesses e de impor certas soluções através da mobilização de recursos e vontades. Tal empenho pode ser caracterizado por um *continuum*, na medida em que toda a participação pressupõe algum tipo de envolvimento seja pelo comprometimento ou pela passividade.

De acordo com Lima (2008), a *participação ativa* é aquela que, não desprezando as formas de participação formal, procura desenvolver outras formas que podem ser traduzidas num elevado envolvimento na organização, a nível individual e coletivo. A participação ativa traduz uma capacidade de mobilização dos atores para a ação, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação e resulta na capacidade de influenciar a tomada de decisão, através de eleições de representantes, participação nas reuniões, divulgação de informação e ao extremo utilizando formas de contestação como lutas sindicais e greves.

A *participação reservada* situa-se num plano intermédio entre a participação ativa e a participação passiva. É uma forma de participação em que os atores não desejam correr riscos e comprometer o seu futuro, para tal apresentam-se mais como espectadores calculistas que aguardam pela altura certa para poder tomar uma posição mais definitiva. O autor adverte que nesta participação os atores não revelam desinteresse, podendo assim evoluir para formas de participação ativa e quando tal acontece, os indivíduos o fazem depois de encetar negociações e condicionar a sua intervenção.

A *participação passiva* é aquela em que os indivíduos revelam desinteresse na resolução dos problemas da organização, há uma certa alienação de responsabilidade e o não aproveitamento de possibilidade de participação. Nesta participação podemos fazer referência ao nível das organizações do absentismo de certos colaboradores, à falta de comparência a certas reuniões como se os problemas e assuntos discutidos nestes fóruns não interessassem, à existência de dificuldades de eleição de representantes, à falta de informação e ao desconhecimento da

regulamentação em vigor na organização. Por parte dos indivíduos nota-se uma certa desconfiança em participar nos processos de tomada de decisão, pois estes parecem descreer das possibilidades de influenciar as decisões ou até mesmo o receio de ter de pagar um preço alto. É assim que estes indivíduos preferem remeter o papel de luta e reivindicação para certas minorias que acreditam ter capacidades e poder para tal.

Relativamente ao critério "orientação", podemos dizer que em todas organizações os indivíduos participam em função de objetivos previamente definidos pela organização, que podem ser formais e informais. Ao nível das organizações admite-se a coexistência de vários objetivos que não sejam necessariamente consensuais e, mesmo em relação aos objetivos formais, estes podem ser interpretados de maneira diferente pelos atores. Neste contexto, o autor faz referência à participação praticada segundo a orientação adotada face aos objetivos oficiais e assim podemos fazer referência a participação divergente ou convergente mediante a discordância e concordância dos atores em relação aos objetivos.

Na *participação convergente* a orientação se processa no sentido dos indivíduos atingirem os objetivos formalmente definidos e ao mesmo tempo considerados por estes como referência normativa. Os objetivos neste sentido são tidos como consensuais podendo assumir formas de grande empenhamento, militância e até mesmo ceder lugar ao formalismo que opera como um obstáculo à mudança e inovação.

Lima (2008) adverte que, apesar de neste tipo de participação os objetivos serem consensuais e convergentes, existe um risco de configurar-se como divergentes em relação à hierarquia organizacional na medida em que esta promova não formalmente outros objetivos. A outra questão prende-se com o facto de, por vezes, os objetivos serem interpretados de forma excessiva.

A participação nas organizações educativas é um processo que deve ocorrer de maneira consciente e responsável, pois a capacidade de decisão dos participantes é um direito e dever a que todos devem fazer parte. Razão pela qual Monteiro (2006) faz referência a três níveis de participação. No primeiro o autor fala de uma *pseudo-participação*, onde os que detêm o poder

de decisão utilizam as várias técnicas para convencerem os atores participantes deste processo a aceitarem as decisões que já foram previamente tomadas. É de referenciar que neste nível de participação a comunidade é excluída do processo de tomada de decisão, pois estas são tomadas por um grupo que detém o poder e posteriormente comunicada aos restantes membros. No segundo nível, que o autor denomina de *participação parcial*, apesar dos diretores e gestores do topo da organização serem os detentores do poder, as suas decisões podem ser influenciadas pelos participantes. Por último encontramos a *participação total*, onde se reconhece que em cada participante deste processo existe a capacidade para poder influenciar e dar as suas opiniões em relação ao processo de tomada de decisão.

Teixeira (2003) afirma que uma das formas de participação muito utilizada é a representativa, onde fazem parte várias pessoas, cada uma com visões diferentes, e as decisões são tomadas de forma colaborativa.

Francisco (2010) afirma que muitas das práticas e discursos que se assumem de participativos são verdadeiros processos de dominação, o que os torna em processos de contra participação. Guerra (2006) afirma que, muitas das vezes, a participação a que temos assistido em nossa sociedade não é mais do que a manipulação dos interesses dos mais fracos e a legitimação de interesses dominantes. Embora em muitas organizações não se verifique o sentido da participação referenciados por Teixeira (2003) e Lima (1998), não significa que devemos deixar de considerar a participação em sua importância e resgatar o seu verdadeiro significado. A participação é, como afirma Francisco (2010), um processo social de exercício democrático que existe ao nível das comunidades e, apesar dos vários dirigentes das nossas instituições escolares criarem barreiras ao exercício da plena atividade dos membros da comunidade escolar, estes devem lutar para, através de condições e insumos básicos necessários para a constituição de identidades escolares próprias, conquistar a sua autonomia, melhorar a qualidade do ensino e democratizar o sistema como um todo (Mello, 1997).

Assim o envolvimento da comunidade na escola deve proporcionar a possibilidade de poder participar na execução e discussão dos rumos da instituição escolar. A participação ao nível das escolas deve ir além duma integração da escola-família-comunidade visando a realização das

pessoas e transformação da comunidade. Neste sentido, ao nível da escola todos são chamados a contribuir na resolução dos problemas e o Conselho da escola, como um órgão que integra não apenas os atores internos mas também atores da comunidade, deve ser um espaço onde todos têm a possibilidade de poder expressar os seus posicionamentos (Dalmás, 2001). Falando da resolução dos problemas, Ornelas (2008) também afirma que as soluções e objetivos são cíclicos e é através da participação que se deve criar alternativas criativas, integradas e potencialmente eficazes para se poder responder aos tais problemas das comunidades.

Para Delors (1996), todos somos chamados a assumir as nossas responsabilidades em relação aos outros, assim cada um deve estar preparado para o trabalho em equipa dentro da escola. A visão de Delors pressupõe uma preparação dos membros ao nível da escola e uma abertura por parte dos membros da direção para que a participação se efetive na escola. Gonh (2004) afirma que na área da educação existe a tendência de restringir o universo de atores envolvidos no processo educacional a um segmento da comunidade educativa composta por dirigentes, professores, alunos e funcionários das escolas e esquecer-se da outra parte composta pelos pais e outros membros da comunidade local.

CAPÍTULO II

ADMINISTRAÇÃO DAS ESCOLAS EM MOÇAMBIQUE

Qualquer trabalho que aborde os modos de funcionamento e gestão dos sistemas de ensino moçambicano exige uma abordagem ainda que breve em torno da evolução do sistema de ensino desde a época colonial à que antecede a introdução deste sistema através da lei nº 4/83 até a atualidade. É nesta perspetiva que, ao longo deste capítulo, iremos fazer uma retrospectiva da periodização da educação em Moçambique e apresentar os modelos e níveis de administração deste sistema.

1. Evolução da administração do sistema educativo Moçambicano

De acordo com Gómez e Mazula (1999,1995, cit. em Uaciquete, 2010), quando falamos da história da educação em Moçambique podemos fazer referência a três pressupostos comuns: a opressão colonial, o processo de libertação nacional e a independência. A este respeito, o enfoque adotado por Mazula (1995) centra-se nas relações existentes entre a educação e cultura, concluindo deste modo que, embora o sistema colonial e pós-colonial estivesse assente em bases teóricas e interesses diferentes, ambos buscavam a explicação do insucesso escolar no “fenómeno cultural”.

Gómez (2005), partindo de análises dos parâmetros políticos, ideológicos e económicos, conclui que o processo da construção da educação moçambicana apresenta uma dualidade: por um lado, revela contradições internas e externas (existência de grupos/camadas/classes com interesses diferentes) e, por outro, sofre de constrangimentos das instituições e agências internacionais (políticas de reajustes do Banco Mundial e do FMI e de outras agências que obrigam a cortes nas políticas sociais; a desestabilização e o boicote sul-africano).

A história da educação em Moçambique pode ser descrita como tendo sofrido uma grande influência do colonialismo, em que a educação tinha como grandes objetivos a dominação, a alienação e a cristianização dos “povos primitivos”. Com a luta de libertação nacional, a educação moçambicana ganha outros contornos ao tentar superar uma educação “colonial” e “tradicional”, seguida por uma fase em que a educação estava ao serviço da construção de uma sociedade e de um “homem novo” e a favor dos interesses dos trabalhadores e camponeses moçambicanos. A educação moçambicana na tentativa da Frelimo visava criar um estado que pudesse responder a todas as exigências colocadas, estando assente num modelo “fortemente centralizado”, principalmente no período pós-independência em que o país viveu uma situação de monopartidarismo, onde estabelecer a separação e a distinção entre Partido e Estado foi e é sempre problemático.

Neste contexto, poderemos dizer que a evolução da história da educação em Moçambique, divide-se em dois grandes períodos não homogéneos, nomeadamente o período antes da Independência e o período pós-Independência, que se subdividem em quatro momentos distintos: educação colonial (1845-1974), educação pós-independência anterior à introdução do SNE (Sistema Nacional de Educação) (1974-1982), da introdução do SNE até 1991 e da reforma do sistema em 1992 até a atualidade. Contudo, e apesar do sistema nacional da educação ter sido introduzido após a independência, importa também neste estudo fazer uma breve descrição da educação na época colonial, uma vez que o sistema educativo edificado pelo governo da Frelimo, constituía uma rutura e negação da educação vigente na época colonial.

1.1. Organização do sistema educativo na época colonial

Apesar da primeira regulamentação que diferencia o ensino nas colónias e na metrópole e criava as escolas públicas nas colónias ter surgido durante o período da Monarquia em Portugal, foi vinte e quatro anos depois que em Moçambique se encontrava um ensino primário obrigatório nas mãos das missões católicas portuguesas. Assim, a administração da educação devia refletir-se na organização, direção e gestão da educação através da criação de instituições especializadas,

destacando-se o Acordo Missionário de 7 de Maio de 1940 e o “Estatuto Missionário de 5 Abril de 1941, que detalhavam os princípios e fundamentos da ação da igreja católica definidos pela Concordata que foi celebrada entre o Estado Português e o Vaticano em 7 de Março de 1940, com uma ação e missão meramente *civilizadora* (Uaciquete, 2010; Domingos, 2010).

Deste modo, o sistema da educação colonial organizou-se em dois subsistemas de ensino: um sistema “oficial” que era destinado aos filhos dos colonos e assimilados e outro sistema que era destinado para os africanos ou “indígenas” e tinha como objetivo fazer com que os nativos assimilassem a cultura do colonizador e se elevassem gradualmente da vida “selvagem” à vida civilizada, ganhando deste modo uma consciência de cidadão português. Para além do objetivo de “desenraizar” o “indígena”, levando-o a deixar as suas tradições para se tornar um cidadão igual ao da metrópole. O ensino tinha como outro objetivo a manutenção e o desenvolvimento do sistema económico colonial, através da formação de uma mão-de-obra necessária e que pudesse estar adequada às necessidades económicas da colónia.

Apesar destes objetivos, Uaciquete (2010) diz que o sistema público de ensino em Moçambique para além de apresentar uma rede escolar insuficiente, pode ser descrito como tendo sido um ensino ineficaz e ineficiente e constitui causa para a frustração das aspirações dos africanos. O autor afirma ainda que este quadro manteve-se essencialmente inalterado ao longo dos governos coloniais (sob a monarquia, na vigência da I República e, mais tarde, no período do Estado Novo) e só veio a conhecer algumas mudanças com a deflagração da Luta Armada de Libertação Nacional que tinha em si duas finalidades: a primeira era a negação da dominação colonial e a segunda, que tinha a educação como aspeto fundamental para seu sucesso, foi a construção de uma nova sociedade, ou seja, a formação do povo moçambicano como Nação soberana e una.

1.2. O sistema nacional da educação

A edificação do sistema nacional da educação está intimamente relacionada com a luta de libertação nacional, iniciada pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) em 1964 e

que tinha como fundamentos básicos a negação duma educação debilmente articulada com a realidade dos moçambicanos e a construção de uma nova sociedade, como afirma Uaciquete:

E como uma das formas para a compreensão do SNE, é importante fazer referência ao período de 1962 a 1974, da fundação da FRELIMO até a instituição do Governo de Transição. Uma das razões que leva à consideração deste período prende-se com o facto de que grande parte das transformações no campo educacional aplicadas a nível nacional teve como origem as experiências levadas a cabo pela FRELIMO e resultam da visão deste movimento sobre o modelo de sociedade pretendido e os princípios defendidos durante a Luta Armada (2010, p.14).

A Frelimo tinha plena consciência de que o sucesso da luta armada passava necessariamente pela eleição da educação como uma das principais prioridades, razão pela qual Mazula (1995) desde cedo insiste na importância e necessidade da educação como uma das estratégias que poderia inculcar nos nativos os ideais da luta e libertação dos ideais colonialistas. Foi assim que antes do início da luta armada, a FRELIMO funda uma escola secundária em Dar-es-Salam (Tanzânia) em 1963, o Instituto de Moçambique, o qual viria a ser encerrado em 1968 devido à crise interna no movimento, e mais tarde nas chamadas “zonas libertadas” são implantadas escolas ou centros educacionais para responder às necessidades da luta e exigências da população (Uaciquete, 2010; Domingos, 2010). A nível nacional, segundo Mazula (1995,109), a Direção da Educação da cidade (DEC), promovia e apoiava as exigências do funcionamento educacional da população, onde as escolas nas zonas libertadas pela Frelimo deviam: i) permitir a apropriação duma “nova maneira de pensar e agir” tendente à promoção de um desenvolvimento caracterizado pela melhoria das condições de vida e capaz de lhe conferir um papel dirigente na sociedade e na economia; ii) criar um sistema de educação diferente da educação colonial e tradicional, rejeitando ao mesmo tempo, a burocratização da educação ou seja, a “educação formal académica como modo legítimo da educação”.

Para Gomez (1995), este projeto educacional da Frelimo começa a ganhar contornos com o desenvolvimento da luta armada, pois inicialmente não estava claramente definida a conceção do tipo de sociedade que deveria ser construído. É assim que a Frelimo tenta implantar um sistema de educação ligada ao povo, às suas causas e interesses, que deveria romper com a visão da escola colonial assente na negação da cultura dos nativos e exploração do homem pelo homem, para criar e incentivar ideias nacionalistas, formando o homem moçambicano, livre da opressão e

de alienação coloniais para recuperar a sua história e dignidade. A educação realizada nas escolas lideradas pela Frelimo tinha como objetivo a criação de um sistema de educação diferente da educação colonial e tradicional e capaz de conferir aos cidadãos um papel dirigente na sociedade (Mazula, 1995).

Deste modo, podemos perceber que as relações no sistema educativo, entre a comunidade e as escolas, eram muito próximas, embora num futuro próximo fossem ignoradas, ou seja, houvesse pessoas com dificuldades de perceber o porquê desta relação de confiança (Domingos, 2010). Mazula (1995) também afirma que a escola deve aprender da comunidade, porque uma escola que se fecha dentro de si mesma, julgando-se detentora do conhecimento, será sempre substituída e as relações estabelecidas entre a escola e a comunidade permitem demonstrar se a educação oferecida pela primeira está ou não ao serviço da revolução. Domingos (2010, cit. em Ngoenha, 2000), afirma que nas zonas libertadas agia-se coletivamente contra atitudes de autoritarismo e de prepotência colonial na medida em que a população participava em todas as iniciativas com vista à defesa dos princípios de “uma escola nova, mais democrática e mais 'autónoma’”.

Os sentidos do tipo de escola e as dinâmicas da escolaridade que se configuravam não permitiam a construção de identidades locais, pois, à medida que a guerra avançava, configurava-se uma nova forma de organização, o sistema burocrático, e o sistema não rompia com o controlo, o formalismo e a hierarquização colonialista (Domingos, 2010).

A independência nacional alcançada em 1975 traz consigo a necessidade de reforçar os objectivos definidos no sector educacional que iriam contribuir para a formação de um homem novo, com uma mentalidade livre do colonialismo. Massimaculo (2010) afirma que a FRELIMO inicia um programa de construção da nação moçambicana, com uma orientação eminentemente socialista em que os ideais passados à população estavam assentes na Constituição da República que visava a edificação das bases políticas, ideológicas, científicas e materiais da sociedade socialista.

No campo educacional, Uaciquete (2010) descreve a rede escolar como debilitada e insuficiente para a maior parte da população, com professores e quadros nos sectores administrativos insuficientes, a necessidade de uma educação para todo o povo, que durante muito tempo esteve privado de frequentar a escola. É assim que nesta fase se registam, principalmente com as iniciativas populares de abertura de escolas e campanhas de alfabetização levadas a cabo pelo governo, uma explosão escolar acompanhada por uma participação massiva nas campanhas de alfabetização.

A Frelimo, preocupada com o estado da educação, decide imprimir um conjunto de iniciativas:

- Realização de encontros nacionais sobre a educação no país;
- Mobilização do povo para a construção das chamadas “escolas do povo” e promoção de campanhas de alfabetização sob a liderança de estruturas locais denominadas “Grupos Dinamizadores”;
- Reestruturação dos programas de ensino retirando tudo o que fosse contrário à ideologia da FRELIMO ;
- Introdução das disciplinas de História e Geografia de Moçambique, Educação Política e Atividades Culturais.

Em Janeiro de 1975 realiza-se na cidade da Beira o primeiro Seminário Nacional de Educação, organizado pelo Ministério de tutela, que reuniu professores primários e secundários e quadros com experiência acumulada em matéria de educação nas zonas libertadas. Este encontro tinha como objetivos, entre outros assuntos, discutir os mecanismos para implementação nas escolas e os princípios da ideologia da FRELIMO, assim como os métodos de organização que deviam ser seguidos. Neste encontro também foram analisados os programas em vigor e foi decidida a retirada de todo o conteúdo contrário à ideologia da FRELIMO (Mazula, 1995).

Ainda segundo Mazula (1995), em 1975 o governo anunciava a nacionalização da educação como uma das medidas radicais e de impacto para o controlo das escolas. Um dos objetivos da nacionalização era possibilitar a planificação da ação educativa com vista à criação de um sistema de educação ao serviço das massas. Para Uaciquete (2010), este período pode ser caracterizado por um duplo esforço, uma organização e institucionalização do sector da educação

e a tentativa de planificação e exercício de um maior controlo das escolas pelo aparelho estatal central da educação. Assim, a direção e gestão do sistema educativo são confiadas unicamente ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

As mudanças no sector educativo continuaram em curso e cumprindo a orientação do III congresso, o partido divulgou em 1980 o Plano Prospetivo Indicativo (PPI), que definia as metas e idealizava os grandes projetos para eliminar o subdesenvolvimento. Por outro lado, a estrutura do sistema educativo permanecia inalterada, subsistindo ainda a contradição entre o tipo de formação social do sistema antes em vigor e a sua contribuição real para o desenvolvimento do país. O ensino ainda encontrava-se desarticulado, a rede escolar era inadequada e os conteúdos programáticos estavam distorcidos. Neste contexto podemos perceber que existiam ainda divergências pelo facto de a educação não estar a contribuir e a responder às exigências do desenvolvimento socioeconómico do país almejado no PPI.

Assim em 1983, respondendo às determinações do III Congresso e do PPI, o Ministério da Educação e Cultura num documento conhecido por *Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação*, aprovado em 23 de março de 1983 como Lei nº 4/83, apresenta os fundamentos político-ideológicos, princípios, finalidades, objetivos gerais e pedagógicos da educação em Moçambique (Mazula, 1995).

A educação, segundo o SNE, devia criar condições para a formação de uma rede escolar mais adequada e eficaz para garantir-se a escolaridade obrigatória que constituía na altura uma estratégia para erradicação do analfabetismo e contribuir para a formação de quadros moçambicanos qualificados e que pudessem contribuir para o desenvolvimento nacional.

Massimaculo (2010) refere que o SNE apresentava os seguintes princípios gerais:

- a) A Educação é um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo;
- b) A educação reforça o papel dirigente da classe operária e a aliança operário-camponesa, garante a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras, e constitui um fator impulsionador do desenvolvimento económico, social e cultural do país;

- c) A educação é um instrumento principal da criação do Homem Novo, homem liberto de toda a carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da Revolução;
- d) A educação na República Popular de Moçambique baseia-se nas experiências nacionais, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo e no património científico, técnico e cultural da Humanidade;
- e) A educação é dirigida, planificada e controlada pelo Estado, que garante a sua universalidade e laicidade no quadro da realização dos objetivos fundamentais consagrados na Constituição (cit. em Moçambique, 1983: 24).

Neste último princípio, fica claro que, com a introdução do SNE, a educação é totalmente gerida, planificada e controlada pelo Estado, uma vez que na altura a Frelimo com o seu projeto de criação de um estado educador que poderia satisfazer as necessidades da população acredita que a educação deveria estar a cargo do Estado. Em relação a este controlo das escolas pelo Estado, Pinto (2007, cit. em Domingos 2010) diz que o MEC, ao não adotar convenções situacionais que permitiriam aos participantes em diferentes situações da escola definir e conduzir a sua política educativa, implicou uma limitação acerca dos planos estratégicos fornecidos centralmente, porque reduziu as expectativas dos intervenientes, uma vez que estes não eram contemplados nas diretrizes e regulamentação referente à educação no país.

O sistema educacional de 1983 foi desenhado e implementado num período em que o país vivia momentos marcados pela seca, guerra e crise económica, razão pela qual mostrou-se inadequado para as novas condições sociais, económicas e políticas que se registaram principalmente a partir dos anos 90. Por outro lado, a nova constituição da República que possibilita a absorção da democracia multipartidária com impacto na vida social e económica, as negociações (ainda que secretas) entre o Governo da FRELIMO e a RENAMO, a pressão dos organismos internacionais e dos parceiros internacionais ditaram a necessidade de um reajustamento do quadro geral do sistema educativo, que culmina com a introdução da Lei nº 6/92 (Uaciquete, 2010).

Esta nova constituição, assente na introdução do multipartidarismo, introduz várias inovações nos diferentes sectores, incluindo o da educação. Tais mudanças também estão ligadas à pressão exercida pelos organismos e agências internacionais que exercem uma grande influência nas políticas públicas ao nível do país.

É neste contexto que o sistema de educação é reformulado e é introduzido o atual com base na Lei nº 6/92 que preconiza uma educação assente num novo projeto, cujo fundamento está assente na ideologia neoliberal, capitalista, com raízes na economia de mercado. Deste modo, a Lei nº 6/92 no seu artigo 1, alínea a), permite a participação de outras entidades incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas, no processo educativo. Assim podemos dizer que em termos legislativos o Estado, com a Lei nº 6/92, abre um espaço para que as entidades comunitárias possam participar do processo educativo, incluindo a abertura de escolas geridas por elas e controladas pelo Estado.

2. Modelos de administração dos sistemas educativos

Nos estudos organizacionais como os da escola, torna-se importante discutir os modelos de administração e gestão do sistema educativo, de forma a perceber como a participação dos atores a nível interno e externo acontece no processo de governação da escola.

É deste modo que iniciamos a nossa discussão, ainda que de forma breve, apresentando a evolução dos modelos de administração na Europa, para percebermos como os mesmos foram influenciados pelo contexto histórico. Até ao século XVII o sistema vigente na Europa era o administrativo tradicional em que existia uma indiferenciação das funções administrativas e jurisdicional baseada na não separação entre os poderes executivo e o judicial e a não subordinação da administração pública ao direito. Contudo, este sistema foi alterado pela revolução na Inglaterra e a revolução francesa, nascendo desta forma um estado de direito assente na separação de poderes e na subordinação à lei. Assim, os sistemas administrativos modernos do mundo ocidental evoluíram separadamente: os países de tradição anglo-saxónica seguiram uma tradição descentralizada e os países continentais da Europa e os da América latina seguiram uma tradição centralizada (Formosinho, 2005).

Tendo em conta a análise dos modelos políticos e da organização administrativa referente ao continente África (Chabal, 2002, cit por Uaciquete, 2010), a África lusófona iniciou a sua independência com uma tradição fortemente influenciada pelo colonialismo, herdando uma

forma de Governo autoritário e uma administração burocrática ineficiente. A este propósito, Mazula (1999) afirma que, logo depois da independência, Moçambique tinha como uma das preocupações a criação de um sistema de ensino planificado e gerido pelo poder central e, com a introdução do sistema nacional da educação através da lei nº 4/93, a educação passa a estar a cargo do governo, que tem o dever de organizar, gerir e controlar o funcionamento das escolas.

Atualmente em vários quadrantes do mundo e mesmo a nível nacional, as formas de organização política e de administração da coisa pública têm sido um assunto que na arena educacional tem levantado grandes discussões por parte dos reformadores. O que mais preocupa os educadores e gestores nestes debates é sem dúvida o modo como os sistemas de ensino são organizados e geridos, pois, na maior parte das vezes, quando em tais sistemas o poder de tomada de decisão se encontra nas mãos de uma minoria que orienta e normativiza os procedimentos que ao nível da escola devem ser seguidos, a participação dos pais, professores, alunos e toda comunidade na vida escolar tende a ser reduzida e colocada em segundo plano.

Razão pela qual os sistemas de gestão da educação centralizados e tendencialmente burocráticos, têm sido objeto de reformas contínuas, pois as realidades contextuais tendem a mudar e cada vez mais se discute o papel da comunidade local nos processos de gestão e tomada de decisão dos problemas a nível da escola. Porém o objetivo primordial de tais reformas na educação é melhorar a própria atividade educativa através da descentralização dos processos de tomada de decisão e consequentemente maior intervenção da comunidade na escola, onde há valorização das potencialidade e iniciativas dos principais intervenientes naquilo que podem fazer em prol da ação técnica de modo a desenvolver mais a participação dos “clientes” nos processos de tomada de decisão, conferindo maior aproximação, mais autonomia, mais poderes à escola e, desta feita, diminuindo a burocratização dos serviços prestados (Domingos, 2010; Pretorius, 2006; Sequelch, 2006; Formosinho, 2005; Barroso, 2005).

2.1. Centralização dos sistemas educativos

No campo educacional, a centralização e a descentralização podem ser usados em diversas situações. Na descentralização, o foco deixa de estar centrado num estado centralizador para se centrar num paradigma de ação centrada no esforço das associações cívicas, no sector privado e nas organizações não-governamentais. Tendo em conta as estruturas, os órgãos e os procedimentos da administração dos sistemas educativos, deve-se prestar uma atenção particular para a centralização ou descentralização administrativa como estratégias de controlo político e de poder, mas também como técnicas para a garantia de um funcionamento desejado, ou seja, para a “garantia da qualidade, da eficiência, da equidade (igualdade), da responsabilização e da inclusão social” (Uaciquete, 2010).

Para Lima (1998), a escola pública representa sem dúvida uma grande vitória do Estado sobre outras instituições a que teve de opor-se para garantir o controlo sobre a educação. Este movimento teve seu início em Portugal no século XVII e passou a ser constituído não só pela criação de novas escolas, mas também pela criação de uma administração que as dirigisse e controlasse. Assim como em Portugal onde a laicização do ensino constitui o primeiro passo para a efetivação do controlo estatal sobre a educação, em Moçambique também houve a necessidade de criação dum sistema de ensino estatal e laico e foi assim que em 1983 o ministério da educação, num documento conhecido por linhas gerais do sistema nacional de educação aprovado como Lei nº 4/83, deixa claro que é o Estado quem organiza, gere e controla a educação.

A centralização significa que é no topo da administração pública que a responsabilidade e o poder de tomar as decisões se encontram e as várias estruturas que se situam abaixo têm apenas a função de executar tudo o que foi definido centralmente. Porém, seria impossível dizer que todas as decisões são tomadas centralmente mas as mais importantes como é o caso do currículo, contratação de professores, definição dos conteúdos e outras, são tomadas a este nível, cabendo à escola apenas cumprir com as orientações definidas pelo centro. Nesta perspectiva, as escolas, funcionando na dependência dos serviços centrais do Ministério da Educação, são vistas numa conceção de democracia centralizada, como serviços locais do Estado na medida em que são

centros de reprodução das decisões tomadas centralmente (Squelch, 2005; Formosinho 1989, 2008).

Assim, em muitos quadrantes do mundo, onde o sistema de gestão tendencialmente tem sido centralizado, o envolvimento da comunidade na gestão escolar tende a ser relegada para o segundo plano (Squelch, 2006), a escola é só para aqueles que estão no seu interior, desligando-se da realidade e necessidades locais, a comunidade escolar é restrita aos membros da organização escolar e exclui os clientes, porque é restrita aos elementos que possam ser enquadrados na cadeia hierárquica dependente da administração central e passam a ser sujeitos ao poder disciplinar do Estado. Neste tipo de escola, falar em comunidade educativa torna-se insignificante, pois ela não tem autonomia e nem elabora o seu projeto educativo, o tipo de aluno, o currículo e os métodos de ensino são definidos centralmente e na maior parte das vezes não respondem às especificidades locais, isto é, formula-se no topo (ministério) e nos escalões inferiores (escolas) executa-se apenas (Formosinho 2005).

Lima (2008), ao refletir em torno da burocratização da escola, demonstra claramente que o aparelho do Estado tem resistido aos propósitos reformistas e torna-se um sistema cada vez mais impiedoso e constitui uma forma de organização que apenas tem servido a uma pequena elite de altos funcionários. Esta imagem do Estado tem sido capaz de contrariar o poder político democrático fazendo com que a escola seja apenas um centro cumpridor de decisões, uma vez que tudo é decidido a nível central. A centralização é caracterizada por Formosinho (2005), como um processo cultural de não participação, situacionismo e passividade, onde o papel do diretor nos processos é reduzido ao mero cumprimento das diretivas emanadas do poder central e a prestação de contas (Varela, 2012) é feita ao poder central e não aos seus clientes ou utentes.

Não queremos com isto dizer que a centralização foi desde os tempos remotos um sistema ineficaz, pois esta foi útil a muitas sociedades como o caso de Moçambique onde após a independência houve uma necessidade de criar um sistema de gestão da educação que pudesse responder as exigências colocadas naquele período. Contudo, atualmente este sistema de gestão tem-se revelado inútil e se vem transformando num obstáculo ao desenvolvimento educativo (Barreto, 1995). Para Formosinho (2008) e Lima (2008) a centralização se torna cada vez mais

desvantajosa pelo facto dos serviços centrais se revelarem incapazes de preverem com exatidão todos os problemas a nível local e sobretudo por tornar o Estado cada vez mais lento, moroso e ineficaz ao seu funcionamento. Formosinho (2005) ainda afirma que, pela natureza dos serviços prestados pela escola, é importante que esta esteja geograficamente próxima dos seus utentes, seja inserida numa comunidade local concreta, permitindo que esta envolva todos os intervenientes na tomada de decisão. Esta necessidade de envolvimento da comunidade nos problemas relacionados com a vida da escola é, segundo o mesmo autor, inviável e impossível numa gestão centralizadora onde as decisões sobre as particularidades das comunidades são tomadas por quem está longe delas.

Em contraste com a abordagem centralizada, autoritária e não participativa acima referenciada, podemos falar duma abordagem descentralizada. Esta abordagem tem vindo nos últimos tempos a ganhar espaço nas agendas internacionais, por reduzir o controlo burocrático centralizado que frequentemente impede as escolas de dar resposta aos problemas colocados pelas comunidades locais, e criar meios destas ganharem a sua autonomia e cada vez mais envolverem a comunidade onde ela se insere na resolução dos seus problemas (Squelch, 2006).

2.1.1. Vantagens e desvantagens técnicas e políticas da centralização

O modelo de administração dos sistemas de ensino centralizado traz as suas vantagens, mas também as desvantagens que, muitas vezes, são apontados pelos reformadores da educação como aquelas que contribuem para a ineficiência do Estado educador.

Formosinho (2005) salienta que, nos sistemas centralizados, as vantagens são múltiplas, porquanto garante-se a “unidade de ação do estado”, também garante-se a “racionalidade da atividade administrativa”. Nesta vertente, em relação à resolução dos problemas, ao afastar a tomada de decisão do nível onde elas terão efeito, a centralização garante a impessoalidade, pois quem as toma não conhece aqueles a quem serão aplicadas e afasta-se das pressões de quem vive o problema. Este afastamento entre o decisor e o local onde o problema é vivido, constitui uma desvantagem para as escolas, na medida em que, por um lado, elas ficam impossibilitadas de

resolver o problema e passam uma imagem negativa aos utentes e, por outro lado, a resolução do problema pode levar muito tempo pelo facto do decisor desconhecer a urgência e dimensão do problema.

Assim, querendo a centralização garantir que para os mesmos problemas as soluções encontradas sejam idênticas, o controlo baseia-se mais na verificação do cumprimento das normas e não na avaliação dos resultados. A uniformidade defendida pelo Estado centralizador parte do princípio de que existe sempre uma melhor forma de fazer as coisas, independentemente das pessoas e das condições locais, pois as escolas são apenas centros de reprodução das decisões tomadas ao nível central através de decretos e circulares. Esta burocratização da escola contribui para que a prestação de contas no âmbito pedagógico esteja mais virada para o cumprimento da norma central e menos para os resultados. Assim, a aprendizagem dos alunos como resultado final fica em segundo plano. Este modelo de gestão limita cada vez mais a intervenção da escola nos processos de tomada de decisão e o seu espírito de criatividade, uma vez que a ela apenas é reservado o direito de implementar os currículos e as circulares do Ministério, ficando o sistema deste modo dividido em duas partes, uma pensante (o Ministério) e outra executante (a escola).

Este modelo de administração está mais assente em critérios políticos e menos em razões pedagógicas. Das razões políticas, podemos destacar a construção de uma unidade nacional assente numa base ideológica comum onde, em vez das várias línguas regionais, foi imposta uma língua que fosse comum a todos. O afastamento compulsivo da igreja da direção e controlo das escolas também constitui uma das razões da centralização. Atualmente os defensores da centralização continuam a pôr o acento em razões políticas, tais como: a unidade do Estado contra tendências separatistas locais ou regionais, a aplicação de uma política que seja coerente em todo o território nacional, impedir que grupos de interesses corporativos, organizações sindicais ou movimentos radicais tomem o controlo da educação garantindo-se deste modo que o Estado seja o único a controlar as escolas, a luta contra as desigualdades regionais e locais, assegurar um único currículo que garanta idêntica formação para todos os cidadãos (Formosinho, 2005).

Em relação aos argumentos pedagógicos, o autor aponta a falta de preparação de professores e administradores educativos e a garantia de uma formação adequada nas matérias básicas através de exames nacionais rigorosos como justificativo para um maior dirigismo administrativo e pedagógico assumido pelo Estado. A centralização também é justificada usando-se argumentos de que a comunidade não está habituada a participar e os gestores e professores são incapazes e até mesmo incompetentes de tomar decisões, outras vezes justifica-se pelo facto de não ser possível definir os legítimos representantes da comunidade. Assim, a centralização pode pretender garantir o exercício do poder de uma minoria mais ligada ao aparelho do Estado, pois os atores ao nível da escola acabam sempre por aceitar a não legitimidade de decisão como algo natural.

Para além das razões de ordem política e pedagógica, Formosinho (2005) também faz referência a razões de natureza económica e administrativa:

- Impedir a multiplicação de intermediários ou a duplicação de esforços entre os diferentes parceiros ou autoridades educativas, nacionais, regionais ou locais;
- Baixar os custos do ensino fazendo economias de escala na gestão do sistema;
- Assegurar estruturas e regras uniformes para todas as escolas no que respeita à gestão administrativa, patrimonial, financeira e de gestão do pessoal;
- Suprir a incapacidade local de assumir custos elevados com equipamentos ou pessoal especializado;
- Impedir ou controlar a corrupção e os nepotismos desenvolvidos por claques ou grupos locais de pressão;
- Promover a uniformização de produtos e processos;
- Facilitar a mobilidade de emprego do docente em todo o território nacional.

2.2. Modelo descentralizado

Nos finais do século XX, alguns países com uma forte tradição centralista sofreram fortes pressões por parte dos educadores, políticos e público em geral e passaram a abrir-se a um novo paradigma com base no reconhecimento da importância do papel dos agentes locais, ao nível da educação - nomeadamente os municípios - visível em conceitos como descentralização, territorialização e participação da comunidade. Nestes países de tradição centralista, passaram a tomar uma nova dimensão com a instauração do regime democrático, que vem contestar a ideia

da escola fechada em si mesma e nos professores, reservando às famílias o papel de acompanhamento e matrícula dos seus educandos. Pretorius (2005), fazendo referência ao relatório de 1992 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), diz que nos finais dos anos 70 e 80 os sistemas financiados e geridos pelo Estado começam a registar um fracasso e a perceber que a intervenção do Estado devia ser moderada e permitir que outras influências como as externas participassem do processo de gestão ao nível da escola. Este movimento que visava entregar o poder a todas as partes interessadas de forma a envolvê-las no processo de tomada de decisão estava assente na descentralização.

Para Uaciquete (2010), muitas vezes as lógicas de descentralização surgem num amplo processo de mudança dos sistemas educativos que se veem pressionados, por um lado, por “forças” internas ao contexto político-social e económico onde o sistema está inserido rumo à sua adequação a novas exigências de eficiência, diversificação e flexibilidade, mas, por outro lado, é fruto de estratégias usadas por um determinado grupo minoritário na garantia do exercício do poder, resultando tal poder do facto de estar ligado ao aparelho do Estado ou do facto de com ele estabelecer relações privilegiadas. Para além disso, pode resultar das pressões externas que, muitas vezes, as organizações internacionais (FMI, Banco Mundial) e os governos dos chamados países centrais encomendam aos países recetores ou das ajudas externas ou da *assistência técnica*.

Para Formosinho, a descentralização é “o processo de submeter a tipos de administração menos dependentes do Estado áreas de atividade até aí submetidas a tipos mais estatizados” (2005, p.24). Os agentes a que são confiadas tais atividades não dependem do governo mas de colégios que representam uma parte da população, sendo que o Estado não pode tomar decisões concretas nem ao menos dar orientações genéricas, mas apenas fiscalizar a legalidade dos seus atos. Domingos (2010) diz que na descentralização há uma repartição de competências e atribuições entre o Estado e entes distintos que são livres de desempenhar as suas atividades, uma vez que tais organizações são eleitas e não nomeadas pelo poder central. A descentralização pressupõe ainda uma transferência de poderes do nível central até o nível local (Squelech, 2005), traduzindo-se deste modo numa maior intervenção da escola na tomada de decisão e uma atuação independente. A este respeito, Lima (2008) afirma que as direções regionais devem deixar de estar dependentes do poder central e passar a ter uma autonomia administrativa e pedagógica que

lhes permite tomar decisões não revogáveis deste poder. Por outro lado, as escolas, estando num sistema descentralizado, não devem ser sufocadas com circulares e despachos enviadas pelo poder central. Este, porém, deve manter contactos diretos apenas com as direções regionais.

Na descentralização, os órgãos locais têm autonomia e podem atuar livremente no desempenho dos poderes legais, estando sujeitos apenas à fiscalização dos atos pelos tribunais e não do poder do Estado. Este tipo de gestão dos sistemas educativos consiste no reconhecimento de que os eleitos locais têm direito de participar na gestão dos interesses públicos regionais ou locais e numa consequente partilha de poderes e competências (Ramos, 2001).

Para Formosinho (2005), quando pretendemos criar serviços diferenciados para atender as necessidades de atividades que muitas vezes exigem especialização técnica, estamos perante uma descentralização funcional. Neste tipo de descentralização, as organizações tem individualidade social e jurídica e autonomia, contudo estão sujeitas aos poderes do Estado. A descentralização pode ainda ter razões de cooperação, quando o Estado tem a necessidade de unir os seus esforços com entidades privadas para promover atividades que promovam o bem comum; é o caso da descentralização cooperante que está na origem das atuais escolas profissionais portuguesas. Também a descentralização pode ser funcional plena, quando se criam organizações não sujeitas aos poderes de direção ou superintendência do Estado, tais organizações são entidades autossuficientes e autoadministradas para realização de tarefas especializadas como as ordens profissionais e academias científicas. Formosinho (2005) ainda apresenta a descentralização territorial em que são criadas pessoas coletivas públicas que residem em determinado território que asseguram a prossecução dos interesses comuns dessas pessoas, dizendo que estamos perante as autarquias regionais e locais. No entanto a descentralização quer seja funcional, cooperativa, territorial, tem como pressuposto a existência de uma coletividade humana com identidade própria e interesses comuns ou pela pertença a um território (Lirio, 2010); esses interesses são geridos por órgãos cujos titulares são eleitos e respondem perante os outros membros da comunidade

Este paradigma da gestão escolar que privilegia processos baseados na descentralização pode ser percebido como um processo que implica uma transferência definitiva do poder de tomada de

decisão para o nível local. Ao nível da escola, a descentralização é percebida como uma forma de entrega definitiva do poder, as decisões relacionadas aos problemas que afetam a comunidade são tomadas de forma conjunta, a comunidade escolar já não é restrita e fechada em si mesma, como nos sistemas centralizados, pois todos os atores participam de forma democrática nos processos. É neste contexto de envolvimento das comunidades que Estêvão (2004) afirma que a descentralização como forma de desburocratização do Estado deve criar uma autonomia ao nível da escola que permite o envolvimento de todos de forma igualitária e justa. Contudo, a decisão participada não deve significar que, dentro da escola, todos os que participam do processo decidem tudo e nem que todas as decisões são tomadas a nível local, mas implica a criação do ambiente necessário de estruturas e mecanismos de apoio que geram a participação (Formosinho, 2005). Lima (2008, p.137), também nesta vertente, afirma que o aparelho do Estado com sua estrutura “burocrática, gigantesca e inflexível, irracional e incoerente, ineficaz e ineficiente”, vem sufocando a escola com as suas orientações e normativos, não deixando aos diretores e atores a liberdade de decidir sobre a vida da escola. O autor afirma ainda que a escola deve deixar de estar dependente do poder central.

A descentralização pode ainda ser percebida como um dos requisitos importantes para a democratização na escola. A democratização da escola passa pela democratização dos processos pedagógicos e a participação dos agentes educacionais nas decisões sobre o conteúdo e a prática educacional. Também se torna necessária a participação de todos os segmentos da sociedade para que possam ter voz ativa dentro da escola e possam contribuir com os seus conhecimentos (Machado, 2004).

2.2.1. Vantagens e desvantagens da descentralização

Para Uaciquete (2010), a aplicação dos modelos de descentralização ao nível da administração educacional tem sido acompanhada por argumentos passíveis de ser agrupados em razões políticas, de natureza económica e administrativa e de natureza pedagógica. Relativamente aos *aspectos políticos* o autor refere: o desenvolvimento da cooperação entre os parceiros e atores educativos; o aprofundamento do exercício da democracia dando mais conteúdo à participação

dos cidadãos; a entrega às comunidades educativas locais da gestão dos seus interesses; a possibilidade de incrementação dos projetos educativos locais integrados tendo em conta o desenvolvimento pessoal e comunitário dos jovens em formação e a obtenção da colaboração de cooperadores locais nos processos educativos desenvolvidos pelas escolas. Quanto aos argumentos *administrativos e económicos*, Uaciquete (2010) e Lirio (2010) apontam: a aceleração do processo de decisão pela proximidade local dos decisores, o que reduz a burocracia e o percurso pelos vários canais hierárquicos de administração; a possibilidade de tomar decisões mais adequadas às situações concretas a que se aplicam; o envolvimento dos implicados nos processos de decisão aumentando significativamente a sua corresponsabilidade e o envolvimento pessoal na aplicação; a possibilidade de uso mais eficiente dos recursos educativos e comunitários; a redução dos encargos financeiros do governo através da obtenção de financiamento local. Em relação aos argumentos de *ordem educativa*, os autores apontam os seguintes: a flexibilização dos currículos introduzindo componentes locais no currículo nacional ou, pelo menos, adaptações locais dos currículos nacionais; o desenvolvimento de perfis de formação que tenham em conta a personalidade e o contexto familiar e social de cada aluno; a diversificação das modalidades e cursos de formação, e introdução de pedagogias participativas; a possibilidade de elaboração de pactos e parcerias educativas com outros agentes e organizações locais; o envolvimento de todos os implicados nos processos educativos, nomeadamente, os professores, alunos, famílias, empresas e autarquias, entre outros, de forma a potencializar as aprendizagens e reforçar a cooperação e responsabilização social.

Lírio (2010) acrescenta a estes argumentos outros referentes ao crescente envolvimento de poderes públicos na educação formal, a crescente pressão pública tendo em conta a prestação de contas de acordo com os elevados gastos efetuados e a própria complexidade da máquina administrativa. Tais argumentos referem a redução da hostilidade em relação às medidas educativas governamentais; a cedência a pressões que pretendem reforçar o poder local; o enfraquecimento do poder de um grupo para reforçar outro, como entre os pais e os professores; o fracionamento de uma base de poder, criando bases menores; e a substituição do descrédito sobre a educação nacional, reforçando a crença na educação comunitária.

Refletindo em torno das vantagens da descentralização, Squelch (2005) aponta como uma das primeiras a entrega do poder que reduz o controlo burocrático centralizado sobre as escolas e permite que estas sejam mais reativas às exigências da comunidade. A descentralização é também na visão do autor uma das formas de democratização da gestão, em que os membros das estruturas da gestão representam a comunidade escolar e são eleitos por processos democráticos. A descentralização tem ainda a vantagem de permitir uma tomada de decisão partilhada onde os órgãos de gestão escolar podem controlar e gerir os fundos para responder às necessidades da comunidade. A partilha de poder também permite o envolvimento de toda a comunidade nos processos decisórios pois pressupõe uma comunicação aberta, consulta e vontade de negociar. Formosinho (2005), refletindo sobre as vantagens da descentralização, afirma que, por um lado, o gigantismo do aparelho administrativo central é dispendioso e demora na tomada de decisão e que, por outro lado, a multiplicidade dos problemas que a sociedade moderna gera não permitem a sua solução através de decisões pré-feitas. Neste contexto, o autor apresenta as vantagens técnicas e as vantagens políticas da descentralização como as que melhor se adequam às pressões do lado interno e externo.

Com relação às vantagens técnicas da descentralização, Formosinho (2005, p.17) refere que a principal vantagem é sem dúvida “aumentar a adequação da administração pública para a resolução dos problemas locais”, pois as decisões são tomadas de forma rápida, na medida em que há uma redução de distância geográfica entre o problema e quem o decide. As decisões tomadas são na verdade mais claras, uma vez que quem decide pode explicar a quem a medida irá ser aplicada e também as decisões são tomadas por quem conhece e vive o problema, o que aumenta a rapidez para os decidir; o ritmo e o tipo de implementação das normas são mais adequados ao contexto local, pois existe uma aproximação e envolvimento da comunidade na escola; e gasta-se menos tempo e esforço na troca de correspondência no circuito burocrático. Assim a descentralização introduz a prestação de contas pelos resultados e não pelo mero cumprimento da norma burocrática central e permite a verificação dos resultados em detrimento da verificação dos procedimentos.

Quanto às vantagens políticas da descentralização, Formosinho (2005) apresenta duas associadas ao modelo de democracia, uma na vertente participativa e outra de equilíbrio de poderes. Na

vertente participativa, a descentralização permite aos atores o aprofundamento na vida democrática permitindo a possibilidade de influenciarem e intervirem na gestão da administração pública. Assim a descentralização, ao entregar às comunidades locais a gestão dos seus interesses próprios, resulta no aprofundamento da democracia e maior envolvimento ao nível dos órgãos de gestão. Na vertente de equilíbrio de poderes, a descentralização, ao permitir o respeito aos direitos e liberdades locais, limita os poderes do Estado e os abusos da Administração Central através da construção de um modelo pluralista.

Contudo, o Estado continua a ser um elemento primordial no modelo de centralização assim como no modelo de descentralização, apesar de num e noutro o seu papel na intervenção da educação ser mais e menos moderado. Nesta perspetiva podemos dizer que a partir do momento em que sejam criadas dentro dum sistema de ensino as condições que garantem a igualdade de acesso à educação e aos recursos necessários, uma educação de qualidade para todos, o alcance dos objetivos educativos de âmbito nacional, um quadro sócio organizacional e institucional que reconhece a responsabilidade de todos os parceiros e que não negligencie o papel do Estado, a descentralização educativa parece ser aquela que apresenta vantagens inegáveis. Uaciquete (2010) apresenta duas razões fortes para esta conclusão, a primeira prende-se com o facto das teorias da administração advogarem maior participação dos atores locais e a passagem do poder do centro para a periferia, garantindo deste modo uma maior intervenção de todos na gestão da escola; a segunda, pelo facto de a descentralização permitir uma maior flexibilidade e proximidade nas decisões aos utentes, destinatários e beneficiários.

Contudo para que a administração dos sistemas de ensino funcione de forma plena num modelo descentralizado, faz-se necessário a presença do Estado, não como educador mas sim como avaliador que toma medidas na monitorização da qualidade de ensino (Uaciquete, 2010). Isto não significa que o Estado se afaste da gestão da educação, mas, pelo contrário, que regule a educação (Barroso, 2006) e tome medidas da sua competência, deixando as outras medidas a cargo dos vários centros de decisão e, por isso, também da escola.

2.3. A desconcentração

A desconcentração é discutida por vários autores como um modelo de gestão dos sistemas de ensino em que o poder de tomada de decisão situa-se fora do eixo central, conferindo deste modo aos intervenientes maior intervenção nos processos de gestão.

Uaciquete (2010), ao discutir em torno da descentralização, apresenta uma dicotomia com relação a este modelo. Por um lado, se configura como sendo parte da centralização e, por outro, é um processo diferente do da descentralização. Squelch (2005), ao escrever sobre a descentralização, diz que a desconcentração é a forma mais elementar da descentralização e que nela existe apenas uma transferência de determinadas tarefas e trabalhos, mas não de autoridade para outras unidades da organização. Rondinelli (1981, cit. em Uaciquete, 2010), também afirma que a desconcentração é uma forma de descentralização que envolve um deslocamento do trabalho do centro para os gabinetes, no entanto este autor afirma que este deslocamento do trabalho não envolve uma passagem de autoridade para decidir. Cavaleiro (2012) também afirma que a desconcentração é uma forma de descongestionamento de competências em que o poder é distribuído entre órgãos superiores e subalternos ou hierarquicamente inferiores, sendo que estes últimos ao tomarem decisões estão sempre sujeitos à supervisão e poderes disciplinares dos órgãos centrais.

Formosinho (2005) em torno desta distinção entre descentralização e desconcentração diz que a desconcentração é uma modalidade atenuada da centralização. O que acontece neste processo é uma transferência de poderes de decisão do centro para agentes em posições intermédias na hierarquia da administração. Contudo, a estrutura hierárquica da centralização mantém-se inalterada e os poderes delegados aos agentes intermediários são limitados. Formosinho, a respeito desta limitação de poderes, apresenta duas ordens de razão: uma primeira prende-se com o facto dos poderes delegados aos agentes inferiores pertencerem por direito ao superior, que pode alterar a decisão tomada por estes a qualquer momento e até retirar os poderes delegados; a segunda razão consiste no facto de que tais poderes referem-se a tarefas predominantemente técnicas, mantendo-se concentradas no centro todas as decisões de natureza política, legislativa ou regulamentar.

A desconcentração pode ainda ser verificada em duas formas: a desconcentração territorial e a desconcentração técnica ou funcional. Quanto à desconcentração territorial, verifica-se quando o Estado cria graus intermédios e inferiores de decisão, a nível regional e local mas que se encontrem sujeitos ao seu poder de direção; neste caso, as decisões destas entidades podem ser modificadas ou até mesmo revogadas pelo centro, como é o caso das escolas entendidas como serviços locais do Estado. Com relação à desconcentração funcional, ela acontece quando o Estado cria serviços diferenciados para atender às necessidades específicas da população.

Uaciquete (2010) afirma que, apesar dos modelos descentralizados e desconcentrados pretenderem criar serviços locais diferenciados para, por um lado, responder às necessidades de atividades que exigem departamentos, direções regionais, centros e institutos, que carecem de uma especialização técnica e, por outro, para que estes serviços se encontrem mais próximos das populações e respondem as suas exigências específicas, é preciso salientar que existe uma diferença ente ambos relacionada com os mecanismos de legitimação dos órgãos locais. Assim, na desconcentração verifica-se uma nomeação para os cargos políticos dos responsáveis regionais, pelo contrário na descentralização há uma legitimação eleitoral dos responsáveis políticos regionais.

3. Níveis de administração do sistema educativo

Tendo em conta a estrutura do sistema educativo ou mesmo a administração pública, podemos fazer referência na administração da educação a três níveis diferentes que correspondem a órgãos específicos e pertencem às instituições escolares, aos sistemas e organismos intermédios de coordenação e à direção central do sistema. Estes níveis da administração posicionam-se entre dois extremos, nomeadamente, os estabelecimentos de ensino e o coração do sistema (nível nacional) e, acabam por se inserir no nível intermédio, regional ou departamental (Uaciquete, 2010).

A estrutura do sistema educativo moçambicano é, na sua conceção original, extremamente rígido e centralizado (MINED 1996). Contudo, atualmente, ao nível da gestão do sistema educativo verifica-se uma certa preocupação em atribuir algumas das competências do ministério da educação aos níveis mais abaixo. Assim e no quadro da política atual do governo moçambicano, houve transferência de algumas funções e competências para os órgãos provinciais e locais e, como afirma Uaciquete (2010), esta desconcentração de algumas funções e competências para os níveis regionais e locais da administração, designadamente as Províncias, os Distritos e as Escolas, alteram a estrutura dos órgãos de administração do sistema que passa a ser organizada em quatro níveis hierárquicos, nomeadamente o nível central, o regional, o nível local e o nível institucional.

No quadro da repartição de competências o MINEDE é responsável pela planificação, direção e controlo da administração do sistema nacional da educação assegurando desta forma a unicidade do Estado e garantia de execução da sua ação. O ministério da educação no quadro das suas competências fixa as normas de funcionamento dos estabelecimentos de ensino e supervisiona e inspeciona o cumprimento das orientações estabelecidas em decretos, circulares e legislações. Assim a responsabilidade geral pela administração de todas as instituições públicas de ensino em Moçambique é assumida pelo Ministério da Educação, onde o Ministro da Educação, os três Vice-Ministros e o Secretário Permanente são as figuras que estão no topo da hierarquia no Ministério (Uaciquete, 2010; MINED, 1996)

A administração da educação ao nível provincial é exercida pela direção provincial de educação e cultura (DPE), e, segundo Uaciquete (2010), garante-se a execução dos planos e programas definidos pelos órgãos do aparelho do Estado de escalão superior e pelo governo provincial para os respetivos sectores de atividade, cabendo às Direções Distritais da Educação e Cultura um papel secundário neste processo. Ainda segundo o MINED (1996), a DPE é dirigida por um diretor provincial nomeado pelo ministro da educação após uma consulta ou até mesmo proposta do governador provincial. Deste modo, podemos perceber que existe uma dupla subordinação em relação ao diretor provincial.

No nível distrital, a situação de dupla subordinação se mantém, o diretor distrital é nomeado pelo governador provincial sob proposta do diretor provincial da educação e conseqüentemente o diretor distrital presta conta do seu trabalho ao diretor provincial e ao administrador do distrito. Ao nível da escola, o diretor da Escola é um professor nomeado pelo Administrador Distrital sob proposta do diretor do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia e nesta ordem ele presta contas ao administrador distrital e o diretor distrital da educação.

4. A governação das escolas

Ao nível das escolas funcionam Órgãos Executivos, órgãos de consulta e Comissões e/ou Associações de pais ou de ligação escola/comunidade que são órgãos de apoio ao funcionamento do Conselho da Escola.

Em relação aos Órgãos Executivos podemos encontrar os seguintes:

- a) Direção de escola;
- b) Conselho de Escola;
- c) Coletivo de Direção.
- c) Coletivo de Direção.

Quanto aos órgãos de consulta ao nível da escola encontramos os seguintes:

- a) Conselho Pedagógico;
- b) Assembleia Geral da Escola;
- c) Assembleia Geral da Turma;
- d) Conselho Geral de Turma.

4.1. O Conselho de escola

Segundo o MINED (2005), a escola é considerada como um património da comunidade local e constitui ao mesmo tempo um local onde o projeto de transmissão cultural da geração adulta para a educação da geração jovem acontece. Assim, o MINED (2008), no seu artigo 9, define o

Conselho de Escola como um órgão máximo do estabelecimento, pois todas as atividades a serem realizadas na escola devem ser analisadas e aprovadas pelos membros do Conselho e, sem tal aprovação, elas não acontecem.

O Conselho de escola como órgão máximo constitui o elo de ligação entre a escola e a comunidade e assegura a participação ativa de todos os grupos intervenientes no processo de educação. O Conselho de escola tem como funções ajustar todas as diretrizes e metas estabelecidas, a nível central e local, à realidade da escola, ou seja, as várias orientações que partem do ministério da educação e chegam à escola através da direção provincial, distrital e zona de influência pedagógica – ZIP, devem ser ajustadas à realidade da escola através do Conselho. Compete-lhe também garantir ao mesmo tempo uma gestão democrática, solidária e corresponsável de todos os atores ao nível das instituições de ensino (MINED, 2003, 2008, 2013).

No conselho de escola fazem parte, o diretor, representantes dos professores, representantes do pessoal administrativo, representantes dos pais/encarregados de educação, representantes da comunidade e representantes dos alunos. Contudo, o número das pessoas que fazem parte do Conselho de escola varia conforme o tipo de escola, o qual é definido de acordo com o número de alunos existentes.

Deste modo, o MINED no artigo 10 do regulamento do ensino básico (2008) determina que o Conselho da Escola será integrado por até 19 membros nas escolas primárias do tipo 1, assim distribuídos:

- a) Diretor da escola;
- b) 4 Representantes dos professores;
- c) 2 Representantes do pessoal administrativo;
- a) 4 Representantes dos pais/encarregados de educação;
- b) 3 Representantes da comunidade;
- c) 5 Representantes dos alunos.

Até 16 membros nas escolas primárias do tipo 2, assim distribuídos:

- a) Diretor da escola;
- b) 3 Representantes dos professores;
- c) 2 Representantes do pessoal administrativo;
- d) 4 Representantes dos pais/encarregados de educação;
- e) 2 Representantes da comunidade;
- f) 4 Representantes dos alunos;

Até 13 membros nas escolas primárias do tipo 3, assim distribuídos:

- a) Diretor de escola;
- b) 2 Representantes dos professores;
- c) 2 Representantes do pessoal administrativo;
- e) 3 Representantes dos pais/encarregados de educação;
- f) 2 Representantes da comunidade;
- g) 3 Representantes dos alunos.

4.1.1. Criação do Conselho de escola

Ao nível da escola o diretor é o responsável por criar as condições necessárias para criação do Conselho e eleição dos seus respetivos membros, devendo neste sentido informar e consciencializar a comunidade sobre a importância do conselho e seus objetivos. Em relação à constituição do Conselho de escola e eleição dos membros e do presidente, a responsabilidade é atribuída ao Coordenador da zona de influência pedagógica (ZIP) que tem o dever de convocar as várias partes (alunos, professores e comunidade) para explicar a importância e as modalidades da votação democrática dos representantes de cada parte e determinar o dia e a hora da votação. (MINED, 2008, 2013).

Para eleição dos membros é constituído um júri de que fazem parte o diretor da escola, que será presidente do júri, um secretário e um vogal. A votação dos membros do Conselho pode ser aberta ou fechada e acontece de forma separada. Depois de ser feita a votação, são contabilizados

os votos e são eleitos apenas os quatro nomes mais votados para representarem a comunidade, os professores ou os alunos. Em relação ao presidente do Conselho de escola, pode ser eleito em voto secreto qualquer membro do Conselho, contudo não podem ser eleitos para presidente do Conselho de Escola, o Diretor da Escola e o representante dos alunos. O processo de votação do presidente acontece depois de constituído o Conselho de escola e é realizado logo no primeiro encontro (MINED, 2013).

Segundo o artigo 13, no seu ponto 4, Compete ao Presidente do Conselho da Escola:

- a) Convocar e presidir as reuniões do Conselho;
- b) Zelar pelo bom funcionamento do Conselho;
- c) Cumprir e fazer cumprir as decisões do Conselho;
- d) Representar o Conselho da Escola a nível interno e externo;
- e) Prestar informação anual à Assembleia Geral da Escola.

4.1.2. Atribuição e competências do conselho

Segundo o artigo 12 do regulamento geral do ensino básico do MINED (2008), compete ao Conselho da Escola:

- a) Aprovar o Plano de Desenvolvimento da Escola e garantir a sua implementação;
- b) Aprovar o Plano Anual da Escola e garantir a sua implementação;
- c) Aprovar o Regulamento Interno da Escola e garantir a sua aplicação;
- d) Apreciar a proposta do relatório de contas do orçamento do Estado e outras receitas do ano anterior e apresentar as devidas recomendações;
- e) Propor superiormente o calendário escolar, em casos de escolas com problemas específicos nomeadamente calamidades naturais e outros;
- f) Aprovar e garantir a execução de projetos de atendimento psicopedagógico e material aos alunos, quando seja iniciativa da escola;
- g) Elaborar e garantir a execução de programas especiais visando a integração da família-escola-comunidade;

- h) Pronunciar-se sobre as infrações cometidas e medidas disciplinares a aplicar aos docentes, pessoal administrativo e outros trabalhadores e alunos da escola, sem prejuízo da confidencialidade do processo disciplinar;
- i) Aprovar os relatórios anuais da escola;
- j) Pronunciar-se sobre o desempenho dos titulares de cargos de direção;
- k) Propor à entidade competente a exoneração ou nomeação do Diretor e de outros membros da direção da escola, com fundamento em procedimento atentatório ao prestígio e dignidade da função ou incompetência grave;
- l) Substituir o presidente do conselho e/ou qualquer dos seus membros que não revelarem bom desempenho;
- m) Apreciar e decidir sobre as reclamações apresentadas pelos alunos, pais e encarregados de educação;
- n) Pronunciar-se sobre o aproveitamento pedagógico da escola;
- o) Apreciar a proposta dos melhores funcionários para distinção e premiação;
- p) Persuadir os pais/encarregados de educação e comunidade em geral que prestem apoio material e financeiro sempre que necessário.

4.1.3. O funcionamento do conselho

O Conselho da Escola reúne-se, pelo menos, três vezes por ano para discutir os vários assuntos relacionados com a escola, tais como: aprovação e cumprimento do plano de atividades da escola, desempenho dos órgãos de direção da escola, desempenho e comportamento do pessoal administrativo, aproveitamento pedagógico e comportamento dos alunos, aprovação e utilização dos fundos destinados à escola e, por último, a conservação das instalações e do mobiliário da escola (MINED, 2008).

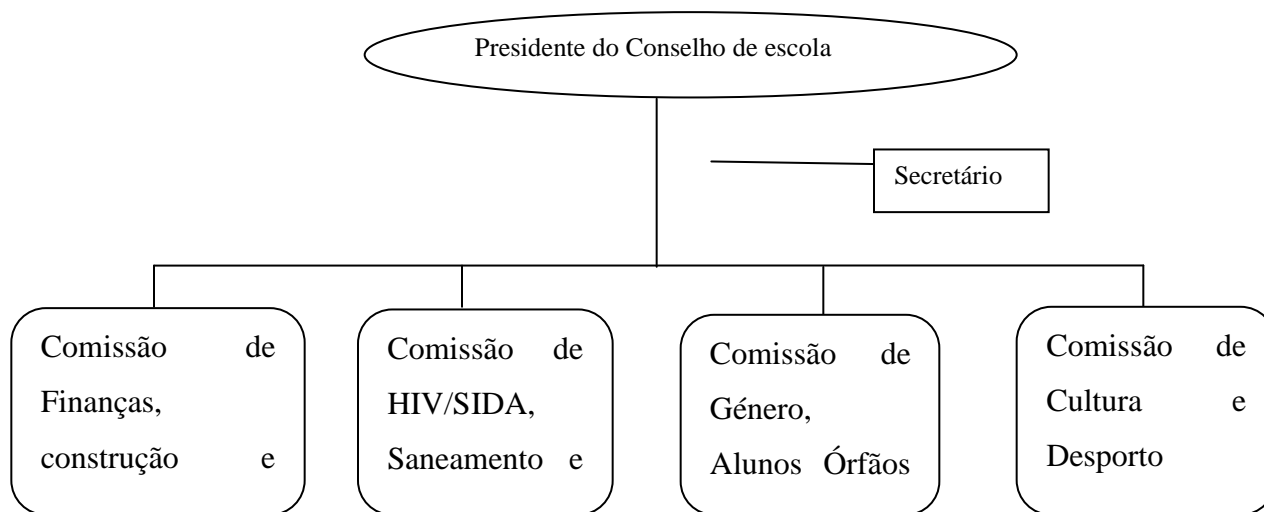
No início de cada ano letivo, o conselho apresenta à Assembleia Geral da Escola o relatório das atividades desenvolvidas no ano anterior e o seu plano de atividades no ano em curso, sendo o calendário das reuniões um dos vários aspetos a constar neste plano. Para realização das atividades deste Conselho, existem vários instrumentos que poderão ser utilizados tendo em vista

uma maior comunicação com a comunidade educativa, dentre as quais podemos fazer referência a convocatórias, carta formal, comunicado, ata de reunião e relatório (MINED, 2003, 2008).

Para além das reuniões ordinárias, o conselho de escola deve assegurar uma participação ativa da comunidade nas diversas áreas de atividades da escola; para tal é importante que os membros do Conselho consciencializem, mobilizem e organizem a comunidade para o apoio a execução de tais atividades. Para garantir a execução destas atividades e a integração da família-escola-comunidade, o Manual do Conselho de escola orienta que o presidente do Conselho deve criar comissões de trabalho que distribuem os vários membros e lhes atribuem responsabilidades concretas. As comissões criadas pelo Conselho encarregam-se de fazer a análise e acompanhamento do decurso das atividades específicas que lhes são atribuídas, mobilizar recursos para apoiar o desenvolvimento da escola e prestar informações regulares ao conselho de escola sobre os avanços e os aspetos a melhorar na sua área específica.

Assim o conselho de escola deve estruturar-se nas 4 comissões nomeadamente, comissões de finanças, construção e produção escolar, comissão de HIV/SIDA, Saneamento e Saúde escolar, comissão de género, alunos órfãos e vulneráveis e por ultimo comissão de cultura e desporto escolar, como mostra a Figura 1:

Figura 1: Comissões do Conselho de escola



4.1.4. Relações de poder e Dinâmicas de participação no Conselho

O Conselho de escola, como já referimos atrás, é um órgão máximo da escola e tem o poder de decidir em torno das atividades realizadas na escola. Este conselho reúne-se pelo menos três vezes por ano para discutir assuntos relacionados com a vida da escola e aprovar os vários instrumentos que norteiam as atividades da escola.

Na aprovação de qualquer instrumento de trabalho ou na tomada de decisão, os membros têm a liberdade de dar a sua opinião e, depois de ouvidos todos e se estes estiverem de acordo, a decisão é tomada; em caso de existir um impasse entre os membros, recorre-se à votação e será válida a opção que for votada por mais de metade dos membros. Nos casos de propostas de cessação de funções, estes só poderão ser tomadas quando aprovadas pelo mínimo de 2/3 dos membros do Conselho de escola (MINED, 2005).

O presidente do Conselho de escola por sua vez tem competências de convocar e presidir as reuniões do Conselho, cumprir e fazer cumprir as decisões, formar as comissões de trabalho e distribuir tarefas e responsabilidades concretas aos membros do Conselho. Porém, os membros do Conselho de escola têm a competência de destituir o presidente do Conselho de escola, caso este venha a demonstrar um mau desempenho e, se assim acontecer, a votação de 2/3 dos membros é suficiente para o destituírem.

CAPITULO III

ABORDAGENS E PERSPETIVAS TEÓRICAS DE ANÁLISE DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

Neste capítulo abordaremos os vários modos de olhar a organização escolar, de modo a obtermos as lentes que nos permitirão olhar a escola e entender os seus modos de relacionamento e a gestão das suas problemáticas. Neste sentido e para que possamos entender o modo de relacionamento entre os membros do conselho de escola e o funcionamento do mesmo, convocamos os modelos burocráticos, democráticos, anárquicos e políticos e a hipocrisia, como, a propósito, escreve Lima: "O recurso à pluralidade de modelos teóricos de análise das organizações torna-se imprescindível para a compreensão crítica da escola como organização educativa e do seu processo de institucionalização, inscrito na longa duração" (2006 p.18).

1. A escola como organização

Antes de nos debruçarmos em torno dos vários modelos teóricos de análise da escola, é importante apresentar alguns pontos de vista em relação ao conceito da escola enquanto uma organização. Neste sentido, a satisfação das necessidades humanas requer a presença das organizações e a existência destas depende do simples facto de envolverem dentro de si homens, que na relação uns com os outros procuram atingir objetivos comuns. Daqui podemos dizer que as organizações existem para satisfação das necessidades dos homens, mas não são entidades vivas e autónomas no sentido de subsistirem sem a presença deles, pois a existência dos indivíduos dentro da organização requer um processo de interação e confrontação de objetivos e perspetivas para que as atividades se desenvolvam e a organização seja construída.

Assim, a tentativa de conceitualização das organizações remete-nos a um universo de pontos de vista e quadros conceituais distintos. Contudo, se tomarmos a definição de Sousa (2005) como

ponto inicial de discussão, as organizações podem ser vistas como entidades compostas por indivíduos que intencionalmente se organizam para alcançar um objetivo comum, e que são reguladas por normas e regras que ditam o seu funcionamento. Quando nos referimos a uma organização, podemos considerar, necessariamente, as pessoas que dela fazem parte, que trabalham e cooperam na conquista de objetivos comuns e as relações que estabelecem entre si no dia-a-dia (Mendonça, 2007).

Segundo Etzioni (1978, cit. em Mendonça, 2007), “as organizações são unidades sociais, orientadas para a consecução de objetivos ou metas específicos”. Ainda para Mendonça as organizações podem ser caracterizadas por:

- Divisão do trabalho, poder e responsabilidades de comunicação, delineadas propositadamente a fim de intensificar a realização de objetivos específicos;
- A presença de um ou mais centros de poder que verificam os esforços conjuntos da organização e conduzem-nos para os seus objetivos;
- Substituições do pessoal, ou seja, as pessoas pouco satisfatórias podem ser demitidas e chamadas outras pessoas, assim como recombinar o pessoal através de transferências e promoções.

Chiavenato (2004), a respeito das organizações como unidades sociais orientadas para objetivos, também afirma que as organizações são entidades sociais onde a interação entre os vários indivíduos converge para a consecução de objetivos. E é assim que as organizações podem ser vistas como qualquer empreendimento humano criado com a intenção de atingir objetivos. O autor ainda afirma que, dentro do enfoque social das organizações, podemos encontrar dois aspectos: a organização formal em que existe uma divisão racional do trabalho e diferenciação dos órgãos, com uma estrutura hierárquica claramente definida, e a organização informal, aquela que emerge naturalmente entre as pessoas que ocupam cargos na estrutura da organização. Para Santos (2009), as normas e regras constituem o formal dentro das organizações e surgem de forma intencional para guiar o comportamento dos indivíduos, advertindo que apesar destas regras e normas existirem formalmente não significa que toda ação organizacional se desenvolva como reflexo das orientações formais para a ação e é assim que a organização, na visão do autor, deve ser pensada, não como algo estático mas como algo que as pessoas constroem. Neste contexto, Lima (1996) diz que na escola existe um distanciamento entre aquilo que são as

orientações para a ação e a ação propriamente dita, pelo facto de, por um lado, no sistema centralizado as orientações para a ação serem definidas sem a participação da comunidade escolar e, por outro, esta falta de consenso incentivar a luta pela eliminação das diferenças.

As organizações ao serem consideradas como locais onde as atividades desenvolvidas pelos indivíduos são intencionalmente coordenadas para o alcance de um objetivo comum, são apreendidas como realidades objetivas, como algo fechado, que carrega dentro de si normas e regras predeterminadas que ditam a maneira como as ações serão realizadas. A escola tem sido considerada como uma organização formal e normativa na medida em que ela presta serviços a um conjunto de alunos e o poder normativo é a principal fonte de controlo dos atores. Contudo, as organizações não são agrupamentos humanos onde a interação e a ação entre os membros é realizada de forma consciente, razão pela qual torna-se complicado afirmar claramente que ela é uma organização formal onde as atividades dos indivíduos são planeadas e controladas sem a participação deles (Virgílio, 2010).

Trigo e Costa (2008) afirmam que, no campo educativo, a consideração da escola como uma organização com suas especificidades e semelhanças relativamente às outras organizações, nem sempre se apresentaram de forma pacífica, pois desde os tempos remotos verifica-se uma dependência daquelas relativamente às teorias da administração. Ao fazer uma análise da aplicação da administração à escola, Paro (2008) também afirma que muitos estudos sobre a administração demonstraram que na escola deveriam ser aplicados os mesmos princípios da administração verificados nas empresas capitalistas, assumindo-se assim que a administração escolar é uma das aplicações da administração geral. Contudo, o mesmo autor mais adiante afirma que os vários teóricos da administração escolar, apesar de defenderem a ideia de aplicação da administração de empresas a escola, consideram que a escola apresenta características peculiares que a diferenciam de outras organizações. As várias características apresentadas pelo autor convergem na ideia de que a escola, ao envolver o elemento humano, torna-se num local em que a realização dos fins implica participação, envolvimento e valorização das experiências dos atores.

Ainda a respeito da escola como uma organização, Lima (2003) diz que muitos dos estudos produzidos ao nível da escola, ao centrarem-se exclusivamente em sala de aula e nas práticas pedagógicas e didáticas e privilegiando-se as metodologias de ensino, deixavam de lado e desvalorizavam as dimensões organizacionais educativas. Contudo, nos últimos tempos, cada vez mais se evidencia que a escola enquanto organização possui suas especificidades, reconhecendo-se o desenvolvimento de perspectivas organizacionais a partir de contextos escolares. E é assim que, segundo Brito (1994), se considerarmos que o produto da escola é o aluno em permanente autoconstrução, então para sua formação requer diferentemente de outras organizações, por um lado, trabalhadores altamente especializados e, por outro, o envolvimento no quotidiano destes trabalhadores

Desta forma percebe-se a natureza social da escola como uma construção e criação humana, onde os atores se encontram em constante conflito e enfrentam no dia-a-dia situações e acontecimentos que exigem um raciocínio organizacional, quer para ler os problemas, quer para encontrar soluções para os resolver de forma conjunta. A escola é neste sentido uma organização diferente de outras na medida em que as relações que se desenvolvem entre os membros não se baseiam apenas na obtenção do lucro, pelo contrário o lado social prevalece e orienta as relações entre os diferentes atores (Lima, 1998; Lima, 2006; Tripa, 1994; Ferreira, 2005).

Em relação às organizações escolares, é consensual considerar que ela é uma organização com aspetos comuns e aspetos distintivos das outras organizações. Neste contexto, Lima (1996) chegou mesmo a afirmar claramente ser difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola, pois é através dos indivíduos que a escola enquanto organização se configura como unidade social onde cada um tenta alcançar e satisfazer seus objetivos, mas que, por outro, é ainda mais fácil encontrar características na escola que a diferenciam de outras organizações pois a escola não é um dado da natureza e a sua existência depende em grande parte da ação que os indivíduos desenvolvem no dia-a-dia, seja para a manutenção seja reprodução da mesma. Duarte (2009), a respeito das organizações como construções sociais, afirma que, do ponto de vista organizacional, as escolas não podem ser vistas como realidades que possuem uma forma de desenvolvimento natural, pois estamos perante realidades

socialmente construídas, contextualizadas no espaço e no tempo, por atores concretos que produzem e reproduzem modos de ação

Na visão de Sousa (1990), existem dois aspetos cruciais que devemos considerar quando tentamos entender as organizações como sistemas sociais. O primeiro tem a ver com o facto da estrutura interna das organizações surgir como consequência e função dos objetivos comuns e o segundo, que é mais importante, é a necessidade de ter bem presente a existência de pessoas cada uma com seus objetivos e ao mesmo tempo procurando em colaboração com os demais alcançar os objetivos da organização. As organizações escolares, são como afirma Etzioni (1974, cit. por Lima 1998), unidades sociais pois envolvem vários atores que de forma intencional tentam atingir objetivos que na maioria das vezes não são consensuais.

A definição sociológica da escola como unidade social (Pinto, 1995) afirma que esta é muito mais do que os edifícios com seus pátios e jardins, pois a existência da escola pressupõe um sistema de interações entre professores e alunos que levam a cabo um conjunto de ações caracterizadas por determinados estatutos, papéis e regras de funcionamento. A escola, apesar de estar inserida num mesmo sistema educacional, é uma organização socialmente construída com sua configuração própria. A este respeito, Alves (2009) afirma que a escola não pode ser comparada com outros tipos de organizações pela complexidade das suas características: a existência de indivíduos e grupos inter-relacionados; orientação para consecussão de objectivos; diferenciação de funções; coordenação racional intencionada; continuidade ao longo do tempo.

Ainda seguindo o pensamento de Aires (2009), ao refletir sobre a complexidade da escola, por um lado, existe uma dicotomia entre aquilo que são as normas legais, ainda que prescritas com a contribuição da comunidade e os anseios da comunidade, pois impõem-se regras que determinam o funcionamento do sistema de ensino e da escola contraditórias às intenções da comunidade. Por outro lado, a escola como organização forma uma realidade socialmente construída pelos membros que a compõem por meio de processos de interação social e em relação aos contextos e ambientes em que funciona, redefinindo deste modo a estrutura formalmente regulamentada no seio da qual está inserida. É neste contexto que a autora conclui que a escola enquanto organização inserida num contexto que lhe é específica e no novo quadro paradigmático se vê

obrigada a reagir e criar outras maneiras de se organizar para se adaptar ao contexto de evolução da sociedade.

Formosinho (2005) parte do princípio de que se aceitarmos que a escola é uma organização cuja natureza é transformar as pessoas e como tal demanda profissionais especializados, não é possível dar orientações normativas concretas sobre o modo como esses serviços são prestados, ou seja, a definição dos procedimentos técnicos adequados a cada situação não basta ser assegurada pelos órgãos do Estado, pois a escola é uma construção social e humana e, como tal, envolve dentro dela indivíduos com perspectivas e posicionamentos diversos.

A escola é um local onde os atores se relacionam uns com os outros e nesta relação cada um possui suas capacidades e competências, possui a sua autonomia e no dia-a-dia enceta negociações para que o seu posicionamento prevaleça relativamente ao todo da organização, razão pela qual a natureza da vida escolar é construída socialmente e coletivamente. Assim as organizações deixam de ser vistas como locais formais e como empreendimentos interligados, passando a ser percebidas como redes de pessoas, cada uma com seus objetivos e motivações, mas que se unem para alcançar uma oportunidade, seja individual ou coletiva (Virgílio, 2010). Mendonça (2007) afirma que a escola enquanto rede de cooperação deixa de estar fechada ao seu meio, passando a envolver nela os atores ao nível externo, que ao fazerem parte da escola esta deixa de ser um meio onde as regras e normas ditam o seu funcionamento e passa a ser um local de construção social.

2. Os modelos de abordagem organizacional

As escolas enquanto organizações são, atualmente entendidas numa perspectiva que recusa a ideia de que elas constituem unidades homogêneas e estáveis, com uma estrutura e hierarquia claramente definida, sujeitas a processos de planificação pormenorizados e sequenciais, onde os objetivos e tecnologias propostos pelos atores se apresentam bem definidos, numa adequação mecânica entre meios e fins, dirigidas e controladas segundo uma lógica de coerência e racionalidade. Deste modo, a visão atual das organizações defende que elas sejam apresentadas como flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo exterior, marcadas

por níveis elevados de incerteza, de desarticulação interna e de desordem, sujeitas a processos de reestruturação e de redefinição frequentes das suas estratégias e a cujos atores se reconhece disporem de um papel estratégico no seu desenvolvimento que é marcado por conflitos, poderes e processos de influência dificilmente conciliáveis com a ordem que tradicionalmente lhes era atribuída (Costa, 2007).

É nesta vertente que, ao tentarmos perceber como a escola funciona, como se organiza, como se orienta nas suas várias funções a sua dependência de regras institucionais e de pressões ambientais e principalmente como os atores participam nos processos de tomada de decisão, vamos focar-nos nas imagens da organização como burocracia, democracia, arena política, anarquia e hipocrisia.

2.1. A escola como burocracia

A teoria da burocracia tem inspiração em Marx Weber e surge por volta dos anos 40 do século XX. A burocracia retrata uma organização formal onde a eficiência máxima pela gestão só é alcançada através dum processo racional e o trabalho dos colaboradores deve ser previsível. Destaca a estrutura hierárquica de autoridade legal inerente ao posto hierárquico, a orientação da organização para a consecução de objetivos, a divisão e a especialização do trabalho, a existência de regras e regulamentos, as relações impessoais para assegurar a neutralidade e a progressão pelo mérito (Santos, 2009).

Libânio (2004) associa a imagem da burocracia às disfunções do modelo, isto é, ao excesso de formalismo, regras e procedimentos que visam a máxima racionalização do trabalho. Assim a burocracia é um modelo onde a prescrição detalhada das funções e tarefas faz com que os objetivos tendem a ser idênticos a todos, o poder encontra-se centralizado nas mãos de um diretor e as formas de comunicação partem mais do topo para a base. Rodrigues percebe a burocracia como um conceito polissémico com significados que se apresentam, de uma forma geral, associados ao modo de ação, é ainda no seu entender uma forma de gestão associada a uma pirâmide de autoridade onde encontramos níveis hierárquicos desde o topo até à base, que

visa a eficiência máxima pela gestão racional. Ainda para Santos (2009), a organização, nesta perspectiva, pode ser percebida como uma forma de dominação legítima, assente em três tipos de autoridade legítima: tradicional, carismática e a legal racional ou burocrática, encontrando-se enquadrada a escola nesta última. Assim as organizações, ao basearem as suas atividades na racionalidade, estão mais preocupadas com a organização do processo e não com os resultados, razão pela qual os decretos e circulares que provêm do topo são vistos pelos atores na base como documentos que devem ser cumpridos na íntegra.

Para Duarte (2009), num modelo racional como o da burocracia, as normas e regulamentos devem ser escritos e exaustivos, detalhando e prevendo como os indivíduos na organização irão desenvolver suas atividades. Estas regras terão de ser assumidas e respeitadas por todos os atores, bem como a divisão de tarefas a executar, devendo para isso existir uma hierarquia de autoridade bem definida e uma rede formal de comunicação. Razão pela qual o modelo burocrático apresenta uma administração que se reveste de *impessoalidade*, que protege a organização da incerteza do fator humano, separa o cargo da pessoa, não considera as pessoas enquanto tal, mas entende-as como detentores de cargos e funções, tanto na aceitação da ordem como na obediência à mesma.

Segundo Domingos (2010), a burocracia assente na conceção Weberiana é uma forma avançada de administração baseada na racionalidade e cientificidade de dominação legítima. Neste sentido, o poder deriva de uma base legal que permite ao detentor aplicar as normas e regras aos subordinados. O acesso aos vários postos se faz exclusivamente em função da qualificação publicamente constatada, através de exames ou concursos públicos, tornando as relações impessoais e os objetivos das atividades estandardizadas, permitindo um funcionamento rígido por regras mais objetivas.

Max Weber concebe a racionalização como um processo que afeta quase todos os aspetos da vida social, distinguindo duas noções de racionalidades: 1) a *racionalidade formal*, e 2) a *racionalidade real*. A primeira racionalidade está ligada ao cálculo preciso e correto dos meios usados para alcançar uma determinada finalidade; neste processo o que mais importa são os meios, pois os fins não são vistos como algo que não requer justificação. A segunda

racionalidade corresponde ao tipo de racionalização sobre a imagem do mundo: tem a ver com o crescente domínio teórico da realidade através de conceitos cada vez mais precisos e abstratos. Neste contexto, a administração burocrática é mais preditiva, de causa-efeito, com vista a estimular um tipo de comportamento normativo, pautado pela precisão, fluidez e uniformidade dos atos e procedimentos organizacionais. Assim, a burocracia cria nos funcionários comportamentos padronizados, homogêneos e o conformismo que resulta numa estabilidade da rotina, pela institucionalização das regras, normas e condutas expectantes.

Lima (2008) faz a análise do funcionamento burocrático da escola: os objetivos organizacionais são claros e delimitados, uma vez que estes são definidos centralmente e não construídos em conjunto, a tecnologia se apresenta de forma uniforme, clara e transparente para os atores. Deste modo, os indivíduos estão mais orientados e focalizados para a realização das tarefas e as suas ações são vistas como o produto de uma atividade deliberada, planificada, calculada ou mesmo racional. A questão dos objetivos consensuais e a sua clareza dentro das organizações, ao permitir que através de meios técnicos e conhecimentos adequados, se escolha o curso das ações dos indivíduos dentro das organizações e a previsão das suas consequências, faz da burocracia um modelo de racionalidade técnica. Segundo Domingos (2010), esta estabilidade e previsibilidade das ações dos membros dentro da organização contribui para que sejam seguidores cegos das normas, desenvolvendo respostas especializadas concorrentes a solucionar todo o tipo de situações com quem se defrontam.

Na análise de Cura (2012) e de Santos (2009), as organizações educativas, na sua organização formal e informal, normativa e real, têm simultaneamente características que as levam a aproximar-se do que Max Weber definiu como burocracia. Tais características são: centralização das decisões, regulamento pormenorizado de todas as atividades, previsibilidade pela planificação minuciosa, formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional, prevalência dos documentos escritos, ação de rotina pelo cumprimento de normas estáveis, uniformidade e impessoalidade das relações humanas, pedagogia uniforme e conceção burocrática da função docente. Assim, de forma geral podemos dizer que o ministério da educação, ao centralizar procedimentos administrativos, currículos, criação de cursos, funcionamento do ano letivo, e deixar à escola apenas o papel de mero cumpridor, apresenta

muitas das características do modelo burocrático, sendo por isso importante a sua utilização como modelo de análise organizacional, cientes das suas limitações e debilidades no que respeita ao tipo de organização em causa.

Lima (2008) também diz que o modelo burocrático, quando aplicado ao estudo das escolas, dá importância aos aspetos relacionados com as normas, consistência dos objetivos e a questão da previsão das ações. Mas acrescenta que aqui parece residir a grande dificuldade na aplicação deste modelo à escola, pois pela sua natureza e funcionamento, os objetivos e o processo de tomada de decisão nem sempre são consensuais e satisfatórios e a tecnologia revela-se ambígua. No tocante aos objetivos, a nível educacional encontra-se uma constante luta e desacordo entre os professores, pais, e as autoridades, quanto ao processo de tomada de decisão e as decisões estão sujeitas a juízos de valores pelo facto de existirem diferentes perspetivas no seio dos vários grupos que participam deste processo. Estes elementos presentes no universo escolar criam condições para a emergência de conflitos que, no dia-a-dia, os indivíduos tentam ultrapassar num processo de negociação.

Paro (2008), a respeito das peculiaridades apresentadas pela escola, diz que não se trata de negar a aplicação da racionalidade presente nas empresas à escola, mas do cuidado que se deve ter na transposição dos mecanismos administrativos da empresa. Esta situação manifesta-se quando se discute a aplicação das normas e regras na escola sem considerar o seu carácter social, pois a escola é uma organização onde os indivíduos no dia-a-dia constroem a realidade com base nos seus posicionamentos e experiências de vida. Razão pela qual afirma que, se levarmos em consideração as especificidades da escola, não há motivos para que os princípios, técnicas e métodos utilizados nas empresas não criem êxito na escola.

Ainda seguindo Costa (1996) e Domingos (2010), a aplicação do modelo burocrático à escola conduz à passividade dos membros e tem como indicadores mais significativos: a) centralização das decisões nos órgãos de cúpula do poder central, como nos ministérios da educação, sobretudo, nas mãos do ministro da educação, nos diretores nacionais, chefes de departamentos nacionais, traduzida na ausência da autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas como as direções provinciais de educação e direções distritais e

ainda, em alguns casos, onde existe a municipalização, direções ao nível da cidade; b) regulamentação pormenorizada de todas as atividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho, regulamentos de ensino básico e secundário, regulamento de avaliação; c) previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização, calendário escolar com dias de abertura do ano letivo, dias letivos, feriados, datas das avaliações, matrículas e exames escolares, programas de ensino e implementação de currículos escolares; d) formalização, cerimónias de abertura do ano letivo; e) hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (modelo piramidal); nomeação e ênfase de designação hierárquica de funcionários pela tarefa e não pelo nome (exemplo numa escola; as de diretor da escola, diretor pedagógico, chefe administrativo, diretor do centro de internato, diretor de turma, coordenador da ZIP, delegado de disciplina, chefe dos contínuos); f) obsessão pelos documentos escritos (duplicação, certificação, arquivomania), atuação rotineira (comportamentos estandardizados) com base no cumprimento de normas escritas regulares e estáveis; emissão de avisos, circulares, requerimentos, cartas, atas, relatórios, etc.; g) uniformidade e impessoalidade nas relações humanas, pedagogia uniforme (a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as metodologias generalistas para todas as situações); e, h) conceção burocrática da função docente (professor como único detentor do conhecimento, sujeito dos alunos).

2.2. A escola como democracia

Atualmente é comum associar a imagem da escola à democracia. Cardoso (2010) apresenta alguns indicadores da escola como democracia: desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões; utilização de estratégias de decisão colegial; valorização de comportamentos informais na organização; incremento do estudo do comportamento humano e defesa da utilização de técnicos para a "correção" de desvios; visão harmoniosa e consensual da organização; desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.

A teoria da democracia aparece ligada à teoria das relações humanas desenvolvida a partir das experiências de Elton Mayo e sua equipa numa fábrica em Hawthorne. Mayo nos seus estudos

conclui que o sucesso das organizações dependia não apenas dos aspetos formais e racionais como também dos aspetos informais que constitui o lado afetivo e social da mesma – a descoberta do fator humano. A Teoria das Relações Humanas, ao valorizar as pessoas e os grupos, a visão harmoniosa e consensual das organizações, os fenómenos de cooperação e da participação, a satisfação e realização dos trabalhadores, constitui a fundamentação teórica, em termos organizacionais, da imagem democrática da escola (Mendonça, 2007; Cardoso, 2010).

Assim em termos de conceção pedagógica, destaca-se John Dewey, pedagogo e filósofo norte-americano, como o autor que marcou o desenvolvimento de uma conceção democrática da escola. Dewey apresenta uma conceção de educação como experiência democrática e uma escola para a cidadania. Afirma que a escola não é apenas um local de transmissão de saberes, é sobretudo um lugar de aprendizagem e convivência social onde a valorização do individuo constitui o ponto fulcral da sua participação na vida da escola. Desta forma, a escola para desempenhar eficazmente as suas funções terá que funcionar como uma democracia, um lugar onde se tomam decisões com base no diálogo e em consensos

Dentro da organização escolar, a teoria das Relações Humanas introduziu elementos novos e importantes, que a seguir apresentamos:

- O reconhecimento da existência de uma estrutura informal, dentro de uma organização formal, por vezes muito poderosa;
- Todas as organizações integram vários subgrupos dentro do grupo organizacional, por exemplo, quando, na organização escolar, o órgão diretivo passa a integrar professores, trabalhadores não docentes e alunos;
- O comportamento do trabalhador não é independente do comportamento do grupo a que pertence, por exemplo, os elementos de uma turma vão ter os seus comportamentos influenciados pelo grupo a que pertencem;
- As pessoas são mais motivadas pela necessidade de reconhecimento social e menos por benefícios materiais, pois o reconhecimento social motiva os alunos a tornarem-se excelentes no seu desempenho escolar;
- A ênfase deixa de estar centrada nas tarefas e na estrutura e passa a estar colocada na pessoa, como acontece quando se realiza a passagem do ensino centrado nos programas para um ensino centrado na aprendizagem dos alunos (Mendonça, 2007).

É neste contexto que uma organização democrática pode ser percebida como aquela em que a tomada de decisões é participada e partilhada, isto é, existe um envolvimento coletivo na

responsabilização dos problemas vividas pela organização e também se nota um interesse no estudo do comportamento humano, pelo desenvolvimento de uma pedagogia personalizada e por uma visão da organização consensual e harmoniosa (Silva, 2011). Neste contexto, a imagem da *escola como democracia* está ligada a uma concepção de funcionamento das organizações em que, valorizando as pessoas, aponta para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar, de modo a que a harmonia e o consenso prevaleçam.

Para Lourenço (2008) a concepção de democracia aparece ligada ao princípio da liberdade, que implica uma concepção do indivíduo como pessoa ativa e responsável pelo próprio desenvolvimento na organização em que está inserido. Assim, de acordo com o autor, para que a democracia se efetive na escola torna-se necessário que as decisões de política interna sejam tomadas por todos aqueles que por elas são afetados, ou pelos seus representantes, permitindo que os atores exercitem o seu direito de participar na gestão da escola.

Deste modo, a imagem da escola como democracia dá menos ênfase à dimensão formal e estrutural das organizações, ao contrário do que acontecia com as imagens da escola como empresa e como burocracia, privilegia e valoriza os indivíduos, suas perspectivas e objetivos dentro da organização. Ainda segundo o autor, a participação e a democracia organizacional são dois aspetos fundamentais que constituem formas de mudar a ordem hierárquica tradicional das relações de cima para baixo, características presentes na escola como burocracia (Teixeira, 2011).

De acordo com Mendonça (2007), a escola como democracia apresenta os seguintes indicadores; Desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões; Utilização de estratégias de decisão colegial; Valorização dos comportamentos informais; Incremento do estudo do comportamento humano e defesa da utilização de técnicos para a “correção dos desvios”; Visão harmoniosa e consensual da organização; Desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.

2.3. A escola como arena política

Podemos dizer que a evolução das teorias organizacionais e administrativas parte duma perspectiva tradicional, a chamada teoria científica, que considerava que as organizações deveriam ter objetivos claros e consistentes, estabelecidos por aqueles que detêm o poder, para uma visão política, que admite a diferenciação de interesses e a negociação das decisões. Esta abordagem que contraria a visão tradicionalista, parte do princípio que as escolas são arenas políticas na medida em que os diferentes grupos de interesse interatuam de modo a satisfazer as suas exigências particulares num contexto de objetivos de luta pelo poder e a partir da consideração do conflito e dos processos de negociação, poder e tomada de decisão, como aspetos intrínsecos à ação organizacional. Neste contexto, as relações de poder que os indivíduos estabelecem são influenciadas pela maneira como eles reagem e resolvem os diferentes problemas, umas vezes encontrando consenso e outras estando em situações conflituosas (Silva, 2006).

O modelo político surge a partir do desenvolvimento de várias linhas de investigação que, basicamente, recusaram a conceção homogénea racional e consensual da organização e avançaram para uma visão da realidade organizacional onde a homogeneidade cedeu o lugar à heterogeneidade e a harmonia foi usurpada pelo caos. Portanto, podemos perceber que este modelo, ao contrariar a racionalidade das ações subjacentes na atividade dos atores ao nível das organizações, privilegia o conflito que foi relegado e afastado pela burocracia e o considera como elemento de mudança e ponto de convergência onde as diferenças são limadas (Costa, 1996).

Embora possa haver dificuldades de aplicação do modelo político ao estudo da escola, principalmente as públicas, pelo facto de a gestão estar a cargo dum sistema fortemente centralizado e controlado pelo Estado, que muitas das vezes configura a vida dos actores e os confina a seguirem um percurso já traçado, o que dificultaria a mobilização de interesses e de grupos antagónicos, quer por falta de espaço de intervenção, quer pela existência duma cultura de conformidade, este modelo se releva de extrema importância na medida em que a compreensão da escola como sistema político implica o reconhecimento da diversidade de

interesses e ideologias e a inexistência de objetivos consistentes e partilhados por todos. Ora os atores presentes na escola, na maior parte das vezes, possuem interesses contraditórios e objetivos que não são muito claros, razão pela qual as questões como poder, luta e conflito presentes na escola, incentivariam as iniciativas e liberdade dos atores para a participação e tomada de decisão conjunta. Estes atores, quando procuram atingir seus objetivos mesmo num apertado quadro político-institucional, aproveitam pequenas margens de liberdade e mobilizam as zonas de incerteza que controlam (Lima, 1998, 2008).

Nesta mesma visão, Libânio (2001) considera que as práticas organizativas são socialmente construídas com base nas experiências subjetivas e as intenções das pessoas. É assim que as organizações devem ser vistas não como uma realidade objetiva, mas sim como espaços onde os participantes possuem interesses e objetivos heterogêneos, e encetam negociações para convergirem para o mesmo fim. O autor ainda afirma que, no extremo, esta conceção recusa a possibilidade de se definirem normas e estratégias de funcionamento da escola, pois os valores e práticas são compartilhados na organização como um todo.

Segundo Monteiro (2006), a perspetiva política da análise organizacional, em concreto das organizações escolares, pode assumir duas dimensões. A primeira dimensão é aquela que podemos designar por *micro política*, dirigida para os aspetos *micro*, que referencia os processos internos da organização, tais como, a escola como uma arena política, onde predominam interesses distintos, conflitos, negociações e onde processos e finalidades organizacionais são instáveis e conflituosas. A outra, de cariz *macro*, centrada na análise do papel político e ideológico, que organizações como a escola desempenham no contexto sociocultural mais alargado e onde existem grupos de interesse dinâmicos e conflitos similares aos da sociedade mais geral ou aos do Estado. Silva (2004) argumenta que a perspetiva política considera as organizações como coligações de indivíduos e grupos de interesse, que diferem entre si quanto aos valores, preferências, interesses, crenças e perceções da realidade, razão pela qual torna o processo de decisão e fixação de objetivos resultado de negociações geradas a partir de situações de conflito que surgem devido à existência de posições divergentes dos grupos existentes⁹⁵ no interior da organização.

Também Costa (1996) caracteriza a escola como arena política identificando quatro grandes fatores:

- A escassez de recursos: os diferentes grupos componentes da arena escolar dificilmente estão de acordo sobre a necessidade, a quantidade, a utilização ou a eficiência dos recursos pretendidos (por recursos entende o autor não só as instalações, o equipamento, o pessoal, ou o dinheiro mas, também, outros de tipo mais qualitativo como, por exemplo, o capital cultural e o know how);
- A diversidade ideológica: as concepções, as crenças e as atitudes acerca da realidade escolar e dos objetivos pedagógicos diferem de ator para ator e radicam nas diferentes concepções de homem, de sociedade e de educação de cada indivíduo;
- A conflitualidade de interesses: a escola é constituída por uma heterogeneidade de indivíduos (e de grupos) com interesses próprios e diversificados de ordem pessoal e profissional, sendo muitas vezes comum que aquilo que interessa a uns não interessa a outros;
- As diferenças de personalidade: o ser humano vai, desde o seu nascimento, formando (em interação com o meio) uma personalidade própria que o identifica como pessoa e que individualiza os seus procedimentos sociais. Esta personalidade traduz-se em diferentes tipos caracterológicos e estilos comportamentais que, não raras vezes, entram em conflito (1996, p.80.81)

Machacaz (2009), por sua vez, afirma que as escolas possuem realidades próprias que as diferenciam umas das outras, razão pela qual a maneira como cada uma reage a situações problemáticas e como enfrentam as contrariedades decorrentes de um qualquer processo de mudança em particular não é comparável ou aplicável a outros estabelecimentos similares. Assim, aquilo que constitui problema de difícil resolução para uma escola, constitui um desafio em que a solução é perfeitamente alcançável, dependendo muito do tipo de cultura organizacional vigente no estabelecimento, ou seja, do tipo de cultura que é praticada pela liderança e que é transmitida a todos os que integram de novo a organização

Machacaz (2007) também refere que a escola é constituída por indivíduos que têm valores, perspectivas e interesses diferentes, sendo por vezes totalmente antagónicos. Esta divergência entre os indivíduos leva a existência de conflitos ao nível interno que, muitas vezes, é propositadamente oculta aos estranhos, e que atribui à escola um cunho de lugar de confronto, como se de uma arena política se tratasse.

Ainda segundo Machacaz (2007) e Silva (2004), a escola enquanto organização é vista como espaço de confrontação e competição, onde os atores ou grupos com interesses particulares e

diversificados juntam-se para travarem lutas de poder com a intenção de atingirem os objetivos que consideram prioritários. Na tentativa de atingir os objetivos e interesses os indivíduos fazem uso da posição que ocupam na organização e também da sua liberdade individual, ultrapassando a autonomia decretada pela organização. Pelo que a ação coletiva se desenvolve como um jogo de poder em que cada ator ou grupo mobiliza as fontes de incerteza pertinentes para realizar os seus objetivos e vencer o sistema. Com efeito, a formulação das políticas no interior da organização é o resultado de negociações que decorrem em função do poder relativo de cada grupo de interesses correspondendo a um compromisso satisfatório que pode representar uma mudança de objetivos.

Deste modo, Monteiro (2006), ao conceber as organizações escolares como representações dos sistemas políticos globais, entende-as como realidades sociais complexas onde indivíduos e grupos com interesses e finalidades específicas entram em interação para atingirem os seus próprios objetivos, e para tal recorrem a diferentes estratégias, mobilizando poderes e influências e desencadeando situações de conflito, de coligação e de negociação.

Neste vertente, o poder torna-se uma fonte central no processo de negociação e confronto entre os indivíduos no interior da organização e surge como uma das estratégias que facilita o alcance dos objetivos, pois os indivíduos tornam-se capazes de influenciar o curso dos acontecimentos que deixam de ser vistos apenas como fruto de uma racionalidade externa apoiada na relação entre meios e fins.

2.4. A escola como anarquia

As correntes mais recentes têm considerado que a estrutura das organizações escolares ao nível interno se aproxima daquilo que é designado por anarquia organizada, uma vez que à racionalidade, previsibilidade e clareza limitadas dos seus atores, grupos e até das organizações, se contrapõe a ambiguidade e o funcionamento imprevisível e incerto da organização. A conotação do termo anarquia organizada aparece neste modelo não no sentido de um conjunto de indivíduos atuando sem rumo ou mesmo sem um governo, mas uma anarquia onde pela natureza

da sua atividade, os objetivos e preferências tendem a ser definidos de forma inconsistente, os processos e tecnologias são pouco claras para os membros e a participação tem sido fluida. Esta ordem é portanto uma ordem diferente daquela verificada no modelo racional, onde os processos e resultados seguem uma direção linear, e portanto permite a compreensão do outro lado da organização em que os processos e as ações são orientados pelo lado informal (Lima, 2008).

Neste contexto, podemos afirmar que a imagem da escola como anarquia introduz características como a ambiguidade, a imprevisibilidade e incerteza que condiciona a existência de vários grupos independentes ou desligados uns dos outros com objetivos que nem sempre se apresentam como consistentes, verificando-se, neste sentido dimensões de descoordenação, de inconsequência, e de dissensão, entre, por um lado, as intenções, os discursos, as decisões, os documentos e, por outro, as práticas, os resultados efetivos, a ação organizacional propriamente dita (Costa, 2007). Neste contexto, Lima (2001) considera que ao nível do funcionamento da escola como organização existem dois planos de análise: o *plano das orientações para a ação organizacional* (a perspetiva jurídica, legal, normativa, formal, correspondendo ao lado oficial e intencional da organização) e o *plano da ação organizacional* (o das manifestações efetivas das práticas dos atores e dos grupos, numa versão nem sempre oficial da realidade, onde por vezes ocorre a *infidelidade normativa*) que caracteriza o modelo anárquico. Assim (Costa, 2007), estes dois planos de análise organizacional - o primeiro mais ancorado numa leitura burocrática, *conjuntiva* e de *conexão* do funcionamento organizacional e o segundo seguidor da visão anárquica, *desconexa* e *disjuntiva* - podem estar simultaneamente presentes nas organizações, o que traduz, segundo o autor, um *modo de funcionamento díptico* da escola

Para Lima (1998, 2008), os objetivos dentro da organização podem ser caracterizados como problemáticos, uma vez que é difícil definir um conjunto de objetivos comuns e consistente para todas as preferências no interior de uma organização, pois cada um luta para que a sua posição sobressaia; assim, podemos dizer que os pais, professores, alunos e direção da escola tem cada um, perspetivas e modos diferentes de resolver os problemas na escola. Quanto à tecnologia usada, podemos dizer que, pela natureza do produto que é construído num processo que envolve interação e troca de experiência, nem sempre são compreendidos pelos seus membros, pois é na base da aprendizagem dos erros passados, isto é, com base em procedimentos de tentativa-erro

que ela opera e na criação de novos processos de acordo com a necessidade. Já a participação depende do esforço empreendido pelos atores, pois por vezes estes tendem a dominar melhor um assunto em relação a outros, o que contribui para que as fronteiras da organização sejam incertas e mutáveis.

Para Cohen, March e Olsen (1972, citados por Lima, 1996), as organizações naqueles moldes podem ser equiparadas a caixotes de lixo, onde os problemas e soluções neles são depositados e atirados e a sua resolução não segue a ordem sequencial, a tomada de decisão é feita conforme os momentos e as soluções resultam de um conjunto de ações independentes e desligados uns dos outros. Um aspeto importante da anarquia é o facto das práticas quotidianas dentro das organizações acontecerem de modo desarticulado e de acordo com a necessidade ou a importância do assunto a que os indivíduos lhe atribuem no momento em discussão. Portanto, não se trata apenas de contrapor ao modelo burocrático onde a discussão e soluções dos problemas apresentam uma sequência de identificação do problema, definição, seleção da solução, implementação e avaliação, mas olhar a organização num outro sentido e perceber que não existe apenas uma lógica racional que conduz a vida dos atores e o modo de relacionamento entre eles.

Costa (1996) enquadra uma imagem de organização escolar como anarquia mobilizando os conceitos de ambiguidade, de imprevisibilidade e de incerteza. E apresenta as seguintes dimensões:

- A escola é uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua;
- O seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico suportado por intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida;
- A tomada de decisões não surge a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas irrompe, de forma desordenada, imprevisível e improvisada;
- Um estabelecimento de ensino não constitui um todo unido, coerente e articulado;
- As organizações escolares são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo;
- Diversos processos organizativos desenvolvidos pela escola assumem um carácter essencialmente simbólico. (1996, p.89-90)

2.5. A escola como hipocrisia

Pretendemos aqui recorrer ao modelo da hipocrisia seguindo a lógica que vínhamos tratando anteriormente, onde as organizações deixam de ser percebidas apenas na lógica das teorias tradicionais do consenso, da conexão e da decisão racional e passam a ser vistas como locais onde existem níveis elevados de inconsistência (Costa, 2007), isto porque deparamos com situações de descoordenação e de incoerência entre o *discurso*, a *decisão* e a *ação*. E nesta ordem de ideias, para Brunsson "as organizações podem falar num sentido, decidir noutra e atuar num terceiro nível" (2006: 18), ou seja, existe uma inconsistência e falta de coerência e conexão entre estas dimensões do funcionamento organizacional, o que, segundo o autor, caracteriza as organizações como hipocrisia.

Para Costa (2007), esta falta de conexão entre as dimensões do funcionamento organizacional, acontece porque existe uma dependência que as organizações têm relativamente ao seu ambiente, às pressões, às exigências e às normas (muitas vezes inconsistentes e mesmo contraditórias) a que são sistematicamente sujeitas, e que devem responder de forma favoravelmente às mesmas; caso contrário, põem em causa a sua legitimidade institucional.

Ainda a respeito da hipocrisia nas organizações, Brunsson (2006) apresenta uma dupla face das organizações, identificando as noções de organização para a ação e organização política que correspondem a tipos ideais antagónicos de funcionamento das organizações bem como a modos também distintos de as descrever. Assim, a organização para a ação exige coordenação, integração e uniformidade, qualidades que irão preencher as estruturas, os processos e as ideologias organizacionais enquanto que a organização política exige dissolução, desintegração, isolamento e variedade nas estruturas, nos processos e nas ideologias.

Para Costa (2007), esta dupla face da hipocrisia dentro da organização apresentada por Brunsson não é um mal que as organizações devem lutar; pelo contrário, é uma solução necessária para a sobrevivência organizacional. Ou seja, a separação entre *ação* e *política* é a resposta natural às exigências desconexas e contraditórias a que são submetidas as organizações.

Neste sentido, segundo Brunsson (2006: 56), são quatro as principais formas que esta separação

entre *organização para a ação* e *organização política* pode assumir no comportamento organizacional:

- i) a separação *cronológica* (em determinados períodos a organização pode responder às exigências da ação e noutros aos condicionalismos da política);
- ii) a separação por *assuntos* (há temas que podem servir para produzir coerência da ação e outros para conduzir a política);
- iii) a separação por *ambientes* (a organização pode optar pela dimensão da ação ou pela dimensão política, em função do ambiente e dos interlocutores com quem interage);
- iv) e a separação por *unidades organizacionais* (a organização pode criar ou utilizar diferentes estruturas, umas para responder às exigências políticas e outras concentradas nas imposições da ação).

3. A escola e a comunidade

3.1. A dimensão societária e a dimensão comunitária da educação

A educação na visão de Formosinho (2005) é ao mesmo tempo uma atividade resultante da ação subjetiva dos indivíduos que é orientada para um sentimento de pertença comum e também uma atividade socialmente construída, consciente e racionalmente orientada para organizar a ação social e com fins específicos. Nesta vertente, a educação enquanto ação subjetiva constitui uma atividade comunitária e na medida em que ela é socialmente construída e acontece de forma organizada e intencional é uma atividade societária.

Ainda segundo Formosinho (2005), a educação na dimensão societária comporta dois aspetos que a caracterizam como uma ação socialmente construída. O primeiro prende-se com o facto da educação na maior parte das vezes ser uma ação que acontece no contexto de um grupo, seja uma família, grupo profissional e na escola e os valores transmitidos por essa educação serem predominantemente valores sociais. O segundo aspeto evidencia o facto de a educação ser uma ação de pessoas sobre pessoas e os valores neles transmitidos serem construídos socialmente.

Nesta ordem de ideias podemos dizer que a educação constitui uma ação das gerações adultas sobre as gerações mais jovens e, como tal, condiciona a emergência da escola como instituição básica da sociedade contemporânea. Deste modo a escola se configura numa dimensão societária pois a atividade nela desenvolvida acontece de forma racional e organizada, de modo sequencial e sistemático traduzindo o projeto da geração adulta para a educação da geração jovem.

O autor também afirma que estas escolas que vinculam o projeto de sociedade são escolas de interesse público e estão sujeitas a controlo público. E todas as escolas estatais ou não que caracterizam o projeto societário para a educação da geração jovem são escolas de interesse público.

Contudo, a educação não se desenvolve apenas num único sentido, isto é, não se constitui como uma ação unilateral de uma geração para outra, de pais para os filhos, de professores sobre alunos. Existe nesta ação sempre uma interação nos dois sentidos que permite a ambas as partes uma influência ao nível dos conhecimentos, valores e atitudes.

Neste sentido, a educação que se dá na escola de interesse público, apesar de ser uma educação formal que se dá através do contacto direto, ela exige um contacto pessoal direto e prolongado entre os educadores e educandos.

3.2. A escola como serviço local do Estado

Quando nos referimos a escola como serviço local do Estado, a imagem que a ela associamos é a de um serviço que está dependente de um poder central que comanda todas as atividades administrativas, ou seja prevalece um modelo centralizado, cabendo à escola e seus atores apenas cumprir com orientações que já vêm predefinidas. Assim, podemos dizer que a escola como um serviço local do estado é um serviço que funciona na dependência hierárquica dos serviços centrais concentrados ou desconcentrados do ministério da educação. Neste tipo de gestão a escola é restrita e “fechada”, e a comunidade restringe-se apenas aos atores internos que podem ser enquadrados na cadeia hierárquica dos serviços da administração da educação e estão sujeitos

ao poder disciplinar do Estado. Deste modo, na comunidade fazem parte apenas os professores, funcionários e alunos. Assim como serviço local do Estado a escola não possui nenhuma autonomia e constitui-se como um serviço sufocado por despachos, circulares e instruções diretas do poder central (Formosinho, 1981).

Para Lopes (2006, citando Formosinho, 1989), num modelo onde a escola funciona de forma “formatada”, a prestação de contas deve ser feita em exclusivo perante o Estado, através dos serviços de Inspeção. Esta prestação de contas é feita tendo em conta apenas o cumprimento dos meios independentemente da prossecução dos fins. No domínio pedagógico, por exemplo, a prestação de contas se baseia no ensino (o meio) ignorando a aprendizagem dos alunos (o fim) e é assim que o ministério ao entrar na escola faz o controlo do cumprimento dos Decretos – Lei, Despachos Normativos, Circulares ou Ofícios dos Serviços Centrais.

Ferreira (2002), ao refletir em torno da escola como um serviço local do Estado, argumenta que nela a participação dos indivíduos é apenas uma participação consultiva, não havendo a noção de concertação nem de contrato para a tomada de decisões, sendo, ao mesmo tempo, uma participação obrigatória na execução das decisões excluindo deste modo o carácter democrático no processo de tomada de decisão. Neste sentido, podemos dizer que neste modelo o estilo de democracia que prevalece é o de democracia representativa, pois o poder não é negociado e dele não fazem parte os atores externos.

Segundo Ferreira (2002), na escola como serviço local do Estado, dois conceitos aparecem intrinsecamente relacionados, a direção e gestão. Nesta conceção, a direção se encontra situada fora da escola e cabendo ao ministério à formulação de políticas e estratégias ou a sua adoção. Já a gestão refere-se sobretudo à implementação dessas políticas e estratégias e situa-se predominantemente na escola.

3.3. A escola como comunidade educativa

A construção de uma sociedade democrática já não é compatível com modelos de gestão onde as comunidades são excluídas do processo ao nível da escola. Assim, esta precisa de abrir e trazer para dentro dela os vários intervenientes do processo educativo para que os interesses comuns sejam partilhados de uma forma interativa. Como afirma Formosinho (1989), a escola como uma *comunidade educativa* diz respeito a todos os interessados pela educação escolar que se situam no sistema de interações com a escola. E desta forma a escola não é vista mais como um “serviço local do Estado”, onde era considerada como um local fechado em si mesmo, sem contacto com o mundo, outrossim ela envolve a participação da comunidade, numa conceção de democracia participativa da ação escolar.

Lopes (2006) afirma que, quando o Estado confere à sociedade civil um relevo primordial no âmbito da participação na gestão dos seus serviços, estes torna-se mais próximos às populações e a escola deixa de ser uma organização burocrática e centralizada como num serviço local do Estado, onde é fechada em fronteiras físicas, e assim a sua direção se desloca do centro para a(s) periferia(s), ou seja, para a comunidade em que se insere, passando o poder de direção a residir nessa comunidade. Deste modo, podemos dizer que os indivíduos que fazem parte desta comunidade, no sentido que Formosinho (1989) advoga, são constituídos por professores, alunos, encarregados de educação, auxiliares de ação educativa, representantes das autarquias e dos interesses económicos e culturais que colaboram com a escola.

Neste contexto, a escola como uma comunidade educativa, dentro de um modelo descentralizado de administração pública não é vista numa perspetiva “fechada”, onde participam apenas os indivíduos que podem ser enquadrados na cadeia hierárquica dos serviços da administração da educação. A escola neste modelo é uma comunidade educativa aberta a todos os interessados no processo educativo, e inclui os “membros e os clientes”, alunos e encarregados de educação, e a comunidade local. Assim, a escola deixa de ser dirigida em exclusividade pelo Estado e passa a envolver um Conselho de direção com participação de toda a comunidade educativa (Lourenço, 2008).

A escola como *comunidade educativa* pressupõe também uma escola com autonomia, ou seja, com poder para tomar decisões nos domínios curricular, científico e pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados. Segundo Cardoso (2010), a autonomia da escola tem em vista criar maior participação da comunidade e mudar o tipo de responsabilização da escola, isto é, a prestação de contas deixa de ser feita apenas ao Estado e passa a ser feita em primeiro lugar à comunidade educativa. Esta prestação de contas feita à comunidade educativa é mais do tipo democrático no sentido em que procura justificar (Formosinho, 1989) “os meios usados em função dos resultados atingidos e não se satisfará com a mera verificação da legalidade desses meios, independentemente dos fins prosseguidos” (p. 7).

Do exposto acima podemos dizer que, neste modelo, predomina uma democracia participativa na medida em que o princípio de administração descentralizada está sempre presente e existe uma liberdade dos atores para negociarem o poder com o Estado. Neste sentido, a escola concebida como uma instituição da comunidade, está muito mais exposta à influência das famílias e os vários indivíduos que direta ou indiretamente participam nela, pois muitas das decisões importantes sobre o seu funcionamento são tomadas a nível local e pressupõem a participação de todos os intervenientes (Ferreira, 2002).

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Depois de termos definido ao longo do nosso quadro teórico as lentes que nos ajudarão a ler e compreender as dinâmicas de interação entre os atores que fazem parte da escola, concretamente no Conselho de escola, através do envolvimento da comunidade local na tomada de decisão e resolução dos problemas que afetam a vida da escola, é importante descrever o percurso metodológico escolhido para a realização deste estudo e apresentar os fundamentos que enformam as opções tomadas.

Assim e dada a complexa e infundável realidade social em estudo e, sobretudo, nas investigações educativas e no que respeita à perceção dos participantes do nosso estudo em relação à sua participação nos processos de tomada de decisão dentro do Conselho de escola e para que possamos conhecer melhor como este Conselho funciona, como os membros da comunidade têm participado nas diversas atividades e como é que as decisões tomadas por este Conselho são implementadas ao nível da escola, tomámos diferentes opções processuais.

Neste contexto, e tendo em conta os objetivos definidos e as questões formuladas anteriormente, optamos por uma metodologia de carácter qualitativo na modalidade de estudo de caso. Portanto, a pesquisa empírica em análise resulta de um estudo de campo que teve lugar na província de Cabo-Delgado no ano de 2013 com base em entrevistas, observações e análise de vários documentos ligados ao funcionamento do Conselho de escola.

Ao longo deste capítulo procuramos apresentar, a fundamentação do estudo, a especificação do problema, a definição dos objetivos que norteiam a investigação e as opções metodológicas e, por fim, apresentamos a caracterização da escola e dos sujeitos da investigação, o material empírico sobre o qual incidimos e as respetivas técnicas, instrumentos e procedimentos utilizados.

1. Fundamentação do estudo

A governação da escola constitui na atualidade uma das grandes preocupações na educação a nível internacional e a nível nacional. O envolvimento da comunidade externa nas escolas é uma das componentes importantes que assinala a democratização das escolas na atualidade. Ao nível das escolas Moçambicanas, o envolvimento da comunidade externa verifica-se após o período pós-independência quando as primeiras experiências de envolvimento dos pais e encarregados de educação começaram a se fazer sentir através das comissões de pais e de ligação escola-comunidade (CLEC). As CLEC tinham como objetivo criar as condições de abertura da escola às comunidades e assim envolver os pais e encarregados de educação nos processos de tomada de decisão e resolução dos problemas dos seus educandos MEC (2005).

Esta ligação entre a escola e a comunidade está legalmente consagrada desde 1983 com a introdução do sistema nacional de educação através do Decreto-Lei nº 4/83, de 23 de março, que, no seu artigo 3 alínea f sobre os princípios pedagógicos, prevê a ligação estreita entre a escola e a comunidade, na medida em que a escola recebe a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondam às exigências de edificação de um país socialista.

Contudo em 1990 com o fim da guerra civil e assinatura dos acordos geral de paz, Moçambique evolui dum sistema monopartidário para multipartidário que obrigou o governo a alterar a Constituição e introduzir um novo conceito de democracia, a democracia representativa. Com a introdução da nova Constituição em 1990, o país iniciou um programa de reforma do sector público assente em princípios de descentralização como parte de um conjunto de reformas políticas, económicas e administrativas que culminou com a introdução da lei 3/94 primeira lei da descentralização dos órgãos locais do Estado (Faria e Chichava, 1999). Este novo cenário político que Moçambique passou a viver, tornou a Lei nº 4/83, de 23 de março desajustada às condições sociais e económicas do país e contribuiu para a sua revisão. O Sistema Nacional de Educação introduz alterações ao nível pedagógico e organizativo na Lei nº 4/83, de 23 de março, e aprova a Lei nº 6/92, de 6 de maio. Nesta nova lei, apesar de ser ainda o Estado quem organiza e promove o ensino como parte integrante da ação educativa, no seu artigo 1, princípios gerais, o

Estado permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias na gestão no processo educativo incentivando uma maior ligação entre a comunidade e a escola.

Os conselhos de escola nascem desta necessidades de abertura da escola às comunidades locais através do Diploma Ministerial nº 54/2003, de 28 de maio, que, no contexto da descentralização administrativa, procura criar maior flexibilidade nos processos de tomada de decisão ao nível das escolas através duma gestão democrática. O diploma ministerial nº 54/2003, de 28 de maio, no que refere à organização e funcionamento das escolas, no seu artigo 8 refere que nas escolas o conselho de escola funciona como um órgão executivo e as comissões e/ou associações de pais ou de ligação escola/comunidade são órgãos de apoio ao funcionamento do conselho de escola.

2. Explicitação do Problema

A gestão e organização dos sistemas educativos concretamente a escola há muito que deixaram de ser feitas sem o envolvimento de entidades externas. Neste contexto as escolas nos últimos tempos abriram os seus espaços e permitiram aos vários atores externos como pais e encarregados de educação, representantes da comunidade e outros a possibilidade de contribuírem com as suas experiências e aprendizagens na resolução dos vários problemas que ela enfrenta no seu dia-a-dia através da criação de vários órgãos de gestão.

Assim e procurando perceber as lógicas de funcionamento dos vários órgãos de gestão que integram a comunidade ao nível das escola, o problema que se quer investigar tem a ver com a participação dos vários atores dentro do conselho de escola, ou seja, procuramos como objetivos deste estudo compreender o modo como os membros do Conselho de Escola dão sentido aos seus processos de tomada de decisão, caracterizar as dinâmicas de participação do Conselho de Escola, identificar as potencialidades e os constrangimentos das modalidades de participação adotadas pelo Conselho de Escola e, por último, analisar o sentido de que se reveste a participação da comunidade educativa no âmbito do Conselho de Escola. Neste sentido estabelecemos como pergunta de partida: *“como é que os atores implicados no Conselho de Escola percecionam a sua participação nos respetivos processos de tomada de decisão?”*. Para

que pudéssemos responder à pergunta de partida por nós formulada, elaboramos outras questões que ajudaram a responder a inquietação do nosso estudo:

- Que significados atribuem os membros do conselho de escola ao processo de tomada de decisão e a sua participação no conselho e que tipos e modalidades de participação existem no conselho de escola;
- Até que ponto os mecanismos de gestão são orientados para os processos democráticos que favoreçam a emergência de uma cultura de responsabilidade partilhada;
- De que modo se promove o diálogo, a negociação e a tomada de decisão em todo o processo de participação;
- Que condições são mobilizadas, por parte da direção e do conselho de escola, para que a os membros tomem parte nas decisões estratégicas da escola;
- De que modo os diversos atores implicados reúnem condições para exercer, efetivamente, o seu poder de tomada de decisão.

3. Objetivos

3.1. Objetivo geral

Compreender e interpretar os significados produzidos pelos atores que participam como membros efetivos do Conselho de Escola.

3.2. Objetivos específicos

- 1.1.1. Caracterizar as dinâmicas de participação do Conselho de Escola.
- 1.1.2. Analisar o sentido de que se reveste a participação da comunidade educativa no âmbito do Conselho de Escola.
- 1.1.3. Identificar as potencialidades e os constrangimentos das modalidades de participação adotadas pelo Conselho de Escola

4. Opção metodológica

Para responder às questões colocadas anteriormente, privilegiamos a investigação qualitativa na modalidade de estudo de caso, pois é nosso propósito tentar apreender com maior profundidade o sentido da percepção dos nossos entrevistados em relação à sua participação no Conselho de Escola, e apesar de termos usado alguns dados estatísticos, na análise dos mesmos teremos presente o enfoque compreensivo e interpretativo (Flick, 2005). Segundo Vilelas (2009), Stake (1998) e Lessard - Hérbet e Boutin (2010) os estudos de casos são os que se preocupam com uma situação em particular e a complexidade de um caso singular, o investigador reúne informações da problemática de forma pormenorizada com vista a abranger a totalidade da situação. Lessard - Hérbert e Boutin (2010) afirmam ainda que nos estudos de casos o investigador aborda o seu campo de investigação a partir do interior, participando de forma ativa na vida dos sujeitos observados, ele reúne informações numerosas e pormenorizadas com vista a abranger a totalidade da situação. Assim o caso é uma unidade de análise, que pode ser uma criança, pode ser um grupo de alunos ou um determinado movimento de professores que estudam uma determinada situação da infância, por outras palavras, um caso pode ser definido como um fenómeno de certa natureza ocorrendo num dado contexto.

Deste modo, recorreremos a um estudo de caso do tipo descritivo e interpretativo pelo facto de permitir compreender e interpretar a percepção dos membros do Conselho de Escola em relação à sua participação nos processos de tomada de decisão. A este respeito, Vilelas (2009) e Sampier (2006) afirmam que as pesquisas do tipo descritivo procuram conhecer as características de determinada população e a preocupação central do investigador será a de fazer uma descrição duma realidade. Ainda segundo Vilelas (2009), os estudos de caso são apropriados quando pretendemos responder às questões “como” e “porque”, onde o controle da situação está fora do pesquisador.

Os estudos de casos também permitem centrar-se em um caso concreto ou situação e identificar os distintos processos interativos que o caracterizam. Este tipo de estudo constitui um dos modelos de investigação das ciências sociais e se enquadra dentro dos estudos ideográficos pelo facto de se orientar à compreensão profunda da realidade singular em estudo (Guijaro e

Velázquez, 2007). Ainda segundo o autor, os estudos de casos são caracterizados por quatro propriedades bastantes distintas: particularista, descritivo, heurístico e indutivo. O estudo de caso é particular na medida em que se centra numa situação, evento, programa ou fenómeno particular; é descritivo porque faz uma descrição bastante aprofundada do objeto em estudo; é heurístico pois ajuda o leitor a compreender o caso, dá lugar ao descobrimento de novos significados e confirma o que já é conhecido, e, por último o estudo de caso se apresenta como indutivo pelo facto de descobrir novas relações e conceitos.

Este tipo de estudos tem sofrido algumas críticas, sendo considerados por alguns autores como tendo falta de objetividade e rigor suficiente para constituírem um método credível de investigação. Segundo Vilelas (2009), as questões que frequentemente são apresentadas como justificações para a falta de objetividade e rigor nos estudos de caso também podem estar presentes em outros métodos de investigação científica, se o pesquisador por exemplo não tiver experiência ou o saber necessário para realizar os estudos de natureza científica e, portanto, não são inerentes ao método de estudo de caso.

Os estudos de caso também se caracterizam por reunir informações numerosas e pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação, são estudos aprofundados e exaustivos de um ou muito poucos objetos de investigação, o que permite obter uma vasto e pormenorizado conhecimento do mesmo. Por este motivo, nestes estudos faz-se um cruzamento de técnicas variadas de recolha de informação, tais como: a observação, a entrevista e a análise documental. O autor ainda afirma que nestes estudos o campo de investigação é o menos construído e portanto o mais real, o menos limitado sendo mais aberto e o menos manipulável, portanto o menos controlável (Lessard – Hérbet e Boutin, 2010; Vilelas, 2009).

Os estudos de caso enquadram-se numa abordagem qualitativa e são frequentemente utilizados para a obtenção de dados na área dos estudos organizacionais. Guerra (2006) afirma que nas metodologias qualitativas se enquadram práticas de pesquisa muito diversificadas, não tendo um sentido preciso em ciências sociais, designando deste modo uma variedade de técnicas interpretativas que tem por fim descrever, descodificar, traduzir certos fenómenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente. Erickson (1986, cit. por Lessard-Herberte Goyete e

Boutin, 1990) utiliza a expressão investigação interpretativa para explicar que as investigações que seguem esta orientação interessam-se pelo significado conferido pelos “atores” às ações nas quais se empenharam.

O método qualitativo assente no paradigma compreensivo ou mesmo interpretativo como Guerra (1990) e Lessard-Herberte, Goyete e Boutin (2006) o apelidam tem as suas raízes no século XIX, mas só no século seguinte se tornou significativo na investigação em educação, quando a recusa da realidade em ser interpretada de forma linear e determinista advogada pelos positivistas alertou para a multiplicidade dos fenómenos sociais e para a sua não-redutibilidade à interpretação a partir dos grandes quadros estruturais. No final do século XIX, as novas propostas pretendiam ultrapassar a dicotomia entre o sujeito e sociedade e, mais do que encontrar a explicação do social, pretendiam interpretar o sentido da dinâmica social, pois a realidade social não sendo aprendida sem a interpretação dos sujeitos, o que se precisava era compreender o significado dos símbolos sociais através dos seus atores em contextos específicos.

Apesar da recusa da utilização das abordagens quantitativas em estudos dos fenómenos sociais nos finais do século XIX, atualmente, aceita-se a tese de um continuum metodológico entre qualitativo e quantitativo, pois mesmo as metodologias neopositivistas que favoreciam inicialmente abordagens puramente quantitativas têm proposto investigações que tomam em linha de conta os contextos do objeto e a dimensão interpretativa. Assim, admite-se a possibilidade de as combinar numa mesma investigação ou num programa de investigação (Guerra, 1990; Lessard-Herberte, Goyete e Boutin, 2006).

A investigação qualitativa, apesar de incluir nas suas investigações várias abordagens metodológicas específicas (Guerra, 2006), concentra-se, em relação à recolha e análise de dados, na descrição e análise de elementos específicos de informação, considerados individualmente, para compreender o seu significado e produzir uma visão da situação ou contexto em que foram gerados. Ainda segundo Guerra (2006), as abordagens que privilegiam a interpretação dos fenómenos sociais têm como finalidade descrever, descodificar, traduzir certos fenómenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente.

Carmo e Ferreira (2008) apresentam como características das metodologias qualitativas: a abordagem indutiva, a visão holística e a investigação naturalista. Na abordagem indutiva os investigadores chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados. Parte-se sobretudo dos próprios dados, e não de teorias prévias, para a compreensão ou explicação e se situa mais nas peculiaridades do que na obtenção de leis gerais. Na visão holística há uma visão abrangente da realidade, sendo os indivíduos, grupos e situações vistos como um todo. Deste modo, a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das interpelações que emergem do contexto. Na investigação naturalista existe uma interação entre o investigador e os sujeitos de forma natural e discreta. Os investigadores procuram compreender os sujeitos a partir dos quadros de referência desses mesmos sujeitos.

Lessard-Herbete, Goyete e Boutin (1990), avançam ainda mais em relação a esta “postura interpretativa e compreensiva dos comportamentos e fenómenos sociais”, afirmando que o objeto de análise nesta vertente deve ser visto em termos de ação, que abrange não apenas o comportamento físico mais também os significados que lhe atribuem o ator e aqueles que interagem com ele. Deste modo, o investigador deve procurar estabelecer uma relação entre as formas de comportamento e os significados que os atores lhe atribuem através das suas interações sociais para descobrir esquemas específicos da identidade social de um grupo específico. Para tanto, a pesquisa não pode ocorrer num espaço construído artificialmente, exigindo assim observações das situações quotidianas em tempo real (Vilelas, 2009).

Daqui podemos inferir que a investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem ou por outra interpretam e atribuem sentido à sua realidade subjetiva e que os investigadores usam este tipo de metodologias para explorar o comportamento, as perspetivas e as experiências das pessoas, grupos e culturas (Vilelas, 2009; Richardson 2010). Ainda segundo Bogdan e Biklen (1999, cit por Vilelas, 2009), a investigação qualitativa é caracterizada da seguinte forma: 1) o investigador é o principal instrumento; 2) a investigação qualitativa tende a ser mais descritiva; 3) Na investigação qualitativa há mais interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados

indutivamente; 5) o significado é de importância vital para as abordagens qualitativas; 6) é indutiva, isto é, o pesquisador desenvolve conceitos, ideias a partir de padrões encontrados nos dados.

Outro aspeto característico da pesquisa qualitativa é o facto de ela ser descritiva, e a impossibilidade de generalizar os resultados. Em relação à característica descritiva, as investigações de orientação qualitativa têm como material primordial da investigação a palavra que expressa a fala, sendo sua pretensão compreender, profundamente, os valores, as práticas, as lógicas de ação, as crenças, os hábitos, as atitudes e as normas culturais que asseguram aos membros de um grupo ou de uma sociedade a atuação no seu quotidiano. No que diz respeito a impossibilidade de generalização dos resultados, as investigações qualitativas ao valorizar o sujeito e o considerar capaz de ter racionalidades próprias e comportamentos estratégicos, que dão sentido às suas ações num contexto sempre em mudança provocada pela sua própria ação, preocupam-se mais em compreender os fenómenos em sua profundidade e contextualizá-los, mais do que verificar a ocorrência dos comportamentos e generalizá-los (Vilelas, 2009; Guerra, 2006).

5. Campo de estudo

A escola selecionada para a realização deste estudo é destinada ao ensino secundário geral. É uma escola comunitária e propriedade do Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora, orientada pela mesma Congregação em Moçambique e localiza-se na província de Cabo-Delgado na parte central da cidade de Pemba.

O espaço físico da escola é constituído por quatro edifícios, sendo três destinados a lecionação de aulas e um onde funciona a direção da escola. Com espaços ajardinados, uma área de jogos exteriores em construção. Existem 21 salas polivalentes e 6 salas específicas, e um estaleiro de construção civil para além de espaços de apoio a atividades de convívio que também está em construção.

Esta Escola iniciou as suas atividades no ano de 2011 somente com as classes iniciais de cada ciclo e, atualmente, leciona o nível secundário do I° e II° ciclo completos. No ano de 2011 foram matriculados na escola 250 alunos, dos quais 147 homens e 103 mulheres e neste ano de 2013, foram matriculados 939 alunos dentre os quais 505 de sexo masculino e 434 de sexo feminino.

O Pessoal da Escola é composto por 31 professores (27 professores e 4 professoras), e 5 funcionários não docentes (2 funcionários e 3 funcionárias).

Nesta escola, o Conselho de escola habitualmente funciona com todos os seus membros com exceção duma representante dos alunos, assim, o conselho conta com um representante dos professores, cinco representantes dos pais e encarregados de educação, um representante dos alunos e dois representantes da direção, sendo a diretora e o diretor pedagógico, e o presidente do conselho de escola que provém da comunidade. As reuniões deste conselho decorrem nos sábados de acordo com a agenda da reunião numa das salas de aula da escola.

Os membros do conselho de escola são maioritariamente homens, sendo três mulheres e oito homens. Constata-se, ainda que a maior parte dos membros tem entre 35 a 46 anos. A maioria tem apenas o nível secundário geral, nove têm entre décima e décima segunda classe e dois têm o grau de licenciatura.

Em relação à experiência no conselho de escola verificamos que os membros do conselho desta escola são maioritariamente pouco experientes, quatro foram membros no conselho no ano anterior e os restantes sete são membros que foram eleitos no ano em que decorre a investigação.

Relativamente às razões apresentadas pelos membros do Conselho da escola para terem aceitado a candidatura ao exercício do cargo, identificamos razões institucionais e razões pessoais. No que concerne às razões institucionais, referem maioritariamente que percebem o conselho como um órgão que pode ajudar a escola a resolver os problemas vividos no dia-a-dia e assim melhorar a qualidade da escola (DE, RP, RDP). A razão de âmbito pessoal mais referida foi a de interesse dos problemas vividos pelos educandos (RPEE.1, RPEE.2, RPEE.3, RPEE.4), outra das razões apontadas é a experiência acumulado no processo de tomada de decisão.

6. Participantes do estudo

Nas investigações qualitativas ou, como afirma Lessard-Herberte, Goyete e Boutin (2006) e Guerra (1990), nas abordagens compreensivas a questão central não é tanto a definição de uma imensidade de sujeitos estatisticamente “representativos”, pelo contrário, o importante é a definição de uma pequena dimensão de sujeitos “socialmente significativos”, reportando-os à diversidade das culturas, opiniões e expectativas. O ponto central nestas investigações é a representatividade social de um pequeno número de indivíduos que fazem parte do conselho da escola em análise.

A definição do universo e amostra nas investigações quantitativas torna-se de extrema importância pelo fato da realidade ser apresentada tal como ela é. Nas investigações qualitativas geralmente não se designam os indivíduos do estudo, por sujeitos ou elementos da amostra. O termo mais usual é o de participantes para demonstrar o papel ativo dos indivíduos no estudo. Deste modo os participantes são selecionados tendo em conta a sua experiência, interação social ou fenómenos de interesse. Os participantes podem ser um grupo de pessoas, contextos, eventos, factos, comunidades de análise, sobre o qual deverão ser coletados dados, sem que necessariamente seja representativo da população em estudo (Vilelas, 2009; Sampier, Collado & Lucio, 2006).

Ainda segundo Vilelas (2009), nas investigações qualitativas o investigador procura a repetição e a confirmação dos dados previamente colhidos, processo designado como saturação dos dados, razão pela qual habitualmente se faz descrições narrativas e comparações contínuas para compreender as populações ou situações estudadas.

Neste contexto e considerando que optamos por uma abordagem qualitativa na modalidade de estudo de caso, onde o interesse central é apreender o sentido que os nossos participantes atribuem à sua participação no conselho de escola, o trabalho terá como participantes os pais e

encarregados de educação, representantes da comunidade, representantes dos alunos, representantes dos professores, o diretor da escola e o presidente do Conselho de Escola.

Assim iremos entrevistar 10 membros da comunidade escolar, concretamente, 4 pais, 1 representante da comunidade, 2 representantes dos estudantes, 2 representante dos professores, o diretor da escola, o presidente do Conselho de Escola.

A escolha da escola justifica-se pelo facto de esta estar localizada nos arredores da cidade de Nampula onde o nível de educação da maior parte da comunidade é baixo. Este fator permitirá compreender o modo como a comunidade educativa desta escola participa nos conselhos de escola e como a direção da escola cria espaço para que este conselho desenvolva as suas atividades de forma colaborativa.

7. Técnicas de recolha e análise de dados

Para que pudéssemos reunir informações pormenorizadas e abrangentes, usamos os seguintes instrumentos e técnicas de recolha de dados: a entrevista semiestruturada, a observação participante e a análise documental. A opção por estas técnicas justifica-se pelo facto de termos optado por uma abordagem qualitativa na modalidade de estudo de caso, pois as técnicas selecionadas podem ser combinadas num mesmo estudo possibilitando compensar as suas vantagens e desvantagens e assim obter uma informação muito mais fiável e ampla (Vilelas, 2010; Bardin, 2002; Guerra, 2006).

7.1. Entrevista semiestruturada

A entrevista é uma técnica bastante valiosa em investigações qualitativas por permitir ao investigador fazer a confrontação da sua perceção em relação ao “significado” atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com a perceção que os próprios sujeitos exprimem. Esta técnica conduz o investigador a recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos

participantes do estudo (Lessard-Herberte, Goyete & Boutin, 1990). Nesta técnica o investigador recolhe a informação necessária de forma direta aos seus entrevistados, pois há uma interação direta entre o investigador e entrevistados que permite ao primeiro aprender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (Severeino, 2007).

Para Vilelas (2009), a entrevista é uma forma de interação social que tem como objetivo recolher dados para a investigação, onde o investigador faz perguntas e estabelece um diálogo peculiar, assimétrico com o objetivo de levar os entrevistados a fornecer as informações necessárias. Neste processo em que existe uma intenção direta entre entrevistados e entrevistador a vantagem essencial reside no facto de serem os próprios atores sociais que proporcionam os dados relativos às suas condutas, opiniões, desejos, atitudes e expectativas a que de outra forma seria difícil aceder.

Um dos outros aspetos levantado por Vilelas (2009) prende-se com o facto da entrevista semiestruturada ser uma técnica em que os problemas de registo são de extrema importância, pois existe um grande número de palavras que quase sempre são impossíveis de registar na totalidade. Para o nosso estudo as entrevistas foram conduzidas com base num guião (Anexo I) orientado para as questões da pesquisa.

A opção pela entrevista semiestruturada neste trabalho (Stake, 1998) justifica-se por esta ser uma técnica que permite descrever e interpretar com maior profundidade as perceções dos nossos entrevistados na medida em que o investigador deixou que os entrevistados discorressem livremente sobre os tópicos sugeridos. Para tal, elaboramos um guião contendo um conjunto de questões previamente definidas em função do enquadramento teórico e as questões de investigação.

Os guiões de entrevistas continham categorias e subcategorias com vista a recolha da informação sobre a perceção dos sujeitos quanto a constituição e funcionamento do conselho, o relacionamento entre os membros do conselho, concepções de participação, o processo de tomada de decisão e os obstáculos existentes ao nível da escola a participação dos membros nas atividades propostas pelo conselho aos seus membros.

Dentro dos guiões das entrevistas aplicados aos membros do conselho tanto aos que fazem parte da direção da escola como os que representam os alunos e pais forma bastante semelhantes, havendo apenas ligeiras adaptações a constituição do conselho de escola e incluíram categorias e subcategorias que se apresentam no Quadro 1.

Quadro 1 - Categorias, subcategorias e fontes para análise de dados

Categorias de análise	Subcategorias	Fontes mobilizadas para análise dos dados
A- Constituição do conselho	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eleição dos membros do conselho 2. Formas de eleição 	<p>Entrevistas aos membros do conselho</p> <p>Atas de reuniões</p>
B- Relações entre membros do conselho	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relação entre membros do conselho e a escola 2. Relação entre a diretora e os membros do conselho 3. Relação entre membros internos e externos 	<p>Entrevistas aos membros do conselho</p>
C- Concepções e formas de participação no conselho de escola	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perceção da participação pelos membros no conselho 2. Participação dos membros dentro do conselho 3. Participação da diretora dentro do conselho 4. Participação do presidente dentro do conselho 5. Envolvimento dos membros nas atividades da escola 	<p>Entrevistas aos membros do conselho</p> <p>Atas de reunião</p> <p>Observação das reuniões</p>
D- Funcionamento do conselho	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reuniões realizadas 2. Plano anual de atividades do conselho 3. Conhecimento dos documentos produzidos na escola 4. Formação de comissões de trabalho 5. Formas alternativas de envolvimento dos membros nas atividades 6. Assuntos discutidos dentro do conselho 7. Formulação da agenda da reunião 	<p>Entrevistas aos membros do conselho</p> <p>Atas de reunião</p> <p>Observação das reuniões</p>
E- Tomada de decisão	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estratégias de envolvimento dos membros nas discussões 2. Deliberação dos assuntos discutidos no conselho 3. Modos de atuação face a divergências de opinião nos processos de tomada de decisão 	<p>Entrevistas aos membros do conselho</p> <p>Atas de reunião</p> <p>Observação das reuniões</p>
F- Condicionantes do envolvimento dos membros na escola.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Motivos que possibilitem a participação dos membros no conselho 2. Presença da Diretora e funcionamento do conselho 	<p>Entrevistas aos membros do conselho</p> <p>Atas de reunião</p> <p>Observação das reuniões</p>

O guião, configurando as entrevistas do tipo semiestruturada, foi constituído por um conjunto de questões abertas, por forma a encorajar respostas livres e abertas. O guião permitiu também que o entrevistador conduzisse a conversa sem se perder do foco, contudo durante as entrevistas houve a preocupação de não interferir no encadeamento dos pensamentos que estavam a ser expostos e, quando os respondentes estivessem a dirigir-se num sentido em que as respostas não satisfaziam o pedido, aproveitamos os momentos de pausa para reorientar a questão de modo a obtermos as respostas satisfatórias. Vilelas (2009) afirma que na entrevista não-estruturada os temas tratados deverão ter uma certa relação entre si e o entrevistador faz poucas perguntas diretas, deixando os entrevistados falar livremente e no caso de estes se afastarem do assunto tratado, o investigador chamar-lhe-á a atenção, ainda que preservando a espontaneidade da interação. Assim, as perguntas que foram colocadas tiveram por referência a ordem estabelecida, mas procurando estabelecer a lógica do discurso dos entrevistados.

Assim foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais aos membros do conselho de escola, concretamente aos representantes dos pais e encarregados de educação, aos representantes da direção, representantes dos professores e alunos e ao presidente do conselho de escola, uma vez que esta seria a maneira ideal de compreendermos o sentido de que se reveste a participação destes membros nos conselhos de escola.

Foi realizado um total de 9 entrevistas sendo que todas elas decorreram no segundo semestre de 2013, nas instalações da escola em análise, de acordo com a calendarização que se apresenta no

Quadro 2 - Síntese das entrevistas realizadas no âmbito do trabalho de campo

Membros do conselho	Participantes	Data da realização	Duração
Representantes dos pais	4 Representantes dos pais	17-082013	16 -18 Minutos
Representantes da direção	Diretora da escola	17-082013	26 Minutos
	Diretor adjunto pedagógico	17-082013	19 Minutos
Representantes dos professores	1 Representante dos professores	17-082013	17 Minutos
Representantes dos alunos	1 Representante dos alunos	17-082013	16 Minutos

Todas as entrevistas foram gravadas em suporte áudio com o consentimento dos intervenientes tendo em conta a sua posterior transcrição, organização e interpretação de modo que os dados pudessem permitir uma base apropriada de análise.

Na entrevista a interação direta é uma questão-chave, existindo uma presença de dois interlocutores, o investigador e o investigado, que necessita de um ambiente apropriado para que a entrevista decorra de acordo com os objetivos definidos. Antes de se iniciar as entrevistas fez-se uma apresentação do investigador, do problema da pesquisa, do papel pedido ao entrevistado e estes aceitaram participar sem nenhuma imposição, garantindo assim que os mesmos tivessem uma participação consentida e as questões éticas fossem asseguradas. Os intervenientes foram ainda informados acerca dos procedimentos a seguir com vista à preservação do seu anonimato (Carmo e Ferreira, 2010).

Após a realização das entrevistas procedemos à sua transcrição minuciosa descrevendo a opinião dos entrevistados do modo mais rigoroso possível. Assim, todas as entrevistas foram transcritas, realizando-se a análise de conteúdo das mesmas. Procedeu-se a uma codificação dos dados recolhidos através da categorização por análise de conteúdo temática (Lima & Pacheco, 2006), partindo-se deste modo das categorias previamente selecionadas nos guiões de entrevista

aplicados, deixando contudo, uma margem, para que dentro dessas categorias mais abrangentes pudessem emergir outras subcategorias. As categorias foram codificadas e segmentadas em unidades de sentido. Assim na categoria constituição do conselho atribuímos a codificação (A), para a categoria, relações entre membros do conselho e entre membros e escola foi atribuído o código (B), nas conceções de participação no conselho e escola a codificação foi (C), relativo a categoria funcionamento do conselho o código atribuído foi a letra (D), para a categoria tomada de decisão atribuímos a codificação (E) e, por último, codificamos a última categoria referente aos obstáculos ao envolvimento dos membros na escola com a letra (F).

As entrevistas realizadas aos representantes dos pais e encarregados de educação foram também codificadas como RPEE (R=Representantes do Conselho, P= Pais, EE= Encarregados de Educação). A entrevista feita ao presidente do Conselho foi codificada como PCE (P=Presidente, CE=Conselho de escola). A entrevista a diretora da escola foi codificada como DE (D=Diretora E=Escola). Quanto à entrevista do diretor adjunto pedagógico codificou-se como RDP (R=Representante DP=Direção pedagógica). No que se refere a entrevista do representante dos professores o código atribuído foi RP (RP=Representante dos professores). Por último a entrevista feita ao representante dos alunos codificou-se como RA (RA=Representante dos alunos).

No processo de organização da análise das entrevistas levamos em consideração as fases de análise propostas por Bardin (2010): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

O tratamento e interpretação dos nossos resultados da análise de conteúdo procuraram dar resposta às questões de investigação que formulamos anteriormente e que constituíram o norte do trabalho. Assim depois de organizarmos os dados em categorias e subcategorias e procedermos aos recortes das entrevistas por unidades de registo e de contexto, produzimos várias grelhas que apresentamos em anexo. As grelhas permitiram fazer uma leitura dos dados de forma vertical, isto é, uma leitura dos dados mediante as respostas de cada sujeito e uma leitura horizontal por temas, identificando deste modo os traços comuns e diferentes entre as várias entrevistas.

Procuramos por fim estabelecer relações e interpretar os dados numa triangulação entre dados das entrevistas, dos documentos e das observações e a perspetivação a partir da fundamentação teórica para que através da comparação e confronto pudéssemos ter um percurso objetivo e fiel que nos ajudasse a responder as questões e objetivos da investigação.

7.2. Observação nas reuniões

Tratando-se duma pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso fizemos uso da observação participante. A nossa presença na unidade social em estudo fez-se através da observação de dois encontros do Conselho de Escolha onde tivemos a possibilidade de estar em contacto com os sujeitos e registar dados referentes ao funcionamento deste conselho num ambiente natural, ou seja, a participação nos vários Conselhos permitiu ao investigador entrar dentro do grupo e vivenciar as perceções dos membros em relação à sua participação no processo de tomada de decisão dos vários problemas que afetam a escola.

Para Vilelas (2010) a observação participante é uma técnica bastante útil quando se trata de estudos qualitativos, pois o investigador integra o meio a estudar e tem o papel de ator social, podendo ter acesso às perspetivas de outros seres humanos ao viver os mesmo problemas e as mesmas situações que eles. Assim, esta técnica tem a vantagem de permitir que os factos sejam percebidos de forma direta, sem intermediário, colocando-nos perante a situação estudada, de forma natural. A observação é portanto um processo dentro da investigação que consiste em seleccionar, provocar, registar e codificar um conjunto de comportamentos e de ambientes que estão ligados ao objeto que se pretende estudar.

Na observação participante o observador pode compreender o mundo social do interior, recolher as perceções dos sujeitos, e registar os factos de forma direta. Esta técnica em investigações de natureza qualitativa torna-se adequada pelo facto de permitir ao investigador compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir sem dúvida integrar-se progressivamente nas atividades dos sujeitos em estudo. O observador participante tem assim

mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características da vida diária dos investigados do que o observador não participante (Lessard-Herbete, Goyete e Boutin, 1990 & Richardson, 2010).

O recurso a uma observação participante, mas sem que o investigador divulgue o seu objetivo ao grupo em estudo pode comprometer o processo da investigação, pois, se o grupo ficar a conhecer as reais intenções do investigador, poderá existir uma rejeição. Portanto, um bom relacionamento entre o investigador e o grupo é de suma importância para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que a simples presença do observador pode provocar, por si só, uma alteração ou modificação na conduta dos sujeitos observados e conduzir a recolha de dados pouco fiáveis. Deste modo e como os investigadores qualitativos normalmente estão interessados na forma como as pessoas se comportam e pensam em ambientes naturais, ao longo do processo de observação tentamos agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não diferem daquelas em que normalmente os sujeitos estão inseridos (Vilelas, 2009; & Richardson, 2010).

No processo de observação participante ocorrem determinadas etapas que constituem de extrema importância para que os objetivos da investigação sejam alcançados, tais como a aproximação do investigador ao grupo social em estudo, onde deve existir um esforço do investigador em destruir alguns bloqueios, como a desconfiança e as resistências do grupo (Vilelas, 2009). Esta é a fase em que o pesquisador tenta ser aceite como alguém de fora interessado em realizar, juntamente com a população, um estudo. Na segunda etapa, o investigador tenta possuir uma visão totalizante da comunidade ou grupo em estudo, este processo pode ocorrer com ajuda de vários recursos dentre eles uma conversa com algum membro do grupo que ajuda a fazer uma descrição dos membros. Neste estudo, as duas fases mencionadas pelo autor foram possíveis com a ajuda da diretora da escola que, num primeiro contacto, forneceu-nos informações sobre os membros do Conselho da escola. Num segundo momento, fizemos um contacto inicial com os membros através de entrevistas realizadas, onde tivemos a oportunidade de interagir e trocar algumas informações relativas ao dia a dia destes membros dentro da escola, e daí foram realizadas as várias observações dos encontros deste Conselho.

A observação das reuniões decorreu no período do segundo semestre do ano letivo de 2013, entre os meses de agosto a outubro. Entendemos o recurso a esta técnica em nosso estudo como complementar e não enquanto fonte de levantamento exaustivo e continuado de informação na medida em que o nosso objetivo principal é compreender a percepção dos membros do conselho em relação aos processos de tomada de decisão e a sua participação nas atividades. Assim com esta técnica procuramos ter acesso à realidade sem filtro da mediação dos sujeitos que a vivem e aumentar a nossa capacidade de compreensão do funcionamento do conselho.

Durante a observação das reuniões foi possível registar notas de campo manuscritas, que consistiram basicamente nos registos sobre os processos de tomada de decisão, as atividades desenvolvidas e a participação dos membros nas discussões do conselho. A informação das notas de campo foi posteriormente passada a computador e organizada em grelhas com vista a categorização do tipo de trabalho realizado nas reuniões.

7.3. Análise documental

A análise documental permitiu entrar em contacto com alguns dos documentos oficiais produzidos nos encontros do C.E., como as atas. Esta técnica permitiu analisar informações contidas em documentos de modo a podermos perceber de que forma os membros da comunidade encontram nos Conselhos de Escola um espaço de participação (Bardin, 2002; Stake, 1998)

Em relação às atas das reuniões procuramos fazer um tratamento formal das 2 (duas) a que tivemos acesso através de categorias de análise relativas a constituição e funcionamento do conselho, o processo de tomada de decisão, a participação dos membros nas várias decisões tomadas. A análise destes documentos permitiu ter acesso a informação respeitante as reuniões realizadas pelos membros do conselho de escola.

7.4. Análise de Conteúdo

Tradicionalmente a análise de dados em investigações qualitativas surgiu pelo facto dos investigadores e estudiosos se revelarem insatisfeitos pela medição dos aspetos como valores, cultura e as relações humanas. A análise qualitativa recai mais sobre a dinâmica social, individual e holística do ser humano. Neste processo, como já referimos anteriormente, são colhidos os dados em ambientes naturais onde o investigador não tem controle e tenta-se compreender o significado que as pessoas atribuem aos fenómenos em análise, mais do que a interpretação dos mesmos (Vilelas, 2009).

A análise de conteúdo é muito frequente em trabalhos de investigação educacional e visa ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica em relação a comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observações.

O processo de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, promovidos pela análise de conteúdo, é organizado em três etapas, realizadas em conformidade com três polos cronológicos diferentes: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação Bardin (1997).

A informação recolhida foi organizada em categorias, procedendo-se a uma análise de conteúdo temática. Fizemos uma análise horizontal das várias entrevistas, o que possibilitou a identificação de respostas comuns e contraditórias. Neste contexto houve categorias emergentes que foram definidas depois de recolhida a informação das entrevistas, observação e análise de documentos, isto é, em função do próprio conteúdo. Os dados em bruto foram codificados e, depois de definidas as unidades de registo e de contexto, assim a nossa análise teve como base as categorias definidas a priori e as que emergiram dos dados coletados (Bardin, 2010).

8. Limitações do estudo e pistas para outras investigações

A investigação realizada contribui para a problematização do funcionamento do conselho de escola, possibilitando um debate mais fundamentado e sustentado por indicadores científicos sobre a percepção dos membros em relação a sua participação e a participação dos outros membros dentro do conselho, possibilitou ainda uma maior compreensão dos processos de tomada de decisão nas reuniões do Conselho de escola.

Contudo, ao longo da investigação sentimos algumas dificuldades. Tratando-se de um estudo de caso, a primeira dificuldade tem a ver com a seleção duma escola de ensino secundário geral e não tendo este nível de ensino documentos específicos de funcionamento do conselho de escola, levou-nos a circunscrever a análise dos documentos do ensino básico.

Relativamente ao estudo previsto, não conseguimos entrevistar um dos representantes dos alunos e um dos representantes da comunidade pelo fato destes não se fazerem presentes nas reuniões em que participamos e no dia das entrevistas.

Os dados desta investigação referem-se exclusivamente ao caso em estudo, no período em que decorreu a investigação, e não podem ser generalizados pelo facto de estarmos perante uma investigação de carácter qualitativo cuja preocupação central é compreender em profundidade os significados que os membros do conselho de escola atribuem à sua participação no processo de tomada de decisão.

Na verdade, o presente estudo não visa contribuir para o fechamento da problemática da participação dos membros nos processos de tomada de decisão ao nível do Conselho de escola, mas antes para o seu questionamento e abertura, numa perspetiva de melhoria. Ela não é, por isso, um ponto de chegada, e visa principalmente contribuir para a compreensão do funcionamento do conselho de escola e servir de apoio a novas investigações. Neste sentido e tendo em conta que tanto no ensino básico como no ensino secundário geral os conselhos de escolas funcionam nos estabelecimentos de ensino, sugerimos a realização de estudos multi casos envolvendo escolas do ensino básico e secundário. Pelo estudo multi caso, é possível em

cada escola proceder a entrevistas e conhecer melhor o processo de funcionamento dos conselhos e a percepção dos membros em relação a tomada de decisão.

CAPITULO V

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo deste capítulo apresentamos e discutimos os resultados obtidos através da análise dos dados provenientes do trabalho de campo realizado na escola em análise. Como referimos no capítulo anterior, as categorias e subcategorias de análise utilizadas emergem do cruzamento da informação obtida através do quadro teórico e das fontes empíricas como entrevistas semiestruturadas, observação de reuniões e análise das atas do conselho de escola.

O Quadro 1 tem como objetivo explicitar as categorias de análise, bem como as respetivas fontes mobilizadas para a leitura da realidade. Para a apresentação e discussão dos dados, tomamos as categorias de análise como itens organizadores e, assim, organizamos este capítulo em torno de seis itens: a constituição do conselho de escola, as relações entre os seus membros, as concepções e formas de participação no órgão, o seu funcionamento, a tomada de decisão e as condicionantes do envolvimento dos membros do conselho na escola. Cada item será subdividido de acordo com as subcategorias estabelecidas - Ver Quadro 1.

À medida que fazemos a apresentação dos resultados da investigação, introduzimos elementos de interpretação à luz do quadro teórico traçado, seja em termos de abordagens organizacionais - sobretudo, as imagens de burocracia, de democracia e de arena política (Lima, 1998; Brunsson, 2006; Costa, 2007, Rocha, 2007) -, seja em termos da tipologia da participação - sobretudo, formal-informal, passiva-ativa, convergente-divergente na organização escolar (Lima, 2008; Ferreira, 2002; Alves, 2003) - e, finalmente, procedemos a uma síntese interpretativa dos dados recolhidos.

1. Constituição do Conselho de Escola

De acordo com as entrevistas realizadas e a análise das atas das reuniões do conselho de escola, a constituição deste órgão parece ter acontecido mediante um processo marcado por uma diversificação de formas de eleição dos membros, isto é, para cada membro do conselho a forma de eleição foi diferente: para o presidente do conselho (PCE) e os representantes dos alunos (RA) e representantes dos pais e encarregados de educação (RPE) houve um processo de votação aberta, onde os representados com base numa lista de nomes colocados num quadro iam levantando a mão e indicando o nome da pessoa que os deveria representar; quanto aos representantes dos professores (RP), o processo decorreu mediante uma votação fechada; os restantes membros da direção foram indicados com base no regulamento que rege o conselho de escola, isto é, para o diretor pedagógico (DP) e a diretora da escola (DE) o regulamento do ensino básico e o manual do conselho de escola (2003) prevê a pertença deles por inerência do cargo ou função que desempenham.

Estas diferenças nas formas de eleição dos representantes, poderá significar que a direção da escola, ao não criar condições para a existência duma eleição por votação dos RA, RPE e RP, em que os pais e alunos escolhem os seus representantes de forma secreta, controla o processo e condiciona a escolha dos elementos por ela selecionados como candidatos. Também parece transparecer aqui a ideia por parte da direção da incapacidade de os pais e alunos escolherem os seus representantes duma forma livre e secreta.

Em relação à eleição dos representantes dos pais (RPE), referem estes que, primeiramente, a diretora da escola (DE) convocou uma reunião com todos os encarregados e cada diretor de turma reuniu-se com os encarregados de educação da sua turma para que fossem escolhidos os representantes dos pais de cada turma. Este processo decorreu mediante uma eleição aberta onde cada pai ia indicando o pai que deveria representar a sua turma e assim os nomes dos encarregados que mais sobressaíram foram os escolhidos para representarem a turma:

“Primeiro tivemos uma reunião entre encarregados de educação aqui com a diretora de turma, então devido a essa reunião que tivemos, então é a vez que me escolheram como pai de turma, sim, sim, escolheram-me através de voto, me escolheram de que ele deve ser o representante da turma.” (RPEE.2)

Os RPEE referiram ainda que depois de serem eleitos como representantes de turma juntaram-se com todos os pais de turmas da escola e dirigiram-se ao gabinete da diretora da escola para que fossem escolhidos, de entre eles, aqueles que iriam representar como membros no Conselho de escola.

A DE também referiu que a escolha dos RPEE aconteceu em duas fases, uma em que foram convocados todos os encarregados e escolhidos os representantes de cada turma e uma segunda fase em que todos os representantes das turmas foram ter com a diretora no seu gabinete para que fossem escolhidos de entre trinta e dois pais, oito que pudessem fazer parte do conselho da escola como membros:

“Para o nosso caso tivemos um encontro com pais e encarregados de educação, cada diretor de turma reuniu os pais e encarregados de educação e ali elegeu-se o pai e mãe de turma, na primeira fase então tivemos dezoito turmas para dizer que tivemos trinta e duas pessoas.” (DE)

“No mesmo dia eles vieram ter comigo e nos reunimos ali e fizemos a eleição de oito. Nós precisávamos de oito pelo menos, o que preconiza a formação ministerial dos conselhos, mais de um terço; então ali foram eleitos democraticamente oito pais.” (DE)

Neste processo de eleição dos representantes dos pais e encarregados de educação ao nível do conselho, também pode-se notar uma divergência de opinião nos discursos dos entrevistados. Para três representantes dos encarregados de educação, a eleição decorreu numa forma aberta onde eram propostos de entre os pais alguns que poderiam representar no conselho e por unanimidade todos os outros foram concordando. Esta concordância por parte destes membros poderá ter a ver com o facto de a eleição ter decorrido numa forma aberta e na presença dos representantes da direção da escola, o que contribuiu para que os pais se sentissem pressionados a elegerem os candidatos que foram propostos pela escola. Uma das representantes dos pais e encarregados de educação referiu que o processo da sua eleição decorreu mediante a votação

secreta, isto é votação fechada onde os nomes propostos iam sendo escritos no quadro e cada representante de turma devia num papel escrever o nome do pai ou mãe que podia representar como membro do conselho.

A escolha dos representantes dos pais e encarregados de educação no conselho de escola de entre os pais e mães de turma parece revelar uma preocupação por parte da direção em tornar estes enquanto membros do conselho representantes ativos, na medida em que fazendo parte das atividades das turmas como representante, facilmente poderão levar os problemas apresentados pelos alunos e professores ao conselho de escola e poderão envolver-se com mais facilidade nos problemas da escola.

Esta estratégia da escola de escolher os elementos para o conselho de entre os representantes de turma, por um lado, parece ter contribuído para que estes membros se sentissem envolvidos com maior intensidade nos problemas da escola e nas atividades do conselho de escola, pois a maior parte dos representantes dos pais e encarregados de educação do conselho disseram que sentem-se chamados a contribuir para o alcance dos objetivos da escola e a resolução dos problemas enfrentados pelos alunos. Por outro lado, podemos notar aqui uma certa centralização e monopólio por parte da direção da escola neste processo de eleição de alguns membros do conselho de escola como no caso da eleição dos RPEE, RA, uma vez que, nas duas fases da eleição dos representantes dos pais a direção da escola foi quem organizou e teve o controlo do processo, o que pode significar que os pais e encarregados foram coagidos a escolherem os representantes que a escola apresentou como candidatos. Também deveriam fazer parte do processo, elementos externos a escola como o coordenador da ZIP (Zona de Influência Pedagógica), um secretário e um vogal (MINED, 2008) para que o processo de eleição acontecesse duma forma transparente e aberta, o que não aconteceu.

No que se refere à eleição dos RP, o procedimento foi diferente da eleição dos RPEE. Afirma este representante que, primeiramente a escola colocou à disposição de todos os professores uma lista geral dos professores e posteriormente, mediante uma caixa que servia de urna, cada professor ia depositando um papel contendo o nome do professor que poderia representar no conselho. O passo a seguir foi contabilizar os votos e os nomes dos professores com maior

número de votação que foram os selecionados pela direção para fazer parte do conselho de escola.

Esta diferença nos procedimentos em relação à eleição dos RPEE e dos RP pode ter a ver com o facto de os professores terem um nível de escolaridade maior em relação aos pais e encarregados de educação e terem também acesso e conhecimento dos regulamentos que orientam a constituição do conselho de escola, pois, de acordo com o manual do conselho de escola, a comissão formada para constituição dos elementos do conselho de escola é livre em optar por uma votação secreta ou aberta.

O presidente do conselho de escola também referiu que, à semelhança dos representantes dos pais e encarregados de educação, o processo da sua eleição decorreu em dois momentos. Um primeiro momento em que foram escolhidos de entre os pais e encarregados de educação numa reunião convocada pela diretora os que poderiam representar a turma. De seguida, todos os representantes dos pais das turmas foram ter com a diretora no seu gabinete para serem eleitos os membros do conselho de escola. Foi então que o PCE foi eleito como membro do conselho e, posteriormente, na primeira reunião do conselho foi escolhido como presidente. A diretora também referiu que, depois de serem escolhidos todos os membros do conselho nomeadamente os RPEE, os RP, e da direção, tiveram uma primeira reunião onde foram eleitos através dum processo de votação fechada o PCE e a Secretária.

Os dados provenientes das atas do conselho de direção analisadas também referem que foi na primeira reunião do conselho que os membros escolheram o presidente do conselho, não estando explicitado no mesmo documento como decorreu o processo de eleição, o que poderia significar que o processo de eleição do presidente do conselho não foi transparente e existiu uma pressão para que os diversos membros do conselho escolhessem como presidente o representante dos pais. Entendemos que esta forma de eleição do presidente se aproxima muito da democracia elitista onde os procedimentos decisórios não são assegurados pelos eleitos, e o controlo dos governos pelos governados cedeu à ideia de um controlo dos governos pela burocracia, remetendo aos membros do conselho para a sua inevitável condição submissa e conformista apresentada por Estanque (2006).

Esta eleição do PCE de entre os RPEE pode significar um receio por parte da direção da escola em eleger como presidente do conselho um dos RP e condicionar uma fraca participação dos pais e encarregados de educação e dos alunos ao nível das discussões no conselho, pois, percebendo que o presidente é um professor que no caso seria um elemento da direção, os pais e encarregados poderiam se sentir inibidos de poder contribuir. Também poderá ser uma estratégia usada pela escola, uma vez que sendo o PCE um dos representantes dos pais e encarregados ao nível das turmas, facilmente este pode se envolver nas atividades da escola e canalizar os problemas levantados pelos alunos e pais ao Conselho com maior flexibilidade.

Em suma, pelos dados apresentados parece-nos possível afirmar que, por um lado, apesar dos membros do conselho terem sido escolhidos pelos atores que representam pela votação aberta, verifica-se aqui a existência duma democracia elitista (Lima, 1998) pressupondo-se, assim, que os membros dentro do conselho não garantem que a comunidade escolar participe, com igualdade de direitos, em todas as discussões e decisões no Conselho de escola, pois, ao existir uma certa imposição dos candidatos a serem eleitos principalmente do presidente do conselho, os restantes representados poderão ter sido coagidos a escolher os representantes. Por outro lado, e apesar deste processo de constituição do conselho decorrer, aparentemente, de uma forma transparente, parece haver indícios da existência de uma certa monopolização do processo por parte da diretora, na medida em que ela constitui um elemento chave e parece condicionar a eleição dos diferentes membros do conselho, não envolvendo os elementos externos à escola, como é o caso do coordenador da Zona de Influência Pedagógica (ZIP). Em relação ao aparente monopólio e centralismo da diretora, esta poderá, portanto, influenciar no funcionamento do conselho, pois todos os membros colocam a figura da diretora como condição da sua eleição para membro do conselho e podem acreditar que, sendo ela quem criou as condições da sua eleição, é quem detém o poder ao nível da escola e do Conselho.

Quanto à ausência de alguns elementos externos e internos à escola como membros do conselho, nas entrevistas feitas aos vários membros do conselho, incluindo a DE, em nenhum momento eles fizeram referência a representantes da administração da escola e, apesar de a diretora ter afirmado que existe um representante da comunidade ao nível do conselho de escola,

constatamos através das observações e das atas analisadas que estes atores não se fazem presentes no Conselho de escola. Quanto aos representantes da administração da escola e da comunidade, constatamos que a sua ausência deve-se ao facto de não serem escolhidos para fazerem parte do conselho.

A ausência dos representantes da comunidade e da administração vai contra o manual do conselho de escola e a legislação referente à constituição do conselho de escola que preconiza a participação de representantes da comunidade e da administração. Gonh (2004) afirma que na área da educação existe a tendência de restringir o universo de atores envolvidos no processo educacional a um segmento da comunidade educativa composta por dirigentes, professores, alunos e funcionários das escolas e esquecer-se da outra parte composta pelos pais e outros membros da comunidade local. Deste modo podemos afirmar que esta escola ao envolver os representantes dos alunos, pais e professores no conselho de escola e na gestão de alguns aspetos da escola e excluir os representantes da comunidade, apenas demonstra uma abertura parcial ao exterior e cinge-se a um Conselho de direção sem a participação de toda a comunidade educativa (Lourenço, 2008).

2. Relação entre os membros do conselho entre si e com a escola.

Um dos objetivos deste trabalho é tentar perceber como são as relações entre os membros dentro do conselho e como é que os vários membros se relacionam com a escola de modo a que as atividades tanto ao nível do conselho como ao nível da escola decorrem numa forma aberta. Para tal, procuramos através das entrevistas e observações das reuniões buscar as perceções dos membros do conselho de escola.

2.1. Relações entre membros do Conselho e a escola

Pelos dados das entrevistas somos levados a constatar que existem relações positivas entre os membros do conselho e a escola. A maior parte dos membros do conselho de escola afirma que

existe um clima de abertura por parte da escola, na medida em que esta, através da diretora, tem incentivado os membros a contribuir com suas ideias e opiniões em relação aos problemas colocados.

De facto, mesmo os representantes da direção, como o DP e DE, afirmam que a escola depende do conselho para poder resolver os vários assuntos que são colocados pelos alunos e pais e encarregados de educação e não existe nenhum tipo de imposição no funcionamento do conselho de escola. Afirmam, pelo contrário, que a direção da escola tem ganho novas experiências nas reuniões do conselho e muitas das vezes esta tem colaborado com o presidente do conselho de escola nas marcações das reuniões e organização da agenda, o que pode indicar que existe uma ação partilhada e a responsabilidade de todos no processo de tomada de decisão (Monteiro, 2006):

“A nossa relação tem sido boa porque nós dependemos muito mais daquilo que saiu do conselho. Então a escola não tem nada a impor ou a ir colocar ao conselho para tomar as decisões daquilo que a escola pretende que seja; as decisões saem do conselho de escola para serem alimentadas a toda a escola.”
(DP)

Esta abertura da escola ao conselho pode significar, por um lado, que a escola encontrou neste órgão um meio para poder discutir e resolver os problemas enfrentados por ela e assim envolver toda a comunidade na gestão da escola e, por outro, que a direção da escola por perceber que o conselho de escola em termos do plano das orientações para a ação organizacional possui poderes para questionar a sua gestão, demonstra esta abertura e no momento em que os membros se reúnem em conselho, nota-se uma certa participação passiva dos membros em relação a escola, que Lima (1998) a caracteriza por ações de não aproveitamento de possibilidades que o conselho tem de questionar a escola. A este respeito, Formosinho (1989) afirma que a construção de uma sociedade democrática já não é compatível com modelos de gestão onde as comunidades são excluídas do processo ao nível da escola e esta precisa abrir e trazer para dentro dela os vários intervenientes do processo educativo para que os interesses comuns sejam partilhados e resolvidos de forma interativa.

A percepção dos representantes da direção vai de encontro à dos RPEE e os RA que também afirmam que existe uma relação de abertura e diálogo entre a escola e os membros do conselho, e mesmo nas discussões que acontecem nas reuniões do conselho os membros da direção da escola que dele fazem parte têm respeitado as opiniões dos outros membros. Os membros do conselho e a escola têm colaborado na resolução dos problemas e, quando a escola constata um problema, encaminha ao conselho para que este possa encontrar formas de solução através do debate e auscultação dos membros. Contudo as observações realizadas demonstraram o contrário daquilo que revelam os discursos dos entrevistados, porquanto pudemos constatar situações em que os membros apresentam as suas opiniões e elas não são valorizadas e até, em algumas situações, não são questionadas. A título de exemplo, numa das reuniões um dos membros o representantes dos pais “aconselhou que para professores corruptos, no caso de ser um docente do aparelho do Estado com contrato a tempo inteiro, devem aplicar-se as leis” (Obs.2), Um dos outros representantes dos pais e responsável duma turma, “disse que também notou o problema do baixo aproveitamento escolar” (Obs.1)

Alguns RPEE e RA referem ainda que as relações entre a escola e os membros do conselho são relações de trabalho positivas e de colaboração na resolução dos problemas, pois estes acreditam que a escola tem ajudado os membros do conselho a ultrapassar as dificuldades enfrentadas e as suas opiniões têm contribuído para a melhoria da escola. Esta percepção dos representantes dos pais e dos alunos poderá significar uma situação de gratificação e valorização pelo facto de percecionarem que a escola tem convocado os membros para fazerem parte das reuniões. Contudo, as observações demonstraram que, apesar de existir um relacionamento amigável entre a escola e a direção, não existe uma abertura no sentido dos membros do conselho intervirem em outros assuntos da escola, pois nas várias observações não constatamos nos pontos da agenda questões a este respeito e os vários assuntos tratados se restringiam a questões pedagógicas como comportamento dos alunos e professores e aproveitamento escolar.

A respeito destas relações de trabalho e colaboração, a diretora da escola afirmou que nota uma implicação por parte de alguns membros do conselho nas várias atividades que decorrem na escola, como é o caso dos representantes dos pais e dos alunos que tem participado de forma ativa nas reuniões que decorrem nas quartas-feiras, onde auscultam as preocupações dos alunos e

pais e procuram levar os problemas para resolver nas reuniões. A este respeito, Machacaz (2009) afirma que a participação dos atores nas organizações escolares deve acontecer como um processo natural e é importante que os indivíduos que fazem parte integrante da escola participem de forma consciente e voluntária e se envolvam na resolução dos seus problemas para que se sintam parceiros na busca de objetivos comuns e responsáveis nas decisões tomadas.

Neste sentido, a escola é concebida como uma instituição da comunidade e está muito mais exposta à influência das famílias e dos vários indivíduos que direta ou indiretamente participam nela, pois algumas das decisões importantes sobre o seu funcionamento são tomadas a nível local e pressupõem a participação de todos os intervenientes (Ferreira, 2002).

2.2. Relação entre os membros internos e externos do conselho

De acordo com a diretora da escola as relações entre os membros do conselho de escola são positivas, na medida em que estes percecionam o conselho como um espaço onde podem colaborar com suas opiniões e ideias e trocar experiências com os membros da direção. O DP referiu também que as relações entre os membros são marcadas pelo diálogo e amizade, pois o facto dos membros se fazerem presentes no conselho indicia que as relações são positivas. Pelas observações realizadas, foi possível constatar que existe uma colaboração entre os membros na resolução dos problemas apresentados na medida em que estes reagem e procuram apresentar a opinião face às contribuições apresentadas pelos outros membros.

Nos discursos do RPEE, é visível também um sentimento de preocupação com as atividades e resolução dos problemas colocados ao nível do conselho. Praticamente todos eles referem que as relações são marcadas pela cooperação no trabalho, melhoria da escola, discussão conjunta e participada dos assuntos levados ao conselho e partilha de objetivos. O conselho é assim percecionado pelos membros como um lugar onde eles podem colocar os problemas dos seus educandos e encontrar soluções que refletem as preocupações dos pais e encarregados de educação. É também percecionado como um espaço onde, na interação com outros membros,

conhecem a situação real dos seus educandos e aprendem a resolver os vários tipos de problemas ali colocados:

“A relação que temos é... existe uma relação entre nós de levar o mesmo objetivo que nós traçamos; sim, é de vermos se a escola, as crianças voltam a um convívio normal.” (RPEE.2)

O RPEE.2 refere ainda que, apesar de algumas vezes os membros terem opiniões divergentes, existe uma boa relação entre eles que é marcada pela cooperação e colaboração no sentido de verem os objetivos daquele conselho e da escola alcançados e afirma que, dentro do conselho, os membros discutem numa forma democrática, que aí as ideias e opiniões são valorizadas. Na verdade, a participação na organização escolar não será possível se não existir um clima favorável, onde os atores se sintam livres e chamados a contribuir para a mudança (Moreno, 2012).

O PCE também acredita que existe um bom relacionamento entre os membros dentro do conselho e estes têm colaborado nas atividades e participam nas reuniões quando são convocadas, para além de que os representantes dos pais e dos alunos têm canalizado os problemas que lhes são colocados nas reuniões semanais nas turmas, o que demonstra que existe uma colaboração e cooperação. Ferreira (2002) afirma que, de facto, a participação dos membros, quando decorre de forma consciente e autónoma, permite aos agentes escolares participar na resolução dos problemas e cria ao mesmo tempo um sentimento de unidade na escola, pois o envolvimento dos membros faz com que se sintam comprometidos com os problemas a resolver.

Esta relação entre os membros pode significar que existe, ao nível do conselho, um ambiente favorável à participação dos membros nas discussões dos vários assuntos colocados e que existe preocupação por parte de todos eles em manter relações de trabalho positivas para que dessa forma possam contribuir para a melhoria da escola.

2.3. Relação entre a diretora e os membros do Conselho

Os vários membros do Conselho, como os RPE, os RA e os RP, têm uma visão positiva no que diz respeito à relação que a DE mantém com os membros do conselho. Existe aqui uma percepção positiva por parte dos RPE quanto à relação que a DE mantém com eles.

Os RPE consideram que a relação entre eles e a DE é uma relação marcada pelo diálogo, abertura e cooperação na resolução dos problemas. Acreditam que a DE é um elo de ligação entre a escola e os membros do Conselho, pois para estes a diretora é quem está em contacto permanente com os educandos e é ela quem vive os maiores problemas da escola. Os RE afirmaram ainda que a diretora tem participado de forma ativa nas reuniões do conselho e existe uma grande preocupação por parte dela em fazer chegar a convocatória e agenda da reunião aos vários membros do conselho de escola.

Esta abertura da DE revela-se de extrema importância pois as boas relações que a escola mantém com a comunidade permitem uma maior abertura e envolvimento na resolução dos problemas por ela enfrentados (Formosinho, 2005). Por outro lado, podemos ainda perceber que os membros colocam a diretora da escola no centro e acreditam que ela é quem tem a capacidade e autonomia para dinamizar as relações ao nível do conselho e escola.

Apesar dos RPE afirmarem que a relação entre eles e a DE é marcada por uma forte presença nas reuniões e um clima de abertura em relação à presença dos membros no conselho, esta visão dos RPE poderá demonstrar que a percepção que têm da DE é a de uma figura central na resolução dos problemas da escola pelo maior grau de conhecimento que tem da mesma, o que poderá condicionar o funcionamento do próprio conselho:

“Ela é que vive bem os problemas, ela é que é o motor da escola, ela é que vive todos dias a situação dos meninos aqui. Nós talvez aparecemos uma semana depois ou uma semana antes.” (RPEE.2)

Os RPEE afirmaram ainda que na resolução dos problemas a DE tem demonstrado um relação de diálogo, abertura e cooperação e ela tem contribuído de forma ativa nas discussões e nas

atividades desenvolvidas dentro Conselho de escola. O DP acredita que a DE tem feito de tudo para que as atividades dos membros decorram num clima de diálogo e abertura e o envolvimento ativo dela nas discussões demonstra que existe uma boa relação com os vários membros do Conselho. Contudo, pelas observações efetuadas foi possível constatar que em diversos momentos, quando os membros apresentam as suas opiniões e contribuições, a diretora não fez nenhum comentário e, mesmo depois das discussões, não procedeu à síntese das contribuições dadas pelos membros, o que pode significar uma falta de valorização dos contributos de alguns membros.

Para o PCE e o RP a relação entre a DE e os membros do conselho tem acontecido num clima de cooperação e colaboração, pois para estes a diretora nas reuniões tem colaborado com os membros no sentido de ultrapassar os vários problemas enfrentados por eles. O RP afirmou que a diretora, como membro do conselho, deve ter uma relação aberta e de cooperação com os outros membros, pois não é ela quem dirige o Conselho, mas sim o PCE:

“Bom, primeiro, porque a diretora é parte do conselho da escola e, como parte, ela participa no encontro também como membro desse órgão, porque o órgão não é dirigido pela diretora da escola, é dirigido por um presidente e um secretário que são pais e encarregados de educação.” (RP)

Esta perceção do RP poderá significar que existe ao nível do conselho uma perceção por parte de alguns membros que o Conselho de escola é um órgão de decisão e que a relação entre a DE e os vários membros deve ser pautada por processos democráticos e participativos. Contudo, as observações feitas nas reuniões do conselho de escolha demonstram o contrário, pois muitas das vezes as reuniões são lideradas pela diretora e é ela quem tem o controlo das discussões.

A perceção da DE em relação à sua relação com os membros do conselho é a de que existe um clima de colaboração e cooperação para resolução dos problemas ao nível do conselho. A DE chegou mesmo a afirmar que o conselho é um órgão com que ela pode contar para resolver os problemas da escola.

Como podemos ver pelos vários testemunhos apresentados, parece existir uma relação positiva entre os membros do conselho e a DE que é marcada por uma valorização e implicação da DE nas várias atividades desenvolvidas pelo conselho. Poderá este relacionamento querer nos dizer também que a presença dos membros na escola é considerada pela direção da escola de importância para a resolução dos problemas que são apresentados pelos alunos e encarregados de educação.

3. Conceções de participação no Conselho e na escola

Um dos objetivos deste estudo é compreender as diversas formas de participação que acontecem ao nível do conselho de escola. Procuramos, a partir das entrevistas realizadas, as observações das reuniões e a análise das atas das reuniões, compreender o sentido que os membros do conselho de escola atribuem à sua participação e à participação dos outros membros, o modo como a sua participação é valorizada nos encontros e debates do conselho e as formas de participação manifestadas no conselho, pois, segundo Machado (1982: 121-122), a participação dentro das organizações envolve dois conceitos, contíguos mas opostos, de ser *parte* e *participante*. Enquanto parte, o ator afirma a sua autonomia pessoal contra outros particulares, mas, enquanto participante, “ele representa e afirma o interesse de um grupo” e “aparece como portador de uma função no todo coletivo”. Nesta vertente, recorreremos para a leitura da realidade à tipologia de participação proposta por Lima (1998) que nos ajuda a identificar as formas de participação tendo em conta os critérios de representatividade, regulamentação, forma e objetivos da organização. Consequentemente, apresentamos no final um quadro ilustrativo das formas de participação evidenciadas pelos membros dentro do conselho.

3.1. Perceção face à participação dos outros membros do conselho

Alguns RPE entrevistados referem que a perceção que têm da participação dos vários membros dentro do conselho é positiva e ativa na medida em que, nas discussões dos vários assuntos tratados os membros têm colaborado através da opinião que apresentam para resolução dos

problemas. De facto, é possível perceber, a partir dos depoimentos destes representantes, que dentro do conselho, quando os assuntos tratados são colocados, os membros participam num clima de abertura e têm debatido os problemas e apresentado as respetivas soluções, o que demonstra a existência duma participação ativa na categoria de envolvimento que Lima (2008) apresenta quanto às formas de participação:

“Quando estamos a discutir os problemas da escola sempre a participação é boa porque cada qual sente e contribui; então tem havido muito envolvimento dos membros.” (RPEE.1)

Outros membros, como o RPE3 e RPE4, referem que a participação dos outros membros, para além de ser positiva e colaborativa, tem enriquecido os seus conhecimentos, pois muitas das vezes em que aqueles contribuem com suas ideias têm influenciado ao ponto destes mudarem de opinião. Estes membros acreditam também que a participação dos outros membros tem contribuído para que os problemas da escola sejam resolvidos, pois, quando os assuntos são colocados em discussão, os membros têm apresentado a sua opinião e propostas de solução. Falando da resolução dos problemas, Ornelas (2008) também afirma que as soluções e objetivos são cíclicos e é através da participação que se deve criar alternativas criativas, integradas e potencialmente eficazes para se poder responder aos tais problemas das comunidades. Assim é possível perceber que os representantes dos pais e encarregados de educação têm uma visão positiva em relação à presença dos outros membros dentro do conselho e que, para eles, a posição tomada por cada representante tem contribuído para que os problemas da escola sejam resolvidos.

Os dados das observações também revelam que os representantes dos pais e encarregados de educação demonstram uma grande preocupação em relação aos problemas colocados pelos alunos e pais e têm procurado colocar essas questões ao nível das reuniões do conselho. Foi possível também constatar que os representantes dos pais têm contribuído com as suas opiniões na resolução dos problemas, apesar de que muitas das vezes não são levadas em consideração. Parece que os representantes dos pais procuram desenvolver formas de participação que podem ser traduzidas num elevado envolvimento na organização e uma capacidade de mobilização para

a ação que, segundo Lima (2008), podemos enquadrar na participação ativa na medida em que eles se preocupam em recolher os problemas dos alunos e pais e apresentar ao conselho.

O RA também referiu que a contribuição dos membros tem sido positiva e crítica, pois para ele, quando os membros estão dentro do conselho, têm criticado as opiniões e contribuições dos outros e assim é possível alcançar resultados positivos e encontrar soluções que refletem a opinião coletiva.

Quando questionamos o PCE em relação à sua percepção sobre a participação dos membros dentro do conselho, este explicou que existe uma contribuição ativa nas discussões que são geradas ao longo das reuniões e que os membros têm colaborado com o presidente para ultrapassar os problemas enfrentados e ajudar a escola a melhorar as suas dificuldades, o PCE referiu ainda que, quando os problemas são apresentados, os membros têm contribuído, tentando apresentar as formas de soluções para a resolução do problema.

Esta percepção do PCE vai de encontro à dos RPEE e do RA que, como já referimos, demonstram que existe uma preocupação e implicação na resolução dos problemas relacionados aos alunos e pais. Esta percepção pode indicar que existe neste conselho um clima de abertura e diálogo entre os membros e que nele se permite que os membros contribuam nas discussões dos vários assuntos tratados. Contudo, existe aqui uma participação condicionada, pois, pelas observações realizadas, foi possível constatar que o presidente poucas vezes intervém e opina em relação aos posicionamentos dos membros e na maior parte das vezes é a diretora da escola quem conduz as discussões e as diversas contribuições dos membros não são valorizadas, o que pode ter influenciado nas intervenções dos membros:

“Eles também colaboram comigo, colaboração nas dificuldades que a gente tem tido, sempre nas ocasiões das reuniões apresentamos e em conjunto encontramos alguma saída - neim? - com medidas apropriadas para podermos vencer.” (PCE)

Em relação à participação dentro do conselho, os membros da direção da escola, a DE e o DP afirmam que a escola criou condições para a existência duma participação aberta e livre por parte

dos membros do conselho da escola. Estes disseram que, numa primeira fase, houve necessidade de fazer encontros com alunos e professores onde foram apresentados os membros do conselho e a direção teve que explicar que, na ausência dela, os membros podem trabalhar de forma livre e aberta e devem obter colaboração por parte de todos. Esta abertura e a liberdade criada pela direção da escola poderão facilitar a participação nas discussões e o envolvimento dos membros na tomada de decisão dos assuntos relacionados a escola, na perspetiva de Delors (1996), pressupõe uma preparação dos membros ao nível da escola e uma abertura por parte dos membros da direção para que a participação se efetive na escola. A DE afirmou que, depois dos membros serem apresentados aos alunos, professores e outros membros da escola, implicaram-se na resolução dos problemas da escola:

“Primeiro nos reunimos todos membros e tivemos que apresentar a eles, ao efetivo dos alunos tanto do primeiro como do segundo turno, e eles foram bem acolhidos, falaram com eles e na ausência da direção da escola; deixamos eles livremente.” (DE)

A questão da criação das condições para a participação dos membros nos assuntos relacionados com a escola torna-se de extrema importância quando nos referimos às organizações escolares. Machacaz (2009) defende que, para que a participação aconteça nas organizações escolares, é imperioso que o líder da organização crie mecanismos e estratégias que possibilitem uma cultura de participação, onde o diálogo e a cooperação façam parte. A ideia da autora é a de que os membros dentro da organização se sintam valorizados independentemente do cargo ou posição que ocupam, e isto só é possível, por um lado, quando as decisões deixarem de ser tomadas por um grupo restrito e passarem a fazer parte da cultura da organização, e, por outro lado, quando o líder passar a colocar a ênfase nas relações entre as pessoas que compõem a organização e tornar o processo de comunicação cada vez mais fluido.

Os RPEE também referiram que o clima de abertura e colaboração que existe no conselho em termos da sua participação prende-se com o facto de os membros do conselho estabelecerem boas relações com a direção da escola e esta ter criado uma abertura que permite os membros sentirem-se à vontade para poder contribuir na discussão dos vários assuntos colocados nas reuniões do conselho.

A DE também referiu que a participação dos membros dentro do conselho, por um lado, é transparente e espontânea, pois os membros, quando não estão de acordo com a posição tomada por um representante da direção da escola, têm questionado e apresentado os seus posicionamentos, o que poderá significar que os membros não acatam as decisões da escola sem questionar. Contudo, os dados das observações e das atas das reuniões demonstraram que, em diversas vezes, os membros, quando os assuntos eram colocados a discussão, ficavam calados e só começavam a contribuir quando a diretora explicava que os membros devem ajudar a resolver os problemas da escola. Por outro lado, a DE percebe a participação dos membros como sendo leal e sincera no sentido de que os membros têm contribuído com suas opiniões e têm procurado implicar-se na resolução dos problemas apresentados dentro do conselho. Dentro da escola a participação dos membros ganha cada vez mais espaços de intervenção na resolução dos problemas, permitindo que eles se sintam valorizados e participantes na gestão da escola. A participação reveste-se duma vontade dos próprios membros que vai mais além do direito, pois inclui o dever pela responsabilidade das decisões terem de ser tomadas de forma coletiva (Zaragoza, 2008).

Pelos dados acima apresentados podemos dizer que, apesar dos vários membros dentro do conselho terem uma percepção positiva da participação e envolvimento de todos na discussão dos assuntos tratados e existir uma abertura e liberdade para os membros poderem contribuir com as suas ideias e opiniões no sentido de resolverem os problemas levantados, não existe sempre uma efetiva participação na medida em que as contribuições dos membros não são sempre levadas em consideração e a diretora da escola, que é quem organiza todo o processo de discussão dos problemas, não tem procurado conjugar as ideias e opiniões dos membros na resolução dos problemas, indicando assim que a participação poderá ser passiva. Como afirma Lima (2008), é uma forma de participação em que os atores revelam falta de informação e podem desenvolver a descrença das possibilidades de influenciar nas decisões.

3.2. Participação dos membros dentro do conselho

Os RPEE percebem que contribuem de forma ativa nas discussões dentro do conselho de escola. Referem alguns destes (RPEE1, RPEE2) que têm contribuído nas reuniões trazendo problemas que os alunos levantam em reuniões semanais com os diretores de turma e que existe por parte deles um sentimento de valorização pessoal pelo facto de poderem contribuir na resolução dos problemas que afetam os seus educandos. De facto, pudemos constatar nas observações que os representantes dos pais procuram trazer para as discussões situações que são colocadas pelos pais nas reuniões que mantêm com eles e que as atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização e a capacidade de mobilização para a ação dos membros parecem demonstrar uma participação ativa, enquadrável na categoria Envolvimento de que fala Lima (2008). Contudo, pelo facto de os tais problemas recolhidos nas reuniões com alunos e pais não constarem na agenda das atas das reuniões e não termos constatado nas observações soluções avançadas para tais problemas e nem existir por parte da direção uma valorização dos mesmos problemas, podemos concluir que estamos mais perante uma participação passiva.

Ainda em relação à participação nas discussões, quase todos os representantes dos pais (RPEE1, RPEE.2, RPEE.2, RPEE.4) consideram que existe uma valorização por parte dos restantes membros em relação à contribuição das suas ideias e opiniões. Estes referiram que, quando participam nas discussões, os outros membros procuram através do debate e diálogo conjugar a opinião deles com o problema em discussão e em nenhum momento as suas ideias são rejeitadas sem uma explicação plausível e sem um debate coletivo.

O RA também concorda com a posição dos RPEE quando refere que a sua participação dentro do conselho tem sido marcada por uma forte colaboração nas discussões e que tem gosto em contribuir quando um assunto é levantado, pois acredita que a sua posição ajuda na resolução dos problemas. Este referiu também que existe uma valorização das suas contribuições e das contribuições dos restantes membros dentro do conselho.

Os dados das observações nas reuniões do conselho de escola corroboram as perceções dos representantes dos professores e não representantes dos professores e dos alunos. Foi possível

constatar que alguns dos membros do conselho, como os representantes dos pais, têm uma contribuição ativa e nas discussões apresentam situações problemáticas relacionadas com as vivências dos alunos tratadas nas reuniões semanais. Estes membros também apresentam problemas sustentadas em exemplos concretos e no regulamento, propostas de resoluções dos problemas levantados e questionam a direção da escola em relação às medidas tomadas por esta para resolver os problemas apresentados pelos alunos. Em relação aos representantes dos professores e dos alunos, não conseguimos observar e nem constatamos nas atas situações em que apresentavam os problemas colocados pelos alunos e professores, o que poderá demonstrar a existência duma participação reservada (Lima, 2008).

Ainda com base nas observações foi possível constatar que alguns dos membros do conselho têm uma participação natural, espontânea, aberta e flexível. Os membros, à medida que os assuntos vão sendo colocados, participam de forma ativa e contribuem com as suas ideias e opiniões. Em alguns assuntos, foi preciso o presidente do conselho sensibilizar os membros sobre a importância da sua participação para que eles começassem a contribuir. Ainda nas observações pudemos constatar que de facto alguns dos membros do conselho têm uma contribuição muito ativa nas discussões e sempre que os assuntos são colocados procuram intervir e apresentar as suas ideias. Os outros membros, como o RP e o RA, quando os assuntos eram colocados raramente apresentavam as suas contribuições e em momentos que contribuíssem foi preciso a diretora ou o presidente pedir a opinião deles, o que poderá significar que existe um receio por parte destes membros em contribuir nas discussões por fazerem parte dos elementos internos a escola. Seguindo Lima (2008), podemos dizer que esta participação dos representantes dos professores e dos alunos pode ser descrita como uma participação reservada, na medida em que estes não desejam correr riscos e comprometer o seu futuro. Para tal, apresentam-se mais como espectadores calculistas que aguardam pela altura certa para poder tomar uma posição mais definitiva.

No que se refere à participação dos membros nas discussões dentro do conselho, a diretora da escola refere que a sua participação nas discussões geradas tem sido sempre de escuta e análise das propostas que os outros membros vão dando durante as suas intervenções, razão pela qual ela acredita que tem uma participação positiva sem imposições, pois, afirma também, que a solução

para os problemas levantados não devem sair dela e sim dos membros, razão pela qual as propostas levantadas por estes devem ser bem analisadas para se poder perceber a relevância e a pertinência tendo em conta o problema em análise. Contudo, as atas e observações realizadas dos encontros do conselho contrariam os discursos da diretora, pois muitos dos assuntos discutidos foram colocados pela diretora e não pelo presidente e, antes dos membros apresentarem as suas opiniões, a diretora fazia a sua leitura e apresentava a sua opinião, o que pode indicar a existência de uma certa influência da diretora nas opiniões apresentadas pelos membros. Como observa Francisco (2010), muitas das práticas e discursos assumem-se de participativos, mas são verdadeiros processos de dominação, o que os torna em processos de contra participação:

“Eu tenho que analisar porque, pronto!, eu não sou, não sou solução, neim?, não sou solução porque a solução sai entre todos; então a primeira atitude é de escuta e eu gosto que as pessoas participem.” (DE)

A diretora também refere que a sua posição dentro do conselho tem sido de respeito pelas opiniões levantadas pelos vários membros e que, por isso, ela tem procurado não menosprezar e valorizar as contribuições levantadas e, quando surge uma contribuição que está fora das diretrizes da escola, ela referiu que procura levar os membros a discutirem e a encontrarem outras formas de resolver o problema.

Os dados das observações em algum momento contrariam a afirmação da diretora, pois em vários momentos à medida que os membros iam contribuindo a diretora não se pronunciava em relação às opiniões apresentadas pelos membros, limitava-se a agradecer e a pedir mais contribuições dos membros. As observações também demonstraram que muitas das contribuições apresentadas pelos membros não foram levadas em consideração no momento em que a diretora teve que tomar a decisão referente aos problemas que ia colocando nas reuniões. Segundo Moreno (2012), a forma como a participação é entendida na escola contribui para gerar um desequilíbrio e levar os atores à passividade, pelo que se torna importante a criação eficiente de estruturas necessárias à participação. Neste contexto, os órgãos de gestão, como os conselhos de escola, têm um papel importante, tornando-se imperioso alterar a forma como as decisões são tomadas, pois, se estas forem tomadas de forma autoritária e não democrática onde os diferentes

atores podem intervir na tomada de decisões, o envolvimento e responsabilidade de todos fica comprometido.

O diretor pedagógico também referiu que a sua participação dentro do conselho tem sido ativa e tem procurado envolver-se nas discussões através da contribuição das suas opiniões. Este referiu que, quando apresenta uma opinião e os outros membros discordam, procura perceber os porquês e, se os membros derem uma justificação válida, ele adere sem imposições e valoriza as opiniões e contribuições levantadas por todos.

Na verdade, a falta de valorização das opiniões dos vários membros por parte da diretora e do diretor pedagógico poderá contribuir para que alguns RPEE, os RA e os RP não se sintam ainda mais motivados a contribuir e a participar nas atividades do conselho de escola. A este respeito, Guerra (2006) afirma que, muitas das vezes, a participação a que temos assistido em nossa sociedade não é mais do que a manipulação dos interesses dos mais fracos e a legitimação de interesses dominantes.

Em suma, podemos dizer que, apesar dos membros do conselho contribuírem com as suas ideias e opiniões e procurarem implicar-se dentro do conselho trazendo os problemas dos pais e alunos para discussão, a participação parece ser predominantemente passiva na medida em que as contribuições e ideias dos membros não são valorizadas e levadas em consideração e muitas das vezes a diretora da escola antes dos membros darem as suas opiniões ela procura apresentar a sua opinião. Por outro lado, a participação ativa é valorizada, quando é convergente (Lima, 2008) com os objetivos traçados pela direção.

Neste sentido, Alguacil e Denche (1993, cit. por Zaragoza, 2008), entendem que o termo participação inclui, por um lado, a ideia de ser participante, e que corresponderia a receber prestações, dispor de serviços, ser consultado, e, por outro lado, a ideia de fazer parte, o que significaria que a comunidade deveria ter capacidade de levar a cabo iniciativas, tomar decisões e ser ativa nos processos. Estes autores entendem que a primeira ideia corresponde a uma participação de legitimação do poder, onde quem tem o poder decide onde e como a população deve participar.

3.3. Envolvimento dos membros nas atividades da escola

De acordo com os testemunhos dos membros do conselho entrevistados, as atividades desenvolvidas por eles dentro da escola limita-se à participação em atividades de melhoramento do espaço escolar, e, para os representantes dos pais e encarregados de educação, limita-se às reuniões semanais de pais e mães de turma. Todos os representantes dos pais afirmaram que as únicas atividades que têm realizado muitas das vezes são marcadas pela escola e estão relacionadas com eventos ou trabalhos de reparação e manutenção da escola, o que pode significar que a escola apenas envolve os pais e encarregados para discutir alguns assuntos relacionados com os alunos dentro das reuniões do conselho e que os membros têm pouca intervenção relativamente às várias atividades que decorrem fora do conselho. Os representantes dos pais e a DE referiram ainda como ações de envolvimento dos membros do conselho na escola a participação em reuniões com alunos e pais e encarregados de educação. Os representantes dos pais disseram que, como pais e mães de turma, eles têm passado nas turmas que representam em todas as quartas-feiras e procuram nessas reuniões saber quais as dificuldades dos alunos e recolher opiniões sobre como elas se podem resolver para depois levar ao conselho os problemas que nas reuniões com os encarregados e alunos não conseguem resolver. Em relação aos representantes dos alunos e professores não se verificou outras formas de envolvimento nas atividades da escola:

“Tenho então para além da reunião trabalho como pai da turma e faço lá várias atividades como as reuniões nas quartas-feiras.” (RPEE.2)

“Somos mães da turma e passamos nas turmas [para] procurar saber qual é o aproveitamento, quais são as dificuldades que encaram nas turmas....” (RPE.3)

Um outro representante dos pais (RPEE.2) referiu ainda que, como atividades fora das reuniões do conselho, tem trabalhado com a turma onde foi eleito como representante e lá procura criar atividades como palestras de sensibilização aos alunos, com vista a melhorar as dificuldades enfrentadas e melhorar o rendimento escolar daqueles alunos:

“Na minha turma já formei equipes de palestra que vão trabalhar com as crianças e explicar como conviver com essa inteligência e mudar de caminho.”
(RPEE.2)

Quando questionamos os membros do conselho em relação às outras atividades em que eles acreditam que poderiam se envolver, estes referiram as atividades extracurriculares como a mobilização de alunos e professores para trabalharem na área de agronomia, fazendo plantio de árvores e sementes.

Um representante dos pais (RPEE.2) apontou como outras formas de atividades o envolvimento dos membros do conselho ao nível da sensibilização dos alunos e professores para hábitos alimentares saudáveis e da mobilização dos alunos para atividades desportivas.

Para além destas atividades, a RPEE.1 referiu que os membros do conselho sentem a necessidade de fazer o acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores, pois acredita esta que muitas das dificuldades sentidas pelos alunos ao longo do P-E-A podem estar relacionados com a maneira como os professores lecionam as aulas, mas a escola não criou condições para que os membros pudessem desenvolver tais atividades.

Como podemos constatar nos depoimentos acima transcritos, existe uma vontade por parte dos representantes dos pais e dos alunos em envolver-se nas atividades de melhoria do rendimento escolar dos alunos, que pode estar relacionada com o facto da direção da escola ter criado um ambiente de abertura aos membros do conselho e os incentivar a colaborarem com a escola na melhoria dos problemas enfrentados, mas que na prática não se verifica pois o envolvimento dos membros nas atividades limita-se muito às discussões dentro das reuniões do conselho.

Outro aspeto que parece facilitar esta vontade dos membros e principalmente dos representantes dos pais tem a ver com a estratégia que a escola usou para eleger os pais e mães de turmas como representantes dos pais dentro do conselho. Contudo, a leitura que também podemos fazer é a de que os membros do conselho têm um envolvimento na escola muito limitado, que apenas participam nas reuniões do conselho e, quando existe uma atividade de melhoria da escola, estes são convocados. Por outras palavras, existe vontade dos membros mas o poder de intervenção que eles têm ao nível da escola é muito reduzido e mais uma vez poderá significar aqui que o poder nesta escola está centralizado nas mãos da direção, o que também parece contrariar o

regulamento (MEC, 2005) quando afirma que o conselho é um órgão máximo ao nível da escola e tem o poder de controlar as atividades pedagógicas.

4. Funcionamento do Conselho

Procuramos ao longo deste ponto refletir em torno do funcionamento do conselho de escola. Concretamente, procuramos perceber se as atividades do conselho decorrem mediante um plano anual e que atividades são desenhadas no plano. Procuramos também perceber dos membros que assuntos são discutidos e como são discutidos nas reuniões e se a direção da escola tem submetido os documentos normativos para aprovação por parte do conselho conforme rege o manual do conselho de escola. Por último, tentamos com base nas entrevistas e atas saber se o conselho formou comissões de trabalho e como é que as mesmas foram formadas.

4.1. Reuniões realizadas e plano anual de atividades do conselho

No que respeita à periodicidade das reuniões do conselho, os membros foram unânimes em afirmar que, apesar das reuniões terem iniciado tardiamente, aquele conselho acabou por realizar mais reuniões do que as previstas pelo ministério da educação. A DE e o DP também referiram que o regulamento do ministério prevê três reuniões anuais, mas, como houve necessidade de marcar mais reuniões pelo facto de existirem muitos problemas que a escola acreditava que deveriam ser resolvidas pelo conselho da escola, este optou por agendar cinco encontros cuja ordem de trabalho apresentamos no Quadro 3.

Quadro 3: Ordem de trabalho das reuniões do conselho

Número da reunião	Assuntos tratados
Primeira reunião	<ol style="list-style-type: none">1. Eleição do corpo diretivo do conselho. (AT.1)2. Calendarização das reuniões do Conselho3. Situação atual da escola
Segunda reunião	<ol style="list-style-type: none">1. Um: Estudo do Regulamento Interno da Escola (AT.2)2. Dois: Diversos (AT.1/2)
Terceira reunião	<ol style="list-style-type: none">1. Aproveitamento escolar,2. Número de matrículas para 2014,3. Alunos com idades escolar elevado e4. Alunos que engravidam na escola, diversos.
Quarta reunião	<ol style="list-style-type: none">1. Avaliação das atividades do CE do ano 20132. Formação de Comissões de Trabalho3. Planificação e Perspetivas para o ano letivo 20144. Diversos

O interesse por parte da direção e dos membros poderá revelar que existe vontade de fazer o conselho funcionar e fazer com que os problemas levantados pelos alunos e pais e encarregados de educação sejam resolvidos numa forma democrática. Contudo, como podemos perceber pela leitura da tabela acima, os assuntos que são agendados para as reuniões do conselho de escola, prendem-se mais com questões relacionadas ao comportamento e aproveitamento pedagógico dos alunos, regulamento interno da escola e avaliação das atividades letivas, o que poderá significar que muitas das questões relacionadas com as atividades pedagógicas dos professores, assuntos administrativos e financeiros e pedagógicos não são agendadas para discussões nas reuniões e também que os problemas que os representantes dos pais e encarregados de educação levantam nas reuniões de quartas-feiras não são colocados na agenda, mas, sim, têm reservado um espaço no final das reuniões onde cada membro apresenta os assuntos gerais.

Em relação à existência do plano anual de atividades do conselho, alguns membros do conselho afirmaram que não têm conhecimento da sua existência e que, ao nível do conselho, em nenhum momento foi realizado um plano onde se previa as várias atividades a desenvolver ao longo do ano.

Esta falta de plano de atividade é, à primeira vista, uma desconformidade com o que está estabelecido ou pode significar uma falta de conhecimento por parte de alguns membros e principalmente do presidente sobre o funcionamento do conselho, pois o manual do conselho de escola (de 2005) clarifica que este órgão não deve iniciar as suas atividades sem ter feito o seu plano de atividades logo no início do ano. Quando procuramos saber como é que o conselho funcionava sem a existência dum plano de atividades, afirmaram os entrevistados que o conselho tem um calendário onde estão agendadas todas as reuniões que o conselho deve fazer ao longo do ano e para cada reunião o presidente tem distribuído uma agenda contendo os pontos a discutir que é elaborada com base nos problemas que vão emergindo no dia-a-dia. Parece aqui que os membros percebem o calendário das reuniões como sendo o plano de atividades do conselho. Esta interpretação do regulamento do conselho parece indicar que em termos de regulamentação existe uma participação informal e sugere um modo de funcionamento anárquico (Lima, 2008).

Apesar de alguns membros do conselho referirem que não têm conhecimento da existência dum plano de atividade, o testemunho dum RP e do DP contrariam as versões apresentadas anteriormente e afirmam a sua existência:

“O conselho tem um plano de atividades, só que o presidente ainda não nos distribuiu nem... nós temos um plano próprio até porque o presidente tem a sua pasta, neim!... onde [está] toda informação [do] que nós temos feito.” (DP)

“As atividades são diversas; uma delas é esta: a realização de reuniões neim!... as reuniões já estão programadas; assim, por exemplo, já que estava aqui, já ouviu que provavelmente no próximo sábado teríamos mais um encontro.” (DP)

Com base no depoimento acima, podemos perceber que inicialmente o RP referiu que conhecia a existência dum plano, mas quando questionamos sobre as atividades previstas no tal plano,

mencionou a calendarização das reuniões do conselho, o que confirma a versão dos vários membros do conselho apresentadas acima, que referem que não existe um plano formal de atividades e que para eles o calendário das reuniões constitui o plano de atividades.

Os dois membros do conselho que disseram que o conselho possui um plano de atividade fazem parte da direção da escola e pode ser que tenham querido salvaguardar que o conselho funciona de acordo com os previstos nos regulamentos do ministério que afirma que no início de cada ano letivo, o conselho apresenta à Assembleia Geral da Escola o relatório das atividades desenvolvidas no ano anterior e o seu plano de atividades no ano em curso, sendo o calendário das reuniões um dos vários aspetos a constar neste plano. Para realização das atividades deste Conselho, existem vários instrumentos que poderão ser utilizados tendo em vista uma maior comunicação com a comunidade educativa, de entre as quais podemos fazer referência a convocatórias, carta formal, comunicado, ata de reunião e relatório (MINED, 2003, 2008).

4.2. Conhecimento e análise dos documentos normativos da escola

No que diz respeito aos documentos normativos da escola sobre os quais o conselho deve dar o seu parecer para posterior aprovação pela direção da escola, os dados das entrevistas revelam que os membros do conselho apenas têm conhecimento do regulamento interno da escola, o que significa que o conselho de escola não analisou os outros documentos referentes à área financeira e administrativa. Esta limitação na análise dos documentos normativos da escola contrária o regulamento sobre o funcionamento do conselho (2005) que prevê que o conselho deve analisar e emitir parecer em relação ao Plano de Desenvolvimento da Escola, Plano Anual da Escola, proposta do relatório de contas do orçamento do Estado e outras receitas do ano anterior e apresentar as devidas recomendações, o calendário escolar, projetos de atendimento psicopedagógico e material aos alunos, programas especiais visando a integração da família-escola-comunidade e os relatórios anuais da escola.

Dois representantes dos pais (RPEE.1 e RPEE.2) referiram que a diretora da escola apresentou aos membros do conselho apenas o regulamento interno e pediu aos mesmo que fizessem uma

análise para verificar se o mesmo estava em conformidade com o desejo dos encarregados de educação:

“O que fomos apresentados apenas foi o regulamento da escola para conhecermos e discutirmos alguns pontos relacionados aos aspetos pedagógicos.” (RPEE.1)

Um RP, quando questionado em relação aos documentos submetidos ao conselho, afirmou que aquele órgão analisou o regulamento e o plano anual de atividades e, quando procuramos saber que parecer o conselho deu em relação aos tais documentos, apenas fez referência a pareceres feitos ao regulamento, o que mostra que o conselho apenas analisou o regulamento interno da escola. Um dos representantes dos pais referiu que apenas foram analisados alguns pontos do regulamento e não foi feita nenhuma alteração, pois todos concordaram com o mesmo.

O PCE deixou ficar claro que os membros do conselho agradecem o facto de não analisar o plano orçamental alegando que os mesmos não têm capacidade para analisar questões relacionadas com as contas. Esta perceção do presidente demonstra que os membros do conselho interessam-se mais pelos problemas pedagógicos e, nos assuntos relativos aos orçamentos e outros, eles mantêm uma certa distância porque acreditam ou são levados a acreditar que não têm competência para tal. Contrariamente, o manual do conselho de escola (2005) afirma que este tem como funções ajustar todas as diretrizes e metas estabelecidas, a nível central e local, à realidade da escola, ou seja as várias orientações que partem do ministério da educação e chegam à escola através da direção provincial, distrital e zona de influência pedagógica – ZIP, devem ser ajustadas à realidade da escola com o contributo do Conselho.

A DE também referiu que a direção submeteu o regulamento e que, apesar do mesmo ter sido elaborado há dois anos atrás, para a escola era importante que o conselho emitisse o seu parecer, pois ao nível da escola existia uma falta de cumprimento do regulamento. A diretora também referiu que, para além do regulamento interno, ela submeteu o seu plano anual de atividades ao conselho para que este pudesse ter conhecimento e ficasse informado das atividades da diretora. Este depoimento da diretora vai contra os depoimentos dos outros membros quando afirmaram que apenas se analisou no conselho o regulamento interno da escola. Nos dados das atas e das

reuniões observadas também foi possível constatar que apenas se analisou no conselho o regulamento interno e não foi feita nenhuma alteração pelos membros, pois os membros acabaram concordando que o mesmo estava em conformidade com o que os pais desejam para seus educandos. Contudo parece que os membros do conselho acabaram concordando com o regulamento, mas na verdade existem alguns pontos que os mesmos acreditam que deveria ser alterado, como é o caso do pagamento de valores extra para a realização de testes que os pais numa das reuniões observadas levantaram e sobre os quais pediram esclarecimento da direção. Esta posição dos membros poderá significar que, em algum momento, eles concordam com a direção por não quererem contrariá-la:

“Chegou-se à conclusão que o Regulamento em si, este está conforme como os pais desejam que funcionasse uma escola que educa” (AT.2)

De destacar ainda que, quando o conselho emite um parecer em relação a alguma alteração que deva ser feita nos documentos analisados, a direção, quando são casos simples, discute com o presidente e o diretor pedagógico e posteriormente comunica a posição tomada ao conselho. Quando se referem a casos complexos que alteram a identidade da escola, a diretora referiu que as propostas são encaminhadas à comunidade religiosa provincial uma vez que se trata duma escola comunitária religiosa:

“Se são casos que ultrapassam as nossas capacidades submetemos a comunidade provincial, que temos um conselho ao nível da província e ali nós esperamos uma orientação.” (DE)

Em suma, podemos afirmar que parece que a direção da escola apenas submeteu o regulamento interno para sua análise pois era do interesse desta, uma vez que o mesmo não estava sendo aplicado na escola. Os restantes documentos normativos não foram submetidos, primeiro, porque alguns deles já estão definidos centralmente pelo ministério e à escola cabe apenas cumprir, isto é, as escolas têm recebido no início do ano um documento denominado orientações gerais da escola onde se prevê todas as ações obrigatórias que devem ser realizadas na escola, desde os pedagógicos até os administrativos como obrigatórios, e, segundo, porque a escola e até os próprios membros do conselho têm receio de analisar documentos (como o orçamento) dentro do conselho, alegando ser documentos da responsabilidade da escola. Parece que o conselho de

escola apenas existe para tratar e resolver os assuntos relacionados com as questões de comportamento dos alunos e professores, não tendo assim autonomia e poder para tomar decisões nos domínios curricular, científico e pedagógico, administrativo, financeiro ou organizacional da escola e assim a substantiva prestação de contas continua a ser feita fundamentalmente ao Estado (Formosinho, 1989).

4.3. Formação de comissões de trabalho

O conselho de escola deve assegurar uma participação ativa da comunidade nas diversas áreas de atividades da escola. Para tal, é importante que os membros do Conselho consciencializem, mobilizem e organizem a comunidade para o apoio à execução de tais atividades. Para garantir a execução destas atividades e a integração da família-escola-comunidade, o Manual do Conselho de Escola (2005) orienta que o presidente do Conselho deve criar comissões de trabalho que distribuem os vários membros e lhes atribuem responsabilidades concretas. De acordo com os testemunhos dos representantes dos alunos, professores, dos pais e dos membros da direção entrevistados, o conselho de escola não formou comissões de trabalho. Os representantes dos pais afirmaram que não foram formadas comissões de trabalho e mostraram também não ter conhecimento em relação a tais comissões e disseram que o conselho até ao momento não tinha um plano de formação de tais comissões e que eles não têm desenvolvido nenhuma atividade delegada pelo conselho. Segundo o manual do conselho de escola (2005), o conselho de escola deve estruturar-se em quatro comissões nomeadamente, comissões de finanças, construção e produção escolar, comissão de HIV/SIDA, Saneamento e Saúde escolar, comissão de género, alunos órfãos e vulneráveis e, por último, comissão de cultura e desporto escolar e procurar que os membros se integrem numa delas, mobilizar recursos para apoiar o desenvolvimento da escola e prestar informações regulares ao conselho de escola sobre os avanços e os aspetos a melhorar na sua área específica.

Apesar dos membros do conselho referirem que, até ao momento, não foram criadas as comissões de trabalho, na última observação da reunião realizada, pudemos constatar que foram criadas as comissões de Ligação Escola Comunidade, Comissão dos professores e representantes

de Escola, propostas pela diretora da escola e Comissão de Higiene, Saúde e Combate a Drogas, Comissão de Desporto e Cultura, propostas pelo presidente do conselho de escola e, na mesma reunião, pediu-se que cada membro deveria escolher a comissão em que gostaria de estar inserido. Apesar de existir alguma preocupação por parte da direção da escola e do presidente do conselho em formar as comissões de trabalho, parece que as ações destas comissões não está muito estruturada e não foi seguida a orientação que o ministério da educação estabelece no manual do conselho de escola (2005), pois as comissões de trabalho formadas pelo conselho não são diferentes das que o manual prevê. Podemos, assim, perceber que existem dois planos de análise ao nível do funcionamento desta escola como organização: o plano das orientações para a ação organizacional que corresponde as orientações legais do manual do conselho de escola e o plano da ação organizacional e das manifestações efetivas das práticas dos membros do conselho, numa versão nem sempre oficial da realidade, que caracteriza o modelo anárquico (Lima, 2001).

4.4. Assuntos discutidos dentro do conselho

No que respeita aos assuntos discutidos pelo conselho, os representantes dos professores apontaram desde o comportamento dos alunos até à relação entre professores e alunos. Alguns dos RPEE (RPEE.1, RPEE.2) referiram que o conselho tem priorizado os assuntos relacionados com o comportamento dos alunos, porque os membros do conselho e a direção tem notado a existência de muitos alunos que infringem o regulamento interno e cometem vários atos de indisciplina que contrariam a cultura da escola. Os representantes dos pais e DE também referiram que têm discutido os assuntos relacionados com o regulamento interno, precisamente pelo facto de os alunos não o cumprirem, e procuram em conjunto refletir em torno dos motivos que levam os atores escolares a não cumprirem com o regulamento. Estas reflexões do conselho sobre o regulamento parecem não ter uma grande influência na alteração do regulamento, pois, de acordo com as observações feitas, foi possível constatar que membros como os representantes dos pais e dos alunos apresentaram propostas como cobrança de multas para alunos com excessos de faltas e o diretor pedagógico reagiu dizendo que o regulamento já prevê as sanções para estes casos. Assim, podemos perceber que, apesar dos membros apresentarem as suas

posições relativas ao regulamento, parece que os mesmos não conseguem influenciar ao ponto de mudá-lo e isto poderá significar que a escola não pode contornar as normas estabelecidas e/ou que ela quer manter o regulamento como ele foi concebido, demonstrando assim uma certa centralização do poder nas mãos da direção (Formosinho, 2005).

O RA também referiu que existem muitos alunos que demonstram comportamentos indesejáveis. Este referiu que tais alunos chegam mesmo a consumir bebidas alcoólicas, razão pela qual o conselho tem centrado a sua atenção nestas questões. Esta preocupação por parte dos representantes dos pais e dos alunos em discutir os assuntos relacionados com o comportamento dos alunos mostra que estes estão inteirados dos problemas vividos pelos alunos na escola e que percebem o conselho como um espaço onde se pode discutir e encontrar possíveis soluções para tais problemas.

Outros membros entrevistados, o RPEE.3 e RPEE.4, apontaram como assuntos discutidos dentro do conselho a relação professor-aluno, a relação entre professores e membros da escola, os modos de ensinar e o aproveitamento escolar dos alunos. Os representantes dos pais disseram que a direção tem apresentado ao conselho relatórios semestrais sobre o aproveitamento escolar dos alunos e procura discutir com os membros as soluções possíveis para os alunos que apresentam um baixo aproveitamento. Nas observações feitas nas reuniões e pelos testemunhos de alguns membros do conselho foi possível constatar também que os membros do conselho têm avançado com algumas propostas de solução para o problema do baixo aproveitamento escolar dos alunos:

“Temos um relatório de como o semestre funcionou, quais foram as dificuldades e procuramos formas de como sanar aquelas dificuldades relacionadas com o aproveitamento pedagógico dos alunos.” (RPEE.4)

A diretora da escola e o diretor pedagógico referiram, como assuntos discutidos pelo conselho, o acompanhamento dos educandos, o balanço do semestre e a melhoria da escola. A DE disse que conta com a ajuda do conselho para a identificação das necessidades da escola, pois nem tudo o que precisa ser melhorado deve partir da direção, os pais e encarregados e a comunidade devem ser envolvidos para que as decisões reflitam a sensibilidade da maioria. Contudo, os dados das

observações e das atas das reuniões não confirmam que os membros em algum momento apresentaram propostas de melhoria da escola.

Foi possível também constatar nas observações e atas das reuniões que os assuntos discutidos prendem-se com aspetos ligados às aprendizagens e aproveitamento escolar dos alunos, ao envolvimento dos pais na vida da escola e a questões financeiras e organizacionais. Esta restrição dos assuntos discutidos no conselho poderá estar ligada ao facto da escola estar dependente de um poder central e ter que cumprir muitas das orientações provenientes do ministério da educação, como os métodos de ensino, o tipo de aluno e o currículo. Esta situação parece indicar que, apesar do conselho ser um órgão descentralizado com poderes de tomada de decisão na escola, muitos dos assuntos relacionados com ela estão dependentes do ministério. Assim, esta funciona mais como um serviço local do Estado (Formosinho, 1981), mas com participação de membros da comunidade, sobretudo pais e mães, na gestão de aspetos do seu funcionamento diário. Esta dependência da escola em relação ao poder central parece cercear a autonomia que supostamente o conselho de escola tem em relação à tomada de decisão e deixa claro que estamos perante um sistema de gestão centralizada desconcentrada. Formosinho (2005) apresenta duas ordens de razão para esta dependência de poderes: uma primeira prende-se com o facto dos poderes delegados aos agentes inferiores pertencerem por direito ao superior, que pode alterar a decisão tomada por estes a qualquer momento e até retirar os poderes delegados; a segunda razão consiste no facto de que tais poderes referem-se a tarefas predominantemente técnicas, mantendo-se concentradas no centro todas as decisões de natureza política, legislativa ou regulamentar.

Quando questionamos os membros sobre a forma de discussão dos assuntos dentro do conselho, os representantes dos pais afirmaram que os assuntos são discutidos com base na agenda que é previamente formulada. O RPEE.1 e o RPEE.3 disseram que a diretora da escola e o presidente do conselho, antes de cada reunião, distribuem uma convocatória acompanhada da agenda da reunião e, quando inicia a reunião, os assuntos são discutidos com base nos pontos constantes na agenda e, no final, nos "[assuntos] diversos", os membros são convidados a exporem os problemas identificados para discussão:

“Mas também existem outros assuntos que vão surgindo à medida que as discussões vão avançando.” (RPEE.2)

Também podemos ver pelo testemunho acima que existem outros assuntos que vão emergindo à medida que as discussões vão sendo geradas, ou seja, parece que não existe um formato padrão para discussão dos assuntos dentro do conselho. Nalgumas vezes, os membros seguem de forma rígida os pontos da agenda e, noutras vezes, há assuntos que surgem e que não estavam previstos na agenda, mas que são discutidos. Parece assim que a ordem de trabalho aqui é definida pelos membros não numa forma determinista onde os pontos da agenda são seguidos rigidamente, mas a definição dos assuntos a discutir dentro do conselho de escola acontecem de modo desarticulado e de acordo com a necessidade ou a importância do assunto que os indivíduos lhe atribuem no momento em discussão e, portanto, permite a compreensão do outro lado da organização em que os processos e as ações são orientados pelo lado informal como no modelo da anarquia organizada (Lima, 2008).

Nas observações feitas e na análise das atas das reuniões, foi possível constatar que os assuntos, primeiro, são tratados mediante os pontos da agenda e também existem outros assuntos que os membros vão colocando à medida que os pontos da agenda vão sendo discutidos, para além dos "diversos" onde aos membros é dada a oportunidade de colocarem os assuntos que lhes são colocados pelos alunos, pais e professores.

4.5. Formulação da agenda das reuniões

Procuramos também saber dos membros como é que os assuntos a discutir dentro do conselho são agendados e como eles têm feito para que cheguem ao conselho os problemas apresentados por aqueles que representam. As respostas foram divergentes. Um dos membros, o RPEE.1, referiu que os assuntos são agendados pela direção da escola e que os membros têm conhecimento dos assuntos que serão discutidos na reunião marcada através de uma convocatória e da agenda da reunião.

Esta percepção do representante dos pais vai de encontro ao discurso do RA e dos outros representantes dos pais que afirmam também que a direção em conjunto com o presidente do conselho é quem seleciona os problemas identificados na escola e elabora a agenda do encontro que é posteriormente distribuída aos restantes membros do conselho. Portanto, parece que os membros do conselho, como os representantes dos pais e alunos, apenas têm conhecimento da agenda das reuniões depois de esta ser formulada pela diretora da escola e pelo presidente, o que indica que os assuntos levantados pelos alunos e pais que deveriam ser discutidos nas reuniões não são enquadrados na agenda das reuniões, mas que são discutidos no conselho sem uma organização clara. Entendemos aqui que parece existir uma certa centralização no processo de definição da agenda por parte da diretora, o que poderá contribuir para desvalorização das iniciativas que os representantes dos pais e alunos como membros do conselho têm na medida em que auscultam os problemas dos pais e alunos e os mesmos não constam na agenda da reunião (Barroso, 2005).

Em relação a formulação da agenda, a diretora da escola referiu que existe uma ligação forte entre os membros e o presidente do conselho. No caso dos representantes dos pais, como são ao mesmo tempo representantes das turmas e nas quartas-feiras participam em reuniões onde são apresentados diversos problemas pelos alunos e professores, aqueles, por sua vez, depois de ouvirem os vários problemas levantados nas tais reuniões das quartas-feiras, encaminham os problemas para o presidente do conselho que faz chegar à diretora e em conjunto definem a agenda da reunião. A diretora também referiu que existem problemas que são do interesse da escola e assim, com o consentimento do presidente da escola, os tais problemas são colocados na agenda, o que não sobressai nos depoimentos dos representantes dos pais e dos alunos:

“Os membros do conselho da escola é que estão a trazer; por exemplo, eu primeiro, quando faço encontros, como sou pai de turma, quando eu faço encontros com os meus alunos perante quase nas quartas-feiras lá para as dezasseis horas começo a ouvir quais são os problemas que as crianças têm e dali começo eu a levar essas informações e às vezes quando temos reuniões dos pais informação que trazem discutimos esses problemas das crianças e eu levo esses problemas para o conselho.” (RPEE.2)

O testemunho deste representante dos pais está em dissonância com o discurso da diretora da escola que afirma que os problemas agendados para discussão nas reuniões do conselho são levantados e encaminhados pelos representantes dos pais ao conselho, o que demonstra que na altura da definição da agenda os membros não são auscultados e são excluídos do processo.

A opinião do RA diverge da dos restantes membros ao afirmar que, no final de cada reunião do conselho, o presidente tem perguntado aos membros que assuntos gostariam de discutir no próximo encontro e assim, depois dos membros darem a sua opinião, o presidente já inicia a elaboração da agenda.

É, contudo, de destacar que, nas reuniões do conselho, os assuntos mais discutidos prendem-se com aspetos pedagógicos e comportamento dos alunos e os assuntos referentes as questões financeiras e administrativas nunca foram discutidas, assim como as discussões dentro das reuniões nem sempre seguem a ordem dos assuntos estabelecida dentro da agenda. Também podemos destacar que o conselho de escola não tem agendado os assuntos mediante a auscultação dos vários membros para que, deste modo, se incluíssem os vários problemas que eles têm colhido dos pais e encarregados de educação e dos alunos.

5. A tomada de decisão nas reuniões do conselho

Procuramos neste ponto, discutir as formas de tomada de decisão que mais se evidenciam dentro do conselho de escola e como é que os membros participam no processo de modo a influenciarem as decisões tomadas e assim constituírem fóruns democráticos de discussão e resolução dos problemas. Procuramos também perceber que tipo de estratégias são usadas para levar os membros a participarem nas discussões sobre os assuntos levantados, como é que são usadas as tais estratégias e quem normalmente procura envolver os membros através das tais estratégias.

5.1. Formas de tomada de decisão

Dois representantes dos pais (RPEE.1 e RPEE.3) referem que a diretora da escola é quem tem tomado as decisões finais dos assuntos discutidos dentro do conselho. Estes disseram que, apesar de ser a diretora quem toma as decisões, ela procura sempre ouvir a opinião da maioria dos membros e, só depois de vários debates, é que ela tem a posição definitiva. No discurso destes entrevistados é visível uma preocupação por parte da diretora em tomar as decisões com base nas discussões geradas e na posição da maioria dos membros. A DE também referiu que as decisões são tomadas com base numa reflexão conjunta e que ela tem procurado deixar os membros colocarem as suas opiniões e, no final, faz uma síntese das várias discussões e volta a questionar os membros sobre a posição final que se deve tomar sobre um assunto, uma vez que as posições tomadas pelos membros são sempre apenas propostas:

“Porque cada uma vai dizendo 'pra mim esta questão penso que a saída pode ser esta', é verdade que sempre é em forma de proposta e depois voltamos a refletir sobre aquilo mas ali já saiu a ideia clara, o conselho já sabe qual a orientação.” (DE)

Os dados das observações e das atas demonstram que, no conselho de escola, para alguns assuntos como comportamento dos alunos e dos professores, foi a diretora a tomar as decisões mediante a auscultação das opiniões e consenso dos membros e também que, primeiro, era a diretora quem colocava os assuntos agendados para serem discutidos e depois pedia aos membros para darem a sua opinião e contribuições. De acordo com as nossas observações, na maioria dos assuntos, antes dos restantes membros contribuírem, a diretora apresentava a sua opinião e depois é que pedia aos restantes membros para opinarem sobre o assunto, o que poderá significar que existe aqui uma influência da diretora sobre as opiniões dos restantes membros. Por outro lado, também constatamos que existiram muitos assuntos em que a diretora tomou as decisões sem colocar em discussão e pedir a contribuição dos outros membros do conselho. Deste modo, podemos afirmar que existe neste conselho, primeiro, uma certa centralização do poder nas mãos da diretora e, apesar de ela ter auscultado os diversos membros do conselho para alguns assuntos, esta auscultação tem sido mais no sentido de apresentar o problema e pedir comentários. Na verdade,

no final das discussões tem sido ela quem controla o processo de decisão dos vários assuntos que se discutem, reforçando assim a hierarquia e o seu poder autoritativo (Alves, 2003).

O RA e os RP reconhecem a importância dos debates gerados dentro do conselho para se poder tomar uma decisão. Estes têm a percepção de que todos os membros têm colaborado e cada um vai dando a sua ideia e posição em relação a um assunto e, quando todos concordam com uma posição, a decisão é tomada. Deste modo, para estes membros, nas discussões sobre os problemas apresentados no conselho os restantes membros têm participado e procurado apresentar formas de resolução. A posição destes membros poderá significar que eles acreditam que, pelo facto de a diretora criar espaço para que eles possam apresentar as suas ideias já estão a contribuir na tomada de decisão. Contudo, pelos dados das observações foi possível também perceber que os membros têm participado com as suas ideias e opiniões, mas em diversos momentos constatamos que os membros iam apresentando as ideias e a diretora e o presidente não reagiam e nem faziam nenhum comentário, o que poderá significar que a diretora já tinha a solução do problema e apenas auscultava os membros como uma forma de fazer parecer que naquele conselho as decisões são tomadas de forma conjunta, contrariando assim os modelos de tomada de decisão racional em que o gestor deve tomar a decisão com base na informação coletada dos diversos participantes (Chiavenato, 2004).

Os RPEE.2, RPEE.4, o DP e o RP referiram que as decisões são tomadas pelo presidente com base nas discussões e contribuições dos membros. Assim, quando coloca em discussão um assunto, o presidente procura gerar debate e, depois de ouvir as várias opiniões que são apresentadas pelos membros, procura fazer uma recapitulação e avaliação de cada posição para perceber as vantagens e desvantagens apresentadas e tomar uma decisão final. Contudo, nas observações realizadas e nas atas analisadas podemos perceber que a diretora é quem toma a maior parte das decisões dentro do conselho e o presidente tem uma intervenção muito limitada e condicionada pela presença daquela:

“A decisão tem se chegado a partir deste consenso, por exemplo aqui estava a discutir-se das faltas e existiu aquele pai que diz que temos que penalizar aquele que têm mais faltas pagando dinheiro, não é?, e toda a gente repudiou.”
(DP)

“Depois de se achar o que é consensual, é isto!, então o presidente delibera que 'olha a partir de hoje temos que agir desta maneira', sim depois de todos termos a conclusão de que a ideia principal aqui é esta então tomamos a decisão.” (DP)

O DP referiu também que as decisões são sempre tomadas com base nas posições que os membros apresentam, mas sempre procurando enquadramento nos documentos normativos da escola, como o regulamento interno e o regulamento geral do ensino secundário. Foi possível constar nas observações esta posição do DP: em vários assuntos levantados, quando os membros contribuía e apresentavam as suas opiniões, ele intervinha e explicava que o problema em discussão tinha explicação no regulamento, o que deixa mais uma vez transparecer que para alguns assuntos agendados a direção já tinha a solução. Esta forma de proceder alerta para a situação da escola estar a reger-se por um modelo racional e burocrático onde a solução dos problemas já estão previstos nos regulamentos e cabe aos restantes atores cumprirem com os mesmos (Santos, 2009).

Deste modo, é possível afirmar que a figura da diretora é colocada em primeiro lugar dentro do conselho e no centro do processo de tomada de decisão. Apesar dos membros contribuírem com suas ideias e opiniões e participarem duma forma ativa e aberta, quem tem o poder de tomada de decisão é a diretora da escola e não o presidente do conselho, como o regulamento e o manual do conselho de escola (2005) referem, o que significa que o poder está concentrado na hierarquia sendo utilizado para o controlo dos comportamentos dos restantes membros (Vicente, 2004).

5.2. Estratégias de envolvimento dos membros nas discussões

Os membros do conselho entrevistados apontam diversas estratégias usadas pelo presidente para os envolver nas discussões geradas. Alguns representantes dos pais, o RPEE.1, RPEE.2 e o DP, referiram que o presidente, quando nota que os membros não estão a contribuir, começa por explicar a importância da participação deles nos assuntos discutidos tentando demonstrar que a resolução daquele problema é benéfico não só para a escola como também para os educandos. Estes membros ainda disseram que esta estratégia é muito importante pois, como são ao mesmo

tempo encarregados de educação e representam algumas turmas, na maioria das vezes eles se sentem motivados a contribuir.

A percepção da diretora da escola vai ao encontro dos entrevistados acima quando afirma que, quando os membros ficam calados num assunto em discussão ou contribuem pouco, o presidente toma muitas vezes a palavra e sensibiliza os membros explicando que as suas contribuições são de extrema importância para que se chegue a um consenso.

Uma das outras estratégias referidas pelo RPEE.3 e o RP foi que o presidente, depois de abrir a discussão em torno dum assunto, procura deixar os membros apresentarem as suas opiniões para depois apresentar a sua opinião e fazer uma síntese final dos vários pontos discutidos e, quando os membros estão a discutir numa direção contrária, ele procura intervir e orientar o debate. Os entrevistados referiram também que o presidente procura sempre valorizar as contribuições dos membros, tentando explorar as opiniões e perceber a ligação que poderá existir com o assunto em discussão e em nenhum momento este desvaloriza as contribuições apresentadas o que não pudemos constatar com base nas observações e atas analisadas.

Na ótica do RPEE.4, quando o presidente não está satisfeito com os níveis de participação dos membros, procura trazer os assuntos para discussão, levando os membros a contribuir e assim explora mais as contribuições destes para que se possa chegar à solução do problema em discussão:

“Ele [o Presidente] quando não fica satisfeito pelo debate insiste para poder estar enriquecida e todos contribuírem; procura voltar a trazer os assuntos e incentiva os membros dizendo que o assunto é de muita importância e nós devemos participar e dar as nossas opiniões sobre o assunto.” (RPEE.4)

Na prática, contudo, observámos que, na maior parte das vezes era a diretora quem liderava as discussões dos membros e era ela quem incentivava os membros a contribuírem. Na maioria dos assuntos discutidos era a diretora quem dava a palavra aos membros e era ela quem no final agradecia as contribuições e fazia em algumas vezes a síntese das opiniões apresentadas. Em alguns momentos, houve a intervenção do presidente para sensibilizar os membros a

contribuírem, mas, na maior parte das vezes, foi a diretora quem liderou o processo. Apesar de o presidente do conselho ter poderes conferidos pelo regulamento do conselho que lhe possibilitam tomar as decisões e conduzir as reuniões, na prática existe uma submissão ao poder da diretora e mais uma vez esta centralização do poder na diretora vem confirmar a prevalência do modelo burocrático na escola (Libânio, 2004).

Procuramos saber dos nossos entrevistados se nas discussões geradas no conselho e na tomada de decisão não existiam divergências de opinião entre os membros. As repostas indicam que, em quase todos os encontros, os membros têm divergido em relação aos assuntos discutidos. Um dos representantes dos pais referiu que as divergências de opinião que têm surgido prendem-se com aspetos relativos ao regulamento interno da escola e as formas de tratamento do comportamento dos alunos.

A diretora da escola afirmou que as reuniões daquele conselho normalmente têm durado mais tempo do que o previsto precisamente por existirem divergências de opinião entre os professores e pais ou mesmo entre alunos e professores. Na visão dela, as divergências são importantes e mostra que o conselho está a trabalhar. Diz também que possibilita a tomada de decisão conjunta, pois, se todos os membros convergissem, sempre existiria uma monotonia dentro do conselho. Podemos dizer que os pais, professores, alunos e direção da escola têm, cada um, perspetivas e modos diferentes de resolver os problemas na escola e conseqüentemente os objetivos não são comuns e consistentes para todos, assemelhando-se deste modo, mais que a uma anarquia organizada (Lima (1998, 2008), a uma organização política onde as pessoas têm objetivos, interesses e estratégias diferentes. Mas o funcionamento do conselho geral é apresentado e percebido sobretudo como um órgão com uma organização democrática, em que os dirigentes visam promover respostas consensualizadas aos problemas diagnosticados:

“Através de muita discussão, debate, é nós realmente, as nossas reuniões em menos de uma hora nunca acontecem, é mais de uma hora porque depois tem este espaço e nos não saímos daqui sem chegar ao consenso, é as vezes saem várias opiniões, outros a dizerem outros a contradizerem, mas nós temos que chegar a um ponto comum.” (DE)

Contudo, em última análise, recorre-se ao regulamento. O diretor pedagógico referiu ainda que têm existido divergências de opinião entre os representantes dos professores e os representantes dos pais e encarregados de educação em alguns assuntos discutidos, como, por exemplo, o comportamento dos professores em sala de aula, mas que, algumas vezes, o conselho recorre ao regulamento para ultrapassar tais divergências. Neste caso, sobrepõem-se as regras formais e o conselho assemelha-se ao modelo burocrático (Lima, 2008).

Referindo-se aos modos de atuação face às divergências de opinião nos processos de tomada de decisão, o RPEE.1, RPEE.2 dizem que os membros procuram analisar as opiniões e propostas apresentadas para poder encontrar as vantagens e desvantagens e assim tomar a decisão que melhores resultados trará para a escola. Para além da análise das opiniões apresentadas pelas partes, os entrevistados referiram que, com a análise das opiniões, procura-se persuadir os membros a mudarem de posição através das vantagens retiradas numa das opiniões apresentadas:

“A decisão saiu depois de cada um apresentar a sua opinião; então, quando duas pessoas têm opiniões diferentes, nós tentamos esclarecer as posições até um deles ficar mesmo claro e saiu do caminho onde estava e entra no rumo onde está muita gente.” (RPEE.3)

Um dos outros representantes dos pais, o RPEE.3, referiu que, para além da análise das propostas apresentadas pelas partes em divergência, os membros procuram esclarecimento com base no regulamento interno da escola e no regulamento do ministério e assim analisam a posição que mais se enquadra com o regulamento.

Os membros referiram ainda que, quando são analisadas as propostas apresentadas pelas partes divergentes, procura-se levar os outros membros a apresentarem as suas posições e assim tomarem uma decisão que reflita a maioria. Estes acreditam também que as divergências têm contribuído para o fortalecimento do conselho, pois, depois de muita discussão alguns membros conseguem mudar de opinião e perceber que a sua posição ia num sentido errado. É deste modo que os membros do conselho, ao mudarem de opinião aprendem como resolver os problemas e o conselho passa a ser visto como um espaço onde os participantes possuem interesses e objetivos

heterogéneos, e encetam negociações para convergirem para o mesmo fim, configurando-se no modelo político (Libânio, 2001):

“Tentamos explorar as partes divergentes levando os membros a darem a sua opinião para que possamos analisar e ver que vantagens e desvantagens existentes em cada posição e onde a maioria decide optamos por esse caminho.” (DP)

A diretora também referiu que, numa das reuniões realizadas, as divergências de opinião entre os professores e a direção da escola eram tantas que optou-se por marcar uma outra reunião para que os membros pudessem reunir mais informação em relação aos assuntos discutidos. Assim terminou-se a reunião sem que fosse tomada uma decisão relativamente ao problema discutido, registando-se a existência dum modelo de “não decisão” nos processos decisoriais (Alves, 1999). A diretora afirmou que a estratégia produziu efeitos positivos, pois, na reunião posterior, conseguiu-se discutir com maior calma e chegou-se a uma posição que refletia a vontade da maioria dos membros daquele conselho.

6. Condicionantes ao envolvimento dos membros na escola

Procuramos neste ponto perceber se, a nível organizacional, existem motivos que possam facilitar ou dificultar a participação dos membros dentro do conselho e nas diversas atividades levadas a cabo pela direção da escola. Também procuramos perceber através dos membros do conselho se o facto de a diretora participar nas reuniões constitui um motivo que pode dificultar as discussões e a resolução dos problemas ou se, pelo contrário, existe dependência do conselho em relação a diretora.

6.1. Motivos que possibilitem a participação dos membros no conselho

A maior parte dos membros do conselho referiram que, ao nível da escola, não existem motivos que possam contribuir para a não participação nas reuniões do conselho e nas atividades da escola. O RA referiu que existe uma boa relação entre a direção da escola e os membros do

conselho e a direção tem feito de tudo ao seu alcance para que os membros participem nos encontros do conselho. Acrescentou que a organização da agenda da reunião do conselho e o envio das convocatórias das reuniões são assegurados pelo presidente do conselho em colaboração com a diretora da escola.

Um dos representantes dos pais, o RPEE.1, referiu também que existem relações de cooperação entre a escola e os membros e, na sua percepção, a escola é muito aberta e tem incentivado os membros do conselho a participarem nas reuniões e discussões dentro do conselho. Referiu também que a sua participação dentro do conselho e na escola é algo positivo e construtivo, pois possibilita ter informações em relação à situação dos seus educandos e ajuda a escola a resolver os problemas enfrentados pelos professores e alunos.

A RPEE.4 referiu que apenas na primeira reunião do conselho notou-se uma fraca comparência dos membros e como estratégia a direção da escola e os membros apresentaram como proposta que deveria ser o presidente a lembrar os membros da reunião e assim, na segunda reunião, notou-se uma maior presença dos membros.

A diretora da escola também vai de encontro aos discursos dos membros acima quando afirma que, na sua percepção, aquela escola tem usado mecanismos democráticos para envolver os membros a participarem nas reuniões. Apenas deixou transparecer a ideia de que um dos membros do conselho não tem participado algumas vezes nos encontros e explicou que a sua ausência poderia estar relacionada com a segunda reunião do conselho, em que houve muita divergência de opinião entre os professores e a direção da escola.

Como podemos perceber pelos depoimentos dos membros do conselho, não existem motivos que possam impossibilitar a participação nas reuniões do conselho de escola, o que significa que a escola abriu um espaço para que os representantes dos pais, alunos e professores pudessem participar na resolução dos problemas da escola.

6.2. Presença da Diretora e funcionamento do conselho

Quanto à presença da diretora nas reuniões do conselho e à sua influência nas decisões tomadas e discussões dos membros, os representantes dos pais e encarregados de educação referiram nos seus discursos que existe um bom relacionamento baseado no diálogo e na cooperação entre a diretora e os membros do conselho, o que facilita a participação de todos nas discussões. Um dos entrevistados, o RPEE.1, referiu que a diretora é muito aberta e tem deixado os membros falarem de forma livre e aberta e que ela tem incentivado os membros a contribuir quando estes não se pronunciam nos assuntos discutidos. Esta perceção não vai de encontro com os dados das observações feitas, pois, em diversas vezes, a diretora se manteve em silêncio quando os membros contribuíam, para além de que as contribuições dos membros não eram exploradas por ela.

O RPEE.3 referiu ainda que, se a diretora não participasse nas reuniões, os membros iriam discutir de forma ativa e aberta como tem sido prática e considera assim que a presença da diretora não constitui um motivo que possa influenciar para que os membros não consigam tomar as decisões. Disse que, pelo contrário, a diretora tem deixado os membros contribuírem para a discussão dos assuntos discutidos e "só quando percebe que vamos numa direção errada é que intervém".

Não obstante a perceção do membro do conselho acima apresentada de não influência da presença da diretora no funcionamento do conselho, os discursos dos outros membros, como o RPEE.2 contrariam aquela posição ao afirmar que existe uma dependência dos membros relativamente à diretora no decurso das atividades. A perceção deste representante é a de que, se a diretora não estivesse presente nos encontros e nas discussões, os membros poderiam tomar decisões desenquadradas da realidade da escola e assim o facto de a diretora fazer parte daquele conselho possibilita a escolha de decisões que ajudam a resolver os problemas da escola. Os dados das observações também confirmam a posição deste representante dos pais e pudemos perceber também que, em alguns assuntos, alguns membros davam as suas propostas de resolução que não se enquadravam com o regulamento da escola e a diretora intervinha e explicava que o problema não se poderia resolver daquela forma porque poderia ir contra o

regulamento. Esta divergência em termos de opinião entre os membros e a diretora demonstra de forma clara que, em alguns assuntos, a diretora toma as decisões recorrendo sobretudo aos documentos normativos da escola, o que na categoria regulamentação podemos enquadrar na participação formal. Em segundo lugar, alguns membros do conselho têm uma participação divergente com os objetivos da escola (Lima, 1998).

Também o RA e o DP referiram que a presença da diretora influencia o funcionamento do conselho e existe uma dependência no processo de tomada de decisão. O RA afirmou que, apesar de a presença da diretora facilitar as discussões pois ela é quem melhor conhece os regulamentos, os membros não conseguem e não poderiam tomar muitas das decisões sem a presença da diretora, pois esta é o superior da escola e é ela quem deve tomar a decisão final. A percepção do DP também é a de que, no conselho, a decisão final deve ser tomada pela diretora por esta ser a representante máxima da escola. Deste modo, podemos afirmar que parece que os membros do conselho acreditam que esta dependência do conselho em relação à diretora na tomada de decisão é algo positivo e ajuda na resolução dos problemas de forma correta. No entanto, Formosinho (2005) alerta que por vezes centraliza-se o poder de tomada de decisão nas mãos dos diretores com o argumento de que os membros da escola não conseguem e não têm condições para tomar decisões e assim contribui-se para uma situação de passividade.

Existe também a percepção, por parte do Diretora, de que o conselho tem uma dependência no funcionamento e tomada de decisão relativamente à sua pessoa. A diretora referiu que diversas vezes pensou em ausentar-se do conselho e deixar os membros discutirem e tomarem decisões autónomas e numa das reuniões ela chegou mesmo a ausentar-se, mas os membros tiveram que a chamar pois não conseguiam tomar as decisões. Referiu a diretora que, em conversa com o DP e o PCE, estes lhe disseram que não deveria se ausentar do conselho pois, mesmo depois dos membros tomarem uma posição, esta deveria ser submetida à diretora para tomada de decisão final. Esta dependência do conselho em relação à diretora no processo de tomada de decisão poderá significar que os membros não conseguem tomar autonomamente decisões partilhadas e democráticas como afirmam nas entrevistas. Em relação à tomada de decisão, significa que esta está centralizada na diretora e que, apesar de que em alguns momentos os membros têm contribuído com suas opiniões, a diretora da escola acaba tomando as decisões com base nas suas

percepções e com base no conhecimento que ela tem da escola. A este respeito, Alves (2003) nos adverte que, ao nível organizacional, podemos encontrar dois polos extremos no processo de tomada de decisão: de um lado, encontramos os papéis formalmente bem definidos, margens de liberdade reduzidas, comportamentos regulamentados por decisões e orientações escritas, estruturas funcionais rígidas e delimitadas e um poder autoritativo singular e hierárquico; do outro, os papéis, os regulamentos e as estruturas são flexíveis, as zonas de liberdade e autonomia são maiores, acredita-se na eficácia decisional das subjetividades dos atores e o poder é exercido de forma colegial.

7. Democracia e participação

Neste ponto procederei à síntese interpretativa da informação recolhida através da pesquisa empírica recorrendo às expressões dos entrevistados e à literatura convocada no estudo. Procuramos ainda responder as questões de partida previamente selecionadas e assim analisar e compreender os dados empíricos disponíveis que possam conduzir à resposta à questão central de investigação: *“como é que os atores implicados no Conselho de Escola percebem a sua participação nos respetivos processos de tomada de decisão?”*.

Foi nossa intenção compreender:

- Que significados atribuem os membros do conselho de escola ao processo de tomada de decisão e a sua participação no conselho e que tipos e modalidades de participação existem no conselho de escola;
- Até que ponto os mecanismos de gestão são orientados para os processos democráticos que favoreçam a emergência de uma cultura de responsabilidade partilhada;
- De que modo se promove o diálogo, a negociação e a tomada de decisão em todo o processo de participação;
- Que condições são mobilizadas, por parte da direção e do conselho de escola, para que a os membros tomem parte nas decisões estratégicas da escola;
- De que modo os diversos atores implicados reúnem condições para exercer, efetivamente, o seu poder de tomada de decisão.

7.1. Democracia representativa

Pelos dados empíricos recolhidos, assentes essencialmente nas entrevistas realizadas aos membros do conselho, nomeadamente os representantes dos pais, alunos, professores e representantes da direção da escola, e nas atas analisadas, resulta que o processo de constituição do conselho de escola aproxima-se de uma “democracia elitista” (Estanque, 2006) baseada na representatividade do poder onde os eleitores através do voto escolhem os seus representantes, isto é, as elites que irão exercer o poder.

O facto da eleição dos representantes dos pais, alunos e o presidente do conselho ter acontecido mediante um processo de votação aberta onde os candidatos eram selecionados pela direção da escola e não pelos encarregados de educação demonstra uma forma de dominação onde os que detêm o poder tomam as decisões e o povo se limita a escolher e legitimar as elites. Para Lima (1998), esta forma de democracia exclui os eleitores de fazerem parte do processo de tomada de decisão, pois ela se constitui como uma forma de escolher quem decide, e não como ou o que decidir e desta forma a teoria elitista reduz-se ao simples ato de votar para escolher os que irão exercer o poder:

“Para o nosso caso tivemos um encontro com pais e encarregados de educação, cada diretor de turma reuniu os pais e encarregados de educação e ali elegeram-se o pai e mãe de turma, na primeira fase então tivemos dezoito turmas para dizer que tivemos trinta e duas pessoas.” (DE)

Também podemos verificar que o processo de eleição dos membros do conselho decorreu sem a presença de elementos externos à escola, como o coordenador da ZIP (Zona de Influência Pedagógica), um secretário e um vogal (MINED, 2008) para que o processo de eleição acontecesse numa forma transparente e aberta. Mas tal não aconteceu, o que poderá explicar o predomínio desta “democracia elitista”. Estanque (2006) afirma que ela assenta em dois princípios: por um lado, pretendeu retirar o papel da mobilização das massas e a ação coletiva na

construção democrática; e, por outro lado, pretendeu sobrevalorizar os mecanismos de representação numa espécie de solução elitista para a democracia moderna.

Relativamente à constituição do conselho, também constatamos que em todo processo a direção da escola esteve presente e poderá ter existido uma certa coação em relação à escolha dos diversos membros do conselho, pelo facto de ter acontecido a votação de alguns membros numa forma aberta, e o processo para escolha dos representantes do conselho ter decorrido no gabinete da diretora da escola. Com efeito, poderão estes se sentirem pressionados a elegerem os candidatos propostos aparentemente pela direção da escola, o que demonstra que, como afirma Lima (2008), dentro do conselho pode existir uma defesa de interesses particulares e não coletivos, afastando assim as possibilidades de existência de formas de gestão democráticas ao nível do conselho.

7.2. Bom relacionamento e pseudoparticipação

Diante dos elementos recolhidos na investigação empírica é possível confirmar que há um bom relacionamento entre os membros do conselho e a escola e também entre os membros dentro do conselho, baseado na abertura e no diálogo e que a escola tem também incentivado os membros a frequentarem as reuniões do conselho para que assim possam contribuir para a resolução dos problemas apresentados naquele fórum. Mas, apesar disso, torna-se evidente que no conselho estudado não há sempre uma participação ativa dos membros a nível do processo de tomada de decisões.

No que diz respeito à perceção dos membros em relação à participação no conselho, podemos dizer que os mesmos revelam uma preocupação com os assuntos tratados e têm procurado contribuir com as suas ideias e opiniões e apresentar assim soluções. Contudo, as suas opiniões e esforços em contribuir para resolver os problemas não são tidos em consideração e não são valorizados pela diretora da escola. Esta vem a ser a figura central nas discussões geradas nas reuniões, ao invés do presidente como o regulamento do conselho de escola prevê, revelando deste modo a existência duma participação informal que, segundo Lima (2008), é aquela que é

realizada tendo como referência regras não estruturadas formalmente e que emerge na/da ação organizacional

Neste aspeto, é pertinente o juízo de Monteiro (2006), quando afirma que a participação nas organizações educativas é um processo que deve ocorrer de maneira consciente e responsável, pois a capacidade de decisão dos participantes é um direito e dever de todos. Ainda segundo o autor, quando os que detêm o poder de decisão utilizam as várias técnicas para convencerem os atores participantes deste processo a aceitarem as decisões que já foram previamente tomadas, estamos perante uma *pseudoparticipação*.

7.3. Participação convergente

No que diz respeito as formas de participação, convocando a tipologia de Lima (1998, 2008), podemos considerar que no conselho de escola onde decorreu a nossa investigação empírica, apesar dos membros terem espaço para apresentarem as suas ideias e opiniões, a participação praticada, se considerarmos o critério Envolvimento, parece que podemos classificá-la numa participação de tipo passiva, pelo facto de os membros não terem influência no processo de tomada de decisão e deterem uma atitude de alienação das suas responsabilidades, mesmo formais, de participação nas decisões.

Pelos discursos dos representantes dos pais e encarregados de educação e dos representantes dos alunos e dos professores podemos notar claramente estas atitudes de alienação e falta de desempenho dos papéis normativamente esperados:

“Se são casos que ultrapassam as nossas capacidades submetemos à comunidade provincial, que temos um conselho ao nível da província e ali nós esperamos uma orientação.” (DE)

“Quando ela estivesse fora, nós já poderíamos de não saber a realidade e podíamos fazer um programa sem, sem fundamentos, porque nós não podemos estar fora com a senhora diretora da escola porque ela é que sabe, é que sabe tudo, a vida da escola, sim; então a presença dela facilita a discussão porque nós colocamos o assunto e se disser que esse assunto aqui, ela tem que explicar

e a falta da diretora sinceramente já não teríamos fundamentos reais.” (RPEE.2)

“A minha opinião é que a diretora quando participa nos nossos encontros claro que nós temos discutido melhor porque ela nos orienta em termos do regulamento e também existem alguns assuntos que nós não podemos tomar sem a presença dela.” (RA)

“Uma vez que durante a discussão eu retirei-me foi para lá e eles estiverem a refletir e tiveram que me chamar porque não podiam decidir enquanto eu não estivesse; agora, eu não sei se aquilo fizeram porque eu estava presente.” (DE)

“Já pensei em me ausentar alguma vez para ver se as decisões e reflexões serão diferentes mas aquilo que o pedagógico e o presidente disseram que não nos mesmo como conselho da escola porém nós sempre temos que submeter e sim temos que submeter, pode ser que condicione.” (DE)

7.4. Participação informal

Parece-nos assim que, apesar de que alguns membros demonstraram que contribuem com suas ideias e opiniões no sentido de resolver os problemas apresentadas no conselho, a diretora da escola é quem monopoliza todo processo, não leva em consideração as tais opiniões dos membros e na altura das decisões quem a toma é ela e não o presidente do conselho. Esta atitude da diretora foi constatada em vários momentos nas observações realizadas nas reuniões do conselho.

Dalmás (2001) adverte a este respeito que ao nível da escola todos são chamados a contribuir na resolução dos problemas e o Conselho da escola, como um órgão que integra não apenas os atores internos, como também a comunidade, deve ser um espaço onde todos têm a possibilidade de poder expressar os seus posicionamentos. Convocando ainda Lima (2008) na sua tipologia de participação, podemos afirmar que estamos diante duma participação informal, pois ao nível do conselho, o presidente é quem tem o poder de tomar as decisões e de orientar o processo de discussão dos assuntos tratados e não a diretora da escola como pudemos constatar.

7.5. Participação passiva

Ainda segundo a tipologia de Lima (2008), podemos afirmar que, em relação ao envolvimento dos membros nas várias atividades da escola, existe uma participação passiva, pois estes têm uma intervenção nas atividades da escola que se limita à frequência das reuniões, notando-se ainda falta de informação dos membros dos seus deveres e desconhecimento da regulamentação relativa ao funcionamento do conselho de escola.

7.6. Processo de decisão centrado na diretora

Em todos os níveis da organização os atores tomam decisões sejam elas específicas e especializadas sobre determinados objetivos. Outros atores na organização ocupam maior parte do seu tempo tomando decisões que refletem o funcionamento da organização e que tanto podem implicar ação como inação ou espera. A tomada de decisão também pode ser analisada segundo dois polos extremos de um contínuo de processos de decisão que evidenciam dois modos distintos de estruturar o funcionamento da organização escolar. Nestes dois polos, de um lado encontramos os **papéis** formalmente bem definidos, margens de liberdade reduzidas, **comportamentos regulamentados** por decisões e orientações escritas, estruturas funcionais rígidas e delimitadas e um **poder autoritativo singular** e hierárquico; do outro, os papéis, os regulamentos e as estruturas são flexíveis, as zonas de liberdade e autonomia são maiores, acredita-se na eficácia decisional das subjetividades dos atores e o poder é exercido de forma colegial (Alves, 2006).

De facto, o processo de tomada de decisão pode estar assente num grau de centralização e descentralização dependendo da maneira como os gestores da organização concentram a autoridade para tomar as decisões. A centralização constitui uma maneira de os gestores controlarem o processo de tomada de decisão e excluem dele os vários intervenientes do

processo. Já na tomada de decisão descentralizada os membros são envolvidos, consultados e as suas opiniões são levadas em consideração no momento em que as decisões são tomadas, resultando deste modo decisões livres e diferenciadas (Chiavenato, 2004).

Os sistemas de gestão da educação centralizados e tendencialmente burocráticos, têm sido objeto de reformas contínuas, pois as realidades contextuais tendem a mudar e cada vez mais se discute o papel da comunidade local nos processos de gestão e tomada de decisão dos problemas a nível da escola. O objetivo primordial de tais reformas na educação é melhorar a própria atividade educativa através da descentralização dos processos de tomada de decisão e conseqüentemente maior intervenção da comunidade na escola, onde há valorização das potencialidades e iniciativas dos principais intervenientes naquilo que podem fazer em prol da ação técnica de modo a desenvolver mais a participação dos “clientes” nos processos de tomada de decisão (Pretorius, 2006).

Apesar de alguns entrevistados terem referido que a tomada de decisão no conselho de escola é feita pelo presidente depois de auscultar os membros e analisar as opiniões apresentadas para resolução dos problemas discutidos, os dados das observações e das atas analisadas e as entrevistas a outros membros do conselho demonstraram numa forma geral que ao nível das discussões o processo de tomada de decisão é centralizado nas mãos da diretora da escola e muitas das vezes acontece sem levar em consideração as opiniões apresentadas pelos membros. Foi possível também constatar que para muitas das decisões tomadas pela diretora não foram necessárias consultas aos membros do conselho, apenas foram apresentadas os problemas e comunicados as decisões tomadas, o que parece demonstrar que no processo de tomada de decisão a comunidade educativa é afastada. O conselho de escola é assim um órgão consultivo e não deliberativo, o que poderá significar que, na prática, quando os assuntos estão em conformidade com a lei, aplica-se e, quando não estão, não se aplica:

“A diretora da escola é que tira a conclusão mas a diretora é que decide no final depois dos membros falarem e quando a maioria está a dizer que um assunto deve se resolver assim ela toma a decisão dessa maneira.” (RPEE.1)

“Quando ela estivesse fora nós já poderíamos não saber a realidade e podíamos fazer um programa sem, sem fundamentos, porque nós não podemos estar fora

com a senhora diretora da escola porque ela é que sabe, é que sabe tudo, a vida da escola, sim; então, a presença dela facilita a discussão porque nós colocamos o assunto e se disser que esse assunto aqui..., ela tem que explicar e com a falta da diretora sinceramente já não teríamos fundamentos reais.” (RPEE.2)

“Já pensei em me ausentar alguma vez para ver se as decisões e reflexões serão diferentes mas aquilo que o pedagógico e presidente disseram que não nos mesmo como conselho da escola porem nos sempre temos que submeter e si temos que submeter pode ser que condicione” (DE)

É interessante analisar os discursos dos entrevistados, pois existe aqui uma certa divergência de opinião na medida em que, para uns, é o presidente quem toma as decisões com base na auscultação e, para outros, é a diretora com base nas opiniões dos membros. Os discursos acima apresentados demonstram que os membros, apesar de afirmarem que existe uma tomada de decisão coletiva, referem que eles não conseguem tomar nenhuma decisão sem a presença da diretora e que, mesmo se tomassem alguma decisão sem a diretora fazer parte, deveriam submetê-la a ela, enquanto dirigente máxima da escola. O que demonstra claramente que existe no conselho uma centralização na figura da diretora e o processo de tomada de decisão é monopolizado por ela existindo uma dependência em relação à mesma. De igual modo, com Estanque (2006), podemos dizer que, em termos de tomada de decisão, os eleitores não participam dela, pois, ao elegerem uma elite que constitui a minoria, são afastadas do processo de tomada de decisão.

A este respeito, Squelch (2006) lembra que, nos sistemas de gestão hierárquicos e autoritários, a localização dos poderes de controlo e tomada de decisão tem residido essencialmente no diretor da escola, com uma participação mínima da comunidade educativa. Também refere que, embora os órgãos de gestão escolar desempenhem um papel importante, esse papel tem sido resumido a apoio e consulta, com poderes decisórios limitados.

De fato foi possível constatar que em relação às estratégias de sensibilização dos membros para poderem contribuir nas discussões, na maior parte das vezes foi a diretora quem teve este papel e não o presidente do conselho, como preconiza o manual do conselho de escola. Na maioria dos

assuntos era a diretora quem dava a palavra aos membros e, no final, era ela quem fazia a síntese das discussões.

7.7. Modelo de funcionamento

Depois de termos procurado compreender o processo de constituição do conselho de escola em análise e termos identificado quais os tipos e modalidades de participação e a percepção que os membros têm dessa participação ao nível do conselho de escola, bem como saber se podemos falar numa verdadeira participação dos atores educativos, vamos-nos ocupar da compreensão do funcionamento do conselho de escola, realçando as perspetivas democrática, política e burocrática.

Procuramos também para estas questões responder com base nos testemunhos dos membros do conselho e das observações e atas analisadas das reuniões realizadas. Das entrevistas realizadas em relação à existência dum plano anual de atividades, destacamos o seguinte testemunho:

“Ainda não temos um plano de atividades pra mim ainda não vi esse plano porque, se existisse, devíamos ter elaborado; o que temos é um calendário das reuniões.” (RPEE.2)

O representante dos alunos afirmou que as atividades do conselho decorrem mediante as agendas das reuniões que são elaboradas pelo presidente e a diretora da escola:

“Quanto a isso ainda não se fez nenhum plano e porque se fizesse um plano parece que cada um já teria o, o plano, nos trabalhamos com base nas agendas de reunião que recebemos onde vêm os pontos a discutir e os diversos.” (RA)

A diretora da escola diz que elaborou-se um esboço, mas não existe nenhum plano de atividades:

“Fizemos um esboço mas ali não é tanto um plano, plano de atividades o que nos fizemos foi uma calendarização das atividades como dizia é uma primeira

experiencia e se pode notar nos ainda estamos com casos de situações preliminares.” (DE)

Perante estes relatos dos representantes no conselho de escola, parece que não existe um plano anual de atividades onde são organizados os trabalhos que os membros do conselho devem realizar tanto na escola como nas reuniões que são realizadas no conselho e que os trabalhos são organizados mediante uma agenda que é elaborada alguns dias antes das reuniões com base em situações problemáticas que o presidente e a diretora vão identificando. A este respeito, Alves (2003) afirma que esta ambiguidade em relação à existência dum plano de atividades e a ambiguidade do funcionamento do conselho de escola que, sem um plano, acaba por organizar as suas atividades de forma desarticulada e inconsistente, fazem com que o funcionamento da escola surja como um modelo anárquico.

Lima (1996) adverte-nos para um aspeto importante da anarquia, isto é, para o facto de as práticas quotidianas dentro das organizações acontecerem de modo desarticulado e de acordo com a necessidade ou a importância que os indivíduos atribuem ao assunto no momento em discussão. Portanto, não se trata apenas de contrapor ao modelo burocrático onde a discussão e soluções dos problemas apresentam uma sequência de identificação do problema, definição, seleção da solução, implementação e avaliação. Trata-se de olhar a organização num outro sentido e perceber que não existe apenas uma lógica racional que conduz a vida dos atores e o modo de relacionamento entre eles.

A ordem de funcionamento das organizações escolares é portanto uma ordem diferente daquela verificada no modelo racional, onde os processos e resultados seguem uma direção linear, e portanto permite a compreensão do outro lado da organização em que os processos e as ações são orientados pelo lado informal (Lima, 2008).

7.8. Divergências

Facto curioso foi também que, apesar dos membros não influenciarem a maior parte das decisões tomadas, ficou claro que na maior parte das reuniões do conselho, alguns membros têm divergido as suas opiniões, encetando assim discussões no sentido de fazer com que a suas posições prevaleçam sobre os outros:

“Têm havido divergências na medida em que alguns membros colocam uma ideia e os outros não concordam e aí nós temos que ouvir as várias posições e, no final, a diretora e o presidente fazem uma síntese final e tomamos a decisão.” (RA)

“Tentamos explorar as partes divergentes levando os membros a darem a sua opinião para que possamos analisar e ver que vantagens e desvantagens existentes em cada posição e onde a maioria decide optamos por esse caminho.” (DP)

Para Lima (1998, 2008), os objetivos dentro da organização podem ser caracterizados como problemáticos, uma vez que é difícil definir um conjunto de objetivos comuns e consistente para todas as preferências no interior de uma organização, pois cada um luta para que a sua posição sobressaia; assim, podemos dizer que cada um dos pais, professores, alunos e direção da escola tem perspetivas e modos diferentes de resolver os problemas na escola.

8. Hipocrisia e burocracia

No que diz respeito à apreciação dos documentos normativos da escola e à formação de comissões de trabalho que permitam aos membros do conselho desenvolver varias atividades na escola, podemos dizer que o único documento analisado por aquele órgão foi o regulamento interno da escola. Quanto às comissões de trabalho, percebemos que a maior parte dos membros não tinha conhecimento de que deveriam formá-las e nem sabiam como é que tais comissões funcionam. O único membro que demonstrou ter conhecimento mas que afirmou que até ao momento não foram formadas foi o representante dos professores. Esta situação demonstra que o

conselho funciona sem seguir as regulamentações do ministério que prevê que o conselho é um órgão máximo da escola com poderes de controlar a gestão da direção:

“Aqui no conselho nunca ouvi falar das comissões de trabalho.” (RPEE.1)

“Não, as comissões de trabalho ainda não foram formadas e não existem atividades que o conselho nos delegou para ir fazer.” (RPEE.2)

“Bom, normalmente sim. Porque existe aquilo que são as comissões de trabalho e cada comissão tem uma atividade que deve realizar mas até aqui ainda não foram formadas estas comissões de trabalho e por causa da tal rapidez com que eu disse, algumas questões não foram formalmente realizadas.” (RP)

As organizações deixam de ser percebidas apenas na lógica das teorias tradicionais do consenso, da conexão e da decisão racional e passam a ser vistas como locais onde existem níveis elevados de inconsistência (Costa, 2007), isto porque deparamos com situações de descoordenação e de incoerência entre o *discurso*, a *decisão* e a *ação*. Para Brunsson "as organizações podem falar num sentido, decidir noutra e atuar num terceiro nível" (2006: 18), ou seja, existe uma inconsistência e falta de coerência e conexão entre estas dimensões do funcionamento organizacional, o que, segundo o autor, caracteriza as organizações como hipocrisia.

Entretanto, podemos dizer que, o ministério da educação, ao centralizar procedimentos administrativos, currículos, criação de cursos, funcionamento do ano letivo, e deixar à escola apenas o papel de mero cumpridor, apresenta muitas das características do modelo burocrático, sendo por isso importante, a sua utilização como modelo de análise organizacional, cientes das suas limitações e debilidades no que respeita ao tipo de organização em causa (Cura, 2012; de Santos, 2009).

Segundo Domingos (2010), a burocracia assente na conceção Weberiana é uma forma avançada de administração baseada na racionalidade e cientificidade de dominação legítima. Neste sentido, o poder deriva de uma base legal que permite ao detentor aplicar as normas e regras aos subordinados.

De facto, foi possível constatar que, no conselho de escola em análise, os assuntos tratados são resumidos a questões pedagógicas e, muitas vezes, discutem-se questões relacionadas com o comportamento dos alunos e professores. Assim, o conselho em termos de legislação tem poderes de intervenção na escola que na prática não são materializados, primeiro pelo simples facto de os membros desconhecerem o funcionamento dos regulamentos e depois porque existem vários aspetos como a definição do currículo, tipo de aluno, planificação de atividades curriculares e extracurriculares, realização de atividades extracurriculares, avaliação que vêm definidos centralmente pelo ministério da educação. Se olharmos a escola a partir deste ponto de vista verificaremos que, de facto, a burocracia se faz presente nela (Alves, 2003).

CONCLUSÃO

Chegados a este momento que constitui o fim do percurso a que nos propusemos percorrer em nossa investigação é importante sistematizar sobre o contributo do trabalho para a compreensão da problemática da participação da comunidade no conselho de escola. Na verdade, as conclusões a que iremos apresentar foram orientadas com base nas lentes teóricas traçadas e sustentadas no trabalho empírico realizado. Razão pela qual consideramos que o olhar que temos agora da realidade estudada é diferente daquela quando iniciamos a nossa investigação. No entanto, importa salientar que os resultados a que o estudo chega não são generalizáveis mas, podem ser úteis para compreender realidades nas quais se apresentem características semelhantes à escola em análise (Guerra, 2006).

Começamos por olhar a grande questão de partida que deu origem a nossa investigação: “*como é que os atores implicados no Conselho de Escola percebem a sua participação nos respetivos processos de tomada de decisão?*”.

Partindo dos dados a que obtivemos e analisamos relativamente ao conselho de escola, parecemos ser possível responder que a percepção dos atores do conselho de escola em relação à sua participação nos processos de tomada de decisão dá conta de uma participação predominantemente passiva (Lima, 2008), apesar de a maior parte dos membros afirmar, nas entrevistas realizadas, que acredita que a sua participação nas reuniões do conselho contribui de forma positiva para a resolução dos problemas. Por outro lado, os dados das observações e das atas analisadas reforçam a ideia de que predomina uma participação passiva nos processos de tomada de decisão.

Para melhor compreendermos a participação dos membros nos processos decisórios, quisemos saber *que significados atribuem os membros do conselho de escola ao processo de tomada de decisão e a sua participação no conselho e que tipos e modalidades de participação existem no conselho de escola.*

Procuramos responder a esta questão recorrendo ao modelo teórico-conceptual proposto por Lima (1998) que nos permitiu analisar a participação, considerando os seguintes critérios: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação. Deste modo, os tipos de participações identificadas com maior frequência ao nível do conselho de escola foram, essencialmente, no critério democraticidade a participação indireta, no critério envolvimento a participação passiva, no critério regulamentação a participação informal e no critério orientação a participação convergente. Contudo, alguns tipos de participação foram mais predominantes em relação a outras, como foi possível constatar pela análise dos discursos dos membros e nas observações realizadas.

Os membros do conselho, principalmente os representantes dos pais e encarregados de educação, têm uma perceção positiva em relação ao seu contributo nas discussões dentro do conselho e também uma perceção positiva em relação à participação dos restantes membros. Na verdade, eles fazem parte do conselho e apresentam propostas de soluções dos problemas debatidos e, nessa medida, têm uma participação ativa. Contudo, apesar dos membros demonstrarem preocupação com os problemas relacionados com os alunos, existe uma falta de informação dos papéis que os membros devem ter dentro do conselho e o seu desconhecimento traduz-se, na prática, numa participação informal, o que contribui para que a diretora seja a figura central e monopolize o processo de tomada de decisão.

Podemos dizer, também que, apesar dos membros do conselho contribuírem com as suas ideias e opiniões e procurarem implicar-se dentro do conselho trazendo os problemas dos pais e alunos para discussão, a participação parece ser predominantemente passiva na medida em que as contribuições e ideias dos membros, se forem divergentes, não são valorizadas e levadas em consideração e muitas das vezes a diretora da escola, antes dos membros darem as suas opiniões, apresenta a sua opinião. Por outro lado, a participação ativa é valorizada, quando é convergente (Lima, 2008) com os objetivos traçados pela direção. Nesta linha de pensamento, os membros do conselho não participam em nenhuma atividade da escola fora das reuniões do respetivo órgão.

Parece ter sido também predominante a participação informal (Lima, 2008), na medida em que o presidente do conselho e os restantes membros acreditam que a diretora da escola é quem

conhece os assuntos da escola e é quem tem mais capacidades para tomar. Esta ideia é reforçada pelo facto de a diretora ter liderado o processo de constituição dos membros do conselho e de, nas reuniões, ser ela quem organiza as discussões e toma as decisões. Outras situações que revelam a predominância da participação informal têm a ver com o funcionamento do conselho sem seguir as orientações previstas no regulamento do conselho de escola.

Também quisemos saber até que ponto os mecanismos de gestão são orientados para os processos democráticos que favoreçam a emergência de uma cultura de responsabilidade partilhada.

Em relação ao conselho de escola como um órgão de gestão, podemos concluir que a sua constituição parece ter acontecido mediante um processo marcado por uma diversificação de formas de eleição dos membros, isto é, para cada membro do conselho a forma de eleição foi diferente. Para os representantes dos professores, a eleição foi mediante o voto, onde os professores tiveram a oportunidade de escolher os seus representantes de forma secreta. Em relação aos representantes dos pais e encarregados de educação, os alunos e o presidente do conselho de escola a eleição decorreu mediante um processo de votação aberta onde os candidatos eram propostos pela direção e o processo todo foi liderado pela direção da escola. Por sua vez, os representantes dos professores terem sido eleitos numa forma secreta mediante o voto, mas este facto não impede que estejamos perante um modo de eleição dos membros ainda excessivamente centrado na figura da direcção. Entretanto, o próprio processo de escolha dos representantes insere-se numa conceção de democracia representativa, pelo que o modelo de governação da escola aproxima-se de uma “democracia elitista” (Estanque, 2006). Nesta linha, os candidatos foram propostos pela direção da escola e o processo de votação foi controlado por ela.

Para Lima (1998), esta forma de democracia exclui os eleitores de fazerem parte do processo de tomada de decisão, pois ela se constitui como uma forma de escolher quem decide, e não *como* ou *o que* decidir.

Foi também possível constatar que o conselho de escola funciona sem um plano anual de atividades. No que respeita aos membros dos conselhos entrevistados, a maior parte deles afirma desconhecer a existência dum plano de atividades do conselho e, quando questionamos como é que aquele órgão de gestão da escola funcionava, os membros afirmam que apenas existe um calendário de reuniões que é elaborado dias antes das reuniões pela diretora e o presidente do conselho, com base em situações que emergem do dia-a-dia.

Relativamente aos documentos que o conselho analisa, foi possível perceber que o único documento a que os membros tiveram acesso foi o regulamento interno, que apenas se fez uma apreciação geral e que a direção decidiu que o mesmo estava em conformidade com o que os pais desejam. Na verdade, numa cultura de responsabilidade partilhada, os membros do conselho deveriam analisar e tomar decisões relativas às alterações necessárias aos documentos importantes, como o plano anual de atividades da escola, o plano orçamental, o calendário escolar, projetos de atendimento psicopedagógico e material aos alunos, programas especiais visando a integração da família-escola-comunidade e os relatórios anuais da escola. Entretanto, os membros do conselho afirmaram que fizeram a análise ao regulamento interno com a direção da escola e que concordavam com todos os pontos, mas, numa das outras reuniões, questionaram a mesma direção em relação a um dos pontos do regulamento porque não concordavam com o mesmo.

Podemos também destacar aqui a influência da diretora no decurso das atividades do conselho. Alguns dos membros referiram que as decisões dentro do conselho são tomadas mediante a aprovação da diretora e o fato dela estar presente facilita a tomada de decisões que não estejam desenquadradas da realidade da escola. Na verdade, para estes membros a diretora é a figura central e sem ela os membros não teriam condições de levar a cabo as atividades do conselho. Esta situação demonstra de forma clara que os membros do conselho têm uma dependência em relação à diretora e esta tem centralizado os poderes de tomada de decisão (Formosinho, 2005), o que poderá contribuir mais para uma cultura da dependência e submissão do que para uma cultura de responsabilidade partilhada.

Perguntamo-nos também *de que modo se promove o diálogo, a negociação e a tomada de decisão em todo o processo de participação.*

De um modo geral, podemos dizer que existe diálogo entre os membros do conselho e o presidente e a directora. Em relação à negociação, raramente ela é promovida nas reuniões que o conselho de escola organiza pois na maioria das vezes as decisões são tomadas pela directora. Os membros avançaram com diversas estratégias de envolvimento nas discussões geradas. Alguns dos representantes dos pais referiram que tem sido o presidente a promover o diálogo e, quando ele nota que os membros não contribuem, procura sensibilizar explicando a importância do envolvimento deles nas discussões. Uma das outras formas usadas pelo presidente para promover o diálogo foi deixar os membros apresentarem as suas opiniões e depois ele apresentar a sua posição. Noutras situações, o presidente procura trazer os assuntos que não foram discutidos profundamente e leva os membros a pronunciar-se e assim explora mais as contribuições destes para que se possa chegar à solução do problema em discussão

Para além destas formas de promoção do diálogo usadas pelo presidente, foi possível constatar que, em algumas situações, a directora da escola usa algumas estratégias para levar os membros a contribuírem nas discussões. Uma das estratégias usadas pela directora foi pedir ao diretor pedagógico que introduzisse o assunto através duma apresentação da situação escolar dos alunos e, deste modo, motivar os membros do conselho a contribuir.

Também foi possível identificar algumas situações de divergência de opinião entre os membros nas discussões geradas. A directora e os membros do conselho acreditam que as divergências de opinião contribuem para que os problemas apresentados dentro do conselho não sejam resolvidos numa única perspectiva e que demonstram que os pais, professores, alunos e direção da escola têm, cada um, perspectivas e modos diferentes de resolver os problemas na escola. Neste caso, o funcionamento do conselho sugeriria, para além do respeito democrático pelas ideias e os contributos de cada membro, um modelo da anarquia organizada (Lima (1998, 2008)). Também existe uma perceção por parte dos membros de que as divergências contribuem para a mudança de posição através das vantagens retiradas numa das opiniões apresentadas e, neste caso, aproximaria o funcionamento do conselho de escola do modelo político, onde há interesses

divergentes, poderes, influência e negociação. Quando surgem estas divergências, a diretora da escola e o diretor pedagógico têm recorrido ao regulamento e, neste caso, sobrepõem-se as regras formais e o conselho molda-se pelo modelo burocrático (Lima, 2008).

Na verdade, e apesar de termos identificado situações que demonstrem a existência do diálogo e negociação, verificamos que o processo de tomada de decisão é tendencialmente centralizado nas mãos da diretora. Na maior parte das vezes, a directora, quando colocava os assuntos pra serem discutidos e pedia as opiniões dos membros era apenas para consulta das opiniões e não para tomada de decisão conjunta, o que parece indicar que esta posição da diretora apenas servia para cumprir a formalidade e demonstrar que naquele conselho de escola as decisões são tomadas mediante a auscultação dos membros. As observações feitas demonstram que muitas das vezes a diretora tomava as decisões sem uma consulta aos membros e, quando ela colocava os problemas a discussão, não valorizava as contribuições dos restantes membros e nem levava em consideração no momento de tomar as decisões. Assim, podemos concluir que, em regra, o processo de tomada de decisão é realizado sem a participação dos membros do conselho, o que confirma o enorme poder concentrando nas mãos da diretora e a hierarquia (Alves, 2003).

Com a nossa investigação pretendíamos ainda saber *que condições são mobilizadas, por parte da direcção e do conselho de escola para que os membros tomem parte nas decisões estratégicas da escola?*

Partindo dos dados recolhidos através das diversas fontes, não foi possível verificar nenhuma situação que demonstra a existência de condições criadas pela direcção ou pelo conselho da escola para que os membros tomem parte nas decisões estratégicas da escola. Uma das condições que o conselho poderia ter criado para que os membros se envolvessem nas atividades da escola e nas decisões estratégicas seria a formação de comissões de trabalho. Curiosamente, quando procuramos saber dos membros do conselho, estes disseram que o conselho não formou nenhuma comissão e revelaram ainda desconhecer este modo de trabalho, contrariando deste modo as recomendações dos ministérios relativamente ao funcionamento dos conselhos.

Mas verificamos também que a escola usou a estratégia de selecionar como representantes dos pais e encarregados de educação para o conselho, os representantes dos pais nas turmas, para que assim estes pudessem recolher os problemas dos alunos e pais e levarem a discussão nas reuniões do conselho. Contudo, constatamos que apesar daqueles membros recolherem os problemas dos alunos e pais nas quartas-feiras, tais problemas não foram colocados na agenda das reuniões do conselho e os representantes praticamente não tiveram muito espaço para colocar os problemas quando as reuniões decorriam.

Ainda em relação às condições criadas pelo conselho e a escola também verificamos que o conselho deveria fazer análise, apreciar e emitir parecer em relação aos vários documentos estruturantes da vida e governação da escola, como o Plano de Desenvolvimento da Escola, Plano Anual da Escola, proposta do relatório de contas do orçamento do Estado e outras receitas do ano anterior e apresentar as devidas recomendações, bem como em relação ao calendário escolar, projetos de atendimento psicopedagógico e material aos alunos, programas especiais visando a integração da família-escola-comunidade e os relatórios anuais da escola. Contudo o único documento que passou pelo conselho foi o regulamento interno e não foi emitido nenhum parecer, o que parece demonstrar que os membros do conselho envolvem-se nas decisões estratégicas da escola de forma muito limitada.

O nosso estudo visava compreender *de que modo os diversos atores implicados reúnem condições para exercer, efetivamente, o seu poder de tomada de decisão.*

Alguns membros têm a perceção de terem contribuído de forma positiva na tomada de decisão, pelo fato de poderem contribuir com as suas ideias e opiniões relativamente aos problemas apresentados. Contudo, foi possível perceber que em relação aos representantes dos pais e encarregados de educação, os alunos e os representantes dos professores têm uma dependência em relação à diretora da escola, como já afirmamos, e também desconhecem o seu papel como membros ativos no conselho de escola. Em relação ao presidente do conselho, de acordo com o regulamento do conselho, ele tem competência para convocar e presidir às reuniões do Conselho, cumprir e fazer cumprir as decisões, formar as comissões de trabalho e distribuir tarefas e

responsabilidades concretas aos membros do Conselho. No entanto, estas responsabilidades e poderes que deveriam ser realizadas pelo presidente são na maior parte realizadas pela diretora da escola, o que parece indicar que na prática existe uma submissão do presidente para com a diretora da escola.

De notar ainda que, de acordo com os dados recolhidos, os representantes dos professores e alunos apenas têm espaço para apresentarem as suas ideias e opiniões, mas em relação à tomada de decisão também se apresentam bastante dependentes da diretora e não revelam ter condições para questionar as decisões tomadas quando elas não vão de acordo com os seus posicionamentos. Aliás, estes membros e o presidente do conselho afirmaram que não têm condições de tomar decisões na ausência da diretora da escola.

Relativamente ao representante dos professores e porque este faz parte do coletivo da escola, também verifica-se uma dependência da diretora da escola. Assim, foram poucas as vezes em que este representante interveio nas discussões e fez convergir a sua opinião sempre com os interesses da escola.

O estudo realizado incide sobre um caso que ilustra a concretização de um modelo de governação partilhada da escola, onde têm cabimento a participação dos diversos interessados na educação, a abertura à diversidade de soluções para os problemas e a vontade de transformação. Ao mesmo tempo, dá conta das limitações que se colocam à participação dos diversos atores educativos num sistema centralizado burocrático, com o qual se coaduna mais a submissão, a uniformidade e a decisão em conformidade com o formalmente estabelecido (Formosinho, 1999 e 2005).

BIBLIOGRAFIA

- Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projetos educativos das escolas* (6ª Ed.). Porto: ASA.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barracho, C. (2012). *Liderança em contexto organizacional*. Lisboa: Escolar Editora
- Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia: os grupos em ação: dialogar, decidir e agir*. Lisboa:ASA.
- Bogdan R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, R.G. (2010). Colaboração escola/ autarquia na construção da comunidade educativa. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/7924/1/247597.pdf>. Acesso em: 09 de Abril, 2013,
- Carvalho, A. (Coord.). (2010). *Contemporaneidade educativa e interpelação filosófica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora
- Carmo,H. e Manuela, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia de Auto-aprendizagem* (2ª Ed.).Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, J. (2003). *O projeto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas* (2ª Ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Chiavenato, I. (2004). *Administração nos novos tempos* (2ª Ed.).Rio de Janeiro: Elsevier.
- Caravantes, G.R.; Cláudia, C.P & Mônica, C.K. (2005). *Administração: Teoria e prática*. São Paulo: Pearson.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola* (3ª ed.). Porto: ASA.
- Costa, J. A. (2007). *Projectos em educação – Contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Cura, J.M. (2012). *A escola e a rede social: articulação para a inclusão social*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/9958/1/Tese%20mestrado.pdf>: Acesso em: 08 de Abril, 2013.
- Dalberio, M., Célia B. (2008). Gestão democrática e participação na escola pública popular. *Revista Iberoamericana de educacion*, n.º 47/3 –, pp. 1-12.
- Dalmás, A. (2001). *Planeamento participativo na escola* (9ª Ed.) Brasil: Editora Vozes.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*: Relatório da UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: ASA.
- Donnelly, G. Gibson, D. & Ivancevich, D. (2000). *Administração: princípios de gestão empresarial* (8ª Ed). Portugal: McGraw-Hill.
- Domingos, A. (2010). *Administração do Sistema Educativo e a Organização das Escolas em Moçambique no Período Pós-Independência 1975-1999: Descentralização ou Recentralização?* Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14546/1>. Acesso em: 12 de Maio, 2013.
- Duarte, M. F. (2009). *Articulação e sequencialidades nos agrupamentos de escola*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1052/1/2010000372.pdf>.. Acesso em: 12 de Maio, 2013.
- Estanque, E. (2006). A questão social e a democracia no início do século XXI. *Revista Finisterra*, 55-56-57, 77-99.
- Estêvão, C. V. (2004). *Educação, Justiça e Autonomia: os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: ASA.
- Ferreira, H. (2002). *A participação dos professores na direção da escola secundária entre 1926 e 1986*. Portugal: Instituto Politécnico de Bragança.
- Fonseca, A.J.D. (1998). *A tomada de Decisões na Escola*. Porto: Texto Editora.

- Formosinho, J. (1999). A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, M. J. Sarmiento e F. I. Ferreira. *Comunidades Educativas: Novos desafios à educação básica* (pp. 11-23). Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, J. (1999). De serviço do Estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. In João Formosinho, António S. Fernandes, Manuel J. Sarmiento e Fernando I. Ferreira. *Comunidades Educativas: Novos desafios à Educação Básica* (pp. 25-69). Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado e F. I. Ferreira. *Administração da Educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 13-52). Lisboa: ASA Editores.
- Formosinho, J.; Machado, J. e Oliveira-Formosinho, J. (2005). *Formação Desempenho e Avaliação de Professores*. Porto: ASA Editora, S.A.
- Freire, P (2007). *Pedagogia da autonomia*. Brasil: Paz e terra.
- Gil, A.C.(2007). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo:Atlas S.A.
- Francisco, A. (2010). *Dsenvolvimento comunitario em Mocambique*. Maputo: BS.
- Gómez, J. A. C. et al. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário local: Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Gomez, M.B. (1999). *Educação moçambicana – história de um processo: 1926-1984*. Maputo: Livraria Universitária.
- Gomez, Miguel Buendia (1999). *Educação moçambicana – história de um processo: 1926-1984*. Livraria Universitária. Maputo.
- Golias, M. (1993). *Sistema de ensino em Moçambique*. Maputo: Escolar Editora.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Estoril: Principia editora.
- Guerra, I. C. (2006). *Participação e Acção Colectiva: interesses, conflitos e consensus*. Estoril: Editora Príncipeia.
- Hall.R.H. (2004). *Organizações: estruturas, processos e resultados* (8ª Ed.). Brasil: Pearson.

- Juliatto, C. I. (2007). *Parceiros educadores: estudantes, professores, colaboradores e dirigentes*. Curitiba: Champagnat.
- Lemmer, E. (Coord.). (2006). *Educação contemporânea: questões e tendências globais*. Maputo: Texto Editora.
- Libaneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática (5ª ed.)*. Goiania: Alternativa.
- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. S. Paulo: Cortez.
- Lima, L. C. (2008). *A escola como organização educativa (3ª ed.)*. S. Paulo: Cortez.
- Lírio, A. (2010). *Agrupamento de Escolas: Imposição Normativa, Ambiguidades, Micropolíticas*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho, Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14534>. Acesso em: 12 de Junho, 2013,
- Lopes, F. M. (2006). *Participação organizacional e educativa dos pais na escola do primeiro ciclo do ensino básico: potencialidades e limites*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho, Minho. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6667/1/Tese%20de%20Dr.%20Fernando%20Lopes%20NOVA.pdf>. Acesso em: 15 de Junho, 2013,
- Lourenço, L. P. (2008). *Envolvimento dos encarregados de educação na escola: conceções e práticas*. Dissertação de mestrado apresentada à, Universidade do Lisboa. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8166/1/ulfpie043097_tm.pdf. Acesso em: 24 de Maio, 2013.
- Luck, H. et al. (2002). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar (6ª Ed.)*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Massimaculo, A. (2010). *Políticas Educativas para a Educação Básica em Moçambique e a diversidade cultural: o caso de escolas do Município de Nampula*. Dissertação de mestrado apresentada à, Universidade do Minho. Disponível em:

- <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14594/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 20 de Abril, 2013.
- Machacaz, M. (2009). *Os serviços administrativos e a integração do seu pessoal na organização escolar*. Tese de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/908/1/18151_ulsd_dep.17615. Acesso em: 04 de fevereiro, 2013.
- Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Edições Afrontamento.
- Mendonça, M. (2007). *A Participação dos Pais na Avaliação do Desempenho Docente*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1007/1/2007001157>. Acesso em: 12 de maio, 2013.
- Menezes *et al.* (2004). *Educação Básica: políticas, legislação e gestão*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura (2006). *Plano Estratégico da Educação e Cultura (2006-2010/2011): Fazer da escola um pólo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade*. Disponível em: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mozambique/Mozambique_PEEC_por.pdf. Acesso em: 04 de fevereiro, 2013.
- MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação (2003). *Regulamento geral das escolas do ensino básico*. Maputo: DINEG/MEC.
- Monteiro, A. (2006). *A participação dos alunos no conselho pedagógico: estudos de caso*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade Aberta, Lisboa. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/664>. Acesso em: 12 de maio, 2013.
- Moreno, C. (2012). *Liderança Emocional no âmbito da Organização Escolar: estudo das percepções da comunidade escolar em relação à gestão de competências emocionais de três diretores*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança. Disponível em:

- https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7954/1/Tese_Mestrado_Carla_Moreno_a17029. Acesso em: 14 de Fevereiro, 2013.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de século.
- Oliveira, P.S. (2005). *Introdução A sociologia da educação*. São Paulo: Ática editora
- Paro, V.H. (2008). *Administração Escolar: introdução critica (15ªEd.)*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pereira, C. (2010). Democracia e participação: representações dos alunos do 3º ciclo de Aveiro (Portugal). *Educação e Pesquisa* 3, 747-762. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a07>. Acesso em: 10 de Março, 2013.
- Ramos, M. (2011). Os processos de autonomia e descentralização à luz das teorias de regulação social. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova Lisboa, Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/1009>. Acesso em: 12 de Abril, 2013.
- Richardson, J.R. (2010). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas (3ªEd.)* São Paulo:Atlas S.A.
- Robbins, S.P & Decenzo, D.A. (2004). *Fundamentos de Administração: conceitos essências e aplicação (4ª Ed.)*. Brasil: Pearson.
- Sampieri, R. H. et al. (2006). *Metodologia de Pesquisa (3ª Ed.)*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Santos, T. (2009). *A Avaliação Interna e as suas Implicações na Configuração da Escola como Organização: Um Estudo de Caso – 2005-*. Tese de Mestrado apresentada a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11531/1/TESE.pdf>. Acesso em: 13 de abril, 2013.
- Sarmiento, C. C. (2007). *Administração e organização escolar: o direito administrativo da escola*. Porto: Porto editora.
- Santiago, R. A. (1996). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Severino, A.J. (2007). *Metodologia do trabalho científico (23ª Ed.)*. São Paulo: Cortez Editora.

- Silvia, M.L. (2011). Participação dos professores no novo modelo de gestão das escolas. Dissertação de mestrado apresentada a universidades de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/7711/1/243424.pdf>. Acesso em: 22 de Abril, 2013.
- Stake, R.E. (1998). *Investigação com estudo de casos*. Madrid: Morata.
- Stiftung, A.K. (2005). *A Participação da Cidadania e Participação em Moçambique*. Maputo: CIEDMAA,SARL.
- Souza, Â. R. (2003). Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. *Educar, Curitiba*, nº 22 (2003), pp. 17-49.
- Teixeira, T. (2011). *Percepções sobre liderança, clima escolar e participação docente numa escola secundária da região autónoma dos Açores*. Tese de Mestrado apresentada a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/18252/1/Percep%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20Lideran%C3%A7a,Clima%20Escolar,%20Participa%C3%A7%C3%A3o%20Docen>. Acesso em: 16 de Maio, 2013.
- Uaciquete, A. (2011). *Modelos de administração da educação em Moçambique (1983-2009)*. Maputo: Texto Editora.
- Varela, M. (2012). *“Escola (con)vida”*: Um estudo sobre a construção da comunidade educativa. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova Lisboa, Lisboa. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/7966>. Acesso em: 04 de Abril, 2013.
- Vieira, A. T et al (2003). *Gestão Educacional e Tecnologia*. São Paulo: AVERCAMP.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Silabo.
- Virgilio, R. S. (2010). Escola, autonomia e formação dinâmicas de poder e lógicas de ação numa escola secundária de braga. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/362>. Acesso em: 06 de Abril, 2013.

Zaragoza, M. C. I. (2007). *La nueva pedagogia comunitária: Un marco renovado para la acciona sociopedagógico interprofesional*. Valência: Guada.

Sousa, A. (1990). *Introdução à Gestão: uma abordagem sistémica*. São Paulo: Editora Verbo.

ANEXOS

ANEXO I

Grelhas da análise de conteúdo das entrevistas

Entrevista ao Representante dos Pais e Encarregados de Educação

Codificação: RPEE.1 (Representante dos Pais e Encarregados de Educação)

Categories de análise	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo
A- Constituição Do Conselho	Conselho de escola: a. Eleição do representante dos pais	Eleição do pai/mãe de turma	“Fizemos primeiro encontro com todos pais e encarregados da turma, então eu foi escolhida como mãe da turma” (RPEE.1)
		Eleição de entre os pais / mães de turma	“Segunda vez, nos encontramos com todos pais das turmas e ai foi escolhido como já a fazer parte da direção executiva da escola.” (RPEE.1)
		Local da eleição	“No gabinete do coisa... da diretora, onde havia todos os pais e ai houve votação e essa votação já estávamos a procurar quem podia ser mãe da escola então escolheram a mim e os outros pais concordaram que eu devia ser mãe da escola”(RPEE.1)
B-Relações entre membros do conselho e entre membros e escola	b. Relações escola / membros do conselho	Colaboração na resolução dos problemas	“Nos [o conselho e a escola] temos uma relação de colaboração para resolvermos os problemas dos nossos alunos” (RPEE.1)
		c. Perceção da representante dos pais face à	Boa participação

C-Conceções de participação no Conselho e na escola)	participação dos membros no conselho	Envolvimento positivo	“Quando estamos a discutir os problemas da escola sempre a participação é boa porque cada qual sente e contribui então tem havido muito envolvimento dos membros”(RPEE.2)
		Colaboração positiva	“É um relacionamento positivo, porque temos colaborado muito nos encontros que fizemos”(RPEE.2)
	d. Relação da representante com os membros do conselho	Enfoque na melhoria da escola	“O nosso relacionamento é de amizade e temos procurado todos contribuir para o bem da escola” (RPEE.2)
		Boa capacidade de implicação dos elementos do conselho	“A diretora e os membros do conselho sempre tem sido boa porque a nossa participação já contribui que a nossa relação é boa porque se ela faz de conta se convocasse a uma reunião e não aparecesse ninguém então já não seria boa relação.” (RPEE.2)
	e. Relação diretora membros do conselho	Discussão aberta dos problemas	“Nos estamos a ver que a nossa diretora é aberta e quando estamos nos nossos encontros ela tem sido aberta para discutir os problemas levantados” (RPEE.2)
		Sentimento de valorização pessoal	“A minha participação eu sinto mesmo feliz, porque quando estou dentro eu sinto capaz e, e, aquilo que eu sinto logo me expresse”(RPEE.2)
	f. Participação da representante dentro do conselho	Abertura para expressar opiniões	“Tenho contribuído quando os assuntos são levantados e falo de forma livre e aberta para podermos encontrar uma solução” (RPEE.2)
	g. Reuniões realizadas	Periodicidade	“Por semestre três e até agora este é o quarto encontro que já realizamos e falta apenas um encontro por realizar.” (RPEE.2) “Também já participei em dois encontros nas quartas-feiras com o diretor da

D- Funcionamento do Conselho	h. Plano anual de atividades	Inexistência do plano de atividades	turma”(RPEE.2) “O conselho escola não tem um plano de atividades até ao momento o que sei é que temos um calendário das reuniões.” (RPEE.2)
	i. Conhecimento e Análise dos documentos normativos da escola	Plano orçamental	“Sobre orçamento não o que eu tenho conhecimento porque esta escola como é nova, já está aumentando mais salas mais isso são atividades da escola” (RPEE.2)
		Regulamento interno	“O que fomos apresentados apenas foi o regulamento da escola para conhecermos e discutirmos alguns pontos relacionados aos aspectos pedagógicos” (RPEE.2)
	j. Formação de comissões de trabalho pelo conselho	Inexistência de comissões de trabalho	“Aqui no conselho nunca ouvi falar das comissões de trabalho”(RPEE.2)
	k. Formas alternativas de envolvimento dos membros nas atividades	Reuniões semanais de pais e mães de turma	“Como ao mesmo tempo sou membro do conselho e mãe de turma então nas quartas-feiras sempre estou aqui para participar nas reuniões e ouvir os problemas que os alunos e professores apresentam” (RPEE.2)
l. Perceção sobre possibilidades alternativas de envolvimento dos membros	Envolvimento dos membros do conselho ao nível da sensibilização dos alunos e professores para hábitos alimentares saudáveis	“Porque dentro dos membros alguns membros, tem membros que trabalham e alguns membros estão la em casa que podiam contribuir se estivesem a fazer alguns trabalhos aqui exemplo já estou a ver aquilo que se falou como tem alunos e professores que já vão fora compra de badjias, compra de bolo, comem ai fora e aquilo é estranho então que tal se um dos membros estivessem aqui poderiam ver estas situações e falar com estes alunos e professores de modo a sensibilizarem para não fazerem isso la	

E-Tomada de decisão	nas atividades		fora.”(RPEE.2)
	m. Assuntos discutidos dentro do conselho	Comportamento dos alunos Regulamento interno	“A participação dos alunos porque no início houve alunos que vinham aqui com saias curtas e as vezes abandonavam mesmo a aula ir beber la fora esse lado onde esta se falar ai, e telefones que isso dentro do regulamento é proibido” (RPEE.2) “Foi de outra vez foi no, um dos encontros que já a diretora trouxe um livro o regulamento interno da escola então um dos pais levantava começava a interpretar o regulamento” (RPEE.2)
	n. Assuntos a discutir no conselho	Com base na agenda	“Quando nos reunimos já temos uma agenda e é com base nela que iniciamos as nossas discussões, colocasse um ponto e as pessoas vão falando sobre o assunto” (RPEE.2)
	o. Canalização dos problemas ao conselho	Direção da escola	“Os assuntos quem traz é a diretora, ela é que esta perto dos assuntos” (RPEE.2)
	p. Tomada de decisão	Diretora com base na maioria	“A diretora da escola é que tira a conclusão mas a diretora é que decide no final depois dos membros falarem e quando a maioria esta a dizer que um assunto deve se resolver assim ela toma a decisão dessa maneira.” (RPEE.2) “Quando estamos a discutir, por exemplo, tem um ponto a discutir ele tira a conclusão de todos, quer dizer levanta um fala depois a segunda a terceira e depois a conclusão daquilo e que já tira conclusão que boa coisa é esta”(RPEE.2)
q. Estratégias de envolvimento dos membros nas	Sensibilização sobre a importância da participação de todos	“Quando os membros não estão a contribuir ele levanta e começa a explicar a importância daquele assunto e dizer que todos temos que contribuir porque só assim podemos resolver os problemas e isso é muito bom e nos incentiva a falar e contribuir.” (RPEE.2)	

F-Obstáculos ao envolvimento dos membros na escola.	discussões		
	r. Modos de atuação face a divergências de opinião nos processos de tomada de decisão	Análise das propostas mais vantajosas para a escola	“O que aconteceu como hoje ai, porque levantou um sendo o mesmo ponto falou de outra maneira mas a outra pessoa levantou falou uma coisa diferente sobre o mesmo assunto, então isto para ser ultrapassada é na base da análise de todos e tirasse a conclusão depois de vermos qual das posições é a que mais vantagens traz para a escola” (RPEE.2)
	s. Motivos que (im)possibilitam a participação dos membros no conselho	Inexistência de motivos para não participação dos membros Conhecimento do aproveitamento escolar dos educandos	“Não existe nenhum motivo para o conselho não funcionar bem” (RPEE.2) “Para nos possibilita sabermos que por exemplo os nossos filhos quando vem aqui abandonam as aulas, não chega na escola então quando a gente vem aqui porque um filho pode sair e enganar que vou a escola e chega aqui e não aparece na sala e quando nos encontramos aqui já estamos a tirar conclusões que afinal o que esta a acontecer” (RPEE.1)
	t. Presença da Diretora e funcionamento do conselho	Bom relacionamento, facilitador da participação	“Discutimos normalmente mesmo se ela estivesse, ela pode estar não estar é mesma coisa discutimos normalmente não é porque ela esta que discutimos duma maneira, ela é muito aberta e nos deixa falar a vontade e também quando não falamos ela tem nos incentivado a contribuir, as vezes diz que se nos não contribuirmos então os assuntos não vão ser resolvidos.” (RPEE.1)

Entrevista ao Representante dos Pais e Encarregados de Educação

Codificação: RPEE.2 (Representante dos Pais e Encarregados de Educação)

Categories de análise	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo
A- Constituição Do Conselho	Conselho de escola: a. Eleição do representante dos pais	Eleição do representante de turma	<p>“Primeiro tivemos uma reunião entre encarregados de educação aqui com o diretora de turma, então devido a essa reunião que tivemos, então é a vez que me escolheram como pai de turma, sim, sim, escolhera-me através de voto, me escolheram de que ele deve ser o representante da turma” (RPEE.2)</p> <p>“Fizeram mais uma reunião com a senhora diretora da escola para se escolher os membros do conselho de escola”</p> <p>“E ali estavam os membros e ali estavam, os pais das turmas de toda a escola, então os pais das turmas é que me votaram que você também podia representar como membro da escola e foi uma escolha aberta onde me indicaram e todos concordaram.” (RPEE.2)</p> <p>“E essa reunião aconteceu aqui na escola na, na sala da senhora diretora” (RPEE.2)</p>
B-Relações entre membros do conselho e entre membros e escola	b. Relações escola / membros do conselho c. Perceção do representante face à participação dos membros no conselho	Relações de trabalho positivas e colaborativas Envolvimento ativo nas discussões, num clima de abertura	<p>“A colaboração porque, sempre temos encontros sim sempre temos encontros com eles e nos chamam qualquer situação que acontece na escola nos chamam a uma relação muito boa claro.” (RPEE.2)</p> <p>“Participam muito bem não temos problemas, debatemos os casos, sim debatemos o assunto e todos tem contribuído de forma activa por isso os membros envolvem-se nos assuntos discutidos então podemos dizer que a participação é aberta e boa.” (RPEE.2)</p> <p>“Bom, colaboram, depois do assunto ser tratado e posto na mesa começam os membros do conselho a contribuir se vale aquela ideia ou não vale e se a ideia é mais apoiada pela maioria dos membros do conselho da escola vale</p>

			mesmo aquela ideia”
	d. Relação do representante com os membros do conselho	Discussão conjunta e participada dos assuntos levados a conselho	“Depois do assunto ser tratado e posto na mesa começam os membros do conselho a contribuir se vale aquela ideia ou não vale e se a ideia é mais apoiada pela maioria dos membros do conselho da escola vale mesmo aquela ideia” (RPEE.2)
		Partilha de objetivos	“A relação que temos é, existe uma relação entre nos de levar o mesmo objetivo que nos traçamos, sim é de vermos se a escola, as crianças voltem a um convívio normal” (RPEE.2)
	e. Relação diretora membros do conselho	Colaboração na resolução dos problemas	“Nos damos bem e todos colaboramos para resolver os problemas que discutimos aqui no conselho”
		Participação ativa nas reuniões	“Acho que temos uma boa relação e porque quando temos uma reunião ela nunca falta sim pelo contrário tem se preocupado em mandar convocatórias e estar presentes a tempo nos encontros.” (RPEE.2)
		Elo de ligação entre os membros do conselho e a escola	“Ela é que vive bem os problemas ela é que é o motor da escola, ela é que vive todos dias a situação dos meninos aqui, nos talvez aparecemos uma semana depois ou uma semana antes” (RPEE.2)
		Diálogo, abertura e cooperação na resolução dos problemas	“Então a relação entre a diretora e os membros tem sido de diálogo e abertura para podermos debater os assuntos e resolver, acho que temos uma relação de cooperação e ajuda” (RPEE.2)
C-Conceções de participação no Conselho	f. Participação do representante dos pais	Contribuição para a melhoria do aproveitamento escolar	“Positivo é porque eu quando já me elegeram como é, pai de turma primeiro tive problemas porque a minha turma no primeiro trimestre teve negativas, então quando eu já me inteirei com a turma ela já esta num bom caminho que ajuda a ver que eu tenho objetivos, porque as crianças já estão a mudar de

<p>e na escola)</p> <p>D- Funcionamen to do Conselho</p>	<p>dentro do conselho</p> <p>g. Reuniões realizadas</p> <p>h. Plano anual de atividades</p> <p>i. Conheciment o e Análise dos documentos normativos da escola</p> <p>j. Formação de comissões de comissões</p> <p>k. Formas alternativas de envolvimento dos membros nas atividades da escola</p>	<p>Valorização pelos restantes membros do conselho das ideias e opiniões expressas</p> <p>Periodicidade</p> <p>Inexistência do plano de atividades</p> <p>Plano orçamental</p> <p>Regulamento interno</p> <p>Inexistência de comissões de trabalho</p> <p>Formação de equipas de palestras</p> <p>Reuniões semanais com alunos, diretores de turma e pais</p>	<p>comportamento em termos de aproveitamento pedagógico, então aqui no conselho de escola tem contribuído as ideias” (RPEE.2)</p> <p>“Quando eu contribuo as pessoas parece que valorizam mais, porquê eu vou, vou aquelas partes que me centralizam que quando eu vou falar isto vale para a maioria.” (RPEE.2)</p> <p>“Não sei porque este ano começamos tarde mais este é o quarto encontro do conselho e temos que fazer mais um” (RPEE.2)</p> <p>“Ainda não temos um plano de atividades pra mim ainda não vi esse plano porque se existisse devíamos ter elaborado o que temos é um calendário das reuniões” (RPEE.2)</p> <p>“Em termos do orçamento da escola ainda não temos essa informação” (RPEE.2)</p> <p>“Só que o regulamento da escola já temos, já lemos e cada um já sabe e já tem” (RPEE.2)</p> <p>“Não as comissões de trabalho ainda não foram formadas e não existem atividades que o conselho nos delegou para ir fazer.” (RPEE.2)</p> <p>“Na minha turma já formei equipes de palestra que vão trabalhar com as crianças e explicar como conviver com essa inteligência ambiciosa e mudar de caminha”(RPEE.2)</p> <p>“Tenho então para além da reunião trabalho como pai da turma e faço la várias atividades como as reuniões nas quartas-feiras.” (RPEE.2)</p>
--	---	---	---

	<p>l. Perceção sobre outras formas alternativas de envolvimento dos membros nas atividades</p> <p>m. Assuntos discutidos dentro do conselho</p> <p>n. Assuntos a discutir no conselho</p> <p>o. Formas de canalização</p>	<p>Mobilização dos alunos para atividades desportivas</p> <p>Acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores</p> <p>Comportamento dos alunos</p> <p>Relação professor-aluno</p> <p>Relação professores/membros da escola</p> <p>Modos de ensinar</p> <p>Agenda específica para cada reunião</p> <p>Assuntos que emergem das discussões geradas</p> <p>Membros do conselho</p>	<p>“Podem se envolver, é, é, talvez dizer o seguinte nem exemplo é, mobilizar as crianças nem a jogar futebol para não se enquadrar nas bebidas alcoólicas, sim podia estar nessas fases” (RPEE.2)</p> <p>“Também podemos olhar o problema dos professores eu não sei se tenho certeza que os professores tem o mesmo comportamento, talvez esse comportamento que esta a surgir pode ser os professores não estar a lecionar bem, então essa parte nos não estamos a verificar e podia ser essa parte que podíamos verificar a saber o que esta a acontecer com os professores nas aulas” (RPEE.2)</p> <p>“Aqui tratamos o comportamento das crianças, como é que estão a se comportar” (RPEE.2)</p> <p>“Como é que é a relação que existe entre alunos e professores” (RPEE.2)</p> <p>“A relação que existe entre professores e membros da escola” (RPEE.2)</p> <p>“Como é que tem recebido as aulas perante os professores” (RPEE.2)</p> <p>“No encontro nos temos começados as discussões com base nos pontos colocados na agenda,” (RPEE.2)</p> <p>“Mas também existem outros assuntos que vão surgindo a medida que as discussões vão avançando.” (RPEE.2)</p> <p>“Os membros do conselho da escola é que esta a trazer, por exemplo eu primeiro quando faço encontros como sou pai de turma, quando eu faço encontros com os meus alunos perante quase nas quartas feiras la para as</p>
--	---	---	---

E-Tomada de decisão	<p>dos problemas para o conselho</p> <p>p. Tomada de decisão</p> <p>q. Estratégias de envolvimento dos membros nas discussões</p> <p>r. Modos de atuação face a divergências de opinião nos processos de tomada de decisão</p>	<p>Direção da escola</p> <p>Pelo(a) presidente, com base nas discussões</p> <p>Convite à participação por parte do presidente</p> <p>Sensibilização sobre a importância da participação de todos</p> <p>Análise das opiniões</p>	<p>dezasseis horas começo a ouvir quais são os problemas que as crianças têm e dali começo eu a levar essas informações e as vezes quando temos reuniões dos pais informação que trazem discutimos esses problemas das crianças e eu levo esses problemas para o conselho”</p> <p>“Também existe outros casos que são trazidos pela direção da escola nem” (RPEE.2)</p> <p>“Depois de termos contribuído é o presidente do conselho e depois de ser contribuído já vimos que isto aqui já é importantíssimo para avaliar, o presidente do conselho ele, ele é o responsável por tomar a decisão com base nas nossas discussões.” (RPEE.2)</p> <p>“Ele [o presidente] primeiro aceita as propostas dos membros do conselho e da a visão dele” (RPEE.2)</p> <p>“Nos incentiva a contribuir por exemplo quando não falamos ele costuma ir a frente e começar a explicar o assunto que estamos a discutir e fazer ver que se nos contribuirmos será bom.” (RPEE.2)</p> <p>“Não as opiniões quando estão a sair as pessoas começam a ver o que é verdade e o que não esta bem” (RPEE.2)</p> <p>“Já quando existe, quando já temos quatro pessoas a mesma ideia então aquilo já ultrapassa” (RPEE.2)</p> <p>“Não, não existe nenhum motivo para o conselho não funcionar bem porque temos porque temos um bom ambiente de trabalho.” (RPEE.2)</p>
F-Obstáculos ao envolvimento	<p>s. Motivos que (im)possibilitam em a</p>	<p>Inexistência de motivos para não participação dos membros</p>	<p>“Não, não existe nenhum motivo para o conselho não funcionar bem porque temos porque temos um bom ambiente de trabalho.” (RPEE.2)</p>

o dos membros na escola.	participação dos membros no conselho t. Presença da Diretora e funcionamento do conselho	Dependência no decurso das atividades	“Quando ela estivesse fora nos já poderíamos de não saber a realidade e podíamos fazer um programa sem, sem fundamentos, porque nos não podemos estar fora com a senhora diretora da escola porque ela é que sabe, é que sabe tudo a vida da escola sim, então a presença dela facilita a discussão porque nos colocamos o assunto e se dizer que esse assunto aqui, ela tem que explicar e a falta da diretora sinceramente já não teríamos fundamentos reais.” (RPEE.2)
--------------------------	---	---------------------------------------	---

Entrevista a Representante dos Pais e Encarregados de Educação

Codificação: RPEE.3 (Representante dos Pais e Encarregados de Educação)

Categories de análise	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
A- Constituição Do Conselho	Conselho de escola: a. Eleição do representante 3 dos pais	Eleição de mãe/pai de turma	“Foi o seguinte a diretora convocou a reunião para todos encarregados que podem participar aqui, então o que acontece, quando cheguei aqui como encarregada e mais tarde ouve nem discussões debate, mais tarde foi voto, estávamos seis mulheres e seis homens e era voto secreto, mais tarde como haviam nomes foram as próprias pessoas que nos marcaram que devem ser fulano, fulano... escreveram no quadro e cada um tinha noção de que as pessoas que acabamos de citar são estas, mais tarde houve papelinhos e o voto foi secreto dali sobressaiu o meu nome das pessoas, quase que foi voluntario foram as próprias pessoas que nos marcaram que deve ser fulano, fulano, fulano... escreveram no quadro e quando escreveram no quadro cada um tinha noções as pessoas que acabamos de citar são esses, mais tarde houve papelinhos de voto secreto dali sobressaiu meu nome como mãe da turma” (RPEE.3)
		Forma de eleição	
B-Relações entre membros do conselho e entre membros e escola	b. Relações escola / membros do conselho	Escolha pela Diretora de entre os pais / mães de turma	“Acabando daqui como a da turma fomos la ter com a senhora diretora no gabinete e quando chegamos la a senhora diretora também tinha que me votar como pessoa membro da escola (RPEE.3)
		Colaboração e ajuda mutua	“Estamos a colaborar juntos, houve contribuição, quase logo o primeiro dia eu me apresentei como se fosse uma nova e eu disse que temos que repartir e conjunto e as pessoas também não tem receio e o próprio presidente também, a coisa que esta errada eles entendem também que esta coisa aqui temos que fazer desta maneira, é assim, desde que eu entrei ainda não houve conflitos nem com a diretora nem com o pedagógico.” (RPEE.3)
		Reconhecimento pelo trabalho do conselho	“Quase os próprios professores estão a agradecer dentro do coiso, do nosso trabalho, porque estamos a conseguir gatinhar e a diretora muito mais tem

<p>C-Conceções de participação no Conselho e na escola)</p> <p>D-Funcionamento do Conselho</p>	<p>c. Percepção do representante face à participação dos membros no conselho</p>	<p>Contribuição enriquecedora</p> <p>Liberdade e abertura</p>	<p>colaborado conosco” (RPEE.3)</p> <p>“A participação deles para mim esta a enriquece-me porque tem uma coisa que você fica longe então com aquela participação contribuição, a própria escola também ganha e estamos a enriquecer.” (RPEE.3)</p> <p>“Conseguem falar e contribuir quando estamos a discutir um assunto, dão a sua opinião e discutem sobre os problemas da escola porque todos somos livres não temos medo de nada conseguimos particionar de forma aberta” (RPEE.3)</p>
	<p>d. Relação do representante com os membros do conselho</p>	<p>Colaboração positiva</p>	<p>“É um relacionamento positivo, porque temos colaborado muito nos encontros que fizemos, o nosso relacionamento é de amizade e temos procurado todos contribuir para o bem da escola” (RPEE.3)</p>
	<p>e. Relação diretora membros do conselho</p>	<p>Colaboração aberta nas atividades e discussão dos problemas</p>	<p>“A diretora esta a relacionar muito bem, porque conforme com os professores e outros que tem dois anos nesta escola estão a gostar muito, muito até, porque quando estamos nos nossos encontros ela tem sido aberta para discutir os problemas levantados. (RPEE.3)</p>
	<p>f. Participação da representante dentro do conselho</p>	<p>Contribuição relevante para o Conselho</p>	<p>“A participação é boa, porque eu baseio na coisa que esta no fundo não é de qualquer maneira, quando eu levanto numa coisa de vantagem ela fica vantajosa para todos”. (RPEE.3)</p>
	<p>g. Reuniões realizadas</p>	<p>Periodicidade</p>	<p>“Por ano três, nos tivemos pouco atrasados com até assenhora directora nos pediu por muito que aqui como fizemos tarde o primeiro encontro e mesmo assim ela lutou para realizar três encontros e mais continuamos de novo realizamos no sábado e tínhamos que fazer no sábado outro encontro” (RPEE.3)</p>

	<p>h. Plano anual de atividades</p> <p>i. Documentos normativos da escola</p> <p>j. Formação de comissões de trabalho pelo conselho</p> <p>k. Percepção sobre formas alternativas de envolvimento dos membros nas atividades</p> <p>l. Assuntos discutidos dentro do conselho</p>	<p>Inexistência do plano de atividades</p> <p>Regulamento interno</p> <p>Inexistência de comissões de trabalho</p> <p>Observação das aulas dos professores</p> <p>Regulamento da escola</p> <p>Aproveitamento escolar</p> <p>Comportamento dos alunos e conduta dos professores</p>	<p>“Atividades? Ai é que estou assim um pouco nem, não existe um plano assim de atividades” (RPEE.3)</p> <p>“Ok então é isso mesmo tudo se discutiu o mesmo dia, o regulamento a senhora diretora já trouxe e leu perante a nos e nos atribuiu livrinhos para escrever as dificuldades que temos e dali tentava explicar cada ponto do regulamento.” (RPEE.3)</p> <p>“Aqui no conselho nunca ouvi falar das comissões de trabalho.” (RPEE.3)</p> <p>“Também podemos olhar o problema dos professores eu não sei se tenho certeza que os professores tem o mesmo comportamento, talvez esse comportamento que esta a surgir pode ser os professores não estar a lecionar bem, então essa parte nos não estamos a verificar e podia ser essa parte que podíamos verificar a saber o que esta a acontecer com os professores nas aulas”</p> <p>“Muito mais aqui falamos sobre regulamento da escola os alunos tem que cumprir, os professores tem que cumprir não podem deixar para uma única pessoa, tem que cumprir conforme o regulamento da escola” (RPEE.3)</p> <p>“Aproveitamento pedagógico também costuma se discutir quais são os aproveitamentos dos nossos alunos”. (RPEE.3)</p> <p>“Comportamento dos alunos dos professores.”. (RPEE.3)</p>
--	---	---	---

E-Tomada de decisão	m. Assuntos a discutir no conselho	Com base na agenda	“Nos chegamos aqui e debatemos juntos e tiramos para fora com a senhora diretora, junto com os membros porque antes das reuniões temos recebido convocatórias com agenda da reunião que é feita pela diretora e o presidente e no fim temos os diversos onde podemos colocar os vários assuntos.” (RPEE.3)
	n. Canalização dos problemas ao conselho	Membros do conselho	“Esta seguinte porque como ao mesmo tempo somos mães da turma e passamos nas turmas procurar saber qual é o aproveitamento, quais são as dificuldades que encerram nas turmas, por exemplo ouço que os alunos gazetam nas turmas mas também vamos procurar os porquês e ali é um ponto de saída, o professor também pode não ter motivação para o aluno, então isso também nos procuramos saber com os diretores de turma, com os nossos próprios filhos, depois quando o filho diz algo estranho nos chegamos aqui e debatemos juntos” (RPEE.3)
	o. Tomada de decisão	Diretora com base nas discussões	“Aqui nunca a senhora diretora fez uma coisa sozinha, muito mais ela inclina ao coiso ao conselho, através do conselho ela é induzido que o caminho é este nunca decidiu que esta coisa deve ser assim aquela coisa de imperar, primeiro ouve como podemos fazer e dali quando a mas participação a diretora também decide daquela maneira” (RPEE.3)
	p. Estratégias de envolvimento dos membros nas discussões	Implicação dos membros na resolução dos problemas da escola Motivação para a resolução dos problemas	“Por exemplo como hoje decisão de aluno que vem aqui de grávida fizemos debate entre nos e dali quando saiu um único consenso é a vez que ela toma a decisão.”. (RPEE.3) “Ele primeiro aceita as propostas dos membros do conselho e da a visão dele” (RPEE.3) “Ali passa primeiro motivação e como todos somos encarregados e é uma única forma que estamos a sentir pelos nossos filhos não podemos deixar passar é a vez que ficamos motivados que essa situação deve ser sanada e cada um senti por si o próprio e começa a contribuir.” (RPEE.3)

F-Obstáculos ao envolvimento dos membros na escola.	q. Modos de atuação face a divergências de opinião nos processos de tomada de decisão	Esclarecimento das opiniões individuais e procura de consensos	“A decisão saiu depois de cada um apresentar a sua opinião, então quando duas pessoas têm opiniões diferentes nos tentamos esclarecer as posições até um deles ficar mesmo claro e saiu no caminho onde estava e entra no rumo onde estão muita gente.” (RPEE.3)
	r. Motivos que (im)possibilitam a participação dos membros no conselho	Inexistência de motivos para não participação dos membros	“Foi da primeira vez fraca participação então o presidente e a diretora primeiro tiramos opinião que estes que faltam como podemos considerar porque se diz que é encontro temos que cumprir todo afinal no sábado não é dia lectivo? Então a diretora concordou mas como podemos fazer? se voluntariou o presidente e tinha que passar pessoalmente convocar os professores para o segundo encontro e o segundo encontro participaram e quase nos ficamos ricos..” (RPEE.3)
	s. Presença da Diretora e funcionamento do conselho	Bom relacionamento, facilitador da participação	“Não, a diretora até nos deixa livre, ela fica no canto nos a discutirmos e mesmo se existir alguma coisa que devemos focar a diretora focasse e ela intervém numa maneira que a pessoa pode compreender e a própria diretora sabe perdoar, digo assim porque ouve uma vez que um professor ficou assim chocado, pouco atrasado e queria culpar a diretora e ela pediu desculpa ao professor e disse que da próxima vez aproxime a ela porque ela é cidadã. (RPEE.3)

Entrevista a Representante dos Pais e Encarregados de Educação

Codificação: RPEE.4 (Representante dos Pais e Encarregados de Educação)

Categories de análise	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo
A- Constituição Do Conselho	Conselho de escola: a. Eleição do Representant e 4 dos pais	Eleição de entre os pais / mães de turma	“Houve um encontro em que participaram os, os, pais das turmas depois dali foi eleito para poder pertencer neste conselho da escola” (RPEE.4)
		Forma de eleição	“Quem me escolheu foram os pais onde cada um indicava quem achava que deveria representar a turma, e os outros membros também foram escolhidos neste processo de votação.” (RPEE.4) “Por escrutínio podemos dizer assim, foi uma votação aberta onde cada membro ia indicando qual dos pais deveria representar.”
B-Relações entre membros do conselho e entre membros e escola	b. Relações escola / membros do conselho	Colaboração de trabalho recíproca	“É uma relação de ser boa, porque é a partir deste conselho que ajuda no funcionamento para com a escola, então é uma relação de abertura e colaboração entre ambas as partes” (RPEE.4)
		Colaboração com a escola	“Temos sempre colaborado nas atividades com a escola isso significaria que temos um bom, é, portanto, uma boa aproximação com a escola. (RPEE.4)
			Participação ativa
	d. Relação do Representant e da	Aprendizagem e troca de experiência	“Contribuo para o bem da própria, do próprio conselho de escola e a minha contribuição é mesmo de poder dar o meu apoio do que, que eu sei para poder é transmitir os meus conhecimentos, experiências e aprender dos meus

C-Conceções de participação no Conselho e na escola)	comunidade com os membros do conselho		colegas para que avancemos no mesmo ritmo. ” (RPEE.4)
	e. Relação diretora membros do conselho	Clima de abertura à realização das atividades propostas pelo conselho	“Também é uma, uma ligação boa nem, porque tudo nos só temos feito propostas para realização de qualquer encontro e a escola ou direção da escola, é, já como sabe que a atividade quem deve desempenhar é o conselho da escola e ela nunca se pós a parti sobre como deve ser realizada essa atividade pelo conselho de escola pelo contrário a diretora é muito aberta e colabora bastante nas discussões que nos temos tido nos nossos encontros” (RPEE.4)
D- Funcionamento do Conselho	f. Reuniões realizadas	Periodicidade	“Bom praticamente o conselho da escola durante o trimestre tem por realizar três reuniões e até agora pelo menos desde que nos fomos escolhidos este é a quarta reunião, faltando apenas o ultimo encontro.” (RPEE.4)
	g. Plano anual de atividades	Calendarização das reuniões	<p>“Nos funcionamos com base no plano, porque temos que saber neste período quantas reuniões que devemos fazer com os encarregados de educação e depois para poder levar aquelas resoluções para o próprio conselho da escola.” (RPEE.4)</p> <p>“Bom atividades praticamente são daqueles da vida pratica para poder o controle das situações de que temos vivido questões de indisciplina por parte, cometido por parte dos nossos educandos, é faltas de aulas, atrasos, questão de uniformes escolares, então são estas questões que temos é planificado para que façamos palestras para poder transmitir aos nossos alunos que cada pai e encarregados para poder se for o caso de uniforme para poder comprar porque aqui na escola tem feito uniforme, então os encarregados de educação tem que tirar dinheiro dar os seus filhos e poder comprar para uniformizar.” (RPEE.4)</p>
	h. Conhecimento e Análise	Regulamento interno	“ O regulamento fomos apresentados e o mesmo já estava definido pela direção e não sei se os anteriores tiveram a oportunidade de dizer o que deve

	dos documentos normativos da escola		ser feito ou não ser feito já fomos apresentados”. (RPEE.4)
i.	Formação de comissões de trabalho pelo conselho	Inexistência de comissões de trabalho	“Pelo que sei até aqui ainda não foram formadas comissões de trabalho” (RPEE.4)
j.	Formas alternativas de envolvimento dos membros nas atividades	Reuniões semanais com pais e mães de turma Aproveitamento escolar dos alunos	“Em termos gerais outras atividades fora daquilo que nos temos feito aqui não posso mentir ainda não tenho uma informação assim, a não ser nos trabalhamos com base naquilo que esta regulado pela própria escola ou seja as reuniões que temos tido nas quartas-feiras com as turmas.” (RPEE.4) “Para informação das atividades ou como é que decorreu o semestre” (RPEE.4) “Temos um relatório de como o semestre funcionou, quais foram as dificuldades e procuramos formas de como sanar aquelas dificuldades relacionadas com o aproveitamento pedagógico dos alunos.”
k.	Assuntos discutidos dentro do conselho	Dependendo da agenda de cada reunião	“Isso é dependendo da agenda que o conselho já tem elabora com base na situação interna da escola, vária de, de encontro para encontro” (RPEE.4)
l.	Assuntos a discutir no conselho	Definidos pela direção da escola	“Os assuntos para trazer aqui na, na, nossa, nos nossos conselhos é a direção da escola nem se for por parte do aproveitamento pedagógico depois de eles terem feito o trabalho de uniformizar unificar os assuntos das turmas e classes então eles transmitem para o conselho da, da, escola através de uma convocatória e da agenda do encontro o que esta a se passar para também estarmos na linha e trabalharmos em conjunto. a ser realizado para que possamos trabalhar em conjunto.” (RPEE.4)

E-Tomada de decisão	<p>m. Tomada de decisão</p> <p>n. Estratégias de envolvimento dos membros nas discussões</p> <p>o. Modos de atuação face a divergências de opinião nos processos de tomada de decisão</p>	<p>Presidente com base na maioria</p> <p>Valorização da participação dos membros</p> <p>Sensibilização sobre a importância da participação de todos</p> <p>Fomento do debate</p> <p>Análise com base no regulamento interno</p>	<p>“Bom a decisão final, depois de um bom debate então o presidente faz um, uma recapitulação para poder tirar uma conclusão já final, então é o presidente que diz que vamos aplicar esta nossa proposta de acordo com as posições tomadas pela maioria” (RPEE.4)</p> <p>“O presidente nunca foi fora daquilo que nos temos proposto ele tem se concordado mediante o assunto debatido para poder se inteirar em como resolver os problemas” (RPEE.4)</p> <p>“E ele tem nos incentivado a falar e contribuir quando um assunto ou problema esta a ser discutido” (RPEE.4)</p> <p>“Ele [o Presidente] quando não fica satisfeito pelo debate insiste para poder estar enriquecida e todos contribuirém, procura voltar a trazer os assuntos e incentiva os membros dizendo que o assunto é de muita importância e nos devemos participar e dar as nossas opiniões sobre o assunto.” (RPEE.4)</p> <p>“Tem havido esse tipo de, de, coisa, de divergência e para ultrapassar esse tipo de divergência, colocamos segundo a situação actual ou interna que o próprio sitio onde se vai tratar o assunto e para fazer o balanço que isto aqui da para ser aplicado e isto aqui não deve ser aplicado se não agimos fora dos regulamentos.” (RPEE.4)</p>
F-Obstáculos ao envolvimento dos membros na escola.	p. Motivos que (im)possibilitam a participação dos membros no conselho	Inexistência de motivos para não participação dos membros	“Eu acho que não devem existir salvo caso existir vamos lá uma, uma o egoísmo podemos dizer assim, mas em termos gerais como o objetivo é único para poder é, elevar o desenvolvimento da própria escola não existe, não pode existir uma, uma, um impedimento de os membros da escola conhecer aquilo que é dos segredos ate se possível da própria escola e assim contribuir para a melhoria da escola. ” (RPEE.4)

	q. Presença da Diretora e funcionamento do conselho	Sem influência na forma de funcionamento do conselho	“O participar da diretora nos nossos encontros do conselho da escola não seria a motivação de nos coisa, mesmo se nos próprios estivermos sem a presença da diretora discutimos abertamente os nossos assuntos para termos uma solução, então a diretora estar ou não nos discutimos de forma aberta.” (RPEE.4)
--	---	--	---

Entrevista a Representante dos Alunos

Codificação: RA (Representante dos Alunos)

Categories de análise	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo
A- Constituição Do Conselho	Conselho de escola: a. Eleição do representante dos alunos	Eleição de entre os chefes de turma	“Houve um encontro de todos os chefes das turmas, então dentro daquele encontro e, e, tinham que escolher um chefe que podia representar já todos os chefes neste caso o chefe geral então dentro todos os chefes eles viram que podiam me eleger a mim como chefe” (RA)
		Forma de eleição	“A eleição foi do tipo voto, cada chefe na turma passava em frente e o pessoal votava então foi um voto aberto onde cada um levantava a mão para o chefe que ele achava que poderia representar.” (RA)
B-Relações entre membros do conselho e entre membros e escola	b. Relações escola / membros do conselho	Colaboração na resolução dos problemas	“A relação tem sido uma relação criativa e colaborativa como tivemos hoje de retificar aquilo que os alunos tem feito e opinar dar ideias para resolver os problemas ligados aos alunos” (RA) “Temos trabalhado em conjunto e nos ajudamos a escola a ultrapassar as dificuldades quando damos as nossas opiniões dentro do conselho, quase é isso.” (RA)
		Clima de abertura	“A escola nos incentiva a contribuir com as nossas ideias e experiencias” (RA)
C-Conceções de participação no Conselho e na escola	c. Perceção face à participação dos membros no conselho	Participação crítica positiva	“A participação dos membros do conselho é uma boa participação porque é bom na criticar e para termos a solução, sim então é bom que a gente critique para podermos termos bons resultados, portanto os membros quando se discutem os assuntos tem contribuído, colaboram e dão a opinião deles” (RA)
		Colaboração na resolução dos	“A participação dos membros é de colaborar quando é um assunto e que tem a ver com com os estudantes assim como os professores e a intenção é de

D- Funcionamen to do Conselho	d. Participação do Representant e no conselho	problemas	contribuir com as opiniões e ideias deles para resolver os problemas” (RA)
		Apresentação dos problemas dos alunos	“A minha participação tem sido de representar os estudantes da escola, e nos assuntos discutidos tenho contribuído, sim, tenho contribuído e tenho falado aquilo que eu tenho notado nas salas assim como o comportamento dos colegas”(RA)
		Colaboração ativa nas discussões	“Por isso a participação tem sido ativa porque eu exponho a minha opinião num assunto e quando estamos a debater gosto de contribuir e dar a minha posição” (RA)
	e. Relação do Representant e alunos com os membros do conselho	Valorização das contribuições	“Aquilo que eu falo tem sido valorizado porque toda ideia que saiu daqui é uma ideia valida e se for uma ideia em que não faz sentido e tem a ver com a reunião acho que já não encaixa nos assuntos nem” (RA)
		Colaboração e troca de experiencia	“Tenho uma dúvida e uma preocupação exponho a eles para me esclarecerem e se eu tenho uma ideia, se por acaso for uma ideia que tem a ver com o conselho também nos partilhamos juntos, então temos colaborado juntos para ultrapassar os problemas de forma aberta e sincera” (RA)
	f. Relação diretora membros do conselho	Colaboração nas atividades e clima de abertura	“A diretora esta sempre presente nos nossos encontros e ela é muito aberta, nos incentiva a participar nos encontros e a colaborar com a escola.” (RA)
	g. Reuniões realizadas	Periodicidade	“Esta reunião parece-me ser a terceira ou quarta e falta mais uma que é a ultima” (RA)
	h. Plano anual de atividades	Inexistência do plano	“Quanto a isso ainda não se fez nenhum plano e porque se fizesse um plano parece que cada um já teria o, o plano, nos trabalhamos com base nas agendas de reunião que recebemos onde vem os pontos a discutir e os diversos.” (RA)

	<p>i. Conhecimento e Análise dos documentos normativos da escola</p>	<p>Regulamento interno</p> <p>Plano orçamental</p>	<p>“A diretora tem falado de ppf e é uma coisas que a escola tem lamentado e tem falado, então já quando nos como estudante não obedecemos como é que é os mandamentos assim como as regras da escola é onde a direção vai tomar as medidas” (RA)</p> <p>“Em relação aos outros planos como plano orçamental e outros ainda não foi discutido.” (RA)</p>
	<p>j. Formação de comissões de trabalho pelo conselho</p>	<p>Inexistência de comissões de trabalho</p>	<p>“Não até agora não formamos nenhuma comissão de trabalho”(RA)</p>
	<p>k. Formas alternativas de envolvimento dos membros nas atividades</p>	<p>Participação em atividades de melhoria do espaço escolar</p>	<p>“As atividades que temos feita são apenas quando existem eventos na escola ou trabalhos de reparação e manutenção da escola” (RA)</p>
	<p>l. Perceção sobre outras formas alternativas de envolvimento dos membros nas atividades</p>	<p>Atividades extracurriculares</p>	<p>“Mobilizar os estudantes e nos aqui temos um talhão muito grande e temos aqui a parte da agronomia e eles podiam colaborar com os alunos para que possam é fortificar aquela área e juntamente com os membros do conselho assim como o professor indicado naquela área podem unir e realizar varias atividades de plantio de sementes”(RA)</p>
	<p>m. Assuntos discutidos</p>	<p>Comportamento dos alunos</p>	<p>“Os assuntos que nos temos discutidos, e primeiro é a pontualidade os alunos chegam tarde na escola muito mais não participam concentrações e também</p>

E-Tomada de decisão	dentro do conselho		o tem tocado na parte do uso de álcool nos estudantes, e cortes extravagante que a escola também não aconselha e uso de produtos nas mulheres também, temos tocado nesses encontros.” (RA)
	n. Assuntos a discutir no conselho	Forma de definição dos assuntos a discutir	“Dentro do encontro o presidente conselho pergunta no próximo encontro o que temos de tratar então dai nos juntamente combinamos e marcamos o tema que podemos abordar” (RA)
		Forma de apresentação / resolução dos problemas	“a diretora juntamente com o presidente tem feito as convocatórias e a agenda da reunião com base nas nossas proposta e outras assuntos que a direção acha importante discutir” (RA)
	o. Tomada de decisão	Decisão conjunta por maioria	“Então quando inicia a reunião temos que ver os pontos da agenda e no fim existem os diversos onde cada um pode colocar as preocupações que não estavam na agenda.” (RA)
	p. Estratégias de envolvimento dos membros nas discussões	Sensibilização sobre a importância da participação de todos	“Nos todos colaboramos cada um tira a ideia dele e se for uma ideia em que todos concordam sim ficamos com aquela ideia então as decisões são tomadas depois de serem ouvidas as ideias de cada um e no final depois dum debate tomasse a posição de acordo com a maioria”(RA)
q. Modos de atuação face a divergências	Análise de cada posição e procura de consensos	“A reação do presidente, e tem sido como é que é de mobilizar os membros a contribuir fazendo nos entender que os assuntos discutidos são importantes para o conselho e que as nossas contribuições são importantes porque vão ajudar a escola a melhorar.” (RA)	
			“Tem havido divergências na medida em que alguns membros colocam uma ideia e os outros não concordam e ai nos temos que ouvir as várias posições e no final a diretora e o presidente fazem uma síntese final e tomamos a decisão” (RA)

<p>F-Obstáculos ao envolvimento dos membros na escola.</p>	<p>de opinião nos processos de tomada de decisão</p> <p>r. Motivos que (im)possibilitam a participação dos membros no conselho</p> <p>s. Presença da Diretora e funcionamento do conselho</p>	<p>Inexistência de motivos para não participação dos membros</p> <p>Dependência no processo de decisão</p>	<p>“Penso que não existem motivos porque esta direção trabalha muito para que os membros do conselho possam se reunir, veja que é a diretora e o presidente que mandam as convocatórias e se preocupam para que todos se façam presente” (RA)</p> <p>“A minha opinião é que a diretora quando participa nos nossos encontros claro que nos temos discutidos melhor porque ela nos orienta em termos do regulamento e também existem alguns assuntos que nós não podemos tomar sem a presença dela. (RA)</p> <p>“Estando aqui a diretora é mais fácil ouvirmos a ideia dela e também é muito bom que ela esteja aqui porque ela é quem a superior da escola então não faz sentido estarmos aqui reunidos num encontro sobre o aproveitamento da escola e a diretora não estar presente.”</p>
--	---	--	---

Entrevista a Representante dos Professores

Codificação: RP (Representante dos Professores)

Categories de análise	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo
A- Constituição Do Conselho	Conselho de escola: a. Eleição do representante dos professores	Eleição de entre os professores Forma de eleição	“Bom para eleição colocou-se a disposição a lista de todo professores então se fez assim a eleição então os que, os que tiveram mais votos é que passaram para o conselho de escola” (RP) “No processo de votação haviam uns papéis que serviam com votos então, a pessoa escrevia o nome a partir da lista geral dos professores, o nome da pessoa preferida por si, então escrevia o nome e metia os voto numa caixa que se considerava como uma urna então metia-se la e depois a própria direção teve que contar então aqueles que tiveram mais votos é que passaram para aqui.” (RP)
B-Relações entre membros do conselho e entre membros e escola	b. Relações escola / membros do conselho	Colaboração na resolução dos problemas	“A relação só de trabalho, bom o conselho é considerado como um órgão máximo num estabelecimento de escola como este e é a ele que cabe decidir muitas questões que se refere a escola, então a própria direção da escola é que quando tem qualquer preocupação tem colocado ao conselho da escola como órgão máximo e, é, o conselho da escola aprecia e da alguma decisão numa maneira como se deve resolver.” (RP)
C-Conceções de participação no Conselho e na escola	c. Perceção do Representante e/professores face à participação	Participação aberta na resolução dos problemas	“Bom, eu considero que é uma participação boa porque, todas as questões que se colocam os membros portanto sempre contribuem e mostram formas de como se deve dar a solução, então eles falam de forma aberta e apresentam as suas opiniões.” (RP)

D- Funcionamen to do Conselho	dos membros no conselho		
	d. Participação do Representant e no conselho	Participação ativa	“Eu considero uma participação boa porque dou opinião naquilo que é entender da questão colocada, e a partir da minha participação eu consigo por a minha opinião e contribuir quando acho que tenho algo que vai ajudar a resolver o assunto em discussão” (RP)
	e. Relação do Representant e professores com os membros do conselho	Troca de experiencia	“Então também é um relacionamento de colaboração e troca de experiencia pois dentro do conselho nos temos discutido vários assuntos sobre os educandos e aqui tenho aprendido muito, com os meus colegas” (RP)
		Resolução conjunta dos problemas	“A nossa relação é boa pois nos temos nos ajudados na medida em que os problemas são resolvidos em conjunto e nos trabalhamos duma forma em que as nossas opiniões e ideias ajudam na resolução dos mesmos problemas.” (RP)
	f. Relação diretora membros do conselho	Colaboração nas atividades	“Bom primeiro porque a diretora é parte do conselho da escola e como parte ela participa no encontro como também como membro desse órgão porque o órgão não é dirigido pela diretora da escola é dirigido por um presidente e um secretário que são pais e encarregados de educação.” (RP)
	Escuta ativa e participação aberta	“Então ela tem participado sem imposições e tentando sempre ouvir as opiniões dos outros membros.” (RP)	
	g. Reuniões realizadas	Periodicidade	“Geralmente são três, bom para nos podemos ter realizado mais duas ou três ou quanto porque como este órgão é recente foi revitalizado este ano então tivemos acumulado de questões e tivemos que realizar mais reuniões para ver se dávamos evasão a aquilo que já estava acumulado, mas a própria regra são três que podendo ser realizada aquele extraordinário onde haja necessidade.” (RP)

	h. Plano anual de atividades	Perceção da existência de um plano	“Bom no plano do, do conselho da escola prevê primeiro a realização dos próprios encontros, acho que a supervisão das atividades da escola como órgão fiscalizador, então o conselho tem um plano de atividades.” (RP)
		Desconhecimento das atividades previstos no plano	“Não agora não me faco ideia das tais atividades” (RP)
	i. Conhecimento e Análise dos documentos normativos da escola	Plano anual de atividades	“Sim passou só que passou tarde, por isso que estou a dizer que tivemos que ter mais reuniões porquê havia muita questão acumulada porquê geralmente o plano da escola deve ser aprovado mesmo no fim do ano antes do início do outro ano letivo, então deve se aprovar o plano e o regulamento.” (RP)
		Regulamento Interno	“Sim, nos discutimos até estudamos o próprio regulamento.” (RP)
		Parecer do conselho nos documentos analisados	“As recomendações foram tantas mas em geral nos aprendemos a estudar o regulamento a partir da própria prática.” (RP)
j. Formação de comissões de trabalho pelo conselho	Inexistência de comissões de trabalho	“Bom normalmente sim porque existe aquilo que são as comissões de trabalho e cada comissão tem uma atividade que deve realizar mas até aqui ainda não foram formadas estas comissões de trabalho e por causa da tal rapidez com que eu disse algumas questões não foram formalmente realizadas.” (RP)	
k. Assuntos discutidos dentro do conselho	Questões pedagógicas	“São diversas porque tratamos a situação da própria escola, os assuntos pedagógicos assuntos que se referem a escola na sua generalidade então não existem assuntos muitos específicos, claro o conselho tem limites até onde deve discutir os assuntos.” (RP)	
	Regulamento interno	“Porque geralmente de todas as reuniões discutidas atrás estávamos a discutir a pertinência do regulamento da escola mesmo o que estávamos a discutir hoje no fundo tem a ver com o cumprimento do regulamento interno, por	

E-Tomada de decisão			exemplo fala de falta dos aluno, participação dos pais e encarregados de educação” (RP)
	l. Assuntos a discutir no conselho	Assuntos sem enquadramento noutros órgãos de gestão da escola	“Primeiro porque este órgão além deste órgão nos temos outros órgãos da escola que é a secção pedagógica, antes da secção pedagógica temos o grupo de disciplina em que discute os problemas internos de cada disciplina, outros problemas que não cabe ali então cabe a secção pedagógica, então também se pode discutir, além deste se não couber existe a direção da escola, porque o conselho da escola não é para tratar um assunto específico dum professor porque existem uns órgãos anteriores a este.” (RP)
	m. Tomada de decisão	Procura de consensos	“Não a decisão final num conselho de escola é tomada conjuntamente, é tomada conjuntamente, geralmente deveria existir votação se aquela decisão é valida para mim, só que bom aqui ainda não chegamos até esse ponto.” (RP)
		Presidente do conselho	“Então normalmente é o presidente que deve sintetizar a discussão portanto ele mostra a ideia final da discussão.” (RP)
	n. Estratégias de envolvimento dos membros nas discussões	Escuta e integração das opiniões	“Então o presidente é sempre de escutar os membros e depois fazer uma síntese final dos vários pontos discutido, portanto cabe a ele quando nos estamos a contribuir escutar e procurar perceber as contribuições que nos damos e quando estamos a ir num caminho errado ele intervêm.” (RP)
	o. Modos de atuação face a divergências de opinião nos processos de tomada de	Procura de consensos	“Então das várias opiniões que aparecem existe uma que deve ser valida é como já dizíamos essa atitude de tomarmos isto não pode temos que temos que fazer isto não sei quanto então chegasse a um consenso, bom normalmente deveria existir votação mas nunca tivemos um divergência tao grande que merecesse uma votação.” (RP)

<p>F-Obstáculos ao envolvimento dos membros na escola.</p>	<p>decisão</p> <p>p. Motivos que (im)possibilitam a participação dos membros no conselho</p> <p>q. Presença da Diretora e funcionamento do conselho</p>	<p>Inexistência de motivos para não participação dos membros</p> <p>Transmissão de experiência e partilha do conhecimento da escola</p> <p>Colaboração na execução das decisões</p>	<p>“Acho que não existem motivos para impedir os membros de participar neste conselho, pelo contrário a direção desta escola tem incentivado muito os membros a colaborarem nas atividades.” (RP)</p> <p>“Bom geralmente como venho insistindo sempre a diretora como faz parte da direção da escola que é o executor das decisões do conselho, muitas vezes ela participa porque mostrando as dificuldades de aplicação de uma decisão e as dificuldades do seu trabalho no seu dia-a-dia,” (RP)</p> <p>“Porque diretora da escola de acordo com as normas do conselho de escola é parte integrante deste órgão e como ela é que tem a missão de executar a decisão do órgão máximo da escola tem que estar presente para mostrar as dificuldades e sucessos do dia-a-dia e assim apoiar os outros membros a colaborarem e participarem nas discussões.” (RP)</p> <p>“A diretora é parte do conselho da escola e como parte ela participa no encontro como também como membro desse órgão porque o órgão não é dirigido pela diretora da escola é dirigido por um presidente e um secretário que são pais e encarregados de educação então ela tem participado sem imposições e tentando sempre ouvir as opiniões dos outros membros.” (RP)</p>
--	---	---	--

Entrevista ao Presidente do Conselho de Escola

Codificação: PCE (Presidente do Conselho de Escola)

Categories de análise	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo
A- Constituição Do Conselho	Conselho de escola: a. Eleição do presidente	Eleição do pai/mãe de turma Eleição de entre os pais / mães de turma	“Em princípio houve eleições ao nível das turmas que devíamos encontrar pai e mãe da escola e eu foi um dos escolhidos como pai da turma” (PCE) “Então depois de ser escolhido como pai da turma e, em parte tinha uma ai que era mãe de turma e fomos nos juntar com outros pais escolhidos noutras turmas, dali tinha que se escolher os membros da comunidade que deviam pertencer o conselho da escola, então foi nessa conduta em que culminou a minha escolha como presidente do conselho de escola.” (PCE)
B-Relações entre membros do conselho e entre membros e escola	b. Relações escola / membros do conselho	Relações de trabalho positivas Clima de abertura Colaboração com base no diálogo	“As relações entre os membros do conselho e a escola são mesmo um ambiente que é mesmo bom, que é de trabalho e acho que pode assistir a maneira como participamos” (PCE) “Todos estamos com uma abertura no sentido de encontrar o bem-estar que é da nossa escola” (PCE) “Temos um relacionamento muito bom no sentido de, o diálogo sempre permanece entre nos para ultrapassarmos sempre algumas dificuldades que as vezes podemos encontrar nas turmas” (PCE)
C-Conceções de participação no Conselho e na escola	c. Percepção do Presidente face à participação dos membros no conselho	Clima de colaboração Implicação nas atividades do Conselho	“Eles também colaboram comigo, colaboração nas dificuldades que agente tem tido, sempre nas ocasiões das reuniões apresentamos e em conjunto encontramos alguma saída nem, com medidas apropriadas para podermos vencer” (PCE) “Estão a colaborar muito bem, todos estão cientes no que estamos a fazer” (PCE)

D- Funcionamen to do Conselho	d. Relação do Presidente com os membros do conselho	Participação ativa Relações positivas e clima de abertura	<p>“Os membros por acaso são muito ativos e tem contribuído bastante com suas opiniões, participam muito nos nossos debates.” (PCE)</p> <p>“Eu digo por acaso sinceramente é uma diretora muito aberta hum, nunca quis fazer-se de que eu só eu, então posso fazer tudo sozinha, acho que tem uma abertura muito boa para com o conselho” (PCE)</p> <p>“Eu tenho um relacionamento muito bom com todos” (PCE)</p>
	e. Relação diretora membros do conselho	Colaboração e nas cooperação atividades	<p>“Ela tem colaborado nas nossas atividades e quando estamos a enfrentar um problema ela sempre esta disposta em resolver, então é uma relação de cooperação.” (PCE)</p>
	f. Reuniões realizadas	Periodicidade	<p>“Este é o quarto encontro, significa que falta o ultimo encontro do conselho da escola, porque por ano são 4 encontros já fizemos três mais aquela de zero ficam quatro e no dia 19 de outubro vamos fazer o ultimo encontro.” (PCE)</p>
	g. Plano anual de atividades	Definição das atividades nas reuniões	<p>“Primeiro só temos calendarização das reuniões” (PCE)</p> <p>“Em cada uma das reuniões temos definido o que devemos fazer no outro encontro, mediante as, as atividades decorrentes ao longo do primeiro encontro, então é nesse tipo de balanço que nos permite encontrarmos é, é, é, os objetivos da realização dos nosso encontros ou a agenda de trabalho dos nossos encontros” (PCE)</p>
	h. Conhecimento e Análise dos documentos normativos da escola	Plano anual da escola Regulamento interno Plano orçamental	<p>“Pronto a escola em si, ele quando muito tem um plano que é das atividades escolares e que esse plano é que está sendo seguido e fomos já apresentados no sentido de conhecermos juntos ao longo desse nosso tempo de trabalho”(PCE)</p> <p>“O regulamento interno também fomos apresentados leu-se na primeira reunião e todos ficamos a conhecer” (PCE)</p> <p>“O plano orçamental digo mesmo de verdade essa escola é uma escola privada que é muito mais responsabilidade da igreja católica não é do estado para nos estarmos a falar dos orçamentos” (PCE)</p>

	<p>i. Formação de comissões de trabalho pelo conselho</p>	<p>Inexistência de comissões de trabalho</p>	<p>“Por enquanto, as comissões de trabalho ainda não foram formados e como não tínhamos um grupo ativo no ano passado para nós esta sendo uma coisa em constituição desses planos de trabalho” (PCE)</p>
	<p>j. Formas alternativas de envolvimento dos membros nas atividades</p>	<p>Participação em atividades de melhoria do espaço escolar</p>	<p>“Os membros do coiso... do Conselho de escola se envolvem nas atividades da escola por exemplo quando a escola sabe que este fim-de-semana temos que fazer limpeza, então através daquelas turmas escolhidas para vir fazer trabalho na escola então os diretores das turmas e alguns membros pertencentes a essas turmas aparecem e fazem junto o trabalho com a escola” (PCE)</p>
	<p>k. Assuntos discutidos dentro do conselho</p>	<p>Estratégias promotoras do bom aproveitamento escolar</p>	<p>“É questão de como conduzirmos o aluno até ao aproveitamento aceitável” (PCE) “As atividades principais que temos em volta desse aluno é como enquadrarmos esse aluno no aproveitamento da escola, acompanhando a ele partir la de casa dos seus encarregados até aqui na escola” (PCE)</p>
	<p>l. Assuntos a discutir no conselho</p>	<p>Definição dos assuntos a discutir</p>	<p>“São assuntos que aparecem a medida do trabalho que estamos a, a desenvolver então, nas quartas-feiras por exemplo as turmas estão reunidas para discutir os assuntos que estão a reportar por exemplo da quarta-feira passada para próxima quarta-feira, então nessas questões, nesses envolvimento de, de atividades então nas quartas-feiras sempre aparece qualquer problema a apresentar” (PCE) “Esses assuntos aqui no conselho a gente primeiro quando chegamos apresentamos a situação nem, e as pessoas se na verdade era só duma turma a gente consegue encontrar mecanismo de como ir intervir” (PCE)</p>
		<p>Forma de apresentação / resolução dos problemas</p>	<p>“Se é uma questão geral então envolvemos todo o, todo o, o professore neste caso ou então o sector pedagógico porque muito mais esta ligado nessas questão para tomar afeto dos problemas que assim acontecem para conseguirmos sanar” (PCE)</p>

E-Tomada de decisão	m. Canalização dos problemas ao presidente	Comunicação pelo diretor de turma Direção da escola	“Esses assuntos chegam até mim é devido a colaboração que existe entre o diretor de turma, pais de turma” (PCE) “Acho que a um sítio onde eles não conseguem então o assunto chega até a direção da escola e a direção da escola também comunica o presidente do conselho e elaboramos uma agenda de trabalho” (PCE)
	n. Tomada de decisão	Decisão conjunta	“A decisão final sobre um assunto é conselho da escola, todos os membros, nesses casos por exemplo o corpo que você viu hoje aqui reunido, são os membros que constituem o conselho de escola, são estes que na base de discussão encontram um em algumas soluções” (PCE)
	o. Estratégias de envolvimento dos membros nas discussões	Sensibilização sobre a importância da participação de todos	“O que eu tenho feito é sempre aproximar os colegas de trabalho e eu digo que na verdade devemos falar daquilo que sentimos porque se não falamos a gente não vamos avançar, nós temos que falar aquilo que sentimos nas nossas atividades” (PCE)
	p. Modos de atuação face a divergências de opinião nos processos de tomada de decisão	Análise caso a caso Adiamento da reunião para outro momento	“As divergências de opiniões são ultrapassadas a medida que cada assunto que aparece, por exemplo, se está ligado ao sector pedagógico este levanta a maneira como está arrumada ou se pelo regulamento ou então pelo ministério” (PCE) “Por acaso quando, houve uma essa situação em que nos depois de tanto discutir vimos que não tínhamos uma saída e encontramos o porque que não estávamos a ter saída, por causa de ausência alguns elementos que deveriam esclarecer a coisa então tivemos que adiar a reunião e marcar uma outra reunião” (PCE)
F-Obstáculos ao envolvimento dos	q. Motivos que (im)possibilitam a participação	Inexistência de motivos para não participação dos membros	“Penso que não existem motivos para os membros não participarem” (PCE) “A escola é muito aberta e tem colaborado conosco, até porque é a escola que mais tem mobilizado os membros” (PCE)

<p>membros na escola.</p>	<p>dos membros no conselho</p> <p>r. Presença da Diretora e funcionamento do conselho</p>	<p>Bom relacionamento, facilitador da participação</p>	<p>“Eu digo são abertos todos falam, falam bem mesmo, até que a presença da diretora facilita as nossas discussões porque a questões que nos não iríamos saber como conduzir de acordo com os regulamentos do ministério.” (PCE)</p>
---------------------------	---	--	--

Entrevista ao pedagógico

Codificação: DP (Diretor pedagógico)

Categories de análise	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
A- Constituição Do Conselho	Conselho de escola: a. Eleição do representante dos professores	Consenso da direção da escola	“A escolha foi de consenso da escola viu que deviriam me escolher para representar o corpo docente, também como pedagógico por inerência da minha função tenho que fazer parte do conselho” (DP)
B-Relações entre membros do conselho e entre membros e escola	b. Relações escola / membros do conselho	Clima de camaradagem e abertura	“Portanto diríamos que é um relacionamento de camaradagem nem... um relacionamento de ajuda mutua que eu tenho que partilhar em termos de experiencia mostro aos meus colegas e os meus colegas também aquilo que é da experiencia deles mostram a mim e eu concordo quando for favorável e discordo quando não for favorável e eles dão motivos nem porque que isso tem que ser assim nem e eu também mostro a minha opinião” (DP)
		Boa aceitação das decisões do conselho	“A nossa relação tem sido boa porque nos dependemos muito mais daquilo que saiu do conselho então a escola não tem nada a impor ou a ir colocar ao conselho para tomar as decisões daquilo que a escola pretende que seja, as decisões saem do conselho de escola para serem alimentadas a toda a escola.” (DP)
	c. Perceção do Diretor Pedagógico face à participação	Clima de colaboração aberto Aceitação da opinião da maioria	“Eu acho que como esta decorrendo o processo esta sendo boa e devia continuar como portanto não a como disso antes uma particularidade de priorizar este como é estrutura da escola, aqui as opiniões são cultivadas em todas as partes quer na parte daquele que é elemento da comunidade que sai ali de fora nos alimentamos desde que a experiencia seja boa nos temos

C-Conceções de participação no Conselho e na escola	dos membros no conselho		optado por seguir aquilo que é da orientação da maioria.” (DP) “Não existe nenhum receio no meio destes membros, não tem havido reservas, aquelas situações que acham que devem ser debatidas debatesse e cada um da a sua contribuição e como os membros tem de acesso de assistir o decurso das actividades eles apresentam e juntos procuramos formas de como resolver os assuntos encontrados.”(DP)
	d. Participação do pedagógico no conselho	Participação ativa, sujeita ao debate e juízo dos restantes elementos	“Participo bem é aquilo que é de contributo que eu dou ao conselho e os meus colegas concordam e se for favorável ficam de acordo com aquilo que é e se não for discordam portanto a participação é boa.” (DP) “Eu não fico aflito não, antes pelo contrario enriqueço-me como pelas experiencias do porque que a minha experiencia foi rejeitada e alimento-me da opinião deles e dão um contributo deles e fico a saber que afinal de contas isto eu estava erado e o que deve fazer futuramente.”(DP)
	e. Relação diretora membros do conselho	Colaboração e nas cooperação atividades	“Bom a diretora logicamente tem feito de tudo para poder contribuir nas atividades desenvolvidas pelos membros dentro do conselho, alias ela como membro tem contribuído nas discussões duma forma ativa.” (DP)
	f. Reuniões realizadas	Periodicidade	“Eu quando estava de férias já se realizaram cerca de duas e, desde que começamos o ano já fizemos duas mais, aquelas que fizeram quando eu estava de férias portanto, totalizam de quatro, esta é a quinta reunião parece.” (DP)
	g. Plano anual de atividades	Desconhecimento de um plano formal de atividades	“O conselho tem um plano de atividades só que o presidente ainda não nos distribui nem... nos temos um plano próprio até porque o presidente tem a sua pasta nem... onde toda informação que nos temos feito” (DP) “As atividades são diversas uma delas é esta a realização de reuniões nem... as reuniões já estão programadas assim por exemplo já que estava aqui já ouviu que provavelmente no próximo sábado teríamos mais um encontro” (DP)

D- Funcionamen to do Conselho	h. Conheciment o e Análise dos documentos normativos da escola	Plano orçamental	“O plano do orçamento ainda não passou infelizmente a escola como é comunitária onde não tem um fundo próprio para ser gerido é uma das dificuldades que temos então muita das vezes o que tem se discutido não tem sido ligado muito bem ligado aos fundos”(DP)
		Regulamento interno	“Discutimos o regulamento geral da escola e quando o conselho emite um parecer a escola tem acatado até porque quando discutimos aqui os assuntos e chegamos a um consenso a escola tem implementado as decisões deste conselho” (DP)
	i. Formação de comissões de trabalho pelo conselho	Inexistência de comissões de trabalho	“É... comissões de trabalho, como tal, nos não temos...”(DP)
	j. Assuntos discutidos dentro do conselho	Acompanhamento dos educandos	“O acompanhamento dos nossos educandos aqui na escola então nos entendemos que a educação aqui das nossas crianças não deve ser apenas do professor mas temos que é envolver diferentes tipos de elementos e estes nos podemos encontrar dentro do conselho de escola.” (DP)
		Forma de apresentação / resolução dos problemas	“Esses assuntos são discutidos como disse antes, nos temos vindo a discutir esses assuntos mediante a natureza do problema então tomamos as decisões próprias das situações que temos nos que encarar, existem assuntos que terminam por aqui tomamos deliberações e outros envolvemos membros do conselho pedagógico ou mesmo aos professores temos vindo a consultar algumas decisões consultas e algumas deliberações fizemos anúncio a eles que a partir de agora temos que fazer assim como decisão do conselho. ” (DP)
k. Assuntos a discutir no conselho	Proposta do presidente		“Dum lado o presidente traz as informações de fora” (DP)
		Direção da escola	“Nos como membros aqui da escola também propomos algumas informações a serem discutidas no conselho, porque aqueles assuntos que achamos que são pertinentes e achamos que não conseguimos resolver de imediato então fizemos a questão de recolher e fazer viver dentro do conselho da escola,

E-Tomada de decisão	l. Tomada de decisão	Presidente com base no Consenso da maioria	então dum lado são os membros do conselho e outro nos membros da direção trouxemos aqueles assuntos que não forma resolvidos ou que temos reservas de resolução para ver se o conselho da uma medida imediata.” (DP) “A decisão tem se chegado a partir deste consenso, por exemplo aqui estava a discutir-se das faltas e existiu aquele pai que diz que temos que temos que penalizar aquele que tem mais faltas pagando dinheiro não é e toda a gente repudiou” “Depois de se achar o que é consensual é isto então o presidente delibera que olha a partir de hoje temos que agir desta maneira, sim depois de todos termos a conclusão de que a ideia principal aqui é esta então tomamos a decisão.” (DP)
		Com base nos regulamentos	“A penalização deve basear-se no regulamento então sempre recorremos aquilo que é instrumento para ofício de todo país, então a partir dali nos explicamos qual é esse aluno que deve reprovar por falta e em que situação deve se encontrar o aluno e a partir dali e tomamos decisão nunca inventamos” (DP)
	m. Estratégias de envolvimento dos membros nas discussões	Sensibilização sobre a importância da participação de todos	“Claro o presidente sempre tem incentivado os membros a colaborarem e quando estes não falam ele se levanta e usa de todos argumentos para mostrar aos membros que a sua participação é importante” (DP)
	n. Modos de atuação face a divergências de opinião	Procura de consensos	“Divergências sempre tem existido e nos tentamos ultrapassar através da opinião conjunta, aquilo que é consensual então submetemos a nossa opinião partir dali aquilo que é construtivo que pode alimentar os estudantes” (DP)
		Análise das opiniões divergentes e decisão por maioria	“Tentamos explorar as partes divergentes levando os membros a darem a sua opinião para que possamos analisar e ver que vantagens e desvantagens existentes em cada posição e onde a maioria decide optamos por esse caminho.” (DP)

<p>F-Obstáculos ao envolvimento dos membros na escola.</p>	<p>nos processos de tomada de decisão</p> <p>o. Motivos que (im)possibilitam em a participação dos membros no conselho</p> <p>p. Presença da Diretora e funcionamento do conselho</p>	<p>Inexistência de motivos para não participação dos membros</p> <p>Dependência da Diretora no processo de decisão</p>	<p>“Penso que não existem situações em que podem dificultar a participação dos membros de participarem dentro do conselho ou em outras atividades.” (DP)</p> <p>“A nossa escola tem particularidades doutras escolas nem é selizeana e existem situações que não são permitidas e a diretora intervém mas quanto a isso nos temos um regulamento próprio então quando se diz que olha a toda a aluna a sua saia deve estar em baixo do joelho é uma decisão e esta decisão quem deve fazer o anuncio dentro deste conselho é a diretora então influencia neste sentido particularmente.” (DP)</p>
--	---	--	---

Entrevista a Diretora da Escola

Codificação: DE (Diretora da Escola)

Categories de análise	Sub-categorias	Indicadores	Unidades de registo
A- Constituição Do Conselho	Conselho de escola: a. Constituiã o do conselho	Pais: Eleição de pais e mães de turma pelos diretores de turma	“ Para o nosso caso tivemos um encontro com pais e encarregados de educação, cada diretor de turma reuniu os pais e encarregados de educação e ali elegeu-se o pai e mãe de turma, na primeira fase então tivemos dezoito turmas para dizer que tivemos trinta e duas pessoas” (DE)
		Eleição dos representantes dos pais do conselho pela diretora	“No mesmo dia eles vieram ter comigo e nos reunimos ali e fizemos a eleição de oito nos precisávamos de oito pelo menos o que preconiza a formação ministerial dos conselhos, mais de um terço, então ali foram eleitos democraticamente oito pais” (D.E)
		Representantes dos alunos: Encontro geral para eleição	“Em relação aos representantes dos alunos tivemos um encontro geral de todos os alunos e escolhemos um aluno e uma aluna para e saiu o chefe geral e a chefe de informação” (DE)
		Representantes das comunidades: Proposta da diretora e do pedagógico	“Contactamos o representante da comunidade que por consciência é o líder comunitário e fomos la ter com o pedagógico e explicamos qual a nossa intenção e ele aderiu”(DE)
		Representantes dos professores: Votação secreta entre todos professores	“Primeiro elaboramos uma lista de todos os professores e preparamos uma caixa e foi uma votação secreta e dai vimos os mais votados e comunicamos”(DE)
B-Relações entre membros do conselho e entre membros e escola		Presidente: Eleição de entre os	“Num primeiro encontro ali fizemos a escolha do presidente, fizemos a apresentação de todos por exemplo ele era representante dos pais e cada um

C-Conceções de participação no Conselho e na escola	b. Relações escola membros do conselho	representantes do conselho	se apresentou e fizemos outra eleição e quem teve mais votos foi o presidente e em segundo lugar foi a secretaria e assim constituímos o conselho.” (D.E)
		Implicação no trabalho	“Tem sido positiva porque os próprios membros do Conselho levaram a serio esta tarefa” (DE) “O conselho de escola já reuniu os professores umas duas vezes, para dizer que a colaboração tem sido muito, muito boa” (DE)
		Relações de trabalho positivas	“Diversas vezes o presidente tem vindo aqui e manda sempre uma mensagem a dizer senhora diretora vou ai para encontrar os alunos, ele tem vindo também nas quartas-feiras na concentração” (DE) “Muitos dos representantes por exemplo a dona Anita que esteve ai a falar também tem vindo aqui as quartas-feiras” (DE)
		Abertura e liberdade	“Primeiro nos reunimos todos membros e tivemos que apresentar a eles ao efetivo dos alunos tanto do primeiro como do segundo turno e eles foram bem acolhido falaram com eles e na ausência da direção da escola deixamos eles livremente” (DE)
c. Perceção face a participação dos membros no conselho	Interesse e boa vontade	“Também é positiva, positiva porque parece que primeiro existe boa vontade e interesse da parte de todos” (DE)	
	Transparente espontânea e	“Eles tem exposto os seus pontos de vista tem também quando existe uma contribuição que eles não estão de acordo com boas maneiras eles dizem que não concordam e procuramos uma posição comum” (DE)	
d. Relação diretora e membros do conselho	Positiva	“Eu creio que é positiva, positiva não tanto de palavra mas como eu dizia nem desde o primeiro momento eu achei, achei este núcleo, esta componente na escola um presente” (DE)	
	Trabalho e cooperação	“Existe um boa relação com o presidente ele tem vindo sempre por exemplo para fazermos convocatória nos entramos de acordo eu redigo e ele vem	

D- Funcionamen to do Conselho	e. Atividades previstas no plano	inexistência do plano de atividades	assina e antes da agenda nos sentamos” (DE) “Fizemos um esboço mas ali não é tanto um plano, plano de atividades o que nos fizemos foi uma calendarização das atividades como dizia é uma primeira experiencia e se pode notar nos ainda estamos com casos de situações preliminares” (DE)
	f. Analise dos documentos normativos da escola	Plano orçamental	“O plano orçamental não analisamos” (DE)
		Regulamento interno	“Já submetemos numa primeira fase o regulamento interno, é verdade que este regulamento interno já esteve ou melhor foi feito aquando foi aberta a escola isto é a dois anos atras, como dizia como não existia o conselho não sei como foi aprovado, mas também olhando as dificuldades na implementação achamos por bem estudar com o conselho” (DE)
	g. Parecer dos documentos analisados	Planos de atividades da diretora	“Também foi apresentado não somente o plano anual de atividades mas o meu plano semanal de atividades e o plano trimestral eu pessoalmente tenho feito um plano semanal de segunda a sexta mas também tenho um plano trimestral” (DE)
		Prioridade aos novos ingressos	“Sim sobretudo em relação aos novos ingressos que é esse assunto que estivemos a tratar e aqui temos colocamos que priorizamos as classes iniciais dos primeiros ciclo e a questão colocada foi se por acaso nos estivermos se nos priorizarmos as primeiras classes não estaríamos a fechar espaço para os alunos” (DE)
h. Posição da direção em relação a recomendação do conselho nos documentos normativos	Submeter a comunidade religiosa	“Temos a identidade nossa de filhas maria auxiliadora que temos parâmetros claros educativos então o que nos temos feito eu quando recebo um parecer dos alunos, professores conselho de escola tenho que submetera comunidade religiosa onde debatemos e porque eu não posso por mim mesma aprovar ou desaprovar alguma proposta” (DE)	
		Submeter a comunidade provincial	“Se são casos que ultrapassam as nossas capacidades submetemos a comunidade provincial, que temos um conselho ao nível da província e ali nos esperamos uma orientação” (DE)

		Encontro com pedagógico e presidente	“Casos muito simples nos decidimos e eu venho propor, mas sempre antes de propor sento com o presidente e os pedagógicos para ver a nossa posição e depois nos comunicamos ao conselho” (DE)
	i. Formação de comissões de trabalho pelo conselho	Inexistência de comissões	“Ainda não formam formadas.” (DE)
	j. Assuntos discutidos dentro do conselho	Regulamento interno	“Quando nos formamos este conselho de escola existiam casos pontuais por resolver, um dos primeiros casos por resolver era justamente a implementação do regulamento mas eu queria saber qual é o no que leva a essa dificuldade, é víamos a dificuldade da parte dos professores, a dificuldade da parte dos alunos, então nos achamos prioritário primeiro ir ao fundo daquelas questões básicas” (DE)
		Balanco do semestre	“Prioritariamente nos temos falado de por exemplo agora que a reunião calhou no final do semestre tivemos que fazer este balanço” (DE)
		Melhorias da escola	“Também temos trado assuntos gerais tipo o que nos pensamos para a escola as prioridades para a escola, a escola como vê também esta em construção, quais são as prioridades que a comunidade, que os pais sentem que esta escola deveria responder numa primeira fase, por exemplo nos como instituição podemos pensar que temos que construir mais salas mas pode que a comunidade senti uma outra necessidade”(DE)
	k. Assuntos a discutir no conselho	Presidente do conselho	“Dependendo dessa, dessa interação que os pais de turma tem feito com as turmas eles depois passam para o presidente do conselho eles comunicam olha eu estive na quarta-feira com a minha turma e deparei-me com isto, isto, e eles ele leva isso para a diretora da escola”(DE)
		Direção da escola	“E eu depois voltamos a sentar com os pedagógicos quando pensamos como

E-Tomada de decisão		Proposta dos alunos, professores e pais de turma	reunião que agenda temos que fazer, como fazemos a agenda juntos” (DE) “Mas entre todos alunos, professores pais de turma eles propõem temas a serem refletidos, a comunidade também” (DE)
	l. Participação dos membros nos assuntos discutidos	Participação leal	“Digamos assim uma participação leal, leal no sentido de aquilo que se fala ou aquilo que eles partilham é aquilo realmente é, também acho que eles estão de boa fé para procurar respostas” (DE)
		Participação sincera e madura	“Eu penso que tem sido uma participação sincera, uma participação digamos madura e eu acredito muito e tenho esperado muito nesta contribuição que o conselho de escola esta a dar, penso que algo esta se fazer.” (DE)
	m. Deliberação dos assuntos discutidos no conselho	Reflexão conjunta	“Depois de muita escuta, nos deixamos que as pessoas coloquem o seu parecer” (DE) “Refletimos juntos e no final antes de encerrar temos que chegar a uma conclusão falou-se disto, disto, a que ponto ficamos e ai a decisão saiu numa forma deli, democrática” (DE)
		Em forma de proposta	“Porque cada uma vai dizendo pra mim esta questão penso que a saída pode ser esta, é verdade que sempre é em forma de proposta e depois voltamos a refletir sobre aquilo mas ali já saiu a ideia clara, o conselho já sabe que a orientação” (DE)
n. Participação da diretora nos assuntos discutidos	Atitude de escuta	“Eu tenho que analisar porque pronto eu não sou, não sou, solução nem, não sou solução porque a solução sai entre todos, então a primeira atitude é de escuta e eu gosto que as pessoas participem”(DE)	
	Atitude de análise	“Depois tenho que analisar se aquilo é aquilo que nos queremos, porque acho que esta manha teve experiencia nem, pode sair contribuições que vão justamente contra aquilo que é o nosso olhar educativo e aquilo que é a nossa, aquilo que nos esperamos que possamos colher no final de ano” (DE)	

F-Obstáculos ao envolvimento dos membros na escola.	o. Estratégias usadas pelo presidente no envolvimento dos membros	Atitude de respeito	“Porque solução não é castigar não é dar multa e são proposta que saem e nos temos que respeitar, então tem sido também uma atitude de respeito e por coincidência talvez eu sempre digo não quero ser eu a rejeitar aquela proposta mas a rejeição as vezes sai do mesmo grupo como saiu hoje” (DE)
	p. Formas de ultrapassar as Divergências de opiniões processos de tomada de decisão	Sensibilização sobre a importância da participação de todos	“Bom o presidente sempre que os membros ficam calados ou contribuem pouco ele toma a palavra e começa a mostrar aos membros que o assunto discutido é importante e sem a participação deles não conseguimos resolver nada.” (DE)
		Discussão e debate	“Através de muita discussão, debate, é nos realmente as nossas reuniões em menos de uma hora nunca acontecem, é mais de uma hora porque depois tem este espaço e nos não sai-mos daqui sem chegar ao consenso, é as vezes saem varias opiniões outros a dizerem outros a contradizerem mas nos temos que chegar a um ponto comum” (DE)
	q. Motivos que impossibilitam a participação dos membros no conselho	Adiamento da reunião para outro momento	“Aconteceu uma vez quando o conselho se reuniu com o efetivo dos professores, havia tanta divergência que nos optamos por reunir o sábado a seguir e isso aconteceu, talvez as pessoas vieram com mais clareza, com mais lucidez também, então é necessário remandar talvez para as pessoas refrescarem a sua mente mas para encontrar a solução” (DE)
		Não existem motivos	“Eu quero acreditar que não aconteça isto na.., nos membros como eu dizia na lista tenho percebido que uma e outro a um que nunca mais se apresentou” (DE)
		Reunião conflituosa	“Recordo-me que uma das últimas reuniões que esta moca apareceu é uma mãe de turma irmã de um aluno era uma reunião justamente essa que era entre o conselho e os professores, foi uma reunião conflituosa porque se tratava de assuntos de horas extras e assuntos ligados a administração então

	<p>r. Influência do relacionamento no funcionamento do conselho</p>	<p>Bom relacionamento, facilitador da participação</p> <p>Dependência do conselho em relação a diretora</p>	<p>aquilo foi, foi, realmente uma coisa que todo mundo ficou, agora não sei se foi por causa daquilo oi foi por causa das ocupações ela nunca mais disse nada”</p> <p>“As relações entre os membros aqueles que participam tem sido boa, eles conversam, é aquilo que talvez posso duvidar, se calhar supor é que as pessoas não tem sido sinceras mas eu acredito que tem sido sinceras” (DE)</p> <p>“Uma vez que durante a discussão eu retirei-me foi para la e eles estiverem a refletir e tiveram que me chamar porque não podiam decidir enquanto eu não estivesse agora eu não sei se aquilo fizeram porque eu estava presente” (DE)</p> <p>“Já pensei em me ausentar alguma vez para ver se as decisões e reflexões serão diferentes mas aquilo que o pedagógico e presidente disseram que não nos mesmo como conselho da escola porem nos sempre temos que submeter e si temos que submeter pode ser que condicione” (DE)</p>
--	---	---	--

ANEXO II

Grelhas da análise de conteúdo das observações

Grelha de análise de conteúdo da observação da 1ª e 2ª reunião

Segmento do Conselho de Escola.....

Bloco	Dimensões observadas	Aspetos observados
Abertura da reunião	Momento de chegada dos membros do Conselho da Escola.	A diretora da escola na companhia do investigador dirigiram-se pelas 7.20 a sala de reunião do conselho e quando la chegamos, os membros já estavam sentados e postos para iniciar a reunião.
	Hora de Início da reunião	O encontro iniciou as 7h.30 minutos.
	Quem deu início a reunião. Presidente Diretora	“O presidente levantou-se e deu início a reunião cumprimentando a todos e agradecendo a presença deles e a seguir deu a palavra a diretora para dar andamento as atividades e sentou-se na mesa da frente na companhia da secretaria do conselho.” (Ob.1) “O presidente levantou-se ficou de pé e deu inicio a reunião começando pela leitura da ata da reunião anterior.” (Ob.2) “Depois da leitura da ata da reunião anterior proferida pelo Presidente do Conselho, este fez a leitura dos pontos da convocatória” (Ob.2) “A diretora ficou de pé a frente da sala, cumprimentou a todos e fez a apresentação duma irmã responsável da comunidade e do investigador tendo explicado as razões da sua presença e os objetivos pretendidos, apresentou os pontos da agenda, deu a palavra ao Pedagógico para apresentar a situação do aproveitamento escolar dos alunos e foi sentar no fundo da sala.” (Ob.1)

<p>Funcionamento do conselho</p>	<p>Assuntos tratados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguimento da agenda previamente definida - Introdução de questões que surgem dos contactos dos membros do conselho com alunos e professores - Questões efetivamente abordadas - Assuntos relacionados com as aprendizagens e aproveitamento escolar dos alunos 	<p>A diretora cumprimentou a todos e fez a apresentação dumã responsável da comunidade e do investigador. De seguida apresentou os pontos da agenda:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aproveitamento escolar, 2. Número de matrículas para 2014, 3. Alunos com idades escolar elevado e 4. Alunos que engravidam na escola, diversos. <p>Depois da leitura da ata da reunião anterior proferida pelo Presidente do Conselho, este fez a leitura dos pontos da agenda:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliação das atividades do CE do ano 2013 2. Formação de Comissões de Trabalho 3. Planificação e Perspetivas para o ano letivo 2014 4. Diversos <p>A diretora depois de ter encerado os pontos propostos na agenda disse aos membros que era o momento de apresentar os diversos assuntos que eles constaram ao longo dos encontros com alunos e professores. (Ob.1)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pagamento de taxas nos testes (Ob.1) 2. Cobrança de valores nas atividades extracurriculares por parte do professor (Ob.1) 3. Criação de um núcleo denominado (UNO) que é uma assembleia de estudantes (Ob.1) 4. Não contratação de docente para próximo ano. (Ob.1) 5. Pagamento de uniforme (Ob.1) <ol style="list-style-type: none"> 1. Aproveitamento escolar (Ob.1) 2. Faltas não justificadas e reprovações por faltas (Ob.1) 3. Problemas de leitura e escrita (Ob.1) 4. Alunas que engravidam na escola (Ob.1) 5. Alunos com idades escolar elevado (Ob.1)
----------------------------------	--	--

	<p>- Envolvimento dos pais na vida escolar</p> <p>- Questões financeiras e organizacionais</p> <p>Atividades a desenvolver no conselho</p> <p>Comportamento do professor</p>	<p>6. Acompanhamento dos pais e encarregados aos educandos (Ob.1)</p> <p>7. Comparência dos pais nas solicitações feitas pela escola (Ob.1)</p> <p>8. Questões financeiras da escola (Ob.1)</p> <p>9. Segurança da escola (Ob.1)</p> <p>10. Atividades para o ano 2014 (Ob.2)</p> <p>11. Introdução de um quadro de honra</p> <p>12. Criação de um núcleo denominado (UNO) que é uma assembleia de estudantes (Ob.2)</p> <p>13. Contratação de professores (Ob.2)</p> <p>14. Matrículas para novos ingressos (Ob.2)</p> <p>15. Avaliação das atividades do ano 2013 (Ob.2)</p> <p>16. Formação de comissões de trabalho (Ob.2)</p> <p>17. Cobrança de valores nas atividades extracurriculares por parte do professor (Ob.1)</p> <p>18. Comportamento dos professores e alunos (Ob.1/2)</p>
	<p>Participação dos membros nas discussões:</p> <p>- Formas de participação</p>	<p>1. Apresentação de situações problema (ex.: aproveitamento dos alunos)</p> <p>“O representante dos alunos, disse que também notou o problema do baixo aproveitamento escolar dos alunos e que, ficou surpreso por ter constatado a existência de alunos com situação de reprovações por faltas (PPF), neste sentido afirmou que existe uma falta de acompanhamento dos pais e encarregados de educação...”(Obs.1)</p> <p>“O presidente do conselho afirmou que houve reclamação por parte da estudante Isménia que disse que os estudantes estariam desmotivados por causa de ofensas de alguns professores.” (Ob.2)</p> <p>2. Opinião sustentada em exemplos concretos e regulamento</p> <p>“O representante dos pais disse que o problema de faltas é um assunto muito grave e aplicar multas com cobrança de dinheiro pode ir contra o regulamento da escola, contudo se no mesmo regulamento existir uma cláusula que permite tal cobrança não</p>

		<p>vê impedimento. Advertiu que a escola deve seguir o regulamento e que os professores devem, estar em contacto com os pais, ser mais rigorosos...”(Obs1)</p> <p>“O representante da direção entrevistou dizendo que os alunos com excesso de faltas, o regulamento prevê que não devem exceder aos nove ou dez e como penalização são as reprovações por falta (PPF), podendo em alguns casos como doença ser justificado.” (Obs.1)</p> <p>3. Apresentação de conclusões com base em constatações dos problemas nas salas de aula</p> <p>“Um dos membros representante das mães, pediu a palavra e sentada no seu lugar começou a falar do baixo aproveitamento escolar dos alunos e disse que fora a uma aula onde o diretor da turma pediu para que os alunos apresentassem as suas dúvidas e problemas e estes ficaram calados, assim esta concluiu que os alunos não estão interessados em estudar” (Ob.1)</p> <p>4. Proposta de resolução do problemas / ações a desenvolver</p> <p>“Um dos representantes dos pais disse que os alunos indisciplinados deveriam ser punidos fazendo trabalhos comunitários na escola e que as faltas devem ser penalizadas com uma cobrança monetária para que assim os pais fiquem informados que o seu educando tem faltando.....” (Obs.1)</p> <p>“Representantes dos pais aconselhou que para este tipo de professores no caso de ser um docente do aparelho do Estado com contrato a tempo inteiro, devem aplicar-se as leis. (Repreensão pública, depois registada) ” (Ob.2)</p> <p>“A diretora da Escola falou de uma possível reeleição dos membros do conselho de Escola para o próximo visto já terem completado três anos.” (Ob.2)</p> <p>“O representante dos professores propôs esperar que o efetivo de professores esteja completo para se juntarem aos membros da comissão.” (Ob.2)</p> <p>5. Divergência de opinião e apresentação de proposta alternativa de resolução do problema</p> <p>“Um dos outros representantes dos pais tomou a palavra e reagiu em relação a proposta de um dos representantes dos pais em relação as faltas dos alunos, e disse que não se deve cobrar dinheiro e a sua opinião é falar com os alunos” (Ob.1)</p> <p>“Representante dos pais afirmou que devia evitar-se a colocação de processo</p>
--	--	---

	<p>- Características da participação (participação natural, espontânea, aberta e flexível)</p>	<p>disciplinar a este docente para que ele não coloque culpas a escola” (Ob.2)</p> <p>6. Análise das contribuições dos membros “O presidente voltou a falar e disse que as contribuições de todos demonstram deficiente funcionamento dos órgãos da escola e dos membro do conselho” (Ob.1)</p> <p>7. Questionamento sobre possíveis propostas de resolução dos problemas “Questionou a todos que saída deve existir sobre alunos que escolhem professores ou matérias e também em relação a solicitar os pais e encarregados de educação” (Ob.1)</p> <p>8. Questionamento à direção da escola sobre formas de funcionamento da escola “Outro representante dos pais questionou no caso deles como membros como serão identificados na escola” (Ob.1)</p> <p>“O pedagógico levantou-se da carteira em que estava sentado e foi parar a frente da sala tendo iniciado com muita naturalidade a apresentação da situação do aproveitamento pedagógico dos alunos” (Ob.1)</p> <p>“Os membros participaram de forma aberta e ativa nas discussões a medida que os assuntos iam sendo colocados com base na agenda.” (ob.1)</p> <p>“O presidente que estava vestindo uma calças, camiseta e uns sapatos clássicos, levantou-se, ficou em frente da sala e deu início a reunião cumprimentando aos presentes e agradecendo a presença dos membros” (Ob.1)</p> <p>“Um dos membros representante das mães, pediu a palavra e sentada no seu lugar começou a falar do baixo aproveitamento escolar dos alunos” (Ob.1)</p> <p>“Um dos outros representantes dos pais e responsável duma turma, deu continuidade as discussões e disse que também notou o problema do baixo aproveitamento escolar”</p> <p>“Um dos outros representantes dos pais tomou a palavra e reagiu em relação a proposta de um dos representantes dos pais em relação as faltas dos alunos” (Ob.1)</p> <p>“O representante dos pais que deu a opinião de cobrar dinheiro para justificar as faltas reagiu a intervenção do representante dos pais que contrariou a sua opinião e insistiu dizendo que os atrasos devem ser punidos” (Ob.1)</p>
	<p>Estratégias de envolvimento dos membros nas discussões: - Incentivo à participação</p>	<p>A diretora pediu ao pedagógico para falar da situação do aproveitamento escolar dos</p>

	<p>pela Diretora</p> <p>- Implicação de todos na resolução dos problemas apresentados</p>	<p>alunos e foi se sentar no fundo da sala. ...Abriu espaço para se discutir em torno deste problema do baixo aproveitamento escolar e pediu possíveis contribuições para melhorar o cenário. (Obs. 1.) “A diretora disse que cada membro do conselho devia dizer em que comissão nova quer se integrar.” (Ob.2) “Depois de discutidos todos os assuntos propostos na agenda, a diretora convidou os membros a contribuir com os assuntos diversos.” (Ob.2)</p> <p>“A diretora tomou a palavra e disse que é importante decidir sobre todos assuntos discutidos e assim questionou a todos que saída deve existir sobre alunos que escolhem professores ou matérias e também em relação a solicitar os pais e encarregados de educação.” (Obs.1)</p> <p>“A diretora ainda sentada no banco de traz agradeceu a intervenção do representante dos pais e pediu mais contribuições dos outros membros.” (Ob.1)</p> <p>“Depois de fechar as discussões no primeiro ponto disse que o segundo ponto era sobre o problema de alunos que engravidam na escola e assim perguntou qual era a opinião dos membros do conselho em relação a este problema pois o mesmo fere a filosofia da escola.” (obs.1)</p> <p>“A diretora disse que deve se encontrar soluções para este tipo de professores pois, os estudantes, devem sentir-se em casa pois a escola é como uma segunda casa e assim pediu contribuições dos presentes.” (Ob.2)</p>
Tomada de decisões	<p>de Formas de tomada de decisão</p> <p>- Centrada na figura da Diretora que, auscultando as diversas opiniões, procurava um consenso</p>	<p>“A diretora tomou a palavra para fechar a discussão e perguntou se todos concordavam com as decisões tomadas naquele conselho e todos disseram que concordavam.” (Ob.1)</p> <p>“A diretora perguntou aos membros se todos concordavam com a decisão de transferir as alunas que ficam grávida e que para Alunos com idade superior a estar no curso diurno não devem ser admitidas, os presentes concordaram todos.” (Ob.1)</p> <p>“A diretora perguntou se havia mais contribuições e um representante dos pais</p>

	<p>- Centrada na figura da Diretora que, sem auscultação dos membros</p> <p>- Centrada na figura do Presidente com a colaboração dos membros</p>	<p>concordou com a opinião de acompanhamento e como experiencia poderia se saber se esta ideia funciona ou não.” (Obs.1)</p> <p>“A diretora disse que seria melhor não contar com estes docentes porque já são três anos e eles não mudam de comportamento, é preciso olhar para esta situação, mandar o caso aos serviços de educação e eles podem enviar-lhes para os distritos. Assim a ideia final do conselho, é retirar o professor.” (Obs. 2)</p> <p>“A diretora conclui que nenhum docente deve fazer cobranças de qualquer coisa, sem ter aprovação do Conselho de Escola.” (Ob.2)</p> <p>“A Diretora da Escola formou duas primeiras comissões de trabalho que se seguem: Comissão Ligação Escola Comunidade, Comissão dos professores e representantes de Escola” (Ob.2)</p> <p>“A diretora da Escola propôs a introdução do quadro de honra a partir do próximo ano para os professores. A classificação será feita com os indicadores: assiduidade; desempenho apresentação e conduta e todos concordaram.” (Ob.2)</p> <p>“O presidente formou os restantes grupos com a colaboração dos outros membros: Comissão de Higiene, Saúde e Combate a Drogas, Comissão de Desporto e Cultura” (Ob.2)</p>
	<p>Decisões tomadas:</p> <p>- Marcação de reuniões com diferentes elementos da comunidade educativa para discussão de determinados assuntos</p> <p>- Decisões finais tomadas em conselho, com base no</p>	<p>Assim ficou decidido que se deve marcar uma reunião com todos os diretores de turmas e pais de turma, em relação as faltas, concordou-se em seguir o regulamento da escola.O presidente depois de agradecer a todos pediu que o encontro com os pais e mães de turma e o diretores de turma para se discutir sobre os assuntos levantados no conselho se marca-se para o próximo sábado depois da diretora fazer uma convocatória e todos concordaram. (Obs.1)</p> <p>“.....Para Alunos com idade superior a estar no curso diurno não devem ser admitidas, os presentes concordaram todos.” (Ob.1)</p>

	<p>regulamento interno</p> <p>- Decisões finais tomadas em conselho, com base na discussão gerada dentro do conselho</p> <p>- Decisões finais tomadas em conselho sem discussão</p>	<p>“Em relação as faltas, concordou-se em seguir o regulamento da escola.” (Ob.1)</p> <p>“A diretora perguntou aos membros se todos concordavam com a decisão de transferir as alunas que ficam grávida” (Ob.1)</p> <p>“Quanto aos pais que não aparece quando são solicitados deve-se fazer um acompanhamento para casos de alunos com poucas faltas e para os restantes como caso de alunos com faltas excessivas e notas baixas deve-se solicitar o encarregado por meio de uma convocatória a dizer que o seu educando esta reprovado por faltas.” (Ob.1)</p> <p>“A diretora disse que seria melhor não contar com estes docentes porque já são três anos e eles não mudam de comportamento, é preciso olhar para esta situação, mandar o caso aos serviços de educação e eles podem enviar-lhes para os distritos. Assim a ideia final do conselho, é retirar o professor.” (Ob.2)</p> <p>“A diretora mostrou um livro com calendarização das diferentes atividades a desenvolver no primeiro semestre do ano 2014. Para o primeiro semestre as atividades já estão preparadas e calendarizadas. Cada membro deverá escolher em que atividade pretende estar inserido”</p> <p>“A diretora conclui que nenhum docente deve fazer cobranças de qualquer coisa, sem ter aprovação do Conselho de Escola.” (Ob.2)</p> <p>“A diretora da Escola propôs a introdução do quadro de honra a partir do próximo ano para os professores. A classificação será feita com os indicadores: assiduidade; desempenho apresentação e conduta e todos concordaram.” (Ob.2)</p> <p>“A Diretora da Escola formou duas primeiras comissões de trabalho que se seguem” (Ob.2)</p>
	<p>Contributos dos diferentes membros nas decisões tomadas:</p> <p>- Valorização de algumas das opiniões em detrimento de outras</p>	<p>“Depois da intervenção deste membro, a diretora não reagiu e nem o presidente e um dos outros representantes dos pais e responsável duma turma, deu continuidade as discussões e disse que também notou o problema do baixo aproveitamento escolar dos alunos e que, ficou surpreso por ter constatado a existência de alunos com situação de reprovações por faltas (PPF)...” (Ob.1)</p> <p>“Um dos outros representantes dos pais sem a intervenção da diretora ou o presidente</p>

	<p>- Liderança da Diretora no processo de tomada de decisão final:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Síntese das discussões e palavra final • Uso de argumentos que sustentem a sua opinião 	<p>no posicionamento do representante do aluno, tomou a palavra e voltou a falar do problema dos alunos escolherem professores..” (Ob.1) “A diretora apenas agradeceu as contribuições e deu a palavra a outra representante dos pais, a secretaria do conselho.” (Ob.1)</p> <p>“A diretora levantou-se e parou em frente a sala de costas para o quadro preto e de frente para os membros, começando por dizer que era importante decidir sobre todos assuntos discutidos até ao momento” (Ob.1) “A diretora questionou se todos concordam com esta opinião e todos concordaram” “A diretora conclui e decidiu”(Ob.1) “A diretora tomou a palavra para fechar a discussão e perguntou se todos concordavam com as decisões tomadas naquele conselho e todos disseram que concordavam”(Ob.1) “A diretora conclui que nenhum docente deve fazer cobranças de qualquer coisa, sem ter aprovação do Conselho de Escola.” (Ob.2)</p> <p>A diretora colocou também o problema de alunos com idades superiores a indicada pelo ministério e a escola tolera para alguns casos contudo há casos de alunos que tem 35 anos a frequentarem o curso diurno, dificultando a relação entre aluno e professor, pois um aluno com 40 anos é ensinado com um professor de 26 anos. (Obs.1) Um dos membros perguntou a diretora se a escola não tem condição de abrir o curso noturno. A diretora respondeu dizendo que a escola é um espaço de jovens que tem preocupação de estudar e os alunos devem fazer planeamento e se aceitarem casos d alunas grávidas a estudar então as outras alunas irão seguir o mesmo caminho. (Obs.1) “A diretora disse que seria melhor não contar com estes docentes porque já são três anos e eles não mudam de comportamento” (Ob.2) “A iniciativa de quadro de honra é o de realçar o que for de positivo como dedicação, dentre outros é preciso um quadro de honra para estes professores.” (Ob.2)</p>
--	--	---

ANEXO II

Grelhas da análise de conteúdo das atas

Categorias de análise	Unidades de registo
<p>Assuntos tratados:</p> <p>- Agenda</p> <p>-Assuntos efetivamente abordados</p>	<p>4. Eleição do corpo diretivo do conselho. (AT.1)</p> <p>5. Calendarização das reuniões do Conselho</p> <p>6. Situação atual da escola</p> <p>7. Um: Estudo do Regulamento Interno da Escola (AT.2)</p> <p>8. Dois: Diversos (AT.1/2)</p> <p>- Leitura e aprovação da ata da reunião anterior Processo de eleição do presidente e secretaria</p> <p>- Leitura de alguns artigos do regulamento do ensino secundário geral (AT.1)</p> <p>- Situação Atual da escola (Funcionamento do portão) (AT.1)</p> <p>- Calendarização das reuniões (AT.1)</p> <p>- Estudo do Regulamento interno da escola (AT.2)</p> <p>- Clarificação do significado escola enquanto instituição de inspiração e orientação cristã (AT.2)</p> <p>- Razões por detrás das dificuldades na implementação dos princípios da escola pelos pais / encarregados de educação (AT.2)</p> <p>- Falta de colaboração dos professores na implementação do Regulamento (AT.2)</p> <p>- Ingressos e matrículas (AT.2)</p>
<p>Funcionamento do Conselho:</p> <p>- Liderança da reunião pela Diretora</p>	<p>“A Diretora orientou a leitura do artigo doze e treze do Regulamento do Ensino Secundário Geral – BR cinquenta e um, primeira série, número vinte e quatro de onze de junho de dois e mil e três, atinente a natureza e composição do conselho da escola e suas competências” (AT.1)</p> <p>“A Diretora deu espaço aos novos eleitos para fazer uso da palavra” (AT.1)</p>

<p>- Formas de participação:</p> <p>Comparência e participação direta e ativa nas reuniões</p> <p>Aprovação da ata da reunião anterior</p> <p>Reuniões de alguns membros do conselho com pais e encarregados de educação</p>	<p>“a senhora Diretora da Escola declarou encerrada a sessão” (AT.1)</p> <p>“o presidente do Conselho da Escola passou a palavra a Diretora da Escola para tratar do primeiro ponto da agenda. Esta logo que tomou a palavra orientou a oração do educador e mais tarde, procedeu o estudo do Regulamento Interno da Escola” (AT.2)</p> <p>“Na sua intervenção, a Diretora da Escola explicou o que significa afirmar que a Escola Secundária Comunitária Maria Mazzarello é uma instituição de inspiração e orientação cristã” (AT.2)</p> <p>“a Diretora da escola, disse que se prioriza o ingresso na 8ª classe para alunos dos bairros circunvizinhos para beneficiar melhor os habitante desta zona” (AT.2)</p> <p>“O presidente dirigiu-se ao público, começando por aceitar o cargo que foi empossado e pediu a colaboração de todos para que o conselho da escola tenha vida. Apelou aos representantes dos professores, alunos e de pais /Encarregados de Educação para pôr em prática a atividade, que é ajudar a escola ao bom funcionamento; chamou atenção aos presentes à observação da pontualidade em momentos previstos para a realização da sessão.” (AT.1)</p> <p>“O secretariado executivo [o presidente] orientou a calendarização dos encontros dos membros do conselho da escola frisando que o presente encontro era o encontro “zero” daí que ficou assim programado: primeiro encontro: dia quinze de junho, o segundo para dia três de agosto e o ultimo para dezanove de outubro de dois mil e treze.” (AT.1)</p> <p>“O presidente do Conselho da Escola abriu a sessão pedindo a leitura da ata do último encontro, que foi efetuada pelo representante dos professores, a qual foi aprovada por unanimidade”</p> <p>“Na sua intervenção, a representante dos pais, concluiu que os motivos das diversas dificuldades que se verificam na implementação dos princípios desta escola são causadas pela falta de conhecimento da natureza da mesma. Os pais/ encarregados de educação desconhecem a identidade da escola, pensam que esta, è uma escola como todas as outras, motivo pelo qual é urgente insistir nas reuniões com os pais/ encarregados de educação, que cada um deles, possa fazer um acompanhamento sério e sistemático do seu educando, para colaborar na educação integral do mesmo.”</p>
<p>Tomada decisão:</p> <p>- Ambiguidade sobre as formas de tomada de</p>	<p>“Também falou-se falta de colaboração dos professores na implementação deste Regulamento” (AT.2)</p> <p>“Viu-se a urgência de marcar encontros com os alunos, professores e pais/ encarregados de educação”</p>

<p>decisão</p> <p>- Decisões tomadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Funcionamento do portão • Calendarização das reuniões • Marcação de reunião • Aprovação do regulamento 	<p>(AT.2)</p> <p>“Falou-se também dos ingressos e matrículas:” (AT.2)</p> <p>“A Diretora teceu algumas considerações sobre o funcionamento do portão a partir da segunda-feira dia vinte e sete de maio de dois mil e treze. Este será fechado nas primeiras horas de cada turno para incentivar a pontualidade dos alunos já que a situação dos atrasos está a tornar-se um costume.”</p> <p>“O secretariado executivo orientou a calendarização dos encontros dos membros do conselho da escola frisando que o presente encontro era o encontro “zero”.” (AT.1)</p> <p>“Para com os alunos (a reunião) ficou marcado para o dia dezanove de junho nos dois turnos, para com os professores, para o dia 29 de junho e com os pais, uma data ainda a marcar” (AT.2)</p> <p>“Chegou-se a conclusão que o Regulamento em si, este está conforme como os pais desejam que funcionasse uma escola que educa” (AT.2)</p>
---	---